



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO**

**CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL SOBRE A RELAÇÃO ENTRE A LEITURA E AS FUNÇÕES
PSICOLÓGICAS SUPERIORES.**

ZILDA PEREIRA DOS SANTOS NETA VITAL

CASCADEL, PR

2018

ZILDA PEREIRA DOS SANTOS NETA VITAL

**CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL SOBRE A RELAÇÃO ENTRE A LEITURA E AS FUNÇÕES
PSICOLÓGICAS SUPERIORES.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – PPGE, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa: Formação de professores e processos de ensino e de aprendizagem, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Lídia Sica Szymanski

CASCADEL, PR

2018

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Vital, Zilda Pereira dos Santos Neta

Concepções de professores dos anos iniciais do ensino fundamental sobre a relação entre a leitura e as funções psicológicas superiores. / Zilda Pereira dos Santos Neta Vital; orientador(a), Maria Lídia Sica Szymanski, 2018. 162 f.

Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.

1. Leitura. 2. Funções psicológicas superiores. 3. Processos de ensino e de aprendizagem. 4. Formação de professores. I. Szymanski, Maria Lídia Sica . II. Título. |



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Campus de Cascavel CNPJ 78680337/0002-65
Rua Universitária, 2069 - Jardim Universitário - Cx. P. 000711 - CEP 85819-110
Fone:(45) 3220-3000 - Fax:(45) 3324-4566 - Cascavel - Paraná



PARANÁ
GOVERNO DO ESTADO

ZILDA PEREIRA DOS SANTOS NETA VITAL

Concepções de professores dos anos iniciais do ensino fundamental sobre a relação entre a leitura e as funções psicológicas superiores

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa Formação de Professores e Processos de Ensino e de Aprendizagem, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:

Orientador(a) - Maria Lidia Sica Szymanski

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Marta Sueli de Faria Sforzi

Universidade Estadual de Maringá (UEM)

Carmen Teresinha Baumgartner

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Jane Peruzo Iacono

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Cascavel, 2 de outubro de 2018

Aos quatro anos de idade descobri pela primeira vez que podia ler. Eu tinha visto uma infinidade de vezes as letras que sabia (porque tinham me dito) serem os nomes das figuras colocadas sob elas.

[...] então, um dia, da janela de um carro (o destino daquela viagem está agora esquecido), vi um cartaz na beira da estrada. A visão não pode ter durado muito; talvez o carro tenha parado por um instante, talvez tenha apenas diminuído a marcha, o suficiente para que eu lesse, grandes, gigantescas, certas formas semelhantes às do meu livro, mas formas que eu nunca vira antes. E, contudo, de repente eu sabia o que eram elas; escutei-as em minha cabeça, elas se metamorfosearam, passando de linhas pretas e espaços brancos a uma realidade sólida, sonora, significante.

[...] eu e as formas estávamos sozinhos juntos, revelando-nos em um diálogo silenciosamente respeitoso. Como conseguia transformar meras linhas em realidade viva, eu era todo-poderoso. Eu podia ler.

[...] foi como adquirir um sentido inteiramente novo, de tal forma que as coisas não consistiam mais apenas no que os meus olhos podiam ver, meus ouvidos podiam ouvir, minha língua podia saborear, meu nariz podia cheirar e meus dedos podiam sentir, mas no que o meu corpo todo podia decifrar, traduzir, dar voz a, ler.

Texto extraído do livro “Uma história da leitura” de Alberto Manguel, 2004.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a toda minha família, em especial à minha mãe Maria de Jesus e minha vó materna Zilda Pereira. Não posso deixar de destacar aqui essas duas mulheres guerreiras, pois pelo amor e carinho dedicados a mim, sem limites, tornaram possível eu chegar até aqui. A elas toda a minha gratidão e respeito.

AGRADECIMENTOS

Ao longo do período em que este trabalho foi escrito, acumulei um bom número de dividas de gratidão. Para a realização dessa pesquisa, muitas pessoas foram essenciais do início ao fim de cada etapa percorrida. São pessoas especiais, e tenho certeza que não fizeram parte da minha vida, por acaso. Cada uma, de forma direta ou indireta, contribuíram para que minha jornada, fosse menos penosa e, coroada de êxito.

Início com esta infindável lista de agradecimentos, dizendo muito obrigada à minha orientadora Maria Lídia Sica Szymanski, por acreditar em mim, me apoiar nos momentos difíceis, ser compreensiva, incentivadora, fazendo direcionamentos precisos e preciosos. As suas intervenções e experiências, e sobre tudo, o seu carinho, foram indispensáveis para a realização dessa pesquisa.

Meus sinceros agradecimentos às professoras Marta Sueli de Faria Sforni e Carmem Terezinha Baumgartner, obrigada pelos apontamentos seguros e indicações precisas durante o exame de qualificação. Agradeço à professora Jane Peruzo Iacono por aceitar prontamente o convite para compor a banca examinadora de defesa.

À Secretaria Municipal de Educação, e toda a equipe de profissionais da rede municipal de Educação da cidade de Itaipulândia, em especial aos professores que contribuíram para a efetivação desse estudo, sem suas falas, isso não seria possível.

Quero também agradecer especialmente ao Cláudio Oliveira Furtado e a Rosane Marlize Herther, amigos que cultivei durante o Mestrado, por me acolher em suas casas todas as vezes que precisei pernoitar na cidade de Itaipulândia, a eles e suas famílias, minha gratidão.

Estendo meus agradecimentos aos professores e colegas de mestrado, peço perdão, pois não é possível citar nome a nome, no entanto, quero que saibam que tudo vivido e compartilhado com vocês foi de grande valia e aprendizado.

