
O PAPEL DA LEITURA NA APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM DIFICULDADES ESCOLARES

Lucia Cristina Dalago Barreto *
Aurea Maria Paes Leme Goulart**
Elsa Midori Shimazaki***

Resumo: O presente artigo objetiva apresentar os resultados de uma pesquisa realizada junto a alunos com dificuldades escolares, do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, frequentadores de uma Sala de Recursos Multifuncional, de um colégio público do estado do Paraná. Foram selecionados 4 alunos, com significativas dificuldades na área da leitura, cujo objetivo foi o de desenvolver as funções psicológicas superiores, dentre elas, a atenção, a memória e a percepção, por meio de atividades de leitura e mediações pedagógicas fundamentadas na perspectiva Histórico Cultural. Concluímos que a sistematização de um ensino possibilita o desenvolvimento dessas funções e contribui à inclusão educacional desses alunos.

Palavras-chave: Leitura. Dificuldades escolares. Aprendizagem.

Introdução

Objetivamos apresentar um recorte metodológico, resultado da pesquisa intitulada “SALA DE RECURSOS: UM ESTUDO DA APRENDIZAGEM DA LEITURA POR ALUNOS COM DIFICULDADES ESCOLARES”, realizada com adolescentes frequentadores de uma Sala de Recursos Multifuncionais do 6ª ao 9ª anos de um colégio público do estado do Paraná, a qual teve a duração de aproximadamente um ano e primou pela análise comparativa dos resultados alcançados a respeito do estudo do desenvolvimento das funções psicológicas superiores por meio da aprendizagem da leitura.

A pesquisa respaldou-se na perspectiva Histórico-Cultural, cujos representantes destacamos, Leontiev (2004), Luria (1979, 1986) e Menchiskaia (1969). Concomitantemente, ainda, apoiamo-nos em Theodoro da Silva (1986, 1992, 1997) e Lajolo (1991) e outros representantes da concepção dialética de leitura, abordada em todo o trabalho. Os primeiros contribuíram para a compreensão do desenvolvimento e da aprendizagem, em particular, o desenvolvimento da linguagem e das funções psicológicas superiores. Os demais nos subsidiaram no entendimento da leitura como prática social, respaldando a concepção de formação do indivíduo como leitor por meio

*Doutora em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Maringá (UEM). E mail: ldalagobarreto@gmail.com

**Professora Adjunta da Universidade Estadual de Maringá (UEM). E mail: amplgoulart@uem.br

***Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Maringá (UEM). E mail: emshimazaki@uem.br



das relações sócio-históricas vivenciadas e mediadas pelos sujeitos que o circundam.

Este estudo, por suas características metodológicas, trata-se de uma pesquisa-ação e se estruturou em duas fases. A primeira pautada no estudo bibliográfico, em que foram utilizados os autores já citados, os quais nos respaldaram teoricamente para definir o ato da leitura como uma prática, desenvolvida socialmente. E a segunda, de cunho teórico-prático, na qual identificamos as dificuldades escolares, especialmente no campo da leitura, e elaboramos ações e atividades práticas que resultaram numa análise do desencadeamento, ou não, da aprendizagem.

Os quatro adolescentes, de 11 a 15 anos, previamente selecionados, faziam parte de um grupo de 21 alunos, frequentadores de uma Sala de Recursos do 6º à 9º ano, de um colégio estadual do município de Ivatuba, no Norte do Paraná.

Consideramos necessário destacar que os alunos foram selecionados por apresentarem dificuldades mais acentuadas de aprendizagem em relação aos demais colegas. Esses jovens eram frequentadores de uma sala no ensino regular, cuja organização foi pautada na tentativa de estabelecer um grupo homogêneo, no que diz respeito às dificuldades escolares, ou seja, foi organizada tomando-se como critério as dificuldades escolares apresentadas pelos alunos e não a possibilidade de propiciar, entre diferentes participantes, a oportunidade de trocas.

O interesse pelo tema surgiu primeiramente da escassez de pesquisa e materiais publicados a respeito desse apoio especializado (Sala de Recursos) e conseqüentemente, da possibilidade de aprofundar os estudos a respeito das funções psicológicas superiores e da contribuição da leitura no desenvolvimento de tais funções, visto que, sou professora da rede pública de ensino a aproximadamente dezenove anos.

Cabe salientar, que ao trabalhar com alunos de 4ª série comecei a estudar paralelamente a aprendizagem da leitura e da escrita, não sob o foco da perspectiva Histórico-Cultural, mas especificamente a respeito da leitura, tema ao qual me despertava maior atenção e me instigava a busca por novos conhecimentos, pois comecei a perceber em minha prática de sala de aula como a aprendizagem da leitura, de certa forma, corroborava intrinsecamente à aprendizagem de diferentes conteúdos, influenciando, portanto, na aprendizagem de todas as disciplinas.

Essa necessidade e motivação pessoal pelo tema aumentaram no momento em que comecei a atuar na Sala de Recursos de 5ª à 8ª série e, sucessivamente, passei a lidar diretamente com alunos com dificuldades escolares, os quais eram encaminhados pelos professores do ensino regular com dificuldades semelhantes, ou seja, a grande maioria relacionada à dificuldade em ler e interpretar textos, problemas, documentos históricos, mapas e outros materiais escritos que circulam dentro e fora do ambiente escolar.

Optamos, portanto, por uma atuação, ao mesmo tempo de professora-pesquisadora, na



qual propusemo-nos a realizar uma análise de minha prática como mediadora no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, por meio de atividades de leitura. Assim, o estudo originou-se pela premência de materiais que abordem o tema e, sobretudo, para a colaboração na garantia da dignidade, do respeito e dos direitos individuais e coletivos mencionados pela Constituição Federal e pelas Diretrizes Curriculares para a Educação Especial na Educação Básica, que propõem a inclusão de alunos com necessidades especiais, com o auxílio de alguns recursos e serviços educacionais especializados.

