



Pesquisa e Educação na Contemporaneidade: Perspectivas Teórico-Methodológicas
Caruaru, 13 e 14 de setembro de 2012

Eixo Temático 3 - Currículo, Ensino, Aprendizagem e Avaliação.

A COMPREENSÃO COMPARTILHADA EM RODA DE LEITURA EM SALA DO 1º ANO DO 1º CICLO: A MEDIAÇÃO DOCENTE

Eline de Melo Santos - UFPE

RESUMO

Ao ler, o leitor comunica-se com o texto, havendo uma relação dialógica entre leitor-texto-autor, em que o processo inferencial é relevante (Bronckart, 2003; Marcuschi, 2008). Neste estudo, buscou-se, então, entender como se dá o processo de compreensão leitora compartilhada entre os alunos de uma turma do 1º ano do 1º ciclo. Como objetivos específicos buscaram-se: (a) analisar a compreensão em leitura dos estudantes frente aos textos utilizados em sala de aula; (b) verificar a produção de sentidos compartilhada. Participou do estudo um grupo-classe composto de 17 alunos de uma escola privada da cidade do Recife e sua respectiva professora. Para tal, foram realizadas observações em sala de aula, utilizando-se uma câmera de vídeo para o registro das situações de leitura em sala de aula. Para este estudo, foi realizada a análise dos dados de uma das ocasiões (observações) a partir da perspectiva microgenética (Meira, 1994), que objetiva a descrição das situações coletadas, buscando interpretar os significados reais das atividades.

Palavras-chave: leitura compartilhada; compreensão; inferências; sala de aula.

INTRODUÇÃO

Não se pode negar que a criança começa a pensar sobre escrita antes mesmo de chegar à escola. É através do contexto em que está inserida que ela vai construindo hipóteses a partir de uma reflexão ainda assistemática. Nesse sentido, o adulto é tido como exemplo referencial, ele é imitado pela criança que tenta compreender, através de hipóteses e deduções, os variados mecanismos de comunicação e os atos de leitura. Afinal, é a imersão na escrita e nas práticas de leitura (contextualizadas com as práticas sociais) vivenciadas pelas crianças que suscitam a aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades de leitura (Ferreira & Dias, 2002).

Portanto, o aprendizado da leitura é um dos múltiplos desafios da escola, talvez o mais cobrado e valorizado pela sociedade (Foucambert, 1994). Ao conceber a leitura

como uma atividade social e compartilhada, é necessário, no ensino da leitura, propor atividades em que os alunos possam compreender que o significado do texto é construído a partir dos objetivos e das perguntas do leitor, dependendo também da natureza do texto e de sua macro e superestrutura. Nesse sentido, o adulto assume o papel de orientador da criança, servindo-lhe de guia e suporte para a sua aprendizagem (Ferreira & Dias, 2002).

A leitura é, então, tomada neste trabalho, como objeto de conhecimento e instrumento necessário para a realização de novas aprendizagens. Ela envolve não apenas o significado atribuído pelo autor do texto, mas também as experiências e os conhecimentos prévios do leitor.

Além disso, compartilhando da concepção de Fávero (2005), que parte da perspectiva de que a atividade humana é sempre mediada sócio culturalmente, a leitura é entendida como uma atividade por meio da qual o leitor comunica-se com o texto, não apenas o decifra. Assim, o texto não apenas é um mediador no ato da comunicação, mas sim um interlocutor no processo de comunicação (interação) e criação de novos sentidos (Fávero & Trajano, 1998). Sob esta perspectiva, o texto é visto como polissêmico (suscita uma multiplicidade de sentidos) e a leitura como um processo de negociação de sentidos entre interlocutores (Ferreira & Dias, 2004, 2005; Marcuschi, 2008).

Tem-se, também, a noção de que os gêneros textuais são um importante fator facilitador da leitura, dotados de características próprias, sendo previstas maneiras especiais de serem compreendidos, estando presentes nos diferentes tipos de discurso (Santos & Ferreira, 2010). Assim, os gêneros textuais relacionam-se com o que existe nas práticas de linguagem de uma sociedade, aquilo que seus membros usuais consideram como objetos de suas práticas de linguagem (Machado, 2005).

