

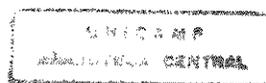
Universidade Estadual de Campinas

Faculdade de Educação

1998

Os modos de compreensão e a leitura na escola

Maria do Pilar Cunha e Silva



| | |
|--------------|-------------------------------------|
| UNIDADE | BC |
| N.º CHAMADA: | II/Unicamp |
| q.º | 38 m |
| TÍTULO DO | 33459 |
| PREÇO | 395,98 |
| C | <input type="checkbox"/> |
| D | <input type="checkbox"/> |
| X | <input checked="" type="checkbox"/> |
| PREÇO | R\$ 11,00 |
| DATA | 14/04/98 |
| N.º CPD | |

CM-00108852-1

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**

~~38m~~
Si48m

Silva, Maria do Pilar Cunha e.

Os modos de compreensão e a leitura na escola / Maria do Pilar Cunha e Silva. -- Campinas, SP : [s.n.], 1998.

Orientador : Ana Luiza Bustamante Smolka.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Vigotsky, L.S. (Lev Semenovich), 1896-1934. 2. Bakhtin, M.M. (Mikhail Mikhailovitch), 1895-1975. 3. Compreensão na leitura. 4. Leitura (Ensino de primeiro grau). 5. Psicologia educacional. I. Smolka, Ana Luiza Bustamante. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE ECONOMIA

SECRETARIA DE ADMINISTRAÇÃO
E FINANÇAS

PROVA DE ECONOMIA - 1998
Dissertação de Mestrado em Economia

Assinatura:

Prof. Dr. Roberto de Sá
Diretor de Pós-Graduação
e de Extensão Universitária
Assinatura: _____
Data: _____

Este exemplar corresponde à redação
final da Dissertação defendida por
Maria do Pilar Cunha e Silva e
aprovada pela Comissão julgadora.

Data: 16/02/98

Assinatura: 

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do Título de MESTRE em EDUCAÇÃO na Area de Concentração: Psicologia Educacional à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação da Profª Drª Ana Luíza Bustamante Smolka.

Comissão Julgadora

Erkhat

Heliana Araújo

Edna

Agradeço a todos aqueles que, de um modo especial, contribuíram para a realização deste trabalho: aos funcionários da Biblioteca da Faculdade de Educação, Gil, Rose, Lavínia, Alexandria, Yoko e aos funcionários da Biblioteca do IEL, Cidinha, Madalena e Bel. À Nadir, Maria do Carmo e Ana, da Secretaria de Pós-Graduação; aos meus pais e irmãos, que estiveram sempre perto e às filhas e ao marido, que souberam esperar. Destaco ainda as amigas Mônica, Suely, Emília, Lourdinha, Lívia e Fernanda.

Aos funcionários, à professora Stela e a todos os alunos da 3ª Série da E.P.G. Profº Francisco Álvares e à E.P.G. Barão Geraldo de Resende.

À Lucy e à Lílian pelas leituras e observações atentas

Um especial agradecimento à Prof Ana Luíza e o meu respeito pelo seu profissionalismo, competência e paixão pelo que faz.

Também ao Péricles, por tudo.

Para Heraldo
Livia
Marta e
Ana

Sumário

| | |
|---|-----|
| Introdução..... | 01 |
| Capítulo I - Quadro de referência teórico..... | 13 |
| Algumas posições acerca do significado e do sentido..... | 15 |
| Enunciação e compreensão na perspectiva de Bakhtin | 25 |
| Interação social e a mediação semiótica: conceitos da teoria histórico-cultural..... | 32 |
| Capítulo II – Opções teórico-metodológicas..... | 40 |
| Pressupostos da pesquisa e objeto de estudo..... | 41 |
| O desenvolvimento do trabalho empírico..... | 44 |
| Sobre a construção dos dados..... | 62 |
| Capítulo III - Aspectos empíricos em confronto com questões teóricas: algumas reflexões..... | 68 |
| Capítulo IV - Os textos e os modos de compreensão das crianças..... | 81 |
| Apreensão do sentido pelo título..... | 92 |
| Tentativas de aproximação com o texto..... | 95 |
| Significando as palavras “bondade” e “justiça” | 103 |
| A construção do sentido pelo desenho..... | 107 |
| As reelaborações do texto escrito..... | 115 |
| Considerações finais..... | 127 |
| Referências bibliográficas | 132 |

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo compreender os modos de compreensão dos alunos em atividade de leitura na escola. Sob a perspectiva interacionista da linguagem, enfocada por Vygotsky e Bakhtin apresenta algumas reflexões a respeito dos modos de compreensão demonstrados pelos alunos em situações de leitura de textos narrativos. A interação social foi considerada condição básica desencadeadora de processos de compreensão sendo que as concepções bakhtinianas de enunciação e de compreensão nortearam o desenvolvimento da pesquisa. Em contraposição a uma concepção de compreensão que ressalta a literalidade do texto e a univocidade do sentido, este trabalho entende a compreensão como um processo dialógico, que pode ser compartilhado, produzindo, criando e completando sentidos. O trabalho empírico foi realizado em uma 3ª série do 1º grau de uma escola da rede pública de ensino. Foram propostas diferentes situações de leitura com as crianças seguidas de discussão, que foram registradas em diários de campo e vídeo gravadas. Os dados foram construídos a partir desse material empírico e analisados com base em princípios da análise etnográfica, da análise microgenética e do paradigma indiciário. A análise mostra como a compreensão de leitura em crianças já alfabetizadas não parte simplesmente do reconhecimento das características internas do texto e das palavras, mas aponta para um movimento-interno/pessoal-articulado com outros contextos e vivências particulares do leitor. Um movimento que não se reduz ao léxico, à neutralidade da língua, mas que coloca as palavras em confronto e sob influências de diferentes modos de existência. Assim, os relatos orais, a escrita de novos textos, os desenhos, aparecem como recursos significativos utilizados pelos alunos para a compreensão da leitura.

Introdução

Em uma sala de aula, crianças de 3ª ou 4ª séries são muitas vezes surpreendidas, elas próprias, com as dificuldades que encontram diante de uma atividade de leitura. Se a aula é de português, a professora sugere como tarefa principal para atingir a compreensão do que se lê, a busca, no dicionário, do significado de palavras desconhecidas. A seqüência é: ler - grifar - identificar o significado correspondente. No entanto, com a tarefa cumprida, e após uma nova releitura do texto, as crianças se embaraçam, novamente, com as mesmas palavras desconhecidas. Esqueceram o significado?

Mas se a aula é de outra disciplina, matemática por exemplo, (é evidente que não há, por parte do professor, nenhuma proposta explícita de atividade voltada para aspectos do texto em si) a leitura realizada sobre um assunto específico da matéria também não é compreendida, embora as crianças demonstrem domínio da mecânica de resolução do problema, cujo conceito faz referência ao texto lido. O que ocorreu? Por que as crianças leram e não compreenderam?

Estas situações apresentadas são corriqueiras no trato com a linguagem dentro do contexto escolar e, ao mesmo tempo, são intrigantes ao ponto de suscitar questões quanto ao processo de leitura registradas na dinâmica das classes de séries iniciais.

Os professores que lidam com classes iniciais do 1º grau atribuem à leitura uma função instrumental para o êxito na escolarização do aluno, como também a consideram um desafio para o ensino. As crianças, por outro lado, não demonstram interesse pelas atividades de leitura em classe e, quase sempre, não

conseguem um nível de desempenho que lhes dê condições de facilitar a aprendizagem dos demais conteúdos veiculados nos diferentes textos escolares.

No panorama da situação atual da educação básica no Brasil, vemos que um ponto crucial para o trabalho pedagógico com a língua materna no interior da escola parece ser o de indagar sobre a linguagem, sobre as práticas que tem produzido esse “efeito” de incompetência e superar a sua maneira artificial de ensinar a língua.¹ Crucial também é assumir a noção de linguagem enfatizando o seu caráter constitutivo da consciência humana, transcendendo o caráter apenas instrumental para a ação do homem no mundo (Smolka, 1997).

Nestes últimos dez anos, estudos orientados por uma concepção discursiva da linguagem têm-se desenvolvido e multiplicado tanto no âmbito da lingüística aplicada como nas áreas de conhecimento da pedagogia enfatizando a dinâmica social no processo de desenvolvimento de formação do conhecimento e da constituição do sujeito. Investigando as interações na sala de aula, Smolka (1988, 1991, 1993) vem procurando explicitar os mecanismos de interlocução no processo de elaboração de sentidos no contexto escolar.

No campo da Psicolingüística as pesquisas sobre leitura que levam em conta o desenvolvimento (Smith, 1988; Goodman, 1970; Foucambert, 1976; Downing/Fijalkow, 1984), têm mostrado que o sentido é anterior à compreensão de letras ou mesmo de palavras tendo o significado prioridade sobre a identificação de palavras individuais pois a leitura é um processo de “predição”, “antecipação”, “um jogo de adivinhação psicolingüístico” importando muito menos a informação visual para que seja compreendido.

¹Veja-se a este respeito GERALDI (1984: 78), CORACINI (1995:60).

Em Smith vemos que a compreensão da leitura não requer uma identificação das palavras do texto lido, da mesma forma que a compreensão das palavras prescinde da identificação das letras isoladas. Isto significa o mesmo que dizer que o sentido é construído independentemente da ação de identificação de letras ou palavras individuais. Ao contrário, é o sentido que ajuda a identificar as palavras lidas. Para ele, a leitura é uma questão de dar sentido ao texto e, não necessariamente, apenas extrair dele o sentido que nele terá sido posto pelo autor. Insistindo na busca de uma pedagogia para o ensino da leitura, Foucambert define o ato de ler como *“uma atividade que está inscrita no interior de um projeto”* (1976:37). Ler, não seria a grande aventura dos mais capazes intelectualmente, tampouco um mecanismo de associações de estímulos para uma resposta. Nesta perspectiva, a leitura decorre então de uma postura de intencionalidade daquele que lê, pois nela está implicada uma atividade de busca por parte de quem lê. Apesar de Goodman destacar a idéia de que a leitura é *“um processo de reconstrução da mensagem do autor”* (1970:5), havendo, portanto, uma busca na direção do que teria querido dizer o autor, essa busca, para ele, é levada a cabo por um processo reconstruído pelo leitor.

Todos estes autores têm em comum o caráter de predição e de antecipação da leitura e a hipótese de que está, no leitor, a fonte do sentido. De acordo com o estudo de Olson (1996) sobre a história da leitura, predominava na Idade Média a idéia de que compreender ou interpretar um texto significava descobrir a intenção do autor, sem se preocupar com o que acontecia em relação ao leitor. O sentido de um texto estava sempre relacionado com a intencionalidade do autor, e conhecê-lo seria descobrir essa intencionalidade.

Deslocando o foco para outra dimensão da linguagem a análise de discurso contribui para elucidar outros aspectos (exteriores à lingüística mas a ela incorporados) envolvidos no processo de leitura. Segundo Possenti (mimeo), pode-se considerar a análise do discurso como uma teoria da leitura porque “é uma teoria especial sobre a natureza do sentido”. Desta perspectiva, afirma que, “o sentido não é universal, não é atemporal, não é convencional, não é unívoco, não é necessariamente expresso em sua totalidade” (op.cit.). Orlandi (1987), por outro lado, situa a leitura a partir de uma outra posição discursiva, apresentando - a como uma “produção”, entendida dentro de um processo interativo: há sempre uma ação do leitor em direção ao autor do texto. Há, na verdade, um “confronto de interlocução” pois um dos fatores que constitui o processo de leitura é a relação entre interlocutores (op.cit. 180).

Voltar intenções e esforços de pesquisas que adotem a vertente discursiva no trato com a linguagem no âmbito da educação formal é, a meu ver, da maior importância para a área da pedagogia. Por outro lado fazer a articulação desta perspectiva discursiva com a concepção histórico-cultural do desenvolvimento humano, assumida por Vygotsky, aumenta a relevância desses estudos para a educação. Primeiro, porque estas duas posições teóricas são coincidentes quanto aos seus pressupostos de base, assumindo a natureza social do que é especificamente humano (a linguagem, o pensamento) e, segundo, porque o conceito de desenvolvimento elaborado na perspectiva histórico-cultural nega, por completo, a idéia de que o desenvolvimento é acumulativo, um processo lento que culmina em algumas mudanças evolutivas afirmando, ao contrário, ser o desenvolvimento um processo descontínuo, que transcorre com rompimentos e

crises, resultando em “saltos qualitativos” significativos para o desenvolvimento do comportamento humano (Vygotsky, 1988).

Se podemos hoje situar Bakhtin na intermediação da análise do discurso e da psicologia histórico-cultural, então as suas elaborações conceituais referentes à linguagem e à constituição do sujeito serão de interesse para este estudo. Para Bakhtin, o fenômeno da linguagem deve ser estudado na “*esfera única da relação social organizada*”. (Bakhtin, 1992a:70). Isto porque os sujeitos da linguagem estão situados num meio que é social.

O estudo aqui apresentado tem como objeto as ações da criança em situações de interação verbal tendo como foco os mecanismos utilizados pelos alunos para a compreensão de textos lidos.

Embora a complexidade dos processos psicológicos constituam dificuldades na operacionalização das investigações, é possível - segundo conclusões de estudos já realizados dentro deste quadro teórico (Smolka, 1993) - explicitar algumas de suas propriedades através de uma postura analítica que adote princípios metodológicos de observação microgenética como sugerem Wertsch e Hickmann (1987) e da observação participante, como proposto por Ezpeleta e Rockwell (1986). Ou seja, é possível atingir a objetividade dos processos subjetivos sem, no entanto, distanciá-los das inferências provenientes do sujeito que observa, participa, intervém, investiga e reelabora novos conceitos teóricos, dado o estreito vínculo entre observação e análise. (Ezpeleta, op.cit.:49).

Considerar a leitura numa dimensão discursiva é encará-la como uma atividade interligada a outros contextos não apenas lingüísticos, mas sociais, implicando sempre o discurso do outro, o lugar em que acontece e os sujeitos que o produzem. Enfim, as condições nas quais os sentidos são produzidos tendo

como ponto de partida não apenas o leitor, mas o ambiente enunciativo como um todo. Além disso a leitura, colocada pedagogicamente como uma atividade realizada em grupo, põe elementos discursivos (os diálogos, os comentários, as trocas de sentido) que podem auxiliar o processo de compreensão pois são ações de linguagem que participam desse processo.

Limitando-se ao contexto da sala de aula, este estudo procurou ver a leitura como uma atividade humana, culturalmente construída, que pressupõe o ensino e, por isso mesmo, está interrelacionada com recursos pedagógicos.

Desse modo, as observações da dinâmica da sala de aula estiveram centradas nas atividades de leitura a que foram expostos os alunos da classe, quando do ensino de diferentes disciplinas.

Não deixando de considerar as condições de trabalho da instituição escolar em relação ao ensino de leitura, minha atenção voltava-se para os efeitos que estas condições produziam no desenvolvimento dessa aprendizagem específica, uma vez que, passados já pelo menos, cinco ou seis anos de permanência na escola, as crianças ainda não liam com fluência e pouco uso faziam dessa atividade. A pergunta que me fazia era: o que acontecia quando as crianças liam? Por que não compreendiam? Não queria limitar-me apenas às explicações pedagógicas sobre o ensino da leitura na escola, tampouco os estudos na área da linguagem bastavam. Parecia-me que, de alguma forma, precisava buscar entender quais os processos de compreensão desencadeados quando as crianças estão em situação de leitura.

Postos assim os questionamentos, elaborei uma proposta de estudo para ser realizada durante os cursos que deveria fazer para cumprir parte dos requisitos exigidos no Programa de Mestrado.

No desenvolvimento do projeto as constantes redefinições me impunham o avanço da reflexão sobre o assunto e deram contornos mais definidos ao objeto de estudo: interessava-me conhecer o sujeito que aprende e, mais especialmente, o sujeito que aprende e compreende em um certo contexto: a leitura na escola. Neste caso, a leitura seria muito mais um pretexto do que um objeto de estudo em si. Assim, como pretexto, a leitura ganhava uma importância metodológica significativa para o desenvolvimento do trabalho empírico. Comecei a observar as situações de leitura na escola ao mesmo tempo em que procurava organizar possíveis atividades a serem desenvolvidas em sala de aula. Por outro lado, considerando um processo de aprendizagem da leitura, tornava-se imprescindível destacar sua importância e função no desenvolvimento da linguagem. Dessa forma, para mim, a leitura apresentou não só um destaque metodológico para a pesquisa como adquiriu também uma importância teórica para minhas reflexões sobre o processo de compreensão. Tornando-se mais claras as questões que colocava sobre a leitura na escola, o foco das minhas atenções voltava-se para os problemas de compreensão. Como se dá a compreensão na leitura? O que é compreender um texto escrito? Leitura e compreensão são processos independentes? Até que ponto há leitura sem compreensão?

Encontramos em determinadas afirmações o sentido da palavra leitura implicitamente posto como sendo uma atividade de compressão. Então ler é compreender. Enunciados como: *“uma leitura do mundo”*; *“a leitura que se tem do problema”*, ambos podem ser reelaborados e ditos de outra forma, sem no entanto, comprometer a intenção do que se quer dizer. Seria perfeitamente válida a seguinte substituição:

“Uma compreensão do mundo” ou ainda *“a compreensão que se tem do problema”*.

Se a palavra leitura pode ser usada como sinônimo da palavra compreensão, isto nos leva a crer que ambas remetem a atividades e processos não distintos. No entanto, há uma independência desses processos. Em termos de desenvolvimento, podemos dizer que: 1. enquanto a leitura emerge como uma atividade circunscrita a determinada prática social e ocorre geralmente coincidindo com a entrada da criança na escola por volta dos seis a sete anos, a compreensão é um processo muito mais abrangente que acontece desde cedo e continua durante toda vida; 2. enquanto uma atividade restrita à linguagem escrita, a leitura não se desenvolve sem a compreensão. Esta, por sua vez, independe do ato de ler. Compreende-se não apenas a linguagem escrita.

Desse modo, antes mesmo de realizar as observações empíricas, partia do pressuposto de que a leitura não prescinde da compreensão; de que não é um ato puramente mecânico. E, no contexto escolar, a leitura e a compreensão eram partes indissociáveis na elaboração de conhecimentos na sala de aula.

Com isto, percebi ser necessário saber mais sobre os processos de leitura e verificar com a possível clareza, os efeitos dessa atividade específica sobre o desenvolvimento da criança. Mais especialmente, não poderia deixar de relacionar a atividade de leitura com o desenvolvimento da linguagem e este com o desenvolvimento do pensamento e procurar detectar o papel da leitura nestes desenvolvimentos.

Ao entrar na escola, a criança entra em contato - muitas vezes pela primeira vez - com uma escrita mais elaborada. O uso da linguagem escrita, obriga a criança, ou o adulto, a lidar com formas mais complexas da língua. Sabe-se que até este momento, a maior parte das vivências da criança com a língua acontece em situações da vida cotidiana. Por sua vez, as experiências da vida cotidiana

variam conforme varia a vinculação das crianças a uma ou outra esfera social. Há crianças que ingressam na escola com um nível de letramento bem mais adiantado do que outras. Ou seja, não é homogêneo o conhecimento que as crianças elaboram sobre a escrita, sobretudo antes do primeiro ano escolar. De qualquer modo, para todas elas, é na escola o lugar de experiências mais elaboradas lingüisticamente, pois é o lugar do ensino institucional, da formalização. Com isto podemos dizer que, de um lado, há um uso informal da língua (conversas da criança com os seus parceiros, com a família, etc.) e, de outro, um uso mais formal da língua (a criança na escola). Admitindo-se esta diferença de usos da língua, admite-se também as possibilidades de transformações no modo de percebê-la e usá-la. O caráter informal e espontâneo de utilização da língua, não se configura, necessariamente, em uma atividade consciente do sujeito, enquanto que, em um espaço formal (na sala de aula, por exemplo) a atividade com a língua passará a ter um outro efeito porque sua produção passa pela sistematização, pela atenção explícita à linguagem, pelo plano da consciência. Assim, a escola é um espaço que se caracteriza pela formalização dos conteúdos trabalhados, portanto a linguagem escrita é posta como objeto de conhecimento, exigindo da criança uma ação consciente para apropriação de suas características.

Estamos com isso encarando a língua como uma produção humana que tem sua gênese e seu desenvolvimento no meio social e cultural e, ao mesmo tempo, destacando a sua função formadora da consciência humana. Portanto, a língua jamais pode ser considerada como um sistema homogêneo e único de utilização, embora apresente características comuns e especiais para o conjunto dos falantes. Bakhtin, (1992) em seus estudos sobre a linguagem humana diz:

surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua” (p.279).

Nesta perspectiva, cada esfera da atividade humana, constrói formas particulares de fala, que vão garantir a comunicação entre os falantes de uma mesma língua. A estas formas específicas de fala, Bakhtin atribui a denominação de “*gênero do discurso*”. Por sua vez, os gêneros do discurso evoluem, vão se ampliando e se tornando mais complexos à medida que a própria atividade humana se desenvolve e fica mais complexa. Isto quer dizer que os gêneros são formas de linguagens que vão sendo construídas na medida em que a inserção das pessoas na sociedade, vai se ampliando devido às constantes necessidades de utilização de gêneros cada vez mais sofisticados, tais como os gêneros de textos empíricos de caráter argumentativos. Desse ponto de vista, a leitura passa a ser concebida como uma prática que pode ser construída e apropriada no processo de desenvolvimento, apresentando a possibilidade de dinamizar o desenvolvimento potencial do sujeito no sentido de torná-lo mais flexível e capaz para elaborações de novos conhecimentos. A noção bakhtiniana de gênero do discurso contribui para esta reflexão por ser um conceito teórico que ajuda a compreender os diferentes modos de fala construídos nas práticas sociais específicas, nas esferas de atividade dos indivíduos em interação. Nesse sentido, contribui para o nosso problema específico que diz respeito à elaboração da compreensão de textos escritos entre as crianças, em sala de aula.

Bernard Schneuwly (1993), assumindo a tese de que o gênero é um instrumento de desenvolvimento da linguagem, argumenta:

“Um gênero é um instrumento semiótico complexo, isto é, uma forma de linguagem prescritiva que permite ao mesmo tempo a produção e a compreensão dos textos” (p.160).

Considerando o gênero como um instrumento de desenvolvimento, releva o papel do instrumento no processo de desenvolvimento do indivíduo e apresenta a seguinte questão: *“Até que ponto um instrumento é fator de desenvolvimento?”* Procura demonstrar esta relação tomando como base o sentido vygotskyano do termo instrumento.² Apóia-se na idéia de que as transformações no instrumento, provoca no homem novas apropriações e diferentes formas de utilização ou seja o seu aperfeiçoamento e a sua complexificação aperfeiçoando a atividade humana e, conseqüentemente promovendo o seu desenvolvimento. Segundo Schneuwly os gêneros do discurso apresentam, analogamente, essa função instrumental. Neste caso a utilização da língua - a apropriação de um gênero de texto por um indivíduo e a conseqüente adaptação às condições de produção discursivas - vai lenta e gradativamente provocando mudanças nos gêneros os quais, por sua vez, à longo prazo, alteram as formas da língua e, no limite, o próprio indivíduo. Portanto é um mecanismo que resulta em avanços para o desenvolvimento da linguagem. Compreender a escrita é também poder tornar minhas as *“palavras alheias”* e usá-las recontextualizando-as sempre. Isto implica em um movimento interno que tem como base a significação do que se diz. Compreender a linguagem consiste em significar palavras (outras) para encontrar uma *“contrapalavra”*.

Partindo dessas contribuições dos autores sobre a construção e a transformação dos gêneros de discurso e sobre a sua relação com o desenvolvimento da

² Vygotsky, por sua vez, faz empréstimo do sentido posto pelo pensamento materialista histórico de Engels sobre a função transformadora do instrumento (ferramenta) no desenvolvimento do trabalho humano.

linguagem, é pertinente direcionar a discussão para o âmbito dos processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil. Para orientar essa reflexão acrescentaria uma outra questão relacionada aos modos particulares que a criança apresenta para a utilização de diferentes formas de expressão encontradas nas práticas de linguagem (práticas discursivas). Que formas de significação são necessárias a criança construir para a compreensão de textos escritos? Quais os movimentos possíveis de serem conhecidos durante esse processo? Enfim, como se dá essa dinâmica? Para Bakhtin a consciência se constitui como um fato objetivo, de existência concreta e amplitude social, que ultrapassa o patamar individual e se materializa, enquanto expressão estruturada através da palavra, do signo, do desenho, da pintura, da música, etc. Diz ele:

"Uma vez materializada a expressão exerce um efeito reversivo sobre a atividade mental: ela põe-se então a estruturar a vida interior, a dar-lhe uma expressão mais definida e mais estável"
(1992 a:188).

Nesse sentido se a expressão materializada tem um efeito estruturador da vida interior, dando-lhe uma expressão mais definida e mais estável (Bakhtin., op.cit.) e, se a expressão exterior exerce uma ação organizadora sobre a atividade mental, a questão é entender a dinâmica individual para o funcionamento dessa atividade, levando em conta que a consciência se constitui circunscrita em um espaço social.

Então de que modo essa expressão exterior se estrutura individualmente?

CAPÍTULO I

QUADRO DE REFERÊNCIA TEÓRICA

Assumindo que a compreensão na leitura é entendido como um processo de significação e a ação de significar é um atributo humano optamos por apresentar e discutir pontos fundamentais das perspectivas teóricas de Bakhtin e Vygotsky. Destacando de Bakhtin a sua concepção de **enunciação**, assumindo-a como um contexto que permite pela conscientização de seus meios de operacionalização, desencadear processos de compreensão e, a noção de **compreensão**, como sendo dialógica por natureza; de Vygotsky a concepção do caráter social dos processos de aprendizagem e desenvolvimento, tendo como base os conceitos de **interação social e mediação semiótica**.

Por outro lado, a questão da produção de significados e sentidos na vida humana nos remete às reflexões elaboradas também na área da Filosofia da Linguagem e por lingüistas. Assim, achamos por bem situar, em linhas gerais e de modo sucinto, sem quaisquer pretensões de exaustividade, alguns aspectos que nos ajudam a compreender tanto, a persistência quanto a dificuldade do problema em diferentes momentos.

Algumas posições acerca do significado e do sentido

Já na antiguidade as reflexões feitas sobre a linguagem colocavam a questão da significação/sentido como um dos problemas da gramática, da retórica ou da lógica. Platão (428-348aC) foi o primeiro a se interessar pela natureza da associação da forma ao conteúdo, se “*por natureza*” ou “*por convenção*”. Esta é uma questão que ainda hoje permanece formulada pelos estudos da linguagem, qual seja: o signo é motivado **naturalmente** ou **simbolicamente**? Aristóteles concebia a palavra como um símbolo composto por elementos - os sinais; os estados d alma; as coisas - os quais se relacionavam entre si. Entre os sinais e as coisas não existe uma relação direta. Relacionam-se pela mediação dos estados da alma. Portanto, as coisas e os estados da alma são unidos por uma relação **motivada**. Por outro lado, os sinais não são idênticos a si mesmos e a sua relação com os estados da alma é **imotivada**, isto é, eles os significam mas não são a sua imagem. Neste caso a relação entre som e sentido é **imotivada**, admitindo-se por isso a polissemia da palavra. Ao considerar a palavra como símbolo, conseqüentemente ela guarda em si possibilidades de múltiplos sentidos.