À Sandra Koerich, assistente do programa de mestrado, pela atenção e orientações nos aspectos burocráticos, e muitas vezes por palavras de incentivo.

À CAPES, pelo incentivo financeiro concedido na forma de bolsa, no decorrer da construção da pesquisa.

O meu profundo agradecimento aos meus filhos Fellipe Cesar e Fábio Cesar, embora morando em outro estado, sempre me incentivaram, e me fizeram acreditar que tudo ia dar certo.

Dedico um agradecimento especial ao meu filho Fernando César, este sempre me salvando nos momentos em que me sentia frágil frente às tecnologias da informação. Muitas vezes, foi para a cozinha preparar nossa comida, enquanto eu ficava dedicada à minha produção, caminhou comigo sempre atencioso e compressivo em toda trajetória.

Encerro essa lista agradecendo a Deus, por estar comigo em todos os momentos, me dando forças para eu não desistir, e coragem para que eu pudesse enfrentar este desafio.

A todos minha imensa gratidão!

VITAL, Zilda Pereira dos Santos Neta. **Concepções de professores dos anos iniciais do ensino fundamental sobre a relação entre a leitura e as funções psicológicas superiores**, 2018.162.f. Dissertação (Mestrado em Educação). Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Lídia Sica Szymanski. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2018.

RESUMO

Este estudo, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, com base em Vigotski, Leontiev e Luria, tem como objetivo investigar as concepções dos professores dos anos iniciais sobre a relação entre leitura – elemento que compõe a linguagem escrita – e as funções psicológicas superiores (FPS), no entendimento de que existe uma reciprocidade entre esses processos. Elegeram-se como objetivos específicos: enfatizar a leitura como prática social que associada à escrita permite a comunicação entre os indivíduos; apresentar a leitura como instrumento que contribui com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores; destacar o papel da leitura enquanto instrumento necessário para a apropriação dos conhecimentos científicos; abordar as funções psicológicas superiores segundo os pressupostos da Psicologia Histórico-cultural; analisar os processos funcionais apontando entrelaçamentos com a leitura; verificar como ocorre a formação continuada ofertada aos professores de uma rede municipal de ensino que trabalha na perspectiva da Psicologia Histórico-cultural há mais de 10 anos. A pesquisa sobre o Estado do Conhecimento, junto à Biblioteca Digital de Teses e Dissertações envolvendo as palavras: leitura e Funções Psicológicas Superiores, revelou ausência de pesquisas nessa perspectiva, ampliando a relevância desta investigação. Na pesquisa de campo, entrevistaram-se 51% dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e a Secretária de Educação. Os dados coletados revelaram quatro níveis de compreensão docente: a) um nível reconhece que há relação entre as FPS e a aprendizagem da leitura, mas não a explicita espontaneamente (44 %); b) outro grupo reconhece essa relação mas põe a ênfase do processo no desenvolvimento das FPS, como pré-requisito para a aprendizagem da leitura (22 %); c) no terceiro grupo, os professores investigados atribuem uma ligação íntima e recíproca entre a aprendizagem da leitura e o desenvolvimento das FPS (6%); d) e finalmente 28% dos professores consideram que há reciprocidade entre os processos de aprendizagem da leitura e o desenvolvimento das FPS, entretanto compreendem que é a aprendizagem da leitura que promoverá esse desenvolvimento. Os professores reconhecem que a partir do momento que a criança aprende a ler, ocorrem saltos qualitativos que contribuem para avanços significativos na sua aprendizagem e desenvolvimento, na medida em que lhes possibilita mais autonomia para execução das atividades em sala de aula. Afirmaram que a leitura oportuniza a ampliação dos processos funcionais superiores das crianças, a exemplo da memória, abstração, atenção, raciocínio, linguagem e pensamento, favorecendo o aumento de suas capacidades e potencialidades. Desse modo, a leitura é uma forma de apropriação cultural que possibilita à criança desenvolver sua consciência na busca do controle da sua conduta, e desse modo, humanizar-se. Tanto os professores quanto a Secretaria de Educação afirmam que a

formação continuada pauta-se no reconhecimento e valorização do trabalho docente em toda sua complexidade, buscando superar o imediatismo, os procedimentos engessados e desligados dos fundamentos teóricos. No entanto, os depoimentos dos participantes da pesquisa revelam que, ainda existem muitas barreiras e dificuldades a serem ultrapassadas, as quais são reconhecidas pela representante da SEMED, que compreende a necessidade de persistir com a proposta de um trabalho educativo que garanta a formação integral de alunos e professores, reconhecendo suas características históricas, culturais e sociais.

Palavras-chave: Leitura; Funções psicológicas superiores, Processos de ensino e de aprendizagem; Formação de professores.

VITAL, Zilda Pereira dos Santos Neta. **Conceptions of teachers from the initial years of elementary education on the relation between reading and higher mental functions**, 2018 .162 f. Dissertation (Master of education). Advisor: Prof^a. Dr^a. Maria Lúcia Sica Szymanski. Postgraduate Program in Education. Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, Cascavel, 2018.