Nessa perspectiva, a linguagem é, pois, criação de sentido, que dá origem à comunicação. Não é a simples emissão de sons, tampouco apenas um sistema convencional. A língua é um conjunto de atividades sociais e históricas (Leite, 2000; Marcuschi, 2008), um sistema de signos específico, em que aprendê-lo vai além do aprendizado das palavras, pois também se faz necessário aprender os seus significados pragmaticamente, conhecendo os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam

a realidade e a si mesmas. A linguagem é um conjunto de representações construídas pelo ser humano sobre sua participação na atividade social (Brait, 2000).

Ao compreender, entram em ação conhecimentos prévios do leitor e informações contidas no texto. Enquanto lê, o leitor testa hipóteses elaboradas e constrói ideias, produzindo inferências também a partir de sua história de vida (Foucambert, 1994; Marcuschi, 2008). Afinal, ler é ser questionado a partir do que se lê, e para que isso ocorra entram em jogo as histórias de leitura e o contexto social e cultural do sujeito-leitor (Kleiman, 1997).

A coerência de um texto está relacionada com a perspectiva interpretativa do leitor, não se encontra inscrita completa e unívoca no texto. Na construção do(s) sentido(s) pode ocorrer de o leitor falsear informações, extrapolando inclusive os significados permitidos. “As inferências contribuem, ao lado das informações textuais, para a organização do sentido”, sendo esta uma atividade interacional (Marcuschi, 1989, p. 6).

A interação leitor-autor gera sentidos que variam de acordo com o leitor e com a natureza dessa interação. Assim, o autor não traz no texto um sentido preestabelecido, pois o texto constrói-se a cada leitura, tendo o leitor um papel (inter) ativo. O texto traz consigo demarcações de sentidos possíveis, pois ainda que ele carregue um sentido pretendido pelo autor, oferece possibilidades de ser reconstruído através de uma negociação de significados (Ferreira & Dias, 2004). Assim, existem limites para a compreensão do textual, pois esses são construídos através da relação autor-leitor, mediados pelo texto (Ferreira & Dias, 2005).

Assim, compreender é inferir e, nessa atividade, o leitor participa numa ação colaborativa, concebendo compreensão como construção coletiva. “As inferências funcionam como hipóteses coesivas para o leitor processar o texto. Funcionam como estratégias ou regras embutidas no processo” (Marcuschi, 2008, p. 249).

Quanto à mediação no processo de ensino-aprendizagem da leitura, defende-se que o sujeito é assim constituído através da experiência social e histórica, estabelecendo relações com a experiência de outros sujeitos e também por meio da intersubjetividade (Minick, sd). Para Vygotsky (como citado em Lucci, 2006), a linguagem materializa e

constitui as significações construídas no processo social e histórico. Assim, a atividade de linguagem constitui e, concomitantemente, é constitutiva (d)a atividade social e dos mundos formais que constituem o contexto. Nesse sentido, ressalta-se a importância da interação com os parceiros sociais (mediação semiótica) para o desenvolvimento humano. Sob essa perspectiva, considera-se o sujeito como um ser único, singular e histórico que se vincula com: historicidade social, ideologia, relações sociais. Um sujeito que é capaz de produzir os significados sociais e os sentidos subjetivos (Lucci, 2006).

Quanto ao ensino da leitura, é cada vez mais importante que o educador ensine aos alunos estratégias de leitura, contribuindo assim para que o leitor faça uso de diversas habilidades. Neste caso, a maior quantidade de incentivos pode facilitar o processo de compreensão e facilitar na assimilação das ideias apresentadas no texto (Coscarelli, 1996).

Promover a interação entre leitores, em sala de aula, é um aspecto relevante, pois é através dela que o sentido do texto será construído coletivamente. Participam também do processo de construção do sentido em grupo os conhecimentos prévios, a leitura de mundo e a intertextualidade¹ (Foucambert, 1997 como citado em Ferreira & Dias, 2002).