Afinal, o que são funções psicológicas superiores? Como compreendemos a leitura como prática social? Que leitor queremos formar? E qual a relação entre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e a aprendizagem dessa prática? Qual o papel do professor, como mediador da aprendizagem, na atribuição de sentidos a determinados signos? Esses e outros questionamentos perpassam nossa pesquisa na busca de respostas, por meio de reflexões a respeito das mediações, estabelecidas na sala de recursos, que sustentaram nossas investigações.

1 Pressupostos teóricos

A compreensão dos elementos que contribuem para o desenvolvimento e a aprendizagem do ser humano é essencial ao estudo de um objeto mais específico _ a aquisição da leitura como mediadora do desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Nesse sentido, a transformação histórico-social, assim denominada por Vygotsky e Luria (1996), ocorreu gradualmente do homem primitivo ao homem cultural moderno, por meio da ontogenia, ou seja, do seu contato com outros homens em um determinado meio social e cultural, resultando numa série de percepções e habilidades que constituem seu intelecto.

Luria (1979) promove a análise dessa diferenciação, atribuindo a esta três elementos fundamentais. O primeiro corresponde à atividade consciente do homem voltada à necessidade do ser humano em conviver e comunicar-se socialmente. O segundo, refere-se à capacidade do indivíduo de refletir, interpretar e analisar as condições do meio ambiente de forma mais aprofundada se comparada à do animal. O terceiro e último, diz respeito à aquisição de conhecimentos por meio das experiências acumuladas e transmitidas pelas gerações anteriores. “A influência do ambiente resulta no surgimento de novos mecanismos [...]; por assim dizer, o ambiente se torna interiorizado [...]” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 179).

Desse modo, a transformação humana ocorre à medida que as atividades conscientes desenvolvidas pelo homem exigem a aquisição de novos conhecimentos, reflexão e interpretação dos acontecimentos, que, assimilados pela experiência humana, passaram a ser acumulados



historicamente e internalizados pela aprendizagem.

Leontiev (2004, p. 76) contribui, nesse sentido, quando afirma que “[...] o aparecimento e o desenvolvimento do trabalho [...] acarretam a transformação e a hominização do cérebro, dos órgãos de atividade externa e dos órgãos dos sentidos”. Baseado nas ideias de Marx e Engels, o autor argumenta, ainda, que o trabalho pode ser compreendido como o elo entre o homem e a natureza. Os homens, ao fabricarem instrumentos, utilizam-nos para atender suas necessidades frente ao mundo exterior. Desse modo, trabalho e linguagem possuem uma característica social comum levam os indivíduos a cooperarem entre si com o objetivo de produzir e de se comunicar.

Engels afirma que, ao direcionar o trabalho aos elementos da natureza, o homem a transforma em riqueza. Em outras palavras, o trabalho “[...] é o fundamento da vida humana.” (ENGELS, 1979, p. 9). O desenvolvimento da mão como consequência do trabalho permitiu a descoberta pelo homem de novos horizontes e a consolidação de laços sociais, ao mesmo tempo em que produziu a necessidade de comunicação, cria a linguagem. Desse modo, o cérebro desenvolve-se paralelamente à progressão dos seus instrumentos imediatos, como os órgãos sensoriais, chegando à formação do pensamento e, sobretudo, à capacidade de abstração e percepção do mundo. A esse respeito, o autor esclarece:

A reação do desenvolvimento do cérebro e dos sentidos que o servem, da consciência progressivamente esclarecida, da capacidade de abstração e de raciocínio, sobre o trabalho e a linguagem, deu a ambos um estímulo sempre renovado para que fosse possível prosseguir o seu desenvolvimento [...] (ENGELS, 1979, p. 219).

Vygotsky e Luria (1996) referem-se aos instrumentos, relacionando-os ao nível de desenvolvimento psicológico:

A capacidade de fazer uso de ferramentas torna-se um indicador do nível de desenvolvimento psicológico. Podemos afirmar com toda segurança que esses processos de aquisição de ferramentas, juntamente com o desenvolvimento específico dos métodos psicológicos internos e com a habilidade de organizar funcionalmente o próprio comportamento, é que caracterizam o desenvolvimento cultural [...] (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 183).

Leontiev (2004, p. 88) destaca que “[...] o fabrico e o uso dos instrumentos só é possível em ligação com a consciência do fim da ação de trabalho”. Nesse sentido, diferencia o uso dos instrumentos pelos homens, que o fazem consciente e socialmente com o objetivo de atender a uma necessidade, do uso feito pelos animais, que o fazem por meio de uma atividade imediata, sem a presença da consciência, como, por exemplo, a busca pelo próprio alimento.

Segundo Góes (2002, p. 106), o uso dos instrumentos pode ser utilizado com o “[...] propósito de promover a interação social e a participação na cultura, desenvolver a linguagem e as formas de significar o mundo, e elevar os níveis de pensamento”. Com essa reflexão, a autora nos



auxilia a relacionar, portanto, a utilização dos instrumentos ao desenvolvimento intelectual de indivíduos com necessidades especiais, exaltando o objetivo de inserí-los socialmente e auxiliá-los na internalização de conhecimentos.

No campo psicológico, os signos assumem papel de instrumentos. “O signo, no princípio, é sempre um meio de relação social, um meio de influência sobre si mesmo” (VYGOTSKY, 1983, p. 146, tradução nossa). Empregado, inicialmente, como meio de comunicação, o signo é incorporado ao comportamento social dos homens, fato que ocorre primeiro de forma externa, socialmente, e depois, se internaliza. Quando o aluno, por exemplo, utiliza o conhecimento que já possui sobre determinado assunto na relação com os conhecimentos novos, está, na verdade, utilizando os signos numa operação interna, resultando em novas relações.