Os estóicos também viam o significado, o significante e o objeto ligados entre si, mas com propriedades distintas. Para eles o significado, *lekton*, é a capacidade de significar o objeto, é a parte “*inteligível*”. Depende do pensamento, mas não pode ser confundido com ele pois o significado está na linguagem e se mostra como aquilo sobre o qual opera o pensamento.

Todorov (1977), vai acrescentar que, mesmo sendo os antigos os primeiros a refletirem sobre o objeto da linguagem, a síntese que Santo Agostinho faz sobre

as reflexões precedentes, fazem-no lançar as bases para uma perspectiva semi-ótica, visto que foi o primeiro a estabelecer a relação entre signo/sentido e signo/ouvinte, definindo a palavra como o signo de alguma coisa compreensível, em um processo de comunicação, pois o signo não só designa como também comunica. Santo Agostinho também detém sua reflexão sobre o papel do locutor e do ouvinte na relação com os signos, aspecto este ainda instigante em nossos dias.

Nos tempos modernos Frege e Saussure retomam e continuam a reflexão sobre a questão da significação. No campo da lógica Frege vai se preocupar em fazer a distinção entre sentido e referência. Para ele a representação que uma palavra pode evocar no ouvinte nunca deve ser confundida com o sentido ou a referência, porque a representação é inteiramente subjetiva e varia conforme variam as pessoas, enquanto que o sentido e a referência de uma palavra (sinal) são aspectos objetivos, visto que possuem uma existência anterior ao sujeito. O papel da palavra está entre, exprimir seu sentido, e designar sua referência. No pensamento de Frege sobre a linguagem não tem lugar a subjetividade (o sujeito). Por isso ele insiste em deixar de fora tudo aquilo que é psicológico (as representações). O sentido, para ele, é antes um modo de apresentação do objeto do que uma representação. Desse modo, o sentido pode ser compartilhado entre as pessoas porque, não estando nelas, está no exterior. Por outro lado, o exterior a que ele se refere parece ser aquilo que se opõe ao psicológico (às intenções, à expressividade do sujeito), não correspondendo ao social cultural.

Saussure, ao propor a sua teoria do signo lingüístico, diz que o signo não é a união de uma coisa e uma palavra, mas de um conceito (significado) e uma imagem acústica (significante). Assim, o signo lingüístico é de natureza psíquica,

pois tanto o conceito quanto a imagem acústica são construídos no plano mental.

Diz ele:

“os termos implicados nos signos lingüísticos são ambos psíquicos e estão unidos em nosso cérebro por um vínculo de associação” (CLG p.70/80).

Dessa forma o signo é uma totalidade definida como sendo uma “*entidade psíquica*” de duas faces: o significado (conceito = parte inteligível) e o significante (imagem acústica = impressão psíquica, parte sensível).

Assim Saussure vai entender o significado como uma parte do signo que está colado no significante., numa relação em que um “*reclama o outro*”. Para ele nem o significado nem o significante são uma coisa mas, se constituem em representações psíquicas da coisa.

A lingüística do século XX se desenvolve a partir dessas formulações, porém mais recentemente tem levantado uma crítica acerca da lacuna deixada por Saussure quanto à exterioridade da língua. Assim, há três “*exclusões*” que comprometem a teoria do signo lingüístico: a questão do sujeito, a questão do referente e a questão da história.

É em Benveniste e em Ducrot que vamos encontrar a preocupação em incorporar, nos estudos da linguagem, o elemento subjetivo e a questão do sentido. Em Benveniste, observamos uma argumentação em favor do caráter subjetivo da linguagem humana. Ao contrário de Frege, Benveniste abre espaço para o sujeito na língua que, por seu turno, só funciona em virtude disso. É esta idéia de “*funcionamento*” da linguagem que o leva a conceituar a enunciação como um acontecimento de linguagem que realiza a língua por um ato individual do dizer, por isso ressalta a presença do sujeito na língua. Entre Frege e Benveniste parece-me haver um salto qualitativamente interessante quanto à

questão da significação, no entanto, permanece ainda a dicotomia negação do sujeito/centralidade do sujeito.

Ducrot (1987), por outro lado assegura que, para se estabelecer a diferença entre significação e sentido deve-se levar em conta a diferença entre frase e enunciado, contudo chama a atenção e afirma que “o sentido não é a significação da frase temperada por algum ingrediente do discurso”. Entre o sentido e a significação observa que há uma “diferença metodológica” na medida em que o sentido pertence ao domínio dos fatos construídos, não pela intuição ou sentimentos mas, por hipóteses levantadas. Também há uma “diferença de natureza” na medida em que a significação é o conjunto de instruções que são dadas para quem interpreta um enunciado, saber que sentido particular deve ser produzido naquela situação. Este aspecto retomado por Ducrot, foi colocado pelos estudiosos clássicos da linguagem os quais relacionavam o significado com “proposições” ou “palavras”.³ Eles não utilizavam a terminologia *sentido*, contudo parece-me que a idéia de significados completos ou incompletos faz corresponder à idéia do que seja sentido. O sentido para Ducrot é uma ação de interpretar pelo reconhecimento, nos enunciados, indicações sobre a enunciação (p.173).

Da mesma forma, a abordagem desenvolvida, a partir dos anos 60, na França, sobre a construção do discurso e que ficou conhecida como Análise do Discurso Francesa (AD) vai apresentar uma teoria sobre o sentido, definido como sendo algo que se constrói através de uma enunciação, isto é, da ação de produção do discurso sendo este entendido com uma forma de realização da língua. Ou seja o discurso é a própria língua em “funcionamento”. A idéia de

³ Segundo os estóicos os significados são “completos” quando aparecem em proposições, Ex: “Sócrates escreve” e são “incompletos” quando estão na palavra isolada, Ex: “escreve”.

funcionamento em oposição à de “função” da língua é interessante no sentido em que, desta perspectiva, tudo aquilo que se diz, é sempre dito a partir de condições que preexistem à língua (considera-se, neste caso, as “condições de produção do discurso”). Ao falar sobre o papel dessas condições no discurso, Pêcheux (1990) afirma:

“Os fenômenos lingüísticos de dimensão superior à frase podem, efetivamente, ser conhecidos como um funcionamento, mas com a condição de acrescentar imediatamente que este funcionamento não é igualmente lingüístico, no sentido atual desse termo e que não podemos defini-lo senão em referência ao mecanismo de colocação dos protagonistas e do objeto do discurso, mecanismo que chamamos de “condições de produção do discurso” (p.78).

Desse ponto de vista, a língua deve ser considerada como algo que está na vida das pessoas refletindo as características do tipo de organização humana. A língua não deve ser considerada apenas como instrumento para transmitir informações. Sabemos que, ao interagir com o mundo e com os outros, o homem aprende a significar as suas ações fazendo uso de algum tipo de linguagem disponível a cada momento. Assim, toda e qualquer atividade humana é significativa e serve para a comunicação, contudo se a língua está inscrita na vida do homem, por meio da cultura, a história e as relações interpessoais, então é por seu uso que o homem se constitui, histórica e culturalmente.

De uma perspectiva interativa da linguagem é importante a contribuição de Bakhtin. Este apresenta o problema da significação e do sentido como um dos mais difíceis da linguagem. Talvez esteja na sua concepção de linguagem, a complexidade do problema. A abordagem lingüística de Bakhtin não se prende as questões puramente lingüísticas mas decorre de uma ampla visão de mundo e de realidade, que termina por entrecruzar várias áreas do conhecimento. A relação

que procura estabelecer entre linguagem e sociedade, mais precisamente, entre linguagem e ideologia, leva-o a interessar-se pela compreensão da natureza social dos fatos lingüísticos. A língua, para Bakhtin (1992a), não é um produto que se transmite. Ela se desenvolve tendo como base o movimento da comunicação verbal e, é nesse movimento, que os indivíduos vão se constituindo como sujeitos.

A questão do sentido e da *significação* é colocada como uma propriedade da enunciação. O sentido é o **tema** da enunciação, é aquilo que expressa uma situação concreta, na qual a fala é produzida. Assim, o tema é determinado, não pelas formas lingüísticas mas pelos elementos não verbais de situação de linguagem. Sendo a *significação* outra parte da enunciação, ela é diferente do tema pois é composta por elementos abstratos, e leva em conta as significações das palavras, as formas de suas relações morfológicas e sintáticas, a entonação, etc. (p.125). Por sua vez, o tema só se realiza tendo como base a estabilidade da *significação*, contudo, na comunicação verbal, além do tema e da *significação*, toda palavra comporta também um "*acento apreciativo*". Não existe palavra sem este acento apreciativo, pois ela é assimilada pela entonação expressiva sempre presente numa comunicação verbal. Para Bakhtin, somente uma concepção abstrata do sistema lingüístico, vai apagar este caráter apreciativo da enunciação. O valor apreciativo é o que marca a polissemia da palavra. Desse modo, da mesma forma que o sentido necessita de uma certa estabilidade da *significação*, é também construído pela influência da multiplicidade de sentidos da palavra, caráter resultante da relação linguagem/realidade. Sobre isto Bakhtin enfatiza:

"o sentido da palavra é totalmente determinado pelo contexto. De fato, há tantas significações possíveis quanto contextos possíveis". (1992 a: p.106)

Contextos aqui devem ser entendidos como situações de interação de linguagem, onde uma mesma palavra pode ser colocada sempre em situação conflitante, pois os contextos nunca são os mesmos. A palavra está, em cada um, de forma dialética, viva, e marcada por influências de diferentes contextos. Decorre dessas formulações uma concepção de linguagem que nega por completo a imutabilidade do signo lingüístico. As intenções e expressividades das pessoas se materializam na linguagem. Compreendê-la ou submetê-la às próprias **intenções e acentos** é um processo difícil e complexo.

Nesta mesma linha de pensamento, e a partir da psicologia, Vygotsky se detém no estudo do significado das palavras para explicar o desenvolvimento do pensamento humano. Admitindo que o pensamento só existe apoiado em palavras, estas decorrem de um longo processo de significação das relações interpessoais que, por sua vez, são mediadas por signos lingüísticos. Estudando o desenvolvimento do pensamento em crianças observou que, enquanto o desenvolvimento semântico da fala infantil se constrói à partir de um todo significativo, o desenvolvimento fonético se dá a partir de unidades menores da fala - a palavra - para uma construção mais complexa - a frase. Em seus estudos acerca do desenvolvimento da linguagem, Vygotsky concluiu que o pensamento opera mais com a semântica (significado) do que com a fonética (significante). Desse modo, e do ponto de vista semântico, o sentido está sobre o significado pois o sentido é entendido como algo mais amplo, mais instável e articulável a diferentes contextos; enquanto o significado é algo mais estabilizado em relação às influências contextuais. Atribuir ao signo lingüístico essas particularidades é romper com uma concepção de linguagem que vê a palavra como um elemento de um sistema lingüístico imutável.

Contudo, entender que o significado evolui, implica buscar compreender os mecanismos de transformações que ocorrem no nível da consciência humana. Vygotsky relaciona estas transformações com o desenvolvimento dos conceitos. Para ele o significado não se completa quando uma criança aprende uma palavra. Ao contrário, a aprendizagem de uma palavra é um momento que marca o começo de um longo período. Neste ponto as idéias de Bakhtin e de Vygotsky se aproximam e ganham uma importância significativa. As formulações que ambos fizeram sobre este aspecto coloca em primeiro plano a função mediadora da linguagem e a questão da formação da consciência humana. Podemos dizer que, para ambos, a linguagem tem uma função constituidora da mente humana. Tanto para Bakhtin quanto para Vygotsky, a consciência é formada na medida em que a criança se integra culturalmente/socialmente, por meio da língua. O interessante, nesses dois autores, é considerar a questão da significação relacionada com os contextos culturais, históricos e sociais. Para Wertsch (1991) Bakhtin procurou formular uma teoria da significação que negasse o individualismo como centro de explicações para questões do desenvolvimento da linguagem no homem. Segundo ele, o trabalho de Bakhtin *“em lugar de buscar a fonte de produção do significado, assume que o significado está sempre baseado na vida grupal”* (p. 88).

Vygotsky, quando elege a palavra para explicar o funcionamento mental, não a concebe como um elemento isolado e imutável que está na língua unida por um elo associativo, o que impede qualquer transformação ou **evolução**. Ao contrário, *“a palavra é uma reflexão generalizada da realidade”* na medida em que é concebida na articulação pensamento/linguagem, constituidora do conhecimento e do funcionamento especificamente humano.

A abordagem histórico - cultural em psicologia traz elementos significativos para a análise da linguagem humana da mesma forma que a abordagem filosófica de Bakhtin sobre a linguagem elucida importantes questões sobre a constituição da consciência humana. Em ambos os pensamentos, a concepção de que a ação humana (a linguagem, o pensamento) é determinada pelas condições concretas de existência do homem no mundo, é o ponto de partida para as respectivas afirmações sobre a constituição do sujeito. Há, nestes dois autores, idéias complementares quanto ao pensamento e à linguagem.

A idéia de que a compreensão no homem - conseqüentemente a sua atividade - é mediada semioticamente, ou seja, que o homem, por meio dos signos lingüísticos, constrói conhecimentos, caracteriza a ação humana como sendo resultado de um processo de significação constante. A natureza significativa e comunicativa do signo transforma a qualidade da vida humana ao longo de seu desenvolvimento. Como afirma Vygotsky:

“Não é simplesmente o conteúdo de uma palavra que se altera, mas o modo pelo qual a realidade é generalizada e refletida em uma palavra” (1987:133).

Para ele, então, a capacidade de reflexão generalizada da realidade é a principal característica da palavra e por isso tem um importante papel no desenvolvimento da consciência humana.

Bakhtin (1992a), discutindo sobre o caráter ideológico e filosófico da linguagem, apresenta também a palavra (que tem função de signo) como elemento constitutivo da consciência humana. Diz ele: *a consciência só pode surgir e se afirmar como realidade mediante a encarnação material em signos* (op.cit. 33). Por sua vez os signos surgem do processo de interação social, entre

uma consciência individual e uma outra. É, portanto, nas relações sociais no **universo de signos** que a consciência se desenvolve. Neste sentido, a função comunicativa da linguagem produz a atividade humana, a prática social.

Enunciação e compreensão na perspectiva de Bakhtin

Bakhtin (1992b) apresenta a visão da lingüística do século XIX representada por W. Humboldt e Vossler que destacam, respectivamente, a função formadora da língua sobre o pensamento e a função expressiva, ambos colocando em segundo plano a função comunicativa da língua. Da perspectiva da lingüística tradicional, a linguagem é considerada apenas do ponto de vista do locutor, sem relação com os outros parceiros da comunicação verbal. Seu esquema teórico básico é representado pelos **processos ativos** da fala do locutor e, por outro lado, pelos **processos passivos** da fala do ouvinte. Bakhtin faz objeção a este esquema, admitindo ao contrário uma *“atitude responsiva ativa”* do ouvinte, isto é, o fato de, durante todo o processo de elaboração do discurso, sempre existir uma compreensão ativa do ouvinte, pois há sempre uma compreensão daquilo que foi ouvido, lido, etc. Prossegue a sua crítica a esta concepção de linguagem situando naquela época (anos 50) a visão equivocada dos lingüistas acerca do processo de comunicação verbal, os quais utilizavam indistintamente a palavra **discurso** da mesma forma que não colocavam como problema de estudo a questão dos **gêneros de discurso** e, tampouco o **enunciado**. Adotavam a palavra e a oração como unidades do sistema da língua. Por sua vez, assumir o enunciado como *“unidade real da comunicação verbal”*, e não como *“unidade da língua”*, marca a oposição que Bakhtin faz à lingüística geral. Para ele, a fala só existe na forma concreta dos enunciados (o discurso) de um indivíduo. Não tem existência fora desta forma. A partir daí procura fazer o confronto entre estes pontos de vistas sobre o processo de comunicação verbal e define o **enunciado** como um elo na cadeia da comunicação verbal e o **diálogo**

como a *“forma clássica e mais simples de comunicação”*. Compreender o enunciado como *“um elo na cadeia da comunicação verbal”* é admitir a sua conexão com outros enunciados. Apresenta assim, três elementos constitutivos do enunciado que o diferenciam da oração ou da palavra isolada. A primeira característica, a **alternância dos sujeitos falantes**, delimita as fronteiras do enunciado. Implica a troca de turnos de fala dos interlocutores no discurso; a segunda, o **acabamento específico do enunciado**, vai permitir aos parceiros da comunicação verbal prever o fim do enunciado, possibilitando uma atitude responsiva. Por sua vez o acabamento total do enunciado é percebido pela forma de estruturação dos gêneros, pela intenção do locutor, enfim pelo fato de os parceiros da comunicação verbal terem conhecimento da situação discursiva e dos enunciados anteriores. Por fim, uma terceira característica do enunciado a **relação do enunciado com o próprio locutor e com os outros parceiros da comunicação verbal**, é determinada pelo julgamento que faz o locutor de seus próprios enunciados. Há uma relação valorativa do locutor com o objeto do discurso, por isso a escolha dos recursos lingüísticos e dos gêneros do discurso é determinada pelo sentido que tem o objeto do discurso para o locutor (autor). Bakhtin disserta também sobre o efeito da oração e da palavra no discurso, a partir da lingüística geral que as toma como unidades do sistema da língua. Nestes termos, a oração se limita a ser um recurso lingüístico, inserida no contexto de um único e mesmo locutor. Considerando a oração ou a palavra isoladamente, elas não apresentam nenhuma similaridade em relação ao enunciado. Ao contrário, não possibilitam uma atitude responsiva no ouvinte, possuem apenas uma significação lingüística, gramatical, o que não é suficiente para provocar uma resposta. Não possuem expressividade porque não se relacionam com

o locutor. Nesse sentido a oração, como a palavra, é neutra, não tem autor. No entanto, a oração pode se tornar uma unidade da comunicação verbal se se deixar ser influenciada por aspectos não gramaticais. Bakhtin apresenta então situações em que a palavra ou a oração se tornam enunciados e ganham uma função comunicativa na linguagem. São situações nas quais é o contato entre a realidade concreta e a significação lingüística, que provoca o *"lampejo da expressividade"*.

Bakhtin introduz com isto a idéia de que no discurso há sempre outros discursos. A noção que formula da relação entre o *eu* e o *outro* no espaço da comunicação verbal não separa os falantes em componentes estáticos mas introduz a idéia de alteridade no diálogo. Um locutor nunca é o primeiro a falar de um mesmo objeto do discurso. Há sempre um outro enunciado anterior referindo-se ao mesmo objeto do discurso. A existência de um enunciado implica a existência de outros enunciados que o antecedem ou que o sucedem.

Como unidade lingüística, considerada isoladamente e separada da realidade a palavra aparece apenas como elemento do sistema lingüístico, compreensível para todos os usuários da língua. No entanto, a palavra, considerada na esfera da comunicação verbal, é um recurso lingüístico que pode servir para manifestar a expressividade do falante e, neste caso, traz outras particularidades que transformam o seu caráter de neutralidade inicial. É no encontro entre a palavra e a realidade concreta de seu uso que ela se torna expressiva.

Assim, parece que os extremos da natureza da palavra são sua existência gramatical, léxica, simplesmente e, a sua existência enunciativa. De um lado, a palavra é neutra, apenas significante na esfera gramatical. Neste caso não pertence a ninguém. De outro lado, na comunicação verbal, a palavra ganha

destinatário", por esta razão, na elaboração de um enunciado presume-se sempre uma atitude responsiva ativa. Por sua vez, a resposta do outro, que ainda é uma imagem do locutor durante o processo de elaboração do enunciado, exerce influência sobre o enunciado como um todo. Este processo determina a escolha do gênero do enunciado. A partir destas constatações podemos concluir que, conhecendo o público a que se destina um determinado discurso, conhecendo as formas dos gêneros dos discursos, a nossa fala se organiza no sentido da comunicação, o que leva a uma "*compreensão responsiva ativa*" desse discurso.

Partindo de preocupações que se opõem ao pensamento da lingüística de sua época, Bakhtin busca compreender a natureza da comunicação verbal elegendo o enunciado como unidade de análise. De outro lado, questionando também os métodos que estavam sendo utilizados pela psicologia, Vygotsky toma o significado como unidade para a aplicação de um novo método de análise da consciência humana. Em ambos, a palavra adquire um sentido social pois ela é significada na relação com o outro (a **palavra na comunicação verbal** para um e a **palavra na interação social** para o outro).

A compreensão, para Bakhtin, tem um importante lugar no processo de comunicação verbal. Partir do suposto de que a ação de compreender está no ouvinte nega por completo uma atitude passiva deste último. Em todos os casos da comunicação verbal há compreensão. Alguns tipos de gêneros de discurso (gêneros secundários como os líricos, por exemplo) poderão nos levar a pensar que a compreensão não ocorreu porque muitas vezes a resposta não é imediata. No entanto, garante Bakhtin, aquilo que foi ouvido ou lido estará refletido no comportamento ou no discurso do outro, posteriormente. A este tipo de

diferente conteúdo. No interior do enunciado ganha expressividade porque está relacionada com o falante, com o autor, com os enunciados alheios, portanto com diferentes realidades concretas. Enquanto expressão do locutor, a palavra é provocadora de resposta e pode com isto estabelecer, de fato, uma relação comunicativa. Com este atributo a palavra deixa de ser uma unidade da língua e se transmuta em unidade da comunicação verbal. Quando Bakhtin toma a palavra ou a oração, como unidade da língua apenas com existência gramatical, parece admitir uma existência temporária porque só a concebe verdadeiramente na esfera da comunicação verbal. Também Vygotsky (1987), investigando o desenvolvimento da linguagem infantil observa que a primeira palavra pronunciada pela criança é na verdade uma frase completa. Se a criança em fase inicial do processo de significação da palavra parte do geral para o particular é impossível a palavra se configurar isoladamente, pura e limpa de influência de natureza não lingüística. O universo das palavras é entrecortado de significações provenientes de diferentes contextos. Mesmo levando em conta o lado gramatical da palavra ela mostra uma outra face que a torna expressiva comunicativa e capaz de estabelecer a comunicação humana.

Desse modo, a construção de um enunciado não é algo solitário, de origem pessoal. Esta elaboração tem estreita relação com os enunciados dos outros. Bakhtin afirma: "*o enunciado elabora-se em função da eventual reação-resposta, a qual é o objetivo preciso de sua elaboração*" (1992b.:320).

Outro aspecto importante na concepção bakhtiniana sobre a linguagem humana é o papel do outro na constituição do enunciado. A relação é de influência mútua. Para ele, na elaboração de um enunciado, o papel do "outro" é constitutivo do enunciado. Todo enunciado, diz ele, está voltado "para o

compreensão Bakhtin vai chamar de *“compreensão responsiva de ação retardada”*.

Será que com isto podemos pressupor que em todo discurso (comunicação verbal), falado ou escrito, a compreensão é inevitável? Então, até que ponto podemos dizer que alguém não compreendeu o que leu? A idéia de *“compreensão responsiva de ação retardada”* me leva a pensar que, em algum momento do discurso, a sua compreensão se faz. Isto é, inexiste a não compreensão. Por outro lado resta-nos refletir sobre a questão da compreensão indagando sobre a sua abrangência - o quê e como se compreende? Assim, é prudente considerar que a compreensão tem sempre um limite posto, ou pelo texto ou pela situação da comunicação verbal. Sendo dessa maneira é possível haver uma não correspondência de sentidos ou até mesmo uma não compreensão.

A partir da leitura de um texto, por exemplo, o ato de compreender não é o reconhecimento apenas das formas lingüísticas mas, pode ser também a compreensão das diferentes formas de uso da língua que estão ali implicadas. É a busca de sua significação num contexto concreto no qual foram elaborados certos enunciados. Outros elementos (não formais do ponto de vista da língua) estão em jogo quando se faz a leitura de qualquer texto.

Parece interessante pensar sobre as condições pedagógicas de produção da leitura. Sabemos que, tradicionalmente, a escola utiliza a língua de modo formal, presa às exigências da sua estrutura gramatical. Raramente observamos procedimentos adotados pela escola na exploração de outros aspectos não gramaticais de um texto. Deve haver um limite (pedagógico) que devemos ultrapassar para alcançar um trabalho mais real e concreto com a leitura. Ou seja,

o ato de ler não deve estar restrito ao entendimento das formas lingüísticas, mas deve alcançar a compreensão das formas (dos gêneros do discurso), de seu uso nas diferentes circunstâncias (1992b:304). No caso, é preciso saber as condições concretas nas quais o discurso foi produzido e a sua origem, para que a leitura também seja produzida pois o pressuposto é o de que quem lê também elabora enunciados. Há sempre uma elaboração na forma de enunciados-respostas. Então posso pensar que a leitura possibilita a criação de novos enunciados, de um novo e outro discurso por parte de quem lê.

Interação social e a mediação semiótica: conceitos da teoria histórico-cultural

Na ciência psicológica, Vygotsky rompe com os paradigmas vigentes em diferentes teorias psicológicas, no final do século passado e começo deste. Naturalismo, Reflexologia, Associacionismo, são todos eles modelos teóricos que não dão conta da explicação da complexidade do comportamento humano - ou pelos métodos utilizados ou pelos princípios explicativos assumidos.

Segundo o ponto de vista de Leontiev acerca da elaboração teórica de Vygotsky, é o aspecto teórico-metodológico do pensamento vygotskyano em Psicologia que traz grandes avanços para a psicologia atual (Leontiev;1996:426).

Naquela época, as idéias marxistas impregnadas no pensamento científico pela revolução política da Rússia, colocavam para os psicólogos a tarefa de elaborar uma nova psicologia que fosse orientada pelos princípios do materialismo histórico-dialético, combatendo com isto o domínio do pensamento idealista da psicologia introspectiva da consciência individual. Vygotsky e seu grupo de colaboradores assumem a tarefa de construir uma psicologia dentro deste espírito mas tendo como base a própria psicologia. As suas elaborações deveriam se basear na análise da atividade prática do homem, da sua relação com o social e do uso de instrumentos na vida humana. A convicção de que a atividade prática tem um caráter mediado por instrumentos faz Vygotsky buscar esta particularidade também na atividade psíquica do homem, e demonstrar a diferença que há entre os processos psíquicos não mediados e os mediados por instrumentos auxiliares. A sua hipótese principal passa a ser então a de que os processos psíquicos tem um caráter mediado por meio de instrumentos específicos. Este

caráter mediado dos processos psíquicos modifica o próprio processo e reorganiza a estrutura psicológica, concepção que ressalta o caráter dialético da abordagem de Vygotsky, naturalmente relacionado com a sua visão histórica acerca do desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Sobre a perspectiva histórica da abordagem de Vygotsky, é a atividade do homem com a ajuda de instrumentos o aspecto marcante que vai determinar a evolução psíquica humana e não fatores maturacionais ou biológicos. Decorre dessas idéias uma concepção de desenvolvimento psicológico numa perspectiva mais transformadora e revolucionária do que evolucionista e de mudanças superficiais. Sobre a questão do desenvolvimento afirma Vygotsky :

"(...) nosso conceito de desenvolvimento implica a rejeição do ponto de vista comumente aceito de que o desenvolvimento cognitivo é o resultado de uma acumulação gradual de mudanças isoladas. Acreditamos que o desenvolvimento da criança é um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, embricamentos de fatores internos e externos, e processo adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra."
(1988:83).