Em uma perspectiva interacionista, que tem sido defendida nesse trabalho, entende-se que na escola, os sentidos atribuídos à leitura são produzidos a partir da relação professor-aluno, aluno-aluno, sendo fundamental o papel de professores e do alunos no processo de conhecimento e aprendizado. O professor atua como mediador e orientador, aquele que planeja, intervém e medeia o processo. O aluno, por sua vez, trazendo seus conhecimentos prévios e fazendo emergir novos conhecimentos a partir da interação com o grupo-classe.

A partir do levantamento da literatura nacional sobre o tema em bases de dados (SciELO, Pepsic), observou-se que os estudos realizados envolvendo a temática de compreensão de leitura estavam, geralmente, voltados às seguintes temáticas: avaliação da compreensão e tempo de leitura de palavras isoladas; compreensão do conteúdo durante a leitura e estratégias de aprendizagem espontâneas mencionadas por alunos do

¹ É a relação entre um dado texto e outros textos advindos de experiências anteriores.

ensino fundamental; compreensão em leitura e o desempenho em escrita; capacidade em estabelecer inferências durante a leitura de um texto; habilidades metalinguísticas e cognitivas e as correlações entre fluência, precisão, velocidade e compreensão de leitura; e avaliação da compreensão de leitura por crianças com distúrbio de aprendizagem.

O estudo de Guidetti e Martinelli (2007), por exemplo, objetivou investigar a relação entre compreensão em leitura (através de um texto elaborado segundo a técnica Cloze) e o desempenho em escrita (por uma escala de avaliação da escrita) de 148 estudantes do primeiro ciclo do ensino fundamental. Os resultados revelaram pouca diversificação de estratégias de leitura, sendo encontradas relações significativas entre as estratégias de leituras e o fenômeno da repetência. Chegou-se a conclusão que quanto maior a compreensão em leitura melhor o desempenho em escrita nos estudantes participantes da pesquisa, havendo valor significativo no teste de correlação entre as variáveis. Segundo as autoras, para que a aprendizagem da leitura e da escrita ocorra de forma eficiente, faz-se necessário a existência de algumas competências centrais, tais como: a consciência fonológica, o princípio alfabético, a decodificação, a fluência que inclui a correção e o ritmo de leitura de textos.

Já o estudo realizado por Mousinho, Mesquita, Leal & Pinheiro (2009) buscou estabelecer correlações entre as habilidades metalinguísticas e cognitivas e os aspectos de fluência, precisão, velocidade e compreensão de leitura, com 45 estudantes do 2º ano do ensino fundamental. Foram formados dois grupos, que foram avaliados ao início e ao término do ano letivo, sendo realizadas as mesmas tarefas de leitura e compreensão de texto narrativo, através de questões eliciadoras e leitura de lista de palavras reais (precisão de leitura). Também foram utilizados protocolos de consciência fonológica, da memória de trabalho para dígitos (ITPA), da repetição de não palavras e da nomeação automatizada rápida. O grupo 1 agrupou crianças com padrão de leitura silabado e com poucas possibilidades de compreensão, já o grupo 2 abrangeu tanto os alunos com padrão pausado como aqueles com padrão fluente, ambos com interpretação eficiente. O padrão silabado mostrou-se insuficiente para a compreensão básica de textos narrativos. A compreensão apresentou alto nível de significância em quase todas as habilidades investigadas. Verificou-se que o aumento da compreensão é impulsionado pelo ganho

da fluência de leitura. Os resultados também mostraram que as habilidades de leitura veloz e precisa favorecem as possibilidades de compreensão.

Não foram encontrados, até o momento, estudos que investigassem o processo de compreensão de leitura na coletividade do grupo-classe, com crianças do 1º ano do 1º ciclo, e que verificassem a mediação docente em atividades de leitura e compreensão textual. Portanto, faz-se necessário investigar as práticas de leitura e produção de sentidos em sala de aula, observando a mediação docente e a construção de sentidos de leitura em um grupo-classe.

A partir do exposto, questiona-se: Como se dá o processo de compreensão dos alunos na sala de aula? Quais sentidos são produzidos na coletividade do grupo-classe? Assim, este estudo teve por objetivo geral: entender como se dá o processo de compreensão leitora compartilhada entre os alunos de uma turma do 1º ano do 1º ciclo. E como objetivos específicos: (a) analisar a compreensão em leitura dos estudantes frente aos textos utilizados em sala de aula; e (b) verificar a produção de sentidos compartilhada;

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Participam do estudo 17 alunos com idade média de 6 anos, de uma turma de uma escola privada da cidade do Recife, frequentando o 1º ano do 1º ciclo, assim como a respectiva professora da turma observada.

