

UNESP – UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
CAMPUS DE MARÍLIA

SILVANA PAULINA DE SOUZA

ESTRATÉGIAS DE LEITURA E O ENSINO DO ATO DE LER

MARÍLIA – SP

2014

SILVANA PAULINA DE SOUZA

ESTRATÉGIAS DE LEITURA E O ENSINO DO ATO DE LER

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília, na área de concentração: Ensino na Educação Brasileira – Abordagens Pedagógicas do Ensino de Linguagens, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto

Marília

2014

Souza , Silvana Paulina de
S729e Estratégias de leitura e o ensino do ato de ler / Silvana
Paulina de Souza. – Marília, 2014
203 f. ; 30 cm.

Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de
Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2014.
Bibliografia: f. 192-198
Orientador: Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto.

1. Leitura (Ensino de primeiro grau). 2. Leitura –
estudo e ensino. 3. Prática de ensino. I. Título.

CDD 372.4

SILVANA PAULINA DE SOUZA

Tese para obtenção do título de Doutor em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, na área de concentração Teoria e Práticas Pedagógicas.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dra. Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto (Orientadora)

Prof^a Dra. Renata Junqueira de Souza – (UNESP – Pres. Prudente – SP)

Prof^a Dra. Stela Miller (UNESP – Marília – SP)

Prof^a Dra. Lilian Lopes Martin da Silva (Unicamp – FE – Campinas – SP)

Prof^a Dra. Elieuzza Aparecida de Lima (UNESP – Marília – SP)

Suplentes

Prof^a Dra. Ana Lúcia Espindola (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul)

Prof^a Dra. Norma Sandra de Almeida Ferreira (Unicamp – FE – Campinas – SP)

Prof^a Dra. Suely Amaral Mello (UNESP – Marília – SP)

Marília, 07 de março de 2014.

Dedico este trabalho

À memória de meus pais Olavo e Felícia.

Às minhas irmãs: Eliana, Eliza, Elza e Izabel, por ser minha família.

Ao meu irmão/filho Milton pela torcida.

Aos meus cunhados Adriano e Henrique por ter escolhido esta família.

Aos meus sobrinhos Gabi, Nikolas e Dora pela tolerância.

Ao Padre Pio Milpacher pela lição de vida.

À Profª Cyntia G.G.S. Girotto por acreditar em mim.

Aos meus alunos pela colaboração.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela certeza de que Ele me ama nesta profissão.

A minha mãe, pelo trabalho incansável, e a meu pai, pelo colo.

Ao Padre Pio Milpacher pelo constante incentivo e por acreditar na educação.

Ao Eduardo pela paciência na digitação das gravações e ao Danilo pelo suporte técnico.

Aos colegas professores da Emef Professor Olímpio Cruz.

Aos colegas da Secretaria da Educação de Marília, pela compreensão e apoio na etapa final da produção da pesquisa.

A Danila de Faria Berto pelos ouvidos, pela torcida e pelo companheirismo.

A Greice e Cassiana pelas palavras amigas no momento de angústia.

Aos colegas do grupo de pesquisa pela partilha de saberes.

Aos meus alunos que me motivaram e contribuíram com minha formação.

À equipe da EMEF Prof. Olímpio Cruz na pessoa da Diretora Vanessa Doretto, meu eterno respeito e admiração. Obrigada pela paciência, tolerância, amizade, proteção, parceria e respeito.

À Prof^a Dra. Cyntia por acreditar em meu trabalho, pela oportunidade e paciência. Minha admiração, respeito e eterna gratidão pela orientação.

A todos os professores que mediaram o meu aprendizado nas diferentes etapas da vida.

Às professoras Dra. Renata Junqueira de Souza, Dra. Stela Miller pelo acompanhamento deste estudo participando de sua construção.

Às professoras Dra. Lilian Lopes Martin da Silva e Dra. Ana Lúcia Espindola pela disposição em participar desta etapa significativa de minha vida acadêmica.

Às professoras Dra. Elieuzza Aparecida de Lima, Dra. Norma Sandra de Almeida Ferreira e Dra. Suely Amaral Mello pela disponibilidade em ler meu trabalho e participar desta avaliação.

À Professora Maria Lúcia G. Balestriero pela leitura cuidadosa e revisão do texto.

À Congregação de Jesus Sacerdote por dar suporte a minha fé e a minha vida.

Aos catequistas da Comunidade São Judas Tadeu de Marília pela alegria da caminhada.

Aos funcionários da seção de pós-graduação pela gentileza e paciência.

À Secretaria Municipal de Educação pela autorização, apoio e parceria.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para eu vencer este desafio.

PENSAMENTOS

Tome a sua bandeira e vá à luta!

Felícia Paulina de Souza, minha mãe. Guerreira.

É pegar com fé e seguir adianta. Num pode esmorecer!

Olavo Sobrinho de Souza, meu pai. Perseverante.

PAZ E BEM!

RESUMO

Este trabalho sobre o ato de ler teve sua gênese durante a pesquisa de mestrado, cujo foco foi a organização do contexto pedagógico para a apropriação da escrita. Devido às minhas inquietações acerca do processo de apropriação da leitura pela criança do Ensino Fundamental – Ciclo I, surgiu a necessidade de pensar os instrumentos e os meios que compõem a organização das atividades pedagógicas para a apropriação da linguagem escrita: especificamente as relacionadas à leitura. Assim, a pesquisa teve como objetivos criar contextos e modos motivadores para o ensino das estratégias de compreensão leitora e, assim, contribuir para a formação da criança leitora. A tese defendida é a que a abordagem das estratégias de leitura organizada intencionalmente cria o contexto necessário para o ensino do ato de ler. As ações metacognitivas sobre o ato de ler levam o aluno a pensar sobre o que lê, como e para quê lê, promovendo a compreensão do texto lido, assim como a apropriação de seu conteúdo. Com base metodológica no experimento formativo, os dados foram gerados na implementação das estratégias de compreensão leitora durante o desenvolvimento de Projetos de leitura e produzidos por meio de gravações, diário de bordo, semanário, anotações dos alunos e fotografias. Os sujeitos e o campo de pesquisa pertenceram a uma escola da rede municipal de ensino fundamental de um município do interior paulista, onde a pesquisadora teve a função de professora. Participaram do processo investigativo uma turma de terceiro ano, em 2012 e uma turma de quarto ano em 2013, sendo os mesmos alunos em três semestres de trabalho. Considerando a Atividade da criança e sua capacidade de aprendizado e desenvolvimento; a escola como espaço de ensino formal, de vivências e de escolhas; pedagógicas; e o professor como criador de mediações no processo de apropriação do conhecimento, a Teoria Histórico-Cultural norteou o trabalho e possibilitou a formação de elos com as demais proposições que tratam do ensino e da aprendizagem do ato de ler com as estratégias de compreensão leitora. Os resultados apontam para a contribuição das ações mediadoras por meio das estratégias no processo de apropriação do ato de ler, como prática culturalmente constituída; a experiência dos sujeitos permite o desenvolvimento da autonomia. Formaram-se neles ações de norteamento de objetivos e a capacidade de propor finalidades cognitivas mais complexas e alcançá-las no processo da Atividade de exploração transformadora.

Palavras-chave: Ensino do ato de ler. Estratégias de leitura. Formação de crianças leitoras. Teoria Histórico-Cultural. Atividade de leitura

ABSTRACT

This work on the act of reading had its genesis during the master's research, which focused on the organization of the pedagogical context for the appropriation of writing. Because of my concerns about the process of appropriation of reading for children of elementary school - Cycle I , the need for tools and resources that make up the organization of educational activities for appropriation of written language is thinking, specifically related to reading . Thus, the research aimed to create contexts and motivators for teaching reading comprehension strategies modes and thus contribute to the formation of the child reader . The thesis is that the approach of reading strategies intentionally organized creates the need for teaching the act of reading context. Metacognitive actions on the act of reading causes the student to think about what he reads, how and for what reads and promotes understanding of the text read and the appropriation of their contents. With methodological basis in the formative experiment, the data were generated in the implementation of strategies for reading comprehension while developing projects produced through reading and recordings, logbook, weekly, notes and photographs of students. The subjects and the research field belonged to a school of the municipal elementary schools of a city in the countryside, where the researcher had the role of a teacher. Two groups participated in the research process a group of third grade, in 2012, and a group of fourth grade in 2013, with the same students in three semesters of work . Considering the activity of the children and their ability to learn and develop; the school as a formal education, experiences and pedagogical choices, and the teacher as creator of mediation in the settlement process the knowledge, the Cultural-Historical Theory guided the work and enabled forming links with other proposals that address the reading and learning of the act of reading with strategies for reading comprehension. The results point to the contribution of the mediating processes through strategies of appropriation in the act of reading process as culturally constituted practice, the experience of the subjects in the forms of development in its evolutionary process that allows the development of autonomy . Formed on them shares guid goals and the ability to propose more complex cognitive purposes and achieve them in the process of manufacturing activity exploration.

Keywords : Teaching the act of reading. Reading strategies. Formation of children readers. Cultural-Historic Theory

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Anotações da aluna voluntária ABla

Figura 2: Aluna ALId lendo para os colegas da turma

Figura 3: Jornal mural: a) 2012 e b) 2013

Figura 4: a) Capa do livro; b) anotação da criança colada no livro e c) post-stik com a anotação.

Figura 5: Alunos lendo a coleção Ponto de Vista, de Ricardo Azevedo.

Figura 6: Crianças lendo jornais.

Figura 7: Primeira versão¹.

Figura 8: Suporte para anotação da aplicação de uma estratégia realizada coletivamente. Estratégia aplicada no dia 02/07/2014

Figura 9: Quadro âncora para inferência extraído de Souza et al (2010, p. 77 e 78). Evento ocorrido na semana de 17 a 21 de junho de 2013.

Figura 10: A- Volume da enciclopédia da sala de aula; B – Estante com os livros da classe.

Figura 11: Quadro para aplicação de estratégia de monitoramento da leitura.

Figura 12: Estratégia de conexão usando adesivo autocolante.

Figura 13- Registro de operações da aluna AMEv para realizar conexões.

Figura 14: A e B: Registro de operações para realizar a ação de conexão da aluna ATAm.

Figura 15: Transcrição do texto contido na figura 12 (A e B) produzido pela aluna ATAm.

Figura 16: Dário de dupla entrada para o texto No restaurante, contido no livro: Criança dagora é fogo!, de Carlos Drummond de Andrade. Exemplificação pelo grupo.

Figura 17: Quadro coletivo para a aplicação de estratégia de leitura a partir do texto O carrossel, de Isabel Pin, exemplificação pela professora.

Figura 18: Sugestão de tarefa por “FLaRE é um projeto do Leia, Flórida!”, página 62. Livro utilizado pela a aluna AISa na atividade desenvolvida no dia 22/10/2012.

¹ Primeira versão: JOLIBERT, Josette.

Figura 19: Estratégia de visualização desenvolvida por um aluno.

Figura 20: Ficha para conclusão da coleta de dados referentes à estratégia de visualização na semana de 17 a 20 /06/2013

Figura 21: Visualização desenhada pelo aluno ADOu do livro “O Menino que Achou uma Estrela”.

Figura 22: Imagem produzida pelo aluno AGAb a partir do livro "O limpador de placas".

Figura 23: Ensaio da peça teatral para apresentação no primeiro ano.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
I. METODOLOGIA DE TRABALHO E DE PESQUISA.....	23
1.1. Os caminhos da pesquisa.....	23
1.2. O campo da pesquisa.....	30
1.3. Experimento formativo.....	40
1.3.1. Caminhos para o desenvolvimento do Experimento Formativo.....	43
1.3.1.1. Constituição do projeto de leitura.....	52
1.3.1.2. Estratégias de compreensão leitora.....	59
a. Conhecimentos Prévios e experiência pessoal.....	69
b. Estratégia de Conexão.....	74
c. Estratégia de Inferência.....	76
d. Estratégia de Visualização	79
II. LEITURA: FORMAÇÃO DA HUMANIDADE DO HOMEM.....	83
2.1. Herança cultural e forma superior de conduta.....	84
2.2. Linguagem verbal: signos, sentido e significado.....	90
2.3. Ato de ler: caminho para a Atividade de leitura.....	100
III. AÇÕES MENTAIS E A APROPRIAÇÃO DO ATO DE LER.....	113
3.1. Atividade: ações motivadas para a apropriação da história humana.....	116
3.2. Atividade de leitura e a apropriação do ato de ler.....	123
3.3. O ato de pensar e as ações de leitura.....	137
IV. IMPLEMENTAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO LEITORA	145
4.1. Início das discussões.....	154
4.2. Estratégias aplicadas na pesquisa	162
4.2.1. Conexão.....	164
4.2.2. Inferência.....	171
4.2.3. Visualização.....	177
V. CONCLUSÃO.....	187
VI. REFERÊNCIAS.....	191

ANEXO – I – Livros de Literatura Infantil

INTRODUÇÃO

Desde a gênese da ideia de realizar a pesquisa relacionada à língua materna, com foco na aquisição da linguagem escrita, ainda no Mestrado, as questões relacionadas à aprendizagem da leitura foram-me provocando inquietações. Por vezes, durante os estudos voltados à apropriação da linguagem escrita, indagava-me como seria o processo de aquisição da leitura. Essa curiosidade conduziu-me à busca que resultou nesta pesquisa.

Um segundo elemento a motivá-la refere-se à minha experiência profissional como professora das séries iniciais. Revisitando o próprio trabalho como profissional da educação, foi perceptível meu desconhecimento do processo de aquisição da leitura, assim como a constatação de uma prática pautada na concepção do “ato de ler” (JOLIBERT, 1994a, p. 11) como algo que se aprendia na escola “automaticamente”. A leitura era concebida como uma decodificação mecânica dos signos linguísticos e tratada como simples descoberta de uma relação entre letras e fonemas que, uma vez dominada, permitiria ao leitor a distinção do código para a interpretação e a compreensão do texto. Nessa perspectiva, o aprendizado da leitura pautava-se na ideia de treinamento, decifração, obrigação e tarefa escolar. A leitura era compreendida por mim como uma atividade de reconhecimento, pois tudo estaria no texto, e ao leitor, cuja atitude seria decodificadora, passiva, conversora de letras em fonemas e reprodutora da escrita, caberia somente a extração da informação.

Apesar de haver recebido, nas escolas em que atuei, orientação para a prática de ensino da leitura, com sentido e significado para a criança, na realidade percebo que não houve mudança no que tradicionalmente eu praticava. A dinâmica escolar, refletida nas ações, restringia-se, no caso da leitura, a exercícios de relação fonema e grafema, oralização e memorização.

Minha prática como professora de leitura não era isolada, como se pode constatar pela avaliação criteriosa de Cruvinel (2006), em seus estudos sobre o ensino da leitura.

Num tempo em que a maioria dos discursos converge para a leitura como atividade de atribuição de sentido ao texto, inclusive aos textos oficiais, é possível identificar práticas idênticas às utilizadas pela escola do final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX. Tais práticas não são particulares apenas dos professores que ainda hoje discursam sobre a leitura

como decifração do escrito, mas também daqueles que discursam sobre a leitura como atividade que implica compreensão. Embora o discurso sofra alterações, a ação dos docentes frente à leitura continua quase imutável. Os discursos velhos transformam-se em novos, mas as práticas resistem, imitando as antigas formas de se ensinar a ler. (CRUVINEL, 2006, p.35).

A inquietação conduziu-me à reflexão sobre o processo de aquisição da língua e sobre os diversos fatores influenciadores não somente da escrita, mas também da leitura. Percebi, então, a relevância da discussão sobre o aprendizado da leitura, atrelada aos estudos dos contextos de aprendizagem, do entorno² que envolve as relações de ensino e de aprendizagem. Essa reflexão se iniciou durante a pesquisa do Mestrado, porque considero a escola como ambiente propício a aprendizagens significativas, em situações organizadas de forma a possibilitar atividades pedagógicas em que o aluno realize suas apropriações. Essa atividade - planejada, intencional, elaborada e sistematizada, que garanta a apropriação do conhecimento por meio do ensino –, e não a atividade educativa geral, é fundamental para o estudo da educação escolar. Tendo em vista que o desenvolvimento humano é uma trama de elementos, fatores, contextos, indivíduos, assim como de palavras que se formam nas inter-relações do indivíduo que se desenvolve, em um processo de superação, incorporando conhecimentos, se transformando e transformando as coisas e o meio, a atividade que garanta a transformação do sujeito deve buscar entrelaçar os diferentes conceitos.

A criança constitui-se, entretanto, como ser humano, no confronto diário com a multiplicidade de ações e interações diferentes, na relação dialética entre a objetivação e a apropriação em que se constitui a dinâmica fundamental da historicidade humana (DUARTE, 2002, p.120). Na sala de aula, lugar de aprendizagem, espaço social privilegiado para reunião de diferentes realidades, com possibilidades de interlocuções que considerem as crianças e suas relações, em sua atividade educativa, devem ser criadas condições para a apropriação dos conhecimentos produzidos pela humanidade e para a objetivação dos alunos, a partir dessa herança sociocultural, a fim de obter seu desenvolvimento. Neste estudo, o enfoque na linguagem humana, a palavra, se dá devido ao grande legado histórico-social que pode ser apropriado por meio dessa forma de conduta que tem a função de promover a comunicação humana.

² O entorno é compreendido como o meio a que o indivíduo está ligado, aquilo que está fora dele; refere-se ao ambiente organizado pelos significados, pelos elementos, assim como às relações físicas e psicológicas que envolvem a pessoa durante seu desenvolvimento e aprendizagem.

Fruto da linguagem humana, a palavra é aqui compreendida com base na Teoria Histórico-Cultural (THC), sendo representada, em síntese, material (LURIA, 1979) e imaterialmente por signos linguísticos, portadora de significado construído dialogicamente nas relações sociais e constituindo-se em elemento mediador, com a função de instrumentalizar as representações mentais, comunicar, planejar, projetar, organizar e criar. Ela permite ao indivíduo o contato com o conhecimento histórico, a comunicação e o aprendizado, por meio da experiência do outro, e a atribuição de sentido ao escrito.

Mediado pela palavra, o homem abstrai, generaliza, estabelece relações entre os objetos e suas ações, o que constitui o fenômeno do pensamento, forma superior de conduta mediadora das relações humanas entre si e com o meio, que no processo educativo atua no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. No processo de formação do conceito da palavra, a linguagem se desenvolve nos processos de abstração, generalização e formação de conceitos por meio de ações mentais de significação e de produção de sentidos.

Ante essas reflexões, despertou-me a necessidade de discutir a apropriação dos sentidos e a atribuição de significados à palavra, a partir da Atividade³ de leitura, atos ações de leitura e dos processos de abstração, generalização e conceitualização. Ao estabelecer relações entre signo e significado evidencia-se a relação entre palavra e pensamento e, nesse sentido, pode-se retomar a fala de Luria (1979) e Vygotski (2001), considerando-se que cada palavra generalizada é um meio de formação de conceito.

Por meio da palavra escrita, há a possibilidade de nos relacionarmos perceptivelmente por meio do registro gráfico, uma vez que sua imagem gera a representação mental; porém, segundo Luria, sua função vai além.

A palavra tem outra função mais complexa: permite *analisar os objetos*, distinguir nestes as propriedades essenciais e relacioná-los a determinada categoria. Ela é o meio de *abstração e generalização*, reflete as profundas ligações e relações que os objetos do mundo exterior encobrem. Essa segunda

³ A palavra Atividade, que corresponde à “trabalho” categoria central no materialismo histórico-dialético, em alguns momentos do texto, refere-se à atividade humana com caráter objetual, ou seja, orientada a um fim por um objeto material ou como reflexo psíquico (LIBÂNEO, 2007). Quando a palavra representar este conceito, ela será iniciada com letra maiúscula, porém, se contida em uma citação, será mantida a grafia original.

função da palavra costuma ser designada pelo termo *significado da palavra*. (1979, p.19), (grifos do autor).

Essa referência nos apresenta a palavra como um complexo sistema de relações e associações que a envolve, fruto da história humana, e que permite, por meio de sua análise, discriminar traços compositores de um objeto e relacioná-lo a uma categoria, ou seja, abstrair e generalizar. Assim, cada palavra é preta (BAKHTIN, 1997) de significações e flexível para adicionar conteúdos diferentes. Ela se desenvolve, sofre modificações e o seu emprego, pelo sujeito do ato discursivo, em determinada situação é fruto da seleção do conteúdo que lhe dará o sentido desejado dentro do contexto.

Reiterando o fato de termos a leitura de signos linguísticos como preocupação deste trabalho, partimos do pressuposto vigotskiano abordado neste texto que entende a linguagem como um processo de abstração e generalização que liberta o pensamento do contexto perceptual imediato, tornando o aluno capaz de recorrer às funções psicológicas e reorganizar a sua atividade consciente. Ao considerar o exposto, passei a relacionar os processos de ensino e aprendizagem para o desenvolvimento do pensamento com ações que o favorecessem.

Diante disso encontrei nas estratégias de leitura o objeto de reflexão para pensar sobre o ensino do ato de ler e a formação de crianças leitoras. A partir dessas inquietações e de tateios experimentais⁴ (FREINET, 1973) realizados em sala de aula, surgiu a questão norteadora desta pesquisa: a organização do ensino do ato de leitura, por meio da aprendizagem das estratégias de leitura, contribui para a formação da criança leitora? Assim, a pesquisa teve como objetivos criar contextos e modos motivadores para o ensino das estratégias de compreensão leitora e, assim, contribuir para a formação da criança leitora. Minha tese é de que as estratégias de leitura organizadas intencionalmente criam o contexto necessário para o ensino do ato de ler.

Nas ações de aprendizagem organizadas intencionalmente, quando significativas, a criança pensa em como aprende, em como consegue compreender e toma consciência das diferentes formas de pensar. Como ser ativo no processo de aprendizagem, estando em atividade, o aluno se apropria de instrumentos cognitivos. Neste sentido, é preciso pensar em como ações estratégicas, intencionalmente

⁴ Segundo Freinet (1996), tateio é a busca, os ajustes materiais e as técnicas, as adaptações, o aperfeiçoamento e a experiência tateada durante os processos de ensinar e aprender.

organizadas para a atividade de leitura, constituem a aprendizagem e o desenvolvimento do pensamento das crianças na escola.

Isso significa ensinar a criança a pensar sobre o quê, como e para quê ela lê e como pode transferir esse conhecimento para a prática da leitura como uma ferramenta psicológica e avançar. A hipótese é que as ações metacognitivas sobre a ação de ler provocam o aluno a pensar sobre o que lê, como e para quê lê e promove a compreensão do texto lido e a apropriação de seu conteúdo e a abordagem das estratégias de leitura organizada intencionalmente cria o contexto necessário para o ensino da ação de ler.

Leontiev alerta para o fato de que:

Não chamamos todos os processos de atividade. Por esse termo designamos apenas aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele. [...] Por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar a atividade, isto é, o motivo. (LEONTIEV, 1998, p.68).

Assim, os pressupostos teóricos norteadores da pesquisa fundamentam-se na perspectiva histórico-cultural, que tem como base os conceitos apresentados por Vigotski⁵ e colaboradores: (1) considera a formação do indivíduo como resultado de um processo sócio-histórico-cultural, realizado por intermédio de mediações entre o indivíduo e o gênero humano, sendo essas mediações realizadas pelo outro mais experiente e com o auxílio de instrumentos (DUARTE, 1988; LEONTIEV, 1978 a/b/c; VYGOTSKI, 1995), neste caso as estratégias de leitura. Os alunos ao se apropriarem dos conhecimentos produzidos historicamente, tornar-se-ão indivíduos autônomos; (2) enfatiza o papel da linguagem e da aprendizagem na constituição de um “ato intelectual interno” (LURIA, 1979, p. 8) para o desenvolvimento do indivíduo (VYGOTSKI, 1995). Segundo Martins (2011, p. 133):

A língua representa um sistema específico de comunicação por meio da linguagem, que se estrutura por vocabulário, gramática e sistema fonológico específicos. E, finalmente, a linguagem é um sistema de signos que opera como meio de comunicação e intercâmbio entre os homens e também como instrumento da atividade intelectual (...). Graças a ela, a imagem subjetiva da realidade objetiva pode ser convertida em signos.

⁵ Reconheço a existência de diferentes grafias para a palavra Vigotski, no entanto adotaremos a grafia *Vigotski*, exceto em citações, nas quais reproduziremos de acordo com a obra referida.

A base teórica visou orientar não somente a organização da pesquisa na produção e análise de dados, mas também a prática da professora/pesquisadora em sala de aula, no trabalho formativo do leitor com as estratégias de leitura. Por esse motivo, as ações propostas por este trabalho se fundamentam nos conceitos de apropriação, de internalização, de Atividade, de mediação e de linguagem apresentados por Vigotsky (1995, 1998, 2001) e Leontiev (1978 a/b).

Conceito basilar nesta pesquisa, a Atividade implica as relações entre prática social, instrumentos mediadores, consciência e desenvolvimento mental, por meio de ações motivadas e orientadas para fins específicos, num processo de abstração, generalização e formação de conceitos para que haja a internalização, o que, em educação, envolve planejamento.

Para Davidov, “a atividade do homem possui uma estrutura complexa; seus componentes são as necessidades, os motivos, as finalidades, as tarefas, as ações e as operações que se encontram em permanentes inter-relações e transformações” (1988, p 11). A Atividade do homem está ligada ao seu objeto; no entanto, sua existência depende da necessidade como condição elementar, uma vez que ela provoca a atividade organizada em ações, estrategicamente voltada aos objetivos; neste trabalho, as ações de leitura propostas por meio das estratégias de leitura. O encontro com o objeto de satisfação da necessidade cria o motivo e este impulsiona as ações orientadas ao fim a que se propôs. Há coincidência entre o motivo e o objetivo (LEONTIEV, 1978a).

Neste sentido, a Atividade humana tem caráter objetal, ou seja, ela é orientada a um fim por um objeto material ou como reflexo psíquico (DAVIDOV, 1988; DUARTE, 1993; LEONTIEV, 1978a; LIBÂNEO, 2007; OLIVEIRA, 2006). As ações objetais mediadas pelos adultos permitem, por exemplo, o domínio da linguagem e a comunicação verbal pela criança, princípio retomado por Vigotsky quando aborda atividade como uma categoria para o estudo da formação da consciência, ou seja, considera que o surgimento da consciência está ligado à atividade prática humana, mediada pela linguagem, por meio da qual os signos adquirem significado e sentido nas relações humanas (LIBÂNEO, 2007). Vigotsky (1995) evidencia a cultura, a linguagem, a mediação simbólica e o caráter consciente da atividade, como fundamentais para o desenvolvimento do indivíduo.

Para Leontiev, concebida como uma ação transformadora do homem na sua realidade objetiva,

A atividade é uma unidade molecular, não uma unidade aditiva da vida do sujeito corporal, material. Em um sentido mais estrito, ou seja, em nível psicológico, é a unidade de vida mediatizada pelo reflexo psicológico, cuja função real consiste em orientar o sujeito no mundo objetivo. Em outras palavras, a atividade não é uma reação em um conjunto de reações, mas sim um sistema que tem sua estrutura, suas transições e transformações internas, seu desenvolvimento. (LEONTIEV, 1978a, p.66 - 67) (tradução nossa).

Dessa forma, é possível aumentar a compreensão sobre as estratégias utilizadas pela criança durante a busca de solução de tarefas relacionadas à atribuição de sentidos ao escrito. Para que isso ocorra há necessidade de um contexto planejado, onde se desenvolverá o processo de apropriação da linguagem escrita, promovendo a aprendizagem significativa e o desenvolvimento das capacidades discursivas nas séries iniciais do ensino fundamental.

O pressuposto é que as estratégias de leitura, como instrumentos de mediação, permitem a criação de contextos significativos para o ensino da leitura; e a sua apropriação, por meio de inferências, conexões espontâneas e orientadas e posterior aplicação em diferentes leituras, cria necessidade, motiva a leitura e promove a Atividade do aluno.

As ações mediadoras organizadas intencionalmente permitem ao leitor ter contato com o conhecimento historicamente construído na relação com “o outro”, (BEATÓN, 2005) constituído como autor do texto lido, além do professor e dos demais alunos. Esta relação segue a lei geral de desenvolvimento (VYGOTSKI, 1995), segundo a qual o indivíduo mantém o contato com o social, o cultural e internaliza esses elementos de que se apropria.

A dinâmica da lei geral do desenvolvimento aplica-se na compreensão de que os conteúdos são primeiramente formados na relação com o social para depois serem internalizados, promovendo o desenvolvimento da pessoa. Nesse sentido, para Vigotsky (1995), a aprendizagem gerada pelo ensino leva ao desenvolvimento, assim como qualquer outra aprendizagem que ocorre em situação ou acontecimento no ambiente de uma criança causará um efeito diferente nela, dependendo de como compreende, do sentido e significado que lhes consegue atribuir. É necessário ressaltar que o meio é

fonte de desenvolvimento da criança, mas não determina mecanicamente esse desenvolvimento; importando considerar a relação existente entre os dois, em uma etapa dada de sua vida. Só é possível explicar o papel do contexto se for entendida a relação da criança com ele que, por sua vez, está sempre em mudança (VIGOTSKY, 1995).

A compreensão da forma, das estratégias, dos caminhos que a criança percorre para encontrar e apropriar-se dos conteúdos, permite a interação e a identificação da Zona de Desenvolvimento Potencial⁶. É aquele momento em que o aluno consegue fazer algo com ajuda, em referência a um conhecimento anterior. Nela o professor poderá intervir, pois a percepção da zona de desenvolvimento potencial e a identificação de indícios do que os alunos poderão realizar com o apoio do ‘outro’ permitem a criação de condições para que ganhem autonomia. No contexto da sala de aula as interações constantes entre as pessoas possibilitam essa intermediação, porém há que se considerar a capacidade de cada um, incluindo o seu desenvolvimento biológico.

Nossas considerações revelam não apenas nosso entendimento de que o lugar de mediação cultural e de ações intencionalmente voltadas à apropriação e ao desenvolvimento das formas culturais e superiores de conduta é a escola, mas também o fato de que, para que isto se concretize, é necessária a atuação dos sujeitos que a integram. Nela, o professor assume o papel de mediador, viabilizando os modos para o aluno aprender, compreender e transformar a realidade. Nesse sentido, Libâneo enfatiza (2004): “Para isso, é necessário pensar – estimular a capacidade de raciocínio e julgamento, melhorar a capacidade reflexiva e desenvolver as competências do pensar”.

No ensino intencionalmente voltado às “Estratégias de leitura” (SOUZA, 2010) para a formação da criança leitora propõe-se o desenvolvimento de um trabalho pedagógico que vise à apropriação da capacidade de ler, desvelando os processos do pensar, para a compreensão do texto e das estratégias que se utilizam para entendê-lo. Nele, as ações do professor buscam promover a organização de situações que explicitem o que existe por trás da atitude leitora e os diferentes modos de ler. Por meio das

⁶ O termo zona de desenvolvimento potencial, que indica a capacidade de aprendizagem da criança, foi traduzido de diferentes formas. Em Vigotski (2001, 2002), encontramos o termo “proximal”. Em Vigotskii (1988), aparece a expressão área de desenvolvimento potencial. Em Mukhina (1996), o termo que equivale ao potencial é zona de desenvolvimento imediato. Em espanhol (Obras III) o termo é *próximo*. Esta pesquisadora optou pelo termo potencial por acreditar que melhor reflete o sentido de apropriar-se de algo e de internalizá-lo.

estratégias de leitura objetiva-se ensinar o aluno a pensar e configurar estratégias a fim de que desenvolva atitudes leitoras com ações metacognitivas, para se tornar leitor autônomo.

Ao compreender os textos e conhecer o processo do pensar, bons leitores são formados e são também capazes de utilizar esses recursos em diferentes momentos e textos. O compromisso do professor é auxiliar a criança na percepção de como ela pensa antes, durante e depois da leitura, o que se constitui em uma necessidade no ensino das ações de leitura e na apropriação da ação de ler.

Na busca de ações direcionadas à apropriação da cultura, com foco na linguagem escrita, encontrei nos Projetos de leitura um caminho para a aplicação do Experimento Formativo e nas Estratégias de leitura a possibilidade de organização de relações com a própria língua escrita, por meio da proposição de ações reflexivas, e de mediação entre a criança, a cultura de sua época e a história humana contida nos textos verbais. O ensino estratégico incentiva os alunos a se tornarem leitores também estratégicos, fornecendo instruções explícitas e oportunidades de participação.

Ao se revelarem as ações metacognitivas, expõe-se o pensamento dos e aos estudantes sobre o próprio processo de leitura e de seu uso antes, durante e após a leitura estratégica. Além disso, eles são levados à compreensão de como utilizar os resultados do uso delas, processo em que se valorizam as habilidades de leitura dos alunos e se aplicam instruções de leitura individualizada.

Nereide Saviani, ao caracterizar o processo, a organização e a estruturação dos conteúdos de ensino sob o enfoque histórico-cultural, diz:

o processo de ensino caracteriza-se pela atividade consciente de professores e alunos no sentido de desenvolver o trabalho intelectual orientado para o desvendamento da realidade, tanto no que se refere à assimilação dos conhecimentos acumulados, quanto no concernente à formação da capacidade de investigação e interpretação, necessária à produção de novos conhecimentos. (1998, p. 51).

A escola e o professor a partir dessa visão funcionarão como mediadores para apresentação de caminhos que levem à transformação dos sujeitos e da própria realidade.

Ao compreendermos: a leitura como prática cultural, herança da humanidade e forma cultural de conduta (VIGOTSKY, 1995), a importância da organização intencional de um contexto propulsor de aprendizagens humanizadoras, a necessidade da participação consciente do aluno no processo, considerando a atividade da criança e sua capacidade de aprendizado, e reconhecermos a escola como espaço de vivências, de escolhas, de mediações, a fim de empregar como ferramenta a linguagem humana, chegamos à conclusão de que leitura precisa ser ensinada por meio da mediação consciente do professor e de estratégias metacognitivas, dentro de um contexto pedagógico. A inserção do indivíduo em práticas de leitura exigidas pela atualidade, que mobiliza conhecimentos das diferentes áreas, depende da vida e cultura do grupo do qual participa.

Quando nos referimos ao contexto pedagógico mediador e fornecedor das condições e dos meios de aprendizagem, apresentamos a possibilidade de sua organização por meio de um Projeto de leitura (JOLIBERT, 1994, 2006), com a finalidade de realizar o ensino das estratégias. Este pode ser oferecido aos alunos e elaborado em conjunto com eles a fim de que, participando do processo, vejam-se nele inseridos. Os projetos de leitura dão condições para a elaboração de microeventos (GOES, 2000), tomados como unidade de análise, e permitem o reconhecimento dos diferentes elementos que compõem o contexto pedagógico para o ensino da leitura. Nele há a possibilidade de perceber as vozes e ações de professor e aluno nas suas relações e nas relações com o meio.

A aprendizagem colaborativa via projetos busca a coparticipação do sujeito aprendiz em sua própria formação como leitor e produtor de texto. Neles o professor e o espaço pedagógico tornam-se mediadores dos processos de ensino e de aprendizagem.

Com o intuito de que as discussões recorressem a suportes teóricos que coadunassem entre si, a Teoria Histórico-Cultural baseada no enfoque materialista-histórico-dialético forneceu sustentáculo às proposições, possibilitando o diálogo entre os suportes teóricos. A busca da adequação dos aportes teóricos à prática da educação escolar justifica-se pelo fato de a preocupação deste trabalho não ser com o objeto acabado, mas com o seu processo de desenvolvimento. Entendo o papel da educação escolar, no desenvolvimento do pensamento mediado pelas ações de leitura, como

processo que pode transformar o aluno e não unicamente o objeto por ele apropriado. No entanto, entendo que há uma carência de objetividade no planejamento de ações concretas que conduzam à apropriação da ação de ler.

O enfoque materialista-histórico-dialético, fundamento filosófico da Teoria Histórico-Cultural, respaldou a aplicação do Experimento Formativo como caminho metodológico para a realização da pesquisa. Assim, a análise dos dados coletados buscou coerência com a teoria eleita e, norteadas por seus conceitos, gerou considerações acerca do ensino e da aprendizagem, mediada pela linguagem escrita em contextos significativos, e das contribuições desses instrumentos mediadores ao pensar da criança e ao seu desenvolvimento.

A opção pela turma de terceiro ano, em 2012, e pela de quarto ano, em 2013, deu-se por fatores como a preocupação com o início da escolarização e as consequências desse período na vida escolar das crianças, ou seja, consideramos o princípio desse processo dentro da escola e as condições em que ocorre, nessa dinâmica de formação. Também contribuiu para a escolha da faixa etária a possibilidade da pesquisadora ser também a professora da turma.

A seguir, buscarei explicitar os caminhos da pesquisa a partir dos pensamentos que embasaram o trabalho. No primeiro capítulo trataremos dos caminhos da pesquisa com base no Experimento Formativo, no Projeto de leitura e estratégias de compreensão leitora situando o leitor nestes conceitos a fim de compreender a motivação para se utilizar as Estratégias de Leitura como objeto desta pesquisa. O segundo capítulo apresenta a leitura como herança cultural e forma superior de conduta, sua contribuição para a formação psíquica superior e a ação de ler como caminho para a Atividade de leitura. O terceiro capítulo refere-se a operações e ações da ação de pensar para a formação da criança leitora e a Atividade de leitura composta por ações de leitura. O quarto capítulo é composto pelas estratégias utilizadas com a turma pesquisada e as análises das informações por elas oferecidas relacionadas ao processo de apropriação da ação de ler. Ao finalizar a apresentação, teço a conclusão deste trabalho com o intuito de referendar a tese proposta para esta investigação, apontar caminhos para o ensino das ações de leitura, bem com instigar novas discussões acerca do ensino da leitura como forma superior de conduta.

I. METODOLOGIA DE TRABALHO E DE PESQUISA

1.1 Os caminhos da pesquisa.

Neste capítulo procuro trazer a apresentação da experiência educativa, cuja intenção não é realizar uma descrição narrativa de fatos ocorridos em sala de aula e de seus esquemas. Esta fórmula não permitiria a compreensão do caminho da pesquisa na geração dos dados, no qual se inserem o propósito da metodologia de ensino implementada e a reflexão acerca das proposições que foram apresentadas, assim como os processos de tomada de decisões. Mediante a experiência docente pessoal, na condição de pesquisadora com duplo papel assumido (o de professora e o de pesquisadora), apresento a fundamentação teórico-metodológica dos processos de ensino e de aprendizagem, narrados a partir das ações educativas junto a uma turma de 3º ano do ensino fundamental, em 2012, e uma turma do 4º ano em 2013, de uma escola da rede municipal de ensino de uma cidade do interior paulista. Os alunos matriculados no quarto ano eram os mesmos que frequentaram o terceiro ano em 2012.

Partindo da necessidade de explicitar o processo de apropriação da leitura, busco apresentar a experiência não somente a partir do olhar da pesquisadora, com seus filtros e interesses, nem tão somente com o olhar de educadora, sem o distanciamento necessário, todavia pelo olhar que deve ser o de professora/pesquisadora, configurando uma possibilidade de ação pensada, refletida, dirigida à compreensão do objeto de estudo, o que não destitui do processo as transformações ocorridas na formação e na ação docente.

Nessa dinâmica, o duplo papel confronta diferentes olhares e provoca uma forma de narrativa que possa integrar as duas experiências. Tendo como referência minha pesquisa de mestrado, retomei os estudos da metodologia de projetos (HERNANDEZ, HERNANDEZ e VENTURA, 1998), das técnicas Freinet (SOUZA, 2009; JOLIBERT, 1994a, 2006) e a tese de que a intencionalidade das ações pedagógicas voltadas ao ensino da leitura dá sustentação e argumentação à prática e às suas escolhas.

Na apresentação sobre a metodologia de pesquisa e a de trabalho pedagógico, pode-se “ouvir” o eco da ação investigativa, apontando a união da teoria com a prática, cuja articulação busca fugir das posições dicotomizadas, que recaem ora na teorização sem os fundamentos do objeto analisado, ora na narração de uma experiência educativa, sem os fundamentos de uma teoria de base de análise. Segundo Vygotski, é preciso preocupar-se com o processo, analisando “geneticamente” todos os momentos. Evidenciar por meio de análise explicativa, e não por uma descrição simplesmente, as relações e ligações dinâmico-causais que constituem a base de todo o fenômeno. (VIGOTSKY, 1995 p, 97) (tradução nossa).

Tendo em vista a historicidade dos processos de pesquisa e de ações em sala de aula, consideram-se fundamentais os processos sociais e de formação de conceitos para a produção de todo e qualquer fenômeno.

O primeiro passo, então, é compreender a concepção de prática pedagógica por parte da professora. A exposição permite a percepção das referências teóricas que norteiam e apontam caminhos para o trabalho pedagógico e, ao mesmo tempo, para a pesquisa. Busco, portanto, promover pontos de conexão entre os diferentes discursos. Neles reconheço que a apropriação dos conhecimentos se dá por meio dos processos de ensino e de aprendizagem, a partir de um arcabouço conceitual que articula dialeticamente os diferentes aspectos envolvidos na humanização dos sujeitos. Assim, nos processos de ensino, de aprendizagem e de desenvolvimento, considero que a relação com o meio a que se pertence deve levar ao estudo do homem em sua unidade humana sócio-histórica. Nesse sentido, uma concepção de homem pautada na Teoria Histórico-Cultural orienta essa abordagem e o reconhece como um ser social, histórico, concreto, construído numa perspectiva dialógica (BAKHTIN, 2006), por meio da interação verbal entre os sujeitos e com o mundo que os circunda.

Segundo Sirgado (1990), Vigotski⁷ apresenta três princípios básicos para a metodologia segundo o enfoque histórico-cultural. O primeiro visa aos processos nos quais é possível estudar a gênese e a evolução e implicam mudanças e exposição dinâmica do que constitui a história. O segundo é ser explicativo: a descrição é parte da análise para atingir as relações internas da coisa. “A abordagem deve ser genética e dinâmica, ou seja, que chegue à história constitutiva dessas funções; o que não quer dizer estudar um evento no passado, mas estudá-lo no seu processo de mudança” (SIRGADO, 1990, p. 64). O terceiro refere-se aos “processos psicológicos fossilizados, automatizados ou mecanizados após um longo processo histórico de desenvolvimento” (SIRGADO, 1990, p. 64). À luz de sua historicidade, os processos devem ser estudados em suas origens, na gênese.

A fossilização da conduta se manifesta, sobretudo, nos chamados processos psíquicos automatizados. São processos que, por seu grande funcionamento, têm se repetido milhões de vezes e, devido a isso, se automatizam, perdem seu aspecto primitivo e sua aparência externa não revela sua natureza interior;

⁷ Adotarei a grafia *Vigotski*, exceto em citações, situação em reproduzirei a forma presente na obra referida.

dir-se-ia que perdem todos os indícios de sua origem. (VYGOTSKI, 1995, p.105) (tradução nossa).

A escolha deste enfoque metodológico deu-se a partir dos estudos anteriores que apresentaram a possibilidade de realizar a busca dos dados centrados no processo e não no objeto da pesquisa. O método de investigação chamado Experimento Formativo (DAVIDOV, 1988, p.195), também chamado por Davidov (DAVIDOV, 1988, p.195) de *Método genético modelador*, nomeado por Vigotski e colaboradores como *método genético causal*, para a *geração* (GRAUE; WALSH, 2003, p.94) e análise de dados, utilizado neste trabalho, ofereceu essa condição pelo fato desse enfoque ter a preocupação de estudar o processo e não somente seus resultados. “L. Vigotski assinalou que a análise verdadeiramente genética do processo será sua reprodução sistemática, o experimento educativo” (DAVIDOV, 1988, p.195).

Vigotsky chama a atenção para o método pelo fato de que “O conhecimento do método e sua argumentação principal é a condição imprescindível para ter a possibilidade de entender todos os capítulos de sua história” (VYGOTSKI, 1995, p.48) (tradução nossa). Para ele a história (do desenvolvimento humano) não deve ser pautada somente nos fatos. Analisar o processo de constituição do fato histórico e todos os eventos que o afetam, assim como também o tempo presente e as projeções para o futuro é necessário para reconhecer a dinâmica dialética do desenvolvimento dos fenômenos, o seu movimento.

Nesta perspectiva, estudar historicamente não significa estudar o passado, mas sim “aplicar as categorias do desenvolvimento à investigação dos fenômenos” (VYGOTSKI, 1995, p.67, tradução nossa), a fim de estudar o movimento dialético de algo abarcando todas as suas fases e mudanças. Nesse sentido, também, reconhecer o desenvolvimento humano como algo não inato.

Temos visto que só graças a uma longa luta e adaptação das formas naturais do pensamento às básicas superiores se cria e se elabora o tipo de pensamento habitual para o adulto culto, que os psicólogos consideravam como um produto acabado do desenvolvimento, como algo inato e natural e que a investigação genética se esforça por apresentar como resultado de um processo complexo de desenvolvimento. (VYGOTSKI, 1995, p. 304, tradução nossa).

Compreendo, então, que é preciso compor uma análise dos dados a partir da historicidade do processo e reconstruí-la com os alunos. Nesta pesquisa, a base teórica visa orientar não somente a organização da produção e da análise de dados, mas também a prática da professora/pesquisadora em sala de aula no trabalho formativo do leitor com as estratégias de leitura.

Entendo que a opção por uma prática pedagógica está diretamente ligada à concepção de mundo, de homem e de conhecimento que fundamenta as relações cotidianas. Repensar as ações educativas, tendo a realidade como referência e o indivíduo como sujeito de sua própria história, significa criar um movimento constante de construção e ressignificação do homem e, acrescente-se, de superação. As experiências anteriores, bagagem cultural do indivíduo, concatenadas a uma nova permitem a reelaboração e a criação de situações novas (VIGOTSKI, 2009).

Reconhecemos que a realidade é composta de uma riqueza maior do que a que conseguimos observar e, neste enfoque, as interações sociais desempenham um papel fundamental para o desenvolvimento do indivíduo. Por isso, a análise da situação de interação social, como momento em que os sujeitos contribuíam com suas ações para a criação do meio em que ocorreriam as vivências, foi realizada a partir do que compreendemos como microeventos.

Pesquisar as condições de manifestação dos fenômenos estudados e nelas intervir contribui para a preparação de ambientes adequados à ação educativa. Desse modo, a análise da situação de interação social foi pensada como o momento em que os sujeitos pudessem contribuir, com suas ações, para a criação de um determinado contexto para a realização de uma investigação orientada. Com essa compreensão, o caminho teórico para embasar este trabalho buscou uma metodologia que se coadunasse com essa concepção e se fundamentasse na abordagem ligada à apropriação da linguagem humana, especificamente a escrita, com enfoque na leitura.

Justifico a preocupação com a explicitação da metodologia, de suas ações, das estratégias e dos instrumentos, com a citação a seguir:

A decisão a respeito do conteúdo e da metodologia de ensino implica, por um lado, a escolha, pelo professor, dos significados culturais que mais apropriadamente possam contribuir para o desenvolvimento, no aluno, daquelas capacidades que lhe permitam atuar de forma consciente no meio em que vive, e, por outro lado, a definição do melhor caminho a seguir, a fim de que os alunos queiram, de fato, aprender. (MILLER e ARENA, 2011, p. 346).

Quero compreender, com os autores, que se trata de um caminho que se dá pelo processo educativo, processo de interação com outros indivíduos, com a cultura e com o meio, mediado por instrumentos sociais e tecnológicos. Entendo como eles que a relação desses indivíduos com o mundo é construída dialeticamente nas vivências e contribui para a formação histórica e social dos sujeitos sociais.

A formação e o desenvolvimento da inteligência e da personalidade dos seres humanos dependem de suas condições materiais da vida, não descartando as experiências emocionais geradas nas vivências. Para Vigotsky, a consciência e sua natureza complexa não podem ser tratadas como algo inerente ao homem e nem explicadas a partir da teoria dos reflexos condicionados. Fundamenta a Teoria Histórico-Cultural a concepção marxista que trata das mudanças históricas e materiais na sociedade como produtora das modificações na natureza humana (MARX E ENGELS, 2006).

O professor, como mediador e um “outro”⁸ (BEATÓN, 2005) mais experiente, auxiliará e realizará intervenção consciente no processo histórico de formação do indivíduo, provocando mudanças. Esse processo ocorre com a criação das necessidades, o desenvolvimento de instrumentos e a apresentação de estratégias que permitam ao aluno a apropriação da leitura. Os pesquisadores da Teoria Histórico-Cultural defendem que no processo de ajuda para a solução de um problema há a possibilidade de, por conta própria, o indivíduo resolver outros e incorporar novas formas de resolução em seu repertório de atividades intelectuais (LURIA, 1998).

Por isto, destaco a possibilidade de que o método escolhido permita a descrição do caminho de investigação dos processos de ensino e aprendizagem da leitura em seu trânsito e a criação experimental⁹ (AQUINO, 2012) por meio de tateios (FREINET, 1975, 1996) das condições necessárias para a manifestação dos fenômenos estudados.

À luz do enfoque histórico-cultural, por meio das interlocuções, da observação de comportamentos e de ações, articulou-se a análise dos dados desta pesquisa, gerados nas interações promovidas pelas escolhas metodológicas. Depreendeu-se, assim, a

⁸ Conforme Beatón (2005), Vigotsky apresenta como “outro” os adultos próximos à criança: os professores, os pais; os pares mais desenvolvidos ou mais avançados e as pessoas portadoras de conteúdos da cultura que permitam ao sujeito em desenvolvimento se apropriar deles. Deve-se incluir também, os grupos, baseado no que Vigotsky chama de coletivo escolar, pois acredita que este também seja o “outro” potencializador do desenvolvimento.

⁹ Também ajuda a pesquisar as condições em que surge um ou outro fenômeno psíquico e a criação experimental das condições necessárias para que esses fenômenos se manifestem. (AQUINO, 2012).

necessidade de se realizar uma análise a partir da historicidade do processo, e a base teórica para essa prática pedagógica foi o Experimento Formativo (MONTEALEGRE, 1998).

A escolha dessas propostas deveu-se ao fato da professora/pesquisadora ter influência ativa na experimentação, possibilitando-lhe ações de intervenção que buscassem a organização de ensino humanizador, para a promoção do desenvolvimento do indivíduo (VYGOTSKI, 1995).

O aprendizado e o desenvolvimento da leitura são grandes desafios enfrentados pela escola. Para isso, o Experimento Formativo ofereceu as bases que permitiram a organização e a reorganização de procedimentos para a apropriação da leitura, que consistiram no ensino das estratégias de leitura, visando ao desenvolvimento da capacidade leitora e à formação do leitor autônomo. A leitura, prática cultural, herança da humanidade e forma cultural de conduta (VYGOTSKI, 1995), precisa ser ensinada por meio da intervenção consciente do professor durante as ações de ensinar a ler e da participação também consciente do aluno no processo, a fim de que este empregue as ferramentas cognitivas na utilização da linguagem humana.

Davidov explicita:

Este método se apoia na organização e reorganização de novos programas de educação e ensino e dos procedimentos para levá-los a efeito. O ensino e a educação experimental não se realizam adaptando-se ao nível presente, já formado, do desenvolvimento psíquico das crianças, e sim utilizando, na comunicação do educador com as crianças, meios que formam ativamente nestes o novo nível de desenvolvimento das capacidades. (DAVIDOV, 1988, p. 196).

Assim sendo, o método escolhido permitiu a investigação orientada (AQUINO, 2012) e a aplicação de tarefas e ações específicas de alunos e da professora, bem como se tornou o organizador do ensino e da pesquisa, como poderemos observar nas etapas e nas ações da pesquisa apresentadas neste capítulo. Analisaremos o processo de construção do pensamento dos alunos rumo à apropriação dos conteúdos, a partir da revisão da literatura embasadora do método, passando pela elaboração das ações por meio de projetos de leitura, até a aplicação das estratégias de leitura. Parte resultante do experimento que envolveu a aplicação e a observação será descrito nos próximos capítulos, juntamente com a análise das ações dos alunos e da professora.

Na pesquisa bibliográfica, busquei autores de diferentes áreas que pudessem dialogar não somente nesta etapa do trabalho, mas na pesquisa em sua totalidade. Para

tanto, os referenciais da Teoria Histórico-Cultural (THC), alicerçados nos escritos de Vigotsky e seus colaboradores embasaram o trabalho, assim como a teoria da enunciação de Bakhtin, cujos pressupostos também possibilitaram a compreensão e a interpretação da dinâmica dos processos de ensino e de aprendizagem. Em Bakhtin buscamos o embasamento para a compreensão da materialidade linguística e as formas de interação verbal específica (BAKHTIN, 2006), nesta pesquisa voltada à leitura. Houve a preocupação com a compreensão dos conceitos de homem (VIGOTSKY, 1995, 2001, 2012; LEONTIEV, 1978), de leitura (VIGOTSKY, 1995, 2001, SMITH, 2003; BAJARD, 1994, 1992; FOUCAMBERT, 2008), de ensino, de aprendizagem (VIGOTSKY, 2001; DAVIDOV, 1988, 1981) e das estratégias de leitura propriamente ditas (SOUZA, 2010; HARVEY e GOUDVIS, 2008; PRESLEY, 2002).

A trajetória seguiu com a elaboração de ações que pudessem organizar as atividades em sala de aula e a aplicação das estratégias de leitura. Para a concretização dessas ações, vimos nos projetos de trabalho (HERNANDEZ E VENTURA, 1998; HERNANDEZ, 1998), nas propostas de Célestin Freinet, com destaque ao tateio experimental (FREINET, 1975, 1977, 1996), e nas do grupo francês de Josette Jolibert, as proposições de tarefas e ações em sala de aula com enfoque na apropriação da língua materna (JOLIBERT, 1994a, 1994b), a possibilidade de diálogo para formarem os instrumentos de organização do espaço pedagógico e da geração de dados. Porém, neste texto, destacarei as proposições de organização de Jolibert e seu trabalho voltado aos Projetos de leitura, como um meio para que o professor organize ações de leitura estabelecidas pelas estratégias. Nesse sentido, à luz das diferentes teorias anunciadas e por meio das interlocuções, observação de comportamentos e de ações, articulou-se a análise dos dados gerados nas interações.

As estratégias de leitura como alternativa metodológica para o ensino das ações de leitura, a fim de desenvolver a competência leitora, tiveram como suporte propostas de ações norte-americanas que têm suas origens nos estudos da metacognição (SOUZA, R, 2010). O texto que sustentou a aplicação das estratégias apresenta a experiência educativa e os estudos como suporte para a elaboração e a aplicação de ações orientadas a um objetivo, direcionadas por um motivo (DAVIDOV, 1988), o aprendizado, a apropriação da língua materna – leitura no ensino fundamental, ciclo I.

1.2 O campo da pesquisa

O trabalho foi desenvolvido em uma escola municipal do interior paulista onde é ministrado o ensino fundamental – ciclo I – de 1º ao 5º ano e a educação de jovens e adultos (EJA). A escola está inserida em um bairro distante do centro urbano, separada dos demais bairros por uma rodovia estadual de grande movimento. Esta característica condiciona a mobilidade das pessoas ao uso do transporte coletivo ou de condução própria. Considero essas informações relevantes no sentido de que para ter acesso ao lazer, à cultura e mesmo ao centro de compras, o aluno sempre dependerá de recursos financeiros e de acompanhamento de um adulto. Não há área de lazer, agências bancárias, hospitais ou mesmo biblioteca no bairro. Há um número considerável de indústrias e o comércio preenche as necessidades do bairro. A escola atende apenas aos alunos do bairro.