A explicação marxista sobre a relação do homem com a natureza, relação que o faz criar e utilizar instrumentos para resolver suas necessidades e problemas, deu a Vygotsky os elementos para pensar a base psicológica dessa relação. Os *"instrumentos psicológicos"* tem a função de orientar e organizar a atividade do sujeito que os utiliza. Por isso existe uma função mediadora na relação homem - mundo. De maneira análoga a criação e uso de signos (instrumentos psicológicos) pelo homem vem a ser a questão crucial da psicologia de Vygotsky.

A ação mediada por signos é uma característica fundamental da atividade humana. Esta se transforma, qualitativamente, ao longo do desenvolvimento cultural. No decorrer do desenvolvimento da criança ocorre um processo de "internalização" dos signos (meios auxiliares externos) que por sua vez, vai ser responsável pelo aparecimento das funções psíquicas superiores. Há, neste sentido, um refinamento e aperfeiçoamento das ações humanas. Em seus estudos Vygotsky observou que, na ação de um adulto quando não é explícito o uso de meios auxiliares, isto não significa que o adulto não os tenha usado. Na realidade, há sempre uma mediação que acontece no nível interno, e no adulto já ocorreu um processo de internalização desses signos o que lhe permitirá uma ação inteiramente interna. Para utilizar meios simbólicos de mediação o adulto já passou por um longo processo de desenvolvimento psicológico que decorre das transformações da relação signo (palavra) - significado.

As possibilidades de novas configurações no desenvolvimento psicológico são características do processo de desenvolvimento de qualquer função psicológica. No entanto, estas possibilidades não estão postas a priori nem no organismo nem fora dele. Estão, sim, relacionadas com um outro processo que decorre das interações do homem com a cultura e a história de seu tempo, em dado meio social. Essa dimensão social do desenvolvimento possibilita ao homem interagir, desde cedo, com instrumentos e símbolos produzidos pela cultura da sociedade na qual está inserido, permitindo o aparecimento nele de certos mecanismos psicológicos (internos) e de estratégias de ação (externos). Dessa forma a aprendizagem é um aspecto fundamental e necessário no desenvolvimento cultural humano. Refletindo sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento mental, Vygotsky questiona as pesquisas sobre o desenvolvimento do

pensamento na criança que partem da premissa de independência entre estes dois processos e rebatem as concepções cujos pressupostos básicos minimizam o papel da aprendizagem no desenvolvimento. De modo geral, estas pesquisas consideram o pensamento da criança, sua inteligência, suas idéias sobre o mundo, etc. como sendo processos autônomos, não influenciados de maneira nenhuma pela aprendizagem escolar. Ao contrário, a concepção que Vygotsky assume vai encarar a pedagogia, o ambiente escolar, como de importância crucial para o desenvolvimento geral do sujeito. Sustenta que os processos de aprendizagem escolar (das matérias escolares) seguem em torno das novas aquisições em idade escolar, portanto em torno de pontos fundamentais do desenvolvimento nesta idade (Bronckart, 1985:14).

Buscar explicações sobre as formas mais sofisticadas do pensamento humano implica, para Vygotsky, em traçar a sua história ou seu contexto de origem. Este contexto, que produz formas superiores de pensar, é formado essencialmente por instituições humanas e sociais (a família, a escola, etc). Como afirma Rivière (1984:18) *"Vygotsky via a escola e as situações de educação informal como o melhor "laboratório natural" (talvez seria melhor dizer laboratório cultural) de Psicologia humana"*. Neste sentido, se a escola é o lugar onde aprendizagens acontecem, e se os processos de aprendizagem são objetos de investigação da psicologia, pode-se concluir então que a escola é o lugar privilegiado para investigação da psicologia.

Semelhantemente Bronckart considera que "na visão vygotskyana toda aprendizagem humana é ao mesmo tempo artificial e natural, depende, em parte, de instituições humanas. A escola é o lugar mesmo da psicologia, porque é o lugar mesmo das aprendizagens e da gênese das funções psíquicas" (op.cit. 19).

A posição da psicologia deve ser, então, a de aceitar a idéia de que o desenvolvimento das funções psicológicas complexas deve ser explicado a partir de premissas que levem em conta a dimensão interpessoal (social) da vida humana, devendo ser considerada, a função da fala, como organizadora do próprio sujeito.

Em estudo do final da década de 20 e intitulado "*O instrumento e o símbolo no desenvolvimento da criança,*" Vygotsky chama a atenção para a relação entre os seres humanos e o seu ambiente físico e social. A partir de exemplos experimentais levantados em vários estudos⁴ cujas premissas pretendiam explicar as bases biológicas do comportamento, Vygotsky adota premissas diferentes para explicar as formas de inteligência prática especificamente humanas (1988:25). As conclusões de dois daqueles estudos demonstram similaridades na atividade prática entre a criança pequena (que ainda não fala) os adultos afásicos e os macacos antropóides. Estas similaridades conscientizam Vygotsky acerca da importância de compreender a atividade prática da criança antes de adquirir a fala. A partir dessa constatação afirma que:

"O momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem"(1988:27).

Em seus experimentos sobre esta relação da fala com a atividade prática, observou que a fala tem um papel específico na realização da atividade prática

⁴Os principais estudos tomados por Vygotsky foram: Karl Stumpf (início do séc. XIX); A Gesell (1925); Wolfgang Kohler (1925); K. Buhler (1924); C. Buhler (1930); S. A Shapiro e E. D. Gerke (1928); P. Guillaume e I. Meyerson (1930); IN: VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. Martins Fontes, SP 1988 : 163-64.

pois, além de facilitar a interação da criança com o objeto (o outro) apresenta uma função controladora do próprio comportamento da criança. Assim a atividade simbólica tem uma função organizadora e produz formas novas de comportamento. Esta função planejadora e organizadora da ação prática atribuída à fala aparece no que Piaget chama de "fala egocêntrica" da criança pequena. Por isso, no curso do desenvolvimento infantil a **fala egocêntrica** é vista como sendo uma forma de transição entre a **fala exterior** e a **interior**. As tentativas da criança para compreender uma situação com certo nível de dificuldade por meio da fala, podem ser consideradas como momentos de passagem da fala exterior (social) para a interior. Dessa forma, entender a fala interior é uma tarefa que Vygotsky se propõe estudar. O pressuposto básico desse estudo está relacionado com o caráter histórico do desenvolvimento do pensamento verbal pois as leis e as propriedades específicas desse comportamento não são encontradas nas formas naturais de pensamento e fala.

Em outro estudo sobre a natureza da relação entre o pensamento e a linguagem, Vygotsky apresenta o processo do pensamento verbal como resultado da reflexão que ocasionou as suas experiências acerca do desenvolvimento da linguagem e do pensamento na criança. No capítulo "*Pensamento e Palavra*", que trata da relação entre pensamento e fala, procura estabelecer quais deveriam ser as características de um método apropriado para este estudo, chegando a conclusão de que só um método que tomasse o significado das palavras como unidade poderia dar conta do estudo do pensamento verbal já que, sendo o significado ao mesmo tempo um fenômeno do pensamento e da fala, vem a ser então a união da palavra e de pensamento. A partir da constatação de que o significado das palavras evolui, discute o tratamento dado por algumas teorias

psicológicas acerca do elo que une a palavra e o significado, chegando à conclusão de que as teorias associacionistas não só não explicam o desenvolvimento histórico do significado das palavras como também o desenvolvimento do significado das palavras no processo de aquisição da linguagem pela criança. Neste estudo faz uma distinção entre dois planos da fala: um, interior e semântico, significativo; outro, exterior e fonético, vocal. Esses dois planos são considerados como uma unidade complexa e não homogênea, embora tenham ambos suas próprias leis de movimento. No aspecto exterior da fala, o movimento parte do particular para o geral, enquanto em seu aspecto interior, do geral para o particular. Seguindo direções opostas, esses movimentos não coincidem entre si e, no entanto, não são independentes. Também a natureza psicológica da fala interior é apresentada. Vygotsky retoma criticamente o conceito de fala egocêntrica de Piaget e o reformula, atribuindo à fala egocêntrica não só a precedência sobre a fala interior mas o fato de se constituir num passo necessário para o seu acesso, tornando-se, a fala interior, o pensamento verbalizado.

Para Vygotsky, é o estudo dessa relação, fala-pensamento, em Psicologia que abre perspectivas para a compreensão da natureza da consciência humana. Desse modo, sobre a gênese do pensamento na criança, afirma que, no desenvolvimento ontogenético, o pensamento e a fala tem raízes diferentes e conclui que haveria, no princípio, um período pré-intelectual da fala e um período pré-lingüístico do pensamento, em que palavra e pensamento não estariam ligados por um elo primário. A seguir, palavra e pensamento estabeleceriam uma conexão entre si, modificando-se a conexão e a natureza de ambos, no decorrer do

desenvolvimento da criança. Assim, “o pensamento torna-se verbal e a fala racional” (1987: 38).

Nesta relação pensamento-palavra, a mediação semiótica é parte integrante dos processos psicológicos para a formação e construção de significados na criança. O uso das palavras em diferentes contextos são meios auxiliares para a criança chegar até o significado. A maneira como isso se dá decorre do caráter transformador da palavra, do significado, e do próprio pensamento da criança. Da mesma forma que o pensamento da criança muda ao longo do desenvolvimento, a relação palavra-significado também se transforma no decorrer do desenvolvimento histórico-cultural. Assim, é somente na dimensão da transformação que se deve explicar a formação de conceitos, entendendo-a como sendo um processo que decorre de muitas outras funções psicológicas e, portanto, não dependente apenas da aprendizagem.

Neste capítulo vimos as formulações teóricas de Bakhtin e Vygotsky procurando demonstrar a sua importância quanto a maneira de ambos abordarem as questões relacionadas à ação humana. Dessa forma, os conceitos aí implicados como o de **enunciação e compreensão dos signos**, e o de **interação social e mediação semiótica**, servirão de base teórica para o desenvolvimento do trabalho que tentará explicitar questões relacionadas a processos de compreensão em atividades interativas de leitura.

CAPÍTULO II

OPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Pressupostos da pesquisa e objeto de estudo

As críticas que Vygotsky dirigiu aos métodos de análise utilizados pela psicologia de sua época, formam um conjunto de princípios metodológicos que servem de ponto de partida para pesquisas baseadas em sua abordagem de desenvolvimento psicológico. O seu empenho em criar um método de análise que pudesse *“tornar objetivos os processos psicológicos interiores”* (op.cip.1988:85), sustenta-se no princípio básico de seu método que determina que, para estudar um aspecto do comportamento, não se deve centrar o foco da pesquisa no resultado da operação, mas sim na *“estrutura psicológica”* reconstruída em sua história de desenvolvimento, pois o objetivo da análise deve ser o de *“descobrir os meios utilizados pelo sujeito para organizar o seu próprio comportamento”* (1988:84). Nesse sentido, os processos de transformação, a gênese, e as relações dinâmicas do comportamento investigado são norteadores para a análise psicológica.

Segundo Wertsch e Hickmann (op.cit.) a *“microgênese”* é um outro método empregado por Vygotsky para pesquisar o desenvolvimento. Consiste em estudar aspectos do desenvolvimento psicológico em curtos períodos de tempo mas suficientes para observar o processo desencadeado no indivíduo para apropriar-se de habilidades, conceitos ou estratégias.

Tendo como suporte de um lado, os princípios teórico-metodológicos da abordagem histórico-cultural sobre o desenvolvimento humano e, de outro, a concepção bakhtiniana de linguagem, a análise da atividade de compreender a leitura será possível mediante a observação das ações da criança no espaço interativo

(social) da sala de aula (aluno-professor, aluno-aluno). Por isso mesmo, alguns dos pressupostos deste trabalho são os seguintes:

1. a interação discursiva é o ponto de partida para o indivíduo conhecer. Para Vygotsky há uma relação que é genética entre os processos individuais e sociais. Na ontogênese, o que em um dado momento é individual foi social em sua origem. Diz ele, "o caminho do objeto até a criança passa através de outra pessoa", (Vygotsky, 1988:33). Tomando como base este pressuposto, outros são também assumidos:
2. a origem das funções psicológicas superiores é social e a ação humana tem caráter mediado por instrumentos e signos (semiótico);
3. a estrutura e interpretação dos signos dependem de suas relações com o contexto no qual aparecem;
4. a compreensão é construída pelo embate entre interlocutores.

Bakhtin define o problema da compreensão como uma forma de "diálogo" e diz que "*compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra*" (Bakhtin, 1992a 132). Situando a pesquisa dentro de um ambiente escolar, atribuiremos a estes processos um caráter pedagógico, uma vez que a leitura em classes iniciais acontece, também, como objeto de conhecimento.

O interesse principal desta pesquisa é a explicitação do aparecimento e transformação de procedimentos psicológicos e interativos relacionados a processos de compreensão na leitura. O propósito que anima esta pesquisa é o de entender as buscas realizadas pelas crianças, em sala de aula, para construir algum sentido de textos lidos. As interações estabelecidas entre criança-criança, criança-adulto e da criança com os textos, serão alvo de observação e análise levando em consideração o pressuposto de que o conhecimento, no percurso do desenvolvimento humano, tem sua formação no interior de relações sociais e

culturais. Também as produções individuais na forma de falas, desenhos e escrita serão elementos para análise dos aspectos que se constituem subjetivamente.

Nas próximas seções apresentarei o desenvolvimento do trabalho empírico que se desenvolveu em dois momentos distintos (seção 2), os critérios e o modo como procedi ao recorte para constituição a construção dos dados (seção 3) e, finalmente, uma descrição da sala de aula - Escola, professora, alunos - onde se deu a parte principal da pesquisa.

O desenvolvimento do trabalho empírico

O caminho percorrido no trabalho empírico foi marcado por dois momentos distintos:

Primeiro momento: 2º semestre de 1995

Classe de 4ª série da E.E.P.S.G. Barão Geraldo de Rezende

Barão Geraldo (Centro), Campinas -SP

Segundo momento: 1º e 2º semestres de 1996

Classe de 3ª séries da E.E.P.G. Professor Francisco Álvares

Barão Geraldo (bairro periférico), Campinas -SP

Estes dois momentos não foram traçados previamente. A mudança de escola se deu por motivo da reforma administrativa implantada no ano de 1996 pela secretaria de Educação do Governo do Estado de São Paulo, que concentrou em espaços físicos diferentes as classes de 1ª a 4ª séries do 1º grau e as classes de 5ª a 8ª séries do 1º grau juntamente com as classes de 1º e 3º ano do 2º grau.

Primeiro momento: uma classe de 4ª série:

O primeiro momento serviu para provocar algumas reflexões iniciais acerca das condições de realização do trabalho escolar, permitindo traçar um panorama geral do contexto da pesquisa. Poderia dizer que foi uma experiência válida pelo fato de ter suscitado as primeiras dúvidas e levantado as primeiras questões, contribuindo para delimitar o objeto da pesquisa e definir as decisões teórico-metodológicas que deveria tomar. Pela reflexão significativa que propiciou

considero esta primeira aproximação com a escola, no segundo semestre de 1995, uma experiência inicial para o andamento da pesquisa.

Partindo da idéia de que a escola é um espaço público, no qual estão em jogo relações de aprendizagem, e de que, neste espaço, a leitura é instrumento e ao mesmo tempo objeto de conhecimento, assumimos a escola como o lugar propício para a investigação de processos (internos e externos) que circunscrevem o ato de ler.

Na certeza de que o problema desta pesquisa estava relacionado com a problemática educacional no interior da sala de aula, procurei aproximar-me de uma instituição escolar ligada à rede estadual de ensino. A necessidade de contatar alguma instituição escolar do 1º grau, provocou em mim as primeiras dúvidas quanto ao modo de aproximar-me da instituição. Mesmo negando uma postura de estranhamento às “coisas” da escola, sabia que o lugar social no qual me colocava (a posição de pesquisadora), muitas vezes, acarreta dificuldades quanto a aceitação para a implementação de alguma proposta. Por isso, supunha ser necessário definir alguns critérios para a seleção da escola e, mais especificamente, da sala de aula, para a pesquisa.

Concordando com os princípios da abordagem metodológica conhecida como pesquisa participante, três exigências foram postas para mim:

1. apresentar e discutir com a professora da classe os objetivos do estudo, visando provocar na professora uma atitude de crítica e aceitação;
2. adotar uma postura de observação participativa no sentido de quebrar alguma atitude autoritária e de estranhamento (por parte da pesquisa) em relação à proposta pedagógica da escola, como também em relação às pessoas envolvidas no trabalho de sala de aula (professora e alunos).

3. permitir, na medida do possível, durante todo o tempo de minha permanência na escola, um retorno para a professora acerca do que estava acontecendo, para alimentar, reciprocamente, tanto o trabalho da professora como o trabalho de pesquisa.

Precisava que estes requisitos fossem vistos como condições para o desenvolvimento do trabalho. Embora estes tenham sido colocados a priori, eles iam naturalmente se configurando durante todo andamento da pesquisa.

Dentro deste quadro de princípios teórico-práticos, aproximava-me dos princípios da pesquisa que concebe a educação e a psicologia articuladas como ciências humanas. Assim, a adoção de princípios da pesquisa etnográfica, com caráter de intervenção, foi a melhor opção. Junto a estes princípios, colocavam-se as observações de Vygotsky acerca do método ideal para o estudo dos processos psicológicos bem como o seu pensamento sobre educação. Estas opções deram a sustentação necessária para fazer a pesquisa chegar à escola.

Nesta primeira fase da pesquisa empírica estive observando o trabalho de uma classe de 4ª série do 1º grau, com 32 alunos. A escolha de uma classe de 4ª série foi determinada pelo nível de aprendizagem que se espera das crianças nesse estágio de ensino pois não pretendia este estudo tratar de processos emergentes da fase inicial da aquisição da leitura mas de processos em crianças que já haviam ultrapassado esta fase.

Uma particularidade desta escola no ensino de 4ª série, é que as matérias escolares são divididas entre dois professores. Sendo assim, existe um professor para as aulas de Matemática e Estudos Sociais, e outro para as de Português e Ciências. Imaginei que este modo de distribuição das matérias, pudesse não só criar ambientes estimulantes para as observações naquilo que estava querendo

observar (as situações de leitura) como também fornecer elementos significativos para análise. Acreditava que a colocação do professor em cada matéria seguisse o critério de exigência de formação específica na área que estivesse atuando. Assim, esperava que o professor de português fosse alguém cuja formação estivesse relacionada com a área de letras e que o professor de matemática, com a área de matemática. No entanto, não foi bem isso o que ocorreu. No primeiro nível do 1º grau os cursos de preparação do professor oferecem uma formação generalista. E, quanto ao funcionamento do ensino, não há nenhuma obrigatoriedade legal neste sentido, como acontece com o ensino do segundo nível do 1º grau e do 2º grau. Na classe de 4ª série observada, a professora de Matemática era licenciada em Geografia e a professora de Português tinha a formação de magistério em nível de 2º grau, com cursos de treinamento promovidos pela Secretaria de Educação do Estado.

A questão da formação do professor suscitou outros questionamentos quanto ao funcionamento do ensino no 1º grau. De um lado, as condições materiais de trabalho docente no nível da escola pública e de outro, as condições materiais e objetivas relacionadas à formação do professor e ao seu percurso posterior na carreira docente. A indeterminação quanto às políticas públicas educacionais no sentido de valorização do professor do ensino básico, investindo na sua formação e proporcionando condições mais estimulantes de trabalho, e o não comprometimento dessas mesmas políticas em relação ao conhecimento neste nível de ensino tem nítidas repercussões na prática pedagógica da sala de aula. São evidentes as inconsistências e incoerências dos projetos públicos voltados para o atendimento das necessidades materiais para viabilizar o acesso ao conhecimento que a escola objetiva.

Quanto à formação da professora da classe e sua motivação para o trabalho escolar, a situação não está distante do quadro apontado por Guiomar Namó de Mello, em pesquisa realizada no início dos anos 80. Conclui este estudo que a não motivação do professor (a sua insatisfação) para o trabalho está associada muito mais a condições objetivas do exercício da profissão, como o baixo salário e as desvantagens da carreira, do que a fatores mais subjetivos como a realização pessoal e a “vocação” (Mello, 1982).

As atividades dos alunos nas aulas de português oscilavam entre copiar no caderno, textos escritos no quadro-negro pela professora, fazer ditados, ou ainda, realizar exercícios de compreensão de textos, respondendo aos questionários propostos no livro utilizado em classe. Neste momento da pesquisa a minha participa o foi mais de “*observadora-participante*” do que de “*participante-observadora*”. Isto porque minha a o na sala de aula limitava-se a seguir os planos da professora sem propor nenhuma atividade específica para a pesquisa que se constituíssem em situa es experimentais. Interessavam-me a dinâmica geral da sala de aula e as situa es de trabalho com a leitura em classe. Desse modo, apenas essas situa es foram registradas na forma de diário de campo. Não foi utilizada neste momento, a câmara de vídeo. Os registros feitos estavam relacionados ao objetivo do estudo e refletiam o meu olhar. Portanto, os diários de campo se constituíram nas minhas primeiras interpreta es.

Na maior parte do tempo não houve oportunidade de observar situa es de leitura que possibilitassem ver as possíveis elabora es do pensamento das crianças sobre os textos lidos e, neste sentido, para minha surpresa, as aulas de matemática foram mais provocadoras que as aulas de língua materna. Depois de explicar a opera o matemática de um determinado conceito trabalhado era

comum a professora solicitar dos alunos a leitura da definição do conceito em questão, no livro didático adotado.

A seguir, apresento o registro de uma situação observada nesta escola. A classe é de 4^a série, com trinta e oito alunos. Aula de matemática. Assunto novo: *“Mínimo Múltiplo Comum”* (M.M.C.).

Antes de entrar no assunto específico da aula a professora corrige a lição da aula anterior que havia sido sobre *“múltiplos comuns”*, possivelmente pré-requisito para a compreensão do novo assunto a ser trabalhado naquele dia. Em seguida, depois de ter explicado o mecanismo para encontrar o M.M.C. de números e ter exemplificado com vários exercícios realizados no quadro, a professora solicita de um aluno que leia, em voz alta, no livro de matemática, a definição de M.M.C. O aluno lê:

Aluno: - *(lendo) “o menor múltiplo comum de dois ou mais números é o menor dos múltiplos comuns desses números, diferentes de zero”.*

Professora: - *Entenderam?*

Alunos: - *(coro) Não! (alguns alunos disseram que não entenderam nada).*

Um procedimento habitual por parte da professora era o de sempre estar perguntando aos alunos se eles haviam entendido a explicação dada. Nesta aula, a sua exposição versava sobre o modo de fazer a operação para encontrar os múltiplos comuns de um número e o correspondente M.M.C. Os alunos participavam e faziam os exercícios sugeridos como exemplos. Nesta situação, ao se perguntar se haviam entendido, a resposta era sempre afirmativa. Por que, então, após a leitura do texto contendo a definição do conceito trabalhado, as crianças, em uníssono, responderam que não haviam entendido? Será que as crianças, de fato entenderam o assunto trabalhado? E se entenderam, por que não

compreenderam a linguagem escrita que se referia ao tema da aula? Estas perguntas práticas suscitaram outras teóricas: até que ponto palavra e significado se associam? É possível a palavra sem significado?

Para argumentar no sentido da possível compreensão do material escrito tomar as idéias de Vygotsky e Bakhtin sobre a linguagem pode ser esclarecedor. Vygotsky diria que *“a palavra sem significado é um som vazio”*, que o desenvolvimento do aspecto interior da fala - o significativo - não coincide com o do aspecto exterior - o fonético - mas que se relaciona inicialmente com uma referência objetiva.

Bakhtin responderia que a palavra, isoladamente, é neutra. Somente se se deixar influenciar por aspectos não gramaticais e se envolver no todo do enunciado é que ela se torna expressiva. Essa expressividade, no entanto, não é um atributo da palavra mas surge do contato da palavra com a realidade, do seu uso numa determinada situação, a partir de uma intenção discursiva quando surge, portanto, impregnada da expressividade do falante, de quem a usa. Diz ele: *“a utilização da palavra na comunicação verbal ativa é sempre marcada pela individualidade e pelo contexto”* (1992b:313).

Apoiando-me em afirmações assim, poderia ensaiar algumas explicações acerca da situação discursiva acima apresentada, cuja atividade provocadora foi a leitura. O primeiro aspecto a considerar relaciona-se ao tipo de gênero de discurso que aí está implicado - um enunciado *“complexo”*, elaborado dentro de uma área específica da ciência - a matemática- destinado a acontecer em um determinado contexto sócio-cultural e dirigido a um determinado sujeito (o aluno). Consiste em uma definição de um conceito matemático na forma de um texto escrito para uso didático.

Outro aspecto a observar seria considerar o jogo de sentidos que poderia estar implicado nesta situação discursiva. Como já mencionei antes, a professora, a cada explicação dada, perguntava aos alunos se haviam entendido. Agora, a pergunta aconteceu em outro contexto: a pergunta da professora não ocorreu após a sua própria fala mas depois da leitura realizada, em voz alta, por um aluno. E, nesse momento, a resposta da classe foi outra - no lugar do "sim", o "não". Tentando uma explicação para o jogo de sentidos desta situação poderia dizer que, o fato dos alunos responderem negativamente tem a ver naturalmente com o gênero discursivo a que foram submetidos: o gênero "definição" matemática que ocorre em manuais de ensino. Esta incompreensão decorre também da falta de este tipo de texto não ser trabalhado na escola nem nas aulas das disciplinas que o utilizam nem nas aulas de língua materna. Por outro lado, comparando com a situação em que o discurso dialogal da professora com seus alunos em nenhum momento produziu uma resposta negativa - e foram inúmeros os momentos em que a professora enquanto ensinava a mecânica de resolução dos problemas perguntou: "entenderam?". Penso que devo atribuir a incompreensão da leitura não apenas às características não trabalhadas do gênero mas, principalmente - e esta foi uma revelação para mim - ao fato de a leitura só começar a ser entendida quando a sensibilidade da professora fez com que esta iniciasse um diálogo sobre a leitura que haviam feito. E assim, uma nova leitura veio permitir uma interação em classe pela preocupação da professora em explicar os conceitos contidos na definição dada. Pude verificar, aí, em ação, o objeto básico das minhas preocupações de pesquisa: as ações interativas buscadas pelos alunos para compreender um texto lido em sala de aula.