Foram realizadas observações em sala de aula para descrever e analisar as práticas de leitura da docente e a produção de sentidos dos alunos na relação com os textos, com foco voltado para as aulas de Língua Portuguesa. A observação teve como objetivo verificar como se dava a compreensão de textos, analisando os significados construídos no processo de leitura compartilhada em sala de aula. Observou-se também a mediação realizada pela docente durante esses momentos, objetivando perceber as estratégias utilizadas e os encaminhamentos realizados por ela junto ao grupo. Como instrumento de registro das situações de leitura, utilizou-se uma câmera de vídeo móvel, manejada pela pesquisadora.

Para o presente trabalho, foi realizado um recorte das observações realizadas, priorizando-se apenas uma (1) de um total de três (3) observações de aulas que já foram

concluídas, estando previsto um total de oito (8). O recorte foi realizado considerando o momento de leitura deleite, guiado pela professora na busca dos significados e sentidos do texto junto ao grupo-classe. A observação refere-se a uma situação de leitura após o recreio, em que a proposta da professora parece buscar proporcionar um momento de relaxamento para os alunos.

A análise dos dados contempla a natureza qualitativa, que visa à compreensão particular do fenômeno estudado (neste caso, o processo de compreensão textual). A descrição e a análise buscaram olhar todo o processo de compreensão e produção de sentidos, destacando alguns aspectos do contexto mais imediato, como: o tipo de texto escolhido, a situação de produção de leitura e as relações entre os interlocutores; as condições cognitivas: compreensão e sentidos produzidos pelos alunos da turma observada. Optou-se pela proposta de análise microgenética proposta por Meira (1994), porque permite uma interpretação consistente dos mecanismos psicológicos subjacentes à atividade humana, como a natureza da mediação, incluindo as estratégias e o tipo de perguntas realizadas pela docente, assim como a compreensão compartilhada dos alunos.

No que se refere às considerações éticas, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Pernambuco para análise e parecer, tendo recebido aprovação (CAAE 02154812.1.0000.5208). De acordo com as orientações desse comitê, foi realizado um contato prévio com os participantes, através da entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para autorização e consentimento.

RODA LITERÁRIA “O SONHO DE BETO”: RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após o recreio, as crianças retornam à sala e a professora inicia um momento de ‘normalização’ (volta à calma) para possibilitar que as crianças deixem a agitação do que foi vivenciado no recreio e retomem a calma. A professora Katyane² pede, então para que os alunos deitem no chão. Caick logo diz:- “vai passar perfume!” (outro tipo de normalização promovida pela professora. Neste caso, eles deitam no chão e ela vai passando por eles e colocando perfume, cantando uma música relaxante).

² Nomes fictícios

Katyane explica que não vai passar perfume, que vai contar uma historinha (nesse dia, a professora promoveu o momento de normalização a partir de uma situação de leitura) e pede para que os alunos fechem os olhos para imaginar os personagens. Em seguida, o aluno Igor faz de conta que chora. O que parece estar relacionado à não-utilização do perfume pela professora. Katyane diz que precisará de silêncio e pede pra ele se deitar. Ela avisa que vai começar a leitura, mas ainda há ruídos de alguns alunos, então ela começa a cantar uma música:

- Silêncio, silêncio! Não quero escutar nenhum barulhinho pra não atrapalhar. - Silêncio, silêncio! Não quero escutar nenhum barulhinho...

- O nome dessa história é “O sonho de Beto³”. Quem escreveu a história foi: Ruy Gentileza e Nair de Medeiros Barbosa.

Alguns alunos riem, achando engraçado o sobrenome do autor. Mas logo cessam o riso, quando a professora diz que acha que, daquele jeito, não vai dar para ler. Katyane conta a história, sem mostrar as imagens. As crianças, em sua maioria, estão deitadas, a luz está apagada, já é fim de tarde.