Pino (1993) aponta as transformações neurobiológicas ocorridas na espécie humana, conforme estudos paleontológicos, como, por exemplo, a postura ereta, a liberação das mãos, o lento e progressivo crescimento do volume cerebral e, conseqüentemente, uma nova configuração das regiões frontais, além das mudanças nas relações entre homem e natureza, como responsáveis pela constituição da natureza humana.

Tais transformações estão na origem da atividade produtora do homem, algo totalmente novo na história da evolução. Essa atividade se manifesta, de forma particular, na produção de instrumentos com os quais o homem transforma a natureza, imprimindo-lhe sua marca – e na invenção do sistema de signos – com os quais pode pensar e comunicar a outros sua experiência (PINO, 1993, p. 9).

Assim, o uso dos signos passa a circular socialmente tendo como elemento mediador a palavra, dá sentido e significado às atividades do homem, permitindo sua inserção em um mundo simbólico e cultural. Opera dialeticamente no homem, ou seja, a criança que, no início do desenvolvimento psicológico, resolve um problema de forma impulsiva, passa a resolvê-lo, pelo contato com os signos, de forma consciente, por meio da ligação entre o estímulo e o signo auxiliar. “O sistema de signos reestrutura a totalidade do processo psicológico [...] Ela (a criança) reconstrói o processo de escolha em bases totalmente novas (VIGOTSKI, 1998, p. 46).

O autor considera, portanto, que a utilização ou mesmo a internalização dos signos pelas crianças é elaborada pelas inúmeras transformações qualitativas, que permitem a ela utilizar os signos externos, transformando-os em signos internos. Essa potencialidade existe desde os estágios mais iniciais do desenvolvimento do indivíduo.

Vygotsky (1983) afirma que a lei genética do desenvolvimento cultural pode ser compreendida da seguinte forma:

[...] toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes, em dois planos; primeiro no plano social e, depois, no plano psicológico, ao princípio,



entre os homens como categoria intersíquica e em seguida, no interior do indivíduo como categoria intrapsicológica (VYGOTSKY, 1983, p. 150, tradução nossa).

Um exemplo citado pelo autor é a própria palavra. A princípio, é utilizada externamente na companhia de adultos e, ao ser internalizada, passa a ser utilizada pela criança, nas relações sociais existentes entre ela e as pessoas, ou seja, pela comunicação mediatizada.

Leontiev (2004) toma como referência a discussão realizada por Vigotski a respeito do desenvolvimento cultural infantil para explicar o processo voluntário de uma ação. Para o autor, a ação voluntária nos humanos é, inicialmente, mediada por um sinal externo, por meio do qual uma pessoa age por meio do comportamento de outra. Para o pesquisador, a ação do sujeito somente torna-se voluntária e, portanto, um processo intrapsicológico, porque intelectualmente internalizado, essa ação é desencadeada pelo próprio sujeito, sem a presença de um sinal mediatizado pelo outro. Nas palavras do autor:

A interiorização das ações, isto é a transformação gradual das ações exteriores em ações interiores, intelectuais, realiza-se necessariamente na ontogênese humana. A sua necessidade decorre [...] das aquisições do desenvolvimento histórico da humanidade, em particular das do pensamento e do conhecimento humanos (LEONTIEV, 2004, p.197).

Essas reflexões nos ajudam a estabelecer uma relação com a leitura, compreendendo-a como a inter-relação de inúmeros signos, responsável pela inserção social e cultural do indivíduo num mundo repleto de informações que necessitam ser “digeridas” pelos homens, como seres sociais. Nesse sentido, sugerimos um ensino da leitura que desenvolva no aluno não apenas a capacidade de internalizar os significados e informações, mas, fundamentalmente, a capacidade de dar sentido e compreender a intenção da mensagem como possibilidade real de interação social. Citamos, como exemplo, a leitura de uma “charge” e o entendimento da “intenção” da divulgação de determinada reportagem pelos jornais televisivos.

Essa internalização passa por inúmeras “[...] transformações em função da significação que elas têm ou adquirem no meio social” (PINO, 1993, p. 12). Na verdade, quando objetivamos a aprendizagem da leitura por nossos alunos, não estamos referindo-nos a ela como um objeto ou coisa, mas, como uma capacidade intelectual de generalizar e abstrair a real significação do que estamos lendo, identificando as diferentes leituras que podem ser realizadas de um mesmo objeto, texto ou situação que circula socialmente. “O significado, é portanto, o elo de ligação entre uma coisa material (grafema, fonema) e outra coisa material ou não” (PINO, 1993, p. 13).

Segundo Leontiev (2004), não é possível compreender a formação do psiquismo humano sem conceber esse processo como obrigatório na ontogênese do homem. Ou seja, não nascemos



com aptidões inatas e sim apropriamo-nos delas por meio das experiências com outros indivíduos de gerações anteriores, desenvolvidas social e historicamente. O saber-fazer, assim denominado pelo autor, “[...] deve entrar em relações com os outros homens e com a realidade humana material” (LEONTIEV, 2004, p. 185). E mais,

[...] podemos dizer que cada indivíduo *aprende* a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana. [...] As gerações humanas morrem e sucedem-se, mas aquilo que criaram passa às gerações seguintes que multiplicam e aperfeiçoam pelo trabalho e pela luta as riquezas que lhe foram transmitidas e “passam o testemunho” do desenvolvimento da humanidade (LEONTIEV, 2004, p. 285).