Para Bakhtin (1992b) *“todo ato de compreensão implica uma resposta”*. Interessando-me pelo aspecto da compreensão a partir do enunciado do outro poderíamos levar em consideração que a resposta negativa dos alunos se transformou em um outro enunciado, pois a resposta da professora foi interpretá-lo como sendo o desejo do aluno em compreender o assunto. Por sua vez, também provocou na professora uma resposta ativa - a mediação da professora foi uma intervenção no sentido de expor os elementos para os esclarecimentos necessários. Assim, poderia concluir que não houve uma absoluta não-compreensão pois a própria interação discursiva que se estabeleceu dentro da sala de aula trouxe possibilidades de busca da compreensão.

Se, de uma certa perspectiva teórica (Orlandi, 1987) o discurso pedagógico, na situação de ensino, sob a forma de enunciados escritos, pode ser considerado autoritário, portanto estéril na produção de respostas, por outro lado, as interações discursivas podem ser vistas em sala de aula como férteis no sentido de provocar sempre elaborações e reelaborações compreensivas. O *“não entendi”* pronunciado por um aluno pode ser suficiente para uma ação pedagógica capaz de produzir algo - a compreensão. Isto é, a significação do que se diz decorre da relação estabelecida entre os sujeitos (alunos-professora) num determinado espaço.

Esta situação ocorrida em aula de matemática foi um episódio ilustrativo e decisivo para encaminhar a pesquisa na direção de problematizar a relação entre os processos de compreensão para a construção de sentido a partir de textos lidos em sala de aula e, por sua vez, os processos interativos em torno da linguagem.

Uma outra decisão, de caráter mais prático, tomada para o momento posterior da pesquisa na segunda escola, referiu-se ao meu nível de participação nas atividades da sala de aula. A minha participação deveria ser mais ativa, isto é, faria a proposta à escola e à professora de um trabalho conjunto no qual pudesse intervir no desenvolvimento da atividade de leitura. Além disso, as atividades deveriam ser registradas em fitas de vídeo durante a sua realização e não apenas por meio de registros em diários de campo.

Segundo momento: A sala de aula da pesquisa: uma classe de 3ª série

No ano de 1996, ao mesmo tempo em que o Ministério de Educação se propõe avaliar (através da constituição de uma comissão de especialistas) o livro didático utilizado nas escolas públicas, o seu programa de distribuição de livros nas escolas de 1º grau, fracassa. Uma classe com 37 alunos da 3ª série da Escola Professor Francisco Álvares, recebeu, em maio, apenas 15 livros de matemática e nenhum para as demais disciplinas. A professora, criativamente, encontrou uma saída para este impasse: em classe, as atividades eram desenvolvidas em grupos de alunos, de modo que todos pudessem fazer uso do livro; para as lições de casa seguiu o critério de vizinhança; alunos que residiam na mesma rua ou próximos, formavam um grupo e faziam circular o livro entre eles. Vale lembrar que a não distribuição destes livros, pelo Estado, não esteve relacionada com alguma antecipação do resultado da avaliação realizada. O fato é que a repercussão das políticas públicas concernentes à educação no trabalho escolar inviabiliza, muitas vezes, os projetos de ensino dos professores. Nesta classe de 3ª série, a que me referi acima, encontrei uma professora desmotivada,

sobretudo para o trabalho de ensino de língua portuguesa, cuja carga horária era mínima.

Embora a professora da classe se mostrasse descontente em relação às condições concretas de trabalho em sua escola, ela demonstrava, por sua vez, um nível de satisfação em estar sendo a professora daquelas crianças, como está expresso na sua fala:

“(...) mas eu sou professora dessas crianças desde a 1ª série! Este ano a diretora perguntou se eu queria ir para a 4ª série, mas eu preferi ficar com a turma, e vou continuar até a 4ª série, ano que vem”.

A professora apontava como um ponto positivo o fato de ter acompanhado as crianças desde a 1ª série e ter alfabetizado algumas delas. Esta situação sustentava-se muito mais pela relação afetiva entre a professora e os alunos do que por uma proposta de experimentação pedagógica no sentido de acompanhamento do desenvolvimento das aprendizagens das crianças. Quanto à relação da escola com a pesquisa, um fator determinante que facilitou a escola a aceitar a permanência da pesquisa em seu interior foi a coincidência entre minha proposta de estar trabalhando, mais sistematicamente, aspectos relacionados às atividades com leitura, e a proposta de avaliação da Secretaria do Estado de São Paulo para o nível de aprendizagem dos alunos de 3ª e 4ª séries do 1º grau, nas diferentes matérias escolares.

Esta avaliação aconteceu em maio e junho de 1996 utilizando provas de perguntas de múltipla escolha.

Em meu primeiro contato com a escola, a professora já estava de posse das provas para serem aplicadas em sua classe. Tendo conhecimento delas,

também já tinha construída uma crítica em relação a esta nova proposta do Estado. Expressava inclusive a sua resistência quanto à metodologia sugerida para a aplicação da prova. Segundo as instruções para a aplicação, nenhuma informação ou esclarecimento deveria ser dado aos alunos antes ou durante a realização da prova. A diretora achava oportuna a preocupação com o desenvolvimento da leitura na escola, já que, segundo ela, o problema mais sério dos alunos relacionava-se à compreensão e interpretação de textos. Para ela havia uma preocupação com a melhoria do nível de aprendizagem dos alunos na intenção de avaliação do órgão de educação do Estado, naquele momento. Dentro deste espírito de melhoramento, a escola assumiu a proposta de trabalho da pesquisa e proporcionou condições concretas para a sua realização. Todos os textos trabalhados com os alunos foram reproduzidos pelo serviço de mecanografia da escola. Deixou também à nossa disposição a biblioteca e os aparelhos de som e imagem. A abertura da escola neste sentido foi uma evidência de confiança em relação à nossa permanência nela.

A classe escolhida para o desenvolvimento das atividades de pesquisa foi uma classe de 3ª série cujos alunos, como os alunos da 4ª série observada no primeiro momento da pesquisa, já haviam passado pelo processo de alfabetização.

Os textos que comumente circulavam entre os alunos eram extraídos de livros didáticos e bastante específicos no que diz respeito ao conteúdo semântico.

A idéia de abandonar textos de gêneros estritamente escolar e buscar textos literários foi bastante interessante. Dentro deste gênero, introduzir o estilo de escrita de Malba Tahan, no ambiente de sala de aula, parecia substituir o clima de desinteresse e de estranhamento que imprimia as ações dos alunos, por outro

clima marcado pela vontade, curiosidade e interesse; enfim, seria trazer mais ânimo para os alunos e a vida para dentro da sala de aula. Foram, então, selecionados alguns contos dos livros *"Maktub"* (estava escrito!) e *"Céu de Allah"*. Estes livros reúnem textos de pequenas histórias orientais cuja trama principal está voltada para as crenças do povo árabe. As histórias de todos eles se desenrolam em torno de uma situação problema, obrigatoriamente levando o leitor a pensar sobre ela, refletindo o seu desfecho. Os textos selecionados foram: *"O cântaro milagroso"*, *"O juiz e o papagaio"*, *A sopa*, *"O gato do cheique"*, *"A moeda de ouro"*, *"O nariz do rei Mahendra"*, *"Devoradores de rei"*, e *"O príncipe e o filósofo"*.

Inicialmente, a professora da classe expressou sua resistência em relação ao uso deste gênero de texto literário duvidando da capacidade dos alunos para a sua compreensão, devido o uso de *"palavras difíceis"*, e do grande número de *"expressões desconhecidas"*, o que poderia levá-los ao desinteresse pelas atividades propostas em torno da leitura desses contos.

Contudo, eu e a professora, discutindo e levando em conta o cotidiano da sala de aula, levantamos algumas questões pertinentes ao trabalho com o material de leitura que era exposto para a classe. Até que ponto os textos dos livros adotados para trabalhar a língua portuguesa na escola são motivadores? Os alunos, em algum momento, os procuram? Ou só realizam a sua leitura por meio de uma atividade proposta pela professora? Por que alguns alunos se recusam a participar quando a professora anuncia alguma atividade de leitura? Será que as histórias dos textos da maioria dos livros usados no trabalho com a língua na escola (os livros didáticos) provocam alguma atração? Refletindo então sobre esta relação alunos-textos para leitura resolvemos sair do padrão escolar e propor

outras leituras. A avaliação dessa experiência confirmou as nossas hipóteses quanto à preferência dos alunos em relação aos textos de leitura usados pela escola. Por parte da professora, ela própria passou a adotar os mesmos textos para trabalhar o vocabulário e outros aspectos gramaticais. Também esta observou a transformação dos alunos em relação ao seu nível de motivação para leitura.

De um modo geral, as crianças foram bastante receptivas aos novos textos. Durante o tempo que passamos (de agosto a dezembro) usando-os em nossas atividades de leitura, foi muito bom o nível de aceitação e motivação dos alunos.

As atividades com esses novos textos foram propostas para as crianças trabalharem em grupo. A estratégia mais comum entre as crianças para a organização da leitura refletia os hábitos já adquiridos na sua experiência escolar. Consistia em dividir o texto em partes de modo que cada criança lia, em voz alta, uma parte. Este modo de realizar a atividade de leitura trouxe algumas dificuldades para a compreensão dos textos lidos. Percebi então que o desinteresse pela atividade ia aos poucos tomando conta do grupo. Talvez os tropeços que fazia uma criança durante a realização da leitura dispersavam a atenção dos demais provocando um clima de desinteresse pela atividade. Parecia que a leitura realizada dessa maneira comprometia o processo de compreensão em cada criança, pois elas limitavam-se a comentar apenas a parte do texto lido quando tentavam lembrar da leitura feita. Não apreendiam o texto como um todo. Precisava, portanto, que eu proporcionasse situações de leitura em que provocasse a reflexão sobre o material lido. Era também preciso que as crianças interagissem entre si durante a atividade de leitura. Organizadas dessa maneira,

quando as crianças recebiam um texto para ser lido, inicialmente elas tomavam conhecimento do mesmo realizando uma leitura individualizada (leitura silenciosa ou vocalizada). Depois de um certo tempo de leitura as conversas aconteciam espontaneamente, no entanto isto não as impedia que lessem, que retornassem ao texto e lessem partes dele tentando construir algum sentido. Desse modo, a leitura em voz alta pelos alunos não foi totalmente eliminada das atividades de leitura, pois apresentava-se também como uma possibilidade de auxiliar as crianças na construção do sentido. Quando, por exemplo, uma criança que fazia a leitura pronunciava uma palavra inadequadamente, uma outra criança do grupo que ouvia e que talvez estivesse atenta ao sentido fazia, imediatamente, a correção adequando a palavra ao texto.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, não foram realizadas reuniões formais e previamente marcadas para acontecerem em um determinado local. As conversas, que versavam quase sempre sobre a nossa prática, sobre as atividades que estavam sendo propostas em sala de aula, sobre as atitudes das crianças, etc, aconteciam no início da aula ou nos intervalos. Nestas conversas, fazíamos, eu e a professora, sempre uma avaliação do andamento do trabalho com os alunos e decidíamos por alterações no modo de lidar com as situações de sala de aula.

O modo de trabalhar as situações da pesquisa se diferenciava da maneira da escola lidar com os alunos durante a realização das atividades escolares. A rotina da sala de aula expressava o padrão tradicional de dar aula: o silêncio controlado, os alunos disciplinados e a professora expondo o assunto. Com a minha chegada na sala de aula algumas práticas foram se modificando. No lugar de apenas um adulto - a professora da classe - dois adultos interagiam com a

classe. Além desse fato, um outro modo de trabalho alterou a rotina da sala de aula. Comumente, as crianças estavam distribuídas na classe alinhadas em fileiras. Decidimos distribuí-las em pequenos grupos, especialmente durante as atividades de leitura. Aos poucos, a professora foi incorporando este jeito de trabalhar e adotava o trabalho em pequenos grupos para algumas atividades. Isto facilitou o desenvolvimento dos nossos trabalhos como um todo, pois as crianças, estando reunidas em grupos organizados intencionalmente para trabalharem as tarefas, estavam livres para conversarem entre si; portanto, interagiam sem impedimentos e restrições para manterem a classe “disciplinada”, silenciosa. Esta adesão às iniciativas da pesquisa, ao tempo que facilitava a criação de situações propícias para extrair elementos para análise, se configurava também, como um elemento de credibilidade para a pesquisa.

Até aqui descrevi o movimento da sala de aula e as primeiras atividades em situações de leitura. A seguir, explicitarei os momentos transcorridos nas situações da pesquisa propriamente dita.

No primeiro semestre de 1996 estive na escola durante os dois últimos meses que antecederam as férias do meio do ano (maio e junho). Neste período não houve gravações em vídeo e os registros eram feitos em forma de diários de campo.

As situações registradas estavam relacionadas ao trabalho da professora com a leitura na sala de aula. O propósito desta primeira abordagem da sala, era mesmo o de apreender a prática escolar que se desenvolvia em torno da leitura. A frequência das minhas visitas à escola era de dois dias por semana, conforme entendimentos estabelecidos pela professora da classe. Minha participação era de colaboração. Ajudava a professora na execução da atividade proposta para a

classe, mas pouco participava do planejamento. A minha permanência na escola, durante este tempo facilitou a minha integração ao grupo.

No segundo semestre introduzi as atividades planejadas para observação da pesquisa. Os oito textos selecionados foram apresentados aos alunos em nove encontros. O primeiro trabalho com o texto foi exposto apresentando informações sobre a sua autoria e a temática desenvolvida. Todos os alunos receberam uma pasta onde deveriam guardar os seus textos. Passou a ser então a *"pasta de leitura"*. Estas pastas ficavam guardadas na escola para serem usadas somente em classe. A professora também recorria a elas, como um material de apoio didático, quando queria trabalhar algum aspecto do texto que estivesse relacionado com o conteúdo programático que estava seguindo na disciplina *"Comunicação e Expressão"*.

A classe foi dividida em sete grupos de cinco alunos. No primeiro dia trabalhamos com a classe inteira, de modo que todos os alunos em seus respectivos grupos fizessem uma leitura e discutissem em seguida. Esta, no entanto, não foi a melhor forma de organizar a atividade de modo que pudesse obter elementos para a construção dos dados. Gerou muito tumulto, pois os alunos não estavam acostumados a realizar as suas atividades escolares em grupo. Foi uma novidade que causou muita excitação entre eles que queriam falar todos ao mesmo tempo. Por esta razão decidimos dividir a turma em dois grandes grupos e passamos a desenvolver as atividades em salas separadas, trabalhando em cada dia um texto. Nos pequenos grupos todos os alunos recebiam um texto e o trabalho seguia a seguinte ordem: 1. uma leitura individualizada, para conhecimento do texto; 2. novas leituras e discussão entre eles. Esta ordem não foi tão fixa assim. Ocorria, muitas vezes durante a leitura individualizada uma

criança interromper e dar início a uma discussão. Depois retornava ao texto para prosseguir na leitura individual. Mas havia sempre o momento seguinte da discussão após a leitura feita por todos do grupo. Muitas vezes a discussão começava com as primeiras impressões dos alunos que diziam: *“Eu gostei da história”*; *“Eu não entendi nada”*; *“Nossa, que texto grande!”*. Em seguida havia quem recontasse a história, quem desse uma opinião enfim, se estabelecia uma interação entre eles. De um modo geral a discussão transcorria durante um tempo entre eles e, para fechar a atividade os alunos produziam ou um novo texto, ou desenhavam (o que gostavam muito de fazer), ou fazíamos uma discussão utilizando do quadro-negro. Uma outra forma para a discussão, em que os alunos participavam ativamente, era o trabalho com o título do texto. Esta atividade acabava com a atribuição de um novo título ao texto. Dessa maneira os alunos argumentavam no sentido de convencer os colegas para a escolha de seu título.

Sobre a construção dos dados

A construção dos dados para análise neste estudo se funda em duas perspectivas teórico-metodológicas cujos princípios fundamentais tem como base as condições reais e concretas que constituem o objeto a investigar: a etnografia educacional, como o apresentado em Rockwell (1986) e o método construtivo em psicologia, de Vygotsky (1979). Estas duas modalidades de abordagem metodológica encaram um fato da realidade educacional e psicológica como sendo uma consequência das relações culturais e do desenvolvimento social. Ou seja, aquilo que é exterior ao fenômeno de uma realidade educacional ou de uma realidade psicológica passa a ser um atributo que constitui o fenômeno. Os motivos internos, ou isolados, não são, por eles mesmos, suficientes para determinar a essência do fato pedagógico ou psicológico.

No campo da educação, a investigação foi marcada pelo predomínio de estudos que adotaram o uso de métodos quantitativos, os quais trabalhavam com hipóteses rígidas e estabelecidas *a priori*, visando a mera verificação e constatação dos fatos. (André, 1986). A partir dos anos 70, uma nova concepção de método influenciou a pesquisa em educação, o que pôde oferecer, para os pesquisadores, outras possibilidades de caminhos para a investigação na área. Considerada, então, como uma opção metodológica, a etnografia (herança da pesquisa antropológica) traz para a investigação no campo da educação um ponto de vista particular, que leva em conta as determinações sócio-culturais da problemática educacional. Neste caso, as transformações ocorridas no objeto de estudo, isto é, a sua história de desenvolvimento, passa a ser vista como sendo resultado de influências culturais e dos diferentes padrões de socialização - os

determinantes históricos - que condicionam certos tipos de fenômenos educacionais. Desta perspectiva teórico-metodológica, a “microetnografia” passa a ser, então, uma forma de olhar e delimitar análises das relações que ocorrem em situações educacionais determinadas. De acordo com Rockwell, a microetnografia é um modo de abordar a realidade educacional que se caracteriza, principalmente, por proceder à análises detalhadas de instantes de interação ocorridos em qualquer acontecimento educacional. Segundo esta autora, consiste em “documentar a realidade não documentada”. (op. cit.).

Por outro lado, em psicologia educacional, estudos relacionados a processos mentais que se desenvolvem em contextos institucionais, apoiados em construtos da teoria histórico-cultural tem se utilizado da análise “microgenética”⁵ como uma forma de observar, em pequenas situações de experiência, os indivíduos lidando com conceitos ou habilidades, os quais são objetos da análise do observador.

No entanto, é válido ressaltar que, ao construir dados para proceder a análise, o fato de se privilegiar a observação de um determinado instante de um acontecimento implica em destacar o aspecto particular da situação que, muitas vezes, dá ao pesquisador “pistas” significativas para extrair os elementos para análise. Semelhante ênfase metodológica é destacada por Carlo Ginzburg (1989), que apresenta o “paradigma indiciário”, buscado na semiótica e que surgiu no final do século passado nas ciências humanas. É um método de conhecimento cuja força está na observação do “pormenor revelador” mais do que na dedução. Acredita em “pistas”, isto é, em elementos da situação a investigar que “permitem

⁵ A este respeito ver Wertsch/Hichmann (1987) que apresenta um estudo de caso sobre resolução de problemas a partir da análise de “episódios” ocorridos na interação mãe-criança.

captar uma realidade mais profunda, de outra forma inatingível" (op.cit 1989:150).

Assim, o pequeno aspecto que, à primeira vista, parece insignificante, ganha importância para o esclarecimento do problema da pesquisa.

Adotar essas modalidades de observação para análise de processos psicológicos não é uma mera adoção de técnicas de registros ou coleta de dados. Implica, ao contrário, assumir alguns pressupostos teóricos básicos face ao próprio objeto de investigação. Pressupostos estes inspirados em princípios formulados pela abordagem histórico cultural sobre o desenvolvimento da mente humana. Seguindo a perspectiva dessa teoria psicológica, cujo objeto de estudo principal é o aparecimento e o desenvolvimento das funções mentais, em primeiro lugar torna-se imprescindível aceitar a idéia de que o desenvolvimento psicológico é a expressão do desenvolvimento cultural visto que este último é a gênese do primeiro. Isto porque a constituição da vida humana, tanto no sentido da filogênese quanto da ontogênese está permeada pelas fronteiras do que é natural e do que é cultural. Desse modo, no curso do desenvolvimento humano, o estágio natural não persiste por muito tempo nem, tampouco, é dominante. É a passagem do "*estágio natural*" para o "*estágio cultural*", marcada pelo uso de instrumentos, isto é, pela ação mediada, que faz ampliar as capacidades mentais do indivíduo. O enunciado principal dessa idéia é o de que cada função no desenvolvimento cultural da criança aparece em dois planos: primeiro aparece no nível social que se estabelece nas relações entre as pessoas e depois no nível psicológico que é o da esfera individual e pessoal. (Vygotsky, 1987). Para Vygotsky, uma função psicológica antes de se tornar função, isto é, antes de se tornar interna, foi externa, foi uma relação social entre pessoas. Assim, podemos considerar limitadas as constatações e formulações teóricas de certas abordagens em psicologia, que

explicam a formação da mente a partir de relações orgânicas, internas, reduzindo-a às conseqüências do desenvolvimento biológico e das estruturas naturais. Esta especificidade no desenvolvimento do homem - a de ser constituído a partir da relação com o outro, isto é, das contingências de um processo interpessoal - é a marca do social no funcionamento mental. Mas o social na relação entre o homem cria, em torno de si, um mundo simbólico que sustenta toda e qualquer comunicação entre seus iguais. Decorre dessa particularidade a formulação de um outro pressuposto, o de que a mediação semiótica - estabelecida pela produção e uso de signos - qualifica a ação humana como significativa. E é esta significação simbólica da atividade humana que vai proporcionar transformações no começo do desenvolvimento infantil e, conseqüentemente, no modo do homem lidar com as coisas, no mundo. Um outro princípio teórico de importância para sustentar um método de análise do funcionamento psicológico que se distancia de explicações que concebem o homem como sendo o resultado direto de influências de natureza biológicas, decorre da concepção dialética da história humana. A formulação de Engels de que a ação da natureza sobre o homem cria nele necessidades que o fazem agir sobre ela, alterando-a e criando novas condições culturais de existência, permitiu na psicologia, o desenvolvimento de uma abordagem histórica acerca do funcionamento psicológico. Primeiro, formando a base para introduzir a concepção dialética do desenvolvimento humano; segundo, imprimindo neste a dimensão "*cultural*" - em oposição ao "*natural*" - dos processos psíquicos como um todo. Neste sentido, Vygotsky e colaboradores formulam as bases para a teoria histórico-cultural em psicologia.

De acordo com esta abordagem teórica, o método ideal para análise do funcionamento mental deveria estudar não "*estruturas naturais*", estruturas

prévias, já dadas, mas construções, processos; um método que não se limitasse a analisar ou descrever apenas mas, a “*construir um processo*” e a explicá-lo. Vygotsky sugere como princípio básico desse novo método: “(...) *uma construção cognitiva, numa experiência, corresponde a uma construção real do próprio processo*” (Vygotsky, 1979).

Neste sentido a construção do processo é a própria reconstrução da história do comportamento em estudo, pois depreende-se disso que qualquer processo psicológico, seja o desenvolvimento do pensamento ou do comportamento voluntário, é um processo que sofre transformações (Vygotsky, 1988:70).

Os dados para análise, neste estudo, não são uma cópia do que aconteceu no lugar da pesquisa, mas aparecem já como uma representação. Isto é, o material para análise ultrapassou o empírico, o apenas observável, pois é fruto da interpretação feita dos acontecimentos durante o desenvolvimento da pesquisa. É resultado portanto de um processo de construção que começou com o próprio uso da filmadora e que teve como referência os pressupostos teóricos nos quais se sustenta este estudo. A câmara, foi um instrumento técnico que me possibilitou ver duplamente: o momento “*ao vivo*”, observação direta, a sala de aula real; e o momento das imagens, observação indireta, as fitas. Estas possibilidades para ver foram bastante rendosas. As repetidas reproduções das cenas observadas torna-se uma estratégia metodológica fundamental para a relação teoria-prática.

O ver de novo passa a ser, sem dúvida, uma necessidade da pesquisa, possibilitando montar um panorama geral dos eventos registrados, relacioná-los ao foco de estudo e à construção dos dados para análise. Neste sentido estão sendo apresentadas aqui, duas instâncias do acontecimento empírico da

pesquisa: 1. o registro da situação tal como ocorreu; e 2. os episódios selecionados para análise conforme a posição teórica assumida.

Os dados para análise que foram construídos a partir das observações realizadas em sala de aula, serão tomados como episódios que foram orientados pelo olhar investigativo da pesquisadora na busca de compreender os modos de construção de sentidos produzidos pelas crianças na atividade de leitura.

CAPÍTULO III

ASPECTOS EMPÍRICOS EM CONFRONTO COM QUESTÕES TEÓRICAS: ALGUMAS REFLEXÕES

As observações feitas em sala de aula estão mostrando que, comumente, numa atividade de leitura, as crianças são capazes de construir sentidos sem, necessariamente, possuir informações sobre aspectos lingüísticos isolados tais como algumas formas sintáticas ou lexicais. Não se deve negar que estes aspectos formais aos quais me refiro, e que talvez possa chamá-los, em seu conjunto, de aspectos gramaticais, sejam todos eles elementos constituintes do texto que, certamente, são ressaltados pelo professor, no ensino escolarizado, em estágios iniciais da aprendizagem da leitura, quando as crianças ainda se encontram na fase de decodificação sonora dos textos lidos. Nesse sentido, trabalhos como os de Bakhtin, (1992), em relação à teoria da enunciação; Orlandi, (1987) e Possenti, (s/d) na perspectiva da teoria da análise do discurso, e ainda outros cujo objetivo é a análise da dinâmica do trabalho de ensino da leitura no contexto escolar a partir de uma dimensão discursiva e interativa da linguagem (Smolka, 1988, 1991; Smolka et alli, 1993; Kleiman, 1995; Geraldi, 1993) são, todos eles, estudos que explicitam os aspectos não formais e não estruturais do texto, demonstrando a sua importância em relação aos processos interativos que contribuem para a compreensão da leitura.

Por outro lado, as pesquisas sobre o processo de leitura, dentro de uma visão psicolingüística, apontam para o desenvolvimento gradativo e maturacional da linguagem escrita. Dessa forma, as crianças pequenas passam por fases - *"realismo nominal"*, *"simbólico de segunda ordem"* (Ferreiro e Teberosky, 1985) - que lhes fazem centrar a sua atuação nas palavras e em suas características isoladas. O som ou o significado de palavras no texto é o núcleo da leitura dessas crianças. Neste caso, a palavra passa a adquirir uma certa autonomia sobre o texto como um todo. Mesmo assim, a abstração que a criança faz da palavra no

contexto é de caráter temporário, como observado por Kato, (1991). Segundo Kato, rapidamente a criança recupera o contexto no qual se insere a palavra havendo ainda, por parte da criança, a consciência de que a sua leitura (nesta fase) é diferente, por exemplo, da leitura do adulto o que atribui ao processo de letramento⁶ ao qual a criança está exposta.