Katy, como é carinhosamente chamada pelos alunos, lê a história com uma voz serena, atribuindo entonação e características divergentes para os personagens. As crianças se mostram atentas à história. A narração dura oito minutos. Durante a contação, as crianças estão atentas, apenas há três interrupções breves durante a leitura e conversa sobre o texto. Ao final da leitura, os alunos aplaudem! Então, a professora inicia um período de diálogo sobre a história. Ela parte de duas perguntas geradoras:

Professora (P): - E aí? Vocês gostaram dessa história?

Alunos: Sim!

P: A história falava de um menino. Quem era esse menino?

Alunos: Beto!

P: Beto! O que era que Beto tinha de diferente de vocês?

Caick: Que não tinha mãe nem pai.

³ Sinopse: Neste livro, Beto, um menino de rua sonhador, ganhava a vida recolhendo papéis. Na frente de uma creche, ele conheceu Gentileza, que se penalizou com sua situação. O bondoso senhor mostrou a creche ao menino, que ficou maravilhado. Um dia, Beto ficou muito doente e Gentileza o levou ao hospital. A recuperação foi lenta, mas Beto sarou e recebeu um convite maravilhoso - trabalhar com Gentileza na creche.

P: Que não tinha mãe nem pai, né? E o que mais? Ele morava onde?

Alunos: Na rua!

Assim, as crianças vão respondendo às perguntas que a professora faz. Conforme eles vão respondendo, a docente vai elaborando uma série de questões sucessivas conforme a ordem cronológica dos acontecimentos na história. Para a maioria dos questionamentos, destacam-se alguns alunos que, geralmente, são mais participativos na proposta, respondendo mais rapidamente. Os alunos mais ‘passivos’, respondem perguntas mais gerais, juntamente com os outros, como nessa seguinte parte do protocolo (parte sublinhada):

P: Ele (Beto) fazia uma coisa que vocês não fazem que é o que?

Kelly: Catar papel na rua.

Caick: Recolher... Trabalhar!

P: Trabalhar, né? Trabalhar! Ele estudava?

Alunos: - Não!

Caick: Trabalhava!

P: Ele fazia o que? Ele tra...

Alunos: ...balhava!

P: Trabalhava aonde?

Alunos: Na rua!

Como também se pode observar nesse fragmento, em alguns momentos, a professora se adianta e sugere uma resposta (o que está destacado em negrito acima). Algumas vezes as perguntas são respondidas fora da sequência cronológica dos fatos narrados na história e a professora intervém (em negrito abaixo), dizendo que não e realizando uma nova pergunta:

P: E aí? O que foi que aconteceu que Beto conheceu Gentileza?

Kelly: Gentileza convidou ele pra vir pra creche.

P: Não! Como foi que... O que foi que aconteceu?

Caick: Ele tropeçou!

P: Ele tropeçou em Gentileza, não foi?

Assim, a professora prossegue durante todo o momento de debate sobre o texto. Há, em geral, uma alternância de falas (aluno, professora, aluno, professora...), exceto quando o primeiro aluno a se pronunciar elabora uma resposta que não é aquela ‘esperada’ por Katy. Quando isso ocorre, a professora, quase sempre retoma com uma outra pergunta.

A docente elabora um conjunto de perguntas literais, na maior parte do tempo. Como essas em destaque (negrito) abaixo:

P: Ele perguntou o que a Gentileza? Se Gentileza trabalhava aonde?

Alunos: Na creche!

(...) **P: Depois, ele viu o que?**

Alunos: Uma placa!

P: O que tinha escrito na placa?

Kelly: Creche ‘Raio de Sol’!.

P: E aí, na creche, o que foi que ele começou a imaginar quando ele viu a placa?

Kelly: Começou a imaginar como era lá.

(...) **P: Muito bem! E aí, ele disse o que? Ia pedir a quem?**

Alunos: Gentileza!

P: Pra que? Pedir o que?

Alunos: Pra botar ele na creche!

P: Botar ele na creche! E ele pediu a Gentileza?

Alunos: Sim! Pediu!

A partir dos protocolos acima, percebe-se que a professora demonstra recorrer a perguntas mais literais, o que fica explícito devido à repetição de perguntas desse mesmo tipo. Em geral, ao alcançar o sentido literal (explicitado no texto), a docente realiza novos questionamentos ao grupo, seguindo a sequência dos fatos narrados pelo livro.