Tendo em vista as informações acima, percebemos que o aluno da turma participante da pesquisa, por fazer parte da classe trabalhadora, possui pouco contato com as produções culturais da cidade. Sabemos que os conhecimentos que a criança possui quando entra na escola dependem de fatores econômicos, sociais e culturais, quero dizer: a interação entre o meio e a experiência pessoal está relacionada às condições de vida, nível de desenvolvimento e de linguagem, assim como também está o contato com a língua escrita e suas funções.

O reconhecimento e a análise do campo permitem ampla visão do contexto da pesquisa de campo, das práticas atuais e dos sujeitos envolvidos. Nessa perspectiva, a escolha do campo de investigação foi um elemento que levou em conta não apenas a possibilidade de participação de todos no processo investigativo, mas também a de que mantivessem uma regularidade no trabalho por meio de ações intencionalmente organizadas. Nesse sentido, o conhecimento da comunidade foi elemento singular para a aplicação da pesquisa aqui apresentada.

Não houve dificuldades para inserção no campo, visto que eu era professora efetiva da unidade e também havia realizado a sua pesquisa de mestrado na mesma escola; porém, apesar da disponibilidade da escola em autorizar e colaborar com o projeto de pesquisa apresentado, percebeu-se uma condição subliminar de não alteração da organização da unidade escolar e nem da rotina do grupo de professores.

Houve necessidade não apenas de refazer a conversa inicial com a nova direção da escola, visto que a apresentação do pedido de autorização para a pesquisa se dera junto à outra gestão, como também esse outro contato teve de ser acompanhado de um

novo processo de pedido de autorização e de explanação dos objetivos da pesquisa e do pessoal envolvido.

Meu desejo inicialmente era desenvolver a pesquisa junto a uma turma inicial de alfabetização e não em processo, porque desejava perceber a gênese dos caminhos para a apropriação da leitura, porém, devido à organização da escola, foi-lhe concedida uma turma de alfabetização em processo, terceiro ano, em 2012.

Depois da apresentação do projeto à direção e da definição da minha turma, foi necessário conversar com as duas coordenadoras da escola para a apresentação do projeto e, em especial, das ações que seriam desenvolvidas na sala de aula, visto que uma das coordenadoras desconhecia minha pesquisa de mestrado e minha proposta de trabalho, de professora/ pesquisadora.

É importante ressaltar que no ano em que se iniciou a pesquisa havia uma orientação proveniente da Secretaria Municipal, comum às escolas. Por isso a necessidade de apresentação dos propósitos da pesquisa e de sua dinâmica, visto que em alguns momentos elas poderiam destoar do que a rede solicitava como um todo.

Outro passo para o desenvolvimento dos trabalhos foi a apresentação do projeto às professoras da unidade escolar, com o objetivo de tomarem conhecimento das ações que seriam realizadas com as crianças na escola, ou seja, a organização de Projetos de leitura para a aplicação das estratégias. Também nesse período, os pais dos alunos da turma que participaria da pesquisa foram informados do trabalho e deles foi solicitado o termo de consentimento. A eles foi dado o esclarecimento dos objetivos e da forma de envolvimento dos alunos e solicitada sua autorização.

Diante das condições colocadas, a coleta de dados estendeu-se a partir de 2012 até o ano de 2013. Inicialmente havia a intenção de realizar um experimento envolvendo somente o terceiro ano do ensino fundamental, em 2012; depois de observar a reação dos alunos e a coleta dos dados iniciais, decidi pela sua continuidade em 2013, momento em que os alunos estariam no quarto ano. A decisão em continuar com a coleta de dados no ano seguinte foi devido ao interesse em descobrir se desenvolveriam novos comportamentos leitores. Por isto, em 2013, a professora solicitou à direção que mantivesse o grupo inalterado. No entanto, no ano de 2012, no segundo semestre, a turma iniciou com um aluno considerado hiperativo, sem laudo, que foi remanejado de outra turma da escola e, em outubro de 2012, a classe recebeu uma criança portadora de necessidades especiais com deficiência intelectual grave que, segundo diagnóstico

médico, possuía déficit de formação da massa encefálica. Em 2013 saíram três crianças: duas trocaram o período, em virtude da necessidade de adequação dos horários aos horários dos pais, a outra saiu por mudança de endereço, e dois novos alunos foram matriculados na turma.

No processo de conversa e esclarecimentos iniciais também foram apresentados aos 25 alunos da turma o projeto de pesquisa e a solicitação de colaboração. O diálogo deu-se na primeira semana de aula, em 2012, no momento do desenvolvimento de dinâmicas de apresentação e socialização, dentre as quais saliento a que consistia em escrever as qualidades dos alunos em uma folha, depois realizar uma conversa em dupla e, na última etapa, fazer a apresentação do parceiro de conversa. Participei igualmente da dinâmica e não somente como mediadora, visto que havia necessidade de que os alunos me conhecessem também.

Devo salientar que não houve uma participação entusiasta na atividade. Muitos alunos ficaram inibidos, porém foi o suficiente para que eles questionassem o fato da professora ainda estudar, o que permitiu a apresentação do projeto de pesquisa. Inicialmente, esta informação não despertou grande interesse, mas considerei-a necessária pelo fato de que passaríamos a utilizar gravadores, máquinas fotográficas e anotações durante as aulas.

No que se refere aos pais, eles compreenderam a proposta e a consideraram válida. Levantaram questões alusivas às outras disciplinas, tendo em vista que o projeto enfocava a leitura. O esclarecimento deu-se no sentido de que faríamos os estudos de todos os conteúdos do ano, mas somente a leitura seria o objeto da pesquisa. Com relação aos alunos, a compreensão da proposta da pesquisa levou ao comprometimento com a professora e com seu trabalho. Isto ficou visível posteriormente porque com alguma frequência os alunos faziam referência à pesquisa e à necessidade dos registros. As vivências foram “provocadas” por meio da proposta de envolvimento de todos os sujeitos do processo, incluindo aqueles que não lidavam diretamente com as crianças em sala de aula. A importância da participação de todos os sujeitos envolvidos na pesquisa fez-se necessária, por entendermos que o conjunto promove sua interação e a alteração da realidade num ato dinâmico, no processo das descobertas e resoluções de problemas.

Por termos uma proposta de ação na sala de aula, buscamos um modo de atuar nessa realidade a partir de minha experiência como educadora e pesquisadora, tentando

não deixar que uma “invadissem” as atribuições da outra. Pretendo apresentar uma experiência docente em que se pense a possibilidade de termos professores e alunos como agentes da própria formação.

Compreendo que nessa dinâmica o sujeito da pesquisa passa a protagonizá-la, envolvendo-se de forma que as vivências possam ser constituídas. Alcançar essa consciência da realidade existente e do quanto é emancipador trabalhar em parceria sedimenta um sentimento colaborativo e participativo, no sentido de buscar mudanças e superações. Nessa perspectiva, o aluno é tratado como sujeito singular do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, porém inserido em um contexto composto por outros indivíduos singulares que, nas vivências, compõem a realidade do grupo com suas características e significados. Dessa maneira, é na vivência que se articula o meio em sua relação com a pessoa, com sua forma de viver e, acrescentando-se, é nela que se manifestam as particularidades do desenvolvimento do próprio “eu”.

Nesse sentido, não houve a preocupação com os dados quantitativos porque a intenção era que, ao se perceber a mudança de uma variável em determinado aluno, pudessemos levantar elementos que o teriam levado à mudança de atitude.

Quando se analisa a pesquisa, pode-se perceber que ela contempla elementos e instrumentos diversos, em função de que cada um deles responde ao problema e aos objetivos da pesquisa, além de evidenciar o contexto em que ela se realiza e estabelecer diálogo com a proposta teórica embasadora do trabalho. Para que esta proposição pudesse se efetivar, os sujeitos da pesquisa mantiveram relações cotidianas com a professora/pesquisadora, dado cuja relevância se evidencia em função da base teórica que dá suporte à pesquisa, à prática da professora e à metodologia para geração de dados.

Para explicitar tais fatos apresento microeventos que se configuraram como momentos de produção de dados, em que o pesquisador voltou sua atenção aos detalhes dos eventos interativos compostos por singularidades, evidenciando-lhes o resultado (GÓES, 2000), fruto das interlocuções entre professora de terceiro/quarto ano do ensino fundamental e seus alunos, em descrições de ações que retratam: o diálogo reflexivo entre professora e aluno, houve também diálogos entre pares (aluno/aluno), a aplicação das estratégias de leitura e seus resultados, além dos registros realizados pelos alunos.

Como categorias de análise, destaco: a organização e o desenvolvimento das ações de ensino e de aprendizagem nas miniaulas compostas por um momento curto de

exemplificação, motivação e pensamento. As miniaulas foram formuladas com a finalidade de revelar as ações do pensamento do leitor experiente quando aplica as estratégias por ele utilizadas com o objetivo de ensinar, levar o aluno a conquistar o estatuto leitor. A provocação deveria reorganizar internamente o educando, ao apropriar-se desses instrumentos culturais, formas superiores de conduta.

Apresentei uma mini-aula com uso de papéis autoadesivos para a exemplificação da estratégia de conexão texto-leitor e texto-texto, no dia 25 de abril de 2012. Para a aplicação utilizei o texto “Brincadeira de Triângulo”, de Marília Tresca. Para esta primeira ação, proferi o texto e segui as orientações contidas no texto Just read, Florida (Mimeo, p. 51):

Leitura e reflexões interativas e em voz alta – Selecione textos para leitura em voz alta. Antes da aula, leia o texto e registre as conexões que você fez. Primeiramente, explique aos alunos que bons leitores pensam no texto que estão lendo e em como os eventos e informações estão conectados às suas vidas. Diga aos alunos que você vai interromper a leitura para explicar suas conexões e como elas o ajudam na compreensão. Depois de exemplificar o processo algumas vezes, peça para alunos voluntários o interromper durante a leitura para mostrarem as conexões que eles estão fazendo. Quando perceber que os alunos entenderam o básico, peça para trabalharem em pares e praticarem com os colegas. Ao final, encoraje os alunos a compartilharem suas conexões e refletirem sobre como esta estratégia aprimora a compreensão. Discuta quando, onde e como esta estratégia pode ser usada em outras situações de leitura.

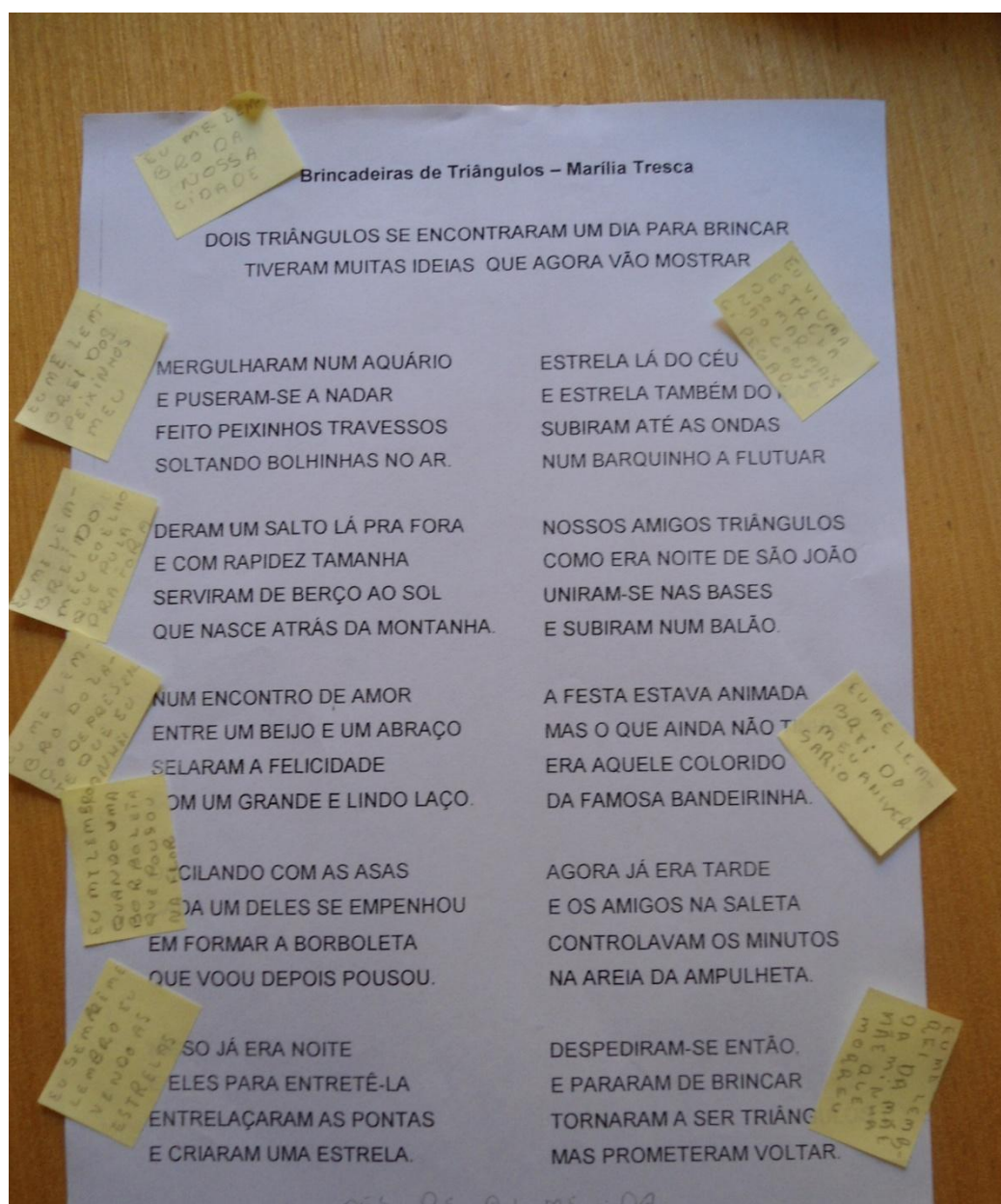


Figura 24 Anotações da aluna voluntária ABla

Esta foi uma das formas de produção de dados realizada, também, por meio da observação sistemática do meu trabalho, da auto-observação, do comportamento e envolvimento das crianças, das gravações de voz e dos registros escritos das próprias crianças, visto que algumas estratégias nos sugerem essas ações.

A unidade de análise busca retratar o fenômeno investigado em sua totalidade. Assim, a partir da Atividade de leitura com a sua forma e da vivência como unidades, elaborou-se um projeto que pudesse contemplar a pesquisa por esse enfoque, o que foi

possibilitado pela organização intencional do contexto pedagógico, por meio dos projetos de leitura e das estratégias.

A proposta de organização intencional do contexto educacional coaduna com o propósito do Experimento Formativo. Compreendo como adequada, uma vez que se refere à necessidade de construção das condições de aplicação do projeto e das estratégias. É fundamental que o movimento dialético se instale nas relações interpessoais para a transformação da realidade do grupo envolvido.

A metodologia aqui apresentada possui as peculiaridades do caminho da investigação e define microeventos a partir da relação destes com condições macrosociais, gerando dados que permitem o reconhecimento dos detalhes das ações, das interações e dos cenários socioculturais. Assim, ao organizar situações em que as crianças pudessem conversar sobre um determinado assunto, as relações dialógicas poderiam revelar a gênese do processo, o movimento da transformação, de causa e efeito ou efeito e causa e não o produto acabado.

Baseando-nos em Bakhtin (1997), afirmamos que a dinâmica da relação dialógica conta com a participação ativa de todos os parceiros da comunicação verbal.

De fato, o ouvinte que recebe e compreende a significação (linguística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor. A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor. (BAKHTIN, 1997, p. 290).

Durante a análise das interlocuções entre os alunos, pudemos perceber as transformações e as interferências que um produzia sobre o outro e o quanto suas atitudes responsivas ou questionadoras contribuíram para a conceituação de um objeto de análise. Em suas ações, os alunos eram orientados a identificar e analisar as formas e os tipos de interação verbal contidos nos gêneros estudados, relacionando-os com as condições concretas (sala de aula), e analisando também as formas distintas de cada gênero (BAKHTIN, 2006). Observemos que esta forma de análise não está centralizada num único elemento já constituído, mas em unidade como síntese, uma “instância de

recorte que conserva as propriedades do todo que se pretende investigar.” (GOES, 2000, p.14).

Ao aplicar esta forma de geração e análise dos dados, considero possível perceber como se dá a apropriação da linguagem escrita – leitura, e como as estratégias puderam ser mediadoras da internalização¹⁰ dos conteúdos. A análise de uma unidade - episódio, evento, miniaula, não necessariamente longa – exige a atenção do pesquisador para que perceba os momentos em que o indivíduo está em Atividade, em uma singularidade, ou seja, sua particularidade.

Além dessa, utilizei os relatos orais e escritos, depoimentos, textos individuais e coletivos dos alunos, registros avulsos de conversas informais, entrevistas semiabertas, observação de campo, gravação de falas ou anotações simultâneas dos eventos no diário de bordo, fotografia e filmagem dos alunos para a observação de comportamentos e anotações de manifestações relevantes e passíveis de análise que contribuiriam para a refutação ou confirmação da hipótese. Os dados foram gerados nas diferentes etapas da pesquisa e na interação com seus sujeitos, e, portanto, não devem ser entendidos como um processo acumulativo e linear. Eles foram constantemente avaliados e analisados tendo como base o referencial teórico.

A situação apresentada em seguida nos auxiliará na confirmação de que havia necessidade de registros para além do olhar do observador. Eu realizava leitura em voz alta para a turma. Minha postura, movimento, tom de voz, manuseio do livro se alterava, pois dependia das situações concretas para a realização das ações e do espaço a ser utilizado. Os alunos começaram a se oferecer para realizar leituras em voz alta para os amigos. No dia 15/08/2012 a aluna ALid se oferece para fazer a leitura de seu livrinho de leitura para os amigos.

Lili, Pedro e o peixe caçador de tesouros – Autoras: Angelika Glitz e Annete Swoboda
Sinopse¹¹: Pedro quer brincar e não se conforma em ter de tomar banho, afinal 'um pirata não se lava nunca'. Lili, sua amiga, o conduz então a uma aventura pelos mares, à procura de um tesouro. A bordo da 'Banheira Encantada', a dupla encontra criaturas e objetos curiosos, além de ventos fortes e ondas gigantes. A incrível capacidade que as crianças têm para criar fantasias a partir das coisas mais simples, como um banho, é o ponto de partida para a segunda aventura da dupla Lili e Pedro.

¹⁰ Atividade externa que, mediada, se tornou interna.

¹¹ As sinopses dos livros foram extraídas dos sites de venda dos livros ou de suas editoras.

A aluna pega seu livro e dirige-se para a frente da sala. Lê o título Lili, Pedro e o peixe caçador de tesouros – o nome do autor Angelika Glitz e Annete Swoboda – Editora Brinque Book,

Ela assume uma postura de leitor em voz alta, estica o corpinho, segura o livro com uma mão, faz indicações com a outra, apresenta o livro para toda a classe, vai até os colegas e se aproxima de alguns. Ela lê com fluência as duas primeiras páginas. Dois colegas fazem as seguintes inferências:

ALFn: Acho que vai sair tesouros da torneira.

AQue: Eu acho que vai sair um peixe da torneira.

A partir de então, ALId começa a fazer perguntas aos colegas:

O que acham que vai acontecer na história?

Vocês sabem qual é o nome do barco?

Isso não parece um esgoto?

Por que a água é verde?

É porque a água é verde?

Que tipo de dinossauro é esse?

É um cachorro?

Por que agita o mar?

(...)

Diário de bordo – 15/08/2012



Figura 25: Aluna ALId lendo para os colegas da turma

Enquanto ALId, a criança que “lê” o texto em voz alta, elabora as questões, ora abaixa o livro, ora o levanta no alto da cabeça, ora o aproxima dos colegas que solicitam o suporte da imagem para compreender o texto.

Note-se que na coleta dos dados gerados nesse evento, houve a necessidade da observação e das anotações da pesquisadora, assim como da gravação das vozes produzidas tanto nas ações de leitura quanto nos diálogos e também do registro da imagem. Ao buscar registrar o evento em sua totalidade, utilizando os mais diferentes recursos, procurei reconhecer a gênese de um processo. A leitura funcionou como instrumento que permitiu a atuação do aluno em seu meio e a apropriação dos conhecimentos socialmente produzidos, estando sempre encorajado por situações de comunicação, de tal forma que sua expressão linguística estava constantemente ligada às suas vivências.

Para a compreensão de como o dado emerge, exemplifico com a continuidade da situação apresentada anteriormente:

O aluno AJOn não participa da conversa, apenas escuta o que se passa na sala; em dado momento, parecendo incomodado com a conversa, pergunta se pode falar o que vai acontecer depois, e justifica dizendo que é porque ele já leu o livro.

ALId não aceita porque ele iria contar a história e argumenta: “Se você contar não dá pra pensar. Isso não é inferência”.

ALFn diz: Vai perder a graça!

AMEv diz: É “eu acho...!”

A aluna AMAy “ignora” a proposta e dá prosseguimento a discussão anterior.

AMAY diz: É claro que é imaginação deles!

ASAm: é igual quando eu brinco no banheiro!

(...)

Diário de bordo – 15/08/2012

Ao perceber como se dá o processo de apropriação do texto lido por meio das estratégias de compreensão – conexão, visualização e inferência, a aluna ALId consegue aplicar a estratégia e conduzir a conversa com os colegas. Mesmo não definindo a estratégia antecipadamente ela dá indícios para que a turma acompanhe a leitura em voz alta feita por ela e participe buscando a compreensão. Quando há a intenção do aluno AJOn de contar a história ela e o grupo reagem e defendem a ideia perante os colegas, argumentando. Para referendar a afirmação do colega, a aluna AMEv recorre à explicação da estratégia de inferência para dar suporte teórico ao colega.

Esse comportamento das crianças confirma a ideia de Vygotsky da influência do meio sobre o indivíduo e como esta influência não ocorre de forma homogênea com todas as crianças, ou todos teriam o mesmo comportamento. No entanto, um segundo conceito de Vygotsky confirma-se no momento em que os outros alunos da turma, em diálogo com os demais, conseguem retomar o conceito de inferência apresentado pela

leitora. Considero esse momento como aquele em que um atua na zona de desenvolvimento potencial do outro, o primeiro como o sujeito que já conseguiu elaborar um conceito e o outro como aquele que ainda está em processo.

Outro fator de importante contribuição é que as crianças estão dialogicamente envolvidas na discussão a ponto de formular hipóteses sobre as questões a elas apresentadas. O meio proporcionou a discussão, o diálogo e a formação de conceitos. A vivência no e do grupo permite que as interrelações com o meio, neste caso especificamente salientando o contato dos alunos com os livros e as reflexões sobre a compreensão do texto lido, potencializem o desenvolvimento e a aprendizagem.

As estratégias de manipulação dos dados devem levar à análise minuciosa do processo de formação dos conceitos estudados, de modo a configurar sua gênese social e as transformações do curso desses eventos.

Neste ponto recorreremos às funções psíquicas superiores e às complexas formas culturais de conduta, às formações e aos processos complexos do homem, para compreender as duas linhas que compõem a formação do sujeito. Compreender os dois processos é fundamental para analisar os dados da pesquisa.

Revelo a seguir as bases teóricas e as ações que compuseram o Projeto de leitura e as estratégias como instrumento de organização do trabalho pedagógico.

Na sequência, apresento a pesquisa com os elementos que geraram os dados e possibilitaram a análise, assim como explico o emprego de métodos, técnicas, instrumentos para a coleta de dados, e também o problema, a hipótese e os objetivos, buscando evidenciar os passos do trabalho durante os três semestres escolares, tempo de duração da pesquisa.

Esse item tem como objetivo contribuir para a discussão sobre a prática pedagógica, com enfoque na organização do trabalho pedagógico, à luz da Teoria Histórico-Cultural.

1.3 Experimento Formativo

No caminho para o estudo e a investigação da forma de conduta superior – a leitura, e na busca de respostas que potencializassem seu ensino e sua aprendizagem, voltamo-nos para a pesquisa teórica e prática, com o objetivo de gerar os dados e obter

resultados satisfatórios na orientação do desenvolvimento da criança, de suas ações de leitura e dos modos de ler para a apropriação da leitura. Ante a preocupação de elaborar ações que apresentassem as ações do pensamento dos alunos e que poderiam e seriam ensinadas, a metodologia tornou-se elemento basilar do trabalho. A hipótese de que a organização intencional de ações propulsoras de aprendizagem da criança em atividade de estudo, mediada pelo professor, conduziria ao desenvolvimento do pensamento, suscitava a utilização de uma maneira de pesquisar que abarcasse: aplicação das estratégias de leitura, percepção das ações de pensamento, desenvolvimento do pensamento e organização de contextos promotores de aprendizagem, de maneira a favorecer a criança em atividade e com a mediação intencional do professor.

A singularidade da experiência pedagógica em uma situação de aprendizagem *comum* busca conduzir à reflexão da própria prática. Por não ter um objetivo de descrever ou esquematizar uma experiência pedagógica, mas apresentar um trabalho à luz de teorias que visam à participação do indivíduo no processo de conhecimento, a proposta metodológica deve coadunar com esses pensamentos.

Busquei na teoria basilar desse trabalho o norte para a investigação. As informações obtidas no estudo científico do desenvolvimento da criança têm como método fundamental o Experimento Formativo, assim nomeado por Davidov (1988). De acordo com Mukhina, “sua particularidade consiste em que o método utilizado para estudar os processos e qualidades psíquicas é ao mesmo tempo um ensinamento, destinado a formar ou aperfeiçoar essas qualidades e processos psíquicos.” (1996, p. 21). A pesquisadora alerta para a forma de aplicação do Experimento Formativo. Ele não deve ser confundido com método de comprovação de ações pedagógicas eficientes. “Durante o experimento, o pesquisador cria e muda deliberadamente as condições nas quais transcorre a atividade da criança, propõe determinados problemas e, de acordo com a maneira de resolvê-los, estabelece as particularidades da criança” (MUKHINA, 1996, pp. 17 e 18). Quando aplicado adequadamente revela processos, qualidades e traços psíquicos, assim como também caminhos para se obterem bons resultados no ensino e aprendizagem da criança.

Para o método do experimento formativo é característico a intervenção ativa do investigador nos processos psíquicos que ele estuda [...]. Para nós, pode-se chamar o experimento formativo de experimento genético modelador, o que plasma a unidade entre a investigação do desenvolvimento psíquico das crianças e sua educação e ensino (DAVIDOV, 1988 p.196, grifos do autor)

(tradução nossa).

O diagnóstico inicial foi uma maneira de começar os processos de ensino e de aprendizagem, pois ofereceu condições para orientar as tomadas de decisões, uma vez que a avaliação formativa baseada na interação ocorre simultaneamente e permite a reorganização da aula e seu contexto (HERNANDEZ e VENTURA, 1998). Objetivar a produção do conhecimento facilita ao estudante procedimentos auxiliares para criar a sua própria forma de organização. Porém, há a necessidade da intervenção ativa do mediador nos processos estudados.

O pesquisador no papel de educador organiza especialmente as ações dos alunos para a atividade de aprendizagem. Para ser bem sucedido, o educador “(...) deve conhecer bem as leis gerais de desenvolvimento psíquico das crianças, as causas e as condições do desenvolvimento e suas etapas nas diferentes idades”. (MUKHINA, 1996, p. 31). A finalidade é ensinar o aluno a aprender considerando sua idade, sua motivação, suas experiências anteriores, seu interesse e não apenas estabelecer a constatação de situações de aprendizagem ou de níveis dos alunos.

Segundo Davidov,

A realização do experimento formativo pressupõe a projeção e a modelação do conteúdo das neoestruturas psíquicas a construir, dos meios psicopedagógicos e das vias de sua formação. Na investigação dos caminhos para realizar este projeto (modelo), no processo de trabalho educativo cognoscitivo com as crianças, podem-se estudar simultaneamente as condições e as leis de origem, de gênese da correspondente neoformação psíquica. (1988, p.196, tradução nossa).

No trabalho educativo, as ações em sala de aula devem ser organizadas e reorganizadas tendo como parâmetro os estágios de desenvolvimento em que se encontram os alunos, a identificação de zona de desenvolvimento potencial e a mediação para que avancem aos níveis seguintes. Essa dinâmica impulsiona o desenvolvimento, determina o conteúdo da atividade de estudo que forma a base da consciência e o pensamento teórico, durante a assimilação dos conhecimentos e das aptidões.

Com a mediação consciente, a organização de ações intencionalmente voltadas ao ensino desenvolvimental (DAVIDOV, 1988) e a preparação de contextos

significativos para a aprendizagem, a escola pode organizar caminhos que atendam às necessidades da criança.

Freinet (1996), ao afirmar que a escola de amanhã será a escola do trabalho, ressalta a necessidade de integrar a escola no grande processo da vida, sem a conotação de trabalho produtivo prematuro, revelando a compreensão de que a escola deve dar

(...) definitivamente as costas à mania de uma instrução passiva formal, pedagogicamente condenada, que ela reconsidere totalmente o problema da formação ligado ao da aquisição e que se organize para auxiliar as crianças a se realizarem por intermédio da atividade construtiva. (FREINET, 1996, p. 11).

Os Projetos de leitura podem favorecer a elaboração das formas de organização dos processos de ensino e de aprendizagem, no que se refere ao tratamento da informação, à relação entre os conteúdos, à transformação do objeto para atingir o produto objetivado e à significação das ações. Os projetos são geradores de autoconsciência, de significação nos alunos e, por que não, também nos professores. Ao participar do plano de trabalho a criança elabora, participa e aceita as condições, a dinâmica e a utilização de ferramentas e avalia.

Possibilitar a construção do sentido das ações de estudo pelos alunos é levá-los a decidir coletivamente sobre os problemas que enfrentam, buscando soluções coerentes, gerando tarefas de estudo que os levem à aprendizagem e ao desenvolvimento. Os enfrentamentos vividos pelos alunos remetem a situações reais, relacionadas ao exterior da escola. As ações significativas vividas nos projetos são desenvolvidas não somente pela visão do adulto, mas construídas no confronto com os parceiros da mesma idade e com os mais experientes, colocando o aluno em Atividade.

1.3.1 Caminhos para o desenvolvimento do Experimento Formativo

A iniciativa desta pesquisa em apresentar uma discussão sobre a necessidade da organização intencional de ações pedagógicas potencializadoras da apropriação da linguagem escrita – leitura – visou à criação de situações e à apresentação de estratégias, como uma prática para as ações de leitura, a fim de auxiliar na atribuição de sentido e significado ao escrito pelo aluno.

Ao tratar da leitura como atribuição de sentido ao texto, leva-se em consideração que a linguagem escrita como sistema de representação da realidade é o instrumento de mediação do sujeito com seu ambiente. A criança desde cedo a utiliza para se comunicar e a sua relação com o mundo contribuirá para atribuir sentido ao escrito. O estudo da linguagem tem mostrado que a significação das palavras tem uma estrutura diferente em diferentes idades, que é alterada devido à ampliação das vivências do aluno. Por isso, a apropriação das relações e significações da língua é indispensável.

Ao centrarmos nossos olhares para a leitura, compreendemos que para a construção de significados do texto, o leitor busca por conexões entre o que sabe, entre suas experiências pessoais e a nova informação encontrada nos textos que lê. É necessária a criação de um ambiente que ative e conecte o conhecimento prévio como estratégia para o aprendizado da leitura, “(...) o entorno criado faz toda diferença para a efetiva instrução da estratégia” (SOUZA, 2010, p. 58).

Fazer da classe esse ambiente tem como propósito garantir a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno por meio de projetos, como organizadores de situações que podem resultar em diferentes produtos e envolver o aluno em sua própria aprendizagem, permitindo um trabalho de contextualização e oferecendo reais condições ambientais, que por sua vez dão abertura às muitas relações com o mundo real (JOLIBERT, 1994a). A escola e a sala de aula devem ser espaços onde os alunos possam compartilhar idéias, vivenciar experiências. Devem proporcionar um ambiente de solidariedade e colaboração, manter um relacionamento com o conhecimento e a cultura que estimule a busca, a comparação, a crítica, a iniciativa e a criação (MILLER, 1998).

A opção pelo contexto pedagógico, com enfoque na ambientação, foi motivada por estudos intencionados em fundamentar a prática e pela busca de caminhos para a solução de dificuldades na realização de um trabalho pedagógico potencializador da apropriação da leitura. Assim, a organização do trabalho pedagógico em contextos significativos para o ensino e a prática da leitura justifica-se pelas possibilidades que o ambiente organizado intencionalmente possa trazer para ampliar a apropriação de informações “não-visuais” (SMITH, 1999) que contribuirão para a prática da leitura. A proposta de apresentar aos alunos estratégias para a apropriação da leitura pautou-se na possibilidade de que estas auxiliariam a exploração das informações não visuais por parte dos alunos, a fim de que pudessem refletir-refratar em atitude responsiva acerca das informações visuais, no caso as palavras, o texto escrito e as imagens.

Mas, num sentido diverso desse, o que se coloca ao aluno é uma situação pré-determinada, elaborada por outrem que impede de prever a finalidade e a terminalidade de um processo. A escola que se apresenta à criança hoje é fruto de uma construção histórica, fracionada por seus conteúdos divididos em matérias, que por sua vez também se subdividem, a partir da experiência do humano adulto, apresentando pouca significação em seu contexto. Acrescente-se a isso outro fator, que é a suposição do interesse da criança em se apropriar desse conhecimento, justificado por uma suposta necessidade de dominar determinados conteúdos históricos, classificados de forma impessoal para atingir um objetivo, a finalidade da educação.

Mello (2004, 2006), ao tratar da educação e da necessidade de alterarmos a visão e a função da escola para que exerça seu caráter humanizador, destaca a necessidade dela realizar proposições de atividades intencionalmente voltadas a garantir o desenvolvimento das máximas capacidades da criança. A educação escolar deve ser compreendida como um processo socialmente mediado, e em suas relações, o professor, o aluno e o meio que eles constroem são ativos. O educador como mediador deve estar atento à etapa de desenvolvimento da criança e orientar-lhe as atividades de forma que ela construa o seu objeto de conhecimento e dele se aproprie. Esse trabalho compartilhado oferece condições à criança de atuar em níveis mais elevados para a apropriação de aptidões humanas cada vez mais elaboradas. O educador passa a ser um criador de necessidades.

Com o pensamento de que a educação, segundo Dermeval Saviani (2008a, p.224), “(...) é uma atividade especificamente humana cuja origem coincide com a origem do próprio homem, é no entendimento da realidade humana que devemos buscar o entendimento da educação.” Porém, faz-se necessário compreender a concepção de homem, a essência humana para que a educação seja favorecedora da formação do homem numa perspectiva dialética e que possibilite o desenvolvimento das máximas capacidades humanas.

A formação do homem se dá por meio das relações com o próprio homem; não se dá pela natureza, mas pela atividade humana: o trabalho. Por meio dele, das transformações ocorridas na atividade prática, produtora e transformadora, ajusta a natureza às suas necessidades (SAVIANI, 2008a). A escola é para educar, sendo um processo triplo: de humanização, socialização e singularização do indivíduo, para que possa ser melhor e tenha melhores condições de vida.

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2008b, p.13).

O trabalho com projetos (HERNANDEZ, 1998; HERNANDEZ E VENTURA, 1998; JOLIBERT, 1994a, 1994b, 2006), como forma de organização participativa do aluno, propõe a transgressão da educação quebrando o paradigma conteudista de objetos estáveis e universais do ensino, desconsiderando as realidades socialmente construídas e as possibilidades de intercâmbios que ocorrem na sala de aula. Os pesquisadores referenciados nesta pesquisa alertam sobre a simplificação dos processos de ensino e aprendizagem, assim como sobre os conhecimentos que pouco ou nada têm a ver com os acontecimentos fora da sala de aula e sobre a passividade dos alunos que atuam apenas como receptores de dados e informações e acabam por perder a singularidade.

Passividade não foi a característica apresentada pela turma, no final da pesquisa, porque a participação de cada um deles foi solicitada desde o primeiro dia de aula. Inicialmente, tínhamos a participação de dois alunos que, aparentemente, foram constituídos porta-vozes da turma nos anos anteriores, conforme observação realizada durante as atividades iniciais na sala, levando os outros 23 alunos a não se preocuparem em dialogar com a professora. Essa característica é comum quando temos a prática de nomeação de representantes de sala, a quem os demais alunos atribuem toda a responsabilidade. Acrescente-se o fato de que, nesses casos, não há uma discussão prévia, não há um consenso da turma, é expressa a opinião do representante e, em muitos casos, quando o representante deseja agradar, referenda a opinião do professor.

Para quebrar esse conceito realizamos a dinâmica de minha apresentação para os alunos, e destes para mim e para os colegas da turma, seguida de uma entrevista pela professora. O propósito da entrevista foi compreender a fala de alguns alunos sobre a disposição das carteiras na sala, pois elas estavam em círculo sem as mesas. A outra proposição feita pela professora, que causou espanto, foi a de conversarmos sobre nossas expectativas para o ano. Havia solicitado que dissessem o primeiro nome e se eles pensaram em como poderíamos pensar juntos as nossas aulas.

O aluno AJOn, que posteriormente percebi como um representante do grupo, disse “A Pro decide, porque nós temos que ficar quietos”. A sua fala foi referendada por

AMAv, uma das alunas que também possuía voz forte no grupo, que complementou dizendo: “Só a Pro fala e deixa falar”. Os colegas obedeceram aos dois alunos. Então, eu disse à turma que podiam falar, que eu precisava ouvi-los e eles a mim para prepararmos as nossas tarefas de sala de aula. Como não se manifestaram, comecei perguntando o que acharam da sala e da disposição das carteiras. A aluna ABla respondeu que estava bagunçada e completou dizendo que tinha que ficar certo. Ou seja, uma carteira atrás da outra. Este foi o primeiro episódio em que percebi a necessidade de alterar o meu planejamento e a minha aproximação, de forma que pudesse levar as crianças a perceberem que não teríamos aulas onde só o professor fala e a turma fica quieta. A participação foi tímida e mínima.

Ainda na primeira semana de aula apresentei aos alunos os documentos oficiais sobre a organização da escola, o currículo escolar e a proposta de planejamento semanal, informando-os da necessidade de contemplarmos as disciplinas que compõem o quadro curricular da escola e os conteúdos propostos por ele. Para não nos esquecermos desta exigência institucional, elaboramos um “Cartaz de pregas”¹² e nele colocamos fichas com os nomes das disciplinas e dos conteúdos gerais que gostaríamos de contemplar todas as semanas. Esse quadro era reelaborado semanalmente ou quinzenalmente e, durante as reuniões de segunda-feira, fazíamos a distribuição das disciplinas e conteúdos. A disciplina educação física e a aula de informática tiveram seus dias determinados pela escola desde o começo por terem professores especialistas que ministravam suas aulas. Com o passar do tempo, algumas disciplinas tiveram seus dias fixados, mas em diversos momentos fizemos alterações.

O planejamento semanal foi pautado em duas técnicas Freinet: *plano de trabalho* com o cartaz de pregas, e *jornal de parede*. Essas técnicas consistem em possibilitar a participação do aluno na ação e na proposição de temas/assuntos a serem estudados, objetivando eixos da pedagogia Freinet: cooperação, trabalho, comunicação e autonomia. Elas permitem também o planejamento e o envolvimento de todos os sujeitos da pesquisa, incluindo aqueles que não estão diretamente ligados à ação.

Ao final dessa conversa a aluna ALId se manifestou com espanto: “Pensei que os professores tiravam tudo da cabeça!”.

¹² Cartaz sanfonado, formando bolsos que funcionam como suporte para fichas.

A fala da aluna reflete o desconhecimento do processo de conhecimento. Segundo Hernandez, é necessário à escola o repensar permanente e o diálogo entre os sujeitos do processo: aluno, professor, agentes da escola e sociedade. As ações em sala de aula precisam ser colaborativas, não excludentes; e as escolas, “comunidades de aprendizagem” (HERNANDEZ, 1998, p. 13). Essa forma de organização visa transformar o estatuto das crianças.

É na medida em que se vive num meio sobre o qual é possível agir, no qual é possível, com os outros, discutir, realizar, avaliar,... que são criadas as condições mais favoráveis ao aprendizado. Todos os aprendizados, não só o da leitura. E isso vale para todos, inclusive para os adultos. (JOLIBERT, 1994a, p. 12) (grifos da autora).

Embasada nos estudos dos pesquisadores citados propus o estudo por temas e problemas à turma do terceiro ano de 2012, de forma que os estudantes se sentissem envolvidos, pesquisassem, fizessem seleção e ordenação dos conteúdos. Dentre as proposições, apresentei a possibilidade de desenvolvermos um Projeto de leitura. A disposição das disciplinas no quadro contemplou também um tempo específico para a leitura. Escolhemos o final do período de todos os dias para este momento específico. Meu objetivo, a princípio, foi conhecer as escolhas dos alunos e seus conhecimentos prévios sobre as diferentes atividades que poderíamos desenvolver, como: leitura silenciosa, leitura em voz alta, para o colega ou para o grupo todo, sentados em carteiras, no chão, no tapete ou na biblioteca. O meu interesse surgiu devido às informações que obtive de que os alunos costumavam fazer atividades diferenciadas de leituras nos anos anteriores.

Com o objetivo de vincular o que se aprende na escola com as preocupações dos alunos, o que os envolve dentro e fora da escola, tendo-os como protagonistas, a denominação dessa proposta de práticas de ensino e de aprendizagem em sala de aula buscou em outras áreas do conhecimento humano o termo projeto:

(...) como um procedimento de trabalho que diz respeito ao processo de dar forma a uma ideia que está no horizonte, mas que admite modificações, está em diálogo permanente com o contexto, com as circunstâncias e com os indivíduos que, de uma maneira ou outra, vão contribuir para esse processo. (HERNANDEZ, 1998, p. 22).

O termo trabalho está relacionado à ideia de aprender a fazer, conhecer, ser e compreender, oposta ao espontaneísmo do deixar fazer. Para Freinet (1996, p. 11), o

trabalho será o grande princípio, o motor e a filosofia da pedagogia popular, a atividade de que decorrerão todas as aquisições. É uma produção que envolve energia criativa do indivíduo, está relacionado à criação. É a ação do homem sobre a natureza para adaptá-la e ajustá-la às necessidades dele. Nesse processo modifica o meio e a si mesmo (SAVIANI, 2008a). Jolibert (1994) cita as contribuições de Freinet e estudos referentes aos princípios que despertam o aluno para o trabalho escolar e a conexão com o mundo fora da escola, tratam do currículo como processo e a visão do docente como pesquisador. Porém, ao reconhecer tais expressões e suas influências, percebo a necessidade de compreender o lugar e as vivências que temos em nosso momento histórico. Não para a reprodução, simplesmente, mas, sobretudo, para reinterpretá-las e incorporar novos olhares.

Ainda que Jolibert, Freinet e Hernandez possam parecer distante dos pressupostos da THC, que se pautam no materialismo histórico-dialético, a opção por buscar seus estudos remete à busca por elos mediadores para uma prática humanizadora em sala de aula, que tenha como princípio o acesso às máximas elaborações da cultura humana para o desenvolvimento máximo das potencialidades humanas (MELLO, 2004). Nesse sentido, com as crianças do 3º e 4º anos houve a necessidade de atentar para a oportunidade de orientar as crianças à participação efetiva nas atividades na sala de aula.

Um aluno no terceiro ano percebeu esta possibilidade na terceira semana de aula. Não houve proposições por parte dos alunos nas semanas anteriores. Compreensível devido à falta de modelo e de conhecimento da dinâmica pelo grupo. Mas como levar uma pessoa de sete ou oito anos de idade a perceber que pode e deve intervir na aula e na sua preparação, opinando, planejando, decidindo, realizando, avaliando?

O mote se deu quando uma criança reclamou à professora sobre um amiguinho que havia realizado uma ação desagradável, o que foi seguido pelo pedido de outro aluno que queria usar o caderno de desenho. Então, indiquei a eles o *jornal de parede*, uma técnica Freinet por meio da qual os alunos podem manifestar seus desejos de aprendizado, seus dissabores e fazer sugestões.

Segundo Freinet (1996, p. 73), a leitura do jornal mural

É uma oportunidade para uma espécie de profundo exame da vida comunitária da escola durante a semana que passou. Esse jornal é uma grande folha de 40x50, pregada segunda-feira de manhã num canto da sala. O cabeçalho é ilustrado por dois alunos designados cada sábado. A folha é dividida em três grandes colunas, com os títulos respectivos de: *Nós criticamos...* *Nós cumprimos...* *Nós pedimos...* (grifo do autor).

Em nossa turma eram quatro envelopes, nos quais os alunos inseriam bilhetes com sua opinião acerca do que deu certo, em um deles, em outro o que não deu certo e o terceiro com propostas para estudos e atividades em sala de aula. O quarto envelope foi uma sugestão da professora aos alunos, devido ao surgimento de uma grande quantidade de perguntas que seriam colocadas nele, o envelope das dúvidas.



Figura 26: Jornal mural: a) 2012 e b) 2013

Devido ao volume de proposições por meio de bilhetes, sugeri uma terceira técnica Freinet: a roda de conversa, constituída em nossa turma como a *Hora da conversa*, inicialmente.

Momento de conversa: no qual as crianças, porque são ouvidas e valorizadas, sentem-se à vontade para falar de suas alegrias, de suas tristezas, de seus medos, de sua realidade, de suas fantasias. Os diferentes temas abordados trazem a vida das crianças para a sala de aula. Alguns são registrados no livro da vida, outros são enriquecidos nos *ateliers*, outros geram sugestões e questões que, muitas, vezes, dão origem a projetos coletivos (...). (ELIAS, 1996, p.37).

Realizada não todos os dias, como na proposta Freinet, mas toda segunda-feira, o momento da conversa foi chamado de *Horinha do fichário* no terceiro ano, escolha da sugestão do aluno AJOn e *Hora do bate-papo* no quarto ano, escolha por votação.

Ao perceber que sua participação ativa no processo de apropriação do conhecimento pode ser prazerosa, ao atender às necessidades pessoais e ao que a escola lhe propõe, o aluno entra em Atividade. Leontiev (1998) defende que Atividade é um processo específico de relação do homem com o mundo para a satisfação de uma necessidade. É da Atividade que depende o desenvolvimento psíquico da criança. Analisando o conteúdo da atividade infantil, como ela se desenvolve e é constituída, podemos compreender de que forma podem ser conduzidas a sua educação e a sua criação. É possível afirmar que em cada estágio existe uma forma dominante de atividade.

Outra percepção sentida por todos é a de que os conteúdos não estão em compartimentos isolados, mas interagem nas diferentes áreas. Isto possibilita o estudo por temáticas definidas pelo grupo e não por um especialista distante da realidade daquele grupo de estudantes. O professor, nesse contexto, exerce o papel de mediador entre as proposições dos alunos e o currículo oficial, a fim de promover a vinculação dos dois e atender às necessidades dos alunos e às exigências do sistema. A organização das ações e das tarefas em sala de aula passa a ser formulada, preparada pelo grupo formado por professor e alunos, não por um agente extraclasse, ou pelo manual didático. Nessa perspectiva, foi preciso repensar a dinâmica da sala de aula diversas vezes em diferentes ocasiões.

O reconhecimento da interação permitiu que o questionamento do conhecimento se tornasse um aprendizado basilar para a aplicação das estratégias de leitura e para a adequação do Projeto. Passamos, na condição de uma coletividade, a ter a preocupação com os processos de aprendizagem e de ensino a partir da reorganização de tempo e de espaços na sala de aula, com a participação e a compreensão dos pais, assim como o atendimento das suas expectativas, sem deixarmos, o que é importante frisar, de obter o respeito da equipe escolar e de atender ao sistema educacional em suas exigências de resultados. Essa atitude de repensar a escola e a sua dinâmica de apropriação dos conhecimentos, busca a formação da singularidade do indivíduo (SAVIANI, 2000), permitindo à pessoa agir e conhecer o mundo, facilitando a busca, o diálogo e a

interpretação das informações, a fim de estabelecer conexões entre fenômenos da atualidade e problemas.

A seguir apresentarei diferentes formas de como foram organizados os momentos específicos para o desenvolvimento do Projeto de leitura e para a aplicação das estratégias.

1.3.1.1 Construção do projeto de leitura

A exposição do processo de investigação sobre a apropriação das ações de leitura, no contexto da sala de aula, em sua dinâmica e em sua rotina, torna necessário o relato das condições de produção dos dados que são apresentados e a explicitação de alguns elementos que constituem a dinâmica discursiva na sala de aula, no contexto da apropriação da leitura, ou seja, os processos interativos e dialógicos (BAKHTIN, 2006) entre os próprios alunos, entre eles e a professora, que mediarão a formação da capacidade leitora, tendo como instrumento as estratégias de leitura e o contexto em que foram aplicadas.

Embora os alunos tivessem participado da reorganização das aulas em diferentes momentos durante o ano, irei abordar neste trabalho apenas o que se refere ao Projeto de leitura e à aplicação de estratégias.

As participações eram provocadas por bilhetes¹³, cujas leituras provocavam discussões a respeito das diferentes possibilidades de dar andamento e/ou efetivação às proposições apresentadas por mim e pelos alunos.

Um exemplo é a proposta de ALiv (19 a 23/03/2012/):

Nós podíamos ler todo dia; o secretário sentando no fundo da sala e o secretário¹⁴ lia a leitura.

¹³ Os bilhetes preservaram o conteúdo da forma como a criança os registrou. Foram realizadas apenas as correções ortográficas e de formatação.

¹⁴ Aluno ajudante da professora e dos colegas e durante as aulas. Em nossa turma mudava todos os dias, segundo escala que seguia a ordem da chamada.

Esta proposta se desenvolveu durante um tempo ao final da aula, mas houve necessidade de ajustes. A princípio, decidimos que a faríamos às terças-feiras e sextas-feiras. Esse acerto foi devido à proposta de um aluno ao grupo. O colega da turma sugeriu que fizéssemos um momento de leitura todos os dias ao final da aula. Até o meio do ano, procuramos realizar ações relacionadas à leitura, porém percebemos que éramos “atropelados” pelas tarefas já iniciadas no dia. Os alunos reclamaram, pois haviam sido feitas muitas propostas a partir dessa, mas não conseguíamos desenvolver devido ao tempo escasso no final do período. Buscamos diferentes formas para a realização de uma rotina sem atropelos, e para isso seguimos várias sugestões de alunos, como sentar no chão depois de arrumar o material, sentar no tapete, ler no pátio de saída. Diante das dificuldades que ainda permaneciam, surgiu uma nova proposta, como podemos perceber por meio do bilhete do aluno, a seguir.

Nós podíamos sentar na sala e alguém ler um livro. (ASam, 03/05/2012).

A partir dessa proposição, e justificada com o argumento da falta de tempo no final do período, surgiu a proposta de iniciarmos o dia com leituras e assim o fizemos por um tempo.

Os projetos de trabalho permitiram indagações sobre problemas atuais e os vivenciados em sala de aula e passaram a fazer parte do cotidiano da turma. Surgiam do interesse dos alunos, das suas necessidades e curiosidades, que os levavam a buscar meios e conteúdos que pudessem satisfazê-los. Dentro desta perspectiva, o Projeto de leitura foi se adequando à situação de sala de aula e às necessidades de ajustes que se apresentavam. Este procedimento conduziu o grupo para um comportamento de pesquisador, no sentido da busca de soluções para seus questionamentos e atendimentos das necessidades. Essa etapa do trabalho se coadunou com o que diz Freinet (1973), quando trata do método natural e apresenta uma pedagogia resultante dos tateios experimentais.

Os contornos desta pedagogia não foram fixados de modo algum de uma vez para sempre; não a erigimos em método cujas regras e prescrições era preciso seguir; não a descobrimos e promovemos, como praticantes consequentes e conscientes, que, tendo notado as insuficiências graves das práticas tradicionais, procuraram, com a colaboração de outrem, remediá-las. O caminho estava aberto. Tratava-se antes de mais, de encetar de maneira diferente o trabalho escolar (FREINET, 1973, p.40 – 41).

A maneira diferente para Freinet é composta pelos desejos de conhecer, experimentar, criar e levar a criança a perceber o valor educativo do trabalho. Ao manipular, organizar, articular, elaborar, a criança é tomada por uma curiosidade, busca procedimento para solução, critica, sugere, questiona, compartilha e cria. Essa dinâmica nas relações sociais dentro e fora da escola é gerada a partir da pesquisa, da experimentação e da imaginação e leva o indivíduo à aprendizagem significativa.

O educador francês, em sua ação didática e reflexiva criadora de uma pedagogia que valoriza a criança em sua plenitude, apresentava as necessidades de melhoria das condições do cotidiano escolar, orientada pelo trabalho cooperativo integrado à rotina, com intenção de formar uma escola viva com base na natureza e na vivência. Para atingir tais objetivos, desenvolveu técnicas que promovessem a participação ativa na organização das aulas e na escolha dos conteúdos.

Como parte das técnicas Freinet (1975), às segundas-feiras, durante o momento de conversa provocada pela leitura dos bilhetes, líamos esses escritos e, nesses momentos, avaliávamos a semana anterior e fazíamos a programação da semana seguinte. As ações da turma ajustavam-se de acordo com as anotações dos bilhetes.

Poderíamos pensar que o fato de os sujeitos da pesquisa serem crianças de pouca idade poderia ter provocado dificuldades para as proposições, para a identificação de problemas e a formulação de dúvidas, o que não ocorreu. Podemos perceber, pelo bilhete apresentado pela aluna ABia que, ao entender a dinâmica do uso dos bilhetes e a possibilidade de viabilização e atendimento das propostas e solução de problemas por intermédio deles, se envolve e apresenta sua sugestão.

A gente podia levar o livro pra casa e quando chegar na escola podia ler em voz alta na frente o livro que levamos. (ABia, 06/09/2012).

A turma pôde perceber que a professora não era detentora do saber, mas agia como mediadora e não como única fonte de conhecimento ou autoridade nos assuntos discutidos, uma vez que havia uma variedade substancial de fontes de informações.

Uma das propostas surgidas na *Horinha do fichário* foi a de que os alunos fizessem leitura em voz alta para os colegas, de um livro escolhido por eles. Mesmo com dificuldades para organizar o tempo destinado a esse momento, alguns dados são relevantes para esta pesquisa.

Ilustro esta dinâmica de adequações com o seguinte evento registrado no Diário de bordo da professora/pesquisadora:

Evento

As leituras diárias tiveram início com a leitura do próprio aluno propositor. Reconhecendo a nova dinâmica, os alunos começaram a candidatar-se para realizar as leituras aos colegas. Das anotações no diário de bordo resgatamos que nessa etapa das ações leitoras realizadas com a turma, já havia demonstração de desejo de leitura para os colegas, por parte de oito alunos. Entre os pretendentes, o único aluno da turma ainda não leitor de signos linguísticos manifestou o desejo de realizar a leitura aos colegas. Seu nome foi anexado no sexto lugar da lista. Foi perceptível uma reação silenciosa dos colegas, porém os sucessores não protestaram com o seu nome na lista, apesar da ansiedade.

Os alunos da lista ficavam com o livro escolhido para a leitura, e assim o fez o aluno ADAn.. Chegando o seu dia de leitura, ele não conseguiu realizá-la com tranquilidade. Cansou-se e anunciou que não daria continuidade. Percebeu-se um sentimento de pesar da turma e a confirmação de suas hipóteses.

