



ESTRATÉGIA DE LEITURA: Ler para encontrar.

Márcia Martins de Oliveira Abreu¹

Eixo temático 8: Alfabetização e modos de aprender e de ensinar

Resumo: Esta publicação deriva da tese de doutorado: *A criança e a apropriação da cultura escrita: uma possibilidade de alfabetização discursiva*. O trabalho analisa o ato da leitura na alfabetização e apresenta especificamente uma das estratégias desenvolvidas, intitulada *Ler para encontrar*. O processo de pesquisa de intervenção foi desenvolvido com uma turma de crianças de seis anos de idade, em um colégio de aplicação de uma Universidade Federal no decorrer do ano letivo de 2016. A pesquisa se propôs a investigar como o envolvimento das crianças com a leitura acontece quando o ato de ler é parte de uma atividade essencial para a criança como é o brincar. Os resultados confirmaram a hipótese de que a aprendizagem da leitura acontece satisfatoriamente quando o professor consegue criar na criança a necessidade de ler os textos propostos.

Palavras-chaves: Alfabetização; Leitura; Estratégia de leitura.

Introdução

Este trabalho terá como suporte teórico os pressupostos bakhtinianos, volochinianos e vigotskianos, sobre a relação linguagem e pensamento e sobre os diferentes modos de uso da linguagem no contexto desta pesquisa de intervenção. Portanto, o processo de alfabetização será não apenas abordado, mas ainda defendido, com base nas concepções baktinianas e volochinianas e na abordagem histórico-cultural. O desenvolvimento humano será visto de forma diretamente relacionado às aprendizagens, e, conseqüentemente, portanto, entender-se-á que o ensino se configura como importante elemento no processo de desenvolvimento no contexto escolar.

Tanto a história como a cultura se caracterizam como dois conceitos fundamentais na abordagem histórico-cultural que se constituiu acerca do estudo do homem, que se encontra

Doutora em Educação pela UFU. Professora da Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia/MG. Contato: marcia.abreu@ufu.br

em permanente transformação, por meio das suas relações com os instrumentos culturais, tendo por base o materialismo histórico-dialético. Considera-se também histórica a transformação, vivenciada pelo homem, no decorrer do seu desenvolvimento, que o torna humano.

Neste sentido, acredita-se que todo o processo de desenvolvimento do homem esteja relacionado à aprendizagem. Por meio do que se aprende, em todas as relações, que o homem vai criando condições de avanços para o seu singular desenvolvimento. Portanto, a interação, de forma especial a que ocorre entre indivíduos face a face, tem uma função fundamental no processo de internalização. Ao tratar sobre a relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento, Vigotski (2009, p. 334) afirma:

[...] a aprendizagem e o desenvolvimento não coincidem imediatamente mas são dois processos que estão em complexas inter-relações. A aprendizagem só é boa quando está à frente do desenvolvimento. Neste caso, ela motiva e desencadeia para a vida toda uma série de funções que se encontravam em fase de amadurecimento e na zona de desenvolvimento imediato. É nisto que consiste o papel principal da aprendizagem no desenvolvimento.

Assim como Vigotski valoriza a relação com outro apontando a aprendizagem como verdadeira propulsora do desenvolvimento humano, Bakhtin também contribui com essa concepção. Ao se referir ao dialogismo presente em todo o decorrer da existência humana, confere a presença do outro e especialmente à presença de suas palavras grande importância para todo o processo de monologização que posteriormente resulta na consciência criadora. Para Bakhtin (2003, p. 404),

A consciência criadora monologizada une e personifica frequentemente as palavras do outro, tornadas vozes alheias anônimas, em símbolos especiais: “voz da própria vida”, “voz da natureza”, “voz do povo”, “voz de Deus”, etc. Papel desempenhado nesse processo pela palavra dotada de autoridade, que habitualmente não perde seu portador, não se torna anônima.

Dessa forma, entende-se que estes dois pensadores, contribuem para a certificação de que ninguém se desenvolve sem o outro. Mesmo em vertentes historicamente diferenciadas, pode-se afirmar que o outro, para os dois autores, são essenciais ao desenvolvimento humano.

Com base nas afirmativas dos autores supracitados, acredita-se que a escola poderia contribuir, de forma mais eficaz, com as aprendizagens das crianças, substituindo as tentativas de mensuração do que elas aprenderam ou não sobre o que foi oferecido, pela valorização de propostas em que elas estejam realmente engajadas. Por meio de atividades

significativas, o ensino poderia ser pensado com o objetivo de criar condições propícias de aprendizagens, que realmente impulsionassem as crianças.