Dessa forma, parece que não há um jogo interacional entre autor-texto-leitor, uma vez que os sentidos, geralmente, retornam ao ‘repetível’, quando os alunos

retomam o que foi dito pelo autor no texto, não avançando para a elaboração de inferências. Em suas intervenções pedagógicas, Katyane busca sentidos que vão ‘além do texto’ em duas situações, são elas:

1: P: Será que isso (catar papel) é trabalho de criança?

Igor: Que peninha!

Alunos: Não!

Na situação 2, a professora conversa sobre o pedido de Beto para entrar na creche onde Gentileza trabalhava. No extrato de fala descrita abaixo, observa-se uma interação das crianças em busca da compreensão do texto a partir da pergunta (em itálico). Elas vão relacionando o que já foi dito e integrando mais fala, em uma busca de complementação de sentido e significado do que compreenderam do texto.

2: P: *E Gentileza disse o que?*

Caick: que só pode... criança que tem... mãe... pai e mãe...

Kelly: que só pode quando os pais não podem cuidar.

Karla e Helen: Não tem dinheiro.

P: *Isso! Vocês sabem como é que funciona uma creche?*

Alunos: Não!

Karla: Eu sei! Mas não sei explicar!

P: Uma creche é assim... as crianças tem pais (...) pai e mãe. Mas esse pai e essa mãe eles precisam ir tra...

Alunos: balhar!

Karla: Pra ganhar dinheiro!

P: Mas não tem onde deixar essa criança. Essa criança ela é muito pequenininha. Aí, ele tem que deixar ela em algum lugar enquanto ela/ ele ...

Alunos: Trabalha!

Em seguida, os alunos começam a falar sobre o quanto os pais trabalham, respondendo à pergunta da professora “Os pais de vocês trabalham, não é? (...) os dois horários? De manhã e de tarde?”, buscando uma compreensão a partir da narração das próprias vivências dos alunos.

P: Quando vocês ficam de manhã, em casa, fica alguém com vocês?

Alunos em coro: Fica!

Alunos: Minha babá!

P: Pronto! Essas crianças que ficam na creche, elas não têm quem fique com elas, em casa. Só quando o pai chega do trabalho. Por isso que elas passam o dia inteiro na creche.

Caick: Eu não queria ir pra uma creche!

P: Quando o pai larga do trabalho vai lá e pega essa criança. Certo? E essa creche, geralmente, é para os pais que não tem...

Helen: Dinheiro!

P: Muito dinheiro! Tá?

Caick: Minha mãe tem muito dinheiro!

P: Que bom, né Caick? Mas tem gente que não tem! Né verdade?

Outros alunos também dizem que os pais têm dinheiro, outros dizem que não tem muito dinheiro. Outro afirma que a babá não tem muito dinheiro.

P: Mas eles trabalham muito, né verdade?

Karla: Minha mãe tem dinheiro suficiente, e meu pai também, mas é difícil porque tem que trabalhar pra ganhar dinheiro, aí é cansativo.

Falando sobre a parte da história em que Gentileza não vê mais Beto e vai perguntar por ele a um amigo de rua, descobre que Beto estava muito doente:

P: Aí Gentileza ficou o que?

Alunos: Triste!

Lúcia: Preocupado!

P: Ficou muito preocupado, não foi? Depois que Gentileza ficou muito preocupado, Gentileza foi procurar Beto? E aí?

Caick: Aí ele perguntou se Beto queria ir... (creche)

P: Não! Ele tava onde?

Kelly: debaixo da escadaria da igreja!

P: E ele tava como lá?

P: Fraco, pálido... Aí ele levou Beto pra onde?

Caick: Pro médico!

P: Levou Beto pro hospital!

Otávio: Posso ver? (levanto-se de seu lugar e referindo-se às imagens do livro).

P: Não! Agora, não! Eu vou mostrar a imagem!

Após alguns minutos, os alunos fizeram a leitura das imagens (durante cinco minutos), com intervenções da professora. Os alunos, em sua maioria, se mostraram interessados. A temática do livro permeou o tema do projeto das crianças “Terra: Planeta água”, em que a professora aborda conteúdos relacionados à Natureza e aos cuidados que devemos ter com o meio ambiente.

