

CONTRIBUIÇÃO DA LEITURA E DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES- UMA ABORDAGEM HISTÓRICO –CULTURAL

Andreia dos Santos Oliveira¹
Cyntia Graziella Guizellim Simões Giroto²

Resumo: Trata-se de projeto em desenvolvimento em casa de apoio para crianças em Porto Velho-RO, cujo objetivo é compreender como a contação de histórias pode colaborar para a humanização e apropriação dos modos de ser leitor na infância. Utilizamos, para elaboração, os postulados da Teoria Histórico-cultural, Solé (1998), Giroto e Souza (2010).

A formação de crianças leitoras e os pressupostos da teoria histórico-cultural

Contrariando as teorias de cunho inatista vigentes até o século XVIII, o russo Vigotski, juntamente com colaboradores, desenvolveu, no início do século XIX, a teoria materialista dialética, a partir do pressuposto de que o homem é um ser histórico e cultural, necessitando, portanto da relação com a sociedade para constituir sua humanidade.

Nesse sentido, o homem não nasce pronto e também não há a necessidade de esperar o desenvolvimento humano para que ele possa aprender. Pelo contrário, nascemos com possibilidades de desenvolvimento, porém para isso ocorrer, necessitamos da aprendizagem e dos mediadores sociais e culturais.

[...] No processo de desenvolvimento histórico, o homem social modifica os modos e procedimentos de sua conduta, transforma suas inclinações naturais e funções, elabora e cria novas formas de comportamentos especificamente culturais. (VYGOTSKI, 1989, p. 34, tradução nossa).

A teoria histórico-cultural afirma a importância das relações sociais, pois estas associadas às experiências vivenciadas pela criança vão contribuir para o desenvolvimento de funções, denominadas por Vigotski (1996) de psíquicas superiores ou neofunções. Pensar a educação de forma entrelaçada à teoria requer que todos aqueles envolvidos no processo educacional pensem na importância da mediação, pois são elas que contribuirão para a constituição de qualidades indispensáveis à humanização. Uma educação pautada nessa teoria requer que deixemos de lado crenças muitas vezes arraigadas, como as de que devemos esperar que as crianças amadureçam para que possam aprender e compreendamos que todos nascem com a possibilidade de desenvolvimento, mas para isso ocorrer precisa da mediação cultural e social.

Tal concepção de desenvolvimento reconfigura o papel da maturação no processo de aprendizagem e dá à educação escolar um papel central no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Em sentido oposto ao que vemos nas teorias maturacionistas, não cabe à escola esperar que a criança amadureça. Ao contrário, é seu dever criar condições para que a maturação se efetive (ASBAHR, NASCIMENTO, 2013, p. 425).

¹ Docente do Instituto Federal de Rondônia, doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de São Paulo, campus Marília. E-mail: andreia.oliveira@ifro.edu.br.

² Professora doutora da Universidade Estadual de São Paulo, campus Marília. E-mail: cyntia@marilia.unesp.br.

Por corroboramos com a teoria vigotskiana e sabermos da importância da leitura para o desenvolvimento das funções superiores e da literatura como direito fundamental para a constituição do sujeito, conforme defende Candido (1995), desenvolvemos atividades de contação de histórias em casa de apoio para crianças afastadas provisoriamente do convívio familiar. As ações de campo partiram da seguinte problematização: Como a leitura e a contação de histórias sob ótica da Teoria Histórico-Cultural podem corroborar com o processo de humanização das crianças, já contribuindo para a formação de leitores na infância?

A contribuição das estratégias de leitura na formação de leitores

Pensamos em realizar o projeto para cumprir dois objetivos: proporcionar o contato das crianças com os livros, haja vista que, geralmente, o primeiro contato desse público com a leitura literária é através dos pais, mas estas crianças, estão por diversas razões afastadas da família. Por outro lado, sabemos que não basta entregar livros às crianças para que elas aprendam a ler e desenvolvam o hábito da leitura. Por isso, mais que o contato com as obras literárias, desejamos a compreensão leitora. E aqui a entendemos como o processo que vai além da decodificação dos signos linguísticos e atinge a compreensão e construção do significado textual.

O primeiro dia da ação já apresentou resultados significativos, pois a mediação contribuiu para que as crianças atribuíssem significados às narrativas. Leontiev (1988) afirma que a atividade na perspectiva histórico-cultural deve responder aos anseios do público infantil. Por saber que crianças muito pequenas precisam lidar com o sentimento “medo” para superar obstáculos, escolhemos narrativas que abordam essa temática: a primeira “O lobo mau e os três carneirinhos” e Chapeuzinho Amarelo (HOLANDA, 2017).