As situações de aprendizado que provoquem reais e significativos avanços são aquelas em que a criança é colocada numa zona de desenvolvimento em que ela é capaz de entender um problema e se desenvolver. A partir deste novo desenvolvimento, funções que estavam quase aparecendo, mas ainda não teriam surgido, aparecem indicando que houve desenvolvimento e, a partir deste ponto, o professor pode propiciar novas aprendizagens.

Pode-se dizer que os resultados da realização do ensino mesmo estando condicionados às condições e à participação das crianças precisam ser pensados com vistas ao desenvolvimento de sujeitos concretos, com suas peculiaridades, para que todos e cada um, no contexto da sala de aula, tenham condições de se desenvolverem.

Especialmente no contexto da alfabetização, por meio do processo de apropriação da língua escrita, é mobilizado um trabalho simbólico na apropriação deste instrumento que interfere de forma significativa nos modos de pensar, de falar e de agir. Assim, a escrita como instrumento simbólico, produzido na história e na cultura, possui o poder de transformar o funcionamento mental do sujeito, potencializando-o e provocando o desenvolvimento de novas funções. Cabe à escola oferecer situações de aprendizagem que desafie e impulsione a apropriação de outros conhecimentos.

No caso da língua escrita, entende-se que é a partir dos conhecimentos prévios que as crianças apresentam que o alfabetizador organiza um ensino que permita novas experiências, novas aprendizagens, que possibilitarão o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras.

Enfim, o desafio necessário a se enfrentar é o desenvolvimento de processos de alfabetização que possibilitem as crianças, durante a aprendizagem da escrita e da leitura refletirem, significarem, exporem, criticarem, apontarem seus pontos de vistas, negociar situações, enfim, que oportunizem as crianças a vivenciarem esse processo de forma significativa e também consigam se ressignificar por meio do domínio desta forma de linguagem presente tão fortemente nas sociedades letradas. Dessa forma, à medida que vão se apropriando do conhecimento sobre a linguagem escrita, ao mesmo tempo em que se apropriam do objeto que é da cultura, elas se transformam e ao mesmo tempo a transformam.

2 Leitura: um processo de construção de sentidos

Após uma breve discussão teórica sobre como concebemos o processo de alfabetização, passaremos agora a discutir o ensino da leitura nesse período escolar específico, foco central deste trabalho. Partiremos do pressuposto de que “[...] ler é tomar

conhecimento de um texto gráfico.” (BAJARD, 2007, p. 24), que “[...] a forma é orientada pelo contexto.” (VOLOCHÍNOV, 2017, p. 179).

Mediante essas convicções é que se considerou que a apreensão do ato de ler pela criança não poderia acontecer apenas por meio do ensino da técnica do sistema de escrita, mas no próprio uso da linguagem materializada na forma de enunciados, orais e escritos, em situações concretas. Para se apropriar da leitura era necessário que as crianças lessem.

As teorias bakhtiniana e volochinoviana ampararam essa pesquisa de intervenção na medida em que concebem o uso da linguagem em movimento, especificando as minúcias que permeiam o dialógico processo de interação com o outro. De forma especial, o ato de ler apresenta o diálogo das crianças com o outro em suas diversas práticas de leitura. Diálogos construídos nas relações com os livros, com os autores, com os colegas de sala, com as histórias trocadas, somadas, divididas, redimensionadas, vividas, representadas, indicadas, compartilhadas.

Comumente nas escolas, o alfabetizador, na organização de seu trabalho, acaba por materializar uma separação entre as atividades de aprendizagem da escrita e as de sua utilização.

Nesse contexto, o processo de produção de conhecimento sobre o funcionamento da língua escrita se configura de maneira fragmentada, muitas vezes mecânica, impedindo a realização de um trabalho em que a criança alcance a apropriação dessa forma de linguagem pelo seu uso real, contextualizado e significativo. Ao contrário, se as crianças fossem oportunizadas situações diretas com textos escritos, e ainda um trabalho de discursividade sobre os mesmos, a prerrogativa aprender a ler lendo seria conquistada na ação. E foi com essa perspectiva que a estratégia *Ler para encontrar* se desenvolveu.

No processo de leitura, o leitor, por mais novo que seja, em interação com o texto escrito estabelecerá um processo de construção de sentido, fruto não apenas da subjetividade do sujeito, mas também da essência do texto. Enfim, o que definirá o ato de ler será o diálogo entre o leitor e o texto. Nesse processo dialógico sempre haverá, de acordo com Volochínov (2017, p. 204-205), dois elementos que se interagem. Para ele,

Efetivamente, o enunciado se forma entre dois indivíduos socialmente organizados, e, na ausência de um interlocutor real, ele é ocupado, por assim dizer, pela imagem do representante médio daquele grupo social ao qual o falante pertence. A palavra é orientada para o interlocutor, ou seja, é orientada para quem é esse interlocutor. (Grifo do autor).