A professora chamou o aluno não leitor e questionou-lhe o motivo da desistência, ao que ele respondeu que precisava melhorar e depois tornaria a fazer leitura aos colegas. Quando a professora perguntou se ele queria ajuda, ele manifestou interesse em participar do reforço que já havia sido oferecido a ele, mas pelo qual até aquele momento não havia se interessado.

O reforço foi iniciado no dia seguinte, após a atividade de leitura. Impressionou a disposição com que ele participava desse momento com a professora auxiliar da escola e o empenho em participar das atividades de leitura com o grupo. Outro dado importante foi a percepção dos demais alunos e o desejo em monitorar as leituras individuais do colega da turma. Seu nome foi afixado na lista novamente e ele escolheu um texto em que obteve sucesso na leitura.

Diário de bordo: 26/05/2012

O momento da leitura foi importante também para observar os comportamentos leitores. Os instrumentos de coleta de dados foram utilizados em todos os momentos na sala de aula, porque, como já comentado, a intenção era perceber o início do fenômeno investigado para enxergar a trajetória do desenvolvimento, a sua transformação por meio do processo de constituição humana, a possibilidade de mediação do professor e, conseqüentemente, a mudança na forma de pensamento do aluno. E para isso, neste trabalho, utilizaram-se especificamente as linguagens oral e escrita, como ferramentas psicológicas para a mediação.

Penso que o evento a seguir possa ilustrar esse parágrafo.

Não havia programado o estudo da estratégia “Questões ao texto”. A intenção era, a partir dos conhecimentos prévios, fazer a análise dos dados referentes apenas às estratégias de Conexão, Visualização e Inferência.

*Durante a leitura em voz alta do livro **A cabra Cabriola**, feita pelo aluno AJPe, uma criança ao ouvir o texto questionou:*

AMaY: Por que a Cabra Cabriola quer entrar dentro da casa das crianças?

Profª: quem fez esta pergunta? E quem tem pergunta?

AMaY: Eu.

A partir deste momento, fui instigando os alunos a levantarem questões ao texto.

ALUn: O que a Cabra Cabriola faz?

ALiv: Será que a Cabra Cabriola fica ouvindo a conversa dos outros?

ADAn: Por que eles não querem abrir a porta pra Cabra Cabriola?

ATAi: O Pro, Cabra Cabriola é uma menina ou uma cabrita?

AJOn: Quem é o malvado que eles não tão deixando entrar?

ALId: Por que Cabra Cabriola fez uma voz grossa?

ALUn: Por que ela finge ser a mãe das crianças? Onde está a mãe deles?

AMaY: Por que a Cabra Cabriola quer entrar dentro da casa das crianças?(A aluna repete a pergunta).

ARAF: Ela gosta de mato?

Prof.: Muito bem! Todas essas perguntas que vocês estão fazendo ...

Neste ponto uma criança interfere nas perguntas e diz:

ADAn: Tem a resposta no livro.

Prof.: O ADAn está dizendo que tem a resposta no livro. Vamos ver. Agora o AJPe continua lendo e vamos ver se as respostas estão no livro. Vai AJPe.

DIÁRIO DE BORDO – (GRAVAÇÃO) – 19/11/2012

Esta criança fez a intervenção e percebeu que não podemos “achar” que vai acontecer algo no texto, mas o próprio livro pode nos dar a resposta. Nesse momento as demais estratégias já faziam parte do cotidiano dos alunos, que delas faziam uso.

As buscas de adequação a partir da observação dos comportamentos dos leitores, das escolhas de livros, experimentação das formas de organização dos espaços – sala de aula, biblioteca, espaços livres dentro da escola – e apresentação das estratégias ocorreram no primeiro semestre do ano de 2012. Após passarmos pelas diferentes tentativas de destinação do tempo e espaços para o Projeto de leitura ficou determinado que o desenvolveríamos às quartas-feiras, antes do intervalo das aulas.

A intenção de observar o comportamento dos leitores e as escolhas de livros teve como objetivo perceber como os alunos manuseavam os livros e compreendiam a disposição deles para a escolha e o uso dos espaços e dos objetos para a realização de leituras. Entre os materiais de e para leitura havia as caixas de livros com módulos recebidos pelo governo federal, módulos colocados à disposição pela escola; as estantes da sala de aula, que continham um acervo constituído por livros, jornais e revistas com

materiais doados à professora e à turma; as estantes da biblioteca da escola; o tapete e as almofadas.

A biblioteca era frequentada em dias determinados pela escola devido ao grande número de turmas e todas tinham seu horário de visita a esse local. As caixas com os módulos ficavam na sala dos professores, pois eram marcadas por ano para o uso coletivo. Para a organização e o uso dos espaços e objetos utilizamos o *jornal mural* com estabelecimento de regras e avaliação dos recursos.

Sobre a escolha de livros observei, inicialmente, que os alunos manuseavam vários títulos, porém escolhiam apenas os contos de fada, fábulas e histórias em quadrinhos, nesta sequência de seleção. Após a coleta desses dados, iniciei a apresentação das estratégias de leitura.

O Projeto de leitura estruturou-se com a seguinte organização: 1) todas as quartas - feiras teriam o primeiro período de aulas reservado a atividades de leitura. Esta determinação se manteve em 2013. 2) As estratégias de leitura seriam aplicadas por meio de prática guiada individual ou em grupo e autonomamente. 3) Faríamos leitura em voz alta, leitura silenciosa. 4) Organizaríamos duplas, grupos pequenos, grupo classe, livre. 5) Para a leitura para o grupo classe utilizaríamos o projetor multimídia ou cópias dos textos.

Quanto à apresentação das estratégias seriam apresentadas em miniaulas, momentos, nesse mesmo dia ou em outros, que fossem oportunos. Uma miniaula é o momento de curta duração destinado à apresentação de uma estratégia, exemplificando¹⁵ a sua aplicação. Nela, o professor expõe seu pensamento oralmente, com o objetivo de explicitá-lo e demonstrar para o aluno quais as suas operações mentais durante a aplicação de determinada estratégia. No decorrer do período da pesquisa, principalmente no último semestre, utilizamos outros momentos para leitura porque havia a autonomia da turma para escolha do livro e de sua organização individual para ler.

As estratégias eram planejadas e aplicadas pela professora, assim como a forma como esta seria apresentada, o espaço a ser utilizado e o material disponibilizado. Inicialmente, esta ferramenta de apropriação da leitura era aplicada utilizando textos

¹⁵ O professor compartilha suas conexões com os alunos através da leitura e de reflexões em voz alta. Exemplifica como integrar a nova informação com experiências anteriores ou posteriores para aprimorar a compreensão (JUST READ, FLORIDA, s/d, p.50)

literários; no desenvolvimento do trabalho percebi a possibilidade de aplicação em outros gêneros. Devido às iniciativas dos próprios alunos em aplicá-las em textos de gêneros diversos, incluindo os textos matemáticos, comecei a sistematizar as ações de leitura para esses textos também. Apresento como exemplo o estudo da História de Marília.

As informações a seguir foram extraídas das anotações realizadas no mês de abril/2013, do Semanário da professora/pesquisadora. Semanário é o documento elaborado pela professora para planejamento da semana. Ao final da semana deve-se fazer uma avaliação dos trabalhos e destacar os de relevância.

Esse conteúdo foi apresentado aos alunos no terceiro ano nas disciplinas de História e Geografia e deveria ser aprofundado no quarto ano. Para este estudo dispúnhamos de um manual, intitulado “Marília”, distribuído pelo município de Marília, de autoria de Rosalina Tanuri e textos produzidos pelos professores da escola, frutos da recuperação de textos históricos, de livros sobre a história do município. Os alunos não tinham conhecimento prévio sobre esses textos porque, como já me referi, o bairro onde se localiza a escola é distante do centro da cidade. Havia necessidade de realizar uma abordagem do assunto antecipadamente para depois realizar a apresentação dos textos e a sua leitura.

Iniciei apresentando o filme “Marília de Dirceu”, um DVD amador produzido em Ouro Preto que relatava a vida dos protagonistas dos versos de Tomaz Antônio Gonzaga; apresentei imagens antigas e atuais dos pontos históricos da cidade; fotos de personagens históricos do município. Realizamos estudos sobre a vida dos povos indígenas que habitavam a região na época da fundação da cidade por meio de imagens, com enfoque para os Kaingang. Na aula de informática buscamos por documentários referentes à cidade. Após essas ações, iniciamos a leitura dos textos históricos.

Devo ressaltar que essa dinâmica permitiu que os alunos ativassem as estratégias de conexão, visualização e previsão.

Compreendo que se as concepções de ensino, de aprendizagem e de formação humana, presentes neste trabalho, são basilares para a elaboração e/ou apropriação do objeto da pesquisa dentro do Experimento Formativo, o Projeto de leitura apresentado permite a participação de todos no processo. Há a participação ativa da

professora/pesquisadora na busca de manter a relação entre os sujeitos e há a participação deles na organização das ações e na apresentação das estratégias de leitura.

1.3.1.2 Estratégias de compreensão leitora

Os teóricos das estratégias aqui aplicadas, SOUZA, 2010; HARVEY e GOUDVIS, 2008; PRESLEY, 2002, FLORIDA, 2012, definem as estratégias de compreensão leitora como um programa reflexivo e consciente de práticas de construção do sentido do texto a partir do impresso. Apresentam um conjunto de ações flexíveis e adaptáveis para a leitura, com as seguintes estratégias: conexões, inferência, visualização, questionamento, síntese e sumarização. Destacam a importância das condições necessárias para que os alunos compreendam o que leem; assim, essa compreensão depende fundamentalmente dos conhecimentos prévios e de suas experiências, das características do texto que estão lendo, do contexto da leitura, assim como das estratégias aplicadas. Destacaremos neste trabalho, além das condições necessárias, as estratégias de conexão, visualização e inferência.

A aplicação das estratégias de compreensão leitora (SOUZA, GIROTTO, 2010) como alternativa metodológica para a educação literária, inicialmente, foi outra forma de interação. O processo de investigação da apropriação da leitura por meio das estratégias de compreensão leitora foi uma tarefa balizada pela complexidade do objeto e dos sujeitos da pesquisa. Sobretudo porque a opção metodológica da pesquisa e do trabalho em sala de aula colocou a pesquisadora diretamente no campo como aplicadora e observadora da ferramenta apresentada. Apresentei as ações que visavam à apropriação da capacidade leitora dentro do contexto em sala de aula, tendo como referência a busca pela compreensão do processo de apropriação da cultura humana para o desenvolvimento e a formação humana.

Ao reconhecer que as qualidades humanas foram se desenvolvendo através do processo evolutivo do homem, podemos considerar o conhecimento como produto das interações e experiências sociais de cada indivíduo e do seu grupo ao longo da história pessoal e da humanidade; um desenvolvimento que, como capacidade especificamente humana, não ocorre sem aprendizagem. Assim também, as estratégias foram meios que

permitiram, nos processos de ensino e de aprendizagem, a apropriação das ações de leitura pelos alunos.

Ao utilizar as estratégias como instrumento mediador das ações para possibilitar a compreensão do texto, busquei a ação do leitor de forma reflexiva nas ações de leitura, pois ele interagiu com o texto, pensou sobre ele e o questionou (FLORIDA, JUST READ, 2012). Para a apresentação das estratégias, a fim de criar situações para ensinar as crianças a pensar e aprender ações de leitura, realizei miniaulas, práticas guiadas (SOUZA, 2010) e questionamentos de texto (JOLIBERT, 1994^a).

Articulada a essa proposição, foi possível a utilização do Experimento Formativo como meio de geração de dados, visto que este também propõe uma mudança de atitude de todos os envolvidos e ainda a reflexão durante o processo de apropriação da leitura.

Esta proposta sustentou-se num processo interativo adaptável, que, através de uma integração de investigação e participação social que estuda a realidade vivida, compartilha soluções e produz conhecimentos em conjunto. Nele, aluno e professor participam do processo reflexivo de resolução de um problema a partir da prática e proposição de mudanças, num movimento dialético de ação e investigação.

A seguir, trato das estratégias como instrumentos de operações e ações mentais que conduzem ao desenvolvimento do pensamento do indivíduo, à apropriação das ações de leitura e de se tornar leitor.

No processo de apropriação da leitura é posto um desafio ao professor: a organização de atividades educacionais criadas e modificadas deliberadamente, segundo as condições em que elas ocorrem, realizando proposições e provocando no aluno manifestações e alterações que o conduzam à formação do pensamento, por meio de um ato perceptivo, atos modeladores (MUKHINA, 1996). Nesse contexto, modelador significa “(...) desenvolver no sujeito uma atividade cognoscitiva, uma série de operações com os objetivos para sua representação, fixação e transformação” (MONTEALEGRE, 1998, p. 264). Dela depende a elaboração de ações intencionais de ensino para ampliar e desenvolver as capacidades cognitivas, mediante o desenvolvimento do pensamento por conceitos (DAVIDOV, 1988). Visto que a leitura é uma ação de pensamento, para realizá-la, são necessários a ampliação e o desenvolvimento das capacidades cognitivas. Segundo Shtoff (apud DAVIDOV 1988, p. 133): “Por modelo se compreende um sistema representado mentalmente ou realizado

materialmente que refletindo ou reproduzindo o objeto de investigação é capaz de substituí-lo de maneira que seu estudo nos dê uma nova informação sobre este objeto”.

Ao apropriar-se de um objeto da cultura humana, o aluno apropria-se também das ações cognitivas intrínsecas a esse processo. No caso da leitura, além das ações mentais, a compreensão dos signos linguísticos perpassa pelo processo educacional sistematizado, onde a palavra, enquanto fala, discurso, é apresentada. A leitura, tendo a palavra como unidade significativa (BAKTHIN, 2003), possibilitará a compreensão da linguagem e a apropriação do que a palavra carrega enquanto ferramenta histórica. Como todo objeto da cultura humana, instrumentos produzidos pela humanidade, ela traz em si as ações, as funções e as interações para as quais foi criada.

Lembre-mos 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. (MILLER e ARENA, 2011, p. 346).

Portanto, compreendendo leitura como prática cultural, herança da humanidade que precisa ser ensinada, é necessária a intervenção consciente do professor nos atos de ensinar e aprender a ler e a participação também consciente do aluno no processo. Esta é uma das funções do ensino das estratégias de leitura.

Neste trabalho, refiro-me à apropriação do instrumento da cultura humana, a linguagem escrita, por meio da Atividade do indivíduo. Com a apropriação da linguagem, a criança apropria-se, também, das qualidades nela encarnadas (MARX, 2006), cristalizadas (LEONTIEV, 1978). As estratégias de leitura, entendidas como instrumentos orientadores do pensamento e objeto da cultura, devem ser apresentadas à criança em Atividade de leitura. Com o emprego dessa forma de conduta, será possível desenvolver o sistema dos movimentos e das percepções do cérebro e, conseqüentemente, das funções psíquicas superiores. A apropriação dessas e de outras formas de conduta passa por um processo de educação e vai se constituindo em diferentes círculos de relações de que participa o indivíduo.

Ao tratarmos do ensino das estratégias de leitura como instrumentos produzidos socialmente, consideramos a lei geral de desenvolvimento (LIBÂNEO, 2007; VYGOTSKI, 1995), que nos revela o papel da mediação na aprendizagem. A ideia das

estratégias foge do conceito de treinamento, pela sua intenção de fazer pensar e, nas ações do professor na miniaula e na prática guiada, pretende promover as relações psíquicas entre os indivíduos envolvidos nas ações de leitura: aluno, professor e o escritor, por meio de seu texto.

O conceito de mediação apresenta a ideia de que o acesso mediado do homem é propulsor do desenvolvimento. Ao apropriar-se da história humana, o indivíduo reinventa sua história, interfere em seu processo de construção e torna-se um elo na “corrente” de mediações ocorridas nas relações humanas.

Neste contexto a miniaula e a prática guiada devem cumprir a função de elementos de mediação, quando se propõem como meios para apresentar o conteúdo ao aluno de forma que o professor possa apresentar, exemplificar, expor aos alunos as suas operações mentais, seu pensamento e o resultado como ação de conexão, visualização, inferência, mobilização dos conhecimentos prévios e demais estratégias. Essa ação do professor reflete, reproduz o objeto de ensino.

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 encontra-se na zona de desenvolvimento potencial, refere-se àquele momento em que a pessoa consegue fazer algo com a ajuda do outro e está sempre relacionado com os conhecimentos anteriores. Nesse espaço, as crianças e as pessoas estão em constante interação, porém há que se considerar a capacidade da criança, no que se inclui o seu desenvolvimento biológico.

Ilustro esta reflexão apresentando o primeiro semestre da pesquisa e do ano letivo de 2012 no que se refere à aplicação das estratégias. Para o ensino da primeira estratégia de compreensão leitora – conexão, expliquei que a estratégia de conexão era uma forma de compreender o texto lido a partir dos nossos conhecimentos, vivências e experiências. Posteriormente, este conceito foi ampliado com as crianças.

Elaborei uma miniaula com o texto *Nicolau tinha uma ideia*, de Ruth Rocha. Projetei o livro na tela e fui apresentando minhas conexões, os elementos a que meus pensamentos se ligavam na história e o que ela me fazia lembrar ora oralmente e ora com papéis autoadesivos, papéis adesivos em que se anotam as conexões realizadas com determinado trecho, palavra ou imagem do livro.

Sinopse: Neste livro Nicolau tinha uma ideia na cabeça e, um dia, ouviu a ideia de João. Então passou a ter duas ideias na cabeça. Depois disso, Nicolau falou com Maria, Pedro, Manuela... e passou a ter várias ideias. Aqui, as ideias são representadas por desenhos, e as crianças têm uma surpresa no final –uma página em branco, para que cada um possa desenhar seus próprios pensamentos, participando da história.

Somente nessa primeira apresentação não discriminei as diferentes formas de conexão. Elas podem estar conectadas ao leitor, a outro texto e as coisas do/no mundo mais amplo. Selecionei um módulo de livros da escola destinado ao 2º ano, por conter textos curtos, e os alunos escolheram dentro das opções oferecidas.

Ao analisar as anotações percebi que os alunos fizeram relação de conexão diretamente com as imagens e não com o texto escrito. Seguiram a estratégia da professora que utilizou um livro com muitas imagens.

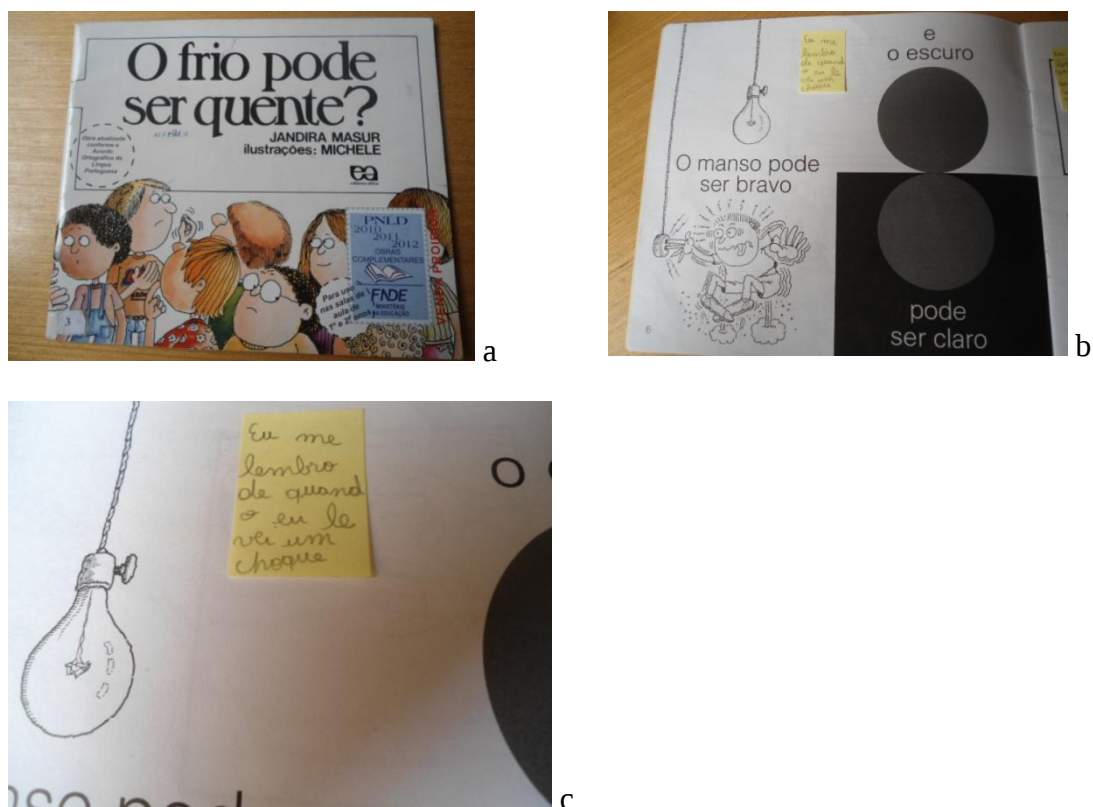


Figura 27- a) Capa do livro; b) anotação da criança colada no livro e c) post-stik com a anotação.

Devido às observações referentes às relações com imagens e busca de livros de contos de fadas e fábulas que havia feito, elaborei uma “prática guiada” (SOUZA, 2010, p.62) com “questionamento do texto” (JOLIBERT, 1994), com a finalidade de realizar orientação diretiva e direcionada durante a leitura de um texto para um grupo de alunos ou individualmente.

Por ser um momento em que se pratica a estratégia de leitura em conjunto, em um contexto organizado, escolhi o livro: *O urso com música na barriga*, de Erico Veríssimo.

Sinopse: A importância das relações afetivas e o desafio de expressar os próprios sentimentos são os principais temas de *O urso com música na barriga*, um clássico para crianças de autoria de Erico Veríssimo, um dos maiores escritores brasileiros. Publicado pela primeira vez em 1938, o livro conta a história de uma família de ursos que mora no Bosque Perdido, um lugar onde a bicharada faz a festa: o Tucano-Narigão declama versos, o Macaco-Patusco vende frutas no mercadinho, a Vaca-Amarela fornece leite para a freguesia e o Jacaré-Deixa-Estar tenta engolir a lua refletida na Lagoa Espelho. A vida era calma na família do Urso-Pardo, marido da Ursa-Ruiva e pai do Urso-Maluco. Até que uma ideia de Dona Ursa-Ruiva muda toda a história: ela decide encomendar à Cegonha uma irmãzinha para o Urso-Maluco. Este, todo animado, escreve uma carta à Cegonha-Cor-de-Rosa pedindo não uma irmãzinha, mas um irmãozinho – e com música na barriga. O pedido do Urso-Maluco é atendido e começam as aventuras de um urso diferente. O dr. Cavalo quer operá-lo, mas Pai-Urso e a Mãe-Ursa não deixam. O Urso-com-Música-na-Barriga precisa descobrir como fazer com que entendam a sua linguagem. Ele vai crescendo até o dia em que é confundido com um urso de brinquedo e vai parar na casa de um menino muito rico, onde corre sérios riscos de vida.

O objetivo da escolha deste livro foi observar como seria a participação das crianças quando a professora questionasse o texto enquanto lia. A prática de questionamento de texto ainda não era de domínio das crianças nessa etapa do trabalho.

Para Jolibert,

Toda leitura é um questionamento de texto, isto é, uma elaboração ativa de significado feita pelo leitor a partir de indícios diversos, de acordo com o que está procurando num texto para responder a um de seus projetos. Isso quer dizer que, quando falarmos aqui em “questionamento de textos”, estaremos dizendo que *são as crianças que questionam um texto para extrair seu sentido* – que aprendem a questioná-lo com a ajuda do professor – e não que é o professor quem “faz perguntas de compreensão” sobre o texto. (JOLIBERT, 1994,149).

Um Evento que ilustra bem uma situação de questionamento de texto e estabelecimento de conexões ocorreu no início do ano letivo de 2012. Seguem as anotações do Diário de bordo.

Antes da leitura solicitei aos alunos que lessem o título do livro enquanto eu passava pela classe mostrando a capa. Solicitei que um aluno falasse o título em voz alta, então perguntei de que tratava o livro e que texto será que encontrariam: conto, poemas, informações sobre ursos. Em uníssono os alunos responderam conto. A aluna ALId disse que poderiam ser informações sobre ursos e AIAr concordou. Iniciei a leitura em voz alta e conversava com os alunos a partir de questões como:

*Enquanto eu lia, eu pensava em e vocês, sobre o que estavam pensando enquanto eu lia?
Eu já li um texto parecido com este, se chamava ...Você já leu algo parecido antes?
Quando eu li esta parte, eu senti ... O que você sentiu enquanto eu lia?*

Durante a leitura os alunos também lançaram algumas questões:

É um conto mesmo? (ADAn)

Quem escreveu esta história? (ALFn)

Num tem desenho? Posso ver? (ASAm)

(Diário de bordo – 28/02/2012)

(As questões elaboradas pela professora foram baseadas no Manual Just Read, Florida)

Não foi possível realizar a leitura individual e silenciosa, pois não havia a quantidade de livros suficiente e a projeção no data-show não foi possível porque o texto era longo e com poucas imagens. Por isso, apresentei o texto em voz alta e os alunos tiveram a posição de ouvintes. No entanto, o objetivo foi atingido porque os alunos interagiram apresentando suas conexões que confirmaram os dados anteriores: os conhecimentos prévios sobre a estrutura e os elementos dos contos de fada e das fábulas se confirmaram, pois fizeram conexões com os contos: Branca de Neve e os sete anões e o “Viveram felizes para sempre”. O universo do conhecimento novo conectava-se aos conhecimentos já adquiridos. A escolha dos livros levados para casa e os escolhidos para a leitura em voz alta para os colegas também referendavam esses dados.

Em um contexto ambientado pelas estratégias, a mediação permite a formação de um sistema unitário, com conexões e inter-relações estruturadas de forma que todos os elementos estejam carregados de significado e se tornem o “outro”, o parceiro mais avançado, estimulador e auxiliar do aluno no trabalho educativo (BEÁTON, 2005). Os diferentes momentos e formas de intervenção do outro propiciam avanços para uma nova etapa de desenvolvimento.

Na proposição das estratégias, observaremos constantemente a ação mediadora do professor, que necessita, porém, também da ação do aluno. Ao tratarmos da leitura como atribuição de sentido à linguagem escrita, o trabalho com as estratégias na escola não poderia ser outro se não por meio do ensino colaborativo. Porém, para que se efetive, há que ter a intencionalidade do mediador, do outro mais experiente, ao propor operações e ações de leitura literária que se tornem uma atividade.

Nessa perspectiva é que se apresenta a proposta do trabalho com as estratégias de leitura. Nela visamos o espaço escolar, o contexto social, a orientação das ações de

leitura das crianças, de maneira que as possibilidades de apresentação da forma de apresentação de uma forma adequada, como parte de sua tarefa, se constituam como o “outro” e possibilitem ao aluno a aquisição de novas significações, pelo processo de generalização e de construção de conceitos.

Ao propor o ensino das ações de leitura por meio das estratégias, sugiro a organização de operações, conscientes e individuais, dirigidas à compreensão do texto para a realização de ações de conexão do pensamento, de inferência e visualização. As ações motivadas são compositoras do trabalho educativo sistematizado e com intencionalidade a fim de promover o desenvolvimento e o avanço do aluno. A sua relação com a forma superior de conduta está em que:

(...) o desenvolvimento da função psíquica superior da criança só é possível pelo caminho de seu desenvolvimento cultural; trata-se de dominar tanto os meios externos da conduta, tais como: a linguagem, a escrita, a aritmética, como aperfeiçoar internamente as próprias funções psíquicas, ou seja, a formação da atenção voluntária, da memória lógica, do pensamento abstrato, da formação de conceitos, do livre arbítrio, etc. (VYGOTSKI, 1995, p.31, tradução nossa).

Sendo assim, ao apresentar as estratégias de conhecimentos prévios, conexão, inferência e visualização, com as orientações para a relação metacognitiva com o texto, percebemos a possibilidade do domínio do meio externo de conduta – a linguagem – e do desenvolvimento da dinâmica do pensamento. Sua aplicação como ações de leitura leva a compreendê-la como atividade mental, orientada pelas ações propostas por meio da mediação do professor. A aplicação das estratégias de compreensão envolve e oferece oportunidades para se refletir sobre as ações usadas com os outros. Porém, para que a criança esteja ativa nesse processo, ela precisa ser motivada a produzir sentido e mobilizada para a finalidade, para apropriar-se do próprio objeto, a leitura.

Um conteúdo do texto que envolva e desafie o aluno é fundamental para que ele seja envolvido nas ações de leitura. Foucault salienta a necessidade de que na fase de aprendizado, devem-se oferecer, aos alunos, textos “verdadeiros”, sem adaptações. Para ele, a aprendizagem deve mobilizar os conhecimentos já apropriados para compreender um novo, reduzir o desconhecido (FOUCAULT, 1994. p.31).

Ao relacionar as estratégias metacognitivas de leitura à protagonização do sujeito aprendente, na sua formação, na ação de leitura mediada pelo professor,

compreende-se que o aluno se envolve e se torna consciente e responsável pelo processo. Assim, no processo, torna-se sujeito da Atividade e capaz de uma autotransformação libertadora. Porém, atentemo-nos para o que diz Jolibert:

As aprendizagens em construção são reforçadas e consolidadas quando se empreende uma reflexão do próprio aprendiz sobre elas. Na sala de aula trata-se de facilitar a reflexão individual e/ou grupal dos alunos para que cheguem a uma tomada de consciência sobre as suas próprias aprendizagens (O que aprendi? Como o fiz? Para quê?) para que transformem as suas descobertas em ferramentas para avançar. Descubrem assim seus próprios recursos, processos e formas de utilizar estratégias com êxito. (2006, p. 16).

Buscamos, por meio da aplicação das estratégias, conduzir essa forma de pensar do aluno. E nisso, reiteramos a posição de Israel (2007) quando diz que é importante compreender o que é a metacognição e por que as estratégias metacognitivas são facilitadoras da aprendizagem da leitura. O ensino da leitura e da escrita deve ser organizado de forma que os alunos sintam a necessidade de ler e de escrever (VYGOTSKI, 1995, p. 201). O despertar e a motivação para a aprendizagem da leitura e da escrita devem ser oferecidos, para o desenvolvimento de uma atividade cultural, natural, prática. Ao propor para o aluno refletir sobre as ações mentais que envolvem a leitura, temos a tarefa de analisar o processo, o fechamento e a abrangência.

Para Vigotski, educar é construir, compor, combinar, contagiar, fornecer temas, guiar o/no processo, mostrar procedimentos sem artificialidade, externo ao aprendiz, mas não indiferente a ele. É ainda o despertar na criança daquilo que existe nela, ajudar para que isso se desenvolva e orientar esse desenvolvimento (2009, p.72). Auxiliar o aluno a ler estrategicamente indica pensar sobre a leitura.

As operações reflexivas que participam da leitura são operações mentais que auxiliam o aluno no sentido de promover sua habilidade de refletir. As estratégias são propostas de uma organização de ensino do pensar por meio de ações metacognitivas para a apropriação da leitura. O domínio dessas operações promove a autonomia do sujeito, levando-o ao aprendizado individual e independente. Ao desenvolver esta habilidade, o indivíduo, por sua iniciativa, consegue buscar o conhecimento.

É fundamental refletir sobre o porquê do uso de ações metacognitivas, e sua importância, uma vez que, sob essas orientações, o aluno pensa sobre o pensamento, avalia, reflete e, nessas ações, ele mobiliza seus conhecimentos prévios, prevê, conecta,

questiona, visualiza, sumariza e atribui sentidos. Ele passa a ter consciência do que se passa em sua mente. Vigotskii assevera: “Com auxílio da imitação na atividade coletiva guiada pelos adultos, a criança pode fazer muito mais do que com a sua capacidade de compreensão de modo independente” (1998, p.112). E nesse processo, com ajuda do outro, apropria-se dos conhecimentos produzidos pela humanidade e vai se transformando.

Segundo Pressley (2002), metacognição é o conhecimento de processos de pensamento. Na leitura, é a consciência da necessidade da compreensão e de conhecimento dos instrumentos que auxiliarão na produção da compreensão. Ela se desenvolve quando os leitores começam com a prática do pensamento de como se lê. Ao estabelecer relação entre o pensamento verbal e as estratégias metacognitivas de leitura, busco suporte no que diz Vigotski: “Já afirmamos que todo pensamento procura combinar uma coisa com a outra, tem o movimento, um corte, um desdobramento, estabelece uma relação entre uma coisa e outra, em suma, desempenha alguma função, algum trabalho, resolve um problema” (2001, p. 475).

As ações metacognitivas revelam as ações de pensamento dos alunos durante as ações de leitura. A função das estratégias é orientá-los com relação ao modo de proceder antes, durante e depois da leitura, de forma que, motivados, se tornem leitores autônomos. A seguir apresentarei algumas reflexões sobre o emprego das estratégias, a partir da prática guiada, das miniaulas, da apresentação das estratégias de conhecimentos prévios, conexão, inferência e visualização, para a inserção do aluno no universo da leitura e da literatura.

a. Conhecimentos prévios e experiência pessoal

O trabalho com as estratégias metacognitivas auxiliou a percepção, pelo leitor, da mobilização e da utilização do conhecimento prévio. Aprender a apropriar-se e a usar o conhecimento que irá restringir a quantidade de informação que o cérebro deve processar é natural e inevitável. Fazer previsões em um texto não é uma atitude aleatória, elas ocorrem a partir de informações prévias do leitor sobre o texto e seu conteúdo. A insuficiência de conhecimento prévio sobre o que se lê causa o que Smith

(1999) denomina visão-túnel¹⁶. Dificulta a sua compreensão. Se isso acontecer, as crianças.

(...) devem receber o conhecimento prévio necessário de alguma outra forma – de alguns outros livros que elas possam ler, ou através de uma discussão, um filme ou até mesmo fazendo-as lerem alguns ou todos os livros que se espera que leiam, lidos eles antes de mais nada. (SMITH, 1999, p. 37).

Depois de vivenciar a experiência de relacionar o texto lido com outros conhecimentos, as crianças conseguem mobilizar os conhecimentos, realizar ações de leitura e ampliar a habilidade de atribuir sentido ao texto. Para instrumentalizar as ações de pensamento do aluno, é fundamental que haja a possibilidade dele dialogar, comunicar seu pensamento, tomar posição conscientemente, confrontar ideias, fazer previsões, escolhas, ampliar significados, assim como é necessário haver uma reflexão consciente das ações de leitura, para que ele possa avançar em seu aprendizado, realizando enfrentamentos que possibilitem seu desenvolvimento.

Durante a pesquisa, para que os alunos pudessem ampliar e ativar seus conhecimentos prévios houve a necessidade de motivá-los a buscar na leitura dos diferentes textos, não só de literatura, mas também de outros gêneros, que pudessem, com suas informações, contribuir para a aplicação das demais estratégias, elementos que os levassem a um apropriar-se da leitura. No trabalho com o texto literário, no início do ano de 2012, percebi que os alunos não conseguiam fazer relações com os textos para além dos contos de fada e das fábulas, como já comentado, de forma que as escolhas deles, mesmo entre os alunos aqueles com um atitude leitora mais independente, giravam em torno desses gêneros, pela facilidade de compreensão que eles propiciavam. Demos início à preparação de leituras de textos literários e não literários coletivamente. Para os textos não literários, procurava apresentar imagens, outros textos, construir objetos, como no caso do texto instrucional, que dessem significação ao lido. Para os literários, o diálogo e a aplicação das estratégias de leitura: primeiro, por meio da exemplificação para o grupo e posteriormente, em ações individuais. Durante a leitura de textos projetados no data show, realizávamos a análise dos diferentes gêneros. Percebi que no desenvolvimento da pesquisa os alunos começaram a aplicar as estratégias na leitura nos mais diferentes gêneros e isso se tornou motivador.

¹⁶ Essa visão se dá quando não relacionamos a informação visual com o que a informação não-visual (SMITH, 1999).

Essa proposição foi observada com ADAm, aluno em processo de alfabetização. Os textos indicados a ele na rotina da sala levavam-no a espantar-se quando atribuía sentido ao lido por meio de conexões e na realização de inferências. Sua manifestação ao ler o nome de um trabalho que se encontrava na mesa da professora, e fora desenvolvido por uma aluna, é indicativa dessa análise.

Ele leu, percebi que murmurou vendo duas palavras escritas com letra cursiva.

Repetiu-as e exclamou:

- Uia! “Maria Eduarda”! E olhou para trás para ver a aluna – Eu já sei ler letra de mão!

ADAn tinha um comportamento muito expressivo quando fazia descobertas. Nesse dia, virou os olhinhos, colocou o dedo indicador no queixo e respirou profundamente.

O sentido por ele atribuído ao texto é divergente das oralizações realizadas anteriormente tentando ler palavra por palavra, “(...) como se ler cada palavra corretamente fosse a chave à boa leitura” (SMITH, 1999, p, 37), pois conseguia construir e mobilizar um grande número de informações quando lia o nome da colega de sala. Seguindo em sua leitura, o comportamento observado em ADAn foi a “adivinhação” das palavras. Ou seja, utilizando seu conhecimento prévio e realizando opções dentro de um grupo que se percebe restrito fez a eleição do significado mais adequado e atingiu o objetivo. A prática da leitura e o fato de não relutar tanto para usar a informação não visual, seus conhecimentos prévios, permitem-lhe essa ação.

Vejamos o que ocorreu com o aluno ALUc, ao compreender como utilizar o conhecimento prévio para realizar conexões e inferências. O evento ocorreu durante a tarefa com o livro *Chapeuzinho Amarelo*, de Chico Buarque, e que levou o aluno à leitura do livro *Peppa* de Silvana Rando. A seguir faço a apresentação do livro.

Chapeuzinho é uma bela menina que sofre de um mal terrível: sente medo do medo. Enfrentando o desconhecido – o lobo –, ela supera medos, inseguranças e descobre a alegria de viver. Com sensibilidade, Chico Buarque, compositor e escritor, constrói um texto em que a linguagem é um grande jogo.
--

Sinopse: Peppa nasceu assim: Linda e cabeluda. Bem no alto da sua cabeça, lá
--

estava ele! Um chumaço de cabelo preto e volumoso. Ah! Mas não era qualquer cabelo não... Tratava-se do cabelo mais forte do universo! Resistente como fios de aço. Conheça você também o mundo real e imaginário da nossa divertida Peppa.

ALUc era sempre irrequieto durante as atividades de leitura individual. Não se concentrava e incomodava os colegas. Por não ter habilidade de leitura, trocava os livros a todo o momento. O aluno pegava livros infantis e os folheava. Virava em diferentes posições, nunca terminava uma leitura e por vezes eu duvidava de que ele a começasse. Em um dia de ações específicas de motivação por meio da leitura em voz alta, após fazer a leitura em voz alta, disponibilizei livros e convidei o aluno para sentar-se perto de mim para realizar a leitura. Para entender o que ocorria com o aluno, escolhi um livro que “desse conta” de mobilizar seus conhecimentos anteriores e provocasse o seu pensar além daquilo que já conhecia. Para isto sugeri ao aluno que lesse para mim o livro **Chapeuzinho Amarelo** de Chico Buarque.

O aluno relutou, mas eu disse que iria ajudá-lo a compreender a história. Solicitei que lesse em voz alta. Iniciamos com a leitura do título e autor, perguntei quais as conexões que ele conseguia fazer com estas informações. Lembrou-se do conto **Chapeuzinho Vermelho**. Disse-lhe então que iniciariamos a leitura e buscaríamos elementos que conectassem os dois textos.

Apresentei as demais perguntas durante a leitura:

Prof: Você já ouviu alguém falar que uma pessoa amarelou porque ficou com medo?

ALUc: (não obteve resposta, mas o aluno levantou uma sobrancelha).

(Segue a leitura)

Prof: Por que será que estremecia ao ouvir conto de fadas?

ALUc: (silêncio, mexeu com a mão em sinal de não saber).

(Segue a leitura)

Prof: Seria por medo das bruxas?

ALUc: Acho que é.

(Segue a leitura)

Prof: Você também tem medo de trovão?

ALUc: Não! Um “poco”!

(Seguiu a leitura e percebi que ALUc já mudou a sua postura corporal. Parece que se sentiu atraído pelo texto. Vou parar de intervir).

O aluno foi realizando a leitura e seus gestos foram se alterando. A princípio aparentava um olhar e comportamento que revelavam a preocupação em ler “certo” para a professora. Penso que são características individuais. No caso desse aluno, eu percebia quando ele não estava interessado ou estava fazendo algo para cumprir uma determinação apenas.

Na terceira página ALUc começou a se “arrumar” na carteira. Fixou mais os olhos no livro, então disse a ele que poderia ler em voz baixa. Após essa orientação o aluno começou a “ler somente com os olhos como costumam dizer”.

Após a leitura deste livro, ALUc escolheu o livro “Peppa” – Silvana Rando – com características similares, leu concentrado no lugar escolhido para a leitura naquele dia. Passou a participar em outros momentos de leitura sem incomodar os colegas da turma.

Diário de bordo – 06/03/2013

Nesse evento, dois elementos se destacam: 1) o meu pedido para o aluno ler em voz alta sem ter tido um contato mais demorado com o texto, pois ter folheado o livro antes da solicitação e mesmo ter realizado a leitura silenciosa não foi uma atitude

observada por mim; 2) a necessidade da leitura em voz baixa na terceira página e a sua mudança de conduta. O primeiro elemento não se coaduna com o que entendo por leitura. Para a proferição de um texto é necessário o contato inicial, a leitura. O segundo referenda o conceito de que a leitura em voz baixa é a adequada para que o leitor obtenha a compreensão do texto e ela provoca o aluno.

Quanto ao uso do conhecimento prévio em um questionamento provocado pela professora, ele era mobilizado pelo segundo olhar do aluno e, então, na terceira página começou a praticar a leitura silenciosa “a verdadeira leitura”. A habilidade do aluno em usar o conhecimento prévio, nas ações de leitura, aumenta com a aquisição e o uso da informação não visual adquiridas em suas experiências pessoais. Dos escritos de Smith (1999, 2003) depreende-se que é uma habilidade possível de ser ensinada. Percebo que isto ocorreu no caso de ALUc.

A experiência pessoal prévia é formada na e pela apropriação da experiência social, histórica, coletiva, e sendo vista como condição fundamental na produção do novo, ela se amplia com a apropriação da experiência alheia (VIGOTSKI, 2009). No caso da leitura, ela é necessária para a atribuição de sentido. Cada ser humano filtra a situação social de uma maneira particular e da sua experiência pessoal passa a enxergar o mundo. Rubinstein chama de refração o fato de as influências externas: cultura, mundo e sociedade se refratarem através da personalidade. Rubinstein, citado por Mello (1997, p.110), diz:

(...) o processo de conhecimento tem, ao mesmo tempo, um caráter objetivo - desenvolvido a partir da lógica que emana do objeto e que atua sobre o sujeito -, e também um caráter subjetivo - desenvolvido a partir da ótica do sujeito, social e historicamente construída. O reflexo da realidade envolve, portanto, a reflexão e a refração da realidade numa relação de ação recíproca entre o indivíduo e o mundo - a vida, o fazer prático do homem - da qual resulta o conhecimento (RUBINSTEIN, 1965, p.47).

Nesse sentido, a composição das significações contém as percepções externas e internas adquiridas nas experiências pessoais. Ao participar de atividades de aprendizagem o aluno aumenta essas experiências e as ressignifica. Compreendendo que as vivências são influenciadas pelo patrimônio cultural, potencializar a apropriação de parte desse patrimônio deve ser responsabilidade da escola no processo educativo e nas suas práticas.

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).

No entanto, se não houver a compreensão de como se realizam os processos mediados de ensino, de aprendizagem e de desenvolvimento, dentro da perspectiva dialógica (BAKHTIN, 1995), por parte dos usuários da língua, haverá dificuldades em se estabelecer a relação entre a formação do indivíduo e a sua relação com o texto e o contexto. É preciso compreender a contribuição da cultura na formação da pessoa, assim como também o quanto essa intervenção transforma, enriquece, permitindo ao indivíduo reelaborar, reorientar o seu comportamento e dar um novo curso ao seu desenvolvimento (VYGOTSKI, 1995, p. 305).

Quando o texto afirma que é na relação entre os indivíduos do gênero humano, por meio do processo de comunicação, que o outro em atividade aprende e se desenvolve, este é o processo educativo. Quando na comunicação entre os homens são dados e postos os fenômenos objetivos da cultura humana, a linguagem se torna o instrumento por excelência.

A mobilização dos conhecimentos prévios e da vivência permite ao indivíduo apropriar-se das características dos textos e dos elementos que os envolvem e propiciam a aplicação das estratégias de leitura.

b. Estratégia de conexão

De acordo com as pesquisadoras Souza e Girotto (2010), leitores proficientes são capazes de durante a leitura de textos fazerem ligações entre um conhecimento novo e um conhecimento já apropriado, uma informação nova e uma já adquirida. A leitura passa a ser um processo interativo em que os bons leitores se envolvem em um diálogo constante com o texto, numa relação em que as informações vão se articulando, facilitando o processo de compreensão e permitindo que o leitor atribua uma significação ao texto.

É possível ensinar os alunos a acessar o seu conhecimento prévio e suas experiências, levando-os a ampliá-los para a Atividade de leitura. Ensiná-los a se conectar a um texto desenvolve neles a capacidade de entender melhor o que estão lendo. Nesse sentido, as ações de ensino do professor devem orientar os alunos de forma que analisem como as suas conexões contribuem para a compreensão do texto e os levem a perceber que o significado do texto é construído à medida que os conceitos e as ideias vão se formando.

Existem três tipos de conexões que fazemos durante a leitura de um texto:

Texto-leitor: É uma conexão pessoal, que depende diretamente das ligações feitas entre o texto e a experiência pessoal, a vida do leitor, sendo considerada a conexão mais fácil de se ensinar, por ser a mais facilmente percebida por ele.

Texto-texto: Refere-se às ligações feitas entre o texto que a pessoa está lendo e um anteriormente lido. Esta conexão lhe reporta a algo que lhe é familiar, lido em outro texto. Para o trabalho de apresentação desta forma de conexão apresentei a coleção Ponto de Vista, de Ricardo Azevedo, em um momento de leitura individual. Na escola havia quantidade suficiente de livros para os alunos lerem individualmente, computados também alguns volumes que consegui como empréstimo de outra escola.

Sinopse: Coleção Pontos de Vista, do autor e ilustrador Ricardo Azevedo, numa linguagem ágil e bem-humorada, trata da convivência entre seis personagens diferentes, abordando a auto-estima, o respeito, a solidariedade, a ética, a administração dos conflitos, direitos e deveres. **Segundo a tartaruga:** "Eu sei que eu sou só uma simples tartaruga... meio sem graça, sou meio envergonhada também, mas legal, carinhosa... O tempo passou. O homem imenso ficou velho e foi embora. A mulher (...) ficou velha e foi embora. Aqui nesta casa já moraram muitos bichos..."



Figura 28 Alunos lendo a coleção Ponto de Vista, de Ricardo Azevedo.

Texto-mundo: É a conexão com algo que o leitor tenha visto no noticiário ou com uma experiência vivida por outra pessoa e de que tenha conhecimento. São as

ligações feitas entre o texto que está sendo lido e algo que ocorreu no mundo, não há uma relação direta com o leitor. As ações de conexão ficaram mais claras para os alunos quando os jornais e as revistas começaram a circular na sala.

Evento: anotações extraídas do semanário da professora/pesquisadora.

No mês de abril de 2013, a professora ganhou a assinatura de um jornal de grande circulação nacional por um mês e a diretora da escola “descobriu” que a escola recebia dois jornais da cidade diariamente. Sabendo do trabalho desenvolvido na sala, ela começou a entregar diretamente para a turma. Fizemos a exploração deste suporte de texto durante algumas aulas. As ações eram voltadas somente para a leitura e a observação da reação dos alunos, em contato com o jornal.

Havia uma dinâmica para a leitura. Para que todos pudessem ler, deveriam passar à carteira do colega ou a quem pedisse o jornal, o importante era que todos manuseassem. Seguimos com as leituras e a observação dos alunos na facilidade em fazer conexões. Porém o que despertou a atenção da professora foram os comentários e comportamentos dos alunos. A partir do dia 10/06/2013, as ações foram pontuais.

ALiv: Comentou que leu o jornal no consultório médico e fez referência à informação nele contida. (Infelizmente perdi estas informações por perceber sua relevância tardiamente).

AMEd: Trouxe o jornal da cidade que enfoca os acontecimentos do bairro.

AMay: O pai da aluna comprou o jornal no domingo.

ATHa: Começou a trazer o jornal da igreja.

AJPe: (Lendo o jornal, comenta) Hoje vai fazer calor!

Dia 19/06/2013 – O aluno ALFn traz o jornal da cidade, o exemplar do dia, porque sua família era assinante.



Figura 29. Crianças lendo jornais.

É mais fácil apropriar-se de novas informações e usar o conhecimento prévio para compreender um texto e atribuir-lhe significado quando se consegue realizar um número maior de conexões, uma vez que as ligações estabelecidas serão mais significativas e o conhecimento terá uma estrutura mais organizada. Quando a estruturação de um determinado conhecimento permite encontrar muitos pontos de conexão, a nova informação é apropriada mais facilmente e o conhecimento prévio é

mobilizado, ampliando e refinando as ações de pensamento dos alunos, o que evidencia a relevância dessa proposição no ato educativo.

c. Estratégia de Inferência

Os seres humanos inferem e preveem a todo instante, seja quando observam as pessoas ao seu redor e olham para as suas expressões faciais para ver como elas se sentem, seja durante um diálogo ou durante a exposição de alguém; podem igualmente inferir o conteúdo de um livro por meio da imagem na capa, ou a probabilidade de um restaurante ser caro por ter estacionamento com manobrista (ZWIERS, 2010).

Operar mentalmente para fazer inferências na leitura é valer-se de uma estratégia de compreensão num processo em que os conhecimentos prévios precisam ser ativados, para que se possa relacionar as informações do texto atual à experiência pessoal e ao conhecimento de mundo, a fim de atribuir sentido ao que não é diretamente mencionado no texto.

Fazer uma inferência na leitura é o processo de combinar as informações de texto atual com a própria experiência, a fim de criar significado que não está diretamente afirmado no texto (...). Isso significa fazer suposições e criar conexões que vão além das palavras ou imagens exatas do autor. Inferência pode ser vista como dar pequenos passos “pensantes” fora do caminho seguro, literal e ver se eles levam para onde o autor pretende. Isso significa fazer suposições e preencher os espaços em branco que não estão no texto. (ZWIERS, 2010, p. 99) (Tradução livre).

Ao acessar experiências anteriores, levantando hipóteses e conectando as informações contidas no texto, o sujeito leitor consegue realizar inferências e chegar a uma conclusão. Conhecimentos sobre a leitura e o autor, por exemplo, auxiliam na predição, porém devem estar conectados às evidências textuais para a realização da ação mental de inferir. Just Read, Florida (2012); Zwiers (2010) e Harvey e Goudvis (2007) referem-se à previsão como um dos aspectos do pensamento inferencial. “Quando ensinamos as crianças a inferir, podemos ensiná-las a tirar conclusões ou fazer previsões” (HARVEY E GOUDVIS, 2007, p. 131) que poderão se confirmar ou não. As dicas ou pistas contidas no texto ajudam a reconhecer informações que não estão explícitas a fim de se chegar a uma conclusão.

A inferência é a atividade realizada por um interlocutor, leitor ou intérprete, ao tirar do texto evidências que vão além das explicitadas, para ver outros significados que os detalhes sugerem, mas não estão declarados. Muitas vezes os significados das palavras não são evidentes no texto, mas podem estar sugeridos, e cabe ao leitor, por meio de suas experiências, fazer as escolhas mais prováveis, a fim de que haja a compreensão do texto, dos fatos em questão. Porém, para realizar uma inferência, precisa-se refletir sobre a ideia principal, a fim de seguir a lógica da predição, ou seja, há necessidade de foco nas informações apresentadas pelo texto para a conservação da coerência à sequência dos eventos (SOUZA, 2010; FLORIDA, JUST READ, 2012).

A inferência, como estratégia articulada ao papel da memória na leitura e baseada na metacognição, desvela o processo de pensar para compreender o texto, por meio não apenas da decodificação, mas principalmente, da compreensão das ferramentas utilizadas para compreendê-lo. Ela auxilia o leitor a recuperar informações apropriadas anteriormente e retoma conhecimentos já elaborados e sedimentados ao utilizar as pistas do texto para discernir, por exemplo, o significado de uma palavra, de um vocábulo desconhecido. Este processo envolve o aluno, de forma a levar em consideração as evidências textuais, pensar sobre o que já conhece sobre o texto, o autor e o gênero.

Um dos objetivos do ensino para estabelecer inferências é permitir ao aluno apropriar-se de operações e de ações durante a leitura que o levem a perceber o que o texto lhe traz e o que ele, como interlocutor, pode levar ao texto e combiná-los para tirar conclusões. Para que isso ocorra, devem ser criados contextos pedagógicos em que os alunos possam aplicar esse conhecimento. Eles devem ser estimulados a partilhar suas inferências sobre os textos por meio da linguagem oral ou escrita mostrando como estas se relacionam com o seu cotidiano (ZWIERS, 2010). O ensino das inferências na escola deve estar relacionado a textos que provoquem o desenvolvimento do aluno. O ambiente escolar deve ser provocador, instigante, oferecendo elementos que agucem a criatividade, o pensamento e possibilitem a compreensão favorecedora da aprendizagem.

O evento a seguir refere-se ao momento de proferir o texto (Bajard, 1994) para os alunos no horário da leitura no tapete. A professora profere o texto a partir da

apresentação do livro, dos autores, dos ilustradores e da editora, porém a proferição é precedida de uma conversa que foi motivada pela intervenção do aluno AJOn.

Sinopse: *Jujubalândia* - Autor: Mariana Caltabiano

A bruxa Anoréxica quer destruir Jujubalândia porque vive de regime e odeia comida. Junto com o Rei Ape Tite, as crianças e as avós partem em busca da única receita capaz de acabar com a bruxa. Durante esta viagem, eles passam por lugares incríveis como tobogãs de sorvete, campos de maçã-do-amor e vales de ovos de páscoa. Feita com os ingredientes que as crianças mais gostam, essa história é uma boa receita para aumentar o interesse delas pela leitura. Pode-se dizer que Jujubalândia é um livro para ser devorado!

AJOn: tô com vontade de comer o livro!

Prof: você esta com vontade de comer o livro, então não vou deixar ele na sua frente. O que você disse ALUc? Você vai fazer uma inferência?

ALUc: Isso. Eu acho que vai aparecer um monte de jujuba.

Prof: na história só vai aparecer jujuba?

ABIA: Eu também fiz uma inferência. Eu acho que vai parecer a história de como que fez a jujuba, de como criou,...

AQUe: Eu acho que vai aparecer a fábrica da jujuba ou ela vai aparecer ... (crianças falando junto).

AMAY: Eu acho que as casas vai se de jujuba, as pessoas vai se de jujuba, a cidade vai se de jujuba. O mundo inteiro vai ser de jujuba!