Também Nogueira (1991), explicitando o desenvolvimento da leitura em crianças de 1ª série, durante a apropriação da escrita, chega à conclusão de que as crianças em atividade conjunta de leitura, negociam entre si não apenas a pronúncia de cada palavra, como também o seu significado, para a construção de sentidos. Assim, talvez possamos concluir que mesmo as crianças pequenas, embora centradas nas unidades isoladas (palavras) do texto, conseguem construir algum sentido do todo.

No caso das crianças em níveis mais adiantados de escolaridade, que já passaram, portanto, da fase inicial de alfabetização, os sentidos de leitura são construídos independentemente dos tropeços eventuais em palavras desconhecidas, nunca lidas ou pronunciadas por elas, e cuja significação isolada tampouco foi apreendida.

O que tenho observado em classes de 3ª série, com alunos na faixa etária de nove a doze anos, é que, durante a leitura de pequenos textos de histórias, as crianças não ficam presas às palavras desconhecidas ou que não lhes são familiares.

A busca de sentidos na leitura realizada por estas crianças, parece estar relacionada à tentativa de associação dos conteúdos temáticos às vivências

⁶ Segundo observação de Kleiman (1995) o termo "letramento" foi introduzido, no Brasil, por Mary Kato em 1986. Ela adota este mesmo termo e o define, a partir de Scribner e Cole (1981) como sendo "um conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia em contextos

concretas de cada uma delas. É freqüente construírem outros textos a partir do que foi lido, associando a trama da história com acontecimentos da própria vida. Ressalte-se que informações do nível lexical raramente são solicitadas por elas para desencadear o processo de compreensão.

Lobato (1996), em trabalho realizado na área de leitura em língua materna, numa escola de ensino de 2º grau, constata que os alunos, em sua grande maioria, tiveram grandes dificuldades para inferir de forma adequada, os temas dos textos que leram. Baseando-se no modelo de compreensão de van Dijk e Knitsch assume o pressuposto de que a compreensão é um processo estratégico de construção de uma representação mental significativa do texto, com base nas informações textuais e contextuais, e no objetivo de leitura. Por meio de protocolos verbais, resumos escritos, questionários e entrevistas observou as estratégias de compreensão utilizadas, pelos alunos, durante a leitura, concluindo que a principal consequência das dificuldades de leitura dos alunos foi o grande número de casos de *"apropriação de textos"*. Este fenômeno de *"apropriação"*, de textos é caracterizado como sendo a maneira de construir sentidos do que se lê a partir somente das expectativas de leitura do leitor sem considerar as marcas de significação textuais e contextuais, ocorra justamente pela dificuldade de processamento dos elementos lingüísticos do texto. É interessante observar que são justamente as palavras desconhecidas o que aponta como os principais obstáculos para que os sujeitos da pesquisa construíssem adequadamente a compreensão dos textos.

Será que esse mesmo fenômeno se manifesta em leitores iniciantes colocados em situação interativa durante a realização da leitura?

Discordando de explicações de modelos cognitivistas sobre a leitura, e assumindo por outro lado uma concepção que não despreza os efeitos das relações interindividuais, poderia arriscar a dar outra interpretação para uma situação similar mas com alunos da 3ª série do ensino do 1º grau, tendo como ponto de partida a hipótese de que o fenômeno de *“apropriação do texto”* poderia se manifestar não como impedimento para captar/produzir outros sentidos mas como parte do processo de construção de sentidos. Quando em situação interativa em sala de aula, estando a professora e outras crianças mediando a compreensão do aluno, este fenômeno pode ser o início de um processo que leva o aluno a aproximações cada vez mais adequadas aos sentidos do texto. Portanto, mesmo caracterizando uma situação como sendo um fenômeno de *“apropriação do texto”* que, em princípio, levará a criança a se distanciar dos sentidos construídos pelo autor, os seus desdobramentos posteriores - a compreensão do texto - poderia fazer com que fosse encarado como algo inevitável no processo que conduz à compreensão efetiva.

Para uma interpretação distinta do fenômeno, o peso maior incide sobre o modo pelo qual os leitores estão organizados para a realização da leitura. No primeiro caso, o aluno expressa a sua compreensão por meios individualizados fazendo uso de entrevistas, questionários e protocolos verbais; no segundo, os alunos estão organizados em grupo, sendo permitido uma discussão coletiva acerca da leitura realizada. Além disso, aspectos de caráter mais subjetivo também interferem nas análises feitas, como por exemplo, as concepções de leitura e as expectativas que o professor ou observador apresentam em relação aos sujeitos leitores. Espera-se por exemplo, que o leitor adolescente, e prestes a

entrar na universidade, apresente uma compreensão objetiva da leitura, enquanto no caso de crianças menores, aceita-se uma compreensão mais subjetiva.

Assim, poderíamos concluir que, do ponto de vista do trabalho com a leitura na escola, numa proposta em que se possibilite uma discussão coletiva, os momentos de *“apropriação do texto”* são inevitáveis. De um lado, é o caminho percorrido pelo aluno para a construção de sentidos, de outro, pode - e deve - ser incorporada pelo ensino, tornando-se o ponto de partida da ação e da intervenção pedagógica.

Observando, na sala de aula, crianças em nível de escolaridade inicial do 1º grau (classe de 3ª série), em atividade de leitura em grupo, constatei que os aspectos textuais e lingüísticos (nestas condições) não se constituíram em elementos que dificultassem a construção dos sentidos. A hipótese de que a atividade de leitura, sendo realizada em conjunto, diminui os impedimentos para a construção dos sentidos do texto lido, parece ser confirmada. As crianças, conversando entre si sobre o texto escrito, constroem significados até mesmo para as palavras desconhecidas, na tentativa de adequá-las ao texto. O fato de poderem transformar a forma de comunicação verbal escrita (falando sobre o texto, comentando-o ou expandindo-o) em forma oral (que, por suas características, está mais relacionada com o cotidiano), parece ser um fator preponderante no movimento que leva o leitor a significar e não a decodificar a linguagem escrita.

Se aceitarmos a compreensão da leitura como um processo que ultrapassa o limite do texto escrito, ou do contexto lingüístico, e avança para a vida, ou seja, para outros contextos que estão relacionados com as vivências sociais de cada criança, como se pode depreender do trabalho de Bakhtin, então o texto escrito,

quando lido pelas crianças, possibilita uma multiplicidade de sentidos, só captada porque estão interagindo entre si e em torno do “*mundo*” da leitura, conseqüentemente, recuperando histórias e acontecimentos da própria vida. São muitas as conversas e pequenos “casos” que surgem durante a atividade de leitura. Poderíamos então perguntar: em que medida os “*outros textos*” construídos pelas crianças a partir de uma leitura realizada e discutida conjuntamente, já é uma manifestação de compreensão? Ou ainda, em se tratando de crianças pequenas, seria possível extrapolar o próprio texto e apreender a sua diversidade de sentidos, fora de uma relação interativa? Seria esta interatividade uma necessidade relacionada à faixa etária, ou ao estágio de desenvolvimento? Ou é parte constitutiva da atividade de leitura e de produção de sentidos em situação coletiva ou individual?

Trabalhando, por exemplo, em sala de aula, com um texto que continha muitas palavras que não aparecem nos diálogos cotidianos dos alunos, somente dois deles (dentre os trinta e sete alunos da classe) se dirigiram à professora para perguntar o significado de três palavras no conjunto de um texto de duas páginas inteiras do livro⁷.

Para a execução dessa proposta específica, ao conversar com a professora da classe sobre a atividade de leitura planejada para aquele dia, e tomando conhecimento do texto juntamente com ela, esta observou que tínhamos muito que explicar às crianças acerca dos significados de certas palavras porque, segundo ela, eram muitas as expressões desconhecidas dos alunos para que eles pudessem construir algum sentido a partir daquela leitura.

⁷ O texto lido pelos alunos foi “O cântaro milagroso” do livro *Maktub* de Malba Tahan. E as palavras não compreendidas foram “Cântaro”, “Pérsia” e “Sacerdote”.

A expectativa da professora, então, era a de que, ao ler o texto, logo no início da atividade, houvesse várias interrupções da leitura por parte das crianças, a fim de buscarem o significado de uma palavra que aparecia logo no título do texto: o vocábulo “*cântaro*”, por exemplo. Por isso, a primeira providência tomada pela professora foi mandar buscar, na coordenação de apoio pedagógico da escola, alguns dicionários para uso das crianças cujas dúvidas estivessem relacionadas ao vocabulário utilizado no texto. Percebi então que o pressuposto teórico da professora, em relação ao ato de ler era diferente do meu. Penso que as relações intergrupais contribuem para a construção de conhecimentos e, no caso especial de uma atividade de leitura, a conversa que acontece após a leitura individual é bastante rica para possibilitar o aluno percorrer o caminho de compreensão que leva aos sentidos do texto lido. A professora, por sua vez, parecia acreditar que o percurso individual estaria em primeiro lugar e determinaria a construção dos sentidos. Por isso, imaginava que, tão logo cada criança individualmente desse início às leituras, perguntas do tipo “*tia o que é cântaro?*” seriam dirigidas, em voz alta, por algum aluno. No entanto, no momento em que deveriam ocorrer as perguntas, como havia sido previsto pela professora, elas de fato não ocorreram. Os alunos, primeiro, negociaram entre si a significação das palavras e só posteriormente, é que manifestaram interesse em consultar o dicionário, o que faziam num clima lúdico em que disputavam a primazia de ser o primeiro a localizar no dicionário a palavra problematizada. As perguntas previstas pela professora só surgiram de fato durante a discussão entre os alunos sobre o entendimento do texto lido. Assim, dentro de um contexto de interação de idéias e de troca de informações, os sentidos foram construídos por cada aluno na sua relação com o texto, individualmente. Ressalte-se que, mesmo durante a primei-

ra leitura feita pelos alunos, poucas foram as interrupções, e estas, se deram apenas para pedir silêncio, como no caso em que estavam todos fazendo uma leitura silenciosa (a 1ª leitura), e se registrou:

Airton - ô Silas, lê. com os olhos. (uma. pequena pausa)

Silas - os olhos não tem boca! (olhares e risos)

As duas crianças, em grupos diferentes, tomavam conhecimento do texto pela primeira vez, e uma exigência foi posta: o silêncio. Observando mais atentamente esta situação, não só o diálogo ocorrido entre as duas crianças - mas também os gestos, a atenção das crianças voltada para o texto escrito, os olhares, etc. - talvez possa afirmar que, mesmo a leitura silenciosa, onde as crianças interagindo com o texto, não estão propriamente numa situação de conversa entre elas, parece produzir algum efeito sobre a compreensão da criança, pois provoca na criança uma atitude de resposta ao texto lido, o que Bakhtin chamaria de uma *“atitude responsiva ativa”*

O diálogo ocorrido parece indicar que o aluno que solicitou o silêncio, viu-se perturbado na sua tentativa de entender o que estava lendo. Se interpretarmos esta situação a partir de uma perspectiva cognitivista, de acordo com o *“modelo estratégico de processamento do discurso”* proposto por van Dijk, deveremos assumir o pressuposto básico de que a construção do significado da informação contida em um discurso qualquer (escrito ou falado) ocorre simultaneamente ao processamento dessa mesma informação. Diz ele: *“a compreensão ocorre simultaneamente (“on-line”) ao processamento de informações de forma gradual e não sub-sequente”* (van Dijk, 1996:14).

Ou seja, a idéia é a de que numa atividade de leitura, a compreensão não ocorre somente após a obtenção de informações contidas no texto. Ao contrário,

é possível a construção de algum sentido mesmo durante a realização da leitura. Talvez por isso, o pedido de silêncio do aluno. No entanto, parece-me que este pressuposto de processamento simultâneo de van Dijk pouco é considerado quando se trabalha com a leitura na escola. Como sabemos, a escola vai privilegiar o entendimento cuja origem está nas perguntas do professor.⁸

Mas, de acordo com Bakhtin, que não assume uma concepção cognitivista, a compreensão do leitor é sempre uma *"atitude responsiva ativa"*. Isto implica dizer que o vínculo de relação que se estabelece entre o leitor e o texto, numa situação de leitura, entre o locutor e o ouvinte numa situação de comunicação verbal, ou ainda, numa situação de leitura em grupo, em qualquer uma dessas situações, o leitor/ouvinte sempre terá uma atitude ativa. Pois o processo de compreensão, para Bakhtin, não se limita à apreensão de significados, mas se circunscreve em processos de significação ou seja, o que é central não é apenas a capacidade para abstração de termos isolados. A significação, ao contrário do significado, não pertence a uma palavra como tal, mas é fruto do *"traço de união entre interlocutores."* Neste sentido, Bakhtin entende que *"a significação não está na palavra nem na alma do falante, nem do interlocutor; ela é o efeito da relação do "locutor" e do "receptor" (1992:132).* Assim, a comunicação verbal vai suscitar, tanto no ouvinte quanto no leitor, uma compreensão ativa responsiva:

"(...) De fato, o ouvinte que recebe e compreende a significação (lingüística) 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

⁸ Sobre isto o estudo de Silvia Terzi mostra a preferência da escola pelo uso da "estratégia de pareamento". (Mecanicamente são dadas respostas pelas "pistas" que já se encontram nas perguntas que utilizam frases inteiras do texto).

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)” (1992b:290).

Segundo o pensamento de Bakhtin, é impossível a existência de processos passivos de percepção e compreensão do discurso. Há sempre “duas consciências”, “dois sujeitos”, “dois autores” que se encontram no acontecimento de um texto: a consciência de quem o elabora e a consciência de quem tem conhecimento dele. Tudo isto implica em um ato de cognição e juízo.

Vale ressaltar aqui, mais uma vez, o modo de trabalhar a leitura em sala de aula. Pelo evidenciado na prática que observo, parece que as crianças quando participam de alguma atividade de leitura, estão acostumadas a buscar o significado de palavras que não dominam e, por isto, são levadas a consultar o dicionário orientadas pela tarefa que consiste basicamente em destacar do texto as palavras desconhecidas ou “*diffceis*”, procurá-las no dicionário e copiar o significado correspondente - muitas vezes apreendendo um só sentido sem contudo atentar para as outras possibilidades de sentidos enumerados no dicionário, tornando a tarefa descontextualizada e sem pertinência. A oportunidade apresentada pelo dicionário de observar a multiplicidade de sentidos que o uso das palavras vai construindo historicamente não é considerada.

Sobre esta questão do uso do dicionário antes mesmo de ser feita uma leitura cuidadosa do texto, decidimos que, neste momento inicial de trabalho com a leitura, faria eu atividades que privilegiariam momentos de construção de sentidos a partir de discussão em pequenos grupos, trabalhando, a professora, por sua vez, os aspectos mais relacionados à gramática, tais como a ortografia e o

vocabulário que, dentro da perspectiva aqui assumida, não é independente da construção de sentidos. Para tanto faria uso do dicionário que funcionaria como um instrumento auxiliar para a compreensão.

Quanto ao desempenho dos alunos nos grupos, observa-se que comumente, um deles toma a iniciativa de estabelecer as regras de interação. Por exemplo, uma criança assumiu a coordenação da atividade em seu grupo propondo aos colegas uma estratégia para a sua compreensão. Esta estratégia consistia em reler partes do texto, solicitando de cada colega que se pronunciasse sobre a parte lida sem contudo retornar ao texto. Assim, depois da leitura, os textos foram virados para a mesa para que não fosse mais possível consultá-lo. A professora se dirigiu ao grupo perguntando: - *Por que os papéis estão virados?* Uma aluna respondeu: - *É para dizer o que entendeu, sem olhar.* Esta atitude foi uma regra estabelecida pelo grupo para verificar se cada um havia compreendido o que foi lido. Por esta razão, em lugar de usar meios para lembrança do que foi lido, o grupo reproduziu o que sempre faz com a leitura na sala de aula: estabeleceu a estratégia do impedimento à consulta. Sabe-se, no entanto, que a ação mediada é um aspecto constitutivo da atividade humana.

De acordo com as conclusões de Vygotsky e colaboradores, a ação mediada é uma forma de desenvolvimento cultural e, no caso específico do desenvolvimento da memória, o seu progresso só é possível tendo como apoio o uso de recursos mediadores para adaptação cultural do homem no mundo. No caso deste grupo, o nível de apreensão da leitura seria avaliado pelo não retorno ao texto. O resultado da leitura seria então a compreensão possível a partir da capacidade de cada um em decorar o texto escrito. Esta situação demonstra que, para a escola, a compreensão da leitura é medida apenas pelo volume de informações

que o aluno conseguiu armazenar. O retorno ao texto é muitas vezes evitado. Esta situação nos leva a refletir também sobre a concepção da escola acerca do desenvolvimento das características humanas. Se a escola entende, por exemplo, que a memória humana é resultado apenas de um desenvolvimento natural (neuropsicológico), então pouco investe em procedimentos externos que possibilitem os alunos lembrarem as informações obtidas. A escola desconsidera a capacidade que tem o homem de criar sistemas de signos externos para auxiliar a sua relação com o mundo.

Embora as crianças deste grupo não tivessem explicitado nenhum recurso externo que pudessem lhes servir de apoio (de mediação) para as lembranças das leituras feitas, poderíamos dizer que as falas registradas no grupo, em relação ao conteúdo do texto, serviam de mediação para o processo de lembrança (com sentido) da narrativa que acabaram de ler.

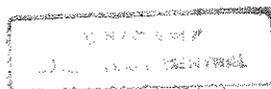
Estes aspectos que acabei de destacar orientaram a organização da pesquisa empírica e a seleção dos episódios para a análise.

CAPÍTULO IV

OS TEXTOS E OS MODOS DE COMPREENSÃO DAS CRIANÇAS

"O ensino de disciplinas verbais conhece duas modalidades básicas escolares da transmissão que assimila o de outrem (do texto, das regras, dos exemplos): "de cor" e "com suas próprias palavras" (...) relatar um texto com nossas próprias palavras é, até um certo ponto, um relato bivocal das palavras de outrem; pois as "nossas palavras" não devem dissolver completamente a originalidade das palavras alheias, o relato com nossas próprias palavras deve trazer um caráter misto, reproduzir nos lugares necessários o estilo e as expressões do texto transmitido. Esta segunda modalidade de transmissão escolar da palavra de outrem "com nossas próprias palavras" inclui toda uma série de variantes da transmissão que assimila a palavra de outrem em relação ao caráter do texto assimilado e dos objetivos pedagógicos de sua compreensão e sua apreciação".

(Bakhtin, 1990).



Para ilustrar o que achamos importante chamar a atenção neste trabalho, procederemos à análise de cinco episódios ocorridos em sala de aula, extraídos de duas situações vivenciadas por mim no desenvolvimento de atividades de leitura durante a pesquisa empreendida: a situação 1, na qual foi lido e discutido o texto “*O juiz e o papagaio*” e a situação 2, procedendo-se da mesma forma com o texto “*O príncipe e o filósofo*”. Estas duas situações foram escolhidas porque possibilitaram uma relativa diversificação quanto aos aspectos a serem analisados. Assim, na situação 1 (Texto: “*O juiz e o papagaio*”), explorou-se a dinâmica e os muitos movimentos ocorridos para a produção dos sentidos pelas crianças; na situação 2 (Texto: “*O filósofo e o príncipe*”), a produção individual escrita foi considerada como um modo particular de compreensão da leitura realizada e aqui privilegiado para proceder a análise pretendida neste trabalho.

O material empírico foi organizado tendo como base a situação discursiva que ocorreu durante a atividade de leitura para a compreensão dos referidos textos lidos. Num primeiro momento, o conteúdo da discussão foi integralmente transcrito, registrando-se as falas individuais. Depois, foram recortadas as falas em que ocorreram as tentativas dos alunos para uma compreensão da leitura. Desse modo, da discussão do texto “*O juiz e o papagaio*”, extraiu-se episódios que pudessem refletir as formas apresentadas pelas crianças para o entendimento da leitura realizada. Para a seleção desses episódios baseei-me na identificação de alguns modos de interação dos participantes (crianças e adultos) com o texto escrito. Assim, quatro episódios foram selecionados:

Situação 1: Leitura do texto “O juiz e o papagaio”

Episódio 1 - Apreensão do sentido pelo título

Episódio 2 - Tentativas de aproximação com o texto

Episódio 3 - Significando as palavras "bondade" e "justiça"

Episódio 4 - A narrativa do sentido pelo desenho

A atividade de leitura com o primeiro texto foi proposta para um grupo de cinco alunos que estavam sentados em carteiras dispostas uma em frente à outra, formando uma grande mesa. Todos tinham à mão um texto. Inicialmente a leitura foi individual. Finda a leitura, provoquei a conversa com uma pergunta: "O que acharam do texto?" A discussão durou cerca de 50 minutos, durante os quais os alunos buscaram articular as suas vivências com as informações contidas no texto. As ações dos alunos consistiram, basicamente em estranhamentos, levantamentos de hipóteses sobre as palavras desconhecidas, questionamentos sobre a adequação do título da história, e tentativas de significação de palavras-chaves do texto e das suas ilustrações.

O segundo texto, "O filósofo e o príncipe" foi lido por toda a classe, organizada em pequenos grupos. Tão logo começaram a discutir um aluno se dirigiu à professora e perguntou, em voz alta, se podia escrever um outro texto. Sendo permitido, toda a classe também preferiu escrever. Desse modo, não foram selecionadas para a análise as falas dos alunos sobre o texto lido, e sim o novo texto escrito o qual foi tomado como uma estratégia apresentada pelos alunos para a compreensão da leitura. Assim, selecionei três textos do conjunto de textos produzidos que constituem o único episódio desta atividade de leitura.

A seguir apresentarei integralmente o texto "O juiz e o papagaio" e a sua discussão cujo material serviu de base para os quatro primeiros episódios. Os recortes realizados neste material, não obedeceram a um critério seqüencial ou cronológico, mas foram feitos a partir de aspectos específicos que, a meu ver,

foram significativos para ilustrar os diferentes modos apresentados pelas crianças para compreenderem o texto lido.

O texto "*O príncipe e o filósofo*" será apresentado juntamente com os textos produzidos por três alunos os quais foram selecionados para análise na medida em que, além de representarem modos de produção da turma como um todo conservando-se a mesma estrutura nominal para o título e a mesma forma (dialogal) para o texto, destacaram-se por trazerem contribuições originais ao modo de recontar a história.

O JUIZ E O PAPAGAIO



A opulenta cidade de Cabul vivia, nesse tempo, agitada por estranho boato. Diziam alguns, afirmavam muitos, que o íntegro e prestigioso juiz Fauzi Trevic, antes de sair para o exercício de suas altas funções do tribunal, ouvia os conselhos de um papagaio.

Havia até quem soubesse particularidades sobre o caso. O papagaio fora trazido das montanhas por um feiticeiro famoso e vivia encerrado em rico aposento, longe das vistas e dos ouvidos curiosos.

Os mais ousados garantiam que se tratava de uma ave encantada, que trazia no corpo o espírito de um gênio - um djim, talvez. O maravilhoso papagaio conhecia jurisprudência e ditava leis com a eloquência e a sabedoria dos grandes ulemás. Não havia, aliás, outra explicação para aquele mistério, pois o juiz Trevic proferia sentenças notáveis, fundamentadas sempre com grande elevação, e elogiados pelos advogados mais exigentes e intolerantes.

O caso chegou, afinal, ao conhecimento do rei Nassin bem-Nassin.

- “Mac Allah” ! - estranhou o soberano persa. - É assombroso! Quem poderia acreditar que houvesse no Islã, um papagaio capaz de orientar as longas sentenças de um sábio juiz?

Resolvido a esclarecer, de qualquer modo, o enigma, o poderoso rei mandou vir à sua presença o doutíssimo Fauzi Trevic e interrogou.

- Vejo-me forçado a dizer-vos, ó Rei do Tempo! - prossegui o juiz - que o papagaio, meu amigo e conselheiro, só sabe pronunciar duas palavras. Com esse limitadíssimo vocabulário, consegue ele orientar, com segurança e clareza, todas as minhas sentenças.

- Com duas palavras! Que palavras mágicas serão essas, que servem, como dois faróis, no meio do oceano das leis?

Respondeu o digno magistrado:

-Bondade e Justiça! Justiça e Bondade! Eis as palavras que ouço todos os dias do meu fiel papagaio! Procuo tê-las sempre, bem vivas, no fundo do coração! Quando estudo as causas, sobre as quais sou obrigado a votar e decidir, esforço-me por ser bom e procuro ser justo. A justiça que corrige ou castiga deve ser inspirada pela Bondade que nobilita e eleva. E ainda: a Bondade, que exalta o fraco, não pode prescindir da Justiça que reabilita o forte. Confesso, pois, que todas as minhas sentenças são norteadas pelo admirável conselho do papagaio. Bondade e Justiça!

Por Allah!, senhor dos mundos visíveis e invisíveis! Por Allah! Seguissem todos os reis, ministros e magistrados o conselho daquele papagaio, e a felicidade desceria sobre os povos e a paz reinaria entre as nações!

Uassalâ!

Discussão do grupo de cinco alunos sobre o texto “O juiz e o papagaio”

1. **Gustavo:** ah, eu entendi ...que o papagaio era muito inteligente?
(Gustavo diz algo que é replicado por Fernanda e causa risos).
2. **Danilo:** tia, em todos textos tem isso daqui, não é? (apontando no texto).
3. **Gustavo e Fernanda:** MalbaTahan?
4. **Danilo:** (lendo no texto) cadê.
5. **Gustavo:** o que? Ca-dill! (continua lendo).
6. **Bruna:** eu não entendi só uma palavra. O resto eu entendi tudo.
7. **Silas:** ô todo texto vem esse negócio de soberano e rei!
8. **Pesq:** é este texto conta a história que acontece com rei, juiz...
9. **Bruna:** (lendo) tia, por que o título é assim, olha? “ O juiz e o papagaio”?
10. **Gustavo:** porque ele é o papagaio.
11. **Bruna:** “O juiz e o papagaio”.
12. **Fernanda:** o desenho não tem nada a ver. Não desenham o papagaio!
13. **Bruna:** é mesmo, cadê o papagaio? O juiz? Eu não acho nada, eu não achei nada.
14. **Fernanda:** tem que ser outro desenho.
15. **Bruna:** é igual este daqui (apontando para o título) por exemplo: o juiz aqui e o papagaio aí (indicando com o dedo as palavras “juiz” e “papagaio”).
16. **Pesq:** então depois vocês fazem outro aqui... no final do texto.
17. **Silas:** um papagaio voando....
18. **Bruna:** quem está falando?
19. **Pesq:** Fernanda disse que o desenho não tem nada com o texto.
Por que não tem nada com o texto?
20. **Fernanda:** porque o nome do texto é “O juiz e o papagaio” e mostra no desenho uma multidão. Não mostra o juiz e o papagaio.