ABSTRACT

This study, from the perspective of Historical-Cultural Theory, based on Vygotsky, Leontiev and Luria, aims to investigate the teachers of the early years about their conceptions concerning the relation between reading - element that composes written language - and the higher mental functions (HMF), on the understanding that there is a reciprocity between those processes. They were chosen as specific objectives: to emphasize the reading as social practice that associated with the writing allows the communication between the individuals; to present reading as an instrument that contributes to the development of HMF; highlight the role of reading as a necessary tool for the appropriation of scientific knowledge; to approach the HMF according to the assumptions of Historical-cultural Psychology; to analyze the functional processes pointing to interfacings with the reading; to verify how the continuous formation offered to the teachers of a municipal school network that works in the perspective of Historical-cultural Psychology occurs since more than 10 years. The research on the State of Knowledge, in the Digital Library of Theses and Dissertations involving the words: reading and higher mental functions, revealed the absence of research in this perspective, increasing the relevance of our research. In the field research, the Secretary of Education and 51% of the teachers of the initial years of Elementary School were interviewed. The data collected revealed four levels of teacher understanding: a) one level recognizes that there is a relationship between HMF and learning how to read, but does not spontaneously state it (44%); b) another group recognizes this relationship but puts the emphasis of the process on the development of HMF as a prerequisite for learning how to read (22%); c) the third group teachers investigated attribute an intimate and reciprocal link between reading learning and the development of HMF (6%); d) and finally 28% of the teachers consider that there is a reciprocity between the processes of reading learning and the development of HMF, however they understand that it is the learning of reading that will promote this development. Teachers recognize that from the moment the child learns to read, there are qualitative leaps that contribute to significant advances in their learning and development, as it allows them more autonomy to carry out the activities in the classroom. They pointed out that reading allows the expansion of children's higher functional processes, such as memory, abstraction, attention, reasoning, language and thought, favoring the increase of their capacities and potentialities. In this way, reading is a form of cultural appropriation that enables the child to develop his or her conscience in the pursuit of control of his or her conduct, and thereby humanize himself. Both the professors and the Department of Education affirm that continuing education is based on the recognition and valorization of teaching work in all its

complexity, seeking to overcome the immediacy, the procedures disconnected from the theoretical foundations. However, the testimonies of the participants of the research reveal that there are still many barriers and difficulties to overcome, recognized by the SEMED representative, who understands the need to persist with the proposal of a training that enables an educational work that guarantees the integral formation of students and teachers, recognizing their historical, cultural and social characteristics.

Keywords: Reading; Higher mental functions; Teaching and learning processes; Teacher training.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMOP	Associação dos Municípios do Oeste do Paraná.
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações.
CAAE	Certificado de Apreciação Ética.
CAPES	Coord. de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa.
DSC	Discurso do Sujeito Coletivo.
FPS	Funções Psicológicas Superiores.
MEC	Ministério da Educação.
PDE	Programa de Desenvolvimento Educacional.
SEMED	Secretaria Municipal de Educação.
TECLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.
UERGS	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Número de Pesquisas sobre a leitura e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.....	22
Quadro 2. Idade, tempo de atuação e formação dos professores investigados.....	100
Quadro 3. Saltos qualitativos destacados pelos professores quando a criança domina a leitura.....	117

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Faixa etária dos sujeitos pesquisados	97
Gráfico 2. Tempo de atuação docente.....	98
Gráfico 3. Formação e especializações dos professores	99
Gráfico 4. Saltos qualitativos apontados pelos professores.....	119
Gráfico 5. Estudo sobre as funções psicológicas superiores.....	125
Gráfico 6. Funções citadas em relação ao aprendizado da leitura.....	128
Gráfico 7. Capacidades citadas em relação ao aprendizado da leitura.....	128
Gráfico 8. Relação entre as funções psicológicas superiores e a leitura.....	130

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1. ESTADO DO CONHECIMENTO: O QUE DIZEM AS PESQUISAS	21
1.1 MAPEAMENTO SOBRE LEITURA E FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES	21
2 ALGUNS ASPECTOS DA EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA LEITURA E DA ESCRITA	32
2.1 A LEITURA COMO PRÁTICA SOCIAL	36
2.2 ALFABETIZAÇÃO: PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA	40
3. DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO HUMANO: DO BIOLÓGICO AO SOCIAL	49
3.1 O TRABALHO COMO ATIVIDADE CONSCIENTE: RUPTURA COM OS DETERMINANTES NATURAIS	49
3.2 FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES: UMA CONSTRUÇÃO SOCIAL	55
3.3 OS PROCESSOS FUNCIONAIS E SEUS ENTRELAÇAMENTOS COM A LEITURA	59
Sensação.....	62
Percepção	65
Atenção.....	68
Memória	75
Linguagem.....	82
Pensamento.....	87
4. PERCURSO METODOLÓGICO	93
4.1 TIPO DE PESQUISA	93
4.2 ASPECTOS DA PESQUISA DE CAMPO	94

4.2.1 Sujeitos da Pesquisa	96
5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	102
5.1 ENTREVISTA DA SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO QUANTO À FORMAÇÃO CONTINUADA	102
5.2 ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS	108
5.2.1 Quanto às concepções de leitura.....	108
5.2.2 Quanto ao que influencia o aluno na aprendizagem da leitura.....	111
5.2.3 Quanto ao papel do professor no processo de aquisição da leitura.....	113
5.2.4 Saltos qualitativos da criança quando da apropriação da leitura	116
5.2.5 Quanto ao estudo das funções psicológicas superiores e sua relação com o aprendizado da leitura	124
5.2.6 Quanto à formação continuada.....	136
CONSIDERAÇÕES	143
REFERÊNCIAS	150
ANEXOS	156
Anexo 1. Autorização do Comitê de Ética para a realização da pesquisa	156
APÊNDICES	157
Apêndice 1 – Termo de ciência do responsável pelo campo de estudo.....	157
Apêndice 2 – TECLE Secretária de Educação	158
Apêndice 3 – TECLE Professor	159
Apêndice 4 – Roteiro de entrevista professor	160
Apêndice 5 – Roteiro de entrevista Secretária de Educação	162

INTRODUÇÃO

Quando se apresenta o objeto de estudo, sempre há questionamentos acerca da origem do interesse pela temática pesquisada. Desse modo, dou¹ iniciou a este texto refletindo sobre essa questão.