Prof:Alguém mais tem alguma inferência. Seria legal se a gente ouvisse o que os outros colegas estão falando. Fala

ASAm: Eu acho que tudo vai ser de jujuba!

Prof: Tudo vai ser de jujuba? Fala Luana.

ATHa: Eu acho que vai ter um menino na história e ele vai comer só jujuba no almoço, na janta vai comer só jujuba e no café da tarde.

AJOn: O prô, como chama o livro?

Prof: Jujubalândia.

AJOn: Eu acho que ele (referindo-se ao possível personagem apresentado na fala anterior) vai pra essa terra.

Prof: Porque você acha que é uma terra? Antes o Geraldo vai falar, mas depois você volta a falar.

Geraldo: Eu acho que o mundo vai ser de jujuba.

Prof: E você Luciano?

ALUc: eu acho que vai ser tudo colorido das cores de jujuba! As pessoas de jujuba.

Prof:Fala ARAf!

ARAf: As pessoas nascem de dentro da jujuba.

Prof:Fala você.

AJPe: Acho que vai ser um lugar só de doce. Tudo pode ser só de doce.

Aluna não identificada: É igual aquela história lá, que a menina nasce de dentro do repolho.

Prof:Ela fez uma ...

Alunos: Conexão texto-texto.

Prof:O AJOn você falou o que mesmo àquela hora? Você acha que uma “o quê”?

AJOn: Eu acho que é uma terra que só tem jujuba.

Prof:Por que você acha que é uma terra que só tem jujuba?

AJOn: Ué, porque depois de jujuba tem um nome aí, ó.

Prof:Leia!

AJOn: Lândia. Parece uma terra!

Prof:Por quê? Onde você ouviu que lândia é nome de terra?

AJOn: Num sei!

Joel: Cafelândia, sei lá!

Prof:Você fez conexão com Cafelândia.

AQUe: Eu acho que é uma cidade que só fabrica esse docinho.

Prof:O que estamos fazendo: inferências e conexões ao mesmo tempo.

AJOn: O prô, será que tem tudo isso dentro do texto.

Prof:Então vamos perguntar para o texto.

O estabelecimento da dialogia com outros textos ocorre por meio dos conhecimentos prévios da estratégia de conexões e a inferência sob influência dos conhecimentos anteriores. A inferência deve possibilitar ao leitor ler nas entrelinhas, entender que o autor apresenta pensamentos que nem sempre estão explícitos e o leitor terá a compreensão se se atentar às descrições, por exemplo. Para o aluno praticar essa ação é necessário que o professor apresente seu pensamento e explicita como encontrou as pistas no texto para concluir algo.

Leitores experientes usam outras estratégias para inferir, tais como a previsão, a visualização, o tirar conclusões, o conectar-se aos conhecimentos prévios, estabelecendo ligações com as pistas contidas no texto, de forma a chegar às ideias não explicitadas pelo autor.

d. Estratégia de visualização

A proposição da aplicação da estratégia de visualização deu-se devido a sua relação com as demais estratégias propostas nesta pesquisa. Como já pudemos perceber a estratégia de ativar os conhecimentos prévios perpassa todas as outras estratégias. Segundo Souza e Giroto (2010, p. 66), esta estratégia é chamada de “estratégia-mãe” ou “estratégia guarda-chuva”. Quando lemos, as imagens ancoradas no nosso conhecimento prévio são ativadas e ligam-se à linguagem contida no texto.

Porém não somente os conhecimentos prévios estão contidos nas demais estratégias, as de visualização e inferência são interligadas, não ocorrem isoladamente. No texto de Harvey e Goudvis, as autoras justificam a discussão das duas estratégias em um mesmo capítulo porque elas estão intimamente relacionadas e afirmam que: “a visualização fortalece nosso pensamento inferencial. Quando visualizamos, estamos de fato inferindo, mas com imagens mentais, em vez de palavras e pensamentos” (HARVEY E GOUDVIS, 2007, p. 130-131) (tradução nossa). Para elas, “a visualização traz alegria para a leitura. Quando visualizamos, criamos imagens em nossas mentes que pertencem ao leitor e a mais ninguém” (HARVEY E GOUDVIS, 2007, p. 132). Bons

leitores fazem representações mentais propositada e espontaneamente, durante e depois de ler.

Essa possibilidade se confirmou no comportamento de alguns alunos que passaram a anunciar que iriam abaixar a cabeça para pensar enquanto um amigo lia em voz alta para a turma. Fiz a observação desse comportamento, inicialmente no evento relatado a seguir.

Evento

No mês de março de 2012, sugeri à turma que em três dias da semana apresentaria uma anedota para lermos e nos outros dois apresentaria trava-línguas. O objetivo inicial do trava-línguas era lúdico, as crianças gostavam do jogo das palavras, da sonoridade e do ritmo. Em relação às anedotas havia a ludicidade contida no texto, e tínhamos a intenção de estudarmos não apenas a parte descritiva do texto narrativo, discurso direto e indireto, mas também os elementos da anedota, como o elemento surpresa e o desfecho inesperado. Esta proposta durou o ano todo, as crianças traziam anedotas e trava-línguas para socializar com os amigos, porém os estudos não ocorriam mais especificamente neste gênero. No dia 27 de julho fizemos um trabalho com a aplicação da estratégia de visualização utilizando o texto “Cidadezinha cheia de graça”, de Mario Quintana. No dia 15 de agosto, a classe recebeu um aluno novo e estava orientado sobre a dinâmica da sala, quando percebi a aluna ACaR com a cabeça abaixada, perguntei a ela se estava tudo bem, ela respondeu que só estava pensando na anedota. Pedi que explicasse melhor, a aluna ACaR disse: “O que aconteceu dentro da minha cabeça, eu vou pensando no que li e vou imaginando um monte de coisa”.

Anotação do Diário de bordo e do Semanário da professora/pesquisadora.

Atualmente, os alunos têm contato com uma profusão de imagens fixas e em movimento, o que não os impede de chegar a pensar na leitura como uma atividade passiva, porém utilizando a visualização e a representação mental das ideias do texto, o aluno poderá modificar essa opinião.

Evento (Anotações do Diário de bordo da professora – 11/03/2013)

No dia 11 de março, iniciamos o trabalho de leitura de textos literários, mais longos, sem nenhuma imagem. Esta atitude foi tomada após algumas observações orais que os alunos começaram a fazer quando liam textos informativos. Teciam comentários com o vocabulário usado para a aplicação das estratégias. Chamavam a professora e diziam: “Eu me lembrei de...”, “eu acho que...”. Não havia mais a valorização da ilustração, elas buscavam a compreensão do signo linguístico. Passaram a não pedir mais para ver o desenho durante a leitura em voz alta.

Obs.: O texto apresentado neste dia foi o conto “Voltando para casa”, de Ricardo Azevedo, extraído do livro Não tenho medo de homem, nem do ronco, publicado pela Fundação Cargill. Cada aluno possuía uma cópia e fazia anotações no espaço em branco ao lado, na folha impressa.

Evento - anotações do Diário de bordo da professora/pesquisadora - 17/04/2013

Sinopse: O fantástico mistério da Feiurinha – Pedro Bandeira

Você se lembra, não é? Quase todas as histórias antigas que você leu terminavam dizendo que a heroína casava-se com o príncipe encantado e pronto. Iam viver

felizes para sempre e estava acabado. Mas o que significa "viver feliz para sempre"? Significa casar, ter filhos, engordar e reunir a família no domingo para comer macarronada? Quer dizer que a felicidade é não viver mais nenhuma aventura? Como é que alguém pode viver feliz sem aventuras? Ah, não pode ser! Não é possível que heróis e heroínas tão sensacionais tenham passado o resto da vida assistindo ao tempo passar feito novela de televisão. É preciso saber o que acontece depois do fim. Pois agora você vai ter essa oportunidade! Conheça todos os mistérios que acontecem depois do fim!

Dia de leitura livre na sala de aula. Percebi que ainda há preocupação com o tamanho dos livros. Procurei incentivar os alunos, orientando-os para que não se preocupassem com o tamanho dos livros. A aluna ALIV resolveu me ajudar fazendo "propaganda" do livro O fantástico mistério da Feiurinha, de Pedro Bandeira, que ela havia terminado de ler.

ALIV: Gente! Se vocês lerem esse livro, vocês vão se divertir! Muito legal! As imagens são muito legal porque não tem no livro. Tá tudo na cabeça. Ele não tem nada de nada de desenho.

A estratégia de visualização está ligada aos sentidos e é uma das capacidades a serem desenvolvidas para a compreensão da leitura. Projetar as imagens do texto na mente, como um filme, é uma forma de tornar a compreensão leitora possível e ajudar os alunos a incorporá-la, melhorando neles essa compreensão. As pesquisadoras Harvey e Goudvis afirmam que quando os livros são transformados em filmes, a maioria das pessoas que teve contato com a história por meio do livro, prefere o livro ao filme, inclusive as crianças.

Para cada leitor, a imagem mental será diferente e única. Harvey e Goudvis dizem que a visualização nos mantém envolvidos com o texto. Na aplicação desta estratégia é possível o leitor recordar eventos a partir do texto que está lendo, por meio do filme em sua mente, uma vez que essas imagens ajudam os leitores a lembrar de detalhes e tirar conclusões.

A função da escola na aplicação das estratégias é contribuir para a formação do conhecimento prévio do aluno. No caso da estratégia de visualização, ao nos referirmos aos textos históricos, por exemplo, nem todos os alunos conseguem projetar as alterações temporais relacionadas ao antes, depois, agora, ligadas à permanência e à mudança. Eles precisam de lições que envolvam livros com conteúdos de imagens,

configurações familiares e da língua, no sentido de auxiliá-los a desenhar suas próprias imagens.

Nessa dinâmica da abordagem do ensino das estratégias de leitura o sujeito humaniza-se, adquire comportamento leitor e desenvolve as ações de leitura. O indivíduo necessita encontrar-se com a escrita e a escola deve ser o espaço por excelência a oferecer as condições para esse encontro. É nela que deve ser despertada a necessidade de aprendizado da leitura, e garantidas as possibilidades de que o aluno possa atribuir significado à escrita, mobilizando os conhecimentos prévios e buscando mais informação. Na realidade em que foi realizada esta pesquisa, a possibilidade de contato com elementos que pudessem ampliar a bagagem cultural dos alunos se encontrava na escola.

Para aprender a ler, então, é preciso desenvolver uma atividade léxica, praticando atos de leitura. As ações de ensino estimulam assim uma atividade reflexiva sobre estratégias realmente aplicadas para resolver os problemas levantados pelo texto. Essa abordagem ‘metaléxica’ permite que a criança faça avançar suas estratégias de questionamento da escrita, construindo-a como um sistema, e que organize redes que se abrem para outras hipóteses e outros índices. (FOUCAMBERT, 1994, p. 31).

Para a apresentação do caminho percorrido para auxiliar os alunos na apropriação das ações de leitura, recorri aos princípios do Experimento Formativo; do ensino por meio de projetos e das próprias estratégias de formação leitora. No entanto, faz-se necessário apresentar como se caracteriza a leitura: Atividade humana, herança cultural, os modos de ler, sua contribuição para a formação da humanidade e a função dentro da história humana.

II. LEITURA E A FORMAÇÃO DA HUMANIDADE DO HOMEM

Neste item busco refletir sobre: a leitura como herança cultural e forma de conduta superior para o desenvolvimento do pensamento humano por meio da linguagem escrita, constituída de signos, de sentido e de significado; o conceito de leitura, de indivíduo leitor e os modos de ler; e igualmente encaminhar o texto para a apresentação de ações que possam conduzir à Atividade de leitura por meio das estratégias.

Pretendo apresentar as minhas apropriações a respeito dessa forma de conduta superior, os processos que envolvem seu ensino e sua aprendizagem, assim como os processos de apropriação da leitura e da escrita da língua materna por meio de ações reflexivas. Destaco ainda os conceitos de leitura de signos linguísticos compositores da linguagem humana que embasam esta pesquisa.

Busco promover um diálogo entre diversos autores a partir do que compreendo como forma superior de conduta; signo, sentido e significado no processo de apropriação da linguagem verbal e apropriação da leitura, a fim de respaldar a discussão acerca das ações de leitura e refletir sobre o conceito de leitura como uma prática social e o uso das estratégias de leitura para a compreensão do texto e atribuição de sentido dado a ele pelo leitor autônomo e singular. Como os demais instrumentos, ferramentas e signos, a linguagem é produto da cultura e ao apropriar-se dela o homem interage, comunica-se, transforma e é transformado, desenvolvendo suas capacidades.

O estudo da unidade de leitura é composto de decodificação dos signos, visão (enxergar), movimentos físicos e ações mentais, porque nos utilizamos das ferramentas psicológicas e ações mentais. Em algum momento fazemos as relações entre grafema e fonema, porém esses elementos, tomados isoladamente, não se caracterizam como leitura. Faz-se necessária a ação de pensar para entender algo que está escrito.

A leitura não é um hábito sensório-motor, mas um processo psíquico completo, não basta qualquer material para ter uma quantidade de mecanismos envolvidos, para provocar a compreensão. Refiro-me à manipulação do signo em referência ao significado, ao rápido deslocamento da atenção e ao suprimir os diversos pontos que passam a ocupar o centro de nossa atenção (VIGOTSKY, 1995, p. 199) e, conseqüentemente, levar ao sentido a ser atribuído à leitura.

Nesta tese a linguagem verbal é concebida como um instrumento que surgiu e se desenvolveu na história da humanidade a partir da necessidade humana de comunicar-se. No processo evolutivo, dentro das regularidades históricas, o homem cria um sistema de signos e a ele atribui sentido e significado, permitindo um salto qualitativo na evolução da espécie. Para Vygotski (1995, p. 36) “o desenvolvimento cultural se superpõe aos processos de crescimento, maturação e desenvolvimento orgânico da criança, formando um todo”, e dele depende a humanidade do homem.

Ao dominar a linguagem verbal, o homem domina um complexo sistema de associações e de relações em que um dado objeto se encontra e se forma na história multissecular da humanidade (LURIA, 1979, p. 20). A leitura e a formação do leitor não são diferentes. Elas são preocupações constantes das práticas pedagógicas e da formação de professores, para mediar a apropriação e o desenvolvimento cultural da criança. Faz-se necessária a compreensão dessa forma de conduta humana, a linguagem, para a reflexão sobre os processos de ensino-aprendizagem da leitura, por meio de estratégias de compreensão, suas ações e os modos de ler.

2.1. Leitura – Herança cultural e Forma superior de conduta

A aquisição da linguagem, como forma cultural de conduta, primeiro a oral, depois a escrita, provoca um grande salto qualitativo no desenvolvimento das funções psíquicas na criança, pois exerce a função de instrumento de mediação psicológica. Nessa dinâmica, o ensino e a aprendizagem exercem um papel fundamental na formação da humanidade do homem, visto que a mediação permite provocar, intencionalmente, transformações promotoras de desenvolvimento.

Nessa perspectiva, posso compreender as formas superiores de conduta como os processos de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento. As formas superiores de conduta são compostas por dois canais de desenvolvimento: 1) os processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores, tais como: atenção voluntária, pensamento verbal, memória lógica e formação de conceitos (VYGOTSKI, 1995, p. 185), cujos fundamentos são as funções elementares de base biológica; 2) os processos de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento, entre eles a linguagem, a escrita, o desenho, o cálculo (VIGOTSKY, 1995, p. 29). São dois processos distintos, independentes, porém não podem ser interpretados separadamente. As relações humanas, sociais, históricas e culturais geram formas específicas de conduta, entre elas a atividade consciente, que liga o indivíduo ao seu contexto, transformando-o e a si mesmo por meio de signos, como instrumentos de mediação.

O desenvolvimento das funções psíquicas superiores realiza-se a partir das funções humanas elementares, nas relações sociais entre as pessoas. As funções psicológicas elementares de origem biológica são consideradas reflexos da formação

natural do homem, tais como: ações involuntárias e atos reflexos, reações que podem se desenvolver por meio da atividade. A partir da intencionalidade de ações mediadas por ferramentas culturais e nas relações sociais, as funções elementares são superadas e dão origem às funções psíquicas superiores. Estas se constituem por meio dos processos de internalização das formas históricas e culturais do comportamento humano na interação e na relação com o meio, base para o desenvolvimento ontogenético, aquele que se refere ao indivíduo em sua singularidade. Essa dinâmica corresponde à gênese das funções psíquicas superiores. É preciso perceber que essas superações e transformações ocorrem em um movimento dialético entre o indivíduo e o meio, em diferentes estágios de seu desenvolvimento (VYGOTSKI, 1995).

O processo de desenvolvimento infantil não se parece em absoluto com um processo estereotipado, resguardado de influência externas; o desenvolvimento e a mudança da criança se produzem em uma ativa adaptação ao meio exterior. Neste processo se originam cada vez mais formas novas e não se reproduzem simplesmente, de modo estereotipado, as etapas da cadeia antes formada. (VYGOTSKI, 1995, p. 142, tradução nossa).

O desenvolvimento natural possui as suas leis independentes, mas seguramente a evolução orgânica constitui condição necessária para o desenvolvimento cultural da espécie humana. Sob influência do desenvolvimento histórico, as formas culturais de conduta são provocadas para adaptar o homem ao meio a fim de suprir suas necessidades. Os instrumentos culturais gerados auxiliam-no na criação de formas de conduta, entre elas a linguagem.

A cultura dá origem a formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas, edifica novos níveis nos sistemas de comportamento humano em desenvolvimento. (...). No processo de desenvolvimento histórico, o homem social modifica os modos e os procedimentos de sua conduta, transforma suas inclinações naturais e funções, elabora e cria novas formas de comportamento, especificamente culturais (VYGOTSKI, 1995, p. 34, tradução nossa).

Vygotski chama a atenção dizendo que “o problema da conduta verbalizada é o problema central da toda história do desenvolvimento cultural da criança” (2000, p. 24). O processo de desenvolvimento cultural da conduta é formado por um modelo de desenvolvimento revolucionário, produto da complexa interação da maturação orgânica com o meio; isso corresponde a mudanças, transformação das estruturas mentais naturais, primitivas, em novas e mais complexas, por meio da atividade instrumental humana, de processos materiais e psicológicos. Para Vygotski (1995) e Vigotskii, Luria e Leontiev (1998) um dos canais de desenvolvimento das formas de conduta superior é

o processo de domínio dos meios externos de desenvolvimento cultural e do pensamento, neste trabalho, a linguagem escrita.

No comportamento do homem surge uma série de dispositivos artificiais dirigidos ao domínio dos próprios processos psíquicos. Por analogia com a técnica, esses dispositivos podem receber, com toda justiça, a denominação convencional ou a de instrumentos psicológicos. (VYGOTSKI, 1982, p. 65, tradução nossa).

A linguagem escrita usada para se comunicar, recordar, transmitir ideias e conceitos, como meio de expressão, um dos dispositivos artificiais formados pelas ações mentais e do comportamento, não é um hábito sensório-motor, mas um processo psíquico de uma ordem muito complexa. Não se descartam mecanismos, como o visual, por exemplo, mas é preciso pensar nos processos de compreensão dos signos que possuem um significado objetivo e, a eles, o sujeito deve atribuir sentido. Quando o indivíduo descobre a natureza instrumental da escrita, ele é capaz de transformar o processo, é capaz de ler.

A leitura, como forma de conduta humana, um meio de desenvolvimento cultural do pensamento, então dirigida aos processos psíquicos, está ligada à memória, à ação volitiva, ao pensamento verbal e à formação de conceitos. Ela não tem uma função reprodutiva de fatos, como um depósito de informações apenas, em que o indivíduo pode recorrer para “recuperar” um dado simplesmente. Na atividade mental há a criação de novas imagens, ações, conceitos, reelaboração, correlação, combinação de forma criadora modificando o modo de agir, de ser e de pensar do sujeito (VIGOTSKI, 2009). Desse ponto de vista, a leitura é vista como meio social e instrumento cultural da humanidade para a comunicação e a interação do homem.

Cada fase do desenvolvimento da conduta é caracterizada pela forma de entrelaçamento entre os dois novos processos, o cultural e o biológico, entre os quais há uma unidade dialética. O desenvolvimento cultural da criança ocorre por meio do domínio dos meios externos do desenvolvimento e, assim, ao apropriar-se de um deles, no caso a linguagem, o indivíduo “(...) modifica os modos de procedimento de sua conduta, transforma suas indicações naturais e funções, elabora e cria novas formas de comportamento especificamente cultural” (VYGOTSKI, 1995, p.34). O homem aprende e ensina permitindo que, por meio da dinâmica de formação da humanidade, se constitua como ser humano, cada um de seus integrantes em potencial. Por isso, reflito sobre motivações culturais e o desenvolvimento biológico da criança em idade escolar,

para a apropriação da leitura e a promoção do desenvolvimento da conduta. É na relação entre eles que se compõe o desenvolvimento psíquico dela e na relação do processo de ensino e de aprendizagem que devem ser pensados, na escola, todos os conteúdos escolares, com o objetivo de criar situações promotoras de desenvolvimento infantil.

A leitura pode cumprir essa função porque, como forma cultural da conduta, é indissociável da função psíquica superior. Apoiada em Vygotski (1995, p. 18 e p. 139), compreendo que a constituição da linguagem humana, resultante da interação entre os homens, foi, ao longo do tempo, desenvolvendo neles suas formas superiores de conduta. Vygotski assevera:

Nenhuma invenção ou descoberta científica pode emergir antes que aconteçam as condições materiais e psicológicas necessárias para seu surgimento. A criação é um processo de herança histórica em que cada forma que sucede é determinada pelas anteriores. (VIGOTSKI, 1995, p.42) (tradução nossa).

Assim, a utilização da linguagem como instrumento amplia a atividade, incluindo a do cérebro, e promove o desenvolvimento. Nas ações de leitura, o indivíduo mobiliza a atenção, manipula-a para se orientar no sistema de relações da memória para a generalização, destaca elementos importantes e atribui sentido ao todo. Ele busca nas suas vivências as relações para a atribuição de sentido e apropriação do significado.

O movimento, no sentido mais geral da palavra, concebido como uma modalidade ou um atributo da matéria, abarca todos e cada uma das mudanças/trocas e processos que se operam no universo, desde o simples deslocamento de lugar até o pensamento. (ENGELS in VYGOTSKI, 1995, p. 119) (tradução nossa).

O movimento do pensamento provocado nas vivências, por meio da linguagem, desenvolve a imaginação, a criatividade. O desenvolvimento da linguagem escrita pertence à linha do desenvolvimento cultural, justamente por ser a escrita um instrumento criado socialmente, no processo cultural da humanidade. Para que seja convertida em forma de conduta superior é preciso que, sendo da humanidade, também passe a ser do indivíduo. A apropriação depende da participação social de cada um dos sujeitos e dela depende o seu desenvolvimento.

Baseando-me nessas premissas trato a linguagem como instrumento culturalmente criado para a comunicação e o desenvolvimento do homem. Ao apropriar-se desse instrumento há o salto no desenvolvimento cultural e social dos indivíduos. A palavra, enquanto instrumento psicológico (Martins, 2011, p. 43), transforma o próprio

sujeito, modifica-lhe as funções psíquicas superiores, possibilitando o domínio de suas ações.

Destaco a linguagem verbal, com foco na leitura, porque pensamos que, ao relacionar-se com ferramentas culturais e utilizar-se delas, o indivíduo as internaliza e se humaniza. Por meio da linguagem pode-se analisar o mecanismo de formação da conduta, e o desenvolvimento dela é a história da formação da função psíquica superior, base para a apropriação da experiência cultural. O desenvolvimento desse meio se realiza como as demais formas novas de comportamento, por isso são necessários os reflexos incondicionados, a base hereditária (sons – articulação – dimensão fonológica – dimensão biológica) e a vivência com o meio sociocultural. As transformações ocorrem durante o tempo de vida, na relação com o outro, que reforça alguns estímulos incondicionados, inatos e os condiciona.

Ao reconhecer o caráter histórico da formação do pensamento verbal concluímos que o seu desenvolvimento depende das leis gerais do desenvolvimento, ou seja, seu conceito basilar 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) a aprendizagem leva ao desenvolvimento, e qualquer situação ou acontecimento no ambiente de uma criança causará um efeito diferente nela, dependendo de como ela compreende, do sentido e significado que consegue atribuir. É necessário ressaltar que o meio é fonte de desenvolvimento da criança, não é condição determinante; o que se deve considerar é a relação que existe entre os dois em uma dada etapa de sua vida e as condições que são oferecidas para que o indivíduo consiga atribuir sentido e significado às suas ações.

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.” (2010, p. 196). Essa apropriação compõe o processo de humanização a partir da base hereditária. Quando pensamos em leitura, nela estão os modos de ler, ações de leitura, decodificação dos signos, produção de sentido, mas também as condições físicas para que ela ocorra. Mukhina (1996, p. 39) realiza algumas considerações acerca do desenvolvimento humano e alerta-nos sobre a necessidade da constituição do cérebro humano, de condições de vida e educação para que o homem se

torne humano. O homem possui extraordinária capacidade de aprender, e isto o difere dos outros animais; incluem-se, nesse aprendizado, as formas organizadas intencionalmente, que têm por objetivo o ensino e a aprendizagem, como é o caso do ensino das estratégias de leitura.

A escola lida com os objetos da cultura e, em suas ações de ensino, deve promover a apropriação dos conhecimentos e o desenvolvimento das formas de conduta especificamente humanas. Utiliza-se dos signos linguísticos, que são mediadores por excelência. É possível pensar que na história do ensino escolar, chegou-se a pensar que era viável o ensino do signo linguístico (grafema), porém vazio de significação¹⁷, como possibilidade de auxiliar na produção de sons e assim realizar a leitura (BAJARD, 2007). Porém, como já discutido, não é possível o domínio dos signos de forma exclusivamente mecânica, visto que é resultado de um longo desenvolvimento das funções psíquicas superiores. O desenvolvimento da língua escrita não se constitui em uma sucessão de formas, sendo pois necessário apropriar-se dos significados construídos historicamente e a partir de suas relações com o meio atribuir-lhes sentido.

Segundo Vygotski (1995, p. 34), “(...) a cultura origina formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas, edifica novos níveis no sistema de comportamento humano em desenvolvimento” (tradução nossa). E prossegue: “No processo de desenvolvimento histórico, o homem social modifica os modos e procedimentos de sua conduta, transforma suas inclinações naturais e suas funções, elabora e cria novas formas de comportamento especificamente culturais” (VYGOTSKI, 1995, p.34) (tradução nossa). Nesse processo se encontra a leitura, a apropriação dela e de seus instrumentos pelo homem, por meio de suas vivências.

2.2. Linguagem verbal - signo, sentido e significado

Orientar o aluno para a apropriação da leitura vai além da compreensão dos signos linguísticos. Envolve a compreensão e a construção de sentidos dos textos por meio dos processos de apropriação e objetivação, na relação construída com o texto escrito. Na relação do homem com a construção da linguagem, significações

¹⁷ É o universo da comunicação humana, onde as coisas e as ações adquirem o poder, atribuído pelos homens, de se referir a outra coisa que não elas mesmas. A entrada nesse universo supõe, portanto, o acesso ao "circuito da comunicação", o que implica a mediação do "outro". (PINO, 1993).

historicamente construídas estão repletas dos fenômenos que a produziram, ou seja, o fato de que cada texto seguirá preche de suas significações (BAKHTIN, 1995, 1997; ARENA, 2006) possibilitará ao homem a criação de novas aptidões e funções psíquicas. No processo de apropriação das formas de conduta superior e desenvolvimento das funções psíquicas, a Atividade de leitura mediatiza a relação do homem com os estímulos externos. Estes movimentam o pensamento, oportunizando ações metacognitivas que conduzem à leitura.

O desenvolvimento da criança é fruto da comunicação com os adultos e com outros mais experientes, como também da apropriação do conteúdo produzido historicamente e nas suas vivências; assim, o professor como mediador atuará para que a capacidade leitora seja desenvolvida por meio de ações adequadas.

A tarefa do docente consiste em desenvolver não uma única capacidade de pensar, mas muitas capacidades particulares de pensar em campos diferentes; não em reforçar a nossa capacidade geral de prestar atenção, mas em desenvolver diferentes faculdades de concentrar a atenção sobre diferentes matérias. (VIGOTSKII, 1998, p.108).

Por isso, é preciso ir além da concepção rotulada como as riquezas históricas mundiais quando nos referimos à cultura social e considerar também como cultura “o conjunto das práticas individuais e coletivas de um determinado grupo social, conjunto das relações estabelecidas que, por sua vez, definem ferramentas, saberes, valores, obras”. (FOUCAMBERT, 1994, p. 99).

Para Smith:

É responsabilidade do professor, não do aluno, garantir que aquilo que se espera que a criança aprenda tenha a possibilidade de fazer sentido, não somente em relação ao que a criança já conhece, mas também em termos do que ela pode querer aprender (1999, p. 90).

Não podemos perder de vista o caráter integral do objeto de estudo enquanto produto natural, histórico e cultural. No que se refere à 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, p 62).

Essa atividade pode ser ensinada porque há a necessidade da percepção visual do signo, produto da cultura e história humana, e ao tratar a leitura como atribuição de sentido ao escrito, não se podem considerar apenas os sinais gráficos, mas faz-se

necessário entendê-los como sistema de representação da realidade, o que os torna um instrumento de mediação do sujeito com seu meio. As ações do aluno por meio da linguagem verbal devem conduzir à 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.

Podemos compreender o emprego dos signos de forma análoga ao emprego das ferramentas, segundo Vygotski (1995, p. 91), com a ressalva das diferenças entre ambos: os tipos de adaptações, as orientações e a função que desempenham. A ferramenta interfere no objeto dirigido para fora, modifica o objeto na atividade exterior; o signo não modifica o objeto da operação psicológica, mas a conduta, ele é um meio que influencia psicologicamente e encaminha para a atividade interior (VYGOTSKI, 1994). O importante é se referir à ferramenta somente quando se referir à sua função mediadora, com papel auxiliar na atividade psíquica do homem, e não apenas como uma expressão metafórica.

A invenção e o emprego dos signos na qualidade de meios auxiliares para a solução de alguma tarefa psicológica estabelecida pelo homem (memorizar, comparar algo, informar, eleger, etc.) supõem, desde sua *faceta psicológica, em um momento*, uma analogia com a invenção e o emprego das ferramentas. Consideramos que esse traço essencial de ambos os conceitos seja o papel dessas adaptações na conduta, que é análogo ao papel das ferramentas em uma operação laboral ou, o que é o mesmo, a *função instrumental do signo*. Referimo-nos à função de estímulo-meio que realiza o signo em relação com alguma operação psicológica, ao fato de que seja um instrumento da atividade humana. (Vygotski, 1995, p. 91, tradução nossa) (grifo do autor).

A palavra impressa como signo linguístico, o conjunto de sinais impressos da linguagem (SMITH, 2003), transcende um processo mecânico de decifração para exercer uma função específica dentro da atividade mediadora. Como ferramenta produzida pela história e cultura humanas, possibilita a atuação de um elemento sobre outro e interfere na conduta.

O uso das ferramentas possibilita ao homem um condicionamento distinto em seu sistema de atividade. Vygotski, ao falar sobre as crianças portadoras de necessidades especiais, define a escrita como “(...) um sistema de símbolos ou signos gráficos que substituem o som isolado da linguagem” (1995, p. 43). Baseada em estímulos óticos, a leitura de signos linguísticos verbais, forma de conduta e função cultural é importante “para o desenvolvimento da linguagem interna e do pensamento (a

leitura)” (1995, p. 3). Chama-nos a atenção para a característica do signo como instrumento psicológico, com significação social construída nas relações entre os homens para representar a realidade, material ou imaterial, a fim de compartilhar os conhecimentos. Segundo Vygotski, “O signo, que se encontra fora do organismo, é igual a uma ferramenta, está separado da personalidade e serve, em sua essência, ao órgão social e ao meio social.” (VYGOTSKI, 1995, p. 151, tradução nossa). Sendo assim, os sentidos lhes serão atribuídos nas vivências.

Durante as ações de leitura o signo age como estímulo externo. A escolha, a eleição, a seleção de um significado passa a envolver atos volitivos, atenção e memória, considerando que “a vontade não é livre, depende de estímulos externos” (VYGOTSKI, 1995, p. 287). O leitor, ao pensar e tomar consciência da situação criada no texto realiza a sua escolha e a dinâmica da significação só se mantém se existir um motivo, uma necessidade. Assim, a compreensão do lido consiste no manejo do próprio signo, em referi-lo ao significado, ao rápido deslocamento da atenção e à discriminação dos diversos pontos que passam a ocupar o centro de sua atenção. (VYGOTSKI, 1995).

Na busca de atribuição de sentido o indivíduo consegue realizar uma movimentação mental buscando elementos do passado para compreender o presente e prever o futuro. Trago um evento de sala de aula, denotativo desse percurso. A movimentação do olhar do aluno ADAn que, ao participar de uma prática guiada com questionamento de texto acompanhado pela professora, “perde” o olhar no horizonte, fixa no texto novamente, oraliza uma pergunta e confirma a conexão estabelecida, na continuidade da leitura.

Diário de bordo: Hora da leitura com Fofinho Mel – 13/06/2012

Sinopse - *A Velhinha Maluquete* - Ana Maria Machado

Uma velhinha morava na roça e tinha muita vontade de viajar, mas não tinha dinheiro para ir de avião nem tinha caminhão, então resolveu fazer um balão. Neste livro, a autora brinca com as palavras e com as situações numa viagem de balão, tão engraçada e maluquete quanto a própria velhinha.

Após conversa com a turma decidimos que às quartas-feiras faríamos um momento de leitura chamado: Leitura com Fofinho Mel. Nesse momento os alunos tinham a companhia de um grande urso de pelúcia e as crianças liam para ele individualmente, em pequenos grupos, para a sala toda. A escolha dos livros era livre e não fazíamos nenhuma ação orientada, sistematizada, com as estratégias de leitura; o objetivo era verificar a aplicação das estratégias autonomamente. Nesse dia aproveitei para ler em voz alta ao aluno ADAn porque ele não é alfabetizado e possui grandes dificuldades de apropriação. Minha ação foi proposital, pois

desejava observar a reação do aluno ao ouvir o texto e dialogar com ele na intenção de apresentar as estratégias de conexão, inferência e previsão.

O texto escolhido por ADAn foi: **A Velhinha Maluquete**, de Ana Maria Machado, com ilustração de Rogério Borges. O colorido e o formato das imagens chamaram-lhe a atenção. Comecei a conversa após iniciar a leitura em voz alta a partir de uma exclamação de ADAn:

Enquanto eu lia sentada ao lado do aluno, ele olhava atentamente para as imagens. Fazia relações entre o lido pela professora e as imagens, intervindo durante a leitura realizada pela professora. Eu fazia indagações questionando o texto junto com ele. Era possível perceber esta relação pelo modo como olhava o livro, a professora e tecia comentários:

ADAn: Ela vai ser assada.

Prof: Quem que vai ser assada?

ADAn: Essa daqui?

Prof: Por que ela vai ser assada?

ADAn: Porqueee ... (ele põe o dedo no queixo e olha para o alto). É o que eu to imaginando.

Será que vai cabe todo mundo?

Prof: Por que você está pensando assim?

ADAn: É se cabe o boi, o cavalo e o bode, o balão vai estourar na hora que subir.

Prof: E por que você disse “será que ela vai morrer assada”?

ADAn: “Oia” onde ela tá segurando! (ele se refere à ilustração, que apresenta a velhinha coma as pernas descansando no beiral do cesto do balão sem se sigurar). Ela pode cair!

Prof.: Será que ela pode cair?

ADAn: Eu acho que sim.

Prof.: E os bichos?

ADAn; Será que eles vão continuar flutuando?

Prof.; Vamos ver.

O texto é uma narrativa que conta a história de uma velhinha que vai passear de balão com os animais do sítio. A autora foi acrescentando personagens e na ilustração ficavam todos muito perto um do outro.

Os olhos de ADAn ficavam bem abertos, ele entrelaçava os dedos da mão e se virava admirado para a professora. Durante a leitura questiono o aluno sobre as suas inferências e conexões com relação à história. A partir do meio do livro, não faço mais a leitura em voz alta e solicito que o aluno leia. O corpo de ADAn se modifica, mas para atender ao pedido da professora, soletra.

ADAn: e - se - a - sutou - e - de - u - ua - mo - di - da - no - gato.

Prof.: O quê o cachorro fez?

ADAn: Deu uma mordida no gato.

Prof.: E o que o gato fez?

ADAn: Num sei.

Prof.: Você não pensou em nada?

O aluno olha para o alto, coloca o dedo no queixo, aperta os lábios e pergunta:

ADAn: Ele arranhou alguém?

Prof.: Pode ser. Pode ser. Por que na hora em que você leu você não imaginou o que o gato ia fazer? Você ficou preocupado em “ler”?

ADAn não responde e afasta o corpo da professora.

Prof: Não aconteceu nada na sua cabeça? “Que se assustou e deu uma mordida no gato”.

ADAN: Não.

Prof.: Só depois?

ADAN: É só depois!

Continuamos a leitura e a conversa.

Este episódio reflete momentos distintos da compreensão do aluno. Enquanto a professora faz a “leitura em voz alta” como atividade formativa (BAJARD, 1994, p. 50), leitura compartilhada e comunicativa, ele faz relações entre o texto proferido e as imagens. A transmissão vocal do texto ou proferição (BAJARD, 2007) foi utilizada

neste evento porque colocou em comunicação o mediador, proferidor do texto, e o ouvinte, na atividade de escuta. No entanto, pressupõe a compreensão por parte dos dois sujeitos.

Reconhecendo esses processos, as ações da escola devem ser reconfiguradas com uma preocupação voltada para o papel da educação escolar no desenvolvimento psicológico do aluno. Analisar seu papel mediador em processos de apropriação dos signos, dos significados, e em processos de atribuição de sentido, reconhecendo que não se trata de se apossar de uma produção histórica e cultural, mas de planejar, preparar condições favoráveis para que cada indivíduo se adapte às condições de vida em sociedade, tome posse dos objetos da cultura humana, de forma a produzir mudanças em suas formas psicológicas e de conduta.

Discorrer sobre maneiras pelas quais a escola pode estabelecer mediação dos conteúdos históricos nos permite refletir sobre as possibilidades de ações que possibilitam aos alunos a busca de significados e a atribuição de sentidos, quando elas são planejadas para esse fim. Penso que o episódio a seguir poderá nos dar elementos para promover uma discussão sobre como a escola pode agir.

Inicialmente, é preciso situar os eventos. Devido às possibilidades que foram apresentadas para a realização da pesquisa como professora-pesquisadora, tive a oportunidade de ir além dos momentos específicos para ações de leitura. Devido à forma de organização das ações em sala de aula, optamos por estudar como gênero textual¹⁸, para produção de texto, os “contos de terror”.

- 1- *Tentamos realizar a “primeira versão”¹⁹ sem um texto de suporte porque eu acreditava que, devido ao diálogo motivador na definição do gênero a ser trabalhado, em que os alunos justificavam a escolha do texto por gostarem, por terem assistido filme desse tipo, por terem lido algo ou por terem tido acesso a relatos que causavam a sensação a ser estudada, essa poderia ser uma atividade a ser desenvolvida sem maiores problemas. Porém percebemos uma grande dificuldade na produção, pelo fato de os alunos não conseguirem relacionar as ações pensadas em uma narrativa característica de conto. O resultado foi frustração da sala e da professora. Mesmo motivados, os alunos não tinham domínio dos elementos compositores desse gênero.*

¹⁸ Tipos relativamente estáveis de enunciados (BAKHTIN, 2003, p. 262).

¹⁹ Primeira escrita da criança no processo de produção de textos (JOLIBERT, 1994b), sem intervenção do professor para a análise da produção.

Todos conseguiram pensar numa situação, mas não conseguiram produzir a narrativa, nem mesmo a primeira versão. Os alunos reclamavam que não conseguiam pensar, imaginar, escrever. Suspendi a tarefa e sugeri que nos preparássemos para a produção.

- 2- *Fizemos a retomada da proposta em diálogo sobre a estrutura do gênero a ser estudado. Os elementos compositores da narrativa. O campo semântico e as palavras em contexto que deveríamos usar nessa produção.*
- 3- *Com o auxílio do data show em sala de aula, buscamos na internet imagens que pudessem nos ajudar a compor um cenário para a história e seus personagens.*
- 4- *Assistimos dois trailers sobre filme de terror para perceber os sons. As crianças não quiseram ver muitos.*
- 5- *Lemos os textos Caio e Encurtando o caminho, contidos no livro Sete histórias para sacudir o esqueleto, de Ângela Lago – 20/03/2013*
- 6- *Retomamos a escrita. Os resultados foram adequados à proposta inicial, como podemos ver no texto da aluna AMEd em 22 de março de 2013.*
- 7- *O livro de Ângela Lago não parou mais na sala.*

Sinopse: *Sete histórias para sacudir o esqueleto*, de Ângela Lago

Sete é conta de mentiroso... O número não deve ter escapado a Ângela Lago ao selecionar as lorotas - das boas - reunidas neste livro. São casos de assombração (e de esperteza) colhidos na melhor tradição brasileira, narrados numa linguagem que recria o jeito e o ritmo mineiro de contar. Há esqueletos e cemitérios, defuntos falsos ou não, sonho e realidade em interferências mútuas de arrepiar. Mas nada disso dá medo: o suspense e o humor se combinam para desmascarar esse outro plano da imaginação e incorporar a morte ao conjunto das coisas que simplesmente são - em Bom Despacho, a cidade onde tudo acontece, ou em qualquer lugar. Tornada palavra, a morte se deixa narrar, e narrada se torna propriedade de quem a diz. Essa posse, aliás, vem tematizada explicitamente em algumas das histórias. As ilustrações se afinam à perfeição com o texto. São quase esboços, sem carnes ou sem rosto, de uma transparência que tem tudo a ver com o intangível do além.

Aluna AMEd – 4º ano – 22/03/2013

Conto de mistério.

Social: Conto.

personagem: pai, mãe, filhos.

quando: noite.

motivo: porque eles iam viajar.

— " —
Era um viz, um castelo. Uma família ia viajar para um castelo mal aconchegado era dia ainda, a família estava saindo de casa era numa cidade pequena e com poucos habitantes.

O castelo era feio, e velho lá morava uma velhinha ela tinha falecido a pouco tempo e de noite seja quem iria na castelo ela começava de noite. O castelo era grande e cheio de grama e muito imenso e que falavam de madrugada quando a família estava pra chegar eles passaram na porta de garagem, mas não havia ninguém na porta para atendê-los.

Quando eles chegaram seu José que era o pai ele disse:

— Era! Casa é bem velha e destruída. Não sei se vai ser um bom lugar pra gente ficar.

Eles entraram e foram conhecer toda parte da castelo, quando a menina que era a Daniel estava passando perto do vaso de cristal muito valioso da senhora que tinha falecido e bateu o braço e quebrou. Quando a esposa da mulher levantou ela disse:



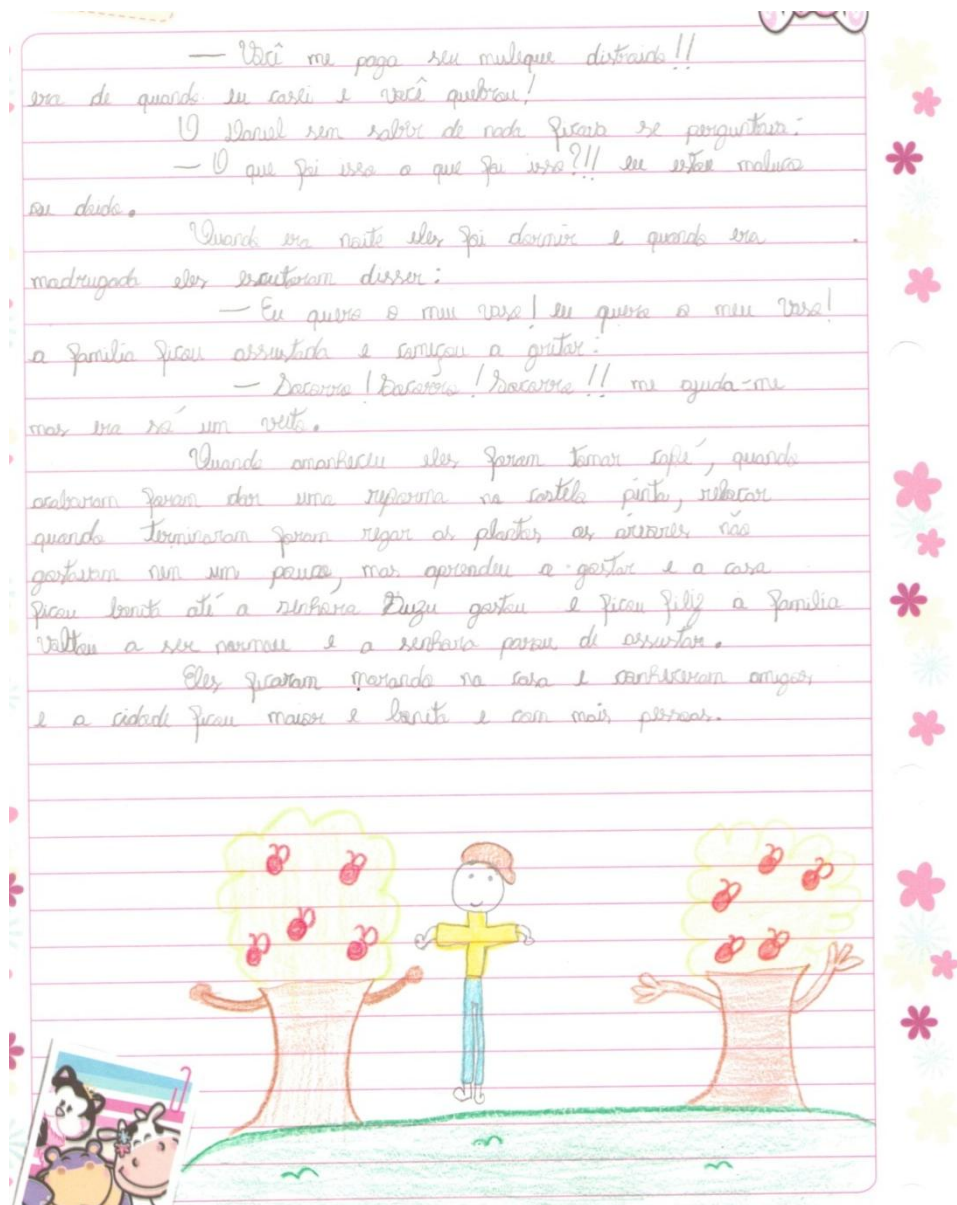


Figura 30 Primeira versão²⁰.

O texto produzido pela aluna em sua primeira versão, sem nenhuma interferência da professora durante o processo, indica que a experiência vivenciada durante a preparação para a escrita do texto, possibilitou à aluna mobilizar conhecimentos e organizá-los para atender ao objetivo. O conhecimento prévio pode e deve ser oferecido, apresentado pela escola, para que o aluno consiga realizar a tarefa com sucesso.

²⁰ Primeira versão: JOLIBERT, Josette.

A experiência pessoal é um elemento fundamental para a atribuição de sentido, pois a relação do indivíduo com o meio, seja simples ou complexa, com tradições e influências atuais, estimula e orienta o processo de criação e de desenvolvimento. Na produção das crianças, mesmo com uma motivação que atingia toda a turma, os elementos para criação de uma história não eram suficientes para a composição a que nos propúnhamos. No que se refere à especificidade da leitura, o caminho percorrido pelos alunos para a produção de texto refletiu-se diretamente no trabalho com livros sem ilustrações.

Compreendo que esse evento nos permite pensar em como a mediação pedagógica pode contribuir para a composição de um universo de conhecimento favorável ao aluno. No momento em que verbalizaram suas dificuldades, dizendo que não conseguiam pensar, imaginar, criar, entendo que refletiram uma situação que, mesmo em processo avançado de domínio dos signos linguísticos, ocorrerá, se os alunos não dispuserem de conhecimentos prévios que permitam a realização de uma determinada proposta, de forma que tenha significado e sentido. Meus alunos não possuíam conhecimentos prévios suficientes a respeito da forma de composição ou mesmo do tipo de conteúdo desse gênero textual, para promover a proposta, daí não terem conseguido realizá-la, inicialmente; não era o fato de não saber organizar determinado conhecimento prévio, mas de não possuí-lo.

Se a história da linguagem escrita é culturalmente criada, sua apropriação se inicia antes da escola com as representações simbólicas que levam a ela; à escola cabe a sua ampliação, bem como a aproximação do sujeito com a história humana. Na atividade de leitura, a escrita como meio externo e objeto da cultura permite a utilização de elementos da realidade unidos à experiência pessoal e à resignificação do texto, considerando-se ainda que há sempre a possibilidade de modificá-lo e reelaborá-lo.

No entanto, a apropriação desta forma superior de conduta por meio da Atividade só ocorre na relação com o outro em processos de comunicação e se transforma em sua consciência. Na ação coletiva de preparação para a leitura e a produção de contos, houve uma ação de planejamento. Em uma atividade coletiva, apresentou-se a base para a atividade individual. Sobre a forma exterior da atividade Davidov diz:

A presença no indivíduo da imagem ideal de sua atividade permite-lhe examinar a sós, consigo mesmo, seus fundamentos, mudar os projetos de suas ações, controlar suas intenções, desejos e sentimentos, formular expressões verbais que correspondam à situação concreta. (1988, p. 45, tradução nossa).

A partir da apropriação dos significados das expressões verbais, dados pelo contexto de utilização, durante tarefas coletivas preparatórias para a produção, as crianças atribuem sentido às palavras utilizadas na produção e na leitura, o que lhes proporciona a compreensão. Essas ações contribuem com as experiências pessoais posteriores.

Segundo Vigotski, o sentido das palavras corresponde à “(...) soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada” (VIGOTSKI, 2001, p. 465). Ele é inconstante porque é modificado de acordo com o contexto do discurso. Quanto ao conceito de significado, apresenta como:

(...) apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. (...) O significado, ao contrário, é um ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos. (VIGOTSKI, 2001, p. 465).

As diversas vivências possibilitam a “síntese de novas experiências” (SMITH, 1999, p. 74) e contribuem para se prever, pensar no que poderá acontecer no futuro; levantar possibilidades de interpretação. Nas ações de leitura mobilizamos os conhecimentos sobre os signos e os utilizamos como instrumentos mediadores; atribuímos sentido ao texto lido e, unindo à nossa bagagem cultural, atribuímos significados e formamos a consciência.

Nessa concepção podemos concluir que o signo não possui valor linguístico em si, ele é limitado, mas são possíveis tantos sentidos e significados quanto são possíveis os contextos para a comunicação (BAKHTIN, 2003, p.109). Nesses contextos em que se materializa a comunicação e se constrói a natureza dos signos ideológicos ocorre a materialização da comunicação (BAKHTIN, 2003). O texto mal construído não oferece estas condições de mobilização mental e não instrumentaliza o pensamento. Em Atividade de leitura, o indivíduo realiza as ações de leitura como prática cultural, forma de conduta superior característica da capacidade humana, e nela ele se apropria do ato cultural.

A palavra é um signo social e um instrumento da consciência, promotor de mudanças do psiquismo elementar em superior, devido às exigências na relação entre o indivíduo e o mundo, entre elas a abstração, a percepção, a palavra com função generalizadora, a generalização e o conceito mediado pelos signos. Todos os momentos do processo de construção do objeto de análise são importantes: seu início, as reações e o fechamento; por isso, não é um único, ou qualquer elemento que estabelece as características do objeto. Sendo assim, ao realizar a leitura de textos que ativem as estratégias metacognitivas, o estudante é motivado a perceber a composição do objeto de apropriação.

O sentido real da palavra enriquece a palavra a partir do contexto por ser inconstante, inesgotável, dinâmico. Isolada, ela possui somente significado, adquirindo sentido no contexto. Essa

É a lei fundamental da dinâmica do significado das palavras. A palavra incorpora, absorve de todo o contexto com que estão entrelaçados os conteúdos intelectuais e efetivos e começa a significar mais e menos do que contém o seu significado quando a tomamos isoladamente e fora do contexto: mais, porque o círculo dos seus significados se amplia, adquirindo adicionalmente toda uma variedade de zonas preenchidas por um novo conteúdo; menos, porque o significado abstrato da palavra se limita e se restringe àquilo que ela significa apenas em um determinado contexto (Vigotski, 2001, pp. 465 - 466).

O significado é atribuído quando o que está sendo lido, a nova informação, estabelece relação com o que está na memória do leitor, com as suas vivências e experiências pessoais. Por meio da observação de leitores experientes, o aluno terá a base para a busca das estratégias por eles utilizadas. A necessidade, a motivação, as ações para aprender a ler é as ações de leitura como caminho para a Atividade de leitura.

2.3. Ações de leitura: caminho para a atividade de leitura

A discussão sobre a leitura como fruto do conhecimento elaborado, da ação cognitiva e da prática cultural é uma exigência que aponta para a relevância da escola se assumir como espaço social de construção dos significados por meio da Atividade do aluno e não somente pela identificação de “comportamentos leitores” (FOUCAMBERT, 2008, p. 62) e de reconhecimento de sinais. Segundo Vygotski (1995), a atitude leitora, a capacidade de ler é uma forma superior de conduta que se originou graças ao

desenvolvimento histórico e cultural da humanidade. Na escola é possível encontrar o legado histórico e cultural da humanidade, reunir diferentes realidades, por meio de interlocuções que consideram as singularidades do sujeito, suas possibilidades de participação, de mobilização de conhecimentos prévios e de conceitualização de novos, ao apresentar as estratégias como ações de leitura.

Diante disso, o ensino da língua materna, voltado à reflexão sobre o seu uso na sociedade, coaduna-se com as preocupações do ensino das estratégias de leitura. Isso porque compreendemos que os processos de ensino e de aprendizagem da língua materna não devem ser dicotomizados, mas sim compreendidos como produto da história sociocultural da humanidade, para a dinamização do processo de apropriação dos significados sociais e culturais e a produção de sentidos, a fim de que o sujeito interaja com a língua, utilizando-a como instrumento nas relações humanas.

As ações de leitura, como comportamento surgido ao longo da história da humanidade pelo emprego dos instrumentos e chamado conduta superior é diferente de adaptação orgânica e conduz ao desenvolvimento do pensar. Utilizamos das ações mentais, e, amparados em Foucambert (2008); Bajard (2007, 1994); Smith (2003); Bahkthin (1995, 2003), Vygotski (1995) compreendemos que a relação grafofônica não se caracteriza como leitura, como um ato cultural.

Para Vygotski cada animal dispõe de um sistema de atividade que delimita seu modo de conduta; o homem também o possui e encontra também na escola as possibilidades sociais para tornar-se humano a partir do outro. A Atividade humana é ampliada pelo uso das ferramentas socialmente ensinadas, como por exemplo os signos linguísticos. Vygotski nos diz que, pelo uso dos recursos materiais e imateriais, o cérebro e as mãos humanas têm estendido de maneira infinita seu sistema de atividade, “(...) ou seja, o âmbito de alcançáveis e possíveis formas de conduta.” (1995, p. 37) (tradução nossa).

Para transmitir ao outro o uso desses instrumentos e apropriar-se das diferentes formas de conduta superior, provenientes da ação humana, eles precisam ser compreendidos em sua essência. No caso da capacidade de ler, amplia-se o rol de Atividades dos indivíduos, porém para ser mais bem trabalhada no meio escolar, como

parte dos fins educacionais, o professor precisa compreender seu processo de apropriação.