Assim, por meio da aquisição dos instrumentos utilizados no trabalho e da aquisição da linguagem, o homem apropriou-se e apropria-se historicamente, das diferentes significações ontogênicas que permitiram e permitem a hominização do cérebro e a formação da consciência, principal diferença entre os homens e os animais.

2 Metodologia

Apresentamos os sujeitos da pesquisa, o diagnóstico e o parecer inicial indicado pelos professores de Língua Portuguesa e Matemática, das séries frequentadas por eles, no ensino regular.

Alunos	Língua Portuguesa	Matemática
JV	“Escreve faltando letras, dificuldade na leitura, traçado da letra e produção textual. Está sempre quieto, sozinho, isolado e não acompanha o nível da turma”.	“Apresenta dificuldades de aprendizagem em relação ao domínio da tabuada, divisão e multiplicação e não lê e nem interpreta problemas. Tenta realizar as atividades, porém não consegue registrá-las”.
F	“Apresenta muita dificuldade de aprendizagem: leitura, interpretação, produção de texto (forma, conteúdo, ortografia), traçado da letra. Está sempre quieto”.	“Apresenta dificuldade na interpretação de problemas, tabuada e operações (divisão e multiplicação). Demonstra vontade”.
AM	“Apresenta dificuldade de leitura (interpretação), não escreve com coerência, não define o gênero textual, pontuação e não apresenta confiança em si mesmo”.	“Apresenta dificuldade na leitura e interpretação de problemas e dificuldade de concentração”.
FR	“Só decodifica não interpreta, não consegue acompanhar o desfecho de uma história (começo, meio e fim), não diferencia gêneros textuais nem na leitura, nem na escrita e está sempre sozinha e muito faltosa”.	“Apresenta séria dificuldade de aprendizagem, apenas decodifica os problemas e não os interpreta. Demonstra imaturidade e está sempre com algum problema de saúde”.

Quadro 1. Sujeitos da pesquisa



Quanto aos níveis de leitura, escrita e aritmética, após a aplicação do TDE, foram verificados os seguintes resultados:

O participante **JV**, 13 anos, aluno da quinta série, apresentou resultado inferior nas áreas de matemática e escrita e classificação no nível médio, correspondentes à idade de 12 anos ou mais, conforme a tabela referente à idade.

O participante **F**, 15 anos, aluno da sexta série, apresentou resultado inferior na área de matemática e classificação no nível médio nas áreas de escrita e leitura, correspondentes à idade de 12 anos, conforme a tabela referente à idade.

O participante **FR**, 12 anos, aluno da sexta série, apresentou resultado inferior na área da matemática e classificação no nível médio nas áreas da escrita e leitura, correspondentes a idade de 12 anos, conforme a tabela referente à idade.

O participante **AM**, 13 anos, aluno da sexta série, apresentou resultado inferior na área da escrita e classificação no nível médio nas áreas de matemática e leitura, correspondentes à idade de 12 anos, conforme a tabela referente à idade.

A pesquisa compreendeu um período, como citado anteriormente, de aproximadamente dez meses, nos quais foram desenvolvidas atividades de avaliação e verificação, mas a maioria das atividades priorizou mediações referentes às dificuldades previamente detectadas e os trabalhos propostos aos alunos foram registrados, gravados, transcritos e analisados no decorrer de toda a pesquisa.

As aulas eram frequentadas pelos alunos no turno contrário ao que estudavam no ensino regular, ou seja, frequentavam a Sala de Recursos no período da tarde. Como o colégio atendia aos alunos de 5ª à 8ª séries apenas no período da manhã, à tarde tínhamos um espaço tranquilo e harmonioso o que viabilizou e favoreceu o desenvolvimento do trabalho, das atividades realizadas e, conseqüentemente, os resultados obtidos.

Como já mencionado, parte das atividades foram gravadas e, posteriormente, transcritas e analisadas a partir da leitura de inúmeros autores que fundamentam e utilizam a perspectiva teórico-metodológica escolhida. A presença do gravador não causou inibição à grande maioria do grupo, com exceção de um aluno que se mantinha em silêncio durante a maioria das atividades e discussões gravadas. Os demais estavam sempre atentos ao uso do aparelho, demonstrando grande entusiasmo e curiosidade a respeito do resultado de suas indagações e, mesmo, o efeito de suas vozes. Por isso, sempre ao final de cada gravação, pediam à pesquisadora que os deixassem ouvir a gravação realizada.

Em virtude do aluno que ficava inibido frente ao gravador, foram realizadas, em paralelo, inúmeras anotações de situações e comportamentos observados e algumas atividades escritas pelos próprios alunos, nas quais eram registradas as “leituras” realizadas por eles, tornando possível a



análise das mediações propostas.

Objetivamos, portanto, uma pesquisa que não se pautasse em etapas e habilidades específicas que deveriam ser desenvolvidas pelos alunos no término do trabalho, e sim uma análise do desenvolvimento deles frente à diversidade de leituras realizadas e quais os resultados das mediações propostas pela pesquisadora, na maioria das vezes, realizando discussões orais a respeito das leituras propostas ou registros escritos dos alunos para identificar sua compreensão.

Desse modo, por não nos pautarmos em padrões metodológicos pré-estabelecidos, procuramos demonstrar a aprendizagem dessa prática em alunos com dificuldades escolares, utilizando-se de recursos comuns, possíveis a qualquer professor, demonstrando situações e desafios reais de uma sala de aula voltada à Educação Especial.

Os textos e atividades escolhidos pautaram-se na diversidade sócio-cultural dos alunos, de forma a ampliarem e compreenderem a função social da leitura, permitindo sua inserção cultural no mundo que os rodeia e, ao mesmo tempo, possibilitando que essas leituras colaborassem na resolução das suas dificuldades, na grande maioria voltadas à interpretação das mensagens escritas.