21. **Pesq:** será que este desenho pode ter alguma coisa a ver com o texto?
Vamos tentar ver o que é que tem?
22. **Bruna:** os povos...
23. **Silas:** Malba Tan...
24. **Gustavo:** Malba Tahan!
25. **Pesq:** é, eu escolhi os textos porque são pequenas histórias sobre um povo: o povo árabe.
26. **Gustavo:** tem a tartaruga Ninja. Ô tia, (mostrando a ilustração) aqui ó a tartaruga Ninja.
27. **Pesq:** será que a tartaruga Ninja aparece aí? (o grupo todo se debruça sobre o desenho).
28. **Bruna:** é mesmo, a tartaruga Ninja.
29. **Fernanda:** não, não é.
30. **Pesq:** cadê a tartaruga Ninja? (todos mostram o desenho a mim)
Tartaruga Ninja!? Eu estou achando que é o chapéu do homem! (as crianças passam a examinar mais o desenho).
31. **Fernanda:** è o chapéu.
32. **Gustavo:** e chapéu tem olho?
33. **Silas:** é, olha a cara do homem...
34. **Bruna:** é a máscara.
35. **Fernanda:** não, não é. É que eles põe aquele negócio na cabeça.
36. **Pesq:** é, os árabes usam aqueles turbantes.
37. **Gustavo:** ah, mas tem boca, peruca, ó (mostrando o desenho) ó, tem boca.
38. **Silas:** igual aquele que mexe com a cobra.
39. **Pesq:** isso é do país deles aquele que mexe com a cobra.

40. **Silas:** ô tia, ele toca a flauta pra cobra não morder ele. Você viu na televisão? O tava assim ó... a língua da cobra e o homem com a língua no chinelo pra cobra não morder ele?
41. **Bruna:** ô Gustavo, ontem né eu tava...
42. **Gustavo:** é onde você tava? E vai olhando aí no texto!
43. **Bruna:** ontem né, eu tava vendo um livro...
44. **Gustavo:** ô tia, ...
45. **Pesq:** ouça a Bruna.
46. **Bruna:** entre o título d ... sei lá do nome... aí não significava nada. O nome do título era diferente e o desenho era outro.
47. **Gustavo:** pois é, eu ia falar o negócio que a cobra ouve pela língua.
48. **Pesq:** como? Ouve pela língua? Não estou sabendo disso...
49. **Bruna:** ali, sexta-feira eu estava assistindo ...a cobra, ela...ela...ela ouve pela...ah! meu deus como é mesmo?
50. **Gustavo:** tia este povo aqui era o que ia ver o papagaio? (mostrando a ilustração).
51. **Pesq:** olha aí, Gustavo está perguntando. Vocês acham que o desenho tem relação com o texto, com a história?
52. **Silas:** o papagaio era mágico, né? (silêncio e todos começam uma releitura).
53. **Pesq:** esta história conta o quê?
54. **Fernanda:** conta que o papagaio era um gênio.
55. **Silas:** ah! a ave era um gênio. Era encantada. Tá dizendo aqui (aponta no texto).
56. **Pesq:** quem? Silas tá dizendo que o papagaio era encantado.
57. **Bruna:**(apontando no texto) aqui tá dizendo.
58. **Gustavo:** o papagaio era encantado.

59. **Silas:** é aqui: (lê em voz alta) "Os mais ousados garantiam que se tratava de uma ave encantada ... confirmou o ilustre cádi". O que é cádi?
60. **Fernanda:** o papagaio era cádi.
61. **Silas:** o que é cádi?
62. **Pesq:** cádi é o juiz deles lá.
63. **Fernanda:** tia, agora lê você pra nós!
64. **Pesq:** eu vou ler agora pra vocês (a leitura é feita e as crianças acompanham)
65. **Bruna:** tia, aqui ó, (interrompe e procura no texto).
66. **Pesq:** vá Bruna, pergunte.
67. **Bruna:** é, tem uma palavra aqui que eu não entendi.
68. **Pesq:** diga a palavra que você não entendeu (pausa Bruna procura no texto e Gustavo acompanha olhando no texto dela).
69. **Gustavo:** jurisprudência.
70. **Pesq:** ah! Jurisprudência. É assunto relacionado, e que tem a ver com a justiça, com o trabalho do juiz.
71. **Fernanda:** ah! entendi, eu pensei que ele era juiz de jogo, mas é juiz de tribunal (a palavra tribunal aparece no texto).
72. **Pesq:** ah! ela pensou que fosse juiz de jogo! O que é que vocês acham? Era juiz de jogo?
73. **Todos:** não.
74. **Pesq:** é diferente é juiz que julga as pessoas que fizeram algum crime, que trabalham com advogados.
75. **Gustavo:** por que ele usa aquele martelinho?
76. **Pesq:** pra pedir silêncio na hora que todo mundo tá comentando os crimes ...

77. **Bruna:** se eu pego uma bala dela é um crime? Por exemplo, a Fernanda tem uma coisa e eu pego, é um crime?
78. **Pesq:** não é um crime, mas ninguém pode pegar as coisas dos outros sem o consentimento do dono.
79. **Fernanda:** é um crime.
80. **Silas:** é um roubo.
81. **Gustavo:** é um caso pra polícia.
82. **Pesq:** e aí, vamos continuar a leitura? (ao voltar à leitura retomei o último parágrafo lido).
83. **Bruna:** tia, já leu isto...
84. **Gustavo:** tia, todo texto aparece "eloquência".
85. **Pesq:** eloquência é saber falar bem, falar direito.
86. **Silas:** ô tia, calma aí. Tem aqui "mac" como é mesmo?
87. **Pesq:** "Mac Alhah"! Grande Alá, grande Deus.
88. **Danilo:** o papagaio é esperto.
89. **Pesq:** quem é esperto aí, é o papagaio?
90. **Bruna:** tinha um lá em casa né, quando a gente dava o almoço dele, ele pedia.
91. **Silas:** eu já vi um papagaio aqui, ó. Papagaio não, maritaca.
92. **Pesq:** agora vamos ver o papagaio da história. Quem vai recontar essa história?
93. **Fernanda:** o juiz tinha um papagaio. Daí o juiz ia julgar alguém, o papagaio dava sempre um conselho que era ... que que era tia?
94. **Gustavo:** peraí, peraí eu acho (olhando no texto) "bondade" e "justiça".
95. **Fernanda:** bondade e justiça que era pro ter bondade e justiça na hora que ele fosse julgar alguém. E o juiz gostava desse coselho. Chegava na hora ele dava este coselho.
96. **Silas:** ele procurava ser bom.

97. **Pesq:** mas como se descobriu que era o papagaio que fazia isto?
98. **Fernanda:** porque no texto tá falando.
99. **Pesq:** como o rei ficou sabendo?
100. **Gustavo:** ah, porque o cádi chegou lá e falou pra ele.
101. **Pesq:** o que aconteceu nacidade? O que o povo achava do juiz? (silêncio, as crianças consultam o texto).
102. **Bruna:** tia, eu acho, na minha opinião, que o juiz era muito ...
103. **Fernanda:** ele julgava alguém, mas não julgava bravo. Porque a maioria dos juizes que julgam, são bravos. Mas ele não era por causa do conselho do papagaio.
104. **Bruna:** e, era bon-do-do-so (lendo no texto).
105. **Fernanda:** bon-do-so (risos).
106. **Pesq:** mas, e aí Gustavo você disse que se fosse o juiz...
107. **Gustavo:** eu? Se ficasse falando na frente eu ia por uma cadeira...
108. **Bruna:** se eu fosse o juiz eu ficaria brava.
109. **Silas:** eu pegaria esses moleques aí, que fica aí brigando e botava na cadeia.
110. **Gustavo:** isso aí é injustiça.
111. **Fernanda:** o primeiro que eu ia colocar ia ser o Cleiton.
112. **Bruna:** tia, os que faz crime assim, eles vão presos? Aí eu estava assistindo o Globo Repórter, sexta-feira né, aí tinha um mpço que tinha assaltado um banco né, aí... ele estava esperando um ônibus e a polícia chegou e prendeu ele ...
113. **Gustavo:** injustiça!
114. **Bruna:** é, isso que eu falei.
115. **Gustavo:** se fosse em Nova York ele ia para a cadeira elétrica, não é?
116. **Bruna:** aí ele tava esperando um ônibus, e prenderam ele.

117. **Silas:** eu assistir um filme né, faz tempo. Nossa! Um homem não sei ...eu acho que ele foi preso, tinha um monte de cadeira e ele foi pra cadeira elétrica.. Nossa tia! Ficou tudo assim na mão dele de choque.
118. **Gustavo:** ah! você viu aquela reportagem? O homem foi roubar fio de cobre e ficou pendurado no fio?
119. **Fernanda:** eu vi no jornal.
120. **Gustavo:** ele morreu pretinho, torrado.
121. **Fernanda:** no jornal de ler, mostrou um homem assim pendurado de cabeça para baixo (Bruna começa a falar algo).
122. **Fernanda:** vamos discutir agora sobre o texto?
123. **Bruna:** então vamos começar. O juiz era mau ...era bondoso.
124. **Fernanda:** eu entendi que este juiz ... por exemplo: o Silas tinha roubado alguma coisa. Esse juiz em vez dele falar ... antes de falar o que foi o crime, ele já mandava embora. Mas este era diferente. Ele tentava fazer o ladrão explicar. Isto que eu entendi.
125. **Gustavo:** ah! eu entendi que o papagaio queria ajudar o juiz, o juiz quando ia ajudar alguém primeiro ele pensava no que foi, no que era.
126. **Bruna:** um dia eu tava no Barão aí lá tinha aquele banco lá do Banespa, né? Aí ele tinha sido assaltado, aí o policial ...eu tava lá bem perto ...olhando lá. O velhinho né, estava junto com o moço. O moço que tinha assaltado o banco tinha roubado o velhinho , mas como tinha outro perto assim ... o outro , que era o guarda, não tava fazendo nada né, porque aí ele disfarçou ... (as crianças do grupo ouviam com atenção mas, Bruna se enrolou e parou a sua história).
127. **Silas:** eu entendi que o papagaio ... como era mesmo o nome do papagaio? O papagaio era ...era tipo assim gênio. Ele andava assim...
128. **Danilo:** (falando quase inaudível) espírito...
129. **Silas:**...é um espírito que tentava ajudar o juiz a falar as coisas, né?

Análise dos episódios

Episódio 1 - A apreensão do sentido pelo título

Com este episódio pretendo mostrar que as crianças também estão atentas a outros aspectos do texto para a compreensão da leitura.

Um aspecto importante observado na dinâmica dessa discussão, foi o interesse das crianças em procurar entender o significado do título e da ilustração da história. Mais uma vez vemos que a atividade de ler não é um ato isolado. Implica o interrelacionamento de aspectos internos e externos. Há um movimento interno tão complexo, que não nos dá a certeza de esgotarmos a sua explicação. No entanto, há uma outra face explicitada pelo percurso que a criança segue para a compreensão. O movimento vai sempre na direção da criação de sentidos. Durante a realização da atividade de leitura com este grupo pudemos observar que as crianças não só buscam a apreensão do texto como um todo, como também fazem outras leituras. Elas leram o título, destacando-o como uma outra unidade significativa; leram a imagem (a ilustração do livro) também como outra unidade de significado. Estas relações significativas podem ser vistas como tentativas de compreensão. Toda a exposição verbal das crianças era no sentido de argumentar quanto a adequação, ou não, do título em relação a ilustração apresentada no livro. Inicialmente as conversas desenrolaram em torno da completa dissociação entre o título e a ilustração. No processo de negociação de sentidos terminou-se por decidir uma melhor forma de significar o desenho, para que este apresentasse coerência com a trama desenvolvida na história. Observemos a seguinte seqüência:

Seqüência I (Turnos 9 a 16) :

09. **Bruna** - (lendo) tia, porque o título é assim olha: "O Juiz e o papagaio"?
10. **Gustavo** - porque ele é o papagaio.
11. **Bruna** - o juiz e o papagaio.
12. **Fernanda** - o desenho não tem nada a ver. Não desenham o papagaio!
13. **Bruna** - é mesmo, cadê o papagaio? O juiz? Eu não acho nada, eu não achei nada.
14. **Fernanda** - tem que ser outro desenho.
15. **Bruna** - é igual este aqui (apontando para o título). Por exemplo: o juiz aqui e o papagaio aí. (indicando com o dedo as palavras "juiz" e "papagaio").
16. **Pesq.** - Então depois vocês fazem outro desenho, no final do texto, atrás da página. Um desenho como vocês acham que deve ser.

Deslançando o processo de ressignificação do título, comparando-o á ilustração do texto, Fernanda foi imperativa e decidiu por outro desenho. "*Tem que ser outro desenho*" (fala 14). No entanto, Bruna descobre que o título tem a ver com a história pois utiliza as duas palavras chaves da história que acabara de ler: "*juiz*" e "*papagaio*" (fala 15). Neste caso, parece que ela sabe que uma palavra pode expressar todo o sentido da história. Vygotsky, estudando a constituição da fala interior no desenvolvimento do pensamento infantil afirma a que o sentido de uma palavra muda além de ser influenciado pelo contexto lingüístico, porque a palavra tem a propriedade de absorver a diversidade de sentidos. Isto é, uma só palavra pode conter os vários sentidos de um todo. Assim, para ele, os títulos de obras literárias seriam bom exemplo disso. Este episódio mostra-nos como as

respostas das crianças em atividade coletiva de leitura são explicitadas no confronto das suas falas.

Episódio 2 - As aproximações com o texto

Na análise deste episódio procurarei demonstrar que as extrapolações realizadas pelas crianças com base na leitura do texto não são desvios no processo de compreensão como é, em geral, entendido na prática escolar, mas, ao contrário, são a manifestação dos mecanismos de compreensão utilizados pelas crianças para a construção dos sentidos do texto. Ou seja, as “saídas” que as crianças fazem do texto, por meio de associações com vivências pessoais, são, de fato, formas de compreensão.

Chamo aqui de “*aproximações com o texto*” as relações que os alunos tentam estabelecer entre o que está no texto e as suas vivências pessoais (concretas) ou entre o que identificam no texto e os seus conhecimentos lingüísticos, isto é, as articulações feitas tanto em termos de uma articulação com as suas experiências, quanto a partir do destaque de palavras isoladas e desconhecidas que são contextualizadas com vistas à significação.

Durante a discussão da leitura, e com o texto em mãos, as crianças inicialmente fazem o reconhecimento do nome do autor (Turnos 2 e 3):

2. **Danilo** - Tia, em todos estes textos tem isso daqui, não é?
(procura no texto)

3. **Gustavo** - Malba tachan?

E a observação sobre a repetição dos mesmos personagens ou expressões nos textos apresentados (Turnos 7 e 84)

7. **Silas** - ô, todo texto tem esse negócio de soberano e rei.

84. **Gustavo** - tia, todo texto aparece eloquência.

Este último fato demonstra como elas recuperam a memória de leituras passadas na produção de novas leituras. As palavras cujo significado

desconhecem, aparecem dentro de contextos construídos para ressignificá-las (Turnos 67 a 81):

Seqüência II (Turnos 67 a 81)

67. **Bruna** - é tem uma palavra aqui que eu não entendi.
68. **Pesq.** - diga a palavra que você não entendeu. (pausa. Bruna procura no texto e Gustavo acompanha no texto dela).
69. **Gustavo** - jurisprudência!
70. **Pesq.** - ah! Jurisprudência. É assunto relacionado, e que tem a ver com a justiça, com o trabalho do juiz.
71. **Fernanda** - Ah! Entendi. Eu pensei que ele era juiz de jogo, mas é juiz de tribunal (a palavra tribunal aparece no texto).
72. **Pesq.** - ah! Ela pensou que fosse juiz de jogo! O que é que vocês acham? Era juiz de jogo?
73. **Todos** - não.
74. **Pesq.** - é diferente. É juiz que julga as pessoas que fizeram algum crime... que trabalha com advogados.
75. **Gustavo** - por que ele usa aquele martelinho?
76. **Pesq.** - para pedir silêncio na hora que todo mundo tá comentando os crimes...
77. **Bruna** - se eu pego uma bala dela é um crime? Por exemplo: a Fernanda tem uma coisa e eu pego é um crime?
78. **Pesq.** - não é um crime, mas ninguém pode pegar as coisas dos outros sem o consentimento do dono.
79. **Fernanda** - é um crime.
80. **Silas** - é um roubo.
81. **Gustavo** - é um caso pra polícia. (risos)

Observa-se aí como circula entre as crianças a busca de um significado específico, num movimento coletivo e como ocorrem as trocas de sentido que o grupo faz para significar uma palavra destacada por uma delas. Essa busca de significação para uma palavra isolada está sempre em função de uma situação contextualizada.

Logo no início da discussão, a primeira fala de uma aluna sobre a leitura que havia acabado de fazer foi (Turno 6):

6. **Bruna** - eu não entendi só uma palavra. O resto eu entendi tudo.

No entanto, esta mesma aluna, avançando na discussão, questiona a adequação do título e da ilustração que está na primeira página do texto (Turnos 9 e 13):

9. **Bruna** - tia, é por que o título é assim, ó: (lendo) "O juiz e o papagaio"?

13. **Bruna** - É mesmo, cadê o papagaio? O juiz? Eu não acho nada, eu não achei nada.

Vemos aí dois momentos distintos que se manifestam na fala da aluna: a hipótese inicial de que havia entendido toda a leitura (Turno 6) é refeita com o questionamento posterior do título atribuído ao texto. (Turno 9). Analisando estas duas falas poderíamos dizer que, no primeiro caso (Turno 6) a apreciação da aluna reflete a prática escolar do trabalho com a leitura em sala de aula, que orienta os alunos, primeiro à busca da identificação de palavras "*desconhecidas*" e "*diffceis*", dando-lhes a ilusão de que estão compreendendo a leitura. No segundo caso, (Turnos 9 e13), quando a aluna faz referência ao título e à ilustração somos levados também a relacionar o fato com a prática escolar. No entanto podemos, por outro lado, relacioná-lo com uma outra forma de trabalhar a leitura, já que o aluno, em interação na sala de aula, faz questionamentos que

possibilitam discussões e trocas de informação no grupo. Verificamos, por exemplo, que as crianças voltam a sua atenção para algumas palavras (Turnos 3, 5, 6, 61, 67) cuja contextualização não conseguem elaborar. Entretanto, nesses casos, o grupo se encarrega de encontrar respostas para uma possível significação da palavra.

“Saídas” e retornos ao texto são freqüentes. É durante as “saídas” que são realizadas as tentativas de significação do texto por meio de relacionamentos de partes do texto lido com as suas vivências pessoais. Observemos as seguintes seqüências:

Seqüência III (Turnos 38 a 50):

38. **Silas** - igual aquele que mexe com a cobra.
39. **Pesq.** - isso, é do país dele aqueles que brincam com a cobra.
40. **Silas** - ô tia, ele toca a flauta pra cobra não morder ele. Você viu na televisão? O homem tava assim ó...a língua da cobra e o homem com a língua no chinelo, pra cobra não morder ele?
41. **Bruna** - ô Gustavo, ontem né, eu tava...
42. **Gustavo** - é ... onde você tava? E vai olhando aí no texto!
43. **Bruna** - ontem né, eu tava lá vendo um livro...
44. **Gustavo** - ô tia...
45. **Pesq.** - ouça a Bruna.
46. **Bruna** - (...) entre o título lá do ... sei lá do nome... aí não significava nada. O nome do título era diferente e o desenho era outro.
47. **Gustavo** - pois é, eu ia falar o negócio que a cobra ouve pela língua.
48. **Pesq.** - como? Ouve pela língua? Não estou sabendo disso...
49. **Bruna** - ali, sexta-feira eu estava assistindo...a cobra, ela, ela, ela ouve pela ... ah! meu deus como é mesmo?

50. **Gustavo** - tia, este povo era o que ia ver o papagaio? (mostrando a ilustração do texto).

Seqüência IV (Turnos 112 a 121).

112. **Bruna** - tia, os que faz crime assim eles não vão presos. Aí, eu estava assistindo o Globo Repórter, sexta-feira né, aí, tinha um moço que tinha assaltado um banco, né, aí... ele estava esperando um ônibus e a polícia chegou e prendeu ele.

113. **Gustavo** - injustiça.

114. **Bruna** - é! Isto que eu falei.

115. **Gustavo** - se fosse em Nova York ele ia pra cadeira elétrica.

116. **Bruna** - aí, ele tava esperando o ônibus e prenderam ele.

117. **Silas** - eu assisti um filme né, faz tempo. Nossa! Um homem ...não sei, eu acho que ele foi preso. Tinha um monte de cadeira e ele foi pra cadeira elétrica. Nossa tia! Ficou tudo assim na mão dele de choque.

118. **Gustavo** - ah! você viu aquela reportagem? O homem foi roubar fio de cobre e ficou pendurado no fio?

119. **Fernanda** - eu vi no jornal.

120. **Gustavo** - ele morreu, pretinho, torrado.

121. **Fernanda** - no jornal de ler mostrou um homem assim pendurado de cabeça para baixo (Bruna começa a falar algo).

Podemos observar nas discussões ocorridas nestas seqüências vários momentos de “saída” e retorno ao texto. Porém, estas frequentes saídas não são estratégias impeditivas para a construção de sentidos(compreensão)mas recursos auxiliares. As “saídas” que as crianças estão fazendo nestas seqüências são motivadas pelo assunto tratado na narrativa. Observa-se nas falas 38 a 50, que a discussão não está diretamente relacionada ao texto. No entanto, um aluno volta ao texto e diz (Turno 50):

50. **Gustavo** - tia, este povo era o que ia ver o papagaio?

Ele retorna o texto a partir da ilustração, na tentativa de ressignificá-la. Mas, quando as crianças percebem que estão se distanciando muito do assunto tratado no texto, ou mesmo insistindo em outra conversa, manifestam-se no sentido de retomar a leitura. (Turnos 50, 57, 122, 123). Estas idas e vindas ao texto é, no meu entender, mais um indício de que as crianças estão num processo de leitura e portanto de construção da compreensão do texto. O processo de ressignificação da palavra só vai surgir quando esta é contextualizada pela criança nas cenas que vai construindo para inserí-la. Não se trata de destacar a palavra, isolando-a de sua existência concreta, extraíndo-a de seus contextos de ocorrência, como em geral é o procedimento normal da escola. Bakhtin vai conferir à palavra o atributo da significação. Quando fala do ato enunciativo, enfatiza que, tanto o ponto de vista do locutor quanto o do receptor, ambos devem ser considerados, não em conformidade à norma da forma lingüística utilizada mas em consonância com as significações que estas mesmas formas da língua adquirem no contexto. Por esta razão, a compreensão é vista como não reduzida ao reconhecimento de uma forma lingüística por parte do receptor (do leitor) mas, diz ele, o essencial *“é compreendê-la num contexto concreto preciso, compreender sua significação numa enunciação particular”*. (1992a93). Dessa forma a palavra é vista como uma unidade da enunciação e o sentido, como o efeito dessa enunciação. Se assumirmos a elaboração de Vygotsky, de que o contexto confere à palavra uma variedade de sentidos, podemos interpretar os *“outros”* textos paralelos que as crianças, em conjunto, vão construindo a partir da leitura, como sendo um processo natural de compreensão. É impossível olhar a atividade de ler como um procedimento linear e contínuo, como se fosse um

esforço por parte do leitor de percorrer e reconstruir a elaboração do pensamento daquele que escreveu o texto. O leitor até pode ir ao encontro da intenção do autor, mas a leitura não se esgota nisso, porque também provoca o encontro com outros textos. A noção de dialogia/intertextualidade que encontramos no pensamento de Bakhtin e na perspectiva teórica da análise do discurso nos dá elementos suficientes para a explicação dos processos de compreensão da leitura. As crianças quando estão conversando sobre uma narrativa lida, também constroem outras narrativas a partir das motivações que os conteúdos temáticos da história lida lhes despertam. O dialogismo na leitura das crianças aparece na forma dos outros textos e outros sentidos que constroem e produzem, levando em conta as suas experiências e vivências sociais e culturais. Parece que as crianças, nesse caso, reproduzem os diálogos e as situações enunciativas da sua vida cotidiana. Poderia dizer que a leitura de uma narrativa por uma criança provoca um diálogo dela consigo mesma, no sentido em que leva a criança a novas elaborações de pensamento e a outros sentidos, portanto a outros textos e a outras histórias que refletem a sua realidade concreta, a sua experiência de vida e os seus conhecimentos que já tem construídos, enfim a sua visão de mundo. Por esta razão é impossível exigir - como o faz a escola - uma correspondência plena de sentidos, como se existisse uma relação unívoca entre leitor e texto, de modo que, a cada tipo de texto correspondesse apenas uma leitura. Impedir a criança de experimentar, vivenciar, este processo de leitura é impedi-la de ser sujeito, é considerá-la um ser abstrato inteiramente limpo de influências externas e das particularidades das interações específicas de cada grupo social a que pertence.

Outro exemplo de atitude e significação pode ser observado quando Bruna tenta dar um sentido à palavra “crime” (Turnos 67 a 81: Cf. acima seqüência I) Neste caso, a aluna cria uma situação artificial, já que não a tinha vivenciado, para construir a significação do texto.

Adiante evoca, com este mesmo objetivo, situações observadas em programas de TV (Turnos 112 a 121: Cf. acima seqüência III) ou vivenciadas na rua (Turno 126).

126. **Bruna** - um dia eu tava no Barão, aí, lá tinha aquele banco, lá do Banespa, né? Aí, ele tinha sido assaltado, aí, o policial eu tava lá, bem perto, olhando lá. O velhinho, né? Estava junto com o moço. O moço que tinha assaltado o banco tinha roubado o velhinho mas como tinha outro perto assim. O outro, que era o guarda, não tava fazendo nada, né? Porque aí ele disfarçou... (as crianças do grupo ouviam com atenção mas Bruna se enrolou e parou a sua história).

Episódio 3 - Significando as palavras “bondade” e “justiça”

As seqüências abaixo transcritas ilustram alguns processos de significação de palavras utilizadas pelas crianças no seu percurso de construção dos significados do texto. O fato das crianças centrarem a discussão em torno das palavras “bondade” e “justiça” não apenas indica que estão atentas aos sentidos postos no texto pelo autor como também que detectaram a importância decisiva destas palavras para o entendimento global do texto e que identificaram o papel-chave do desfecho para a sua compreensão.

Seqüência V (Turnos 92 a 96)

92. **Pesq.** - agora vamos ver o papagaio da história. Quem vai recontar essa história?

93. **Fernanda** - o juiz tinha um papagaio. Daí o juiz ia julgar alguém, o papagaio dava sempre um conselho que era... que que era tia?.

94. **Gustavo** - per aí, per aí, eu acho (olhando o texto) Bondade e justiça.

95. **Fernanda** - bondade e Justiça que era pro juiz ter bondade e justiça na hora que ele fosse julgar alguém e o juiz gostava desse conselho. Chegava na hora ele dava este conselho.

96. **Silas** - ele procurava ser bom.

Seqüência VI (Turnos 102 a 115)

102. **Bruna** - tia, eu acho, na minha opinião que o, o, juiz era muito....