A proposta da abordagem metodológica do ensino das estratégias de leitura advém da compreensão de dispor de meios externos para auxiliar o professor a orientar o aluno na apropriação de operações e de ações mentais para a leitura. Assim, ao se utilizar da escrita para fazer destaque do texto lido, em anotações nas margens do texto gráfico, pontuando inferências, ou ainda, o sublinhar de trechos do mesmo texto em que subentendida está uma sumarização, ou uma conexão com a própria experiência do leitor, evidenciam-se operações externas que auxiliam nas ações de leitura. As operações internas, em movimento dialético e dialógico para potencializar as significações do leitor, dando sentido ao texto, contribuem, por exemplo, para a apropriação das estratégias cognitivas que, quando didaticamente trabalhadas em contexto significativo, podem tornar-se conscientes, transformando-se, assim, em estratégias metacognitivas. São operações e ações que modificam o pensamento e contribuem para o ensino do pensar. Nessa dinâmica o sujeito humaniza-se, vai adquirindo o comportamento de leitor experiente e desenvolve sua capacidade de ler, ampliando as possibilidades de sua ação de ler, na conquista de seu estatuto de leitor. Nas ações escolares deve-se ressaltar a necessidade de se reunirem condições sociais de leitura (FOUCAMBERT, 1994, p.20), para desenvolver essas potencialidades.

O indivíduo necessita encontrar-se frequentemente com a leitura na escola e esta deve oferecer-lhe as condições para despertar a necessidade do seu aprendizado e possibilitá-lo, permitindo-lhe atribuir significado à escrita, mobilizando os conhecimentos prévios e nele buscando mais informações. Porém em casa, a criança que convive com pais leitores começa a aplicar em seu comportamento o mesmo que tenha visto e que tenham aplicado com ele. Bajard (1994, 2007) destaca a importância de se ter uma diversidade de textos, na família, para alimentar o imaginário da criança. Balça (2007) afirma que antes de entrar para a escola a criança ainda não descodifica o código linguístico, mas torna-se leitora e apropria-se da leitura através da mediação da família.

Os gestos da família centram-se em facilitar à criança o contacto e o manipular do objeto livro, oferecendo-lhe e permitindo-lhe escolher os livros que gosta. Por outro lado, a família deve proporcionar à criança o convívio com os diversos contextos, onde os livros se encontram, levando a criança,

nomeadamente, às bibliotecas e às livrarias. Finalmente, mas não menos importante, a família deve ler para a criança, deve partilhar leituras com ela e a criança tem de sentir que os livros fazem parte do quotidiano familiar. (BALÇA, 2007, p.4).

A família é o primeiro grupo a colaborar com o desenvolvimento do hábito de ler. Suas ações contribuem para essa formação, favorecem a atribuição de sentido à leitura e promovem a criação de necessidade. Nas relações do contexto familiar, no cotidiano da escola, vamos-nos formando através do outro (VYGOTSKI, 1995, p. 149). A colaboração entre as pessoas dá origem imediata ao desenvolvimento das propriedades individuais, internas, da personalidade do indivíduo (BEÁTON, 2005). O sujeito vai se transformando e se adaptando ao meio exterior, utilizando os meios de mediação, entre eles os signos, como meios na relação social e nesse processo em que formas novas se originam.

Entendo que a leitura provoque um envolvimento emocional, é na memória “afetiva” que o indivíduo buscará as conexões e as significações nos traços emocionais. Por meio das suas vivências, experiências pessoais, apropriação do conhecimento histórico, das informações não visuais ele poderá: chorar, rir, sentir medo, perturbar-se com uma situação vivenciada pelos personagens. Realidade interna do mundo imaginário. “A língua a ser apropriada pelo aluno não é, deste modo, a mesma a cada momento, porque a palavra grávida de ideologia se transforma, porque o professor e os alunos se transformam com ela e por ela.” (ARENA, 2006, p. 176).

Para essas afirmações, busco referência em Luria que diz: “(...) A leitura não é uma atividade passiva que começa com a impressão em uma página e termina com uma reação ao cérebro”. (LURIA, 1978, p. 96). Compreender o processo de leitura envolve, entre outras ações mentais, a previsão e a obtenção de resposta.

Não somente não temos consciência, em geral de nossas perguntas enquanto lemos, mas também não temos consciência de que estamos obtendo respostas e da maneira como encontramos essas respostas nas características distintivas do texto impresso na página. (LURIA, 111).

É preciso desmistificar o conceito de que saber ler é exatamente isso, LER. Esta afirmação foi observada no primeiro dia de aula em 2012 com os alunos sujeitos da pesquisa. Todos os alunos responderam à pergunta “O que é leitura?” da mesma forma: “Leitura é ler”, o que não difere da constatação de Foucambert (2008). Essa ação,

porém, envolve modos diferentes e mobiliza ações cognitivas provocadoras das ações do pensamento. Ensina o leitor a pensar.

A criança, quando se apropria das ações de leitura, consegue perceber a relação entre os possíveis significados de uma palavra e selecionar aquele que lhe permitirá atribuir significado ao texto, sentindo-se, assim, motivada para continuar. Quanto mais experiente na leitura ela for, maiores serão suas possibilidades de prever, inferir, conectar, visualizar e eliminar antecipadamente as alternativas improváveis, escolhendo adequadamente o significado da palavra entre possíveis alternativas, tornando um dos significados mais concreto. Compreenderá que quando seleciona um significado de uma palavra dentro dos vários significados que ela possui, deve selecionar o que vai interessar e fazer sentido naquela frase e em função de determinado contexto.

Além do implícito na resposta “leitura é ler”, outra compreensão de leitura a desmistificar refere-se à vocalização do texto escrito, uma vez que para proferir um texto que permita a um ou mais ouvintes se apropriarem do conteúdo lido em voz alta, é preciso que o orador tenha passado pelas ações de leitura, por vezes chamado de leitura silenciosa ou de verdadeira leitura. A proferição não é somente uma vocalização dos signos decifrados em sons, mesmo porque é necessário que o mediador entenda o texto para proferi-lo, além de mobilizar capacidades diferentes: leitura e dicção, que não constituem, porém, a leitura propriamente dita. Compreendo que o texto em voz alta revela o texto ao ouvinte, mas não o torna leitor.

A leitura em voz alta, transmissão do texto pela voz (BAJARD, 2007, p. 25) não é uma etapa em direção à leitura silenciosa; é uma fase muito elaborada que já supõe um perfeito domínio da leitura, ela não permite aprender a ler, supõe que já se sabe ler. Ela possui uma função social porque permite o acesso da pessoa não leitora ao texto escrito. Ela não impede que o ouvinte deseje ler o texto após sua audição. Na presença de interlocutores para o texto escrito, há também um esforço de explicitação do discurso interior, que passa por um processo trabalhoso de elaboração, significação e simbolização. É a busca de explicitação das ideias expressas por escrito para o outro.

Destaco o ocorrido com o texto *O menino marrom*, de Ziraldo e com o texto poético “O trem de ferro”, de Manuel Bandeira, contido no livro *Estrela da vida inteira*.

Evento 1 (Diário de bordo – 22/03/2013)

Eu fazia a proferição do texto *O menino marrom*, de Ziraldo e o aluno não leitor ADAn se manifestou, dizendo:

ADAn: Elas “fala” com tanta vontade!

Profª: Quem falou isso?

ADAn: Essas letras que estão aí, quem escreveu elas!

Evento – 2

Diário de bordo 10/06/2013

Durante os momentos de leitura em voz alta realizada pelos alunos, eu, a professora, também participava. Nesse dia escolhi o livro do Manuel Bandeira - Estrela da vida inteira. Este livro faz parte do acervo particular da professora, mas fica em uma estante na classe. O objetivo foi ler textos poéticos para além dos textos de conhecimento das crianças e “fugir” do estudo dos limeriques, gênero muito apreciado pela turma. Escolhi o texto “O trem de ferro” pela possibilidade de produzir ritmo, realizar movimentos com o corpo e o som do trem. Assim que terminei a leitura, todas as crianças quiseram tocar no livro e ler o poema.

Esse comportamento era comum entre os alunos, ao término da leitura em voz alta, apresentação da estratégia ou contação tendo o livro como suporte. Este era requisitado por grande parte da turma.

No que se refere à compreensão leitora e sua relação com a decodificação, Smith afirma que:

(...), 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. (SMITH, 2003, p. 52).

Se compreender a leitura como um encontro individual e pessoal com o texto (BAJARD, 1994), não há necessidade de um mediador para ter acesso ao texto escrito e seu significado. A Atividade silenciosa de contato com a linguagem verbal escrita, por sua vez, admite a quebra da linearidade, permitindo ao leitor o avanço, o retorno, mudar a direção da leitura. Segundo Bajard, “a linha, a forma gráfica que impõe uma direção (no sentido geométrico), propõe pelo menos dois sentidos. O olhar pode deslizar para frente, frear, voltar atrás. Pode mesmo saltar para outro parágrafo” (p.16). Porém as práticas escolares levam o aluno a privar o olho de aprender, no mínimo, nas duas direções.

Durante a proferição o aluno ADAn consegue fazer conexões entre os animais do texto e o que conhece sobre eles, infere e prevê situações, assim como apresenta perguntas ao texto. Dialoga sobre ele e apresenta um aspecto confortável com a

situação, demonstrando que acompanha a história e a compreende. No momento em que lhe é solicitada a leitura, seu comportamento se modifica e, em suas respostas, percebe-se que ele desvia a atenção. Passa a se preocupar com a “oralização” e não mais com o conteúdo do texto, em um contato pessoal e silencioso.

Quando a leitura silenciosa, sendo ela uma atividade em si mesma, passa a ser considerada a leitura propriamente dita, substitui a hegemonia da leitura em voz alta e esta perde seu prestígio e legitimidade. (SMITH, 2003, 1999; FOUCAMBERT, 2008; BAJARD, 1994, 2007). Essa compreensão elimina o paradigma da necessidade de que a criança conheça os sons e regras ortográficas para realizar a leitura. Além disso, outro problema apontado por Foucambert (1994) é que ao passar pelo oral (decifração) não é permitido o uso de estratégias como a previsão e a inferência para atribuição de sentido, explorar o texto escrito da mesma forma que a criança faz com a fala. No contexto e em situações de uso da língua é permitido a criança atribuir sentido e significado.

O percurso descrito reitera o preceito de que para compreender o objeto, buscar ou retomar o seu processo de elaboração, é necessária a análise dinâmica da leitura como processo, estabelecendo todo o seu desenvolvimento e deve levar ao encontro individual com o texto. Portanto, a alternativa do ensino de “ferramentas cognitivas e metacognitivas” para a apropriação da leitura confirma a necessidade de inserção da criança no mundo da cultura escrita e da promoção da leitura, para que seu pensar seja perceptível e explicitado por meio do diálogo com o outro, consigo mesma e com o texto; trata-se de promover a tomada de consciência desse percurso, por meio das estratégias. Neste sentido, não apenas o papel da memória na leitura ultrapassa o limiar da palavra enquanto sinais gráficos a serem decodificados, como também a compreensão vai muito além desse limite. As ações metacognitivas devem ser conscientes.

Ao considerar práticas de ensino que favoreçam o ‘descobrimento’ de estratégias de trabalho individual e coletivo, assinalo a necessidade de utilizar metodologias que priorizem o processo de apropriação do conhecimento e de desenvolvimento das máximas capacidades da criança. É justamente no espaço escolar que ela deverá ser capaz de interagir de modo orgânico e atuante em níveis de interlocução cada vez mais complexos, diferenciados e favorecedores da apropriação do conhecimento historicamente produzido pela humanidade, valorizando a sua singularidade e

estimulando a sua autonomia. É preciso que se apresentem às crianças escolares as possibilidades da apropriação dos objetos da cultura humana; neste trabalho, a leitura de signos verbais.

Quando a criança consegue perceber as palavras para além de meros agrupamentos de letras, atribuindo a elas um sentido, percebe também que leitura é uma fonte grandiosa de possibilidades de reflexão sobre o mundo e uma base para entendê-lo e organizar a sua mente, o que lhe possibilita novas percepções e aprendizagens. É preciso, portanto, ir além da compreensão da linguagem como uma sequência de associações que surgem estimuladas pelas imagens semióticas das palavras. Por este viés de compreensão das ações de leitura, os signos linguísticos ganham uma nova função, porque, segundo Vigotski, “o desenvolvimento do pensamento da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem” (2001, p. 149).

Nas ações de leitura, a “decifração” (BAJARD, 1994; 2007) é necessária, porém vale lembrar que não é um instrumento a serviço da compreensão, uma vez que é possível reconhecer as palavras por diferentes procedimentos. Na relação entre o livro e a criança, mediada pelo professor, é possível pensar na compreensão ativamente responsiva, baseada na comunicação (BAKHTIN, 2003). O aluno dialoga com o texto, mesmo que por meio da ação mediadora do professor, e constrói as suas hipóteses, visto que recebe da obra as respostas para as suas questões. Porém, este é um caminho para trazer os textos até a criança, mas não é uma ação de leitura da criança, objetivo deste trabalho. Bajard afirma que “escutar um texto proferido – acessível ao analfabeto – não é leitura” (2007, p. 24), o que nos leva a considerar que não basta ao aluno ADAn aprender o código para se tornar um leitor, mesmo dando indícios de que suas ações mentais são elaboradas a partir do texto lido por outro. A apropriação das ações de leitura, incluindo a compreensão dos signos linguísticos, faz-se necessária, ADAn avança na apropriação da leitura gradativamente, mas silencia em contato com os textos, e a professora e os colegas passam a ser solicitados somente para confirmar as hipóteses de leitura do aluno. Arena nos diz que:

Se a palavra e a palavra do outro são criações da cultura, a intenção de compreender a palavra do outro se traduz pela própria intenção de compreender e apropriar-se da cultura, porque a palavra está ensopada de cultura e seria dessa forma que deveria ser compreendida pelo aluno leitor. (2010, p. 20).

A palavra de outro indivíduo, comunicada por meio de signos, cria a necessidade de apropriação dessa ferramenta cultural. Assim, o leitor, nas ações de leitura, tem a intenção de “(...) buscar compreender o enunciado produzido pelo outro que está à espera dessa atitude responsiva de leitor” (ARENA, 2010, p. 19). Na leitura essa busca se dá por meio dos signos linguísticos verbais.

Coadunando com o apresentado, Foucambert ressalta que “ler não é passar os olhos por algo escrito, não é fazer versão oral do escrito” (1994, p.5). Nessas relações “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 integra parte das novas informações ao que já é” (FOUCAMBERT, 1994, p.5). Nas ações de leitura, o indivíduo faz questionamentos, utiliza estratégias de exploração, formula juízos e atribui sentidos ao texto e compreende o que lê. Assim, “a compreensão da linguagem consiste numa cadeia de associações, que surgem na mente sob a influência das imagens semióticas das palavras” (VIGOTSKI, 2001, p. 401). São as conexões associadas que fazemos nas ações de leitura.

Quando essa apropriação se dá pela leitura, entendo que será a experiência alheia ou social que dará ao indivíduo os elementos para orientar e ampliar a sua vivência. No processo de apropriação da leitura, o aluno, ao tomar contato com uma variedade grande de informações, percebe como a palavra é constituída por significações e sentido inconstantes. Essa transformação ocorre “... sob diferentes modos de pensamento” (VIGOTSKI, 2001, p. 408). “Contudo, uma vez que o significado da palavra pode modificar-se em sua natureza interior, modifica-se também a relação do pensamento com a palavra” (VIGOTSKI, 2001, p. 408). A leitura significativa provoca a relação dinâmica entre pensamento e palavra num processo de desenvolvimento. Nesse sentido Vygotski considera que,

Por sua estrutura, a linguagem não é um simples reflexo especular da estrutura do pensamento, razão porque não pode esperar que o pensamento seja uma veste pronta. A linguagem não serve como expressão de um pensamento pronto. Ao transformar-se em linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica. O pensamento não se expressa, mas se realiza na palavra. (2001, p. 412).

Compreendendo que o pensamento não se expressa na palavra, porém nela se realiza, a criança poderá perceber como ele se reorganiza, se reestrutura e se modifica,

percebendo, assim, que não possuímos pensamentos prontos. Dessa forma, ela terá condições de entender sua movimentação.

O não observável da leitura, a apreensão dos signos escritos percebidos pelos olhos, possui relação estreita com a memória do indivíduo. A forma escrita da palavra permite o acesso direto ao significado, mas ele precisa se apresentar ao texto para produzir sentido. A generalização contida na palavra é o “(...) modo absolutamente original de representação da realidade na consciência” (VIGOTSKI, 2001, p. 407). Palavra e significado são vinculados entre si.

Considerando o uso da palavra como instrumento, ao falar da imaginação Vigotski diz: “Ela transforma-se em meio de ampliação de experiência de um indivíduo porque, tendo por base a narração ou a descrição de outrem, ele pode imaginar o que não viu ou que não vivenciou diretamente em sua experiência pessoal” (2009, p. 25). Transpondo para a leitura, o indivíduo poderá, por meio dos textos, assimilar experiências e histórias alheias, ou seja, as palavras alheias. Isso se constitui numa atividade mental motivada pela leitura.

Nesse sentido, é importante que se ressalte o fato de que nem tudo que lemos aciona nossa memória “afetiva”, nossa realidade interna, até porque nem tudo que lemos nos toca emocionalmente e, portanto, em situações como essas não haverá um envolvimento emocional e nem a mobilização de toda a estrutura cognitiva. Daí a importância da escolha dos textos oferecidos às crianças.

Ao retomarmos o objetivo deste trabalho – a formação da criança leitora por meio de ações objetivadas – compreendo que as orientações apresentadas nas estratégias de leitura conduzirão os aprendizes a automatizar as operações contidas nas estratégias, apropriando-se das ações de mobilização dos conhecimentos prévios, conexão, inferência, previsão e visualização, enquanto processos compositores da atividade de leitura. Nessa dinâmica, a atividade humana está representada por processos orientados a um fim, ou seja, ações orientadas para um objeto, realizadas por meio de operações e motivadas pelo produto que corresponde a uma necessidade (LEONTIEV, 1978; 1998).

Estas “unidades” da atividade humana são as que formam sua macroestrutura. A particularidade da análise que conduz a sua delimitação consiste em que utiliza, não a dissociação da atividade viva em elementos, sim que descobre as relações internas que a caracterizam, relações nas quais estão implicadas as transformações que surgem no curso do desenvolvimento

da atividade, em seu movimento. Os objetos, por si podem adquirir a qualidade de impulsos, fins e instrumentos somente dentro do sistema da atividade humana; desengajados dos vínculos de um sistema perdem sua existência com impulsos, como fins, como instrumentos. (LEONTIEV, 1978, p.87)

No exercício da aplicação da estratégia conexão, a criança é levada a perceber que a palavra suscita relações semânticas provocadoras de atividades intelectuais; conseqüentemente, de significação e de atribuição de sentidos. O contexto verbal, aliado aos conhecimentos prévios do aluno, adquiridos por meio das vivências, determina os sentidos do texto, motiva as ações de leitura, resgata o significado da palavra já apropriado e assume novos.

A estratégia em que se define a compreensão da palavra e que permite estabelecer diferentes relações, em saber destacar o importante e passar dos elementos isolados ao sentido do texto é um fenômeno do pensamento. A seleção do significado está ligada aos fatores externos, às relações da palavra, momento em que a qualidade do texto fará a diferença, o leitor dará significado ao lido, motivado pela busca do sentido, a estimular-lhe a produção de uma ação mental, a formação da consciência.

O significado, a generalização ou conceito da palavra é um fenômeno, uma ação do pensamento e do discurso que se desenvolve, ou seja, pode ser alterado. Por isso, é preciso ensinar à criança a linguagem escrita e não a escrita das letras, assim como é importante ensinar-lhe que a linguagem é um conjunto de funções discursivas diversificadas. Quando são utilizados materiais para a leitura com características que não provocam o indivíduo, pode-se dificultar as associações que vinculam a palavra ao significado. Por isso a preocupação com a seleção de materiais que amplia o círculo de objetos a serem apropriados.

A literatura que tem como leitor a criança deve criar essa possibilidade. Para Arena (2010, p. 243), a leitura pode ser considerada “como produção protagonizada pelo sujeito que tenta ler e somente ganha existência quando o leitor a cria na relação entre o que ele é, o que sabe, e o que o texto criado pelo outro está a oferecer”. Ao buscar na literatura infantil o suporte para a compreensão do texto escrito, consideramos inicialmente o fato de que estas formas de enunciado dirigem-se a alguém, estão voltadas ao seu destinatário, carregam em si a intencionalidade do escritor e a consciência da destinação de seu escrito (BAKHTIN, 2006).

Apropriando-nos dos conceitos e generalizações dos conteúdos expressos nos textos escritos, ampliaremos nossa capacidade leitora. “À medida que nos tornamos leitores fluentes aprendemos a confiar mais naquilo que já sabemos, naquilo que está por trás dos olhos, e menos no que está impresso na página a nossa frente” (SMITH, 1999, p.15). Utilizar ao máximo aquilo que já sabemos, nossos conhecimentos prévios, a fim de trazer significados ao que está sendo lido, amplia a capacidade de compreensão leitora e aumenta as possibilidades de apropriação das informações recebidas.

Quando destacamos a necessidade da construção da teoria de mundo, dos conhecimentos prévios, do letramento literário, da atribuição de sentido e significado, da abstração, generalização e conceitos, consideramos que processos dinâmicos de ensino e aprendizagem devem ser pensados. No caso da leitura, aprendemos lendo, apropriamo-nos dela lendo, e as ações, para tal, são experimentações. Ampliamos cada vez mais a possibilidade de significação por meio da leitura.

A reflexão com o aluno, ao apropriar-se da leitura, quando em Atividade, orienta-o não somente com relação ao produto de seu pensamento, mas também quanto às maneiras de se apropriar dele. Ao distinguir os modos de ler, modela-se o pensar na prática de leitura, na produção de significados e sentidos voltados para a formação do leitor estratégico-reflexivo que busca a compreensão do texto lido. Leitores experientes usam estratégias para construírem o significado do texto.

Alguns fatores são relevantes para entendermos a forma de análise dos atos de leitura. Porém, é preciso compreender que as ações apresentadas aos alunos como exemplificação das ações de leitura não devem ser confundidas com receitas acabadas de compreensão do significado do enunciado ou de outras unidades da língua como a palavra e a oração. O processo comunicativo real apresenta-se 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.

Assim, os processos de ensino e de aprendizagem da leitura, ligados à ação educativa intencional para a constituição do leitor, exigem a compreensão da Atividade educacional como resultado de ações mentais objetivadas, o pensamento. Embasada nos estudos de Vygotski, compreendo a linguagem escrita verbal, uma das formas

superiores de conduta, composta por signos com função instrumental, meio pelo qual o indivíduo se apropria da cultura humana, formando sua própria consciência. Ela se desenvolve nos processos de abstração, generalização e formação de conceitos por meios de operações e ações mentais. As ações conscientes do pensamento humano, reorganizado por meio da Atividade consciente, permitem a aprendizagem e o desenvolvimento humano. (VIGOSTKY, 1995, 2001, 1993 e 1997; DAVIDOV, 1988).

III. DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO DA CRIANÇA LEITORA

Há uma crescente preocupação, na escola atual, com os conteúdos estudados e métodos empregados, cuja finalidade é potencializar as aprendizagens dos alunos. Surge também, em alguns grupos atentos à educação escolar, a preocupação com um ensino que impulse o desenvolvimento do aluno, explorando-lhe as máximas capacidades (FREINET, 1975, 1996; SAVIANI, 2000, 2008; MELLO, 1997, 2004; DAVIDOV, 1988). Este trabalho está em sintonia com esses grupos, uma vez que há nele a preocupação com a formação do pensamento e seu desenvolvimento, utilizando-se da linguagem verbal e apropriando-se da cultura humana, de maneira a auxiliar os alunos em seu processo de formação de funções psíquicas e formas de conduta superiores.

Sabemos que o êxito desses propósitos dependerá de uma prática pedagógica que leve à apropriação desses elementos, mediada pelos objetos e formas da cultura humana, por meio de ações educacionais intencionais. A forma como é organizada a mediação possibilita aos alunos a execução de processos mentais que os levem ao desenvolvimento das capacidades cognitivas. À escola cabe ensinar o aluno a pensar, estimular as ações do pensamento a fim de compreender o processo de construção de conceitos, estimular o raciocínio e a construção de significados. (LIBÂNEO, 2013b).

Para Davidov (1988, p. 3, tradução nossa), “(...) a escola deve ensinar os alunos a pensar, ou seja, desenvolver ativamente neles os fundamentos do pensamento contemporâneo, para o qual é necessário organizar um ensino que impulse o desenvolvimento (chamemo-lo desenvolvente)”. Na escola com essas características, ao desenvolver ações orientadas pelo professor, o aluno se apropriará dos instrumentos culturais e assimilará as formas desenvolvidas da consciência social, produto do pensamento organizado das várias gerações, e das capacidades de reprodução e utilização dos conhecimentos (DAVIDOV, 1988, p. 82).

No processo de apropriação da herança cultural e social da humanidade o indivíduo, em Atividade, reproduz as capacidades humanas formadas historicamente. Porém é preciso compreender que a apropriação é tornar seu, próprio, tornar adequado valores e normas socialmente estabelecidos, fazer e usar instrumentos numa transformação recíproca do sujeito e objeto constituindo modos particulares de trabalhar

e produzir (SMOLKA, 2000). Não é uma adaptação passiva do indivíduo, pois o objeto da apropriação traz contidas todas as características da humanidade. “Constitui o resultado da atividade reprodutiva da criança que assimila procedimentos historicamente elaborados para orientar-se no mundo objetal e meios para transformá-lo, que paulatinamente se convertem em formas de sua própria atividade” (DAVIDOV, 1988, p. 73) (tradução nossa).

A Atividade reprodutiva, reflexo das relações humanas, permite ao homem a reprodução das formas histórico-sociais de Atividade estruturada por meio de necessidade, motivo, finalidade, tarefa, operações e ações. Segundo Davidov, “O processo psíquico do homem é antes de tudo o processo de formação de sua atividade, de sua consciência e, claro, de todos os processos psíquicos (processos cognitivos, emocionais, etc.) que as ‘servem’” (1988, p. 13) (tradução nossa). Recordamos que a Atividade está ligada à consciência, ao desenvolvimento psíquico do homem e à educação promotora da movimentação da ascensão do abstrato ao concreto, consequentemente à apropriação do conhecimento. O desenvolvimento das funções psíquicas superiores e as formas superiores de conduta desenvolvidas por meio da Atividade humana ocorrem em períodos caracterizados por mudanças na Atividade e na estrutura interna da criança. Vigotski, quando trata da periodização, refere-se a essas mudanças, ao dizer que

Já sabemos onde buscar seu verdadeiro fundamento: temos que buscá-lo nas mudanças internas do próprio desenvolvimento: tão somente as voltas e mais voltas de seu curso podem proporcionar-nos uma base sólida para determinar os principais períodos de formação da personalidade da criança, que chamamos idades. (VIGOTSKI, 2006/1996, p. 254) (tradução nossa).

Destaca, ainda, que no desenvolvimento das idades, no período das crises, o essencial é a aparição de formações novas muito típicas e características e elas se diferenciam das formas novas dos períodos estáveis por terem caráter transitório, sendo que cada etapa possui as suas peculiaridades. Cada período de crise é intercalado por um período estável, que passa por um processo de redução, de extinção e de nascimento do novo e, saliente-se, nos momentos críticos produzem-se processos construtivos. As transições de um período estável ao outro são chamadas de crise:

A crise pós-natal separa o período embrionário do desenvolvimento do primeiro ano. A crise no primeiro ano delimita o primeiro ano da primeira infância. A crise dos três anos é a transição da primeira infância à idade pré-

escolar. A crise de sete anos configura o elo de ligação entre a idade pré-escolar e escolar. E, finalmente, a crise dos treze anos coincide com uma mudança no desenvolvimento, quando a criança passa da idade escolar à puberdade. (VIGOTSKI, 2006. p.258)

Há uma estrutura global e dinâmica para cada idade em cada período da infância, caracterizada por um tipo específico de Atividade. A caracterização de cada etapa da vida do ser humano está ligada às Atividades, que oferecem informações sobre as mudanças internas e sobre a estruturação da personalidade da criança. Assim, a periodização baseia-se nessas transformações e nas características específicas de cada atividade em cada etapa.

Vigotski explica:

Se analisarmos a consciência da criança entendida como sua “relação com o meio” (...) e a considerarmos produto das mudanças físicas e sociais do indivíduo, como a expressão integral das peculiaridades superiores e mais importantes da estrutura da personalidade, veremos que na transição de uma idade a outra crescem e se desenvolvem não tanto os aspectos parciais, isolados, da consciência ou algumas funções e modos de sua atividade, quando, em primeiro lugar, se modifica a estrutura geral da consciência que em cada idade se distingue por um sistema determinado de relações e dependências entre seus aspectos isolados, entre as distintas formas de sua atividade. (VIGOTSKI, 1996, p. 262-263).

As crianças, sujeitos dessa pesquisa, estão na etapa do período de desenvolvimento chamada crise dos sete anos, e esta é etapa da idade escolar. Nela, a criança também possui formas distintas de se relacionar com a realidade por meio de elementos da cultura. “O desenvolvimento da criança é um processo dialético onde o passo de um estágio a outro não se realiza por via evolutiva, mas revolucionária.” (VYGOTSKI, 2006. p.258).

As mudanças ocorrem devido à motivação, a necessidades relacionadas ao interesse do indivíduo, que poderão ser modificadas em busca de uma nova objetivação. Cada mudança é marcada por uma nova Atividade e, em cada período, há um tipo mais importante de Atividade, denominada principal (VIGOTSKII, LURIA e LEONTIEV,1998).

A Atividade principal dirige o processo de desenvolvimento da pessoa, as transformações psíquicas, a consciência, as relações do indivíduo com o meio, com sua vida externa e interna. Nas ações educacionais podemos agir para motivar as mudanças e alterações, atuando na zona de desenvolvimento potencial. Este é o desafio do

educador, estimular o caráter psicológico do processo, com um motivo orientado por uma necessidade. Penso que as estratégias de leitura dão estas condições.

No processo educativo, as operações intencionalmente voltadas à produção de sentido na leitura, às ações de leitura e à promoção do desenvolvimento do aluno são orientadas pelo professor com a finalidade de que ele construa e se aproprie da cultura humana. Uma atividade produtiva vinculada à formação de generalizações, a ações de abstrações, com aplicação autônoma dos conhecimentos teóricos adquiridos, deve ser encaminhada para a apropriação de um objeto, de forma a atender ao objetivo de satisfação de uma necessidade. Isso ocorrerá se houver uma educação promotora da apropriação do conhecimento.

Na escola, o ato de planejar as estratégias de leitura e de ensinar os alunos a utilizá-las servirá para orientá-los com relação ao desenvolvimento de ações metacognitivas na previsão, na conexão e na antecipação de informações, ou seja, na mobilização de processos cognitivos. No plano ideal, graças aos significados linguísticos e às formações semióticas, são possíveis ações cognitivas com resultado objetual que satisfaça uma necessidade (DAVIDOV, 1988): a apropriação das ações de ler para colocar a criança em Atividade de leitura. No ensino do pensar, as operações práticas para a leitura culminam nas ações e nas ações de leitura.

3.1. Atividade: ações motivadas para a apropriação da história humana

A compreensão do que seja uma Atividade pedagógica é fundamental para o estudo dos processos de ensino e de aprendizagem das ações de leitura. A Atividade deve garantir a apropriação dos conhecimentos, envolvendo o sujeito a partir de uma motivação provocada por uma necessidade e promovendo o seu desenvolvimento.

O sujeito, quando atua motivado pelo encontro do objeto de sua necessidade, entra em ação para apropriar-se desse objeto e se este supre a necessidade sentida, suas ações terão um profundo sentido para ele. Reconheço na aplicação das ações apresentadas pelas estratégias de leitura a provocação que leva à criação de uma

necessidade e à motivação, quando conduz o sujeito a objetivar a leitura e a satisfazer a necessidade, compreendendo o texto.

A leitura, enquanto forma superior de conduta, pode ser realizada por meio de ato histórico e sociocultural, produzido para satisfazer a necessidade de comunicação e de relação entre os homens. Ela é objetivada pelos próprios seres humanos e, nesse sentido, as estratégias, que resultam de ações adequadas à finalidade de orientar o ato de ler, se tornam um instrumento que pode ser incorporado à Atividade de leitura. É necessário, porém, que haja a preocupação de possibilitar ao aluno um efetivo apropriar-se desses instrumentos que sirvam para ações que favoreçam a leitura. Transformar a leitura no objeto da Atividade é seu verdadeiro motivo.

Ensinar ações possíveis com propósitos determinados, por meio de operações, tem a ver com procedimentos que conduzem à ação de conectar uma informação, ativar o conhecimento prévio, inferir uma informação ou criar uma imagem mental. Nesse sentido, “A atividade humana não existe mais que em forma de ação ou de cadeia de ações” (LEONTIEV, 1978, p. 83); assim também, ao ativar as estratégias de compreensão leitora, executa-se uma série de ações que levarão à Atividade de leitura.

Dessa forma, a Atividade corresponde a um motivo, a ação corresponde a um objetivo e a operação variável depende das condições da ação; por isso, posso encontrar na Atividade de leitura os elementos estruturais que compõem a Atividade humana promotora do desenvolvimento e da aprendizagem do indivíduo. Ela está estruturada por: necessidade, objetivo e motivo, assim como também as ações estão constituídas por operações e procedimentos, para serem executadas. O motivo conduz à produção e à apropriação, e a ação ocorre na realidade imediata de objetivos práticos.

Quando a criança faz uma ação sem sentido, sem envolvimento emocional, numa situação onde não há relação entre motivo e produto, será apenas uma tarefa escolar. A característica principal da Atividade é a coincidência entre motivo e objetivo, diferentemente de uma ação em que o motivo não coincide com o objetivo. Kozulin (2002) refere-se à atividade como uma atualização da cultura no comportamento individual.

Neste sentido, a atividade humana tem caráter objetal, ou seja, ela é orientada a

um fim por um objeto material ou como reflexo psíquico (DAVIDOV, 1988; DUARTE, 1993; LEONTIEV, 1978a; LIBÂNEO, 2007; OLIVEIRA, 2006; DANIEL, 2002). As ações objetais mediadas pelos adultos permitem, por exemplo, que a criança domine a linguagem, a comunicação verbal. Assim, o comportamento e a mente humanos devem ser considerados em termos de ações intencionais e culturalmente significativas, que permitem a transformação de funções elementares em superiores, como já vimos, pela mediação que ferramentas psicológicas como a linguagem e o sistema de signos estabelecem, na relação objeto – atividade – sujeito. Essas funções são estruturadas e organizadas por objetos sociais e formas de conduta especificamente humanos, entre eles a leitura.

A atividade não é uma resposta pronta a um estímulo culminado com uma ação pré-determinada biologicamente. Ela remete a uma mediação entre o homem e o meio, que por sua vez foi modificado, sofreu influência do próprio homem. É uma ação intencional, que objetiva um resultado, e é orientada a um fim. Todas as propostas de ações objetivadas por meio das estratégias tem como fim o aprendizado das ações de ler.

Na escola, para que o aluno se interesse mais por um ou outro objeto é necessário que se estabeleçam ações cujo objeto ocupe um lugar de relevância em sua atividade. Nas ações desenvolvidas em sala de aula, para que se tornem Atividades, devem-se considerar as características pessoais de cada criança, reconhecer seus diferentes ritmos de desenvolvimento e de aprendizagem e a diversidade de contextos sociais e naturais. As idéias prévias das crianças funcionarão como base para o trabalho cotidiano com o mundo natural e social, e para sanar sua curiosidade perante os fenômenos naturais, os acontecimentos sociais e os objetos da realidade.

A fim de tratar da Atividade de leitura, faz-se necessário retomarmos os princípios da Teoria da Atividade que tem sua gênese na teoria marxista do trabalho. Marx (2006) coloca-o no centro da humanização, como atividade produtiva e vital humana, não casual, por meio de um projeto ideal, garantida pela mediação da consciência. Ela determina e regula diferentes atos, como já comentado, e orienta o desenvolvimento da criança.

Em dada etapa, ela possui características específicas, adquire uma função principal e determina as relações da pessoa com a sociedade para a apropriação dos produtos culturais da atividade humana, das objetivações do gênero humano (entendidas

como os produtos da atividade social objetivadora). (DUARTE, 2001, p.117).

“Vigotski concebia o desenvolvimento psicológico como um processo dinâmico cheio de convulsões, mudanças repentinas e reversões” (KUZOLIN, 2002), que causa a transformação da psique humana, produto de sistemas mediadores, entre eles a língua escrita. O aspecto instrumental com o uso de meios externos e psicológicos, para a Atividade, conduz ao uso dos signos linguísticos e da linguagem, como instrumentos para a apropriação da leitura. O signo liga o objeto à operação e o objeto ao sujeito (VIGOTSKI, 2001).

Uma ação se inicia com uma tarefa a ser executada pelo indivíduo para que, na recordação modelo, ele passe por um processo de formação da ação mental e tenha a capacidade de repeti-la em um novo material. Quando o professor faz a exemplificação de uma estratégia ou realiza ajustes numa prática guiada oferece aos alunos as condições para atuar individualmente em um novo texto.

A ação é composta de operações executáveis pelos alunos e adaptáveis aos seus conhecimentos e aptidões. Por isso, a base do processo educativo é a ação efetiva e significativa do estudante na escola, auxiliado pelo professor e por instrumentos mediadores, lembrando que, segundo Leontiev, uma ação

(...) é um processo cujo motivo não coincide com seu objetivo (isto é, com aquilo para o qual ele dirige), mas reside na atividade da qual faz parte. (...) Para que a ação surja e seja executada é necessário que seu objetivo apareça para o sujeito, em sua relação com o motivo da atividade da qual ele faz parte. (LEONTIEV, 1998, p. 69).

A ação é uma unidade de Atividade conduzida por um motivo que leva o sujeito a agir a fim de atingir um objetivo. São necessárias ações motivadas de leitura, Atividade individual, que possam conduzir à formação da consciência individual, ou seja, à reprodução, pelo indivíduo, da imagem ideal de sua atividade, dirigida a uma finalidade (DAVIDOV, 1988, p. 45): a compreensão, a significação e a produção de sentido, por meio do texto lido.

O processo de internalização que ocorre, quando o indivíduo participa de Atividade coletiva, de caráter intersíquico, e passa para atividade individual, de caráter intrapsíquico, determina a Atividade e a consciência individual. Assim, a consciência é formada pela comunicação, pela cultura, pelos signos e pela Atividade individual.

Retomo a questão do modelo para salientar que a capacidade de imitação do indivíduo por meio do modelo não é infinita. Somos capazes de realizar uma imitação intelectual consciente se tivermos as condições favoráveis para que ela ocorra; assim, a utilização do signo, por exemplo, não deverá ser apenas de um objeto para reprodução; por outro lado, os modelos podem sim ser meios de mediação para a realização de uma Atividade, uma vez que

Os modelos são uma forma peculiar de abstração, em que as relações essenciais do objeto estão fixadas em enlaces e relações visivelmente perceptíveis e representados por meio de elementos materiais ou semióticos. Trata-se de uma peculiar unidade do singular em que, em primeiro plano, se apresenta o geral, o essencial. (DAVIDOV, 1988, p. 134) (tradução nossa).

Eles permitirão a separação de elementos de um sistema integrado a partir da reflexão sobre a realidade, sobre o objeto real. Essas ações de síntese são geradoras das generalizações e conceitualizações e, conseqüentemente, da essência do pensamento teórico. Utilizando essa capacidade podemos criar a zona de desenvolvimento potencial.

Analisemos a seguir essa possibilidade dentro de uma proposta de desenvolvimento de operações que conduzirão a ação de inferência durante as ações de ler. A reflexão realizada pela criança permite que ela perceba que inferir não é algo passivo, há necessidade de observar os elementos que lhe permitirão desenvolver esse tipo de estratégia. Tendo conhecimento das operações, a aluna AMAy as mobilizará e atenderá sua necessidade.

QUADRO ÂNCORA PARA INFERÊNCIA			
NOME: AMAy			
SÉRIE: 4º ano C			
Eu uso para prever	Sim	Não	Observações
O título e o nome dos capítulos.	X		Eu leio o título e começo a criar imagens.
A capa da frente e a de trás.	X		Que alguns livros tem resumos trás do livro.
As figuras e legendas	X		Eu vejo as figuras e lembro de outras histórias.
Questões que podem ser respondidas.		X	Eu não percebo porque fico muito distraída.
O que eu já sei sobre o tópico (incluindo o vocabulário).	X		Eu já faço inferência com as palavra do título.

O que eu sei sobre o autor, gênero ou séries.	X		Eu já sei que a Eva Furnari vai escrever coisas malucas.
O que eu sei sobre a organização e a estrutura do texto	X		Eu já começo já com a organização ²¹ e já inferência.
O que aconteceu no livro, até onde li.	X		As vezes faz uma inferência e não se confirma.
O que eu sei sobre a personagem.	X		Eu já começo a lembrar das coisas que o personagem faz.

NOME: _____			
SÉRIE: 4 ^o ano C.			
Eu uso para prever	Sim	Não	Observações
O título e o nome dos capítulos.	X		EU LEI O TÍTULO E CONFIÇO A CHIAH IMAGENS.
A capa da frente e a de trás.	X		QUE ALGUNS LIVRO TEM O ALGUMA ATUALIZAÇÃO.
As figuras e legendas	X		EU VETO AS FIGURAS E LEGENDAS DE OUTRAS HISTÓRIAS.
Questões que podem ser respondidas.		X	EU JÁ PERCEBO PORQUE FICOU MUITO DISTANTE.
O que eu já sei sobre o tópico (incluindo o vocabulário).	X		EU JÁ FAÇO INFERÊNCIA COM AS PALAVRAS DO TÍTULO.
O que eu sei sobre o autor, gênero ou séries.	X		EU JÁ SEI QUE A EVA FURNARI VAI ESCREVER COISAS MALUCAS.
O que eu sei sobre a organização e a estrutura do texto	X		EU JÁ CONFIÇO JÁ COM A ORGANIZAÇÃO E A INFERÊNCIA.
O que aconteceu no livro, até onde li.	X		AS VEZES FAZ UMA INFERÊNCIA E NÃO SE CONFIRMA.
O que eu sei sobre a personagem.	X		EU JÁ CONFIÇO A LEMBRANÇA DAS COISAS QUE A PERSONAGEM FAZ.

Figura 31- Quadro âncora para inferência extraído de Souza et al (2010, p. 77 e 78). Evento ocorrido na semana de 17 a 21 de junho de 2013.

Observe que AMAy utiliza-se da escrita para organizar o pensamento com diferentes referenciais. Por suas anotações, percebemos que ela já desenvolve essas operações para a realização da ação de inferir.

O signo instrumentaliza o pensamento humano e torna-se um meio pelo qual o homem realiza operações e ações para a criação de modelos mentais de objetos e

²¹ Ela se refere ao fato de mobilizar os “pensamentos”, referindo-se aos conhecimentos prévios.

planejamento de estratégias para atender a uma necessidade. Segundo Vigotski, citado por Davidov (1988, p.249): “Tudo o que na conduta do homem está ligado com a utilização de meios artificiais de pensamento, com o desenvolvimento social da conduta e, em particular, com o emprego dos signos” é uma ação composta por operações.

No processo de ensino das ações de leitura por meio das estratégias, encontram-se as fases de formação do pensamento, nas diferentes etapas do esquema de formação da consciência, na comunicação que medeia a cultura por meio de signos verbais, em uma atividade coletiva. Internalizada, esta se transforma em Atividade individual, transforma uma capacidade “em si” em uma capacidade “para si”, no engendramento de uma série de processos de desenvolvimento interior (SMOLKA, 2000).

Compreendemos, então, que o desenvolvimento do pensamento é fruto da atividade prática social, e o pensamento verbal pode ser compreendido como derivação dessa atividade. Os processos de ensino e de aprendizagem na educação escolar são geradores dos motivos e finalidades pelos quais as atividades das crianças deveriam ser organizadas. Segundo Davidov, que apresenta e faz em seguida uma análise de citação de Leontiev, essa organização deve ser baseada no desenvolvimento da psique da criança, uma vez que

“O estudo do desenvolvimento da psique da criança tem que partir da análise do desenvolvimento de sua atividade tal como ela vai formando nas condições concretas de sua vida”. O desenvolvimento da atividade, em primeiro lugar, está internamente ligado com a formação da consciência humana; em segundo lugar, contém em si um rico espectro de qualidades, segundo o qual se pode caracterizar, em forma bastante profunda, cada idade e suas vinculações mútuas (DAVIDOV, 1988, p.68) (tradução nossa).

Dependendo do desenvolvimento psíquico desenvolve-se a Atividade principal, atividade mais importante em determinadas fases e não a atividade em geral. Ao organizar as ações dos alunos, o professor deve atentar para a característica específica de uma relação com a realidade. A mudança da Atividade principal é critério de transição entre os estágios. (LEONTIEV, 1998).

A fim de compreendermos a relação entre a atividade de leitura, as ações geradoras de necessidades e motivos e a utilização de estratégias metacognitivas de leitura, apresentarei algumas reflexões sobre esses conteúdos.

3.2 Atividade de leitura e a apropriação das suas ações

A velocidade com que as informações são transmitidas e as exigências da contemporaneidade criam necessidades individuais singulares e, ao mesmo tempo, fazem com que o indivíduo precise conectar-se à dinâmica do mundo, para integrar-se nele. A educação escolar deve perceber-se partícipe desse processo e contribuir para que isso ocorra, mediando o desenvolvimento das capacidades intelectuais que permitam a apropriação dos conhecimentos históricos.

Diante desse quadro, os educadores começam a perceber que não é possível apenas transmitir informações aos alunos porque a sociedade exige mais dos estudantes e estes, por sua vez, fazem novas exigências à escola, que precisa desempenhar sua função, de forma que eles se sintam motivados a participar das suas propostas. É preciso motivar e criar a necessidade de aprendizado dos conteúdos escolares. Percebe-se que a sociedade moderna consegue realizar essa tarefa com maestria ao criar necessidades de consumo, por exemplo. A escola entende a necessidade de se tornar mais atraente, e cabe a ela atuar e envolver o aluno, motivando-o a apropriar-se dos conteúdos historicamente produzidos e apresentados por ela, como objeto de ensino e de aprendizagem. Dentre as várias propostas da escola uma delas deve ser a de levar o aluno a apropriar-se das ações de leitura.

Nesta etapa da discussão sobre o desenvolvimento psíquico da criança em idade escolar e considerando a possibilidade de que, por meio das estratégias de leitura podemos ensiná-los a organizar o pensamento, busquei essencialmente em Davidov (1988, 1999, 1981; DAVIDOV E MARKOVA, 1987), Leontiev (1978; VIGOTSKII, LURIA E LEONTIEV, 1998), Vigotski (2001) e Vygotski (1996) e em Libâneo (2004) os argumentos para orientar as reflexões acerca dos conceitos basilares para a discussão sobre os processos de ensino e de aprendizagem dos conteúdos escolares, especificamente as ações de leitura.

As contribuições teóricas de Vigotski e de Davidov orientam-nos na compreensão dos conceitos de pensamento, ensino desenvolvimental, abstração, generalização e conceitualização.

Sobre o desenvolvimento do indivíduo através do ensino, Davidov afirma que qualquer ensino desenvolve, porém alerta para os diferentes tipos de pensamento que são formados por meio dos diferentes processos. Exemplifica essa afirmação com o ensino tradicional, em que o desenvolvimento do indivíduo ocorre por meio de processos empíricos, descritivos e classificatórios (1988, p. 4-5; 1981, p.13), e que diverge, portanto, de sua proposta, que é a do pensamento por meio da formação de conceitos, que desenvolvem ações mentais. Ressalta, ainda, a necessidade de trocar os conteúdos e os métodos de ensino tradicional para que se possa modificar a forma de pensar, exigência essa que também é a do mundo contemporâneo.

O saber contemporâneo pressupõe que o homem domine o processo de origem e desenvolvimento das coisas mediante o pensamento teórico, que estuda e descreve a lógica dialética. O pensamento teórico tem seus tipos específicos de generalização e abstração, seus procedimentos de formação de conceitos e operação com eles. Justamente a formação de tais conceitos abre aos escolares o caminho para dominar os fundamentos da cultura teórica atual. A educação deve ser orientada para a comunicação de tais conhecimentos, que as crianças podem assimilar no processo de generalização e abstração teóricas, condizentes com os conceitos teóricos. A escola, a nosso juízo, deve ensinar os alunos a pensar teoricamente. (DAVIDOV, 1988, p. 6, tradução nossa) (grifos do autor).

Vigotski (2001, p. 387) considera que: “As diferentes relações de generalidade determinam também os diferentes tipos de operações possíveis para o pensamento”. E mais: “Toda operação de pensamento – (...) – não se realiza senão por linhas que vinculam entre si os conceitos e as relações de generalidade e determinam as vias eventuais de movimento de um conceito a outro” (2001, p. 377).

Ao mediar a apropriação das operações, nas ações de leitura por meio das estratégias, penso ser possível que haja a abstração, nas ações de leitura, porque se permite à criança iniciar o processo de apropriação da Atividade de estudo, da formação de conceito e do desenvolvimento do pensamento teórico. Nas ações para a apropriação da leitura possibilita-se o ensino do pensar, e a Atividade de leitura se torna uma Atividade relacionada à Atividade de estudo.

Diante do exposto, para que haja o ensino e o desenvolvimento do pensamento do estudante, percebo a necessidade de compreendermos cada elemento compositor do processo de apropriação das ações de leitura que conduzirá o indivíduo à Atividade de leitura.

Justifico a importância dessas apropriações, porque compreendo que nos processos de significação e produção de sentido para o escrito lido, o leitor precisa pensar teoricamente. Essa é uma condição para a formação do leitor habilitado. Assim, pensar sobre a formação e ações do pensamento visa contribuir para a compreensão da função das estratégias de leitura como instrumentos auxiliares na formação do pensamento do aluno. Por meio delas, ele questiona, infere, faz conexões de informações, realiza sínteses, forma imagens mentais e ativa conhecimentos prévios. Todos esses processos mentais são operacionalizados para a abstração, a generalização e a conceitualização, a fim de que ocorra a apropriação do conhecimento.

As estratégias de leitura possibilitam a realização da análise do processo de apropriação como forma universal do desenvolvimento psíquico por meio da reprodução das formas histórico-sociais de uma Atividade composta por necessidades, motivos, finalidades, tarefas, ações e operações que se inter-relacionam, se transformam e podem ser realizadas no plano ideal, mediada pela linguagem, a fim de satisfazer uma necessidade. Esses processos que desenvolvem as aptidões humanas, tendo em vista suas características, se realizam primeiro na atividade externa e depois na atividade interna, seguindo a lei geral de desenvolvimento.

A escola tem a função de proporcionar a apropriação dos conhecimentos apresentados pelos conteúdos por meio de um processo de ensino sistematizado e organizado de forma a garantir que o aluno, no processo de aprendizagem, conheça a realidade objetiva, domine o saber e a cultura da humanidade. O acúmulo de conhecimento leva invariavelmente ao aumento de tipos de pensamento científico, o que, por sua vez, se manifesta no desenvolvimento do pensamento espontâneo e redonda na tese do papel preponderante da aprendizagem no desenvolvimento do aluno, para a apropriação dos objetos da cultura humana (VIGOTSKI, 2001).

Em nossos estudos, o objeto de apropriação é a leitura, e a forma histórico-social de atividade é a Atividade de leitura em inter-relação com outras Atividades, dentre elas a Atividade de estudo, considerada como Atividade principal, que orienta as crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A criança nessa fase aprende por meio de diferentes atividades, sendo a Atividade de leitura uma delas. A Atividade de estudo, como principal, norteará o desenvolvimento, porém seguramente a Atividade de leitura

contribuirá para o desenvolvimento da Atividade de estudo, como Atividade subsidiária, visto que é imprescindível que a criança utilize a leitura para o estudo. Na constituição de conceitos, por meio de informações impressas no formato de texto verbal, necessitará recorrer às ações de leitura, uma vez que a aprendizagem que tem algo em comum com as funções de outros tipos de Atividade e pensamento exerce influência sobre elas, pois estão interligadas.

Porém, ao propor o estudo da formação da psique da criança, Leontiev ressalta a importância de percebermos o lugar que a criança ocupa na sociedade em todas as etapas de seu desenvolvimento, o nível de desenvolvimento e as Atividades que desenvolvem para que as habilidades e hábitos se formem. Ele afirma que há mudanças de acordo com cada faixa etária da criança e estas, aliadas à realidade do aluno, determinam a sua psique e a sua consciência a partir da atividade desenvolvida. Mesmo com caráter periódico, o conteúdo dos estágios dependerá das condições concretas nas quais ocorre o desenvolvimento. Nesse sentido, Leontiev afirma que:

Alguns tipos de atividade são os principais em certo estágio, e são da maior importância para o desenvolvimento subsequente do indivíduo, e outros tipos são menos importantes. Alguns representam o papel principal no desenvolvimento, e outros, um papel subsidiário. Devemos, por isso, falar da dependência do desenvolvimento psíquico em relação à atividade principal e não à atividade em geral. (1998, p. 63).

Nos diferentes estágios da vida da pessoa existe, portanto, um tipo especial de Atividade, por meio da qual ela se relaciona com a realidade. É esse tipo específico de Atividade que rege as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança. Leontiev (1998, p. 64) apresenta as seguintes características da atividade principal:

1. “(...) em sua forma surgem outros tipos de atividade e dentro da qual elas são diferenciadas. (...).
2. (...) é aquela na qual os processos psíquicos particulares tomam forma ou são reorganizados.(...).
3. (...) é a atividade da qual dependem, de forma íntima, as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil, observadas em um certo período de desenvolvimento. (...).

A atividade de estudo, entendida como Atividade principal, é aquela que tem grande importância na formação intelectual da criança, por ter como conteúdo os conceitos científicos que operam o pensamento teórico. É na escola que ela tem o contexto mais adequado para que isso ocorra, podendo contribuir para o seu

desenvolvimento psíquico, desde que se busque organizar seu pensamento em forma de Atividade de estudo. Por meio do ensino das estratégias, a Atividade de leitura contribuirá para o desenvolvimento da Atividade de estudo, uma vez que, no processo de formação de conceitos ela se utilizará da leitura para entrar em contato com informações novas.

A Atividade principal prevalece em determinado estágio, porém é necessário atentar para o fato de que não é a idade que determina o estágio (VIGOTSKI, 1996, LEONTIEV, 1998). O que determina um estágio é o seu conteúdo e as condições histórico-sociais; são eles que determinam a Atividade mais importante. A reorganização das Atividades ocorre com a superação de um estágio, mudando para uma nova condição; nesse período crítico da mudança tem-se a crise.