Preocupamo-nos, a todo o momento, em oferecer diferentes textos com informações que permitissem discussões voltadas ao conteúdo dos textos e favorecessem o estabelecimento de relações entre o lido e a realidade na qual estavam inseridos ou não. Assim, vários temas, como a política, a educação, a tecnologia, as propagandas, entre outros, possibilitaram a formação de uma postura mais crítica.

Procuramos primar pelo respeito às limitações não só intelectuais e cognitivas, mas particularmente sociais, as quais restringem o acesso à diversidade de leitura existente no mundo real desses alunos. Por isso, iniciávamos sempre nossas discussões pelos conhecimentos que os alunos já possuíam a respeito do tema a ser discutido, para que, aos poucos, novas relações fossem estabelecidas, favorecendo a formação de novos conceitos. Vários materiais foram utilizados, como livros, revistas, jornais, propagandas, etc. de modo que permitissem o contato dos alunos com diversos gêneros textuais, mais especificamente os de caráter informativo.

As atividades privilegiaram basicamente três etapas. Na primeira, os alunos estabeleciam um primeiro contato com o texto por meio de uma leitura silenciosa; na segunda, a pesquisadora realizava uma leitura oral do mesmo, seguida de um terceiro momento em que era realizada uma discussão coletiva a respeito do conteúdo do texto e a pesquisadora promovia indagações que permitiam a reflexão pelos alunos. A organização dessa estratégia de trabalho objetivou a concentração e a focalização da atenção do aluno à atividade, por meio do desenvolvimento da leitura silenciosa como primeiro contato com o material escrito. A observação e a confirmação das palavras e da leitura, anteriormente realizada por meio da leitura oral, tinham o professor como referência de leitor e



mediador durante as discussões realizadas, emitindo indagações essenciais ao entendimento dos textos. Leitor esse não mais concebido apenas como decodificador, mas, agente transformador e corresponsável pela sua própria aprendizagem:

[...] os pré-requisitos para uma interação propícia à aprendizagem, sem dúvida mais difíceis de serem alcançados, são os do desenvolvimento de uma valoração para a escrita e do desenvolvimento de um ambiente alfabetizador propício onde haja confiança e aceitação recíprocas (TERZI, 1997, p. 40).

Procuramos finalmente, organizar um ambiente acolhedor, voltado ao atendimento das necessidades e expectativas desses alunos, infelizmente, marcados pelo fracasso escolar.

3 Análise de dados

Com a verificação realizada, iniciamos as mediações que primaram pelo planejamento de atividades de leitura voltadas à aprendizagem e ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Com o desencadeamento dos encontros, a conversação dos alunos, baseada, até o momento, em conceitos do senso comum e da linguagem cotidiana, iniciamos um processo de reestruturação com a ajuda de discussões que privilegiaram a compreensão das perguntas realizadas pela professora-pesquisadora e, concomitantemente, a busca dos seus significados nos textos. Ou seja:

A mediação do outro desperta na mente da criança um sistema de processos complexos de compreensão ativa e responsiva, sujeitos às experiências e habilidades que ela já domina. Mesmo que ela não elabore ou não apreenda conceitualmente a palavra do adulto, é na margem dessas palavras que passa a organizar seu processo de elaboração mental, seja para assumi-las ou para recusá-las (FONTANA, 1996, p. 19).

O texto passou a ser tomado como tema e interlocutor entre as mediações realizadas pela pesquisadora e as repostas dos alunos. A busca destas pelo sentido das perguntas e, não do texto como um todo foi aos poucos sendo efetivada pela incorporação da prática de ler, compreensivamente, o texto todo e dos diálogos realizados. Uma delas, a leitura silenciosa, que, até então, era tida como simples decodificação das informações pelos alunos, passou a ser evidenciada como um momento de contato individual com o texto, no qual o principal objetivo deveria ser o de compreendê-lo como um todo e não como partes e elementos isolados, centralizando a atenção dos alunos ao conteúdo dos textos.

A leitura compartilhada ou oral, realizada num segundo momento foi utilizada com o objetivo de servir de referência ao aluno, enfatizando a entonação, o ritmo e a fluência na emissão



das palavras, permitindo ao aluno a confirmação ou mesmo a correção da leitura, anteriormente realizada. No momento em que o professor lê em voz alta o texto, aciona a atenção e a percepção do aluno em relação a aspectos relacionais, palavras ou termos, evitando que possíveis distorções possam comprometer o entendimento do texto.

Concomitantemente, era estabelecida uma discussão de cada parágrafo, destacando as ideias relevantes do texto, que, quando possível, eram reportadas à realidade própria de cada um, o que permitia o estabelecimento de relações entre a leitura e o contexto sócio-histórico. Essas relações são fundamentais para o desenvolvimento da memória, porque nesse momento, os alunos eram estimulados a recordar experiências vividas no passado e, com a mediação do professor, relacioná-las ao conteúdo presente no texto. Quando as informações do texto eram relacionadas aos fatos vividos, não só a atenção, a percepção e a memória eram estimuladas, mas, em particular, a abstração e a generalização, como funções essenciais ao entendimento e compreensão das mensagens lidas.



Os resultados das mediações permitiram a verificação de avanços mais evidentes em alguns alunos e menos em outros, próprios da diversidade e da heterogeneidade apresentadas pelo grupo. O exemplo abaixo, primeira atividade desenvolvida denota essa afirmação. O texto é uma história em quadrinhos com, o título “Cachorrada”.

No primeiro quadro, o cachorro assiste à TV. Que programa estaria assistindo?