No entanto, apesar de a linguagem escrita estar presente nas sociedades letradas nos mais diversos tipos de atividades humanas, sua presença na vida dos sujeitos não garante

que a leitura se realize de forma concreta, real, dialógica e significativa para eles. Mesmo imersos num universo permeado por sinais gráficos, muitas vezes, a real leitura não se concretiza pelo sujeito de forma refletida com a sua função transformadora.

A escola, às vezes, não estimula a função interativa das práticas de leitura, priorizando as atividades silenciosas, muitas vezes desmotivadoras dos estudantes que acabam por gerar a aversão ao mundo dos livros ou ainda estimulando o pensamento equivocado de que a leitura está a serviço das atividades escolares. Essa forma de conceber e tratar a leitura na escola é preocupante, pois revela o equívoco conceitual de que “[...] a leitura e a escrita se apresentam como uma necessidade mais para a escola do que para a vida.” (ABREU, 2012, p.150).

Foi com base nessas premissas que a pesquisa se propôs a pensar, idealizar e efetivar uma possibilidade metodológica de alfabetização que oportunizasse às crianças a apreensão do ato cultural de ler por meio da leitura de diversos gêneros textuais, em que pudessem aprender a ler lendo, no movimento de apreensão dos sentidos. Mesmo consciente de que o ato da leitura perpassaria por todos os momentos dos sujeitos, dentro e fora do contexto escolar, considerou-se necessário planejar estratégias específicas que mediariam a relação dos sujeitos com os textos.

Por isso, no planejamento das situações que envolveram a leitura esteve presente a intencionalidade de organização do tempo e do espaço para o ato de ler de diferentes maneiras no contexto da sala de aula.

3 Metodologia: Ler para encontrar

Pensando que a necessidade e o interesse das crianças pela leitura precisam estar presentes no cotidiano da alfabetização, pela importância que ela apresenta na constituição de sujeitos leitores, é que foi idealizada a estratégia específica, *Ler para encontrar*, que será descrita e analisada neste item.

A elaboração da presente estratégia, no percurso investigativo, surge na tentativa de alcançar dois objetivos: a entrega das produções escritas de forma significativa e a organização de uma situação em que as crianças necessitassem ler, numa situação real de uso da língua escrita.

Inicialmente, foi dito às crianças que elas deveriam procurar na escola algumas pistas, pequenos textos escritos e escondidos em determinados lugares. Essas pistas as levariam a um local onde elas encontrariam suas produções, ou seja, um livreto que continha tanto os desenhos como as produções escritas de todas as crianças, desenvolvidas em um projeto específico de aprendizagem. Nas orientações dadas, foi indicado que as crianças deveriam

procurar pistas para encontrar ao final um tesouro, que havia sido escondido em algum lugar da escola, mas não foi falado que eram as suas próprias produções. Somente após a experiência vivida é que as crianças puderam verificar o que era o tesouro.

As produções, envolvidas nesse processo de procura por meio da leitura, foram construídas no decorrer de um trabalho com gêneros textuais. Esses livretos foram: Tirinhas e Histórias em Quadrinhos de 1 página do 1º ano, construído no decorrer do trabalho com o gênero textual História em Quadrinhos; Era uma vez um monstro, inspirado na leitura da obra: Monstruosidades de Elias José; Fabulário do 1º ano, produzido ao final do trabalho realizado com o gênero textual Fábula e Contos de Fadas do 1º ano, elaborado no decorrer do trabalho com o gênero Contos de Fadas.

O envolvimento dos sujeitos com a produção foi tão intenso que na busca por uma forma especial de entrega do material, composto por todas as produções de HQs reproduzidas em um só suporte, motivou a idealização dessa estratégia, que depois foi realizada em mais outros três momentos posteriores.

A primeira situação em que se materializou a estratégia foi no contexto do trabalho com o gênero textual História em Quadrinhos. Primeiramente, foram elaborados pela professora pequenos textos que contemplavam aspectos físicos de determinados lugares ou ainda objetos pertencentes a alguns espaços específicos da escola, para que, por meio da leitura, as crianças conseguissem associar qual objeto ou lugar era aquele indicado no texto escrito. Após a elaboração desses pequenos textos, os quais foram denominados de pistas, conforme já anunciado, eram colocados nos locais e nos objetos escolhidos. Dessa forma, ao ler o texto e encontrar o local ou o objeto, lá estaria o próximo texto/pista que indicava o próximo local ou objeto e assim sucessivamente. Logo após as orientações, a primeira pista sempre era lida pelas crianças na sala a qual as levariam às demais, de forma consecutiva.