P: Agora eu vou mostrar a imagem! Quero ver se vocês achavam que Beto e o senhor Gentileza eram desse jeito!

Karla: Eu sabia que era assim!

Alunos: Eu também!

Caick: Eu tava pensando assim!

P: Olha só! Essa foi a hora que ele disse que ficava olhando o que?

(Segundos de silêncio)

P: As nuvens!

A professora vai mostrando as imagens, aguardando que os alunos falem qual a parte da história (o que acontece naquela imagem). Em uma das imagens iniciais da história (em que Beto é deixado pelo velho que o ensinou a ler), aparece a imagem de um menino chorando e, na página ao lado, a imagem de um homem (mostrando somente as pernas) indo na direção contrária. Alguns alunos dizem que essa imagem é referente ao tropeço de Beto no pé de Gentileza. Então, a professora retoma o momento, explicando a imagem.

Assim, os alunos vão explicando cada imagem, a professora faz algumas intervenções, geralmente, complementando a fala das crianças. Depois, parabeniza os alunos, dizendo que eles têm uma memória boa. Ao final, a professora pergunta novamente:

P: Gostaram da história?

Alunos: Sim! (aplaudindo).

6. CONSIDERAÇÕES

Sabe-se que os alunos, nas diversas práticas de leitura, no ensino formal, necessitam da mediação pedagógica para o desenvolvimento e a aprendizagem no processo de compreensão do que se lê. Desde a Educação Infantil, as crianças participam de diversas situações de leitura em que o professor atua como o referencial, um mediador fundamental no ensino, seja contando uma história, explicando atividades de leitura, intervindo no processo de leitura e compreensão.

Na situação de leitura observada, os alunos demonstram compreender o texto, todavia, suas falas e colocações permearam, na maioria das vezes, o sentido literal do texto. Observou-se, a partir das intervenções da professora que se preocupava em elaborar questões seguindo a ordem dos fatos conforme o texto. Os seus questionamentos foram sempre sequenciais, encadeados conforme a cronologia dos momentos narrados na história (livro)

Percebeu-se também que a interação entre as crianças durante as perguntas de compreensão foi pouco frequente, havendo uma maior interação dos alunos em relação à professora, já que a docente optou, na maioria das vezes, por perguntas literais, demonstrando satisfação com a enunciação da resposta correta de um aluno. Quando isso acontecia, Katyane prosseguia e anunciava, rapidamente, outra pergunta, o que pode ter impossibilitado uma compreensão mais dialogada do texto pelo grupo-classe.

Foi possível observar as tentativas das crianças em elaborar respostas que fossem ‘aceitas’ pela professora. Todavia, em alguns momentos, foi perceptível, através da fala da professora e a partir de suas intervenções, a preferência por perguntas que fossem literais e sequenciadas (cronologicamente). Algumas crianças estiveram quietas o tempo todo, sem participar do momento de conversa a respeito do texto. Outras estiveram dispersas por alguns instantes, participando pouco desse momento de leitura. Assim, ressalta-se o papel fundamental do professor como mediador do processo, auxiliando no desenvolvimento da compreensão (além da decifração do código), gerando debates e problemáticas a partir do que se lê, corroborando com questões que possibilitem uma maior interação entre o grupo-classe.

Durante a contação da história, a professora não fez uso de algumas estratégias para facilitar a compreensão, como o uso de perguntas antes e durante a leitura. Sabe-se que as perguntas ajudam o leitor a acionar o conhecimento prévio que possuem sobre o

que lêem, produzindo ganhos à compreensão. Todavia, as perguntas realizadas pela professora não possibilitavam que os alunos discorressem mais sobre ela, interagindo e compartilhando significados com o grupo-classe, já que eram literais, em sua maioria.

Assim, vê-se a necessidade de incentivar o processo interacional dos alunos, promovendo mais debates, oportunizando o surgimento de hipóteses na problematizando de questões, permitindo que os conhecimentos prévios dos alunos se entrelacem com os significados produzidos por cada um, fazendo da leitura um momento dialógico, de geração de múltiplos sentidos.