103. **Fernanda** - ele julgava alguém mas não julgava bravo. Porque a maioria dos juizes que julgam são bravos mas ele não era, por causa do conselho do papagaio.

104. **Bruna** - é era bon-do-do-so. (lendo no texto).

105. **Fernanda** - bon-do-so! (riso).
106. **Pesq.** - mas aí Gustavo você disse que se fosse o juiz....
107. **Gustavo** - eu? Se ficasse falando na frente eu ia por uma cadeira....
108. **Bruna** - se eu fosse o juiz eu ficaria brava.
109. **Silas** - eu pegaria estes moleques aí que fica aí brigando e botava na cadeia.
110. **Gustavo** - isto aí é injustiça.
111. **Fernanda** - o primeiro que eu ia colocar ia ser o Cleiton (risos).
112. **Bruna** - tia, os que faz crime assim eles não vão presos. Aí eu estava assistindo o Globo Repórter sexta-feira, né aí tinha um moço que tinha assaltado um banco, né, aí.... ele estava esperando um ônibus e a polícia chegou e prendeu ele.
113. **Gustavo** - injustiça.
114. **Bruna** - é! Isto que eu falei.
115. **Gustavo** - se fosse em Nova York ele ia para a cadeira elétrica, não é?

O conhecimento atual sobre o desenvolvimento do pensamento infantil nos informa que as crianças, por volta dos oito a nove anos, possuem capacidade de formular o seu próprio pensamento e de compreender as falas dos outros. Nas falas das seqüências apresentadas vemos, o movimento realizado pelo pensamento da criança para significar as palavras “*bondoso*” e “*justiça*” e compreendê-las no contexto de fala do outro. As narrativas de experiências e o seu conhecimento do mundo atravessam qualquer leitura, mesmo a de palavras isoladas. Na perspectiva bakhtiniana, compreender um signo consiste em aproximá-lo de outros signos já conhecidos. Levando em conta a idéia de que os signos derivam de um processo de interação social e que, portanto, são criações resultantes da

organização social humana, o signo é destacado como um construto ideológico que não pode estar desvinculado de uma existência concreta. Aspectos dessa natureza determinam formas específicas de lidar com a língua, criando uma variedade de gêneros do discurso que apresentam distintos temas de significação. Compreender a fala (escrita) do outro implica, nesse sentido, em situá-la, em relação as suas condições de produção (quem escreveu, o quê escreveu, a quem se dirige) e poder apreender a significação do texto como um todo. Nestas circunstâncias, não se pode deixar de ter uma certa conduta avaliativa. Assim, o leitor é levado, diante de um texto, a ter sempre um posicionamento. Partindo da idéia de que toda enunciação compreende uma *“orientação apreciativa”*, Bakhtin afirma que:

“A mudança de significação é sempre, no final das contas, uma reavaliação: o deslocamento de uma palavra determinada de um contexto apreciativo para outro.”

Ao assumirmos esta concepção, interpretamos como um percurso no processo de compreensão do material verbal à sua disposição, o fato das crianças *“viajarem”* para lugares diferentes, mas não necessariamente, estranhos ao texto. Como um caminho marcado pelos seus posicionamentos particulares. As crianças não estão tão distantes do sentido do autor mas, no encontro e no confronto com o texto, expõem e constroem sentidos coincidentes, ou não, com os intencionados pelo autor. Vemos que, durante a discussão, os alunos se aproximam do sentido proposto pelo autor (já convencionalizado), relacionando-o às palavras *“bondade”* e *“justiça”* (Turnos 93, 94, 95 e 96). Em outro momento, Bruna, Fernanda e Gustavo tentam contextualizar estas palavras e, novamente

observamos elaborações de sentidos , como o que se destaca nos seguintes diálogos:

103. **Fernanda** - ele julgava alguém mas não julgava bravo. Porque a maioria dos juizes que julgam são bravos mas ele não era, por causa do conselho do papagaio.

104. **Bruna** - é, era bon-do-do-so. (lendo no texto)

-----*

109. **Silas** - pegaria estes moleques aí que fica aí brigando e botava na cadeia.

110. **Gustavo** - isto aí é injustiça.

-----*

112. **Bruna** - tia, os que faz crime assim eles não vão presos. Aí eu estava assistindo o Globo Repórter sexta-feira, né aí tinha um moço que tinha assaltado um banco, né, aí... ele estava esperando um ônibus e a polícia chegou e prendeu ele.

113. **Gustavo** - injustiça

Episódio 4 - A construção do sentido pelo desenho

Outro fato incorporado para a análise, embora não tenha sido intencionalmente planejado, foram os desenhos - para representar os fatos da narrativa - produzidos pelas crianças após a discussão em torno das ilustrações contidas no texto. Não foram consideradas aqui as falas das crianças durante a realização da atividade do desenho, mas os seus comentários sobre as ilustrações do texto e as justificativas apresentadas para as suas representações feitas. A seqüência VII ilustra a leitura das crianças sobre a ilustração do texto lido.

Seqüência VII (Turnos 12 a 50)

12. **Fernanda** - o desenho não tem nada a ver. Não desenham o papagaio!
13. **Bruna** - é mesmo, cadê o papagaio? O juiz? Eu não acho nada, eu não achei nada.
14. **Fernanda** - tem que ser outro desenho
15. **Bruna** - é igual este aqui (apontando para o título). Por exemplo: o juiz aqui e o papagaio aí. (indicando com o dedo as palavras "juiz" e "papagaio").
16. **Pesq.** - então, depois vocês fazem outro desenho aqui, no final do texto.
17. **Silas** - um papagaio voando...
18. **Bruna** - quem está falando?
19. **Pesq.** - Fernanda disse que o desenho não tem nada com o texto. Por que não tem nada com o texto?
20. **Fernanda** - porque o nome do texto é "O juiz e o papagaio" e mostra no desenho uma multidão. Não mostra o juiz e o papagaio.

21. **Pesq.** - será que este desenho pode ter alguma coisa a ver com o texto?
Vamos tentar ver o que é que tem?
22. **Bruna** - os pôvos.
23. **Silas** - Malba Tan
24. **Gustavo** - Malba Tahan!
25. **Pesq.** - é, eu escolhi os textos porque são histórias pequenas sobre um povo. O povo árabe.
26. **Gustavo** - tem a tartaruga Ninja. Ô tia (mostrando a ilustração) aqui ó a tartaruga Ninja.
27. **Pesq.** - será que a tartaruga Ninja aparece aí? (O grupo todo debruça sobre o desenho).
28. **Bruna** - é mesmo, a tartaruga Ninja.
29. **Fernanda** - não é, não é.
30. **Pesq.** - cadê a tartaruga Ninja? (todos mostram o desenho a mim)
Tartaruga Ninja!?! Eu estou achando que é o chapéu do homem!
31. **Fernanda** - é o chapéu.
32. **Gustavo** - é chapéu tem olho?
33. **Silas** - é, olha a cara do homem.
34. **Bruna** - é a máscara.
35. **Fernanda** - não, não é. É que eles põe aquele negócio na cabeça.
36. **Pesq.** - é os árabes usam aqueles tórços, turbantes.
37. **Gustavo** - ah, mas tem boca, peruca, ó (mostra o desenho para mim) Ó tem boca.
38. **Silas** - igual aquele que mexe com cobra.

39. **Pesq.** - isso, é do país dele aqueles que brincam com a cobra.
40. **Silas** - ô, tia ele toca a flauta pra cobra não morder ele. Você viu na televisão? O homem tava assim ó a língua da cobra e o homem com a língua no chinelo, pra cobra não morder ele?
41. **Bruna** - ô Gustavo, ontem né, eu tava.
42. **Gustavo** - é onde você tava? E vai olhando aí no texto!
43. **Bruna** - ontem, né, eu tava lá vendo um livro ...
44. **Gustavo** - ô tia...
45. **Pesq.** - ouça Bruna.
46. **Bruna** - ...entre o título lá do... sei lá do nome... aí não significava nada. O nome do título era diferente e o desenho era outro.
47. **Gustavo** - pois é, eu ia falar o negócio que a cobra ouve pela língua.
48. **Pesq.** - como? Ouve pela língua? Não estou sabendo disso..
49. **Bruna** - ali, sexta-feira eu estava assistindo... a cobra, ela, ela, ela ouve pela ah! meu deus como é mesmo?
50. **Gustavo** - tia, este povo era o que ia ver o papagaio? (mostrando a ilustração).

Durante a discussão, duas crianças descobriram que o desenho não estava relacionado com o conteúdo tratado (Turnos 12 a 15). Decidimos então que, cada criança iria propor uma ilustração para a narrativa. Antes, porém, de começarem a desenhar as crianças discutiram o que iriam representar, construindo assim um plano para os seus desenhos. Cada criança atribuiu também um título para o seu desenho.

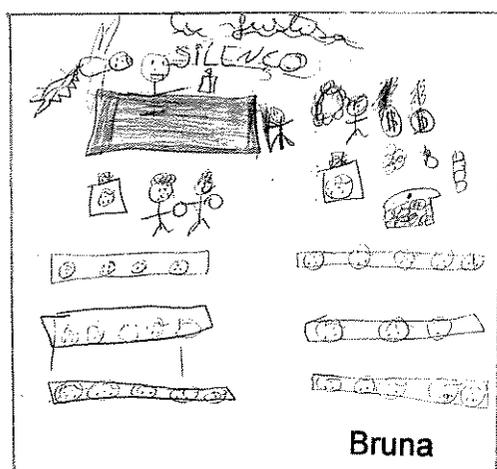
Os desenhos trouxeram mais elementos para a análise do movimento de compreensão e produção de sentidos. Em alguns deles ficaram evidentes as

aproximações ao tema da leitura. Bruna, por exemplo, representou uma sessão de um júri com os elementos bem definidos: uma platéia assistente, os réus, numa grande mesa num plano superior e pedindo silêncio com um martelo, o juiz. Acima, o título: "A justisa." É interessante notar que a questão levantada por Gustavo (Turno75) influenciou a elaboração do desenho de Bruna:

75. **Gustavo** - por que ele usa aquele martelinho?

76. **Pesq.** - para pedir silêncio na hora em que todo mundo está comentando os crimes.

A informação de que o juiz pedia silêncio usando o seu martelo, apareceu no desenho de Bruna e de Silas que também escreveram: "silênço" e "silêcio gente" dentro de um "balão" correspondendo à fala do juiz.



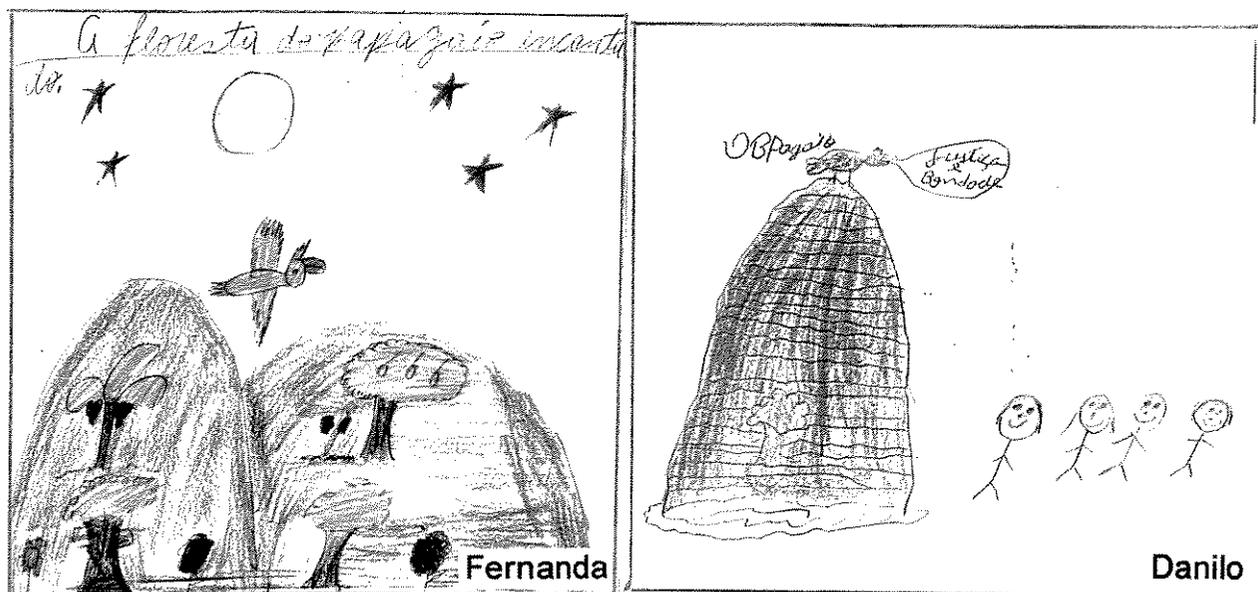
O desenho de Fernanda também remete à fala do outro (remete às falas 17, 55, 58).

17. **Silas** - um papagaio voando

55. **Silas** - a ave não era um gênio. Era encantada. Tá dizendo aqui. (lendo o texto)

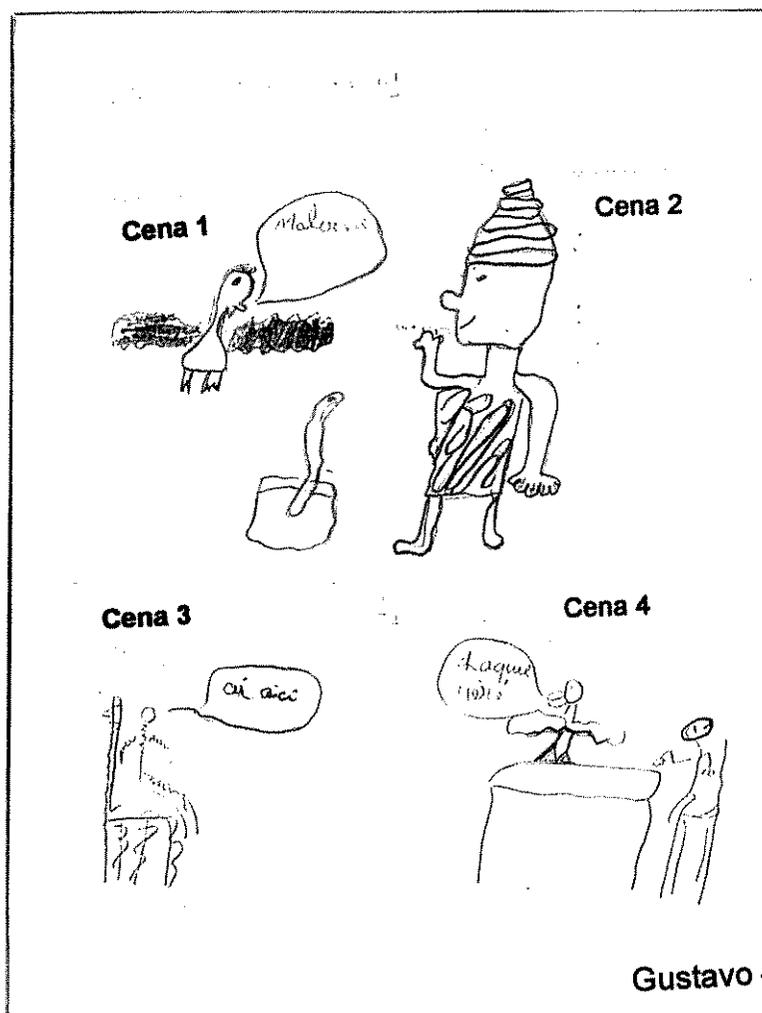
58. **Gustavo** - o papagaio era encantado.

Fernanda desenhou uma floresta e um papagaio voando, idéia que apareceu representada na fala de Silas (turno17). O título de seu desenho foi: "A floresta e o papagaio encantado". Danilo representa o personagem papagaio pronunciando as palavras "justiça" e "bondade".



No desenho de Gustavo, observamos que a leitura da ilustração do texto original, provocou nele a articulação com dois contextos distintos e bem definidos: o contexto da cultura árabe - o uso do turbante, o flautista e a cobra; o contexto da cultura contemporânea - a utilização da cadeira elétrica como sentença penal, nos Estados Unidos. Contudo não basta considerar as contextualizações elaboradas por ele. É importante observarmos o sentido - a compreensão - que faz nestes processos de contextualização. Uma possível interpretação que poderíamos fazer de sua primeira contextualização é a associação entre a ação do papagaio representada na narrativa lida e a ação do flautista com a cobra pois, observando mais atentamente o seu desenho, sobretudo a palavra que escreve como sendo pronunciada pelo papagaio: palavra inventada, de caráter mágico, poderíamos dizer que o aspecto de magia das duas situações foi o elemento de

sentido encontrado por ele para significar o personagem papagaio da narrativa original.



A segunda contextualização apresentada pelo aluno é composta de duas cenas (cenas 3 e 4). Uma, que ilustra a etapa anterior do júri representada pelo pronunciamento do juiz proferindo a sentença final (cena 4) e uma cena que representa o réu sofrendo a pena - a morte na cadeira elétrica (cena 3).

A tentativa de contextualização representada pelas terceiras e quartas cenas do seu desenho demonstra como o conhecimento já elaborado sobre um determinado assunto (neste caso específico uma situação judicial) é retomado e transformado neste novo processo de assimilação produzindo assim um efeito de

compreensão. O que quero dizer com isto é que os modos pelos quais a criança passa para compreender um texto escrito não se esgota simplesmente na forma da escrita do texto desencadeador, mas estão constantemente remetendo a criança a conhecimentos já elaborados, às suas vivências. Poderíamos dizer que esta maneira de compreender é uma característica principal do pensamento infantil e uma marca do pensamento humano. Do mesmo modo é importante considerar que o processo de significar está na relação com o outro. É neste sentido que a fala de uma criança repercute no desenho que o outro faz, na busca de construir sentidos para o texto lido.

De um modo geral, nos desenhos das crianças, aparece também a dinâmica discursiva desenvolvida após a leitura do texto e percebe-se, por outro lado, que o desenho representa uma outra instância de produção de sentido encontrada pelo grupo.

Outra ocorrência que nos faz enfatizar a importância do trabalho coletivo para a apreensão e construção de sentidos, foi verificada na descoberta de Fernanda. Transcorrido já algum tempo da discussão, fui indagada por um aluno acerca do significado do vocábulo *“jurisprudência”*. Enquanto respondia a este aluno, Fernanda, atenta à informação, espanta-se e descobre que o juiz não era *“juiz de jogo”*, mas *“juiz de tribunal”*.

Estas e outras observações registradas nos indicam que, em situação de interação interpessoal, em que as crianças podem conversar sobre as suas leituras, as palavras desconhecidas não impedem a construção do sentido pois, nestas circunstâncias, as crianças articulam as diferentes falas, apreendem as informações e são capazes de fazer as sínteses necessárias para a compreensão do material escrito.

Por outro lado, os desenhos, as falas e as escritas das crianças estão impregnadas da fala do outro. Parece impossível compreender a linguagem humana fora da interação social e, por essa razão, o trabalho com a leitura na escola deve sempre guardar esta dimensão desde cedo.

Episódio 5 - As reelaborações do texto escrito

A ressonância que o texto literário (em forma de narrativa) tem sobre os modos de dizer da criança se dá basicamente pelo recurso às suas vivências, construindo assim, um de seus processos básicos de elaboração da compreensão. Embora o texto literário esteja marcado por uma estruturação mais complexa de organização da fala, ele se manifesta no dizer da criança com formas mais simples. Ainda talvez, por uma inexperiência no domínio dos diferentes gêneros de discurso, a narrativa da criança é uma construção que está presa muito mais à memória de experiências imediatas e apenas reflete o acontecimento real. Vemos que a escrita das histórias elaboradas pela criança conserva, predominantemente, as marcas das suas vivências. Elas não fazem uso dos gêneros literários por sua própria iniciativa mas os assimila por certos mecanismos particulares de compreensão. Exemplo disso é a necessária passagem, que a criança faz, de uma forma de dizer do autor (escrita) para a sua forma de fala já dominada.

Ao ler um texto, o aluno se depara com construções mais complexas da língua mas, ao compreendê-lo, utiliza as formas lingüísticas já dominadas e, nesse processo vai se apropriando de formas diferentes de se expressar. Em determinado momento de seu desenvolvimento, ao entrar para a escola, a criança já dominou as regras básicas da língua a que está exposta e, após algum tempo de escolaridade, a escrita embora ainda não completamente dominada, passa a fazer parte do seu repertório lingüístico. Assim, já dispendo da escrita, isto é, de formas que gradativamente vão sendo aproximadas da forma padrão, as crianças reescrevem as narrativas lidas, e essa reescrita parece constituir um dos seus mecanismos de compreensão.

No contexto pedagógico, o aluno se encontra sob a tensão entre dois sistemas: de um lado, a escrita - textos escritos elaborados e mais complexos (os gêneros secundários) - e de outro, as diferentes falas - da professora, dos alunos, (gêneros primários). A todo momento, na sala de aula, a criança está em constante interação com formas mais simples e/ou mais complexas de linguagem a que é submetida para uso ou reflexão. Em circunstâncias de aprendizagem, solicita-se do aluno uma atitude reflexiva sobre a linguagem, que, em princípio, resulta sempre em tentativas de produções mais sofisticadas. Desse modo, o aluno é chamado a responder de uma determinada forma, e esta peculiaridade da sala de aula lhe possibilita novas capacidades de manejo com a língua. Desse ponto de vista, o contexto de interação de linguagem que se apresenta em situação de ensino na sala de aula, deveria ser sempre um momento de desenvolvimento para o aluno. Ilustrando esses dois modos de fala coexistindo na sala de aula, para a elaboração de compreensão da escrita entre as crianças, apresentamos as seguintes falas extraídas da discussão sobre o texto "O gato do cheique":

Fernanda - *Tia, aqui fala: (lendo no texto) "E apanhando a moeda, limpou-a da lama negra que a sujava e entregou - a ao colega."*
- *Tá falando, tia que o velho catou.*

Em outra situação:

Fernanda - *Olha tia, eu escrevi assim ó: (lendo o próprio texto)*
"Na casa do cheique apareceu um mendigo pedindo água e pão. E o gato não deu. Depois o gato foi embora porque brigou o cheique que descobriu que o gato era um gênio."

Podemos notar na primeira fala, que a aluna apesar de não se surpreender com esta forma mais elaborada de construção da linguagem, não a utiliza. Considerando que já se passaram pelo menos três anos de vida escolar, e

supondo que a aluna já tenha se familiarizado com este tipo de linguagem, o que fica como indagação são as formas de apropriação do gênero que não se manifestam e não se explicitam em todos os momentos.

Vimos que o processo de internalização de formas mais complexas de fala é também um processo longo e complexo que só vai se integrar ao repertório de fala do aluno depois de algum tempo. Contudo a este desenvolvimento tardio não corresponde uma menor possibilidade de compreensão. Ao contrário, o esforço que demanda por parte do aluno para o entendimento das diferentes formas de fala, é um componente necessário para a elaboração própria do sentido. Quando Fernanda retorna ao texto para uma releitura, ela o sintetiza fazendo uso de poucas palavras, expressando apenas com o termo “*catou*” todo o sentido do que havia lido. Sendo assim, essa dinâmica parece nos mostrar que a compreensão na leitura não está subordinada a um aprimoramento do desenvolvimento da linguagem em geral, isto é, não se faz necessária a internalização dos modos mais evoluídos da fala/escrita, mas sim um certo grau de domínio sobre eles. Expor os alunos diante dessas diferentes formas de dizer, é, pedagogicamente, uma estratégia que vai suscitar avanços tanto no processo de compreensão da leitura, quanto no desenvolvimento de aquisição dessas novas formas de linguagem, representadas em sua capacidade de produção textual.

Na fala seguinte, após a leitura do texto literário, a aluna produz um outro texto, sem maiores dificuldades. Em seu pequeno texto, procura sintetizar as idéias-chaves da história lida, expressando-a na forma escrita. Isto parece ter um efeito para a compreensão do texto. Segundo Bakhtin (1992), a atividade mental

passa por um processo de transformação à medida em que vai se estruturando em expressões como a palavra, o signo, o desenho, a pintura, etc. Diz ele:

"uma vez estruturada, a expressão exerce um efeito reversivo sobre a atividade mental: ela põe-se a estruturar a vida interior, a dar-lhe uma expressão ainda mais definida e mais estável "(p.118).

Considerando a escrita essa forma de expressão materializada do pensamento, o esforço que a criança faz ao produzir um texto na tentativa de compreendê-lo reverte, conseqüentemente em transformações do seu próprio modo de pensar, ampliando também seus conhecimentos. Além disso, acontecendo esse processo em circunstâncias de trabalho em grupo, a compreensão que o outro (os colegas, a professora) tem da fala do aluno exerce um efeito sobre a produção dessa fala, no sentido em que a visão do outro oferece elementos que influenciam a elaboração da intenção do dizer do aluno. É um movimento predominantemente dinâmico que está em jogo nesta relação sujeito/linguagem/sujeito. A escrita da criança sobre um texto alheio decorre, necessariamente, das hipóteses de sentido que consegue elaborar sobre o texto, e, ao estruturar uma escrita própria expressar uma compreensão.

Com Bakhtin, acreditamos que a compreensão propriamente dita, é o eco que ressoa de volta àquilo que foi dito/ouvido. É o reflexo da voz do outro transformada em um outro dizer, ou seja, a compreensão reflete tudo aquilo que esteve no nível da experiência e do vivido pelo sujeito. O processo de compreensão nunca deve ser entendido como um ato passivo e receptor de informações, já que demanda um momento de trocas que, em qualquer direção, provoca transformações, tanto no objeto de conhecimento (o discurso) quanto no próprio sujeito que conhece. É esse movimento de construção dos sentidos do

material verbal que está à disposição do sujeito, que o faz compreender o que está por trás das palavras. A compreensão só acontece efetivamente porque os significados, pensamentos e intenções que subjazem à palavra são sempre recuperados por um processo de construção que envolve uma certa complexidade. Essa complexidade é dada pela articulação que a criança faz com o vivido. Nesse sentido a compreensão é uma força essencial que orienta a formação do dizer. É uma força que mobiliza a produção de “*contrapalavras*” por parte do leitor/ouvinte. Para que um texto seja compreendido é preciso que o mesmo seja confrontado com os possíveis textos (palavras) articulados pelo leitor. É preciso que o discurso seja encarado como uma oposição que sempre provoca outras palavras a serem confrontadas.

Por outro lado, quando não há compreensão, nada se pode acrescentar ao que foi lido. Não há nada que *move* ou *influencie* o discurso. Para Bakhtin, esta abordagem do discurso suscita apenas a sua *dublagem* ou sua *reprodução*. Torna-se impossível a relação dialética entre o falante/autor e o próprio objeto do discurso. Ou seja, ambos permanecem o mesmo porque o discurso não invade o universo do ouvinte, não se coloca em oposição ao discurso do outro, não provoca nem é capaz de produzir uma “*contrapalavra*”. A concepção de Bakhtin sobre a questão da compreensão da linguagem assume o quanto é complexa a sua incorporação na atividade humana. Diz ele: “*a linguagem não é um meio neutro que se torne fácil e livremente a propriedade intencional do falante, ela está povoada ou superpovoada de intenções de outrem. Dominá-la, submetê-la às próprias intenções e acentos é um processo difícil e complexo*” (1990: 100).