Alguns disseram ser um programa de receitas culinárias e outros, a uma propaganda comercial.

No segundo quadro, aparece o apresentador da cena. A pergunta feita foi: o que fica evidente? Os alunos repetiram a fala do apresentador “Você não vai resistir. Dê logo uma mordida!”, que consistia em uma estratégia de convencimento aos telespectadores para que comprassem o produto apresentado ou fizessem a receita proposta.

No terceiro e último quadro, os alunos são questionados: o que o cachorro quis dizer com a frase: “Não suporto essas cenas de terror”?



(10)

P- Por que o cachorro entendeu a cena como um terror? F- Pensou que ia ser mordido. Fala de cachorro-quente!

(11)

AM- Porque ele é um cachorro. E ele acha que vai ser mordido.

(12)

FR- O cachorro começou a ficar com vontade de comer o cachorro-quente.

Os exemplos (10) e (11) demonstram um entendimento do texto que compreende a posição do cachorro como contrário à situação apresentada. Já o exemplo (12) evidencia outro entendimento da mensagem do texto, demonstra uma análise, na qual elege os elementos – o cachorro e a propaganda – interagindo entre si, permitindo a elaboração de sentidos possíveis à compreensão do mesmo, ou seja, a fome e o desejo de se comer algo que não se tem. Leva, portanto, a interação necessária do indivíduo com a palavra e o mundo ao seu redor, mantendo-o intelectualmente ativo (SILVA, 1986).

Tanto nos exemplos (10) e (11), quando os alunos ao analisarem a situação, tomam como ponto de partida o sentimento de medo do cachorro desencadeado pelo nome do alimento apresentado na TV, quanto no exemplo (12), quando o aluno associa a cena de terror à possível fome ou desejo de comer um cachorro-quente, evidenciam um desprendimento do sentido literal do texto pelos alunos, buscando, externamente, ou seja, nas relações sociais de violência, medo, fome e desejo, os elementos que subsidiaram suas interpretações pessoais. Essa relação entre as informações do texto e os elementos externos/sociais é fundamental para que os alunos cheguem à generalização e à abstração, funções que permitirão a formação de seus novos conceitos/conhecimentos a respeito de um tema (MENCHISKAIA, 1969).

Na sequência apresentamos a leitura de uma charge do jornal O Diário do Norte do Paraná, que faz uma crítica à pobreza no Brasil a partir de uma data religiosa na qual é solicitada aos fieis a abstinência de carne na sexta-feira que antecede à Páscoa, denominada sexta-feira santa. Para que os alunos a compreendessem, deveriam, primeiramente, relacionar a data do jornal à data religiosa, entendendo assim, a qual sexta-feira, especificamente, se referia o autor. Em seguida, deveriam voltar-se aos aspectos políticos, econômicos e sociais, evidenciando o consumo de carne como um



dos aspectos que ainda permeia a divisão entre as classes sociais, atingindo fundamentalmente a classe baixa.



Fonte: LUKAS, 2007, p. A2.

A leitura de charges não é considerada uma leitura fácil, porque o leitor deve ser capaz de compreender as “entrelinhas” ou preencher os espaços com sua vivência, ou seja, a real intenção do autor, ao produzi-la, é criticar, satirizando determinado contexto. No entanto, nosso objetivo principal com a realização dessa atividade foi a de constatar se a mediação estabelecida pelo professor auxiliou os alunos na compreensão do texto. Para isso, é interessante demonstrarmos a diferença entre uma leitura prévia e individual realizada pelo aluno e outra leitura feita coletivamente, na qual foram estabelecidas diversas interações entre o grupo.

Iniciamos a atividade com a informação, apenas, a respeito da fonte e da data sem salientar o seu contexto. Estabelecemos uma leitura compartilhada, sem nenhum comentário, com o objetivo de que os alunos identificassem a ordem das falas.

A seguir, solicitamos que fizessem uma leitura silenciosa com a finalidade de compreender a intenção do autor no texto, procurando inferir sua pretensão além das palavras escritas. Após a leitura silenciosa, pedimos que registrassem o que haviam compreendido da leitura realizada.

Quando todos haviam terminado, fizemos novamente uma segunda leitura compartilhada, realizando alguns questionamentos: O que foi comemorado na data em que foi escrito esse jornal? E na sexta-feira anterior a essa data?

Alguns a denominaram como sexta-feira santa e outros, no entanto, permaneceram pensativos. A professora-pesquisadora, perguntou quem praticava a religião católica, salientando que a data é mais enfatizada por ela, explicando, portanto, o seu sentido para essa religião.

Foram levantados os seguintes questionamentos pela professora-pesquisadora: O que podemos entender com a frase “Isso é incrível” dita pelo padre? Todos os brasileiros podem comer carne todos os dias? Por quê? Por que não querem ou porque não podem? Qual a situação econômica da maioria das pessoas? O que falta a elas? Qual o alimento que a maioria das pessoas



deixa de comer quando estão desempregadas ou com falta de dinheiro?

Os alunos destacaram, sobretudo, a questão do desemprego, indicando a substituição do homem pelas máquinas e a falta de qualificação como causas do desemprego.

Desse modo, a discussão foi sendo aprofundada com base no conhecimento determinado pelos alunos a respeito do tema, para que não houvesse uma padronização de respostas e conceitos formulados por eles. Essa observação pode ser evidenciada na resposta dos alunos, na segunda etapa da atividade.

Para finalizar, pedimos para que escrevessem o que mudou na opinião deles, após a discussão. A grande maioria conseguiu compreender a mensagem e a crítica realizada pelo autor na charge, e o mais importante, cada qual evidenciou sua própria opinião, relacionando-a aos conhecimentos que já possuía a respeito do tema. Os exemplos seguintes demonstram a leitura realizada inicialmente e posteriormente pelos alunos, após a discussão coletiva.