As crises são contradições entre a criança e o meio. Segundo Leontiev(1998) não são as crises que são inevitáveis, mas o momento crítico, a ruptura, as mudanças qualitativas no desenvolvimento. A crise dos sete anos ocorre no início da idade escolar, e é caracterizada pela transição relativa à perda da espontaneidade porque a criança começa a diferenciar a vida interior da exterior. A perda da espontaneidade significa que o fator intelectual foi incorporado se opondo às ações ingênuas; ocorrem também modificações físicas, orgânicas e psicológicas de ordem mais complexas. A criança terá vivências carregadas de sentido; o indivíduo conhece a si e ao outro, externo a ele e “(...) em cada percepção se realiza uma generalização. Digo que nossa percepção é uma percepção generalizada” (VYGOTSKI, 1996, p. 379).

A característica essencial da percepção é a estrutura, ou seja, uma imagem constituída por partes. Percebemos o todo; porém, de acordo com a “posição” dos elementos que constituem a percepção, veremos de maneira distinta. Percebemos a realidade como um todo interligado, com seus vínculos e relações, inclusive na linguagem que expressa nossos estados internos.

A palavra, por exemplo, não designa algo isolado; além das denominações há as significações e, desde cedo, a criança utiliza-se da linguagem não apenas para expressar os significados dos objetos, mas das ações e desejos seus e dos outros. Ela nos obriga a designar e expressar verbalmente nosso estado interno. O nexos verbal não significa uma relação associativa, mas uma generalização do processo interno.

Aos sete anos surge a orientação consciente das próprias vivências e manifestam-se determinadas peculiaridades que caracterizam a crise dos sete anos, tais como: vivências constituídas de sentido, possibilitando diferentes e novas relações com ela mesma e elas se reestruturam. Aparece a lógica dos sentimentos. A criança tem consciência do olhar do outro e surge a própria valorização.

Essas vivências contribuirão para a constituição dos conhecimentos prévios dos alunos e tão necessários às ações de leitura.

Aos sete anos a mudança brusca e radical faz surgir complexas formações como amor próprio e autoestima, que se conservarão sem seus sintomas. Devido à diferenciação entre o exterior e o interior, travam-se lutas internas entre as vivências, contraditórias ou próprias, só agora possível. A criança passa a compreender as vivências e quando elas se modificam. A transformação ocorre com a formação de uma nova unidade de elementos situacionais e pessoais, que possibilita uma nova unidade de desenvolvimento, provocando mudança na relação da criança com o meio, com o seu entorno.

O processo de atribuição de sentido ao texto lido, que ocorre por meio das vivências, dos conhecimentos prévios e do novo a que se tem acesso por meio do texto escrito, contribui para a aprendizagem do processo de generalização. Esse processo está envolvido na construção do significado e do sentido, uma experiência pessoalmente significativa, em que um conceito poderá ser encarnado, e isso ocorre com a palavra.

“O conceito é um ato de generalização” (VIGOTSKI, 2001, p. 246). Quando o conceito não atinge o nível superior de desenvolvimento ocorre o que Vigotski chama de “pré-conceito” (2001, p. 287), são os conceitos ainda não conscientizados que surgem na idade escolar e só “amadurecem” (VIGOTSKI, 2001, p. 287) ao longo dessa etapa. “Ao generalizar meu processo de atividade, ganho a possibilidade de outra relação com ele. *Grosso modo*, ele é destacado da atividade geral da consciência. Tenho consciência de que me lembro, isto é, faço da minha própria lembrança um objeto da consciência.” (VIGOTSKI, 2001, p. 289).

Esse processo para atingir o objetivo de atribuir significado ao texto lido passa pela via da transformação do domínio do processo de abstração. Para o aluno abstrair,

no caminho para a generalização do significado, ele necessita tomar consciência das operações com elementos vinculados e estabelecer agrupamentos, uma vez que a busca de atribuição de significado requer ações diversas de pensamento. Leontiev define operações como conteúdo e modo de execução de uma ação, que devem, porém, ser conscientes, dirigidas a um alvo, pois elas são resultado da transformação de uma ação.

Na etapa da idade escolar, em que ocorre a incorporação do fator intelectual, a criança tem vivências carregadas de sentido, que orientam conscientemente a reflexão de como se dá as ações de leitura por meio de operações de leitura, a fim de executar ações para atribuir significado ao texto. Esse é um caminho para a Atividade de leitura. Ao dominar as ações de leitura, executadas por meio de operações, que uma vez tornadas conscientes, poderão ser automatizadas. As estratégias de leitura dão essa condição para o leitor ao apresentar as operações de uma ação de inferência, por exemplo. Em uma ação de visualização a criança desenha, prevê, usa a memória; são operações que podem se transformar em ações quando, por exemplo, o desenho for o principal foco da ação do aluno. Visualizar, conectar, inferir, ativar conhecimentos prévios em dado momento são ações que levam à ação de ler, possibilitam a Atividade de leitura.

A tarefa de buscar na memória informações sobre as vivências pessoais que auxiliarão na inferência é uma operação, mas antes ela também foi uma ação. Uma ação pode ser feita por meio de diferentes operações, dependendo das condições em que se realiza. Essas mudanças ocorrem até o momento em que se convertem em funções psicológicas (LEONTIEV, 1978).

As operações mentais superiores não desfazem os resultados das operações anteriores, elas as retêm de maneira peculiar (VAN DER VEER e VALSINER, 1996), ou seja, um nível superior de pensamento preserva o conhecimento adquirido antes e a ele pode recorrer. Quando o aluno se depara com um texto mais complexo ao longo de sua vida escolar, poderá retornar para as operações de leitura e realizar todo processo na busca da compreensão.

A preocupação com a leitura nas outras áreas do conhecimento levou-nos a elaborar coletivamente estratégia de leitura para pensar a resolução de problemas em matemática. Após orientações da Secretaria de Educação sobre a necessidade de

encontrarmos caminhos para a resolução de problemas, buscamos repensar o processo e elaboramos uma sequência para a nossa turma a partir da leitura para a compreensão da situação problema.

ESTRATÉGIA PARA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS (elaboração coletiva entre alunos e professora/pesquisadora)²²

- *Ler “com atenção” para pensar melhor sobre o que você deve resolver naquele momento.*
- *Ver, localizar, descobrir, observar, achar, encontrar uma pergunta, dúvida para encontrar uma solução.*
- *Encontrar as informações que estão presentes no problema.*
- *Pesquisar “como fazer” para encontrar a solução (pensamento, estratégia, tática, esquema, desenho ou continhas).*
- *Avaliar, pensar (bate-papo com sua mente) sobre a resposta que você encontrou.*

No processo de ensino do pensar as operações práticas de leitura que culminam nas ações, pode-se chegar à sua evolução para ações intelectuais e, posteriormente, à sua automatização.

A tarefa do docente consiste em desenvolver não uma única capacidade de pensar, mas muitas capacidades particulares de pensar em campos diferentes; não em reforçar a nossa capacidade geral de prestar atenção, mas em desenvolver diferentes faculdades de concentrar a atenção sobre diferentes materiais. (VIGOTSKII, 1998, p. 108).

Entendo que a generalização das ações apresentadas pelas estratégias de leitura, para a apropriação das ações de leitura, favorece a tendência de formação da consciência e do pensamento teórico dos escolares.

Porém, a realização correta desta importante tendência pressupõe, em particular, o estudo especial de todas as questões lógico-psicológicas que se referem à natureza do conhecimento empírico e teórico, a correlação de aspectos da atividade cognoscitiva do homem tal como o sensorial e o racional, em imagens e abstrato, concreto e abstrato. O fundamento interno que une estes aspectos do conhecimento são os processos de generalização e as vias, estreitamente a elas unidas, de formação dos conceitos como forma principal da atividade do pensamento humano. As particularidades da generalização, em unidade com os processos de abstração e formação de conceitos, caracterizam, a nosso juízo, o tipo geral de pensamento do homem. (DAVIDOV, 1988, p. 100, tradução nossa).

Essas ações podem ser orientadas pelo professor, na atividade prática em sala de aula e nos procedimentos de realização. Na atividade objetiva prática, surgem as atividades subjetivas na forma ideal. Essa forma composta pelos objetos criados pela

²² Mantive a linguagem utilizada pelos alunos ao finalizar as discussões.

humanidade na atividade laboral, que toma forma objetual sensorial e, com o tempo, acaba na linguagem e na palavra, dá lugar à atividade mental.

Para isso há necessidade de que o professor perceba quando a criança consegue atingir o objetivo, sozinha, quando o faz com ajuda ou quando não o consegue. No ensino das ações de leitura o estudante, ao praticar a aplicação das estratégias inicialmente demonstradas e orientadas pelo professor e, posteriormente, sozinho, poderá destacar as especificidades do geral, retirá-las e utilizá-las nas percepções, como traço indicativo para a generalização.

Esta dinâmica coaduna com os dados levantados na pesquisa quando percebemos a possibilidade de destacar uma ação e assim, enquanto mediador, o professor, durante a aula, ensina os alunos a observar o objeto para abstrair seu conteúdo. “No processo docente, se ensina às crianças a maneira de observar, consequentemente essa diversidade sensorial concreta de objetos e fenômenos, assim como também a explicar na forma oral os resultados das observações” (DAVIDOV, 1981, p. 22).

No evento a seguir, busco apresentar como podemos alterar a relação do indivíduo com o conhecimento atuando na zona de desenvolvimento potencial do aluno.

Evento extraído do Diário de bordo e semanário da professora/pesquisadora.

Na primeira semana de aula em fevereiro de 2013 iniciei os trabalhos, com a turma, saltando toda a introdução realizada em 2012, por se tratar dos mesmos alunos. Por isto, decidi fazer a proposta de montagem da biblioteca em sala de aula na primeira semana e a movimentação dos livros, inclusive levando para casa.

Na segunda semana de março de 2013, a aluna ALIV decidiu levar para casa o livro O Super Tênis de Ivan Jaf.

Sinopse: O Super Tênis – Ivan Jaf

Tio Mariano inventou o “tênis do século”, capaz de fazer manobras incríveis. Mas o invento está ameaçado e Pedro tem de defendê-lo. Um espião está disposto a qualquer loucura para roubá-lo, o que significa aventura do começo ao fim. Com Suplemento de Atividades.

Ficou com o livro durante dois dias e devolveu-o reclamando que as histórias não terminavam e parecia que uma história continuava dentro da outra, mas não acabava; completou o comentário dizendo que tinha muitas palavras novas. Ela parou de ler no quarto capítulo. Neste momento me dei conta que nunca havia lido “novelado” para eles ou mesmo explicado como era a organização de um livro com um número grande de páginas. Acreditava que haviam se apropriado dessa forma de organização, quando utilizavam os livros didáticos.

No entanto havia um aluno na turma que estava lendo o livro *Diário de um banana*, volume I, de Jeff Kinney, e prosseguia com tranquilidade.

Sinopse : *Diário de um banana* – Greg Heffley

Não é fácil ser criança. E ninguém sabe disso melhor do que Greg Heffley, que se vê mergulhado no ensino fundamental, onde fracotes subdesenvolvidos dividem os corredores com garotos que são mais altos, mais malvados e já se barbeiam.

Em *Diário de um banana*, o autor e ilustrador Jeff Kinney nos apresenta um herói improvável. Como Greg diz em seu diário: “ Só não espere que eu seja todo 'Querido diário' isso, 'Querido diário' aquilo.”

Para nossa sorte, o que Greg Heffley diz que fará e o que ele realmente faz são duas coisas bem diferentes.

Nos momentos de leitura para deleite, comecei a fazer leitura em voz alta de livros com histórias longas e com poucas imagens, entre eles *A Bolsa Amarela* de Lygia Bojunga Nunes.

Sinopse: *A Bolsa Amarela* - Lygia Bojunga

A Bolsa é a história de uma menina que entra em conflito consigo mesma e com a família ao reprimir três grandes vontades (que ela esconde numa bolsa amarela) - a vontade de crescer, a de ser garoto e a de se tornar escritora. A partir dessa revelação - por si mesma uma contestação à estrutura familiar tradicional em cujo meio "criança não tem vontade" - essa menina sensível e imaginativa nos conta o seu dia a dia, juntando o mundo real da família ao mundo criado por sua imaginação fértil e povoado de amigos secretos e fantasias. Ao mesmo tempo em que se sucedem episódios reais e fantásticos, uma aventura espiritual se processa, e a menina segue rumo à sua afirmação como pessoa.

No dia 16 de março percebi que o aluno ASAm estava lendo o livro *Alice no país das maravilhas*, de Lewis Carrol, edição da Martins Fontes. Em diálogo com sua mãe, ela disse-me que o aluno ficava muito tempo com o livro. Seu gestual chamava a atenção pela concentração. No dia 17 de março ALIV fez a propaganda do livro *O fantástico mistério da Feiurinha*, de Pedro Bandeira, como já relatado neste trabalho.

No dia 13 de junho de 2013 ALIV, folheando os livros expostos para a escolha com o objetivo de fazer a leitura para deleite comentou: *O livro é preto e branco mas é legal, a cor não importa. O que importa “é” as páginas*. Neste ínterim acompanhei o interesse de ALIV e de ASAm com um foco maior. Eles leram a Coleção com a personagem Pippi, de Astrid Lindgren. São três livros no total, que eram trocados constantemente pelos alunos.

Sinopse: *PÍPPI MEIALONGA* – Astrid Lindgren

Píppi é uma menina de nove anos incrivelmente forte. Não tem pai nem mãe e mora sozinha, mas feliz da vida. Seus companheiros são um cavalo e um macaquinho. Ela mesma faz suas roupas - bem esquisitas - e sua comida - biscoitos, panquecas e sanduíches. Destemida e sapeca, lembra a Emília do Sítio do Pica-Pau Amarelo. Píppi tem sempre uma resposta na ponta da língua e demonstra grande confiança em si mesma. Dá uma surra em cinco meninos brigões, engana os policiais que querem levá-la para um lar de crianças, põe dois ladrões a correr e enfrenta um touro a unha. Nada convencional, causa espanto e confusão por onde passa, seja na escola, no circo ou na casa de seus vizinhos. É, enfim, uma menina que realiza sonhos de liberdade e aventura. Absolutamente encantadora.

Sinopse: *PÍPPI NOS MARES DO SUL* – Astrid Lindgren

Píppi Meialonga, a menina de tranças ruivas espetadas e rosto sardento, é a pessoa mais famosa de sua pequena cidade, a tal ponto que sua casa, chamada Vila Vilekula, apesar de estar caindo aos pedaços, transformou-se em ponto turístico, ao lado do Museu de Arte Popular e do Túmulo Viking.

A fama de Píppi vem de sua força extraordinária - ela carrega até seu cavalo nos ombros - e de seu desdém pelo mundo dos adultos. Ela é uma menina "impossível", sempre com uma resposta na ponta da língua e uma inabalável confiança em si mesma.

Em Nos mares do Sul, tão logo a histórica começa, ela põe para correr um "senhor distinto", que pensa em comprar a Vila Vilekula. Depois, ela desanda a falar e inventar histórias (uma de suas especialidades), para curar o nervosismo de uma senhora idosa, e ataca um de seus alvos preferidos - a escola - com sua metralhadora verbal e irônica.

Píppi recebe então uma carta do pai, o rei dos canibais da ilha de Currecuredutina, em que ele anuncia que vem buscá-la para conhecer seus domínios. Acompanhada pelos amigos Tom e Aninha - as crianças "normais" que a adoram - Píppi embarca numa aventura rumo ao paraíso tropical do sul do Pacífico.

Sinopse: *PÍPPI A BORDO* – Astrid Lindgren

Com seu coração de ouro, suas tranças espetadas e as sardas que ela não troca por nada deste mundo, Píppi mora numa cidade muito, mas muito pequena, acompanhada de seu cavalo e do sr. Nilson, um macaquinho. Agora, uma visita de seu pai, o ex-pirata Efraim Meialonga, poderá alterar toda a sua vida.

O capitão adora a filha e gostaria de levá-la para a distante ilha onde ele se tornou o rei dos canibais. Píppi também o adora, mas será que vai acompanhá-lo? Será que vai deixar para trás seus amigos Tom e Aninha? A resposta está no final do livro. Até lá, serão páginas e páginas de convívio com uma menina que é pura alegria.

Por meio do evento apresentado, penso que a aluna ALIv passa por diferentes níveis de desenvolvimento: ela não consegue realizar a Atividade sozinha, consegue com ajuda e, concretiza, fazendo a leitura sozinha. Houve a necessidade de buscar a coerência com o nível de desenvolvimento da criança. Na atividade descrita houve aplicação sistematizada das estratégias, no momento destinado para essas ações. Os alunos faziam leitura individualmente, atribuíam sentido pessoal e encontravam significado social nos textos lidos. A abstração vivida por ALIv não ocorreu somente por meio das estratégias, mas também suas vivências na sala de aula foram importantes.

Compreende-se que a abstração do significado da palavra é uma operação para a generalização, quando se considera que a palavra pertence ao domínio concreto da linguagem e, como tal, se torna um fenômeno do pensamento. Assim como nos elementos abstraídos de outros objetos na linguagem, também aqui não é possível a sua separação. O significado, para Vigotski, é a unidade entre a linguagem e o pensamento. Assim, ele diz: “Conhecer o significado é conhecer o singular como universal. O homem realiza a correlação entre o singular e o universal graças a uma série de ações mentais” (1988, p. 249), sendo que as ações de abstração e de generalização conduzem ao conceito.

Diante dessas considerações, penso na atividade produtiva humana como um conjunto de processos sociais, possibilitando um ensino que conduza à atribuição de

sentido ao texto, mediada pela linguagem. Percebemos que na dinâmica de apropriação e produção de conhecimento, as ações mentais ligadas ao desenvolvimento humano estão sempre ligadas à realidade objetual. Produtos dessa realidade como a abstração, a generalização e os conceitos formam uma unidade, que abrange o conhecimento individual, o do outro e o histórico e científico. Na dinâmica de conhecimento do objeto, as ações mentais lidam com as operações que medeiam o pensamento, a fim de chegar ao concreto significativo.

O trabalho educativo não é adequado quando não provoca operações do pensamento e não põe o aluno em Atividade. No entanto, na etapa em que as crianças desta pesquisa se encontravam a Atividade que nortearia o seu desenvolvimento lhes permitiu a utilização da abstração e da generalização, que se converteram em elementos do pensamento. Esse processo ativo leva o aluno ao desenvolvimento ativo. Nas ações de estudo, a finalidade é a transformação do sujeito; assim desenvolvida na Atividade de leitura, deve provocar transformações relacionadas às reestruturações e ao enriquecimento do leitor.

A apropriação da experiência social e histórico-social das formas culturais de conduta se dá por meio de Atividades específicas para cada etapa da vida da criança. A apropriação da experiência socialmente elaborada tem na Atividade de leitura, assim como nas demais atividades, as condições para promover o desenvolvimento e mudanças. Vejamos esta situação de diálogo em que o aluno consegue modificar o seu pensar, na conversa com os seus pares e com a professora.

É o depoimento de uma criança sobre seus questionamentos acerca de uma palavra desconhecida durante a leitura do poema “Pindorama”. A proposta era inferir o significado da palavra grifada, a palavra que julgassem incompreensível e continuar a leitura na busca a sua compreensão.

EVENTO

ALId: Eu estava lendo assim: “Pindorama, Pindorama ...”, aí teve uma hora que eu cheguei no “Pero Vaz”. Eu “tava” indo reto, reto, aí eu falei: “ué, mas o que significa pero Vaz? Como eu vou saber?”. Aí eu voltei, li, aí então eu falei, vou marcar aqui, né! Eu marquei, se eu não sei, eu vou marcar.

Profª: Mas o que você acha que é “Pero Vaz”?

ALId: Pero Vaz? Ah, eu acho que é um objeto ou uma fruta.

Alunos: (...) Várias interferências.

Profª: Lê a estrofe inteira.
ALId: Pero Vaz, Pero Vaz
Disse em uma carta ao rei
Que num altar, sob a cruz
Rezou missa o nosso frei
Mas depois seu Cabral
Foi saindo devagar.
Do país tropical
Para as Índias encontrar
Profª: Diga-me uma coisa, Pero Vaz é uma fruta?
ALId: Ah, eu acho que não. Porque aqui tá explicando!
Profª: Então, fale!
ALId: Peraí. (A aluna lê “em voz baixa”) Aqui tá escrito: “Disse em uma carta ao rei”.
Profª: Então ...
Alunos: (...) várias crianças falando.
ALId: É uma pessoa que escreve uma carta para o rei.

GRAVAÇÃO – DIA 30/04/2013

As ações mentais modificam o pensamento da criança, porém exigem a atuação dela nos procedimentos de ação do sujeito.

A seguir apresento algumas questões para diálogo com as crianças sugeridas pela Florida K-12 Reading Endorsement - *REESOL Bundle Inservice Training: Comprehension*.

Proposta de atividade de leitura realizada coletivamente como um quadro modelo extraída do documento “Just Read, Florida” – 2012, p 46.

1. Quando você estava lendo essa história, ela fez você se lembrar de alguma coisa? De quê? Por que você se lembrou de _____? [se a resposta for negativa] Isso fez você se lembrar de alguma experiência ou acontecimento?
2. Algumas dessas coisas de que você se lembrou, ou que aconteceram na sua vida, ajudaram você a entender esse livro? Como elas te ajudaram?
3. Temos discutido (falado) sobre o que esse livro faz você se lembrar. [Incentive a resposta das crianças.] O que você entende agora, que não entendia antes?

Semanário da professora – dia 29/05/2013

Entendo que atitudes como a da aluna AQuE, mostrada a seguir, podem constituir um exemplo de organização do pensar para avaliar uma ação.

A proposta para o dia 29/05/2012 era a aplicação da estratégia de leitura – conexão (Diário de dupla entrada). A aluna AQuE trocou o livro duas vezes. A professora questionou a aluna sobre as trocas e ela respondeu:

AQuE: Ah! Professora, mas eu não fiz conexão nenhuma!

Ela escolheu um terceiro livro e voltou com as anotações. Elogiei a aluna, e o aluno ARAf interferiu na conversa dizendo:

ARAF: É que mexe mais com a cabeça.

A interpretação apresentada pelo aluno ARAf demonstra sua compreensão da dinâmica da atividade. Os dois, cada qual em sua posição, fizeram a avaliação dos livros e dos próprios processos de aprendizado, evidenciando que determinados livros não estavam contribuindo para as ações de aprender e revelando como a prática de leitura é fundamental para que os alunos avaliem a situação, atuem, alterem o pensamento.

Viemos discorrendo sobre o pensamento humano e a formação da psique no indivíduo em atividade socialmente organizada. No processo de desenvolvimento do pensamento mediado pela linguagem, com ênfase na palavra, há alguns conhecimentos que dependem da ação intencional de um mediador no ato de ensinar. Nessa perspectiva a escola desempenha um importante papel. Porém, precisamos nos recordar dos alertas de Vigotski (1998), quando se refere ao ensino que promove o desenvolvimento da criança. Ele nos diz que não é qualquer ensino que provocará o desenvolvimento do indivíduo, mas aquele que se adianta ao seu desenvolvimento. A intervenção intencional e organizada do professor favorece o desenvolvimento dos processos mentais a partir da Atividade e pode cumprir o propósito do adiantamento.

Quando o sujeito adquire consciência de seu conhecimento, ele se desenvolve intelectualmente. Em nossa turma, houve a necessidade de que os alunos mobilizassem um grande número de apropriações para vivenciá-las fora da escola, fazer relação com os conhecimentos escolares e atuar com eles e neles.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, no processo de geração de dados nas ações pedagógicas, visamos motivar a leitura significativa dos alunos para que entrassem em Atividade. Buscamos criar necessidades específicas durante a aplicação de ações de leitura, de forma que os alunos percebessem a transformação. Penso ser essa a forma de ensino adequada, de busca pela obtenção do conhecimento, por meio da manipulação e experimentação do objeto leitura.

3.3 As ações de pensamento e as ações de leitura

Na discussão acerca do pensamento retomamos a ideia apresentada no início deste capítulo: a influência do meio na formação do homem. Nos diversos textos e autores que nos apresentam a Teoria Histórico-Cultural há a afirmação de que o homem é um ser social e se constitui como ser humano na relação com os demais seres da espécie. Desde os primeiros momentos da vida, está inserido no mundo criado por eles e dele assimila toda história da humanidade.

Naturalmente, para converter-se em homem, a criança deve ter um cérebro humano, que não se diferencia do cérebro dos animais pelo fato de nele existir, estar programada a capacidade de pensar e atuar de forma humana, mas sim por sua possibilidade quase ilimitada de assimilar o novo. Todo o desenvolvimento da criança depende de como se utilizam as ilimitadas possibilidades de seu cérebro, entre elas a capacidade de pensar. (VÉNGUER, L. y VÉNGUER, A. 1988).

Compreendemos, então, que há necessidade da condição biológica para a apropriação e o desenvolvimento das capacidades humanas, que dependem, porém, da participação social. O desafio para os educadores atuais está em como mobilizar os educandos para agir significativamente no processo de sua aprendizagem e de seu desenvolvimento, utilizando as suas máximas capacidades e reconhecendo que a possibilidade de aprender é ilimitada.

Retomando os conceitos de função psíquica e de forma de conduta humana, como frutos da realidade humana, considerando o pensamento como uma função psíquica e a leitura como uma forma de conduta humana, as ações de pensamento e de leitura são processos mentais internos, que foram antes externos, com objetos externos e, mediante ações orientadas, abstração e generalização chegaram a atribuir sentido ao escrito. Na prática guiada durante a apresentação das estratégias, o aluno conseguirá perceber essa relação e sua dinâmica, de forma que, em momento posterior, agirá autonomamente. Observando essa movimentação podemos perceber os processos em mudança. Cabe ao professor mediar as vivências dos alunos, utilizando-se das diferentes ferramentas sociais, para promover a interação dele com o conhecimento histórico e prepará-lo para pensar.

O trabalho é fazer com que os alunos, por meio das ações cognitivas, se apropriem da forma superior de conduta, leitura, e se tornem capazes de se deixar

modificar pelas suas ações e de contribuir para a transformação social. Cabe à escola cumprir o papel que consiste em orientar o sujeito por meio de práticas que lhe deem autonomia e impulsionem seu desenvolvimento.

A tarefa do ensino escolar atual é de possibilitar aos alunos entrar em atividade, para formar indivíduos autônomos na busca da apropriação que impulsiona seu desenvolvimento psíquico, desenvolva sua capacidade intelectual e os leve a pensar. Nas suas ações, formar as bases orientadoras para o aluno relacionar-se com ferramentas culturais, delas utilizar-se e apropriar-se. Ou seja, “O aluno pode construir o sistema de conhecimentos; e estabelecer os modelos das ações a serem executadas com vistas à realização da atividade, assim como a ordem de realização dos componentes da ação: orientação, execução e controle.” (NUÑEZ e PACHECO, 1998, p.101).

Como afirmamos, a apropriação dos conhecimentos se dá na relação com objetos, no contato com adultos ou com outro mais experiente. Na prática guiada, para a aplicação das estratégias de leitura, objetiva-se a formação da base de apoio para a realização de outras atividades. Em cada criança os processos de aprendizagem são diferentes, assim como a orientação da transformação dos conhecimentos assimilados e o grau em que realiza essa transformação. A criança introduz, nesse processo, conhecimentos próprios, sendo assim que se constitui a principal atividade mental.

Os conhecimentos apropriados aumentam na criança as capacidades de mobilização, com grande plasticidade e precisão. Essa dinâmica leva ao surgimento de outras conexões não claras, que passam a ter um papel essencial no desenvolvimento porque, na busca do esclarecimento, a criança se desenvolve. (PODDIÁKOV, 1987). A partir desse dado, penso que seja possível conduzir o aluno a perceber que, seguindo uma transformação orientada, obtém uma informação nova e esta o leva a reestruturar seus conhecimentos prévios sobre os objetos.

A base do comportamento humano surge na atividade, nas ações mentais que garanta a apropriação, assegurando a flexibilidade e o dinamismo do pensamento infantil, possibilitando a aquisição de novos conhecimentos e meios de atividade intelectual.

Luria nos diz que:

O traço característico do comportamento intelectual consiste em que a atividade orientadora-intelectual, que antes englobava todo comportamento, começa a destacar-se e se converte em *atividade* independente e antecede ao comportamento, criando-lhe a base. (1979, p.3) (grifo do autor).

Mesmo sendo o pensamento uma ação individual, ele representa a formação histórica da humanidade porque se baseia na atividade material e nos recursos da linguagem.

De acordo com os estudos da Teoria Histórico-Cultural, o pensamento e a linguagem possuem raízes diferentes, porém, em dado momento da história da humanidade e de cada ser humano, as duas linhas de desenvolvimento se cruzam e passam a interferir no desenvolvimento do homem. No desenvolvimento da fala constata-se um “estágio pré-intelectual” e no desenvolvimento do pensamento há um “estágio pré-verbal” (Vigotski, 2001, p. 133). É possível perceber a mudança quando a criança atinge os dois anos de idade. Nessa fase ela deixa de utilizar a palavra como reflexo emocional, meio de comunicação e de contato social e passa a utilizá-la para questionar o mundo que a cerca. Quando a criança percebe o emprego funcional do signo verbal, a função simbólica da linguagem, “a fala se torna intelectual e o pensamento verbalizado” (VIGOTSKI, 2001, p. 131).

Esses dois momentos estão intimamente interligados e são os seguintes: 1) a criança que sofreu essa mudança começa a *ampliar ativamente o seu vocabulário*, perguntando sobre cada coisa nova (como isso se chama?); 2) dá-se a conseqüente ampliação de seu vocabulário, que ocorre de forma extremamente rápida e aos saltos. (VIGOTSKI, 2001, p. 131) (grifos do autor).

A mudança da função da linguagem promove uma mediação semiótica das ações psíquicas do homem. Ao instrumentalizar o aluno para resolver tarefas e ações sem realizar atividade prática, ele passa a desenvolver “atos intelectuais” (Luria, 1979, p. 102). “O desenvolvimento do pensamento da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, a linguagem” (VIGOTSKI, 2001, p. 149), porém, ainda segundo Vigotski: “(...) em nenhuma situação o uso da linguagem pode ser função decorrente de uma estrutura ótica do campo visual. Ele requer uma operação intelectual de outra espécie (...)” (2001, p.123).

Segundo Luria, o pensamento humano baseado na atividade material e nos recursos da linguagem é

(...) uma forma específica de atividade produtiva. Permite não apenas ordenar, analisar e sintetizar a informação, relacionar os fatos percebidos a determinadas categorias, mas também ultrapassar os limites da informação imediatamente recebida, tirar conclusões a partir dos fatos imediatos e partindo da informação verbal recebida (1979, p.100).

A criança, uma vez que assimila a utilização de símbolos verbais e de modelos, converte-os em meios para seu pensamento, em uma função psíquica. Nas ações de leitura de textos literários, a diversidade de modelos “alimenta” o imaginário no momento em que, na Atividade de leitura, consegue resolver tarefas contida nos textos. No uso funcional dos signos, pensamos que a leitura contribui para a criança deixar a palavra objeto e levá-la a tornar-se simbólica.

A capacidade de realizar esquemas abstratos de linguagem é uma mudança na capacidade psíquica do indivíduo. Nesse aspecto, a Atividade de leitura pode contribuir para o desenvolvimento dessa capacidade, no momento em que o indivíduo percebe a possibilidade da construção mental de narrativas, imagens e antecipações de fatos, com base na atividade do sujeito, na experiência histórica e no domínio dos códigos da linguagem escrita.

A apresentação da forma, da estratégia, do caminho que a criança percorre para apropriar-se do conteúdo permite a identificação da zona de desenvolvimento potencial da criança e também da atuação do professor.

A análise dos dados obtidos permitiu a percepção de que a utilização das estratégias, como meio do acionamento da atividade mental, traz as possibilidades para o desenvolvimento e a formação do pensamento criativo nas crianças. Assimilando esses meios a criança possui condições de predizer a direção geral das mudanças e transformações dos diferentes objetos. Dominando os meios de pensamento ela pode utilizá-los para aperfeiçoar os procedimentos externos de sua própria Atividade. Esta possibilidade foi observada por Poddiákov (1987) ao estudar o desenvolvimento do pensamento dos pré-escolares.

No processo evolutivo, quando a criança percebe que o pensamento pode ser verbalizado, questiona sobre os objetos e ao receber informações assimila ativamente o

signo pertencente ao objeto (VIGOTSKI, 2001), realiza operações de pensamento e busca solução de tarefas. Essa descoberta ocorre porque a criança pensa. Podemos nos reportar à questão da fala interior, em seu processo, para justificar a reflexão dessa

(...) linguagem para si, que se encontra a caminho de sua interiorização, uma linguagem já metade ininteligível aos circundantes, uma linguagem que já se enraizou fundo no comportamento da criança e ao mesmo tempo ainda é fisiologicamente externa, e não revela a mínima tendência a transformar-se em sussurro ou em qualquer outra linguagem semi-surda. (VIGOTSKI, 2001, p.136).

Quando muda de função, organizações cognitivas diferenciadas e direcionadas para a solução de problemas aparecem e utilizam signos para resolvê-los e permitem a indução, a dedução, a abstração, a análise, a síntese, o experimento, a operação de planejamento e a solução de tarefas. Segundo Luria, baseando-se em Vigotski, essa linguagem de caráter social, inicialmente é dirigida ao adulto, posterior e paulatinamente transforma-se, em meio à orientação de uma situação e à formulação de ações planejando uma tarefa. Assim, a linguagem participa da formação da Atividade intelectual da criança, constituindo sua base, de forma a que possa, “ultrapassando os limites da percepção sensorial imediata do mundo exterior, refletir conexões e relações complexas, formar conceitos, fazer conclusões e resolver complexas tarefas teóricas” (1979, p. 17).

Porém, relacionando essas possibilidades às ações de leitura, com a finalidade de desenvolvimento da criança por meio da leitura, o material de leitura escolhido deve ser provocador. Deve possuir um campo semântico com palavras portadoras de conceitos que promovam o desenvolvimento, ampliem-nos e incorporem novos, criando uma teia de relações e instigando os movimentos do pensamento.

(...) a linguagem interior se desenvolve mediante um lento acúmulo de mudanças estruturais e funcionais; que ela se separa da linguagem exterior das crianças, ao mesmo tempo em que ocorre a diferenciação das funções social e egocêntrica da linguagem; por último, que as estruturas da linguagem dominadas pela criança tornam-se estruturas básicas de seu pensamento. (VIGOTSKI, 2001, 148).

Vigotski (2001, p.149) afirma, porém, que há “(...) um fato fundamental, indiscutível e decisivo; o desenvolvimento do pensamento e da linguagem depende dos instrumentos de pensamento e da experiência sociocultural da criança.”.

O pensamento que tem como instrumento os signos linguísticos é produto de uma construção histórico-social. Nessa dinâmica, a leitura tem um papel de colaboradora para a produção do pensamento por meio do signo, desde que seja em Atividade. Ressalte-se que “(...) o pensamento verbal não é uma forma natural e inata de comportamento”,

Vigotski faz um alerta importante para as discussões sobre a ação de ler.

(...), não há nenhum fundamento psicológico para se considerar que todas as formas de atividade verbal sejam derivadas do pensamento. Não pode existir nenhum processo de pensamento quando alguém reproduz na linguagem interior um poema aprendido de cor ou repete mentalmente uma frase que lhe foi ensinada para fins experimentais. (...) Do mesmo modo, a linguagem de “colorido lírico”, que tem função expressivo-emotiva, mesmo dotada de todos os traços de linguagem, ainda assim não pode ser inserida na atividade intelectual propriamente dita. (VIGOTSKI, 2001, p. 140).

É preciso que a ação leve ao significado e o indivíduo atribua sentido a ele. Por isso, retomamos o argumento da oralização de um texto e de sua decodificação não ser, necessariamente, leitura. Ao reconstruir o objeto mentalmente, por meio dos processos mentais, o aluno produz uma representação mental. Segundo Luria, a ação de pensar é também uma atividade produtiva, ele permite ao homem chegar a uma conclusão, sem necessariamente passar pelo processo de uma atividade prática. Trata a linguagem interna como um veículo do pensamento, porque ela é um recurso usado por ele, baseia-se na atividade material e permite a organização da percepção do homem.

Davidov lembra-nos que as representações mentais surgem da atividade prática das pessoas, que posteriormente passaram a se utilizar da comunicação verbal (1988, p.120). Busca referência em Engels para dizer que o planejamento do trabalho deixou de depender somente das próprias mãos, passando a utilizar as mãos alheias para executar um trabalho planejado pela imaginação. Alguém pensa para outro executar. As representações resultantes dela são utilizadas para o planejamento de ações, e, por meio delas, surge

(...) uma atividade que permite transformar as imagens ideais, os projetos das coisas sem modificar até certo momento as próprias coisas mesmas. A mudança de projeto da coisa, apoiada na experiência de suas transformações práticas, gera esse tipo de atividade subjetiva do homem, que em filosofia se chama pensamento. (...) A transformação das imagens pode realizar-se tanto no plano das representações sensoriais como na atividade verbal-discursiva, a elas ligadas. Em ambos os casos têm importância essencial os meios de expressão semiótica das imagens ideais: os padrões verbais e materiais que

descrevem e representam os objetos e os procedimentos de sua produção. (DAVIDOV, 1988, p. 121) (tradução nossa).

O movimento cognitivo construído a partir de bases reais abstrai informações empiricamente ou por conexões internas de propriedades características de um sistema integral, o todo desenvolvido, ou seja, o concreto.

A apropriação das estratégias como instrumento serve de suporte para uma prática pedagógica escolar voltada para a formação de leitores, uma prática que visa ressignificar as atividades de leitura com elementos mediadores entre os alunos e o conhecimento. Associadas à vida, essas práticas permitem o papel ativo na própria educação. O professor, ao apresentar as estratégias de leitura, não apresenta um produto pronto, um conceito formado, mas ao reproduzir o caminho do pensamento permite ao aluno que este faça o mesmo percurso, o mesmo movimento mental.

Diante do exposto, julgo ser relevante apresentar, no próximo capítulo, algumas considerações acerca das estratégias de leitura e as diferentes operações e ações que podem ser ensinadas aos alunos para apropriar-se das ações de leitura e quando tiver contato com a cultura escrita, entrar em Atividade de leitura.

IV. IMPLEMENTAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO LEITORA

A leitura como forma de interação cultural por meio da linguagem escrita foi assim definida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, no volume que trata do ensino da língua materna:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser

constituídos antes da leitura propriamente dita. Qualquer leitor experiente que conseguir analisar sua própria leitura constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê: a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência. (BRASIL, 1997, p. 41).

Em consonância com as definições discutidas pelos autores que dão suporte a esta pesquisa sobre leitura, destacam-se: a ação do sujeito no processo de apropriação da leitura; a atribuição de sentido ao texto escrito; a necessidade da informação visual, porém como um elemento que permite ir além da decifração; a atribuição de sentido a algo escrito; a compreensão do enunciado produzido pelo outro; o processo interativo pelo qual o leitor ativa seus conhecimentos prévios e ações mentais para a compreensão do lido; a interação entre o leitor e o texto (ARENA, 2010; JOLIBERT, 1994, 2006; BAJARD, 1994, 2007; FOUCAMBERT, 1994, 2008; SMITH, 1999, 2003; BAKHTIN, 2003, 1997, VIGOTSKI, 1993). Enfim, há possibilidade de diálogo para a definição da leitura. Preocupemo-nos, então, em como levar o aluno a apropriar-se desta forma de conduta superior por meio da Atividade de leitura.

Atividade de leitura é aquela que cria condições para a criança se apropriar do ato cultural, ao realizar ações variadas de leitura e oferecer-lhe as condições favoráveis para que realize as combinações entre as informações visuais e as informações não visuais, a partir de seus conhecimentos prévios (SMITH, 2003), assim como se aproprie da *palavra do outro* (enunciado, produção verbal), seja ela escrita na língua materna na escola regular, seja em outro idioma (BAKHTIN, 2003).

As estratégias de leitura são essas ações que se reportam à necessidade de ensino intencional, para permitir que os pensamentos dos envolvidos, alunos e professor, sejam visíveis, explicitados e orientados por meio do diálogo com o outro, consigo e com o texto. Essas ações permitem que o indivíduo entre em Atividade de leitura. Nela os conhecimentos pessoais são mobilizados pelo leitor habilidoso e, ao dar início às ações de leitura, diferentes ações mentais são realizadas para que haja compreensão do texto lido.

Bakhtin, quando discorre sobre a ação de ler, diz:

(...) todas as palavras (os enunciados, as produções verbais, assim como a literatura), com a exceção de minhas próprias palavras, são palavras do outro. Vivo no universo das palavras do outro. E toda a minha vida consiste em conduzir-me nesse universo, em reagir às palavras do outro (as reações podem variar infinitamente), a começar pela minha assimilação delas

(durante o andamento do processo do domínio original da fala), para terminar pela assimilação das riquezas da cultura humana (verbal ou outra). A palavra do outro impõe ao homem a tarefa de compreender esta palavra (tarefa esta que não existe quando se trata da palavra própria, ou então existe numa acepção muito diferente). Essa redistribuição de tudo o que está expresso na palavra, e que dota cada ser humano do pequeno mundo constituído de suas palavras. (BAKHTIN, 1997, p. 384).

Assim, sendo a leitura um meio de apropriar-se das palavras do outro, direcionei o olhar não apenas para ações que pudessem contribuir para a formação do indivíduo, mas também para as formas de pensar, durante as ações metacognitivas de leitura. Segundo Luria:

(...) o desenvolvimento da atividade intelectual prática da criança ocorre com a participação da linguagem ativa da criança com as pessoas que a cercam, assumindo posteriormente o caráter de meio que a ajuda a orientar-se na situação direta e planejar a sua atividade. (LURIA, 1979, p.8).

Ao apropriar-se dos conteúdos da leitura por meio da Atividade intelectual, o indivíduo elabora, reelabora, associa, dissocia, estimula as ações mentais e a organização das impressões que, antes externas, agora se tornam internas. Segundo Vigotski, a “internalização das práticas da cultura é possibilitada pela mediação semiótica, pelos signos, que impregnam e constituem a dimensão social subjetiva” (2009, p. 41).

No processo de aprendizagem, de apropriação por meio da linguagem, o aluno constrói o significado a partir de suas relações com o contexto. A pesquisa procurou criar diferentes momentos em que, utilizando as estratégias, os alunos pudessem entrar em contato com os meios culturais de mediação entre os indivíduos e desses com a cultura historicamente produzida, uma vez que nessa relação ocorre a internalização, ou seja, a formação, no plano interior, de uma atividade anteriormente externa, possibilitada pelo uso dos signos, da palavra. Martins ressalta o fato de que:

(...) ao representar os objetos e fenômenos por meio da palavra o homem deu o primeiro e mais decisivo passo em direção à sua libertação do campo sensorial imediato, isto é, em direção ao desenvolvimento de sua capacidade para pensar. A palavra é, fundamentalmente, uma forma socialmente elaborada de representação e para que os indivíduos se apropriem dela é requerida a mediação de outros. Sua função generalizadora radica na vida social, nos intercâmbios entre os homens e os objetos pela mediação de outros homens. (MARTINS, 2011, p.133).

Para compreender o modo como as crianças adquirem e desenvolvem a leitura, ou seja, como ocorre essa operacionalização da significação da palavra à expressão do

seu pensamento, é imprescindível pensar nas condições que são oferecidas para a criança apropriar-se dela.

As discussões sobre a aplicação de algumas estratégias que faremos a seguir pretende oferecer os dados necessários para percebermos como é possível operar sobre a língua e orientar o aluno para o propósito de apropriar-se dela por meio de operações e ações. Ao buscar a constituição do leitor por meio de ação educativa intencional, um alerta faz-se necessário para que se efetive o processo de desenvolvimento da criança e que se refere às características dos textos apresentados a ela.

Esse destaque se justifica pelo que foi observado durante a proposição da pesquisa, como no caso do texto literário: a alteração do tamanho dos textos – aumentaram a quantidade de páginas – e o completo abandono dos livros de custos baixos. Estes, na grande maioria, são versões reduzidíssimas, aligeiradas e alteradas dos clássicos infantis e por vezes sem autoria revelada. No que se refere ao tamanho do livro, AMEv e ADAn apresentam justificativas para suas escolhas, no evento que apresento a seguir:

AMEv era uma aluna “líder”. No início da pesquisa buscou por vezes influenciar os colegas da turma conduzindo-os, pelas suas respostas, e tentando agradar a professora. AMEv é um sujeito da pesquisa que chamava minha atenção por sua característica de liderança. O evento apresentado a seguir ocorreu durante a ida da aluna até a estante de livros. Ela estava distante do grupo, realizou a escolha e não procurou os colegas e nem a professora para apresentar o livro. A escolha por um livro extenso em comparação com os de leitura habitual da aluna chamou a atenção da professora. Segue o diálogo:

Prof.: Por que escolheu este livro grande?

AMEv: Os livros grandes são mais legais, Prô.

Prof.: Por quê?

AMEv: Porque tem mais informações.

O aluno ADAn faz a seguinte contribuição:

ADAn: O livro dá pra gente marcar página. O pequeno num dá. A gente passa uma página, outra página, outra página, é assim.

Diário de bordo e anotações da avaliação da 2ª semana de novembro de 2012 do semanário da professora/ pesquisadora

A aluna modificou seu comportamento com relação à turma e a professora. Nas suas ações de leitura, alterou a sua percepção dos livros, no que se refere ao conteúdo mais extenso e o conteúdo em si, e principalmente a função. Inicialmente, a AMEv escolhia livros de contos de fadas e se dirigia aos colegas ou à professora para falar sobre suas escolhas.

Para a concretização da proposta contida neste trabalho concluímos que não basta a quantidade de livros, apenas, mas livros de qualidade; precisamos de bons textos, textos que realmente provoquem o pensamento, a reflexão e promovam a interação, gerem sentidos e significados e possibilitem à criança avançar em seu desenvolvimento. Por esse motivo, foram trazidos para a pesquisa outros textos de diferentes gêneros e de diferentes áreas do conhecimento, para serem trabalhados.

Jolibert (1994) enfatiza que as situações de leitura devem oferecer a oportunidade ao aluno de encontrar-se com textos estimulantes para seu prazer e obtenção de informação. Sugere que a escola proporcione condições efetivas e diversificadas de leituras e oportunize-as para que ele possa se comunicar, descobrir informações, fazer algo, nutrir e estimular o imaginário, documentar. A discussão do para quê se lê, onde se lê e sobre o que se lê é uma forma de reflexão que poderá conduzir o aluno à produção de sentido e à motivação e possibilitar-lhe escolhas, como no evento abaixo descrito.

Evento – Anotações do diário de bordo da professora/pesquisadora. (23/10/ 2012).

AQUe se irrita com o texto e verbaliza: “Não consigo fazer inferência!” Abandona o livro *Numa noite muito, muito escura* de Simon Prescott. Essa era uma postura comum de AQUe, recusar-se a ler algo que não lhe proporcionasse a mínima satisfação. Deleitou-se com o livro *Até as princesas soltam pum!*, de Ilan Brenman e Ionit Zilberman. AQUe se interessa por histórias em quadrinhos.

Sinopse: *Numa noite muito, muito escura* - Simon Prescott

Um ratinho muito corajoso caminha pela floresta em uma noite muito escura. Seguindo por uma trilha, chega na cidade, também escura, e encontra uma casa muito grande, rodeada por sombras e formas estranhas... O ratinho terá de aprender a lidar com o medo e enfrentar diversas situações em meio à escuridão. Este livro repleto de belas ilustrações proporciona uma deliciosa aventura para os pequenos, que, junto com o personagem, chegarão ao final da história mais corajosos e confiantes.

Sinopse: *Até as princesas soltam pum!* - Ilan Brenman e Ionit Zilberman

Laura é uma garotinha (como toda criança) bem curiosa e uma das questões que mais a intriga (e a seus colegas de escola também) é saber se as princesas soltam ou não pum. Ela recorre ao pai para esclarecer a dúvida tão perturbadora, que, por sua vez, recorre ao antigo "livro secreto das princesas" e, com ele, a confirmação "sim, Cinderela, Branca de Neve e até a Pequena Sereia sempre soltaram pum!". Mesmo diante da realidade, Laura sabe que as princesas dos contos de fadas continuam a ser as mais lindas princesas...

O primeiro livro não agradou à aluna e ela utilizou um argumento sobre inferência, porém o fato é que ela faz contato com o livro, analisa, lê algumas páginas e toma esse tipo de atitude quando não a agrada. Compreendo na atitude da aluna seu tipo de posicionamento em relação aos livros e textos oferecidos, mas percebo que ela poderá ter condições de realizar escolhas futuras tendo outros parâmetros. A escola precisa apresentar-lhe bons textos para que tenha capacidade para realizar seleções mais vezes.

Quando tratamos da escolha do material de leitura é preciso pensar no quão significativo ele deve ser para a criança, uma vez que um texto relacionado aos conhecimentos prévios do aluno ativa-lhe o desenvolvimento das habilidades de leitura, e que ele possa ser utilizado em sala de aula sem que seja transformado em texto pretexto. Quando me refiro ao texto adequado, trago para a discussão todos os gêneros textuais em seus diferentes suportes e não somente os literários, foco inicial desta pesquisa.

Propor a apresentação de estratégias de leituras com textos literários no início da pesquisa justificava-se pela intenção de provocar a criação de necessidades, tocar a imaginação, o sentimento das crianças e elevar a compreensão de que a vida pode ser expressa em palavras. A escolha do texto literário visou à inserção do aluno nesse universo, tendo em vista que “(...) é uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço” (SOUZA E COSSON, 2013, p.103).

Os pesquisadores brasileiros (SOUZA, 2010) sustentam a escolha do texto literário justificando que:

A literatura é uma das melhores opções educacionais para o desenvolvimento do conhecimento crítico, uma vez que o ensino da literatura tem vários aspectos em comum com a escola, principalmente quanto à sua natureza formativa. Tanto a obra literária como a instituição de ensino estão voltadas para a formação do indivíduo, pois, através da literatura, é possível conhecer realidades que se relacionam, em muitos aspectos e formas, com o que o leitor vive no seu cotidiano. Ademais, os textos literários são veículos de arte, utilizam-se da ficção, da linguagem poética e ambígua, permitindo ao leitor compreender a vida e o mundo. A literatura possibilita reconstruir a realidade, explorar os próprios pontos de vista e criar alternativas, através da experiência pessoal do leitor. (SOUZA, 2011, p. 8)

Vigotski, ao tratar da inadequação do tratamento dado à escrita da criança, ressalta que:

Ao direcionarem de maneira equivocada a criação literária infantil, esses pedagogos frequentemente aniquilavam a beleza espontânea, a especificidade e a clareza da linguagem infantil, dificultavam o domínio da escrita como um meio especial de expressar os pensamentos e sentimentos das crianças e, (...) formavam nelas o jargão escolar que surgia da aplicação pura e mecânica da língua livresca dos adultos. (VIGOTSKI, 2009, p.65).

Baseado nesses argumentos, podemos afirmar que um dos dilemas do professor para o ensino da leitura é a seleção de material. Quando nos referimos aos textos não literários também nos deparamos com a preocupação de quais textos seriam adequados, uma vez que as ações de leitura são constantes em função da vida escolar e da vida cotidiana; lemos para comprar algo, comunicar, descobrir, informar, orientar, ou seja, há grande variedade de situações de leitura (JOLIBERT, 1994).

Muitos escolhem o texto pela “facilidade” na compreensão, tamanho e formato das letras, esquecendo o conteúdo, ou preocupados em não dificultar a compreensão. É preciso ofertar textos que possibilitem aos alunos realizar ações cognitivas, metacognitivas e levem a ampliar a sua “bagagem” literária e de conhecimento. A superação de dificuldades implica trabalho, de tal forma que a criança possa sentir-se realizada ao se perceber capaz de ler. Ao dominar esse conhecimento a criança se apropria de elementos necessários à superação das dificuldades e passa a aplicá-lo nas diferentes situações de leitura. Supera o medo de errar, de parar, de repensar, de reorganizar, de descobrir e buscar satisfação na ação de leitura.

Para ilustrar a apropriação da linguagem literária e as transformações que ela provoca na criança, vejamos o que elas argumentam quando, no fim da coleta de dados, a professora questiona sobre a diferença entre ler um livro e assistir ao filme inspirado no livro.

FATOS ALGO QUE VOCÊ PODE VER / OBSERVAR	INFERÊNCIAS INTERPRETAÇÃO
ENTRADA DO BURACO DA FECHADURA	traço em forma de um buraco de fecho duro.
JANGADA	tipo de banco
RELVA	mato
ESPADANAR	lutar as modadeiras
PAPEL AMARRADO NA PER- NA DO ALBATROZ	Bilhete do Jack
A ILHA DE NIM - WENDY ORR (CAP. 4)	

Figura 32 - Suporte para anotação da aplicação de uma estratégia realizada coletivamente. Estratégia aplicada no dia 02/07/2014

Realizamos a leitura novelada, por capítulos, do livro *A Ilha de Nim*, de Wendy Orr, aplicamos as estratégias como a apresentada na figura e assistimos ao filme; durante a projeção os alunos traçavam paralelos entre as cenas do filme e as lidas pelo grupo. Ao final do filme retomamos a história. Alguns alunos questionavam o fato de não terem sido retratadas, pelo filme, algumas partes do livro. Seguem as palavras dos alunos.

ALFn: Ler o livro é mais gostoso porque a gente constrói, constrói, constrói, depois confirma.

Prof.: ASAm, por que você acha que os dois são gostosos?

ASAm: Ah! Pra mim no livro você imagina e no filme você vê.

ADOu: O filme porque você visualiza mais.

Prof.: Mas você visualiza ou a gente encontra pronto?

Muitas falas ao mesmo tempo.

Prof.: No filme eu visualizo ou encontro a imagem pronta?

Alunos: Encontro a imagem pronta.

Prof.: Isso é bom, ruim ou diferente?

Várias crianças falam.

AMEd: É diferente! Ah, porque no filme você já vê e no livro você vai imagina e vai montando na cabeça.

ABIA: Os personagens são diferentes na minha imaginação e no filme.

Prof.: A ABIA disse que os personagens acabam sendo diferentes daquilo que a gente imagina. Agora vamos pensar juntos. Durante a leitura, eu consigo mais informações ou menos que no filme?

Alunos: mais informações.

AQUe: No livro tem mais informações.

Prof.: Isso ajuda mais a minha mente?

AMAy: Isso ajuda a desenvolver a mente.

Gravação 13/08/2013

A escolha do livro e do filme para essa tarefa teve como objetivo provocar a comparação nos alunos. Considerei o livro adequado à idade e o filme manteve

fidelidade ao enredo da história. Como já citado, essa forma de aplicação das estratégias também foi utilizada nos textos informativos.