Em 2011 conclui o curso de Pedagogia em uma faculdade de Foz do Iguaçu – Paraná. Em 2013 por motivo de trabalho do meu esposo, mudamos para o Rio Grande do Sul e neste mesmo ano iniciei uma especialização na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS.

A especialização *Teoria e prática da formação do leitor*, estava sendo ofertada pela primeira vez pela universidade, tendo como objetivo aprofundar os conhecimentos no campo da leitura, a partir de uma perspectiva interdisciplinar e multicultural. Para tanto, procurou-se problematizar concepções sobre o ato de ler, a leitura e os leitores, desenvolvendo uma reflexão crítica e teórica sobre a produção, mediação e recepção da leitura, além do papel da leitura nos processos educacionais e no contexto cultural de múltiplas linguagens.

Foram dois anos de discussões, debates e reflexões sobre a prática da leitura como processo que ultrapassa o campo da alfabetização, sendo considerada atividade importante para a formação e desenvolvimento humano. Em termos de prática social, a leitura possibilita a inclusão das pessoas no mundo letrado favorecendo ao sujeito que lê um universo inimaginável, envolvendo a autonomia e um pensar mais crítico sobre a realidade que o cerca, podendo assim, de modo consciente provocar transformações em si e na sociedade.

Dentre os questionamentos e discussões que aconteciam durante o curso, algumas me instigavam: Como este processo ocorreria na escola? Por que o ato de ler é tão importante e ainda temos um grande índice de analfabetos funcionais² em nossa sociedade? Os professores são leitores? Quais suas concepções sobre este processo? Qual a relação entre leitura e o desenvolvimento humano? Essas e tantas

¹ Por referir-se à minha pessoa, utilizo exclusivamente nesta introdução o verbo na 1ª pessoa do singular.

² O analfabeto funcional é capaz de assinar o nome e decifrar algumas palavras, contudo não consegue ler com compreensão adequada uma página inteira de um texto, mesmo que seja um assunto dentro de sua competência.

outras questões movimentaram os debates durante o curso e provocaram o meu interesse por aprofundá-las.

Em 2014 durante a minha especialização, passei em um concurso público e atuei neste período como professora alfabetizadora em uma escola pública da região metropolitana de Porto Alegre- RS e isto contribuiu para aumentar o meu interesse sobre o tema. Então, para a realização do meu trabalho de conclusão do curso, decidi fazer a pesquisa de campo na própria escola em que eu atuava. A pesquisa tinha como objetivo investigar como ocorria a prática da leitura dentro da escola e quais eram as concepções dos professores dos anos iniciais da educação básica sobre este importante processo.

Após conclusão desta especialização, assim que retornei para Foz do Iguaçu-PR em 2015 tentei uma vaga para o mestrado na UNIOESTE em Cascavel com um projeto sobre “O professor leitor e formador de leitores”, obtive êxito e fui uma das aprovadas, ingressando na turma 2016-2017.

Logo nos primeiros encontros com minha orientadora e após pesquisas em alguns periódicos sobre o tema, verificamos que existiam muitas publicações sobre o que se pretendia pesquisar. Desta forma foi preciso pensar outro viés, contudo não abandonando o objeto de estudo – a concepção docente sobre a leitura. Após algumas conversas, decidimos estudar o processo da leitura numa perspectiva psicológica, sem, contudo, colocar de lado o caráter pedagógico. O objetivo do estudo passou então a ser – Identificar as concepções dos professores dos anos iniciais sobre a relação entre a leitura e as funções psicológicas superiores³ durante a aprendizagem escolar.

Confesso que no primeiro momento fiquei feliz pelo fato de ser uma pesquisa inédita na área da educação, mas por outro lado, fiquei assustada e angustiada, afinal o assunto sobre as FPS não fazia parte da minha caminhada acadêmica. Apesar disso aceitei o desafio e me dediquei aos estudos, procurando fazer o melhor possível para alcançar êxito e produzir uma pesquisa que pudesse contribuir com os processos de ensino e aprendizagem e favorecer reflexões sobre as práticas pedagógicas dos

³ Entende-se como Funções Psicológicas Superiores - FPS, a atenção voluntária, a memória lógica, a imaginação criadora, a sensação, a percepção, o pensamento, e a linguagem. Essas funções complexas do psiquismo humano não são determinadas com exatidão, mas são culturalmente desenvolvidas no decurso das interações sociais, tal como foi ressaltado por MARTINS, (2015) em seu livro: O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica.

professores da educação básica em relação a esta categoria pedagógica – a leitura, e sua relação com os processos psíquicos superiores.

Como bem assinala Gil (2008), toda pesquisa se inicia com algum tipo de questão problematizadora, sobre a qual se busca refletir no decorrer do desenvolvimento do trabalho. Nesse sentido, para o desenvolvimento da presente pesquisa elencaram-se algumas questões norteadoras: Qual a relação entre a leitura e as funções psicológicas superiores? O professor estabelece relação entre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e o aprendizado da leitura? há uma relação de reciprocidade entre esses processos?

Na tentativa de responder a estes questionamentos, estabeleceu-se como objetivo principal desta pesquisa, identificar as concepções de professores dos anos iniciais do ensino fundamental sobre a relação entre a leitura e as funções psicológicas superiores, tendo como desdobramento:

- ✓ Abordar as funções psicológicas superiores segundo os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural que aponta as formações culturais e as relações sociais como condições necessárias ao desenvolvimento do psiquismo;
- ✓ Refletir sobre os processos funcionais apontando seus entrelaçamentos com o processo da leitura;
- ✓ Verificar como ocorre a formação continuada ofertada aos professores de uma rede municipal de ensino comprometida com os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica.