- **Aluno FR:**

A primeira resposta demonstra que o aluno, inicialmente, realizou uma leitura superficial das informações do texto. Não procurou conhecer/descobrir, na primeira modalidade da leitura, a intencionalidade do autor, na qual o leitor questiona: Que texto é esse? Quem é o autor? Qual a sua intenção ao escrevê-lo? Esse primeiro contato com o texto permite a definição da expectativa do leitor frente ao texto.

No momento seguinte, após a mediação, a expectativa desse aluno mudou e, com objetividade, demonstrou ter estabelecido relações entre as informações do texto e o contexto sócio- econômico do qual se referia. Demonstrou ser capaz de se desprender da mensagem escrita, que destacava a ação entendida pelo homem como pecado, por meio de um elemento maior – a pobreza –, já que, em nossa sociedade, é a situação econômica que influencia a alimentação de muitas pessoas, independentemente de suas crenças ou religião.

- **Aluno F:**

O aluno F, como no exemplo anterior, fez a primeira leitura de modo parcial, no entanto, estabeleceu uma relação diferente dos demais ao situar o dia do acontecimento (sexta-feira) ao contexto na qual estava inserida (Páscoa). Possivelmente, seu conhecimento anterior a respeito da data fez com que estabelecesse essa relação, ocultada tanto pelo texto quanto pela professora- pesquisadora, no momento inicial da atividade.

Já, na segunda leitura, relacionou as ideias do texto às situações de uma classe social determinada.



Isso fica evidente quando afirma que “o padre não se refere ao homem e sim a outras pessoas”, ou seja, conseguiu estabelecer uma contextualização real entre o consumo de carne, alimento ainda caro para muitas pessoas, aludido pelo padre com a frase “Isso é incrível”, como um fato raro atualmente. Os elementos exemplificados pelo aluno, como a falta de dinheiro e o baixo salário, foram utilizados para justificar a situação de pobreza vivenciada por muitas pessoas, demonstrando não apenas o fenômeno, ou seja, a abstinência do alimento, mas notadamente a sua causa.

O ato de leitura, realizado de forma crítica, fez com que o leitor incorporasse mais elementos (sociais, políticos e econômicos) que permitiram pensar melhor a respeito da realidade da maioria das pessoas de nosso país (SILVA, 1997) por meio de um “ato” religioso, que, até então, era concebido como um ato extremo ou de pecado pela religião católica, realizado por fé e não por falta de condições econômicas que permitissem seu consumo.

- **Aluno JV:**

A relação alcançada pelos demais alunos, já comentada, também se evidencia nesse exemplo, por meio de outros elementos. **JV** modificou sua compreensão após a discussão, salientando uma informação diferente dos demais alunos, ou seja, o consumo de carne pelos católicos na sexta-feira santa, podendo ser considerada uma nova relação estabelecida pelo aluno, visto que era frequentador de outra religião que não cultuava o mesmo rito, e que, portanto, não fazia parte dos seus conhecimentos e vivências anteriores.

As mediações realizadas coletivamente pela pesquisadora fizeram com que esse leitor se deslocasse das palavras utilizadas pelo autor, conseguindo a compreensão do real sentido das mesmas e alterasse seu entendimento a respeito do texto (LAJOLO, 1991). Esse desprendimento do texto pelo leitor, possível pela leitura crítica do SER no mundo, precisa ser concebido como um projeto, pensado e organizado para que o leitor torne-se capaz de elaborar o seu próprio texto por meio do original, criado pelo autor (SILVA, 1992).

As capacidades de generalização e abstração, associadas às demais, dentre elas a memória, desencadeiam no leitor a internalização dos conceitos discutidos pelo texto ou modificação da sua compreensão, por meio das inúmeras significações criadas pelo meio social no qual está inserido (PINO, 1993). Somente a busca do significado, permitirá ao aluno estabelecer um elo entre algo material (texto) e algo não material (mensagem). Devemos salientar que essa prática exige um “tempo”, e não é o mesmo para todos os alunos. Por exemplo, como os alunos F e FR já conheciam esse rito religioso, a relação entre as causas externas e sociais, discutidas pelo autor da charge, ocorreu com maior facilidade. Já o aluno JV, como nunca havia ouvido ou vivenciado esse ato religioso, realizou outras relações, que não podem ser desconsideradas se analisarmos seus



conhecimentos anteriores a respeito do tema.

O saber-fazer (LEONTIEV, 2004) é apreendido pelo ser humano pelas suas relações com o objeto (texto) que o capacitam como leitor hábil e capaz de ir além da junção de algumas letras, organizadas propositalmente com um sentido, o qual necessita ser compreendido pelo sujeito. Embora nenhum deles tenha se referido diretamente à incredulidade do padre pelo seu paroquiano ter conseguido comer carne apesar da pobreza, acreditamos que o avanço deles como leitores ficou evidenciado. Além disso, ironia é um dos níveis mais difíceis de ser apreendido na leitura pelo leitor não-proficiente, em particular, os alunos com dificuldades escolares.

Nos exemplos citados, podemos observar que a percepção inicial, utilizada na primeira leitura pelos alunos, sofre uma modificação após a orientação e discussão dirigida pela professora-pesquisadora, possibilitando que a situação proposta fosse analisada. Primeiramente, a percepção se realiza apenas por meio dos aspectos mais simples, ou seja, das informações escritas, avançando, então, na análise e compreensão do seu significado, tornando-se um ato interpretativo da mensagem escrita e alcançando a generalização e a abstração.