O livreto Tirinhas e Histórias em Quadrinhos de 1 página foi produzido no trabalho pedagógico realizado com as HQs e as crianças estavam muito envolvidas com as produções de Maurício de Sousa. Mediante esse interesse, juntamente com as orientações iniciais sobre a atividade, foi apresentado um cartaz com os principais personagens da Turma da Mônica para as crianças realizarem a leitura da contextualização da atividade inserida no cartaz.

Após a apresentação das orientações e acordo sobre as regras, uma criança foi sorteada para realizar a leitura da primeira pista. Elas eram apresentadas impressas em forma de fichas que foram dobradas e afixadas em determinados locais, conforme já anunciado, de forma não muito visível, para que as crianças pudessem encontrá-las. A seguinte amostragem apresenta a forma dos textos/pistas que foram elaboradas e utilizadas: *Sou de forma quadrada, faço barulho de hora marcada, toco para avisar que é recreio, saída dos alunos e entrada!* (Objeto: Aparelho do sinal da portaria da escola)

A escolha dos elementos presentes nas pistas elaborados em todas as vezes que ocorreram a estratégia *Ler para encontrar* se constituíram de aspectos significativos para os sujeitos. Eram locais e objetos muito familiares e ainda elementos não só conhecidos pelas crianças, mas com os quais elas tinham estabelecido já uma relação significativa.

O envolvimento e a participação das crianças nessa atividade superaram as expectativas. A tentativa de saber o que o texto apresentava que os levariam à próxima pista e, ao final, os levariam ao tesouro foi um elemento desencadeador do desejo, do motivo e da necessidade tão reafirmada por Jolibert como necessárias no processo de leitura.

Finalizada a apresentação da estratégia *Ler para encontrar* concretizada na perspectiva de uma alfabetização discursiva será possível apresentar os resultados e a discussão.

4 Resultados e Discussão

Pode-se concluir que uma atividade em que o sujeito utiliza a leitura na busca de um objetivo específico, seja ele qual for, mas que esteja em foco a apreensão do sentido exposto em um enunciado com uma função, aí estará materializado o verdadeiro ato de ler.

Seja para informar, formar, entreter, registrar, socializar, justificar ou lembrar, independentemente da funcionalidade que a leitura assuma em determinado contexto, é importante que ela seja sentida como necessária ao sujeito que lê. Somente assim, a leitura cumprirá com a sua função de atender às necessidades do homem dando cada vez mais condições para que ele a transforme e se transforme por meio de seu uso. Mediante essa convicção, o processo de ensino focado no funcionamento da língua escrita, descolado da sua real função, que é a apreensão de sentidos, não pode ser chamado de leitura.

O processo e os resultados no processo de apropriação da escrita pelas crianças revelou que a verdadeira leitura não é aquela que vai ser primeiro ensinada e aprendida, para depois ser exercitada. Aliás, pode-se dizer que na escola, infelizmente, talvez seja o único lugar em que isso ainda aconteça.

Após a vivência dessa estratégia com as crianças podemos afirmar que, estratégias em que as crianças vivem situações reais de leitura, provocadas pelo interesse em “ler de verdade”, exercitando a leitura de “[...] textos autênticos, completos, em situações de uso e relacionados aos projetos, necessidades e desejos em pauta.” (JOLIBERT; JACOB, 2006, p. 183), as crianças poderão avançar em seus processos de apropriação da língua escrita, apropriando-se no mesmo processo das infinitas possibilidades de transformação e de autotransformação que a cultura escrita oferece.

5 Considerações Finais

Em consonância com o aporte teórico e com as análises dos dados que as experiências em campo oportunizaram, conclui-se que a leitura só pode ser significativa se for realmente utilizada na sua forma integral de ser. Por meio do uso de textos, foi possível presenciar a apropriação do ato cultural de ler pelas crianças nas situações de uso.

Não faria sentido estudar como são as escritas de textos poéticos, jornais, HQs e tantos outros gêneros para somente depois poder manusear, utilizar, se apropriar de seus sentidos e significados. Diferentemente dessa lógica, na atividade aqui apresentada, os textos foram ofertados às crianças e foi por meio das relações estabelecidas com eles à medida em que iam circulando, que as crianças se apropriaram de suas formas e de seus contextos, foi assim que a atividade com a leitura permeou o trabalho pedagógico do primeiro ao último dia de aula do ano letivo em que foi desenvolvida a pesquisa.

Referências

- ABREU, M. M. de O. **Ensino fundamental de nove anos: implicações no processo de alfabetização e letramento.** São Paulo: Junqueira & Marin, 2012.
- BAJARD, É. **Da escuta de textos à leitura.** São Paulo: Cortez, 2007.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** Trad. Paulo Bezerra. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- VYGOTSKY, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem.** 2. ed. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.