Dessa forma, esta pesquisa justifica-se na medida em que poderá contribuir com os processos de ensino e aprendizagem, trazendo subsídios que favoreçam discussões e reflexões sobre os fundamentos das práticas pedagógicas dos professores da Educação Básica em relação a esta categoria pedagógica – a leitura – e sua articulação com as funções psicológicas superiores.

Para trazer respostas às questões que norteiam este estudo, organizam-se cinco seções, que em determinado momento subdividem-se, nas quais se realizam reflexões teóricas a fim de construir e justificar o problema de pesquisa.

A primeira seção, traz trabalhos mapeados na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações- BDTD, no período entre 2002-2016. Optou-se por esta base de dados

pelo fato de ser o local onde se encontra o acervo de pesquisas de pós-graduação (mestrado e doutorado) do Brasil. No geral o Estado do Conhecimento abrange um período de 10 anos, entretanto, ampliou-se para 15 anos esse intervalo com objetivo de encontrar mais pesquisas relevantes sobre o processo da leitura e sua relação com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Verifica-se que no período investigado, há ausência de estudos sobre o tema. Nas abordagens encontradas, não identificamos trabalhos que tratassem de um grupo de funções psicológicas superiores, os temas eram em torno de funções analisadas de forma isolada, a exemplo da atenção e imaginação. Outras pesquisas, tratavam da leitura na perspectiva de formação de leitor, ou leitura literária, não sendo abordado o assunto da leitura no viés de sua contribuição para o desenvolvimento das FPS.

Na segunda seção, apresentam-se alguns aspectos da evolução da leitura e da escrita. Aborda-se a leitura como prática social e cultural, que associada à escrita, permite a comunicação entre os indivíduos, desempenhando um papel importante no desenvolvimento da humanidade. Reflete-se sobre o processo de alfabetização como fator essencial para a aprendizagem consciente da criança, sendo a leitura e a escrita os instrumentos fundamentais de organização deste aprendizado.

A terceira seção, trata do desenvolvimento do psiquismo humano, apresentando o trabalho como categoria central no processo histórico do desenvolvimento humano, atividade que, segundo Engels (1999), diferencia o homem dos outros animais, caracterizando-se como condição essencial para sua humanização. Assim, apresenta as funções psicológicas superiores, a partir dos pressupostos de Lev S. Vigotski⁴, estudioso soviético que se empenhou durante seus estudos em mostrar que existe uma relação lógica e complexa entre os aspectos biológicos e sociais, no decurso do desenvolvimento psíquico humano. Reflete-se, ainda, sobre os entrelaçamentos entre os processos funcionais superiores constituintes do psiquismo humano e o processo de leitura.

⁴ Existem diferentes grafias para o nome deste autor. Optamos por esta forma “Vigotski” devido ao fato de mais se aproximar da Língua Portuguesa. Contudo, no decorrer deste trabalho, quando forem utilizadas citações deste teórico, manteremos a grafia conforme se apresenta na obra consultada.

Na quarta seção, busca-se apresentar o percurso metodológico caracterizando e contextualizando a pesquisa de campo. Para tanto, evidencia-se o tipo de pesquisa a ser realizada e as técnicas utilizadas, trazendo o local de pesquisa, os sujeitos envolvidos, os motivos desta escolha e os procedimentos utilizados para a coleta e análise de dados.

A quinta seção apresenta as análises e resultados obtidos durante a realização do estudo. As discussões dos dados coletados são apresentadas de forma a buscar, na concepção docente, a relação entre a leitura e as funções psicológicas superiores. Para tanto, utilizamo-nos da fundamentação teórica e das respostas dadas pelos professores no momento das entrevistas, elementos necessários que dão bases para esta investigação.

Por fim, encerra-se a pesquisa com as considerações finais, que tecem algumas reflexões sobre o assunto a partir das análises apontadas e os resultados obtidos nesse processo investigativo.

1. ESTADO DO CONHECIMENTO: O QUE DIZEM AS PESQUISAS

1.1 MAPEAMENTO SOBRE LEITURA E FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES

O que as pesquisas revelam sobre o processo da leitura e sua relação no desenvolvimento das funções psicológicas superiores?

Com o objetivo de responder esta questão e entender as discussões já realizadas sobre este processo, de forma sucinta, realizou-se um levantamento bibliográfico que abarcou as produções oriundas de dissertações de mestrado e de teses de doutorado a partir da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD no período de 2002 a 2016, englobando todas as regiões do país. A determinação desse período teve como critério analisar as pesquisas desenvolvidas nos últimos quinze anos, com objetivo de verificar o que se revela nesses estudos e quais os avanços sobre a temática: relação entre a leitura e o desenvolvimento das FPS nas crianças dos anos iniciais da Educação Básica.

Para seleção dos trabalhos utilizou-se como descritores na filtragem os termos: “Leitura e Funções Psicológicas Superiores”. Foram encontrados 57 trabalhos entre teses e dissertações. Ressalta-se que, no primeiro momento da análise, as produções que mais se aproximavam do objeto deste estudo, abordavam de forma geral ou o tema “leitura” ou o tema “funções psicológicas superiores”, em outras perspectivas, não pelo viés da relação da leitura com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, tal como entende a Psicologia histórico-cultural.

Após análise dos resumos desses trabalhos, foram selecionados nove (09), sendo sete (07) dissertações e duas (02) teses que em certos momentos trazem uma rápida fala sobre o processo da leitura e algumas das funções psicológicas superiores.

Estes números estão representados na Tabela 1, permitindo uma melhor visualização dos resultados obtidos (ano, teses e dissertações) após a realização da referida revisão bibliográfica na BDTD.

Quadro 1 – Número de pesquisas sobre a Leitura e o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores (discriminadas por ano)

ANO	DISSERTAÇÕES	TESES	TOTAL
2002	01	0	01
2004	01	0	01
2007	01	0	01
2012	01	0	01
2013	01	0	01
2015	0	02	02
2016	02	0	02
TOTAL	07	02	09

Fonte: Elaborada a partir das pesquisas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD.