REFERÊNCIAS⁴

Brait, Beth (2000). PCNs, gêneros e ensino da língua: faces discursivas da textualidade. In: Rojo, Roxane (org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN's*. São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Mercado de Letras, pp. 15 - 25. Recuperado em 12 novembro, 2011, de <http://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=ISAcGk7rgbQC&oi=fnd&pg=PA1&dq=Rojo&ots=ROpYkIGh4R&sig=fncu9dxeW5rxxbcBDN5tCSZwHo#v=onepage&q&f=false>

Bronckart, J.P (2003). *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC.

Coscarelli, C. V. (1996, novembro) Leitura em ambiente multimídia e a produção de inferências. In: GUIMARÃES, Ângelo de M. (Ed.) *Anais do VII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação*. Belo Horizonte: DCC/UFMG, pp. 449-456.

Recuperado em 14 janeiro, 2011, de <http://www.letras.ufmg.br/carlacoscarelli/publicacoes/SBIE.pdf>

Fávero, Maria Helena (2005). Desenvolvimento psicológico, mediação semiótica e representações sociais: por uma articulação metodológica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, 21(1), 17-25.

Fávero, Maria Helena; Trajano, A.A (1998). A leitura do adolescente: Mediação Semiótica e compreensão textual. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, set-dez, 14 (3), 229-240.

Ferreira, Sandra Patrícia Ataíde, & Dias, Maria da Graça Bompastor Borges (2002). A escola e o ensino da leitura. *Psicologia em Estudo*, Maringá, 7 (1), 39-49, jan./jun..

Recuperando em 20 setembro, 2010, de <http://www.scielo.br/pdf/%0D/pe/v7n1/v7n1a05.pdf>

Ferreira, Sandra Patrícia Ataíde, & Dias, Maria da Graça Bompastor Borges (2004). A leitura, a produção de sentidos e o processo inferencial. *Psicologia em Estudo*, 9 (3), Sept./Dec.

⁴ De acordo com o estilo APA – American Psychological Association.

Ferreira, Sandra Patrícia Ataíde, & Dias, Maria da Graça Bompastor Borges (2005). Leitor e leituras: considerações sobre gêneros textuais e construção de sentidos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18 (3), 323-329.

Foucambert, J (1994). *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Guidetti, Andréia Arruda, & Martinelli, Selma de Cássia (2007). Compreensão em leitura e desempenho em escrita de crianças do ensino Fundamental. *PSIC - Revista de Psicologia da Vetor Editora*, 8 (2), 175-184, Jul./Dez.. Recuperado em 21 novembro, 2011, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S1676-73142007000200008&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt

Kleiman, A. (1997). *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes.

Leite, L. C. de M. (2000). Gramática e literatura: desencontros e esperanças. In: GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. (3a ed.). São Paulo: Ática, pp. 17-31.

Lucci, Marcos Antonio (2006). A proposta de Vygotsky: a Psicologia Sócio-histórica. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 10 (2). Recuperado em 6 dezembro, 2011, de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev102COL2port.pdf>

Machado, Anna Rachel (2005). A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: Meurer, J.L., Bonini, Adair, Motta-Roth, Desiree. *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial.

Marcuschi, L. A (1989). *O processo inferencial na compreensão de textos* (Relatório de pesquisa/ CNPq). Recife: UFPE, Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística. Centro de artes e comunicação.

Marcuschi, Luiz Antônio (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial.

Meira, Luciano (1994). Análise microgenética e videografia: ferramentas de pesquisa em Psicologia Cognitiva. *Temas em Psicologia*, 3, pp. 59-71.

Minick, N (sd). The development of Vygotsky's thought: an introduction. In: Vygotsky, L. S. *The collected works of L. S. Vygotsky. Vol. 1. Problems of General Psychology*. New York: Plenum Press. pp. 17-34.

Mousinho, Renata, Mesquita, Fernanda, Leal, Josi, & Pinheiro, Lia (2009). Compreensão, velocidade, fluência e precisão de leitura no segundo ano do ensino fundamental. *Rev. Psicopedagogia*; 26 (79), 48-54. Recuperado em 20 dezembro, 2011, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862009000100007&lng=pt&nrm=iso