Pesquisadores da área da leitura apresentam algumas indicações para a escolha do texto a ser lido. Cosson apresenta algumas possibilidades a partir de orientação do leitor. Ele denomina de livre escolha, porém afirma que a escolha “(...) nunca é inteiramente livre, mas conduzida por uma série de fatores que vão desde a forma como os livros são organizados nos catálogos, passando pelas estantes, até aos mecanismos de incentivo ao consumo, comuns à maioria dos produtos culturais” (COSSON, 2011, p.31). Especificamente sobre literatura, o autor segue dizendo que as escolhas de programas do governo ou de projetos de incentivo à leitura são fatores de seleção dos livros, assim como as condições oferecidas para a leitura do texto literário na escola e os livros que compõem o cânone. Cânone é “(...) aquele conjunto de obras consideradas representativas de uma determinada nação ou idioma” (COSSON, 2011, p. 32). Assim, as nossas escolhas sofrem influência das diversas instâncias que medeiam a chegada das obras até nós, que se inter-relacionam e que a escola deve possuir para oferecer aos alunos os diferentes discursos literários, as diferentes perspectivas e olhares dentro de um contexto histórico e social, a partir de obras contemporâneas e atuais, visto que elas articulam a diversidade da língua e apresentam a história e a cultura humana. Cosson ressalta que entre as seleções realizadas precisamos fazer as nossas, dando preferência o atual, sendo contemporâneo ou não, pois a atualização ocorre quando há interesse pela leitura por parte dos alunos. Segue dizendo:

(...) é necessária a distinção entre contemporâneo e atual, mesmo que usemos os dois termos como sinônimos na adjetivação da produção literária. Obras contemporâneas são aquelas escritas e publicadas em meu tempo e obras atuais são aquelas que têm significado para mim em meu tempo, independentemente da época de sua escrita e publicação. De modo que muitas obras contemporâneas nada representam para o leitor e obras vindas do passado são plenas de sentido para a sua vida. (COSSON, 2011, p.34).

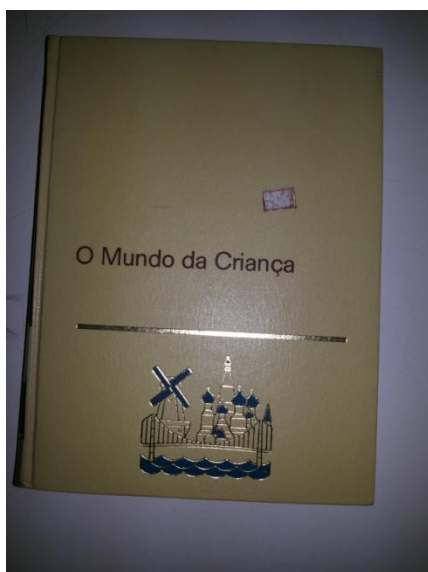
A pesquisadora espanhola Colomer (2003, 2008), quando trata da literatura enquanto experiência universal, e especificamente da literatura infantil, aponta a dificuldade em estabelecer o que é a uma obra de “qualidade”, mas salienta o fato de que só podemos formar crianças e jovens como leitores literários por meio da leitura de livros infantis e juvenis, uma vez que ler livros aumenta a competência literária. Outro fator de destaque é que “(...) a qualidade de um livro só pode ser apreciada por comparação, de modo que não são suficientes *“alguns poucos livros bem lidos”*”

(COLOMER, 2008, p. 18. Grifo da autora), para que o aluno, e principalmente o professor, reconheça a qualidade literária de um texto.

A autora aponta para a importância de que se faça a escolha de livros que considerem a geração a que ele se destina. Salienta o fato de não encontrarmos essas características, por exemplo, em textos folclóricos, no entanto, há outros aspectos que auxiliam na escolha como: “a sensibilidade para com a proximidade da língua, a identificação do eu, o estilo da imagem, etc.” (COLOMER, 2008, p. 18). Os textos devem proporcionar aprendizados como dominar a linguagem, participar do imaginário coletivo, realizar experiência de vivência social que contribua para a formação do indivíduo e sua inserção na sociedade.

No que se refere aos demais gêneros sociocomunicativos que podem sanar necessidades de conhecimento, de resolução de problemas, de encontro de uma informação, ou seja, da organização do conhecimento e apropriação dos bens culturais nos diferentes textos encontrei poucas referências que tratem da qualidade.

Nesse grupo surgem os textos informativos, jornalísticos, institucionais, científicos. A apresentação da diversidade textual pretende oferecer o contato com diferentes usos sociais da língua interagindo com a multiplicidade de textos e conhecendo o seu funcionamento, as possibilidades de significação e a ampliação do universo da leitura. Na sala de aula pesquisada foi possível perceber o interesse pela diversidade de textos, em atitudes de leitura como a de ALUc e seu interesse por tubarões. O volume da coleção “O mundo da Criança” apresentava uma série de informações sobre este animal e por vezes ALUc retirava o livro da estante, lia e copiava os desenhos dos animais. O mesmo ocorria com o volume relacionado aos dinossauros.



A



B

Figura 33 – A- Volume da enciclopédia da sala de aula; B – Estante com os livros da classe.

Uma das preocupações do ensino das estratégias de compreensão leitora, segundo Davis e Souza (2009, p. 33), é tornar os alunos

(...) capazes de internalizar estratégias, que podem ser transferidas para gêneros diversos, para textos mais difíceis e para diferentes áreas de conteúdo. O ensino de estratégias constrói conhecimentos de base para ajudar os alunos a monitorar significados e a articular seus pensamentos.

A observação das autoras foi constatada, também, durante a resolução de uma situação-problema durante uma tarefa de Matemática em que um aluno verbalizou: “Vou fazer conexão” (25/06/2012). Foi possível também a constatação de alteração dos comportamentos leitores nas aulas em que abordávamos conteúdos de Geografia, História e Ciências. Aplicamos a estratégia em textos não literários em uma ação coletiva apenas uma vez, porém foi perceptível a aplicação na leitura de textos científicos ou de outros gêneros.

Vejamos a estratégia para monitoramento da compreensão denominada “Clink or Clunk” extraída do texto FLaRE que é um projeto do Leia, Flórida! *Desenvolvimento Profissional*, página 13, aplicada no dia 25/05/ 2013. A folha de papel deve se separada em duas colunas e as palavras Clink e Clunk devem ser escritas uma em cada coluna. Na coluna Clink o aluno deve escrever o que entendeu do texto, na coluna Clunk, o aluno deve escrever o que gostaria que alguém explicasse a ele.

Durante a produção deste texto, realizei afirmações e fiz referências às estratégias de leitura e, em alguns momentos, apresentei algumas delas para ilustrar argumentos. Neste ponto da escrita e apresentação da pesquisa, pretendo detalhar alguns conceitos referentes a esta proposta de ensino das ações de leitura. Podemos tratar o ensino das estratégias a partir dos processos de orientação das operações das crianças, por serem ações mediadoras que visam ao seu desenvolvimento cultural e à apropriação, por elas, das ações de leitura.

Quando nos referimos à leitura, não raro compreendemos esta forma de conduta superior historicamente desenvolvida, apenas como o momento em que realizamos a decodificação dos signos linguísticos. Porém, há outros fatores que compõem as ações para a apropriação da leitura, para a atribuição de sentido ao texto escrito.

Para que haja a compreensão leitora algumas estratégias de leitura são ativadas antes mesmo de o texto ser lido, na pré-leitura, tais como os conhecimentos prévios, enquanto outras o são durante a leitura. A mobilização de conhecimentos prévios permite inferências conscientes e conexões na busca da compreensão pelo contexto, assim como pelas informações sobre o autor, pelas características dos personagens e por suas ações.

Para Smith (2003), uma das condições favoráveis à compreensão da leitura é depender o menos possível dos olhos, das informações visuais. Outras informações não visuais são necessárias, tais como o conhecimento da linguagem escrita, do assunto e a capacidade leitora. O conhecimento prévio é o “conhecimento anterior” (SMITH, 2003, p. 103), aquele que já trazemos conosco e que é relevante para o assunto lido e para a linguagem. A “bagagem” compositora do conhecimento prévio provoca mudança na forma do aluno compreender o texto, o meio e a si mesmo; isso o leva a construir a base para atribuir sentidos.

Quando apresentamos as possibilidades de conexões, de visualização e de inferência para a compreensão do texto lido, podemos reconhecer que a experiência anterior dará suporte à reelaboração, à criação e à atribuição de uma significação ao novo que foi motivado pela leitura. A imaginação estimulada entra em Atividade e isto pode ser possibilitado pela leitura (VIGOTSKI, 2009), porque uma pessoa que possui

uma experiência pessoal rica e diversa tem possibilidade de utilização das estratégias com sucesso. Para isso os projetos devem contribuir e auxiliar o aluno na ampliação da aprendizagem significativa com elementos que deem qualidade às suas experiências para **nelas** se apoiar. Outro meio é a miniaula para a exemplificação, em que o professor deve apresentar ao aluno as possibilidades dele ativar os conhecimentos prévios. No ato de avaliação oral sobre a formação dos conceitos sobre as diferentes estratégias de leitura, o aluno AJOn exemplifica o significado de ‘ativar’: “*Ativar o motor, ativar o robô*”.

Uma forma de ativar os conhecimentos prévios é o diálogo com os alunos por meio de questionamentos. Ao apresentar o título da obra podemos sugerir que o aluno examine o título do texto que está prestes a ler, elenque as informações que vêm à mente, busque compreender as palavras do título, examine os elementos compositores do texto a ser lido, tais como: para quem, qual a função, suporte, ilustrador, autor, tamanho, editora, ou seja, procure contextualizá-lo.

Ao tratar do uso do contexto para a atribuição de significado a novas palavras, Smith reforça a ideia de que ao prever, utilizamos, como um elemento para realizar a inferência, as informações do meio, para buscar pistas (SMITH, 1999, p. 65). Assim, para ele,

A previsão não é uma adivinhação irresponsável, nem uma questão de procurar uma chance tentando os resultados mais prováveis. (...) Usamos a nossa teoria do mundo para dizer o que é mais provável de ocorrer e deixar o cérebro decidir entre as alternativas remanescentes até que a nossa incerteza seja reduzida a zero (1999, p.78).

Ao realizar a demonstração do uso da estratégia, o professor a apresenta como uma forma de operação do pensamento ao aluno. As operações e as ações de ensino conscientes e orientadas a um fim promovem a assimilação, formam a necessidade e a motivação. Durante a sua apresentação, deve ser despertada no aluno a necessidade de ler, de entrar em contato com o texto, executar uma série de ações e realizar com satisfação a leitura. As ações mediadoras do professor exercem influência no desenvolvimento das capacidades cognoscitivas das crianças quando promovem a Atividade de leitura.

As práticas de ensino das ações de leitura são formas de criar um contexto significativo para descrever as ideias contidas no texto, fornecendo informações explícitas sobre uma determinada estratégia, passo a passo, de forma que auxilie os alunos a pensarem estrategicamente. Elas ajudam a ativar os conhecimentos prévios e a interação entre e com os alunos a fim de que o professor, ao exemplificar e comentar, desenvolva e construa a compreensão com o aluno. Demonstrar a estratégia permite apresentar o que pensamos em voz alta, como chegamos a isso e desenvolve a interação entre professor, aluno e texto.

Analisaremos a prática guiada realizada coletivamente durante a leitura (BAJARD, 2013) do livro *O caso da lagarta que tomou chá de sumiço*, de Milton Célio de Oliveira Filho.

Sinopse: *O caso da lagarta que tomou chá de sumiço* - Milton Célio de Oliveira Filho

Algum caso a ser resolvido na floresta? Chamem a Dona Coruja, a melhor investigadora da região. Após resolver o caso das bananas roubadas do Macaco e do pote quebrado do Marreco, chega às mãos da detetive outro mistério; o que houve com a Lagarta? A história começa quando a preocupada Joanelinha recorre à Dona Coruja, a fim de desvendar o paradeiro de sua amiga Lagarta. Com a primeira pista em mãos, a experiente detetive sai pela floresta perguntando aos animais se eles haviam visto a Lagarta desaparecida. A cada bicho interrogado, surgem novos vestígios e começa um jogo de adivinhação e suspense, no qual ganha quem conhece melhor a natureza.

Gravação do dia 30/05/2012

O livro foi projetado para a turma no data show. No início da leitura, na apresentação do título, fiz a seguinte pergunta.

Prof.: O que significa chá de sumiço? Por que será que o livro tem esse título?

Vários alunos respondem seguidamente: ...é um chá... eu acho que ela tomou o chá que ela fez e sumiu, acabou sumindo. Porque ... eu acho que é isso, porque aí... eu acho que é isso.

Prof.: Vocês acham que o chá é chá mesmo?

Alguns alunos respondem, porém não é uma resposta da turma toda.

Alunos: É!

Alguém pede para falar.

Prof.: Fala ATHm.

ATHm: Eu acho que ela vai achar um chá que uma bruxa fez e ela vai tomar de visita e o chá estava enfeitiçado e ela desmaiou.

Prof.: Fala AMAy, o que você pensa que vai acontecer no livro?

AMAy: Eu acho que ela vai encontrar uma casa, aí ela vai ver o chá, aí ela vai tomar, vai desmaiar e quando ela acordar ela vai estar invisível.

Prof.: E você? Os seus colegas estão falando sobre o que acham que vai acontecer no livro...

AVIn: Eu acho que quando ela tomar o chá ela vai entrar em um casulo e virar uma borboleta depois.

Prof.: Será? Será que a lagarta vai entrar no casulo e vai virar uma borboleta depois? Vamos ver vamos ver. Borboleta é uma palavra que pode aparecer no texto?

Unísono:Éééé....

Prof.:É uma palavra! Você, o que ia falar?

AlOn:Eu estava pensando assim: que ela ia achar um chá de última mesa e ia tomar e ela ia desaparecer e quando ela acordasse ela estaria em cima de uma folha quase para cair de um penhasco.

Prof.:E você ALUc, por que chá de sumiço?

ALUc: Eu acho que ela vai encontrar uma casa onde vai amigos e depois ela vai convidar um amigo dela, depois... aí ela vai levar na casa do amigo dela aí ele vai fazer uma chá que desaparece.

Prof.:Você acha que ela fica sozinha?

AlIv: Eu acho que ela vai fazer o chá e como ela é brincalhona, ela tem amigos, aí ela vai começar a assustar depois os amigos dela com uma bruxa porque a bruxa vai pegar , vai fazer outro chá para poder aparecer de novo.

Prof.:Tá bom! Eu tô percebendo que vocês estão falando alguma coisa referente ao livro que a gente acabou de ler, né? Uma conexão, não é? E é o?... não! O que a gente acabou de ler

ALUn:E se as cores fossem proibidas.

ALUn: O caso da lagarta.....

Prof.:Não! O que a gente acabou de ler. Quando as flores, quando as coisas... as cores foram proibidas. Vamos lá!

Professora? (NÃO ENTENDI O QUE A MENINA DISSE)

Prof.:Ó lá... ela tá onde?

ADAn:Dentro da xícara tomando chá.

Risos... e conversas.

Prof.: Xii! Eu tô lendo!

AlUn: Só com os olhos?

Prof.: É, só com os olhos.

Segue a proferição.

Os questionamentos da professora orientam o pensamento dos alunos e as contribuições deles provocam a participação dos parceiros. Percebe-se que os alunos mobilizam conhecimentos, relacionam as suas vivências e inferem, baseando-se no texto, nos amigos e em seu conhecimento.

Outro exemplo é o questionamento do texto que ocorreu individualmente com o livro *Cabumm*, de Heinz Janisch (Companhia das Letras). Percebi que o aluno sentia dificuldades ao preencher a ficha relacionada à estratégia para inferência. Iniciamos a conversa a fim de orientá-lo no preenchimento dos quadros, mas principalmente na sua forma de pensar.

Vejamos o evento:

O aluno AGAb possui dificuldades para registros escritos. Há necessidade de acompanhamento de outra pessoa para que tenha o mínimo de sucesso. Observei durante alguns minutos a sua leitura silenciosa e percebi que ele não fazia anotações, mesmo porque conhecendo o aluno, sabia que teria dificuldades para o registro apenas. Então, aproximei-me para o diálogo e ajuda. Seguem a sinopse, o registro e o diálogo.

Sinopse: *Cabumm* – Heinz Janisch

O autor dedicou este livro a "todos aqueles para quem a vida já fez cabumm!". Na vida de Segismundo, um filhote de passarinho, isso aconteceu quando ele quis voar pela primeira vez. Ainda não era hora: despencou lá do alto do ninho da família. Desde então, sempre que tentava piar e cantar como os outros pássaros, "tudo o que se ouvia era um triste 'cabumm!'".

Esta é a história de um passarinho que quer superar o seu trauma e ser feliz. Ao topar com o coelho Carlos Gustavo, o passarinho aprende a olhar seu problema de outra forma. O coelho branco convida Segismundo a se deitar no pensofá, um grande sofá verde no meio da relva, e pede que tente se lembrar da primeira vez em que disse "cabumm!". Num esforço tremendo para trazer de volta aquele dia traumático, Segismundo quer entender o que lhe aconteceu. Na conversa com Carlos Gustavo, o

passarinho compreende a origem dos seus problemas e, a partir daí, descobre o seu jeito de se sentir à vontade na vida.

Cabumm! é uma história divertida e repleta de sutilezas. Esta "psicanálise de passarinhos" introduz as crianças a uma das mais extraordinárias formas de compreender porque, de vez em quando, a vida faz "cabumm!" para nós.

QUADRO RECAPITLATIVO PARA INFERÊNCIA	
NOME: GABRIEL	
4º ANO - 10C DATA: _____	
CABUMM!	
CITAÇÃO OU GRAVURA DO TEXTO	INFERÊNCIA
PASSARO VOANDO	QUE VAITER UM PASSARINHO VOANDO NO QUINTAL
EU QUERIA VOAR COMO MEUS PAIS	EU ACHO QUE ELE VAI VIRRAS UM BUPOEDA S A R O S
ESUA CABESA FES CABOMM!	ELE MACOCOU A CABESA
ELE ESTA PULANDO COM O PRA SOS PRA SIMA	EU ACHO QUE ELE VAI VOAR
A CO MO DDU ASONDA DO GALHO	E ELE VAI CAIR
EU AYO QUE ELE VAI APRENDESA VOAS	
EU AYO QUE ELE APRENDEU A VOAR	E ELE VAI SO VICAR VOANDO

Prof.: O nome do livro é CABUMM! O que você acha que é que vai falar esse livro?

AGAb: Um pássaro, que ele voava?

Prof.: Por que você está fazendo isso?

AGAb: Ah, porque eu tô vendo ele voando.

Prof.: Então você vai escrever aqui. Pássaro voando. O que fez você fazer a inferência foi a imagem, né? Pássaro voando.

Aluno escrevendo.

Prof.: Que inferência você fez sobre essa história?

AGAb: Quando eu vi o passarinho. O passarinho voando e pensei que tem um passarinho voando no quintal.

Prof.: Então você acha que tem um passarinho voando no quintal.

Aluno escrevendo.

Prof.: Escreve o nome do livro.

Aluno escrevendo.

Prof.: Agora você tem que ler, porque se eu ler pra você, então você não está fazendo a leitura, quem está fazendo sou eu!

Aluno lendo em silêncio.

Prof.: Você está copiando de lá? Tem que copiar de lá! Não é conexão, é inferência. É o que eu acho que vai acontecer na história. Você leu o que está aqui não é? O que eu acho que vai acontecer?

AGRa:Ele vai formar um grupo para voar.

Prof.:Qual palavra ou qual frase que dá a ideia pra você disso?

AGRa: Essa parte (O aluno indica o texto escrito no livro).

Prof.:Isso, então escreve: “Eu queria saber voar como os meus pais!”. Aqui (A professora indica o local), aqui é a citação.

Aluno escreveu: “Eu acho que ele vai formar um grupo de pássaros”.

Gravação e diário de bordo dia 13/03/2013

AGAb compreende a proposta e continua, mesmo sem a ajuda da professora, a realizar a escrita referente à atividade. O aluno consegue fazer as relações entre o texto e sua experiência pessoal para dar prosseguimento à leitura. Este evento despertou a atenção pelo fato de que, a partir de determinada página do texto, o aluno envolveu-se na leitura silenciosa e ficou absorto. Optei por não interrompê-lo.

Na prática guiada, ao relatar o que se passa em sua mente, o aluno pode receber novas orientações do professor. Durante o pensamento em voz alta, em que um leitor habilidoso apresenta as técnicas mentais usadas por ele nas ações de leitura, elas mostram os componentes que fazem com que sejam apreendidas e levam o leitor aprendiz a apresentar o seu pensar. As lições possibilitam gradualmente a apropriação, pelo aluno, das estratégias, fazendo com que iniciem sua utilização, aperfeiçoamento e utilização, por meio das várias atividades guiadas. Quando o modo começa a ser entendido pelo aluno, as ações mentais, antes partilhadas no grupo, é apropriada pelo estudante (KELLEY, M. J., and CLAUSEN-GRACE, N. 2007).

Segundo Harvey e Goudvis, na exemplificação, o professor quando lê apresenta a estratégia, o seu pensamento em voz alta, para mostrar o seu raciocínio e como utilizar a estratégia para compreender o texto. Na prática guiada,

- O professor propositalmente guia uma conversa com o grupo classe e engaja os alunos em uma discussão focada que segue uma linha de pensamento;
- O professor e alunos praticam a estratégia juntos em um contexto de leitura partilhada raciocinando através do texto e construindo significados através da discussão
- O professor puxa as tentativas dos alunos e sustenta seus pensamentos dando *feedbacks* específicos e tendo a certeza que os alunos estão entendendo a tarefa. (HARVEY, S.; GOUDVIS, A, 2007, p.32).

Ajudar os alunos a organizar suas ações para a apropriação de um novo conhecimento é importante para o desenvolvimento de sua autonomia nas ações de pensamento; corresponde ao fornecimento de auxílio por meio de ações de mediadores

em uma determinada tarefa – planilha, ilustração, discussão – e, a partir disso, os alunos devem ser capazes de realizá-la e empregar o conhecimento em uma situação discursiva. É uma forma de aprendizagem individual, porém cooperativa, porque o professor, por intermédio desta última, poderá perceber o nível de desenvolvimento do aluno e promover o seu avanço.

Durante a prática guiada, o professor convida os alunos a iniciar a discussão e a reagir às declarações de outros alunos, a elaborar ou a reformular suas respostas. Os alunos participam incluindo algo novo, elaborando, reelaborando, comentando sobre a participação de outro aluno, perguntando, fazendo considerações sobre as previsões dos outros, esclarecendo e solicitando informações sobre algo não compreendido, e ajudando na resolução de mal-entendidos.

A leitura em voz alta para a exemplificação do pensamento do professor, assim como na prática guiada, difere da realizada na contação de histórias, que remete à linguagem oral, possibilitando dizer que o leitor e o ouvinte estão em Atividade, porém não em Atividade de leitura, porque são ações de produzir no outro a necessidade da leitura, mas ainda não é atividade de leitura. O envolvimento com o outro deve modificar o nível de desempenho do aluno, aperfeiçoando soluções independentes de situações-problema, e essa relação deve ser provocadora, com uso de elementos que permitam aos alunos as conexões, inferências, questionamento, uma vez que os processos cognitivos são influenciados pela socialização.

Diferentes estratégias utilizadas pelos adultos devem ser pensadas em como podem se manifestar ou ajustar, na interação com a criança. Não é simplesmente uma ação com o adulto ou por ele conduzida, mas é preciso refletir sobre a qualidade da mediação, de forma que possibilite o desenvolvimento cognitivo do aluno, uma mediação que o ajude a compreender o que está lendo. O uso das estratégias cognitivas projetadas pelo grupo de pesquisadores estadunidense pode ajudá-los a realizar as operações de nível mais alto na leitura.

Farei em seguida a apresentação de estratégias, com as análises pautadas nas reflexões apresentadas no corpo do texto.

4.2 ESTRATÉGIAS UTILIZADAS NA PESQUISA

As estratégias cognitivas são guias ou andaimes que servem para apoiar os alunos, orientando-os nos procedimentos internos, de maneira que lhes permitam executar as operações mentais para a compreensão e atribuição de sentido ao texto lido. Com a mediação adequada é possível desenvolver na criança a compreensão da leitura eficaz, utilizando estratégias, baseadas em instrução, que permitam conectá-la de forma significativa com o texto. Pesquisadores brasileiros afirmam:

É fato, os alunos gostam de ler quando estimulados por docentes que demonstram sua paixão pelos livros, ou quando expostos a bons textos. No entanto, a maioria das instituições escolares não proporciona um trabalho efetivo em sala de aula, que ensine os alunos a lerem. Ensinar a ler, não no aspecto da decodificação, mas fazer com que os alunos, ao lerem, compreendam o texto, atribuam significado ao lido. O processo é chamado de compreensão e depende de quatro condições no momento da leitura: do conhecimento prévio e experiências do leitor, das características do texto que o aluno está lendo, do contexto da leitura e das estratégias aplicadas a ela. Falamos, nesse sentido, de estratégias de compreensão leitora. (SOUZA, 2011).

Owocki (2003) e pesquisadores no campo da leitura identificaram importantes estratégias que são facilitadoras da compreensão e nos fornecem uma lista de estratégias para que possam ser desenvolvidas junto aos alunos. Cada estratégia promove a construção de sentido das crianças de forma diferenciada. No entanto, deve-se ter em mente duas situações que ocorrem enquanto lemos: a primeira é que a maioria das estratégias opera simultaneamente durante qualquer evento de leitura dado e a segunda, que, leitores habilidosos usam naturalmente as estratégias, porque eles precisam atribuir sentido e atingir seus objetivos de leitura. Embora durante as aulas em que faça o ensino das estratégias, o professor possa se concentrar em uma estratégia em particular, a fim de destacá-la e ajudar o aluno a se concentrar em uma estratégia particular e entendê-la melhor, os leitores estratégicos usam mais de uma estratégia de uma só vez, o que, em última análise, devemos ajudar as crianças a aprender a fazer.

Owocki (2003) apresenta, no texto referenciado, nove estratégias de compreensão mais utilizadas e conhecidas por leitores experientes e indicadas para serem trabalhadas com crianças. São elas: *conexão, inferência, fazer perguntas, visualizar, definição de objetivo, recontar, monitorar, decidir o importante e avaliar*.

O termo estratégia foi apresentado às crianças desde o início da pesquisa. Durante as apresentações das diferentes proposições, conversava com as crianças e dizia

que iríamos utilizar uma determinada estratégia. Vejamos o que pensam as crianças sobre estratégias.

Gravação: 05/06/13

P.: O que a palavra estratégia lembra?
JHo: Estratégia lembra guerra pra mim!
ALUn²³: Lembra plano!
SAm: Engenhoca!
P.: Estratégia lembra engenhoca, tá! Isso, que mais lembra AGAb?
GAb: Uma fuga!
LIv: Um modo de pensar!
P.: Você linda, quando eu falo estratégia você se lembra de quê?
Aluna não respondeu.
P.: Quando fala de estratégia de leitura, lembra o quê?
Uníssonos: LEITURA!
JOh: Livro.
QUn: Pensar!
P.: Pensar o quê?
(Muitas vozes)
P: Espere um momento, não estou entendendo. Um de cada vez.
SAm: Ler um livro.
LUc: Estratégia de livros.
QUn: Imaginar.
P: Só imaginar, tente falar uma frase e não somente palavras.
LIv: Fazer a instrução de um livro.
LFn: Um modo de pensar.
P: Um modo de pensar o quê?
LFn: O que você está lendo no livro.
MEv: Pensar na cabeça o que o livro vai trazer pra gente.
JPe: Um plano de leitura.
P: Um plano de leitura.
TAi: Um plano pra pensar quando tá fazendo uma leitura.
P.: Parabéns turma! É tudo isso!

Percebemos que os alunos conseguiram formar o conceito de estratégias e identificar a sua função; a formação do conceito foi possibilitada na apresentação das diferentes estratégias e tarefas, em que os alunos abstraíram informações, generalizaram e conceituaram, concluindo que estratégia é o planejamento mental para avançar e compreender um texto escrito. Apresentarei três estratégias – conexão, inferência e visualização – que aplicamos sistematicamente junto aos sujeitos da pesquisa. A estratégia de conhecimentos prévios não será retomada, visto que ela perpassa por todas as outras. São ideias práticas para apoiar a compreensão, através da instrução de toda a classe, de pequenos grupos, de momentos de leitura, de leitura entre duplas e de leitura independente.

²³ Aluno não identificado.

4.2.1 Conexão

A estratégia de conexão foi a primeira apresentada aos alunos sujeitos da pesquisa, pois permite à criança conhecer como se dá a ativação do conhecimento prévio fazendo conectar-se a novos conhecimentos. Assim, ao 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, a criança consegue compreender melhor o texto.

A conexão texto-mundo tornou-se mais tranquila quando os alunos iniciaram o contato com gêneros textuais que abordavam questões afastadas das crianças, em especial o jornalístico. Realizamos ações de leitura em diferentes momentos porque as crianças a consideraram uma estratégia fácil, em especial a conexão texto-leitor e a conexão texto – texto.

A primeira discussão sobre esta estratégia ocorreu no início do primeiro semestre de 2012. 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 apresentou a estratégia e a compreensão da palavra conexão a partir da leitura dos livros “Meu nome é gato” e “Meu nome é Akira”, ambos de Ricardo Azevedo. A discussão rumou para o que acontecia na cabeça da professora.

Aluno C – Eu posso falar que você fez a leitura, lembrando no seu pensamento da sua época, na hora que falou 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 C – 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 “celebro”.

(DIÁRIO DE BORDO – 23/04/2012)

A criança faz uma analogia a ligações realizadas por meio de fios. Ela entende que as minhas conexões são realizadas por meio de fios que se conectam entre si e levavam-me a ter recordações.

Após a apresentação da estratégia e da discussão foi ofertado aos alunos vários volumes de livros desta coleção para que pudessem fazer a leitura e aplicassem as operações que haviam tomado contato.

Por meio desta proposta de ação de leitura, a criança começa a pensar como ocorrem os processos do pensar que leva a compreensão do texto. Assim, quando nos referimos a leitores ativos e proficientes, pensamos naqueles que podem compreender os processos que envolvem a busca de significação dos textos porque ao conectar uma informação a uma nova, ações metacognitivas ocorrem e favorecem a atribuição de sentido ao texto lido.

Os alunos utilizavam a estratégia de conexão texto-leitor em situações de leitura do cotidiano. As situações mais comuns eram quando recebiam um panfleto, bilhetes, livro ou ficha com situações problemas e em textos informativos contidos nos livros didáticos.

Inicialmente, utilizávamos os livros de literatura infantil, com o avanço da pesquisa abrangemos outros gêneros.

O livro que causou grande encantamento nos alunos foi *O carteiro chegou*, de Allan Ahlberg, ele foi exposto aos alunos, mas não proferido. Sua apresentação foi realizada pela professora/pesquisadora que leu a sinopse abaixo e folheou o livro mostrando as cartas contidas nele.

Sinopse contida na capa do livro O CARTEIRO CHEGOU - Allan Ahlberg

Este livro é como uma sacola do carteiro: Vem cheio de cartas de verdade, com envelope e tudo. Para você abrir ler! São cartas que o Carteiro levou para alguns personagens que você conhece de outras histórias – como os Três Ursos, a Cinderela, a Bruxa Malvada, Cachinhos de Dourados, o Lobo Mau ... (grifo do texto).

A primeira exploração do livro foi realizada em duplas e trios, depois fizemos uma escala para a leitura do livro em qualquer lugar e a qualquer hora. Ele provocava manifestações orais dos alunos e a procura pelo livro era muito grande, um dos motivos para tanto interesse é que achavam muito “legal” o fato de uma história estar contida na outra.

A motivação para a leitura é inerente a este livro. Provoca a necessidade de ter contato com o texto, manuseá-lo e conhecer o enredo para entender o que muitos personagens de contos de fadas estão fazendo reunidos em um só texto e como isto era possível. Durante a leitura deste livro era comum a percepção dos alunos leitores absortos e desligados da realidade, foi um livro lido por todos mais de uma vez durante os três semestres da pesquisa.

Dando continuidade à apresentação das estratégias de conexão apresentei aos alunos diferentes operações que os levariam a conectar um conhecimento a outro. Algumas propostas permitem aos alunos o manuseio de materiais que facilitam o envolvimento deles na tarefa.

A aplicação de papéis adesivos autocolantes era sempre muito esperada e foi a mais utilizada, pois além da dinâmica de colar os papéis no texto, havia também o fato de serem coloridos. No início do ano de 2013, os alunos começaram a aplicá-los no livro didático.



Figura 35: Estratégia de conexão usando adesivo autocolante.

O uso dos papéis adesivos autocolantes consiste em anotar nos papéis coloridos autoadesivos as conexões realizadas durante a leitura e colar perto da palavra, frase, imagem ou parágrafo que mobilizou o conhecimento prévio para a ação.

Penso que esta seja uma forma de utilizar-se dessas ferramentas social com a finalidade de apropriar-se do conhecimento histórico apresentado pela escola. Nesta operação especificamente, compreendo que ao buscar nos textos científicos as informações que necessita, o estudante pode utilizar-se da estratégia para a mobilização de seus conhecimentos. Ela pode ser o meio de possibilitar a abstração das ações de leitura dos textos científicos ofertados pela escola, apropriar-se dos conceitos historicamente formados por meio de informações impressas no formato de texto verbal. Nesta dinâmica as ações de leitura são vista como uma possibilidade de subsidiar Atividade de Estudo.

A seguir apresentarei fichas para realização de operações individuais de leitura que foram utilizadas na sala de aula com a finalidade de abstrair o caminho para a generalização do sentido. Ao tomar consciência das operações dirigidas a um alvo há a possibilidade de automatização e a aplicação da ação em diferentes textos. A busca de atribuição de sentido requer ações de pensamento que podem ser apresentadas aos alunos por meio da aplicação das estratégias em tarefas que lhes mostraram as operações de uma ação de leitura.

Conectando com Diários de Dupla Entrada	
Citação direta e número da página	Isso me faz lembrar de ...

Este é um modelo de ficha utilizada pela professora que orienta as ações metacognitivas, os caminhos do pensamento. As fichas apresentadas neste trabalho foram retiradas dos textos Just reading, Florida e Souza (2010). Para o primeiro contato a fim de mostrar seu preenchimento, a professora realizava mini-aulas com a exemplificação do preenchimento pela professora, passando para a prática guiada até a aplicação individual.

Nome: I Nome do livro: Exercícios de 2ª criança Autor: Manoel de Barros		Data: 20/06/2012
Página	Conexão	
O menino que carregava água na panela guardava mais da água da que da água esquerda Era capaz	9	Quando eu entrava dentro da panela tinha que pegar a panela para ter um trava-língua que eu li tt. Quando eu vi um homem muito alto em Quando eu gostei uma novela um menino falou que era capaz fazer tudo, para um menino tm

Figura 36- Registro de operações da aluna AMEv para realizar conexões.

11 de maio de 2012
 Tema: do 4º C
 TEXTO: VOLTANDO PARA CASA
 AUTOR: RICARDO AZEVEDO

ESTRATÉGIA	EU MELHOREI TIRAR
VOLTANDO PARA CASA, JOGO NO CONTO	TL
SA...	TADOR
UMA VOZ...	EU FICO SOZINHA
...	EU ESCOTO VOZES TL
NOMELO DA FOLHA	...
SEM...	QUANDO EU SÓ TI
...	TODAS AS FOLHAS
O CACHO DE RISAS	...
DA...	EU VI NA TENEITE
...	O CACHO DANDO RI
FOI QUANDO O ANJOSADA	...
PARABENTOS...	...
...	EU TIVE UM PESADO
ECOMIU OU A	LO COM CACHO
ANDAR DE VAGAR	EMU IRMÃO ME
...	DEU SÓ
...	...
...	EU ESCOTEI O MRA
...	IDOS E POR VERQUE
...	ERA BPOI VER MAGE
...	MERA E ERA UM MRA
...	STRO DE BARBESU
...	IR PRIDAS CABELOS VE

A

MELHO E OUMOS	
DE FOGO FOI	
QUANDO EUTOM	
CI CORAGUM I Pa	
GRELO CABELO	
DELHE E RA MEU	
IRANAO	

B

Figura 37 – A e B: Registro de operações para realizar a ação de conexão da aluna ATAm.

ESTRATÉGIA DE CONEXÃO		
Texto: Voltando pra casa		Autor Ricardo Azevedo
TEXTO	EUME LEMBREI DE ...	TIPO
Voltando para casa ...	Jogo no computador.	texto - leitor
Uma voz ...	Eu fico sozinha e escuto vozes.	texto - leitor
No meio da folhagem ...	Quando eu chutei todas as folhas.	texto - leitor
O cachorro deu risada ...	Eu vi na internet um cachorro dando risada.	texto - mundo
Foi quando o animal gritou...	Eu tive um pesadelo com cachorro e meu irmão me deu um susto.	texto - leitor
E continuou a andar devagar...	Eu escutei um ruído e fui ver quem era e foi ver na câmera e era um monstro de barbas compridas, cabelo vermelho e olhos de fogo. Foi quando eu tive coragem e puxei o cabelo dele. Era meu irmão.	texto - leitor

Figura 38 - Transcrição do texto contido na figura 12 (A e B) produzido pela aluna ATAm.

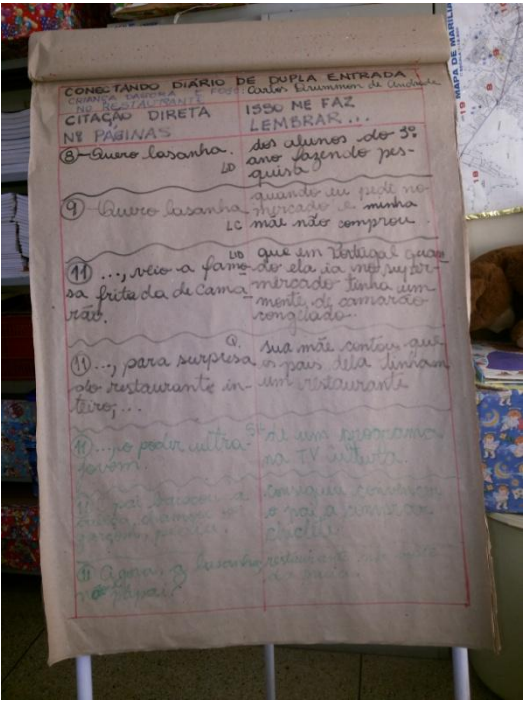


Figura 39 - Dário de dupla entrada para o texto No restaurante, contido no livro: Criança dagora é fogo!, de Carlos Drummond de Andrade. Exemplificação pelo grupo.

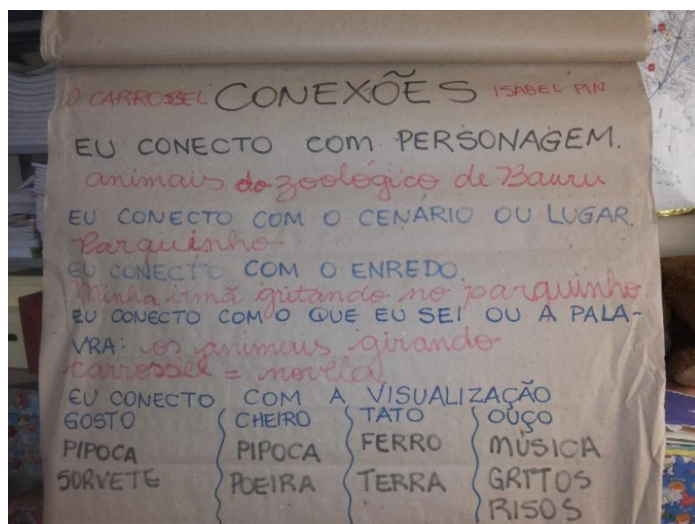


Figura 40 - Quadro coletivo para a aplicação de estratégia de leitura a partir do texto O carrossel, de Isabel Pin, exemplificação pela professora.

Analisando as anotações da aluna ATAm, percebe-se que foram realizadas diferentes mobilizações de conhecimento que a conduziu, inclusive a referência à informação produzida pela conexão texto-mundo.

Outras fichas foram apresentadas aos alunos com a finalidade de apresentar as diferentes possibilidades de realização de ações mentais incorporadas nas estratégias como instrumento de mediação para a objetivação da leitura.

(...) a aquisição das acções mentais, que estão na base da apropriação pelo indivíduo da “herança” dos conhecimentos e conceitos elaborados pelo homem, supõe necessariamente que o sujeito passe às acções realizadas no exterior às acções situadas no plano verbal, depois a uma interiorização progressiva destas últimas; o resultado é que estas acções adquirem o carácter de operações intelectuais estritas, de atos intelectuais. (LEONTIEV, 1978a, p. 189).

Para a avaliação da apropriação das conexões dos tipos texto – texto e texto – mundo é importante perceber se há fusão de novas informações vindas dos textos lidos e informações que estão mais distantes das crianças. Por meio dos registros escritos e da manifestação oral é possível perceber se há a ampliação dos conhecimentos prévios dos alunos.

A única dificuldade dos alunos na aplicação da ação de conectar estava relacionada às conexões texto-mundo pela escassez de suporte e pela idade da turma e seus interesses. Por não ter apresentado dificuldades para a apropriação passamos para aplicação das operações para a inferência.

4.2.2 Inferência

Para iniciar a aplicação da estratégia de leitura – inferência, propus um jogo organizado da seguinte forma: quatro alunos saem da sala e a turma escolhe quatro palavras de um mesmo grupo – sentimento, comida, roupa. São confeccionadas pequenas placas com as palavras escolhidas escritas uma em cada placa. Os alunos retornam, as placas são coladas uma em cada aluno e os colegas passam a dar dicas para que fale a palavra que está colada em suas costas. Não fiz o registro das falas das crianças devido à necessidade de monitoramento do jogo e a gravação não ficou clara. Para apresentação neste trabalho optei por apresentar minhas anotações do diário de bordo.

Evento – 29/04/2012

O jogo se deu da seguinte forma: quatro alunos saíram da sala e o restante da turma escolheu quatro que indicam sentimentos, escreveu em um papel e colou nas costas dos colegas quando retornaram. Escolhemos as palavras medo, ódio, tristeza e alegria para que adivinhassem.

Os alunos entraram e começamos a dar pistas:

A – Eu me sinto assim quando começa a chover forte.

B – Eu tenho esse sentimento quando minha amiga não liga pra mim.

C – Quando eu ganho um presente eu sinto isso.

Os amigos iam dando dicas até a criança acertar o sentimento.

Expliquei que nós podíamos usar essa forma de pensar para fazer inferência durante a leitura de um livro. Como estava no início das apresentações das estratégias, seguiu este diálogo:

AMay: Será que dá para fazer com um livro?

Prof.: Sim.

AQe: Vai ser muito difícil.

Prof.: Por quê?

AJOn: Porque não lemos?

ATAn: Você lê pra gente Prô?

Prof.: Vou ler e nós vamos conversando, certo?

Apresentei a capa do livro “Um Porco Vem Morar Aqui!” e eles fizeram a leitura. Alguns em voz alta outros em voz baixa.

Sinopse: Um Porco Vem Morar Aqui! – Claudia Fries

Quando um Porco se muda para o apartamento vago, os outros bichos ficam apavorados. "Porcos são sujos e bagunceiros", dizem Gabriela Galinha, Clóvis Coelho e Doutor Raposo, e logo culpam seu novo vizinho por tudo que acontece de errado. Mas quando vão visitá-lo para reclamar, descobrem o quanto tinham se enganado!

Prof.: Que palavras podemos encontrar aqui?

ALUNOS: fedor, sujeira, bagunça,... (várias expressões de nojo).

O livro foi projetado no data show: “Ham, professora eu quero saber!”; “Ah, eu tava curiosa”; “Como vai terminar”; “Vão por o porco no forno?”; “Vão bater no porco?”; “Vão expulsar o porco.”; “Porco é sempre sujo.”; “Mas, este não é!”; “Será?”.

Durante a leitura as crianças ficavam felizes com a comprovação da hipótese e perguntavam o que ia acontecer na próxima página. Porém, durante a narrativa, percebeu-se que o comportamento do

porco era diferente do que previam e começaram a diminuir as intervenções buscando pistas para compreender o comportamento dos animais.

“Vão ficar amigos para sempre.”; “Por que vão ficar amigos para sempre?”; “Quando resolveu e descobriu a verdade ficaram felizes”.

A professora tem o livro e ele não parou na sala porque todos queriam lê-lo com mais cuidado.

Esta proposta de projeção permite a leitura, mas não garante que todos leiam. Por mais que eu esperasse e observasse o grupo para passar a imagem o tempo pra pensar era diferente. Porém, só havia um volume do livro.

No jogo inicial o objetivo foi as crianças darem pistas para que o amigo chegasse à resposta e trazer esta possibilidade para a mobilização de conhecimentos durante a leitura. Esta é uma proposta de organização do pensamento por meio de uma atividade orientada para assimilar um procedimento historicamente produzido para conseguir compreender o texto lido. É possível que durante a leitura com o livro, individual e silenciosa, o aluno retome as operações apresentadas pela professora e aplique em sua ação de leitura.

Para a compreensão do texto e a realização das inferências as crianças mobilizaram os conhecimentos relativos ao porco e por meio destes questionamentos buscavam confirmar seus pensamentos, porém a narrativa quebra a concepção acerca do comportamento do animal, o que põe as crianças em conflito e as previsões dão lugar às inferências. Os alunos utilizam não somente os elementos para inferir, mas recorrem também às conexões para prever as ações relativas aos animais.

Murphy et al (2009) quando apresentam as justificativas teóricas para explicar o papel da discussão em sala de aula para promover a compreensão do texto pelos alunos, recorre a Vigotski e Bakhtin para referendar a importância do grupo para a formação do indivíduo.

Baseiam-se em Vigotski e no conceito de funções psíquicas superiores para justificar a necessidade da interação social. Afirma que:

Através da participação os alunos interagem com os outros em um grupo de formas profundas e significativas, os resultados produzidos vão além das habilidades e disposições do indivíduo que compõem o grupo. Os alunos trazem para discussão os valores sociais e culturais, experiências de fundo, e os conhecimentos e as suposições anteriores. Através das interações, os alunos incorporam formas de pensar e de se comportar que promovam o conhecimento, capacidades e disposições necessárias para apoiar a transferência para outras situações que exigem resolução independente de problemas. No contexto da discussão, os alunos divulgam publicamente as suas perspectivas sobre as questões suscitadas pelo texto, consideram perspectivas alternativas propostas para os pares, e tentam de conciliar os conflitos entre pontos de vista opostos. (MURPHY et al, 2009, p.741) (Tradução livre).

A discussão em sala de aula é um processo dialógico negociado e sustentado através de interpretações de texto, de alto nível de raciocínio, e dos padrões de interação que regem o comportamento do grupo. Murphy et al (2009) fazem esta afirmação baseando-se no trabalho de Bakhtin e sugere que o raciocínio é, uma resposta ao que foi dito ou a antecipação do que será dito em resposta. “O pressuposto subjacente é que o raciocínio é dinâmico e relacional. Não é tanto que não se pode raciocinar individualmente, mas sim que o raciocínio é mediado por experiências anteriores e pela antecipação de futuras experiências sociais” (MURPHY et al, 2009, p.741, tradução livre).

Assim, as discussões realizadas no grupo com a intenção de apresentar ao aluno os caminhos para a inferência por meio de operações encaminhadas durante o jogo e a leitura, permitem a ação de inferir e, quando se apropria da ação aplica em situações diferentes. Vejamos no próximo evento com uma ação individualizada.

Fizemos a aplicação de estratégia de leitura – inferência com atividades individuais. Os alunos escolhiam o livro que desejavam ler e completavam fichas individualmente de acordo com a orientação. Vejamos o evento:

A aluna AISa escolheu o livro *A grande fábrica de palavras* - autora Agnes de Lestrade. A história descreve um país estranho onde as pessoas quase não falam. Quem quiser pronunciá-las, deve comprar. O pequeno Philéas preocupa-se com que fazer quando se quer abrir o coração por meio de palavras. Leitora fluente, a aluna não tem dificuldades de mobilizar diferentes conhecimentos para construir as inferências para o texto.

Sinopse: A grande fábrica de palavras – Agnes de Lestrade

Existe um país onde as pessoas quase não falam. Nesse estranho país, é preciso comprar palavras e engoli-las para poder pronunciá-las. O pequeno Philéas precisa de palavras para abrir seu coração à Cybelle. Mas como fazê-lo se tudo o que ele tem vontade de dizer à Cybelle custa uma fortuna?

Para compreender o texto a aluna realizou uma mobilização mental ao afirmar o fato de nunca ter visto uma fábrica de palavra, pois as imagens formadas para trazer em sua memória é a da sopa de letrinhas. E na relação com outras experiências pessoais buscou informações para falar que temos fábricas de chocolate.

As anotações da aluna retratam a preocupação dela com o final feliz do livro. A partir dos indícios que encontra no texto, a aluna projeta o final do livro e preocupa-se. AISa era uma aluna quieta, pouco se manifestava oralmente, porém é possível perceber pela sua última anotação que durante a leitura ela mobilizou conhecimentos, compreendeu o texto e inferiu. No processo de escrita a sequência dos fatos a motiva e ao final confirma a sua hipótese.

Nota de Três Colunas para Inferência		
A GRANDE FABRICA DE PALAVRAS - AGMES DE LESTAR		
Evidência Textual	Conhecimento Prévio	Inferência
Fabrica	TEM FABRICA QUE FABRICA CHOCOLATE	UMA PESSOA VAI VIATAR
Palavras	EU NUNCA OUVI FALAR DA FABRICA DE PALAVRAS. COMPRA ALGUMA COISA	VAI FABRICAR PALAVRAS AS PESSOAS
Comprar	SOPA DE LETRINHAS	VAM COMPRAR PALAVRAS VAM JOGAR
Falar	QUANDO VEJO	PALAVRAS FORA AS ROUPAS
Bobagem	BOBAGEM-ÇA VOANDO. QUANDO FOI NO CASAMENTO SUJEI O VESTIDO	VAM VOAR. ELES VAM NAMORAR

Figura 41. Sugestão de tarefa por “FLaRE é um projeto do Leia, Flórida!”, página 62. Livro utilizado pela a aluna AISa na atividade desenvolvida no dia 22/10/2012.

Uma forma muito significativa de aplicação das estratégias era a conversa individual com os alunos. Segue a transcrição da conversa com a aluna AMEv sobre o livro: Uma Zebra Fora do Padrão - Paula Brown – Rocco.

Sinopse: Uma Zebra Fora do Padrão - Paula Brown

Esta é a história de uma zebra diferente. Ela é bagunceira, mas adora se arrumar; leitora e que também adora escrever; animada, mas dorminhoca, cabeça de vento, mas imaginativa. Seu caderno de listas, que enumera coisas de todo tipo - coisas amarelas, objetos que voam, coisas redondas e até rimas que não combinam -, procura ser um convite ao pequeno leitor à brincadeira.

Prof.: Olá AMEv?

AMEv: Olá.

Prof.: Que livro você está lendo?

AMEv Uma Zebra fora do padrão.

Prof.: Por que você acha que chama uma zebra fora do padrão?

AMEv: Porque, agora que eu to quase terminando de ler, deu a entender que é porque ela gosta muito de moda, ela é muito bagunceira, gosta de tomar banho, assim que ela acorda ela gosta de comer, fazer o café dela.

Prof.: Quando você leu o título do texto você fez alguma inferência?

AMEv: Com a capa, eu fiz com a minha amiga. Com a Duda que ela gosta muito de se arrumar, toda vez ela passa esmalte na unha, vai com anel, vai com pulseira pra escola.

Prof.: Então você fez a inferência que o livro falava disso?

AMEv: Ahã! De moda.

Prof.: E confirmou a sua hipótese?

AMEv: É, eu acho que sim porque ela tá falando sempre de moda. Ela gosta de inventar, por exemplo, uma roupa com animal.

Prof.: Escuta quando você leu o título e que você fez essa conexão, fez a inferência, o que aconteceu com a sua cabeça? O aconteceu com seus pensamentos.

AMEv: Mexeu muito, eu me lembrei de muita coisa. Eu achei que ia acontecer alguma coisa que já aconteceu comigo, na minha vida. Eu sinto que tudo mexe comigo.

Gravação: 28/08/2013

Não comprovei se AMEv conseguiu compreender o que significava “fora do padrão”, pois sua escolha estava relacionada a amiga e a condução da professora não a auxiliou na compreensão do motivo da zebra ser fora do padrão. O questionamento revela a preocupação com os parâmetros para a escolha do texto pela aluna. Em uma ação continuada é possível conduzir o questionamento de forma que a aluna consiga compreender a comparação da personagem com o “padrão”.

As formas de apresentação e aplicação das estratégias para e com as crianças demonstram que elas conseguem mobilizar conhecimentos prévios, buscar pistas neles e no próprio texto para realizar as previsões. Podemos observar que empregamos uma estratégia isoladamente para a análise, porém o leitor ativa duas ou mais. A separação proposta é apenas para fins didáticos.

A previsão, um dos elementos da inferência, pode ser confirmada ou desmentida pelo fim da história ou texto. Os alunos da turma ficavam muito satisfeitos quando sua hipótese era confirmada. Foi o caso do aluno AVIn que fez a inferência de que a lagarta estava dentro de uma casulo. Sua reação foi de alegria, a todo o momento dizia: “fui eu que falei, fui eu que falei, acertei!”.

Este é um dos aspectos do pensamento inferencial, o leitor pode usar a impressão, a ilustração, além do conhecimento prévio e as próprias vivências. Buscar o significado indo além daquele apresentado literalmente, apoiam-se em ilustrações, na

superestrutura do texto²⁴ (JOLIBERT, 1994b), na experiência leitora. As palavras desconhecidas podem ser entendidas usando pistas do texto. Nas previsões realizadas a partir das evidências apontadas pelo texto e apreendidas pelo interlocutor ocorre o raciocínio dialógico inferencial marcado pelo processo comunicativo.

A estratégia de inferência permite ao indivíduo descobrir, dizer, decifrar, resolver, encontrar a solução (para um problema ou pergunta), entender, discernir ou compreender o significado a partir de premissas e/ou pistas deixadas pelo texto lido ou falado. Essas ações mentais são possibilitadas por meio de operação cognitiva e a partir de uma pista passa de uma realidade a outra, conceituada em razão de sua ligação com a primeira via abstração dos indícios.

No texto escrito são diversos os elementos que dão indícios ao leitor para construir as inferências. As pistas poderão ser abstraídas do autor/emissor, do suporte, da estrutura e superestrutura, gênero, ilustrações, informações da capa. O leitor habilidoso consegue mobilizar estas informações que estão em sua bagagem de conhecimentos prévios, procura evidências e inicia a ação de leitura buscando a relação do texto com suas vivências a fim de buscar os significados, atribuir sentido e compreender o texto lido.

Um objetivo do ensino para fazer inferências é permitir ao aluno apropriar-se das operações e ações durante a leitura percebendo o que o texto lhe traz e o que ele, como interlocutor, pode levar ao texto e combiná-las para tirar conclusões. Para que isto ocorra, devem ser criados contextos pedagógicos em que os alunos possam aplicar este conhecimento. Eles devem ser estimulados a partilhar as suas inferências sobre os textos por meio da linguagem oral ou escrita mostrando como estas se relacionam com o seu cotidiano.

4.2.3 Visualização

²⁴ Jolibert denomina de silhueta a organização espacial do texto. A dinâmica interna do texto implica a organização lógica do texto; o esquema tipológico; a dinâmica interna e parágrafos.

A estratégia de visualização também foi escolhida para esta apresentação devido a sua relação com a inferência, pois Harvey e Goudvis dizem que bons leitores fazem representações mentais para ajudá-lo a inferir, recordar eventos.

Esta pesquisa incidiu também sobre o uso das ilustrações dos livros para compreensão do texto e com a adaptação de obras literárias para filmes. As condições oferecidas para o desenvolvimento mental das crianças visavam contribuir para a criação de imagens mentais e a realização de ações do pensamento.

Ao criarmos imagens enquanto lemos, podemos trazer o texto da nossa vida, imagens originárias de nossas vivências e que combinam com as nossas emoções e apresentam a possibilidade da significação ao associá-las às palavras do texto. Podemos oferecer aos alunos instruções para desenvolver suas habilidades para a formação de imagem mental e levá-los a entender que as imagens podem ajudá-los a compreender melhor o que leem.