Além de verificar ano e quantidade de teses e dissertações existentes neste período, realizou-se uma leitura para análise e categorização dos trabalhos selecionados, na busca de ir além do que está explícito. A partir de uma leitura flutuante⁵ dos nove trabalhos selecionados, foram identificados o objeto de estudo, os procedimentos metodológicos e os resultados obtidos, com o objetivo de verificar algumas categorias de análise que subsidiassem este estudo. Assim, a seguir apresenta-se uma síntese dessas pesquisas.

Araújo (2002) analisou a atividade do desenho no desenvolvimento da linguagem, como uma das formas de representar, nomear e significar aspectos da realidade dialógica. Neste trabalho, a autora procurou analisar a complexidade do dinâmico processo de construção/produção do desenho no contexto terapêutico

⁵ Na leitura flutuante toma-se contato com os documentos a serem analisados, conhece-se o contexto do material coletado, a princípio sem compromisso objetivo de sistematização, mas tentando apreender de uma forma global as idéias principais e os seus significados gerais. (CAMPOS,2004). A partir dessa leitura, podem surgir intuições, reflexões e formulação de hipóteses. (BARDIN, 1977).

fonoaudiológico e, compreender o desenho como esfera simbólica da linguagem que pode interferir nas funções psicológicas superiores.

Sua metodologia, com base na Teoria Histórico-cultural, utilizou a análise micro genética, visando a análise qualitativa de um sujeito de oito anos – participante de um grupo terapêutico –, bem como de suas produções gráficas, o qual foi atendido semanalmente em 26 sessões de fonoaudiologia de noventa minutos, durante nove meses. As atividades desenvolvidas nas sessões foram: produção de desenhos, leitura de contos de fadas e de textos de literatura infantil, produção de textos escritos, bem como jogos e brincadeiras.

Os principais resultados de seu estudo mostram que o desenho tem um papel significativo nas atividades dialógicas, contribuindo para o desenvolvimento da linguagem, podendo se configurar como um elemento terapêutico importante na Clínica Fonoaudiológica. O desenho, favorecido pelas mediações, pode ser um recurso que possibilita o desenvolvimento da linguagem, a constituição da subjetividade e a construção de conhecimentos, principalmente para sujeitos que apresentam dificuldades e/ou limitações nas esferas de atividade simbólica da linguagem.

No âmbito educacional, Araújo (2002) considera que o desenho pode indicar os múltiplos caminhos que a criança usa para registrar percepções, conhecimentos, emoções, imaginação e memória no desenvolvimento de uma forma de interação social, apropriada às suas condições psíquicas, históricas e culturais.

Tomio (2004) investigou as concepções do professor alfabetizador a respeito do conceito de criança, papel e função do educador, e o papel da interação como propulsora do desenvolvimento da criança.

A partir de um aprofundamento teórico norteado pela perspectiva histórico-crítica, a pesquisa procurou analisar como as concepções e crenças orientam o educador no momento em que a criança opera um salto qualitativo em seu desenvolvimento cognitivo e social por meio da aquisição da leitura e escrita. Para a parte empírica da pesquisa foram entrevistados 14 professores, em um município no interior do Estado do Paraná, submetidos a uma formação continuada durante sete anos dentro da perspectiva histórico-crítica.

Os resultados da pesquisa indicam que, de modo geral, enquanto as concepções inatista-maturacionista atribuem o desenvolvimento da criança como resultante de fatores inatos, as concepções interacionistas de desenvolvimento infantil, consideram-no decorrente da influência do ambiente, isto é, de fatores externos e adquiridos pelo indivíduo. Porém, os professores alfabetizadores não partem do pressuposto que o seu trabalho pedagógico, mediado pelo conhecimento científico, contribui para a formação das funções psicológicas superiores, necessárias para a apropriação do conhecimento.

Sobre a formação continuada, Tomio (2004) considera a necessidade de ampliar a análise e reflexão acerca de propostas que favoreçam a construção e execução de uma formação continuada tendo como norte a perspectiva para mudanças no processo educativo, de forma que ações desenvolvidas na prática pedagógica possibilitem edificar mudanças na prática cotidiana do professor.

Com o propósito de apresentar os lineamentos da atividade mediadora captada por Vygotski a partir da apreensão das determinações do desenvolvimento do comportamento e do psiquismo humano, Gomes (2007) realizou uma pesquisa de cunho bibliográfico, a partir das análises das seguintes obras: Instrumento e Signo no Desenvolvimento da Criança – trabalho escrito em conjunto com A. R. Luria –, História do Desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores e Pensamento e Linguagem.

O estudo apresenta uma complexa discussão sobre como se concretizou a gênese do ser humano, aspecto essencial nas obras vygotskiana, dialogando com as observações de Lukács, a partir da obra: Para uma Ontologia do Ser Social (1979).

A pesquisa apontou que, no processo de desdobrar-se em ser humano, ressalta-se a importância fundamental da apropriação das objetivações humano-genéricas, as quais constituem fundamento e impulso essencial para a formação psicológica sendo que, no âmbito do desenvolvimento do comportamento e do psiquismo, esta apropriação ocorre por meio da atividade mediadora.

Analisar o método fônico de alfabetização tomando como referência a concepção de sujeito e de linguagem do Círculo de Bakhtin e Vygotski, foi o objetivo de Bagatin (2012). A análise de seu estudo, implicou problematizar a concepção de sujeito e linguagem explícita no referido método, as possíveis consequências no que tange ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores nas crianças e ampliar

o debate sobre a substituição de um método como solução para os baixos índices em alfabetização no Brasil.