Para que ocorra a compreensão do subtexto ou sentido do texto, é necessário que o sentido interno seja abstraído do significado externo (LURIA, 1986). Desse modo, a profundidade da leitura se diferencia individualmente, pelo nível de conhecimento em que cada indivíduo está por sua possibilidade de escolher o significado adequado à palavra por meio da compreensão e inserção dos mesmos num contexto específico.

As situações relatadas evidenciam a importância fundamental da mediação para que ocorra a aprendizagem dessa escolha de significados, permitindo o desligamento das palavras originais do texto, buscando o sentido no contexto marcado pelo tempo e espaço ao qual se referia o texto. Esse desprendimento necessita da ativação dos conhecimentos já adquiridos pelos alunos, que estão na memória, como nos exemplos (13) e (14), ou da formação de novos conceitos, como no exemplo (15), por meio de um envolvimento pessoal e de um sentido subjetivo (LEONTIEV, 2004) que permitam sua compreensão.

O texto passou a ser visto pelos alunos não mais como um amontoado de palavras e imagens, mas como um elemento significativo, o qual demanda uma interpretação da perspectiva do autor (TERZI, 1997), seguido da possibilidade de elaboração de suas próprias ideias. As partes do texto passam a ser compreendidas como informações diferenciadas que, ao final, constituem o texto como um todo, e as palavras isoladas passam a constituir o material de elaboração da linguagem, as quais, combinadas entre si, dão sentido ao contexto (ZHINKIN, 1969).



Considerações finais

O conhecimento a respeito do desenvolvimento das funções psicológicas superiores e do domínio da leitura compreendida como prática social é de fundamental importância a todos os profissionais da educação, especialmente aos que trabalham com alunos que apresentam dificuldades escolares e, conseqüentemente, necessitam de mediações específicas, frequentando Salas de Recursos, ou não.

Os registros e estudos a respeito desses objetos de pesquisa, aqui concebidos e constituídos como signos interiorizados historicamente por meio das relações sócio-históricas do homem com seus pares, desde os primeiros registros nas cavernas pré-históricas até as leituras virtuais da contemporaneidade, demonstram mudanças na concepção dessa prática e dessas funções ao longo de toda a história.

A leitura, sob a perspectiva Histórico-Cultural, constitui-se, portanto, um ato formador de indivíduos capazes de pensar autonomamente e, em particular, de compreender as informações emitidas cotidianamente pela sociedade (SILVA, 1986). Nesse sentido, acreditamos que a formação de leitores críticos, maduros, possibilitará maior envolvimento entre as diferentes classes sociais, uma vez que “[...] leitor maduro é aquele para quem cada nova leitura desloca e altera o significado de tudo o que já leu, tornando mais profunda sua compreensão dos livros, das gentes e da vida” (LAJOLO, 1991, p. 53).

Destarte, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como a atenção, a percepção, a memória, a abstração e a generalização, relacionadas à aprendizagem da leitura, junto aos alunos com dificuldades escolares é resultado de mediações pedagógicas, intencionalmente sistematizadas.

THE ROLE OF READING IN THE LEARNING OF STUDENTS WITH SCHOOL DIFFICULTIES

Abstract

The following article aims to report the results of a research carried out with students, who present difficulties in school, from the 6th to the 9th grades of elementary school, that frequent a Multipurpose Resources Room of a public school in the State of Paraná. 4 students, with substantial difficulties in the reading area, were selected. The goal was to develop their superior psychological functions, among them, the attention, the memory and the perception, through reading activities and pedagogical mediations, based in the Historical and Cultural Perspective. We have concluded that the systematization of the education enables the development of these functions and adds to the educational inclusion of these students.

Key words: Reading. School Difficulties. Learning.



Referências

ENGELS, F. Humanização do macaco pelo trabalho. *In*: ENGELS, Friedrich. **A dialética da natureza**. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 215-228.

GÓES, M. C. R. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. *In*: OLIVEIRA, Marta Khol de; REGO, Teresa Cristina; SOUZA, Denise Tentro. **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. p. 95-114.

FONTANA, R. A. C. **Mediação pedagógica na sala de aula**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LUKAS. Charge. **Jornal O Diário do Norte do Paraná**, Maringá-PR, ano XXXIII, n. 10.181, p.A2, 8 e 9 ab. 2007.

LURIA, A. R. **Curso de psicologia geral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

_____. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MENCHISKAIA, N. A. El pensamiento. *In*: SMIRNOV, A.; LEONTIEV, A. et al. **Psicologia**. México: Grijalbo, 1969. p. 232-275.

PINO, A. A criança, seu meio e a comunicação perspectiva sócio-histórica do desenvolvimento. *In*: CONGRESSO PAULISTA DE NEUROLOGIA E PSIQUIATRIA INFANTIL, 1., 1993, São Paulo. **Revista Psicopedagogia**. São Paulo, vol.12, n.26,1993.

SILVA, E. T. **Leitura na escola e na biblioteca**. Campinas, SP: Papyrus,1986.

_____. **O ato de ler**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. **Leitura e realidade brasileira**. 5. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto,1997.

TERZI, S. B. **A construção da leitura: uma experiência com crianças de meios iletrados**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes: Editora da UNICAMP, 1997.

VYGOTSKY, L. S; LURIA, A.R. **Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. v. 3, Madri: Visor, 1983.

_____. **A formação da mente**. 6. ed. São Paulo: Fontes, 1998.

ZILBERMAN, R. et al. (Orgs.). **Leitura e crise na escola: as alternativas do professor**. 10. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991.p. 51-62.

ZHINKIN, N. I. El lenguaje. *In*: SMIRNOV, A.; LEONTIEV, A.; TIEPLOV, B.M. (Org.). **Psicologia**. México: Grijalbo, 1969, p.276-308.