Na estratégia de visualização os leitores criam imagens em suas mentes que revelam ou representam as ideias no texto. Como já comentado anteriormente as estratégias de inferência e visualização possuem formato similar. Nelas podemos incluir qualquer cheiro, sabor, sensações, sons e formas, ou seja, os sentidos que servirão para auxiliar na compreensão do texto.

Como nas demais estratégias as experiências prévias do leitor permitem a montagem do filme quando está lendo. Esta possibilidade existe para os textos literários e dos demais gêneros.

A primeira ação intencional de visualização foi exposta aos alunos durante a proferição do texto “Cidadezinha cheia de graça”, de Mário Quintana. O evento ocorreu no dia 27/07/2012 em uma mini aula que apresentei aos alunos.

Cidadezinha cheia de graça - Mário Quintana

Cidadezinha cheia de graça...
Tão pequenina que até causa dó!
Com seus burricos a pastar na praça...
Sua igreja de uma torre só.

Nuvens que venham, nuvens e asas,
Não param nunca, nem um segundo...
E fica a torre sobre as velhas casas,
Fica cismando como é vasto o mundo!...

Eu que de longe venho perdido,
Sem pouso fixo (que triste sina!)
Ah, quem me dera ter lá nascido!

Lá toda a vida poder morar!
Cidadezinha... Tão pequenina
Que toda cabe num só olhar...

Durante minha proferição, interrompia a apresentação do texto a cada dois versos e descrevia aos alunos as imagens que se formavam em minha mente. Ao final da demonstração expliquei que buscava as imagens para descrever nas diferentes experiências que havia vivido: o lugar onde nasci, as paisagens que vejo nas estradas quando viajo, os quadros de paisagens que tem nos livros.

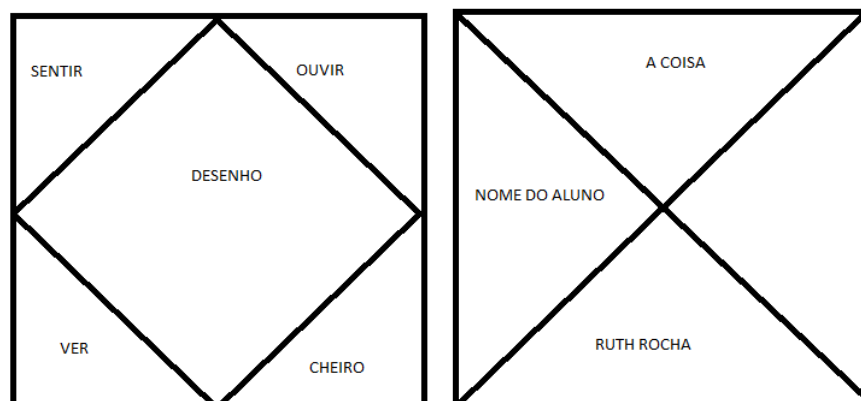
Não percebi expressões de surpresa ou manifestação, somente a confirmação do que a professora dizia. Penso que a falta de expressão se deve ao fato de que, não sistematicamente, já utilizavam-se desta estratégia.

A segunda sequência de operações que sugeri aos alunos baseou-se no livro “A Coisa”, de livro de Ruth Rocha. Segue a descrição do Evento ocorrido no dia 25/08/2012.

Sinopse: A Coisa - Ruth Rocha

Alvinho é um menino parecido com muitos que você conhece: é curioso, adora bichos e gosta de colecionar coisas. Até aí tudo normal. Mas você não conhece o Alvinho, então não imagina o que ele é capaz de fazer para conseguir o que quer! Dizem que a curiosidade matou o gato. Por isso é que aquela "coisa" que Alvinho encontrou no porão da casa de seu avô meteu um medão na família toda. O que estaria ali, escondido no meio da escuridão?

Para realizar esta ação, cada aluno recebeu o texto “A Coisa”, extraído do livro de Ruth Rocha. Digitei o texto sem as imagens, entreguei para cada aluno uma folha de sulfite e a recortamos na forma de um quadrado dobramos como mostra a figura abaixo e depois escrevemos as palavras que indicam os sentidos.



Os alunos leram o texto e registraram a nas pontas o que o livro despertava neles e estava relacionado a determinado sentido. As crianças perceberam e vivenciaram a possibilidade de recorrer à memória para recordar das sensações relativas aos sentidos.

Esses dados foram novos para os alunos porque no momento da aplicação da estratégia, percebi que houve movimentação diferenciada durante a escuta da proposta. ABla comentou que não lembrava de cheiros e ALFn disse que seria difícil. Para a mobilização destes conhecimentos e desta memória relacionei uma série de palavras que provocaram a mobilização mental dos alunos. Citei limão, chocolate, bife frito, pelo de gato e de cachorro, quando prendemos o dedo na porta, a voz da mãe chamando.

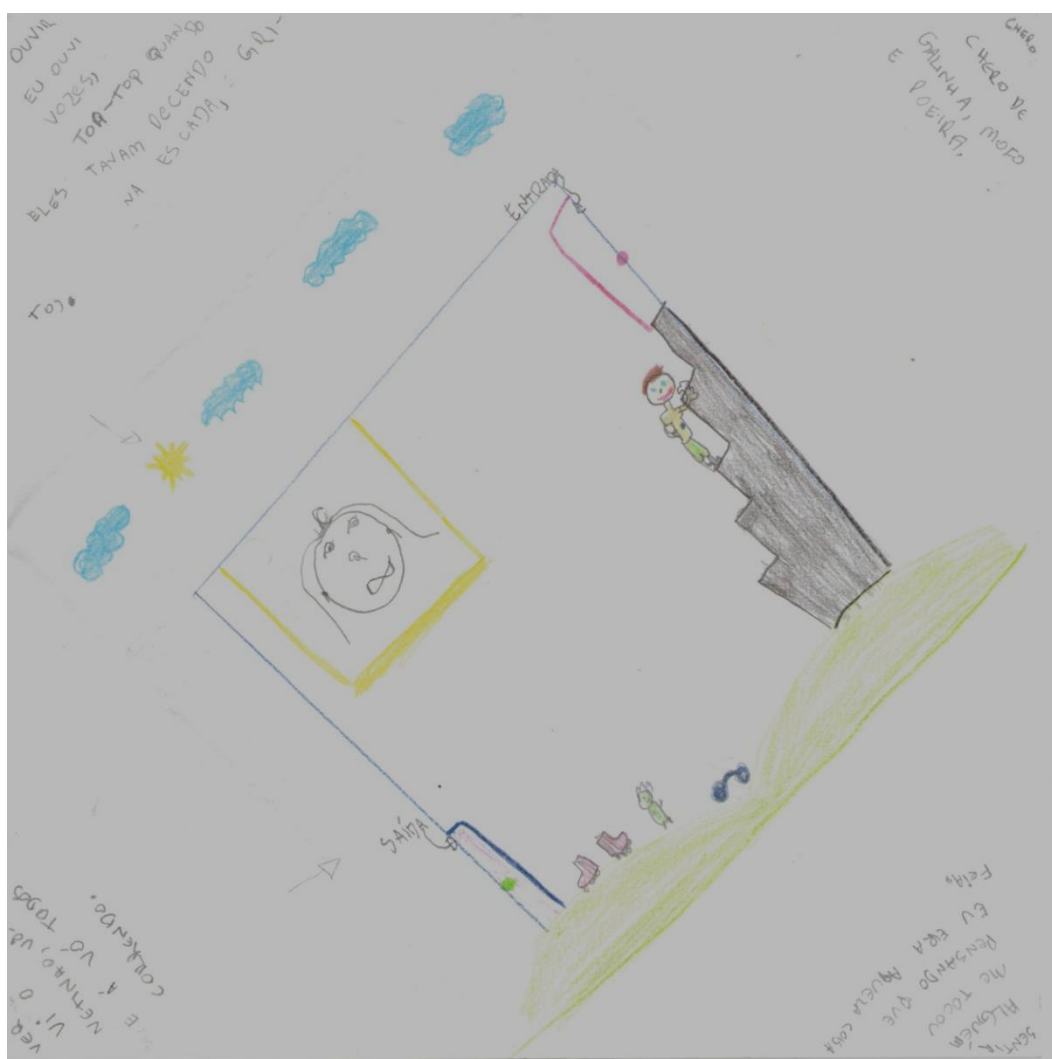


Figura 42: Estratégia de visualização desenvolvida por um aluno.

Compreendo ser esta uma forma de atuação na zona de desenvolvimento potencial porque os alunos conseguiram se envolver na tarefa após a mediação. A partir de então farão sozinhos, inclusive a mobilização para a compreensão do texto

As ações apresentadas a seguir foram elaboradas propositalmente para coletar dados para esta pesquisa. Durante a semana de 17 a 21 de junho de 2013, realizamos diferentes ações para finalizar a coleta de dados. Algumas estratégias relacionadas a conexão, inferência e visualização foram aplicadas com algumas crianças para analisar o seu envolvimento e a construção do filme mental. A criança produzindo seus filmes, seus quadros e neles incluindo elementos a partir da leitura.

No caso específico da visualização, extrai as imagens dos textos indicados abaixo com a finalidade de observar o comportamento das crianças frente a esta possibilidade de leitura e como mobilizariam a estratégia de visualização especificamente. A extração do texto de seu suporte original não deve ser uma prática comum na sala de aula, porém havia necessidade de comparar as informações orais das crianças com as representações realizadas por elas.

Sinopse: TRÊS URSOS - Cliff Wright

Sem poder sair de casa por causa da pata quebrada, Urso Marrom está muito preocupado. Seus amigos, Urso Negro e Urso Branco estão se divertindo sem ele - mas na verdade eles estão preparando uma linda surpresa para o Urso Marron. Este livro conta uma encantadora historia sobre amizade e ciúmes!

QUADRO SÍNTESE DE VISUALIZAÇÃO	
NOME:	4º ANO - C
TÍTULO DO LIVRO:	DATA:
AUTOR:	
1. Leia o texto, não se esqueça de utilizar todos os seus sentidos em sua imaginação. 2. Agora, escreva, a partir de sua leitura, a complementação das frases abaixo e crie outras se julgar necessárias. 3. Comente e compare com os colegas as suas respostas.	
EU VEJO:	Três ursos: um é marrom, outro é branco e o outro é negro.
EU ESCUTO:	Todos os animais da floresta ajudando com madeira.
EU POSSO SENTIR:	O pelo do urso.
EU CHEIRO:	O cheiro da tempestade e o cheiro da madeira.
EU POSSO SABOREAR:	O banquete que o urso marrom fez.
COMENTÁRIO FINAL DO LEITOR: eu gostei do livro porque fala sobre como a amizade é boa e fiel.	

Figura 43 - Ficha para conclusão da coleta de dados referentes à estratégia de visualização na semana de 17 a 20/06/2013

Quadro síntese de visualização	
Nome: AMAY	
4º ano - C	data: 17 a 21/06/2013
Título do livro: Três ursos	
Autor: Cliff Wright	
1. Leia o texto, não se esqueça de utilizar todos os seus sentidos em sua imaginação. 2. Agora, escreva, a partir de sua leitura a complementação da frase abaixo e crie outras se julgar necessárias. 3. Comente e compare com os colegas suas respostas.	
EU VEJO: três ursos um é marrom, outro é branco e o outro é negro.	
EU ESCUTO: todos os animais da floresta ajudando com madeira	
EU POSSO SENTIR: o pelo do urso	
EU CHEIRO: o cheiro da tempestade e o cheiro da madeira.	
EU POSSO SABOREAR: o banquete que o urso marrom fez.	
COMENTÁRIO FINAL DO LEITOR: eu gostei do livro porque fala sobre como a amizade é boa e fiel.	

Observe que durante as anotações, AMaY adiciona elementos do texto e ao final os uni para formular uma conclusão.

Para desenvolver a ação de visualização, a partir dos livros “O limpador de placas” e o “O Menino que Achou uma Estrela” e fomos até a biblioteca da escola. Neste ambiente nunca fizemos anotações, porém nesta semana vi a possibilidade de observar as diferentes mobilizações que os alunos poderiam fazer e atentei-me aos alunos para quem apresentei os referidos textos sem imagem. Apresentei duas propostas ao grupo: a leitura dos livros da estante e leitura dos textos sem imagem. Quem optasse pelos textos sem imagem poderia fazer desenhos relacionados ao texto.

A primeira imagem refere-se ao trabalho do aluno ADOu, mas não conversamos sobre o texto e suas impressões.

Sinopse: O Menino que Achou uma Estrela – Marina Colasanti

Numa bela manhã refrescante, depois de uma tempestuosa noite, o menino saiu para brincar e acabou encontrando uma inesperada visitante: uma estrela menina. A estrela, cinzenta e apagada, estava muito doente, justamente por isso o menino a levou para casa. E agora, como cuidar de uma estrela? O que será que ela come? Como fazê-la sarar? O problema era grande, mas não faltava vontade de ajudar. Sensibilidade e espírito solidário são o foco principal desta obra. O tema original faz o leitor participar do texto, podendo até criar outras desafiantes situações.

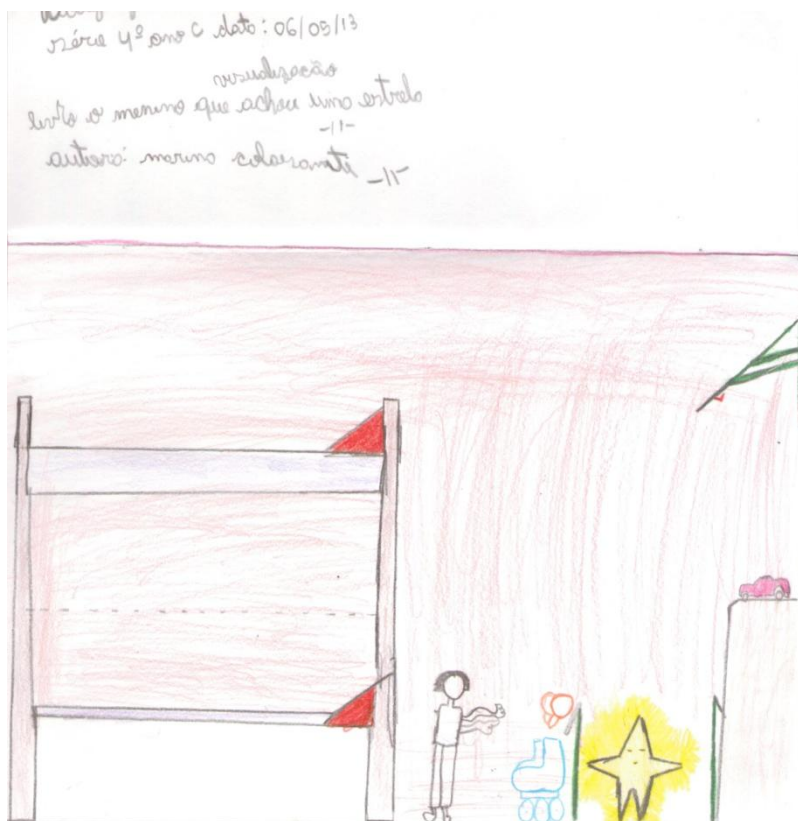


Figura 44 - Visualização desenhada pelo aluno ADOu do livro “O Menino que Achou uma Estrela”.

Sinopse: O Limpador de Placas - Autor: Monika Feth e Ilustrador: Antoni Boratynski

O limpador de placas de rua era um homem feliz. Gostava do que fazia, gostava de suas ruas e gostava de suas placas. E quando alguém perguntava o que gostaria de mudar em sua vida, respondia sem vacilar: Nada, absolutamente nada! Decerto tudo teria continuado assim se um belo dia uma mãe e seu filho não tivessem parado ao pé da escada azul... Com poucas palavras bem colocadas, a autora nos ensina como a leitura e a boa música podem preencher e transformar a vida de qualquer pessoa.

Inicialmente conversei com ATAi sobre o que já tinha descoberto no Texto. Ela me disse que a narradora era uma mulher por causa do nome da autora. Fez a conexão com o texto “Quando as cores foram proibidas” porque mostrei a capa do livro que continha o texto reproduzido. Pedi que descrevesse como era o limpador após dizer que fez uma conexão com o gari. A aluna me disse que tudo o que ele tinha era tudo azul e saiu dando “rabeada”²⁵ com a bicicleta de dentro do galpão.

Passei a observar o aluno AGAb produtor da representação abaixo. Perguntei por que ele fez o desenho com estas formas e perguntei se ele já tinha visto algo parecido. Ele disse que se lembrou de quando foi a um encontro da igreja que participa e viu um homem falando.

²⁵ Forma de movimento que as crianças fazem com a bicicleta.

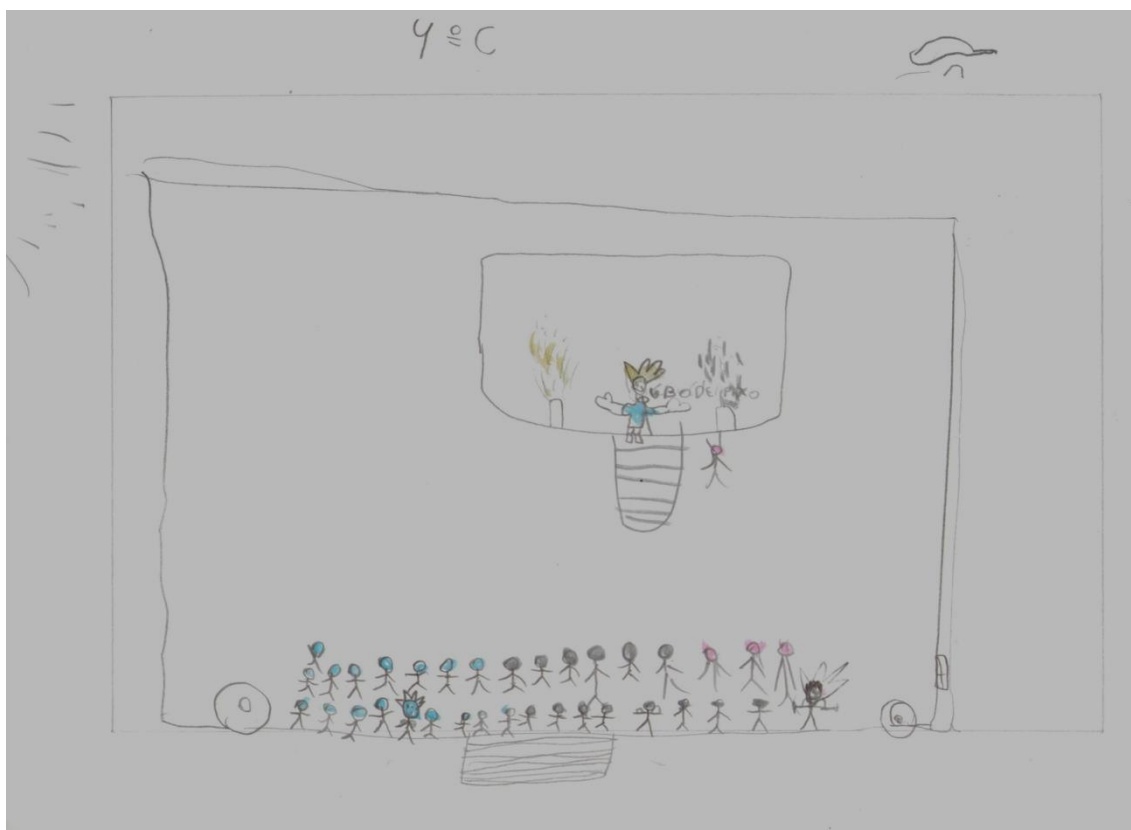


Figura 45 - Imagem produzida pelo aluno AGAb a partir do livro "O limpador de placas".

Podemos observar pelas falas e imagens produzidas pelos alunos que durante a leitura recorremos a nossa memória, pensamos e atribuímos sentido ao lido e isto é possível de ser ensinado.

Outro recurso que utilizamos foi a encenação. Novamente, extraí as imagens do texto e distribuí a turma. A Aluna AMEd fez a proferição e passamos a elencar os elementos teatrais necessários para montar a peça. O destaque desta tarefa foi o fato de que após a distribuição das funções os alunos retomavam o texto para saber se construíram seu personagem adequadamente, conferir a confecção do figurinos e ver se era compatível com a descrição, a caracterização dos personagens, a confecção e organização das peças do cenário. Essa dinâmica corresponde a mais de uma leitura do texto. A retomada é sempre em busca de uma informação nova para atingir o objetivo desse modo de ler.

Os alunos trabalharam a visualização do texto *O coelho que não era de páscoa*, de Ruth Rocha transformando-o em peça de teatro e apresentando aos alunos de uma turma do primeiro ano. A professora do primeiro ano enviou um bilhete para a turma pesquisada nos convidando para visitá-los; combinamos a visita e decidimos apresentar a peça de teatro.

O Coelho que Não Era de Páscoa Autor: Rocha, Ruth

Vivinho é um coelho normal: Tem muitos irmãos e uma família legal. E o que ele vai ser quando crescer? Coelho de páscoa, só pode ser! Mas vivinho quer outra profissão. Será que os pais vão aceitar sua decisão?



Figura 46 - Ensaio da peça teatral para apresentação no primeiro ano.

Para a retribuição da visita, combinamos com a professora do primeiro ano que eles viriam a nossa sala para realizarmos um dia de leitura no tapete. Esta dinâmica consistiu em que durante a visita da turminha, estendemos o nosso tapete no chão, colocamos almofadas e os alunos do quarto ano mediarão a leitura.

Os alunos praticaram a capacidade de visualização durante a preparação da peça teatral. Pesaram no cenário, figurino, característica de cada personagem, movimentação, elementos que a ilustração do texto não apresentava, porém mesmo com a imagem de alguns elementos do livro o teatro não respeitou as formas dadas por ele.

Questionar o aluno sobre como é a imagem formada em sua mente também é uma forma de motivar esse tipo de ação mental.

Compreendo que estas formas de orientar as operações mentais dos alunos para a compreensão do texto auxiliarão na atribuição de sentido ao texto. A criança começa a pensar como ocorrem os processos do pensar e se tornam leitores ativos e proficientes.

Além destas propostas demonstradas neste trabalho, há outras propostas de mediação da apropriação das ações de leitura que conduzem os alunos a realizar

questionamentos, sintetiza um conteúdo e sumariza. Buscamos possibilitar ao aluno a apropriação das formas de ler por meio de ações metacognitivas e por meio de tarefa orientada pela qual “transfira” este conhecimento para uma nova situação de leitura.

V. CONCLUSÃO

Ao apresentar a conclusão desta pesquisa retomo o seu objetivo: criar contextos e modos motivadores para o ensino das estratégias de compreensão leitora e, assim, contribuir para a formação da criança leitora. Para consolidar esse objetivo, realizei opções teóricas e práticas dentro de um percurso investigativo que dialogassem e pudessem orientar a aplicação das estratégias e a análise dos resultados gerados continuamente. Fiz a opção por procedimentos metodológicos referendados na proposta

de construção do homem por meio de sua Atividade numa sociedade em permanente mudança. Um homem formado pela história humana porque, no uso das ferramentas culturais, apropria-se do legado histórico do conhecimento produzido pela espécie.

Essa escolha foi fundamental para a organização do contexto da aplicação da proposta e para a participação dos alunos, pois quando se pretende formar indivíduos autônomos, capazes de ampliar seus conhecimentos das ações de leitura é preciso oferecer-lhes condições. À medida que a pesquisa se desenvolvia, eu percebia as exigências da proposta de trabalho onde todos são sujeitos e produtores do conhecimento. Surgiam então, as necessidades motivadoras para o grupo e para a professora/pesquisadora.

As inquietações que trazia comigo ainda da experiência no mestrado, durante este novo percurso me incomodavam e me faziam recordar de frases provocadoras que surgiram nas discussões durante as aulas do referido curso: “Não conseguimos enxergar a leitura, ela não é explícita como a escrita, não podemos ver seu processo.” “Sempre avaliaremos a leitura pela via da escrita”. Então, como organizar ações de ensino para que a criança pudesse apropriar-se das ações de leitura e ser conduzido à Atividade de leitura formando a criança leitora?

No final do mestrado ao participar do grupo de estudo “Processos de leitura e de escrita: apropriação e objetivação” conheci a proposta de trabalho com as estratégias metacognitivas de leitura.

Após esse contato adentrei na pesquisa voltada a responder à questão norteadora desta tese: a organização do ensino das ações de leitura, por meio da aprendizagem das estratégias de leitura, contribui para formação da criança leitora? A investigação, passou então a procurar compreender e aplicar esse instrumento pelo qual a criança pode apropriar-se dos processos de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento e busquei encontrar um percurso que pudesse apontar caminhos que contribuíssem para a formação do leitor. Pretendi registrar essa trajetória neste texto, procurei explicitar e fundamentar as escolhas e ações desenvolvidas e aplicadas na sala de aula a fim de obter a confirmação da tese de que a abordagem das estratégias de

leitura organizada intencionalmente cria o contexto necessário para o ensino das ações de leitura.

Assim, iniciei apresentação do percurso da pesquisa a partir da discussão acerca da metodologia de pesquisa e de trabalho porque compreendi ser necessário que o leitor, dessa tese, se situasse dentro do suporte teórico que fundamenta a prática do Experimento Formativo, assim como também pudesse compreender qual o propósito desta metodologia de pesquisa. Nesta parte do texto também julguei necessário oferecer informações de como a sala e o grupo foi organizado de forma que as crianças se tornassem sujeitos atuantes na pesquisa e nos seus processos de aprendizagem.

As estratégias como instrumentos mediadores foram abordadas em todo o corpo do texto, assim fez-se necessário o esclarecimento de que se trata esta proposta metodológica do ensino das ações de leitura, sua fundamentação teórica e as propostas de operações e ações de leitura.

Por não ser um ato motor, mas ato invisível aos olhos e forma superior de conduta humana, vi a importância de explicitar a compreensão que faço da leitura, dos modos de ler e das ações de leitura como caminho para a Atividade de leitura. Atividade composta de operações e ações mentais motivadas para desenvolver o pensamento.

Por fim, apresentei as estratégias que explicitarei em sala de aula com a exemplificação de algumas operações com o objetivo de apresentar a ferramenta de ensino das ações de leitura, em seu uso e possibilitar a aplicação das estratégias por outros professores.

A caminho da conclusão, após realizar a trajetória apresentada, confirmo que a consolidação da verdadeira aprendizagem se dá quando o sujeito está capacitado a participar ativamente do processo de construção do conhecimento e puder utilizá-lo a partir do diálogo com o outro e da internalização do discurso. Reconheço que a aquisição da leitura se dá por meio da prática significativa, assim, é necessário que o aluno faça a leitura de textos que possibilitem criar uma teia de significados e sentidos e, seja orientado para que mobilize conhecimentos, se aproprie de instrumentos que o auxiliarão das ações de leitura.

As crianças que não aprendem a ler porque não encontram sentido na leitura ou possuem uma ideia errada do que ela seja, não veem nela utilidade. Quando desenvolvem a capacidade de ler, os alunos conseguem manifestar como fizeram o caminho percorrido para a compreensão do texto. Fato constatado pelas investigações ao perceber a mudança na conduta dos alunos e o aumento dos diferentes textos de suporte.

É preciso que as crianças, motivadas pelo objetivo de se apropriar das ações de leitura, tornem-se leitoras na Atividade de leitura, entrem em contato com materiais portadores de textos de qualidade, façam mais leituras significativas para que, no processo, realizem as escolhas dos significados adequados dentro das alternativas que possuem. Quando a criança realiza a escolha correspondente e possível, ela então atribui o sentido à palavra, ou seja, emprega a palavra em uma situação concreta, com sentido no contexto, mobiliza conhecimentos e ações psíquicas que contribuem para a leitura. A palavra possibilita planejamento, orientação do pensamento e das operações mentais. Ao apropriar-se das estratégias, percebi que os alunos conseguiam promover orientações mentais que os auxiliavam na leitura.

Por meio da organização do contexto pedagógico e das estratégias, os sujeitos contribuíram com suas diferentes experiências sócio-históricas. Nas relações com os sujeitos as experiências sociais foram apreciadas com o objetivo de promover a participação de todos na produção de conhecimento. Isto ocorreu por meio de elaboração de ações que se tornaram estratégicas para a apropriação da linguagem escrita com enfoque na leitura dos signos verbais. Valorizando o diálogo entre as pessoas, interesses sociais e científicos foram articulados e os conhecimentos produzidos atenderam às necessidades dos participantes, tornando-os sujeitos do processo.

Outras observações referendaram conceitos como de que uma pessoa não pode aprender leitura e escrita através da mecanização de suas ações, por isso se requer uma bagagem de conhecimentos adquiridos não com treinamento, tentativa e erro, ou mesmo pelo simples contato com a escrita, mas por ações conscientes do indivíduo. Um professor pode lançar às crianças atividades significativas em torno dos seus conhecimentos prévios e assim facilitar a aquisição de novos, depois os utilizar

conforme as exigências e oportunidades. A sugestão desta tese é de que ele aplique as estratégias metacognitivas de compreensão leitora.

Espera-se que o espaço escolar, contexto social que possui a apresentação da forma ideal como parte de sua tarefa se constitua como o “outro” e possibilite ao aluno a aquisição de novas significações pelo processo de generalização possível dentro desta proposta.

Cosson (2011) nos diz que o leitor não nasce pronto ou que o simples fato de saber ler não transforma o indivíduo em leitor maduro. Assim, diante dos estudos e dos resultados obtidos, reconheço nas estratégias de leitura um caminho para ensinar a criança a ler. Após as análises e aplicação das estratégias confirmo a tese de que a abordagem das estratégias de leitura organizada intencionalmente cria o contexto necessário para o ensino das ações de leitura. Pois, por meio delas há a organização das ações e operações metacognitivas necessárias para a criança apropriar-se das ações de leitura e promover a compreensão do texto lido e a apropriação de seu conteúdo.

Com a intenção de melhorar o ensino na educação básica e pensar o cotidiano na escola, proponho repensar a metodologia utilizada para aproximar o aluno do conhecimento produzido historicamente por meio da leitura e planejar ações para esta aproximação. Percebemos pelos estudos que as crianças se tornam leitores quando a linguagem escrita é utilizada de forma significativa, por meio de materiais de leitura significativos, que colaborarão na relação de sua experiência e conhecimento prévio com a apropriação do novo. Vimos que a leitura vem carregada de significados e o leitor constrói a significação da palavra, na decodificação dos signos e sua estabilidade não é alterada pelas mudanças de sentidos obtidos no contexto do discurso.

Discutimos sobre a necessidade de criação de situações de leitura para que o sentido dado pelo seu contexto e pelo seu uso possibilite uma aprendizagem significativa, a ampliação dos conhecimentos. Nesse contexto, as vivências fazem toda a diferença na apropriação da leitura. Os conhecimentos prévios, que poderão vir ao aluno por meio de referências literárias ou não literárias, são necessários para a compreensão. Por meio das vivências as referências de vida podem ser trazidas no momento da leitura, a pessoa se utiliza de outras estratégias.

Assim esta pesquisa propôs a reflexão sobre estratégias de leitura a fim de capacitar os alunos para o desempenho nessa atividade com competência, prazer e valorização do texto escrito, dos escritos históricos e da produção literária. Para que isto ocorra, a mediação docente desempenha um importante papel, sua função é orientar o aluno, dar-lhe a conhecer os textos e estabelecer conexões intertextuais.

Concluimos que a leitura, entendida como uma Atividade social e forma superior de conduta pode propiciar uma relação criativa, crítica e libertadora com a escrita e com a realidade. Esse é um desafio para qualquer processo de democratização e mudança social coletiva.

As estratégias de leitura como ferramenta cognitiva permitem a compreensão leitora e o envolvimento do aluno com os diferentes gêneros de comunicação escrita. Porém, a leitura literária foi a motivadora e ofereceu uma gama de possibilidades, como: ludicidade, desenvolvimento da imaginação, prazer na leitura e valor literário. Nas palavras do aluno ADAn: “ *A gente pode entrar dentro do livro?!*”. Disse isso virando os olhinhos numa expressão de descoberta. Ou ainda na fala do aluno AJOn ao final da leitura do livro *A verdadeira história dos três porquinhos* – John Scieska: “*Lobo se você não ficar bonzinho, eu entro na história e chulap, chulap no rabicó!*”.

Ao concluir este trabalho é possível afirmar que ter o homem como parâmetro, a fim de que a tarefa educacional proporcione uma educação plena, com todos os meios disponíveis, tendo alunos e educadores como agentes ativos de transformação e produtores de sua própria história, é uma prática possível, proponho que as ideias aqui apresentadas possam ser utilizadas para discutir e ensinar as ações leitoras.

VI. REFERÊNCIAS

AQUINO, O. F. *O quase experimento formativo em educação: uma forma de realização no contexto atual*. Apoio: PAPE-CNPq – 2012. Mimeo. Uberaba, MG, agosto de 2012.

ARENA, D. B. *O ensino da ação de ler e suas contradições*. Ensino Em-Revista, Uberlândia, v.17, n.1, p. 237-247, jan./jun. 2010.

AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA In: Relatório FAPESP processo 2011/06074-0 – estágio pós doutoral “*Lições sobre estratégias de leitura: análises e práticas educativas para a formação do leitor competente*”.

BAJARD, É. *A Descoberta da língua escrita*. São Paulo, Editora Cortez, 2013

_____. *Caminhos da escrita: espaços de aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Da escuta de textos à leitura*. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. *Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito*. São Paulo: Cortez, 1994.

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 7ª ed., S. Paulo, Hucitec, 1995.

_____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003/1997.

BALÇA, Â. *Formar leitores literários – contributos para uma perspectiva global*. Lectura y Universidad, Universidad de Extremadura Ediciones, 2007, p. 188-193.

BEATÓN, G. A. *La persona en El Enfoque Histórico Cultural*. S. P., Linear B, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa* /Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: 1997.

CANDIDO, A. *A literatura e a formação do homem*. Ciência e cultura. São Paulo, 1972.

COLOMER, T. *A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual*. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

_____. *Andar entre livros*. In Fundação Nacional do livro infantil e Juvenil e Instituto C&A, *Nos caminhos da leitura*. São Paulo, Editora Peirópolis, 2008

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2ª Ed. São Paulo: Editora Contexto, 2011.

CRUVINEL, F. R. *A leitura como prática cultural e o processo de escolarização: as vozes das crianças*. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

DAVIDOV, V.; MÁRKOVA, A. La concepción de la actividad de estudio de los escolares. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS* (antología). Moscou: Progreso, 1987. p. 316-336.

DAVIDOV, V.V. *La enseñanza y el desarrollo psíquico*. Moscóu: Editorial Progreso. 1988.

DAVIS, C. L, e SOUZA, R. J.de *Entendendo textos: estratégias para a sala de aula*. Leitura: Teoria e Prática –Nº 53 –Ano XXVII - Novembro de 2009

Davydov, V. V. (1981). *Tipos de generalización en la enseñanza*. (M. Shuare, Trans.) Habana: Editorial Pueblo y Educación. (Obra original publicada em 1972).

DUARTE, N. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana/ Newton Duarte — 2. ed. rev. e ampl. — Campinas, SP: Autores Associados , 2001. (Coleção educação contemporânea)

_____. *A Individualidade Para Si*: contribuição a uma teoria Histórico- Social da formação do indivíduo. Campinas. Autores Associados, 1993.

ELIAS, M. Del C. (Org.). *Pedagogia Freinet*: teoria e prática. São Paulo, Papirus, 1996.

FACCI, M. G. D. *A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski*. Cad. CEDES, Abr 2004, vol.24, no.62, p.64-81.

FLORIDA. *FlaRE - Projeto do Leia, Flórida!* Desenvolvimento profissional - compreensão. Mimeo.

FLORIDA. Just Read, Florida! Professional Development. Transparencies. Florida K-12 Reading Endorsement. *REESOL Bundle Inservice Training. Comprehension* [http://fpcbulldogs.com/sites/default/files/reesol - comprehension - transparencies.pdf](http://fpcbulldogs.com/sites/default/files/reesol_-_comprehension_-_transparencies.pdf) Acesso em 2012.

FOUCAMBERT, J. *A Leitura em questão*. Arte Médica, Porto Alegre, 1994.

_____. *Modos de ser leitor - Aprendizagem e ensino da leitura no ensino fundamental* – Curitiba : Editora UFPR, 2008.

FREINET, C. *As técnicas Freinet da Escola Moderna*. Tradução Silva Letra. 4ª ed. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

_____. *O método natural I*: a aprendizagem da língua. Tradução Silva Letra. 4ª ed. Lisboa: Editorial Estampa, 1977

_____. *Para uma escola do povo*: guia prático para a organização material, técnica e pedagógica da escola popular. Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

FREIRE, P. *A Importância do Ato de Ler*: em três artigos que se completam. 22 ed. São Paulo: Cortez, 1988.

GÓES, M.C.R. *A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural*: Uma perspectiva para o estudo da Constituição da Subjetividade. Caderno Cedes, ano XX, nº50, Abril/2000

HARVEY, S.; GOUDVIS, A. *Strategies that work. Teaching comprehension for understanding and engagement*. USA: Stenhouse Publishers & Pembroke Publishers, 2007. http://books.google.com.br/books?id=qzIXoq9g2X8C&printsec=frontcover_&dq=HARVEY,+Stephanie+%26+GOUDVIS,+Anne.+Strategies+that+work.+practice&hl=pt-BR&sa=X&ei=8ryGUvOFBM-tkAepqYCwDw&ved=0CDEQ6AEwAA#v=onepage&q=HARVEY%2C%20Stephanie%20%26%20GOUDVIS%2C%20Anne.%20Strategies%20that%20work.%20practice&f=false

HERNANDEZ, F. - *Transgressão e Mudança na Educação: os projetos de trabalho*; trad. Jussara Haubert Rodrigues - Porto Alegre: ArtMed, 1998.

HERNANDEZ, F. e VENTURA, M. *A organização do currículo por projetos de trabalho: O conhecimento é um caleidoscópio*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ISRAEL, S. E. *From Using Metacognitive Assessments to Create Individualized, Reading Instruction*, International Reading Association. 2007

JOLIBERT, J. *Formando Crianças Leitoras*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994a.

_____. *Formando crianças produtoras de texto*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994b.

JOLIBERT, J. e JACOB, J. E COL. *Além dos muros da escola: A escrita como ponte entre alunos e comunidade*. Trad. Ana Maria N, Machado. Porto Alegre: Artmed, 2006.

KELLEY, M. J. e CLAUSEN-GRACE, N. *Comprehension Shouldn't Be Silent From Strategy Instruction to Student Independence*. International Reading Association, 2007. (http://books.google.com.br/books?id=mriwJujOzQAC&pg=PA41&hl=pt-BR&source=gbp_toc_r&cad=4#v=onepage&q&f=false)

KOZULIN, A. *O conceito de atividade na psicologia soviética: Vygotsky, seus discípulos, seus críticos*. In: DANIELS, H. (Org.). *Uma introdução a Vygotsky*. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Loyola, 2002.

LEONTIEV, A. N. *A Démarche Histórica no desenvolvimento do psiquismo*. In *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978^a

_____. *O homem e a cultura*. In *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978b.

_____. *Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil*. VIGOTSKII, L. S., LURIA, A. R. e LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 4^a ed. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone: Universidade de São Paulo, 1998.

LIBÂNIO, J. C. *A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender - a Teoria Histórico-Cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davídov*. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a01> Acesso em 2007

LURIA, A. R. *Curso de Psicologia Geral*. Vol. 4: Linguagem e pensamento. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

MARTINS, L. M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Tese apresentada ao concurso público para obtenção de título de Livre-Docente em Psicologia da Educação junto ao Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista, campus de Bauru. 2011

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

MELLO, S. A. A Escola de Vygotsky. In: CARRARA, K. (Org.) *Introdução à psicologia da educação: seis abordagens*. São Paulo: Avercamp, 2004.

MELLO, S. A. *Linguagem e alienação da consciência*. Alfa, São Paulo, 41: 109-131, 1997.

MILLER, S e ARENA, D. B. *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.

MILLER, S. *O Epilingüístico: Uma ponte entre o lingüístico e o Metalingüístico (Trabalho com narrativas)*, Tese de Doutorado, Unesp, Marília, 1998.

MONTEALEGRE, R. *El experimento formativo en el estudio del lenguaje egocêntrico*. Revista Latinoamericana de Psicología, vol. 30, núm. 2, 1998, pp. 261-277. Acesso em agosto de 2011 <<http://www.redalyc.org/pdf/805/80530204.pdf>>

MUKHINA, V. Leis fundamentais do desenvolvimento psíquico. In: *Psicologia da Idade Pré-escolar*. Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996. p. 35 – 70.

MURPHY, P. K; WILKINSON, I. A. G.; SOTER, A. O.; HENNESSEY, M. N.; ALEXANDER, J. F. *Examining the effects of classroom discussion on students' comprehension of text: A meta-analysis*. Journal of Educational Psychology, Vol 101(3), Aug 2009, 740-764.

NUNEZ, I. B. e PACHECO, O. G. *Formação de conceitos segundo a teoria da assimilação de Galperin*. Tradução: Áurea Maria Corsi. Cadernos de Pesquisa, n.105 p.92-109 nov.1998.

OLIVEIRA, B. A. de. Fundamentos Filosóficos Marxistas da Obra Vigotsikiana: a questão da categoria da atividade e algumas implicações para o trabalho educativo. In: MENDONÇA, S. G. L. e MILLER, S. (orgs.). *Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006.

OWOCKI, G. Strategies for Comprehension. In: OWOCKI, G. *Comprehension – Strategic Instruction for K-3 Students*. Portsmouth, NH: Heinemann. 2003. acesso em 2011 <<http://www.kent.edu/ehhs/services/voss/praxis/upload/Comprehension-Owocki.pdf>>

PINO, A. L.B. *Processos de significação e constituição do sujeito*. Temas psicol., Ribeirão Preto , v. 1, n. 1, abr. 1993 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1993000100004&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 26 out. 2012.

PODDIÁKOV, N. Sobre o problema do desenvolvimento do pensamento nos pré-escolares – In Davidov, V. E Shuare, M.(Org.) *La Psicología Evolutiva Y Pedagógica en la URSS* (Antologia). Moscou: Editorial Progreso, 1987.

PRESSLEY, M. *Metacognition and Self-Regulated Comprehension*. In A.E. Farstrup, & S. Samuels (Eds.), *What Research Has to Say About Reading Instruction* (Third Edition) (pp. 291-309). Newark, DE: International Reading Association. 2002.

SAMPAIO, R. M. W. F. *Freinet: Evolução histórica e atualidades*. São Paulo: Editora Scipione, 1989.

SAVIANI, D. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. IN: SAVIANI, Dermerval. LOMBARDI, Claudinei. (Orgs). *Marxismo e Educação: debates contemporâneos*. Campinas/São Paulo. Autores Associados, 2008a.

_____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 10ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008b.

_____. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 13. ed. São Paulo, SP: CORTEZ, 2000

SAVIANI, Nereide. *Saber Escolar, Currículo e Didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico*. 2ª ed. Campinas-SP: Autores Associados, 1998. (Coleção educação contemporânea).

SIRGADO, A. P. *A corrente sócio-histórica de psicologia: fundamentos Epistemológicos e perspectivas educacionais*. Em Aberto, Brasília, ano 9, n. 48, out./dez. 1990. Acesso em 16/03/2011

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

_____. *Leitura significativa*. Trad. Beatriz Affonso neves. Porto Alegre: Artmed. 1999.

SMOLKA, Ana L. B. *O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais*. Cadernos Cedes, ano XX, nº 50, Abril/00

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

SOUZA, R. J. de e GIROTTO, C. G. G. S. *A constituição do leitor: ambientação, espaços textualizados, cantos e recantos ou a negação da leitura como*

prática significativa e emancipatória? QUAESTIO, Sorocaba, SP, v. 10, n. 1/2, p. 95-114, maio/nov. 2008

SOUZA, R. J. de e COSSON, R. *Letramento Literário: uma proposta para a sala de aula*. Acesso em 2013 < <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>>

SOUZA, S. P. de. *O papel do entorno na organização do trabalho pedagógico potencializador: a apropriação da linguagem escrita*. 2009. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós Graduação Em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília.

VAN DER VEER, René; VALSINER, Jaan. *Vygotsky: uma síntese*. Tradução Cecília C. Bartalotti. São Paulo: Loyola, 1991.

VÉNGUER, L. y VÉNGUER, A. *Actividades inteligentes: jugar en casa com nuestros hijos em idade preescolar*. Editorial progresso, Moscú, 1988. (Visor Distribuciones, S.A., 1993, Madrid)

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001

VIGOTSKI L. S. *Manuscrito de 1929*. Educação & Sociedade, ano XXI, nº 71, Julho. 2000.

VIGOTSKI, L. S. *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Ática, 2009.

VYGOTSKI, L. S. *La crisis de los siete años*. IN. Obras escogidas. Tomo IV. Madrid: Visor y A. Machado Libros, 2006. p. 377-386.

VIGOTSKII, L.S, LEONTIEV, A. N. & LURIA, A. R.. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. Tradução: Maria Penha Villalobos. São Paulo: Ícone: Edusp, 1998

VYGOTSKI, L.S. *Obras Escogidas*, Vol. II. Madrid: Visor. 1993.

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

VYGOTSKI, L. S. (1932-1934/1996). *El problema de la edade*. In: Obras Escogidas IV: Psicología infantil (pp. 251-276). Madrid: Visor.

ZWIERS, J. (2010). Making Inferences and Predictions. In *Building Reading Comprehension Habits in Grades 6–12* (pp. 99-121). Newark, DE: International Reading Association.

<http://www.diariodemarilia.com.br/Secao/RosalinaTanuri>

Anexo – I

LITERATURA INFANTIL

A bela desadormecida – Frances Minters – Editora Companhia das Letrinhas;

A boca da noite – Sylvia Manzano – Editora Paulinas;

A bolsa amarela – Lygia Bojunga – Editora Agir;

As caixas que andam – Jandira Mansur – Editora Ática;

A cama que não lava o pé – Fátima Miguez – Editora DCL Difusão Cultural;

A cidade que perdeu seu mar – Elias José – Editora Paulus;

A Compoteira – Celso Sisto – Editora Prumo;

A cor de cada um – Carlos Drummond de Andrade – Editora Record;

A guerra do macarrão – Domingos Pellegrini – Editora Quinteto Editorial;

A ilha do tesouro – Robert Louis Stevenson – Editora Scipione;

A lenda da noite – Guido Heleno – Editora José Olímpio;

A menina arco-íris – Marina Colasanti – Editora Global;

A menina da varanda – Leo Cunha – Editora Record;

A mulher que matou os peixes – Clarice Lispector – Editora Rocco;

A pequena sereia – Disney – Editora Melhoramentos;

À procura de Maru – Kumiko Yamamoto – Editora SM Brasil;

A senha do mundo – Carlos Drummond de Andrade – Editora Record;

A velhinha maluquete – Ana Maria Machado – Editora Moderna;

A vida íntima de Laura – Clarice Lispector – Editora Rocco;

Alice no telhado – Nelson Cruz – Editora SM Brasil;

Almanaque maluquinho - viagens da Carolina – Ziraldo Alves Pinto – Editora Globo;

Alvinho e os presentes de Natal – Ruth Rocha – Editora Salamandra;

Apertada e barulhenta – Margot Zemach – Editora Brinque Book;

Armandinho, o juiz – Ruth Rocha – Editora Salamandra;

Bazar do folclore – Ricardo Azevedo – Editora Ática;

Beijo, não! – Tatiana Belinky e Lúcia Hiratsuka – Editora Quinteto Editorial;

Betina – Nilma Lino Gomes – Editora Mazza Edições;

Birutices – Elias José – Editora Icone;

Boi da cara preta – Sérgio Capparelli – Editora L&PM;

Cabumm – Heinz Janisch e Helga Bansch – Editora Companhia das Letrinhas;

Canção de Natal – Charles Dickens – Editora Companhia das Letras;

Caraminholas de Barrigapé – Marcos Bagno – Editora Positivo;

Classificados e nem tanto – Marina Colasanti – Editora Galerinha Record;

Clic-clic a máquina biruta do seu Olavo – Maurício Veneza – Editora Mundo Mirim;

Comédia para se ler na escola – Luis Fernando Veríssimo – Editora Objetiva;

Como um peixe na água – Daniel Nesquens – Editora Cosac Naif;

Contos – Machado de Assis – Editora FTD;

Criança dagora é fogo – Carlos Drummond de Andrade – Editora Record;

Debaixo do grande céu – Trevor Romain – Editora Martins Fontes;

Depois da montanha azul – Christiane Gribel – Editora Salamandra;

Dez casas e um poste que Pedro fez – Hermes Bernardi Júnior – Editora Projeto;

Dia de brinquedo – Fernando Paixão – Editora Ática;

Dirceu e Marília – Nelson Cruz – Editora Cosac Naify;

Discurso do urso – Júlio Cortezar – Editora Galerinha Record;

É tudo invenção – Ricardo Silvestrin – Editora Ática;

E um rinoceronte dobrado – Hermes Benjamim Júnior – Editora Projeto;

Entre nesse livro – Liliana Iacocca e Michele Iacocca – Editora Ática;

Entre os bambus – Edna Bueno – Editora Global;

Exercício de ser criança – Manoel de Barros – Editora Salamandra;

Falando de pássaros e gatos – Roseana Kligerman Murray – Editora Paulus;

Fazedor de tatuagem – Ricardo Azevedo – Editora Moderna;

Feminina de menina, masculino de menino – Márcia Leite – Editora Leya Brasil;

Filhotes de bolso – Stephen Michael King e Margareth Wild – Editora Brinque Book;

Grande Junim – Zirando Alves Pinto – Editora Globo;

Guilherme Augusto Araujo Fernandes – Mem Fox – Editora Brinque Book;

Histórias para acordar – Diléa Frate – Editora Companhia das Letrinhas;

Jardim de Haijin – Alice Ruiz S – Editora Iluminaras;

João cabeça de feijão – Dario Uzam e Tatiana Paiva – Editora Panda Books;

João de Calais e sua amada Constança – Arievaldo Viana – Editora FTD;

João esperto leva o presente certo – Candace Fleming – Editora Farol;

Jongo – Sonia Rosa – Editora Pallas;

Leonardo – Wolf Erlbruch – Editora Companhia das Letrinhas;

Lila e o segredo da chuva – David Conway – Editora Biruta;

Lili, Pedro e o peixe caçador de tesouros – Angelika Glitz e Annete Swoboda – Editora Brinque Book;

Mão que conta história – Márcia Leite – Editora Leya Brasil;

Memórias de Emília – Monteiro Lobato – Editora Globo;

Meus primeiros versos – Roseana Murray – Editora Fronteira;

Mitos – o folclore do mestre André – Marcelo Xavier – Editora Formato;

Nestor – Quentin Greban – Editora Brinque Book;

O alvo - Ilan Brenman – Editora Ática;

O casaco de Pupa – Elena Ferrandiz – Editora Jujuba;

O cavaleiro azul – Maria Clara Machado – Editora Nova Fronteira;

O chapéu – Tomi Ungerer – Editora Ática;

O crocodilo enorme – Roald Dahl – Editora Martins;

O flautista misterioso e os ratos de Hamelin – Braúlio Tavares – Editora 34;

O guarda-chuva do vovô – Carolina Moreyra – Editora DCL Difusão Cultural;

O guarda-chuva verde – Yun Dong Jae – Editora SM Brasil;

O livro dos disparates – Tatiana Belinky – Editora Saraiva;

O maluco do céu – Anna Göbel – Editora Redwood Comics;

O menino marrom – Ziraldo Alves Pinto – Editora Melhoramentos;

O menino que achou uma estrela – Marina Colasanti – Editora Global;

O menino que comia lagartos – Merce Lopez – Editora SM Brasil;

O menino que engoliu o quarto – José Carlos Aragão – Editora Paulinas;

O menino que espiava – Ana Maria Machado – Editora Global;

O menino que virou escritor – Ana Maria Machado – Editora José Olympio;

O mistério do coelho pensante – Clarice Lispector – Editora Rocco;

O nome do filme é Amazônia – Paulinho Assunção – Editora Cia. dos livros;

O papo da cabra-cabriola – Regina Chamlian e Helena Alexandrino - Editora Ática;

O pintor de lembranças – Jose Antonio Del Canizo e Jesús Gaban – Editora Projeto;

O reino adormecido – Leo Cunha – Editora Galerinha Record;

O trem da amizade – Wolfgang Slawshi – Editora Brinque Book;

Obax – André Neves – Editora Brinque Book;

Os três porquinhos pobres – Erico Veríssimo – Editora Companhia das Letrinhas;

Os vizinhos – Henrique Sitchin – Editora Panda Books;

Ode a uma estrela – Pablo Neruda – Editora Cosac Naify;

Operação risoto – Eva Furnari – Editora Ática;

Palavra de poeta – Henriqueta Lisboa, José Paulo Paes, Mário Quintana, Vinícius de Moraes – Editora Ática;

Palavras de encantamento – Elias José, Elisa Lucinda, Ferreira Gullar, José Paulo Paes, Luiz Gama, Manoel de Barros, Maria Quintana, Olavo Bilac, Pedro Bandeira, Roseana Murray – Editora Moderna;

Pé de poesia – Cecília Meirelles, Ferreira Gullar, Mário Quintana, Cora Coralina, Olavo Bilac, Henriqueta Lisboa, Manuel Bandeira, Sidônio Muralha – Editora Global;

Pedro e Tina – Stephen Michael King – Editora Brinque Book;

Pequenos milagres – Will Eisner – Editora Devir;

Por um triz a Elis não ficava sem nariz – João das Neves – Editora Dimensão;

Quebra-língua – Ciça – Editora Nova Fronteira;

Quero meu jantar – Tony Ross – Editora WMF Martins Fontes;

Raul da ferrugem azul – Ana Maria Machado – Editora Salamandra;

Ricardo da Cunha Lima – Editora Companhia das Letrinhas;

Rimas da floresta – José Santos – Editora Peiropolis;

Roda de letrinhas – Nye Ribeiro Silva – Editora Roda e Cia;

Saborosa viagem pelo Brasil – Maria Stella Libânio Christo;

Simplesmente Drumond – Carlos Drummond de Andrade – Editora Record;

Sopa de botão de osso – Aubrey Davis – Editora Brinque Book;

Tatus tranquilos – Florence Breton – Companhia das Letrinhas;

Tico e os lobos maus – Valeri Gorbachev – Editora Brinque Book;

Trança-letra e traça-tudo – Luciana Savaget – Editora José Olympio;

Uma velha e três chapéus – Sylvia Orthof – Editora FTD;

Um bichinho só pra mim – Sônia Barros – Editora Quinteto Editorial;

Um poema puxa o outro – José Paulo Paes, Marcelo R. L. Oliveira, Ricardo Azevedo;

Usagi Yogimbo – Stan Sakai – Editora via Lettera;

Villa-Lobos – Nereide Santa Rosa e Angelo Bonito – Editora Callis;

Winnie, a feiticeira – Korky Paul e Valerie Thomas – Editora Martins;

Zuiimm zuoomm, um zumbidinho bem grandão – Maurício Veneza – Editora Formato;

O carrocel –

A Odisséia –

Brincadeiras –

Pedro –

Segall -