Para tanto, Bagatin (2012), realizou uma pesquisa teórico conceitual, com análise de documentos e diálogo entre fundamentos teóricos. Portanto, não foi realizado um trabalho de campo. A pesquisa analisa principalmente o Relatório Final do Grupo de Trabalho: *Alfabetização: os novos caminhos e outros escritos fonocentristas*.

O autor apresenta conceitos do Círculo de Bakhtin, e coloca ênfase nos estudos de Vigotski quanto à relação da linguagem com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Baseado nestes fundamentos, problematiza a concepção de criança implícita no método fônico.

Em nossa concepção, a depender de como se concebe uma criança, o método de ensino pode seguir infinitos caminhos: ora atuando num suposto inconsciente decorrente de relações afetivas infantis, ora tendo como foco uma consciência livre e soberana dos desejos e vontades, ora trabalhando com as variáveis do ambiente a fim de produzir reflexos condicionados nas crianças, enfim, são inúmeras as possibilidades teóricas que decorrem da concepção de criança. No nosso caso, tendo em vista os objetivos do presente trabalho, em termos pedagógicos, devemos nos ater a uma diferença fundamental: entre *educar* e *adestrar*. (BAGATIN, 2012, p. 103).

Para o pesquisador, há algumas teorias em que, durante o processo de alfabetização, a criança é exigida apenas pelas suas funções psicológicas elementares, funções instintivas e primitivas, numa tentativa de adestramento, fundamentadas em uma visão limitada da criança e de suas propriedades intelectuais, como se estas a reduzissem apenas a um ser biológico, ignorando-a enquanto ser social.

Como principais resultados, Bagatin (2012) demonstra o quanto o método fônico demanda por parte das crianças apenas as funções psicológicas elementares, responsáveis por ações instintivas e involuntárias, deixando de contribuir, ou contribuindo pouco, para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores das crianças.

Tratando-se de literatura infantil, Bataus (2013) procurou realizar um estudo acerca do trabalho pedagógico relacionado à literatura infantil nos anos iniciais do ensino fundamental. Seus objetivos foram compreender as representações da coordenadora pedagógica da escola parceira da pesquisa no que se refere às estratégias de leitura concebidas por Presley (2002) e Harvey e Goudvis (2008) e sua mediação para o trabalho de formação continuada com os professores, além de verificar a transposição didática realizada por uma professora do grupo docente da escola, em função de como ela elaborou o conceito de estratégias de leitura, a partir dos encontros pedagógicos realizados durante a formação.

De abordagem qualitativa, a pesquisa do tipo etnográfico, utilizou-se de observação, entrevista semi-estruturada e análise documental, para que fosse possível estabelecer paralelos entre concepções e práticas com relação à atividade literária, e, conseqüentemente, à leitura.

Para a realização da pesquisa, foram observados cinco encontros em que as estratégias de leitura foram trabalhadas e seis aulas de uma turma de 2º ano em que a professora planejou e desenvolveu as oficinas de leitura, momentos específicos em sala de aula nos quais o professor promove o ensino das estratégias articulado à literatura infantil.

Bataus (2013) indica em sua pesquisa que não é suficiente o professor dispor de novas metodologias que orientem sua prática pedagógica se suas concepções não lhe proporcionarem as bases para pensar a leitura como compreensão, a literatura infantil como arte e não como pretexto para outros objetivos que não sejam a atividade literária. Ainda para a autora, o aluno deve ser entendido como um sujeito ativo diante de seu processo de aprendizagem. O professor precisa usar de estratégias de leitura para promover operações intelectuais além de reconhecer seu papel de mediador, já que os saberes se constituem nas relações intersubjetivas e sua apropriação implica a interação com o parceiro mais experiente portador desses saberes.

A autora ressalta ainda a necessidade de uma formação continuada de qualidade que direcione as docentes não apenas a aderirem às novas metodologias, mas também a repensarem antigas concepções mediante estudos, discussões e reflexões. Essas ações permitirão que as práticas escolares promovam a formação do aluno como leitor.

Leite (2015) procurou analisar o desenvolvimento humano em seu aspecto psicológico, mais especificamente a passagem das funções psicológicas de sua condição primitiva ou reflexa para voluntária ou culturalmente organizada e a reorganização que sofre o córtex cerebral nesta passagem.

O objetivo principal consistiu em estudar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores na sua interfuncionalidade, enfatizando os aspectos do desenvolvimento da atenção no movimento de passagem de sua condição reflexa à voluntária. Para tanto, foi desenvolvida uma pesquisa de caráter conceitual, alicerçada no referencial teórico interpretativo da Psicologia Histórico-Cultural.

Por intermédio da leitura e sistematização dos escritos de autores defensores da teoria Histórico-cultural, especialmente da proposta de periodização do desenvolvimento organizada por Vigotski, foi delineado um percurso explicativo com os principais estágios do desenvolvimento humano, tendo como aspecto central a relação da criança com o meio, denominada de situação social de desenvolvimento.

Leite (2015), evidenciou em seus estudos como se constituem e se reorganizam os sistemas funcionais em cada etapa, seguindo a proposta de Luria que, ao longo de sua obra, destaca que também nossa organização cerebral está intrinsecamente relacionada às apropriações culturais possibilitadas ao indivíduo.

Como resultados alcançados, verificou-se que Leite (2015) oferece subsídios para evidenciar que o comportamento humano tem um substrato orgânico expresso pelo cérebro e seu funcionamento, porém este funcionamento se dá de forma mais ou menos organizada em decorrência das apropriações culturais que são possibilitadas à criança por meio da educação tanto informal quanto formal. Para a autora, esta proposta de estudo pode trazer contribuições para o entendimento dos casos de crianças que se encontram em dificuldade para focar a atenção e regular o próprio comportamento e que, atualmente, têm recebido o diagnóstico de portadoras de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). A chave para a reversão de tais casos, conforme evidenciado, não está na administração de medicamentos, como frequentemente tem sido a principal escolha, mas na organização e sistematização do ensino para promover o desenvolvimento da criança.