Entender a linguagem como uma construção difícil e complexa é pressupor um processo de desenvolvimento psicológico também nesse mesmo grau de

complexidade pois o desenvolvimento da ação humana decorre de um processo psicológico que envolve algumas funções mentais específicas como a atenção voluntária, a memória lógica, a abstração. Assim, o processo de desenvolvimento da linguagem, ao exigir um esforço intelectual do sujeito, ao mesmo tempo requer um movimento não homogêneo para a sua construção. Para se compreender um texto escrito, por exemplo, vemos que a criança escolhe e percorre, às vezes, caminhos diferentes. Ela passa por um percurso que não é igualmente único para todos. Varia conforme as possibilidades internas de cada um e as diferentes formas de linguagem possíveis de serem manipuladas: a expressão oral, a escrita artística, etc. e ainda, dentro de cada uma dessas formas, os diferentes modos de registros - a narrativa oral ou escrita, o desenho, as representações de ações, etc.

Os exemplos abaixo mostram como as crianças elegem a própria escrita (sugerindo a produção de um outro texto) como uma forma de compreensão da leitura. É importante acrescentar que os alunos produziram uma segunda narrativa tendo como suporte textos de Malba Tahan, que foram lidos e comentados pelos alunos. Neste caso específico o texto base foi "*O príncipe e o filósofo*", o qual está transcrito abaixo.

Texto original: O príncipe e o filósofo

(Malba Tahan)

O príncipe Hi-Chang-Li era vaidoso e fútil. Um dia, ao regressar de um passeio em companhia de vários amigos, encontrou Confúcio. O venerável filósofo, sentando na laje de um poço, meditava tranqüilo.

- Eis uma oportunidade feliz - declarou o príncipe. Consultemos êsse famoso pensador sôbre as dúvidas que nos ocorreram durante a excursão.

Um dos mandarins aproximou-se de Confúcio e interrogou-o:

- Em que consiste, ó esclarecido filósofo!, a verdadeira caridade?

- Em amar os homens! - foi a resposta.

- E a Ciência?

- Em conhecer os homens!

- E o Êrro?

- Em confiar nos homens!

- E qual a arte mais difícil?

- Governar os homens!

Ao ouvir aquelas respostas, disse o príncipe, em voz baixa, ao mandarim:

- Noto que o velho retórico insiste em formular as respostas da mesma forma, relacionando-as, invariavelmente, com os homens. Irrita-me essa preocupação maníaca. Pretende, com certeza, divertir-se à vossa custa. É preciso interrogá-lo de modo que ele se veja obrigado a modificar o estribilho.

- Nada mais simples - rosnou, entre dentes, o mandarim.

- Podes dizer-me, ó eloqüente filósofo!, quantas estrêlas há no céu?

Respondeu o mestre:

- São tantas quantos os pecados, erros, defeitos e impertinências dos homens!

E, depois de proferir tais palavras, levantou-se vagaroso e afastou-se dos invejáveis arguidores.

Textos dos alunos

1. O italiano e o romano

-Era uma vez um romano que chegou de uma viagem da Itália. Quando ele foi ao hotel para descansar ele encontrou um amigo italiano.

-O italiano falou meu amigo eu sou o maior adivinhador do mundo.

Respondeu o romano.

-Eu quero ver.

-Quantos paus fais uma canoa
Respondeu o Italiano.

-Depende do tamanho dela. Perguntou o romano

- Quantos tijolos tem uma casa.
Respondeu o Italiano

-Depende do tamanho da casa. O romano ficou furioso por tudo que perguntava e respondia tamanho

E ele tentou mais uma vez.

-Qual é o tamanho da madeira que faz uma cadeira. Respondeu o Italiano

-Depende o tamanho da cadeira que for fazer

[Adão]

2. O Príncipe e o guarda

-Era uma vez um príncipe chamado Danilo.

-Num belo dia de sol Danilo estava embaixo de uma uveira e ate que chegou um guarda gritando:

-Corre magestade, corre os americanos estão querendo gerra já tem dois gardas estão feridos.

-Chame os medicos, pegue as armas. Quando o príncipe foi dar um tiro levou uma frechada bem no peito e ele morreu e depois os gardas foram partir para luta e morreram.

FIM

[Verena]

3. Roberto e Marcelo

Num dia muito bonito meu amigo Roberto foi a minha casa e ele me fazia muitas perguntas e todas as perguntas tinha bola no meio E então ele perguntou:

-Você tem bola? Perguntou Roberto para Marcelo

Sim respondeu Marcelo?

-Então vamos brincar com essa bola

-Sim mas...

-E Roberto nem deixou Marcelo falar e já foi falando.

-A mais não importa se você não tem bola de futebol.

-E então Marcelo se cançou e disse:

-Você sabia que você está me enrritando?

-Me desculpe então já que eu estou atrapalhando eu vou embora.

Não espere!

-Vamos fazer um acordo disse Roberto

-Depende o acordo né!

-O acordo é que você não pode falar mais a palavra bola dentro desta casa

-Tudo bem

-Então quando eles foram para fora eles começaram a falar de bola.

-No aniversário de Roberto Marcelo deu uma bola a ele E o Roberto ficou muito feliz

[Thais]

No texto 1, Adão produz uma escrita que estabelece com o texto original uma relação nítida de intertextualidade. Modificam-se os personagens, o príncipe chinês e o mandarim tornam-se um italiano (genérico) e um romano (específico) conservando-se o aspecto relativo, com a diferença de que no primeiro caso, trata-se de uma relativização qualitativa e genérica ou extensiva á toda espécie humana, e no segundo caso, uma relativização quantitativa e específica a cada um dos elementos invocados (“*canoa*”, “*casa*”, “*cadeira*”). Nota-se um desfecho inexpressivo, quase um não desfecho. No segundo texto (texto2), a relação com o texto original se dá pela manutenção de um dos personagens da narrativa original: o “*príncipe*”, e do número de personagens envolvidos (3), bem como assim pela estrutura mais abstrata do texto, narrativo, com inserções de seqüências dialogais. Atente-se para a ênfase dada ao desfecho não só pela situação descrita - a morte dos três personagens - como também pela necessidade que sentiu Verena de explicitá-lo com a palavra “*FIM*”. O texto 3, além de conservar a estrutura fundamental do texto original - narrativa com seqüências dialogais - mantém uma relação de intertextualidade mais nítida que o texto anterior (texto 2) embora menos próxima do que a do primeiro texto, e por isso mesmo, mais criativa. Aqui, ao invés de uma mera relativização, temos explicitamente uma restrição: “*você não pode falar mais a palavra bola dentro desta casa*” (linha 24-25). A preocupação com o desfecho observada no texto 2, aqui também é manifesta. Nos três textos a identidade estrutural dos títulos - dois nomes associados pela conjunção aditiva e conservando-se o mesmo traço semântico (humano) - é a responsável pela estreita semelhança com o título do texto original.

Consideramos os textos produzidos pelas crianças como uma outra forma de compreensão da leitura realizada, que não se restringe a uma simples cópia ou mesmo paráfrase do texto do autor. Reconhecendo e reproduzindo as idéias e palavras do texto do autor, os alunos também demonstram o domínio de um tipo de mecanismo que concorre para a compreensão. As crianças alteram o texto original relacionando-o com suas histórias de vida, mas trabalham os sentidos e elaboram novas produções novos sentidos. Os sentidos do texto original foram explicitados via leitor, isto é, foi necessário que o aluno conservando a proposta da trama do texto original, se colocasse dentro dela como criador de outros personagens. O uso das palavras alheias, o retorno ao texto original, é antes uma orientação do que um obstáculo para se compreender. Desse modo a atividade de compreensão passa por um processo de apropriação de palavras alheias, tornando-as “*próprias*” na medida em que são significadas. É somente nesse processo de significação que Bakhtin vai situar a palavra:

“A palavra da língua é uma palavra semi-alheia. Ela só se torna “própria” quando o falante a povoa com sua intenção, com seu acento, quando a domina através do discurso, torna-a familiar com sua orientação semântica expressiva.” (1990:100).

Nesta perspectiva deve-se levar em conta o papel desses elementos discursivos em qualquer atividade de compreensão da linguagem. Certamente o que está em jogo numa ação de compreender a escrita, não são apenas os elementos de uma normatização gramatical (léxico, sintaxe) pois o significado das palavras não está posto nelas para dela ser extraído. Decorre de um processo de construção, em que as palavras são retomadas por contrapalavras, na interação leitor/autor por meio do texto. E, ainda, em situação escolar, além desta, por meio também da interação não só com o professor como também com os colegas.

Sabemos que a escrita é uma realização lingüística diferente da fala. Os aspectos facilitadores para uma compreensão na fala oral, (o tom de voz, a expressão do falante, etc) estão ausentes da escrita, estando nela presentes apenas por meio das explicitações necessariamente constitutivas do texto escrito e, no caso das crianças, principalmente pelas representações possíveis de serem feitas. É essa qualidade abstrata da escrita que muitas vezes demanda do aluno um esforço para a sua aprendizagem.

Considerando um texto escrito como um todo significativo e, levando em conta as suas características formais, ele se apresenta como um gênero complexo do discurso. O fato de uma criança tentar compreender uma leitura realizada por meio da elaboração de um texto escrito, conduz esta criança, a uma ação reflexiva sobre a linguagem que, por sua vez, apresenta transformação no modo de construção e no uso dos signos lingüísticos já dominados por ela. Podemos dizer então que o processo, dessa maneira, parece trazer sempre algum avanço para o desenvolvimento da compreensão.

Observamos nos textos escritos das crianças as marcas de um aprendizado que poderíamos chamar de discursivo, no sentido de que não consistem nem na apresentação de um léxico nem na construção de frases em conformidade com as regras da língua, sendo de natureza diversa do conhecimento especificamente gramatical no sentido mais estrito da palavra. As palavras embora ainda grafadas incorretamente, são semanticamente bastante apropriadas o que faz com que o texto tenha sentido. O sentido que as crianças constróem está, de alguma forma, delimitado pelos reconhecimentos ativados no processo de compreensão do texto original. O texto apresenta a forma mais simples da fala que é o diálogo, no entanto o seu conteúdo expressa conceitos

mais abstratos. As crianças contudo, sem muita dificuldade, aderem à mesma forma dialogal, mas articulando os conteúdos originais com o vivido. Observe-se que, nas histórias que escreveram as personagens receberam os nomes dos próprios colegas e os conteúdos são distintos do original.

Numa perspectiva de análise estritamente lingüística diríamos que os textos dos alunos contém várias impropriedades, no entanto se partirmos de uma visão discursiva de linguagem, vemos que já apreenderam outros elementos importantes e constituidores de um texto. A noção de "*acabamento*" formulada por Bakhtin para caracterizar um texto escrito ou uma obra, é fundamental para conduzir a compreensão do leitor. Um *acabamento* é determinado por três fatores: 1. o tratamento exaustivo do objeto de sentido; 2. o querer dizer do locutor; 3. as formas de estruturação. Ligados entre si estes fatores sempre possibilitam uma compreensão. Diante disso como pensar os textos dos alunos em relação ao conceito de "*acabamento*" proposto por Bakhtin?

Em Bakhtin é a noção de "*excedente de visão*" que vai dar o *acabamento* de uma obra ou de uma situação de comunicação verbal. O "*excedente de visão*" é entendido como aquilo que só o outro pode enxergar porque ocupa um outro lugar. Assim, na comunicação verbal as reações ou o conjunto de respostas à minha fala, ao meu discurso, à minha pessoa, constitui um *excedente de visão* que permite situar-me, de alguma forma, na relação.

Nos textos apresentados acima, dois aspectos podem ser considerados: a) ao trabalharem na produção de outros textos encontramos indícios de que os alunos conseguiram alguma compreensão da leitura da história lida. Esta produção implica uma reconstrução do sentido que indica, por sua vez, que o aluno elaborou a partir dessa compreensão trazendo elementos de suas vivências

concretas. Como já foi mencionado os alunos se colocam tão dentro da narrativa que seus próprios nomes, nomeiam as personagens criadas; **b)** a forma de estruturação do texto (o diálogo) utilizada pelos alunos, enquanto protótipo da comunicação verbal, ajudou a construírem os “*acabamentos*” do texto. Estes “*acabamentos*” aparecem de duas ordens: **1.** Como acabamento específico do enunciado na cadeia da comunicação verbal, indicado pela utilização, por escrito, da forma dialogal que implica uma alternância dos sujeitos/falantes, agora personagem no texto; **2.** Com relação à produção do texto escrito, quando se pode falar em um “*acabamento*” que se esboça no esforço de criação, colocando cada criança em posição de autoria e indicando as condições de um “*excedente de visão*”, portanto trazendo elementos importantes para a compreensão do texto. É válido acrescentar, no entanto, que este excedente de visão traz implicadas formas de compreensão nem sempre conscientes, claras, dizíveis.

Cabe ainda ressaltar que a questão da compreensão relacionada aos construtos bakhtinianos de “*acabamento*” e “*excedente de visão*”, intuídos no final deste trabalho, fica aqui mencionada como uma possibilidade de novas incursões teóricas e metodológicas, permanecendo como um desafio a uma nova questão, em aberto, para outros desdobramentos da pesquisa.

Considerações Finais

O ponto de partida e o ponto de chegada deste trabalho tem a mesma referência: a leitura na escola.

A sala de aula foi um lugar no qual se contextualizou a atividade de ler como um problema de compreensão. Do mesmo modo a sala de aula apareceu como um espaço com possibilidades de produzir efeitos pedagógicos positivos, se se investir na procura de alternativas de suas práticas para a organização das atividades desenvolvidas nas diferentes disciplinas.

Durante este trabalho procurou-se explicitar como a utilização de diferentes formas de linguagem (as narrativas orais, a escrita, o desenho) desencadeiam processos de compreensão dos textos lidos. Por sua vez, a leitura só é uma atividade constituidora de conhecimentos se for realizada envolvendo a compreensão no sentido de uma produção própria e criativa. Do ponto de vista pedagógico, compreender a leitura por meio de mecanismos de expressão tais como o desenho, a escrita, os diálogos interativos, implica em duas considerações básicas: **1.** teoricamente é necessário encarar a leitura como uma atividade interativa que acontece não só entre autor e leitor, mas que também provoca outras interações - do leitor com suas vivências, do leitor com outros textos (leituras), do leitor com outros leitores; **2.** do ponto de vista metodológico, o papel das relações interpessoais nas condições de produção da leitura deve ser valorizado e enfatizado, tornando essas condições em sala de aula, muito menos uma atividade mecânica do que um esforço de ação para a compreensão e produção de sentidos. No entanto o uso que se faz da leitura nos espaços escolares, sobretudo nas primeiras séries do ensino básico, tem-se orientado na

direção da repetição - quase literal - do que está dito no texto. Valoriza-se muito mais a capacidade de memorização de partes do texto, que a compreensão do todo significativo. Aprender (ou utilizar) a leitura, trabalhada dessa maneira reduz as possibilidades das crianças explicarem os temas significativos do que foi lido por elas mesmas.

Como mostra Manguel (1997) em *"Uma história da leitura"* as primeiras práticas de ensino da leitura estavam baseadas em métodos que valorizavam a capacidade de decorar o texto lido em detrimento de sua compreensão. Isto é, sendo o objetivo o ensino da leitura de textos sagrados, que implicava também o conhecimento da "verdade" então somente um sentido era válido de ser apreendido.

Do ponto de vista do ensino da leitura na escola, a compreensão como um processo de construção de sentidos deslanchado pela atividade de ler, sempre foi deixada em segundo plano pois técnica e metodologicamente era impossível e ideologicamente inconveniente já que a compreensão implica em tomada de posição, avaliação, opinião, transformação de idéias e concepções, construção de hipóteses para a apreensão da polissemia da leitura. A escola por sua vez, se restringindo a uma concepção instrumental de linguagem, deixa de fora todas essas possibilidades que a leitura de um texto pode proporcionar.

A constatação inicial e provocadora deste trabalho, de que as crianças já alfabetizadas e prestes a ingressar no segundo nível do primeiro grau, não compreendiam os textos lidos em sala de aula, nos leva a crer que, ainda nos dias atuais, a escola - um contexto inconstitucional responsável, dentre outras coisas, pelo ensino da leitura permanece adotando métodos de ensinar a ler que não estimulam os processos de compreensão, pois ela insiste em entender a

leitura como uma atividade mecânica, avaliada pela presteza do aluno em “achar” no texto, o que muitas vezes está explicitamente posto.

O texto escrito produzido pelo aluno, por exemplo, é também uma forma de compreender a leitura, no entanto a escola, ao adotar, quase sempre uma concepção de linguagem restrita à uma função instrumental, não leva em conta o quanto o processo da escrita é relevante e significativo para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Ações que, aparentemente são “desvios” ou “incompreensões”, como os relatos pessoais, os desenhos, os textos escritos pelas crianças são, todas elas modos que efetivamente provocam a compreensão. Um texto elaborado por uma criança sob a inspiração de uma leitura, deve ser considerado, por exemplo, como um modo de compreender.

Como o apontado por trabalhos anteriores, não podemos deixar de concluir que um contexto interativo é o ambiente propiciador de aprendizagens. Assim as atividades interativas estabelecidas pela crianças entre si ou com o professor, durante o processo da leitura em sala de aula, são efetivamente um motivo desencadeador da compreensão dos textos lidos. Dentro deste contexto de interação as crianças ficam com mais possibilidades de reestruturarem as suas ações e enfrentarem as dificuldades de compreensão com mais flexibilidade. Vimos que as dificuldades de ordem lexical e/ou sintáticas que eventualmente surgem neste processo não são impedimentos para a construção de sentidos. Entretanto a escola enfatiza estas dificuldades de ordem gramatical, deixando de incorporar nas suas práticas o reconhecimento da importância dos processos interativos como vem sendo ressaltados pelos trabalhos inspirados na psicologia vygotskyana e nas concepções de enunciação de Bakhtin.

Um ponto a ser ressaltado deve ser o de considerar essa construção social dos sentidos como um processo que não se esgota nas fases iniciais da aprendizagem da leitura, mas que é constitutiva de todos os estágios de desenvolvimento.

O esforço em procurar encontrar os índices e as pistas que mostrem os modos escolhidos pelos quais as crianças compreendem uma leitura realizada, nos aponta questões abertas para estudos a serem empreendidos futuramente. Tendo como base a concepção bakhtiniana de linguagem a questão da relação da dialogia com os mecanismos de aprendizagem, pode ser um problema que venha motivar um novo projeto de estudo, assumindo, a partir dessa perspectiva, que toda compreensão é dialógica porque acontece sempre na relação com o outro, seja na comunicação verbal seja no enfrentamento com o texto lido. Considerar então, o “*dialogismo*” mesmo na busca de palavras “*difíceis*” e “*desconhecidas*”, é um ponto que suscita algumas questões : como interpretar a dialogia na linguagem quando as crianças buscam compreender uma palavra? Tomar a palavra do ponto de vista dialógico, em que contribui para compreender as ações das crianças e a própria linguagem?

Devo considerar mais uma vez que este trabalho procurou explicitar e entender as formas de compreensão que são geradas a partir de uma atividade de leitura. O foco do trabalho não esteve centrado nas propostas que a escola / o livro didático apresenta para os alunos com o objetivo de trabalhar a compreensão na leitura. No entanto constatamos que o modo de se abordar os textos escritos exerce uma influência nas formas de compreender dos alunos. Não podemos, por exemplo interpretar da mesma forma a busca da criança pela

compreensão de uma palavra desconhecida, quando a restringe a um termo no léxico ou quando essa busca é conduzida a partir de uma perspectiva dialógica.

A escola ainda não assumiu esta concepção e baseando-se no livro didático não tem conseguido trabalhar os textos escritos numa perspectiva de uma compreensão construtiva, que ultrapasse o próprio texto.

Novas teorias, ultimamente desenvolvidas na Escola de Genebra, com base na psicologia vygotskyana e na teoria de enunciação de Bakhtin e que se auto denominam de interacionismo social e, mais especificamente, no caso da abordagem dos aspectos discursivos, de sócio-interacionismo discursivo, estão apontando para um tratamento global da leitura e da escrita vistas como ações discursivas. Estas novas teorias (com as quais entrei em contato já nos últimos meses de elaboração desse trabalho) incorporam todos os desenvolvimentos recentes (destes últimos 30 anos) da lingüística textual e das teorias do discurso numa proposta que aparentemente promete radicalmente mudar as concepções e as práticas atualmente vigentes na escola, no sentido em que fornecem aos professores as bases teóricas e os meios práticos de abordagem dos textos, assumidos enquanto modelos de gêneros discursivos aos quais atribui o caráter de instrumentos semióticos.

Referências Bibliográficas

- ANDRÉ, M. E. D, LÜDKE, M. (1986) **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU.
- BAKHTIN, M. (1992a) **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec
- (1992b) “Os gêneros do discurso”. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes.
- (1990) **Questões de literatura e estética**. São Paulo: Hucitec.
- BENVENISTE, E. (1988) **Problemas de lingüística geral**. Campinas: Pontes.
- BRONCKART, J. P. (1985) “Vygotzky, une oeuvre en devenir” In: BRONCKART, J. P. (org) **Vygotzky aujourd’ hui**. Nêuchatel -Paris: Delachaux et Niestlé.
- (1996) “Manifesto - Reformatando as humanidades e as ciências sociais: uma perspectiva vygotzkyana” In: **Revista Brasileira de Educação** nº 3, p. 64-74, set/dez.
- CADERNOS CEDES. (1991) Vol. 24. **Pensamento e linguagem: estudos na perspectiva da psicologia soviética**. Campinas: Papirus.
- (1995) **Implicações pedagógicas do modelo histórico cultural**. Campinas: Papirus.
- CORACINI, M. J. (org) (1995) “Diversidade e semelhanças em aulas de leitura” In: CORACINI, M. J. **O discurso na sala de aula: língua materna e jogo língua estrangeira**. Campinas: Pontes.
- DIJK, T. van. (1996) **Cognição, discurso e interação**. São Paulo: Contexto.
- DUCROT, O. (1987) “Esboço de uma teoria polifônica da enunciação”. In: **O dizer e o dito**. Campinas: Pontes.
- DOWNING, J. FIJALKOW, J. (1992) **Lire et raisonner**. Toulouse: Privat.
- ENGELS, F. (1985) “Humanização do macaco pelo homem”. In: **A dialética da natureza**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- EZPELETA, J. ROCKWELL, E. (1986) **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez.

- FERREIRO, E. TEBEROSKY, A. (1986) *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- FOUCAMBERT, J. (1976) *La manière d' être lecteur*. Paris: Sermap.
- FREGE, G. (1978) *Lógica e filosofia da linguagem*. São Paulo: Cultrix.
- GERALDI, W. J. (org) (1984) "Prática da leitura de textos na escola." In: **O texto na sala de aula**: leitura e produção. Cascavel: Assoeste.
- GÓES, M.C.R. (1997) "As relações intersubjetivas na construção do conhecimento" In: **A significação nos espaços educacionais - interação social e subjetivação**. Campinas: Papyrus.
- GINZBURG, C. (1989) *Mitos, emblemas e sinais*. São Paulo: Companhia das Letras.
- GOODMAN, K. NILES, G. (1970) *Reading: Process and program*. Illinois: NCTE.
- KATO, M. A. (1991) "Como a criança aprende a ler: uma questão platoniana". In: Zilberman, R. e SILVA, Ezequiel. **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática.
- KLEIMAN, A. B. (org) (1995) "O que é letramento? modelos de letramento na escola". In: **Os significados do letramento- uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras.
- LEONTIEV, A. N. (1996) "Artigo de introdução sobre o trabalho criativo de L. S. Vygotsky". In: VYGOTSKY, L. S. **Teoria e método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes.
- LOBATO, C. H. M. (1996) **Leitura no segundo grau: aproximação como processo da construção da macro estrutura do texto**. Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem/ Unicamp (dissertação de mestrado).
- MELLO, G. M. (1982) **Magistério de 1º Grau: da competência técnica ao compromisso político**. São Paulo: Cortez.
- MANGUEL, A. (1997) **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras.
- NOGUEIRA, A. L. H. (1991) **A atividade pedagógica e a apropriação da escrita**. Campinas: Faculdade de Educação/Unicamp (dissertação de mestrado).

- OLSON, D. R. (1997) **O mundo no papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e de escrita**. São Paulo: Ática.
- ORLANDI, E. P. (1997) **A linguagem e seu funcionamento**. Campinas: Pontes
- POSSENTI, S. (s/d) **Apresentação da análise do discurso**. (mimeo).
- PINO, A. (1992) "As categorias do público e do privado na análise do processo de internalização." In: **Revista Educação e Sociedade**. nº 42 Cortez.
- RIVIÈRE, A. (1984) **La psicologia de Vygotsky**. Madri: Visor.
- SAUSSURE, F. (1977) **Curso de lingüística geral**. São Paulo: Cultrix.
- SMITH, F. (1991) **Compreendendo a leitura - uma análise psicolingüística da leitura e do aprender a ler**. Porto Alegre: Artes Médicas.
- SMOLKA, A. L. B. (1988) **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez.
- _____ (1991) "A prática discursiva na sala de aula: uma perspectiva teórica e um esboço de análise" In: **Caderno CEDES**. nº 24 Cortez.
- _____ (1993a) "Construção de conhecimento e produção de sentido" In: **Temas em Psicologia** nº 1 São Paulo: Sociedade Brasileira de Psicologia.
- _____ (1993b) "A dinâmica discursiva no ato de escrever: as relações oralidade - escritura" In: **A linguagem e o outro no espaço escolar**. Campinas: Papirus.
- _____ (1995) "A concepção de linguagem como instrumento: um questionamento sobre práticas discursivas e educação formal." In: **Temas em Psicologia**. nº 2 São Paulo: Sociedade Brasileira de Psicologia.
- TAHAN, M. (1964) **Maktub** (estava escrito) Rio de Janeiro: conquista.
- _____ 1963 **Céu de Allah**. Rio de Janeiro: Conquista.
- TODOROV, T. (1997) **Theories du symbole**. Paris: Ed. du Seuil.
- YVOTSKY, L. S. (1988) **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes.
- _____ (1979) **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes.

----- (1929) *A psicologia concreta do homem*. [s. l] [s.n]
(manuscrito inédito).

WERTSCH, J. V. HICKMANN, M. (1978) *Problem Solving in Social
interacion: a microgenetic análisis*.

----- (1985) "La médiation sémiotique de la vie mentale: L. S. Vygotsky
et M. M. Bakhtin." In: BRONCKART, J. P. (org) *Vygotsky aujourd'hui*.
Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé.

WERTSCH, J.V. (1993) *Voces de la mente*. Madri: Visor.