Seguimos as orientações de Vigotski (2010) sobre a necessidade do educador de ser o organizador das situações de interações sociais e organizamos o ambiente de forma que as crianças tivessem o primeiro contato com as obras literárias. O objetivo era que além do contato ocorresse a compreensão textual e para isso utilizamos as estratégias apresentada por Giroto e Souza (2010): conhecimento prévio, conexão, inferência, visualização, sumarização e síntese.

Iniciamos com o levantamento de conhecimentos prévios sobre as histórias que seriam contadas. Giroto e Souza (2010) defendem a importância dessa estratégia por unir todas as demais. Solé (1998) também aborda a necessidade de iniciar a leitura com o diagnóstico do que as crianças já sabem sobre o assunto, tendo em vista que esse processo auxilia na compreensão textual.

Em seguida, indagamos às crianças sobre as características do personagem lobo nas histórias conhecidas por eles, e novamente foi unânime a afirmativa de desempenhar papel de mau que deseja aterrorizar os outros componentes do enredo. Feito isso, um dos presentes afirmou: “O lobo vai comer os carneirinhos”, mas imediatamente, demonstrando o conhecimento e já apresentando o processo de intertextualidade, uma criança maior afirmou que isso não seria possível, haja vista que em todas as histórias lidas, o lobo nunca conseguia cumprir com o seu objetivo. Dessa forma, não houve a necessidade de trazer muitas afirmações sobre o texto, já que os próprios ouvintes as fizeram. Percebe-se, portanto, que neste momento os alunos tiveram a oportunidade de demonstrar conhecimento prévio e ainda realizar a estratégia de conexão, já que relacionaram o tema com outros já vivenciados. Assim se pronuncia Souza, Giroto e Silva (2012, p. 175) a respeito dessa técnica:

Já a estratégia de conexão, por exemplo, permite à criança ativar seu conhecimento prévio fazendo e conectando-se com novos conhecimentos. Assim, relembrar fatos importantes de sua vida, de outros textos lidos e de situações que ocorrem no mundo, em seu país ou sua cidade durante a leitura,

ajuda a compreender melhor o texto. Essas conexões são exatamente divididas em conexão texto-leitor, conexão texto-texto e conexão texto-mundo.

Como o final da primeira história foi antecipado pelos alunos, baseado em seus conhecimentos prévios e conexões, informamos a eles que durante a contação teríamos conhecimento das estratégias dos carneirinhos para escapar do terrível lobo mau. Sobre o conto de Chico Buarque de Holanda, as crianças imediatamente a relacionaram ao clássico Chapeuzinho Vermelho. Novamente voltaram a evidenciar a presença de um antagonista na história, neste caso, o lobo mau. Questionamos sobre as diferenças de cores, do conto clássico para o contemporâneo, e sobre as razões para isso. Entretanto, o único motivo encontrado para isso foi a cor do chapéu da personagem principal.

Conforme orienta Abramovich (2003) sobre a necessidade de saber iniciar o momento da contação para motivar os alunos, optamos por começar com uma canção que faz parte da narrativa. As crianças prestaram atenção em toda a contação, e demonstraram vivenciar todos os sentimentos dos personagens da obra. Nos momentos de alegrias, riam, nos de tensão demonstravam preocupações. Encerramos o momento cantando novamente a canção, que pela repetição na narrativa já havia sido internalizada pelas crianças. A atenção é vista pelo materialismo histórico dialética com uma das funções psíquicas superiores, dessa feita, faz-se importante que o mediador social crie condições para esse mecanismo cognitivo possa ser desenvolvido.

Ao final da contação, solicitamos que as crianças fizessem uma síntese oral do que acabavam de presenciar. Isso ocorreu, porque queríamos oportunizar atividades que colaborassem para o desenvolvimento de outra função superior: a memória. Muitos se prontificaram para este momento e demonstraram compreensão e extrapolação da obra, pois além de sintetizarem, relacionaram os acontecimentos fictícios com outros reais vivenciados por eles. Com isso, percebemos que a história de fato foi compreendida, já que conforme afirma Souza, Giroto e Silva (2012) a síntese envolve compreensão do texto lido com experiências individuais dos pequenos leitores.

Durante a leitura de Chapeuzinho amarelo, interrompemos em alguns momentos a leitura para questionarmos as crianças e ajudá-las a realizar inferências sobre o que estavam ouvindo. Para Souza, Giroto e Silva (2012, p. 175) essa é uma excelente estratégia “[...] pois precisamos compreender aquilo que não foi escrito explicitamente”. Logo no início da obra, levantamos algumas interrogações com o intuito de que as crianças pudessem relacionar o título com a questão do medo, entretanto, elas não conseguiram. Talvez por serem muito pequenas, desconhecem a expressão “amarelo de medo”, dessa forma explicamos a elas a relação, ao final da história.

Ao final da leitura contação, novamente solicitamos a síntese e prontamente foi feita pelos alunos de forma intercalada com suas realidades. Muitas afirmaram serem corajosas assim como se tornou a protagonista ao final da história. Já outras objetivaram os medos sentidos e a forma como lidavam com eles.

Acreditamos que essa relação social por meio da contação de histórias planejada, intencional, apoiada em recursos que motivam as crianças para a atividade, contribuirá para o desenvolvimento da atenção, memória, imaginação e enriquecimento da linguagem, ou seja, de novas funções superiores inerentes à humanização.

As funções psicológicas especificamente humanas se originam nas relações do indivíduo e seu contexto cultural e social. Isto é, o desenvolvimento mental humano não é dado a priori, não é imutável e universal. Não é passivo, nem tampouco independente do desenvolvimento histórico e das formas sociais da vida humana (VYGOTSKY 1996, p. 27).

O educador que firma sua prática na teoria desenvolvida por Vigotski e seus colaboradores não deve esperar que essas “funções superiores” se desenvolvam biologicamente, mas pelo contrário, deve criar condições, novas necessidades nos sujeitos, organizar o ambiente social para que a cultura seja transmitida às novas gerações. Dentre as diversas formas de cultura, a leitura literária merece atenção especial por se tratar de textos compostos por linguagem específica.

Para encerrar a atividade do dia, entregamos folhas de papel às crianças nas quais estavam escritas “Eu tenho medo de”, então solicitamos que desenhassem ali os seus maiores temores. Para isso disponibilizamos tinta guache e lápis de cor. Questionamos os pequenos sobre o que iriam desenhar, mas as menores não sabiam dizer, iniciaram o trabalho e apenas após a sua conclusão nos explicaram do que se tratava. Já as crianças maiores, entre 6 e 8 anos, refletiram sobre os medos e nos informaram os desenhos que seriam feitos. Isso é natural, pois segundo Vigotski (1989, p. 31) “As crianças pequenas dão nomes a seus desenhos somente após completá-los; elas têm necessidade de vê-los antes de decidir o que eles são. À medida que as crianças tornam-se mais velhas, elas adquirem a capacidade de decidir previamente o que vão desenhar”.

Isso ocorre porque crianças bem pequenas agem e só depois externalizam a ação por meio da fala, já crianças maiores fazem o oposto, falam e em seguida praticam a ação. Percebe-se uma mudança de comportamento, na qual a ação torna-se planejada (VYGOTSKY, 1989).

Palavras finais de um projeto inicial

Por corroborarmos com as ideias da teoria materialista dialética, defendemos que o homem é fruto de suas relações sociais. Nessa perspectiva, são as relações estabelecidas com o social, as mediações vivenciadas pela experiência de outros sujeitos mais experientes que contribuem para o desenvolvimento e a formação de “funções psíquicas superiores” corroborando assim para o processo de características humanas.

Referenciadas por essa teoria, elaboramos o projeto que está apenas em seu início, mas acreditamos que pela maneira como está sendo conduzido, com ações pensadas e planejadas corroborará tanto com a formação de novos leitores literários como contribuirá com a formação de “novas funções psíquicas” nas crianças, por estarem vivenciando situações que envolvem imaginação, criatividade, concentração e aperfeiçoamento da linguagem.

Referências

ABRAMOVICH, F. *Literatura Infantil*. Gostosuras e bobices. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2003.

ASBAHR, F. S. F; NASCIMENTOS, C. P. *Criança não é manga, não amadurece: conceito de maturação na Teoria histórico-cultural*. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932013000200012&script=sci...tlng>. Acesso em: 19/07/2018.

CANDIDO, A. *Vários escritos*. 3. ed. revista e ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

GIROTTO, C. G. G. S; SOUZA, R. J. Estratégia de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: SOUZA, R. J. et al. *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

HOLANDA, C. B. *Chapeuzinho Amarelo*. 40. ed. São Paulo: Autêntica, 2017.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Ícone/Universidade de São Paulo, 1988.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Tradução Cesar Coll. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, R. J.; GIROTTO, C. G. G. S.; S.; SILVA, J. R. M.. *Educação literária e formação de leitores: da leitura em si para leitura para si*. 2012. Disponível em: <www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/viewFile/14914/8410>. Acesso em 23/04/2018.

VIGOTSKI, Lev. *A formação social da mente*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1989.

_____. *Obras Escogidas IV*. Madrid: Visor Distribuciones, 1996.

_____. *Psicologia Pedagógica*. 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.