A pesquisa realizada por Lugle (2015) procurou compreender o lugar que a cultura escrita ocupa na apropriação da linguagem escrita nos anos iniciais do ensino

fundamental e refletir sobre suas implicações pedagógicas segundo as teorias histórico-cultural e a teoria sócio- interacionista de linguagem, de modo ao aluno se formar como leitor ou autor.

Para alcance dos objetivos pretendidos, realizou investigação em uma escola municipal de Londrina/Paraná, entre os meses de agosto de 2013 a novembro de 2014. Os instrumentos de coleta de dados foram: observação em sala de aula, entrevistas com 81 alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental e ações desenvolvidas com os alunos em sala de aula.

Os resultados revelaram que o ensino promovido pela escola na apresentação da leitura e da escrita ainda é pautado pelos atos de decodificação e codificação, de domínio da relação entre o som e a letra. A presença da cultura escrita é restrita aos livros didáticos ou às informações expositivas dos professores, o que limita diretamente a apropriação da linguagem escrita pelos alunos como instrumento cultural, bem como a compreensão da sua função social.

Lugle (2015) constatou que a cultura escrita, compreendida como conjunto da obra humana, conjunto dos escritos que expressam sentimentos, modos de ver e viver, modos de um grupo social comunicar-se, é raramente inserida nas propostas escolares. No entanto, verificou ser possível uma prática pedagógica que insere os alunos na atividade, na qual eles vivenciam a função social da leitura e da escrita com um sentido de vida e, com isso, aprendem. Assim, “para descobrir qual a melhor forma que o sujeito aprende, é preciso conhecer a atividade principal do aluno em seu desenvolvimento. A atividade principal promove e auxilia o processo de aprendizagem e desenvolvimento. [...] no caso desta pesquisa, a atividade principal dos sujeitos participantes é a atividade de estudo”. (LUGLE, 2015, p. 136).

Acrescentou ainda que, a presença da cultura escrita no contexto escolar é fator primordial para que o aluno se constitua como leitor e produtor de textos; para tanto, aponta neste estudo, que a escola deva repensar a prática pedagógica da apropriação da linguagem escrita. Os alunos precisam apropriar-se não de letras e sílabas, mas da cultura escrita, e esta apropriação só ocorre nas relações sociais e com o acesso aos elementos da cultura escrita como instrumentos culturais verdadeiros.

Borella (2016), na busca de compreender o processo de desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores, em especial da linguagem humana, procurou investigar as contribuições que as atividades de leitura literária planejadas, organizadas e adequadamente mediadas podem promover no processo de apropriação e desenvolvimento da linguagem infantil no interior da escola e na educação de crianças entre 2 (dois) e 3 (três) anos de idade.

A pesquisadora embasou-se na Teoria Histórico-Cultural e realizou uma pesquisa empírica alicerçada no método Materialista Histórico Dialético. Os sujeitos da pesquisa foram crianças de uma escola de Educação Infantil, que vivenciaram situações de aprendizagem estruturadas em atividades com livros de literatura infantil que compõem o acervo do Programa Nacional de Biblioteca Escolar (PNBE).

Para a efetivação do processo de intervenção foram realizados 12 (doze) encontros no Centro de Convivência Infantil – CCI “Chalézinho da Alegria” da UNESP de Presidente Prudente, orientados pelos membros do Grupo de Estudos, Intervenção e Pesquisa em Educação Escolar e Especial e Teoria histórico-cultural (GEIPEE-thc), e nas pesquisas teórico-práticas desenvolvidas pelo Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil (CELLIJ Maria Betty Coelho).

A autora decidiu trabalhar com a Educação Infantil, em particular com crianças entre dois e três anos de idade por entender esse período etário como crucial na formação dos processos psíquicos superiores humanos, e conceber que, ao evoluir no processo de comunicação (emocional – social), a criança acumula experiências culturais que lhe permitem avançar no seu processo de desenvolvimento humano.

Em seus resultados de pesquisa, Borella (2016) concluiu que as práticas de ensino com o livro literário contribuem para a formação das capacidades necessárias para a constituição da personalidade humana, em especial da linguagem infantil, auxiliando no desenvolvimento da compreensão da língua materna, propiciando a capacidade de imitação, ampliação do vocabulário e auxiliando na formação da linguagem como função de comunicação e generalização.

Com uma pesquisa também referente à leitura literária Duarte (2016), procurou investigar a leitura de poesia como atividade provocativa de atos imaginativos, a fim de favorecer uma melhor reflexão e compreensão do texto poético pelo leitor.

. A partir da abordagem dos conceitos – leitura, poesia e imaginação- fez reflexões sobre a complexa e provocativa leitura de poesia/poema. A autora considera que por meio das palavras impulsionamos nossas funções psicológicas superiores, sobretudo a imaginação. Para respostas às questões, realizou uma prática de intervenção, mediante o desenvolvimento de cinco sessões de leituras de poesias, discussões e registros em atividades realizadas pelos aprendizes durante as sessões. Para a realização da intervenção pedagógica, privilegiou uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental I, de uma escola pública de Natal-RN.

Adotou como instrumentos de pesquisa, a observação *in loco*, entrevista direcionada à equipe gestora da escola, questionário destinado aos sujeitos da pesquisa, referentes ao tema abordado, e gravação em vídeo das sessões de leitura literária, realizadas pela pesquisadora. As sessões de leitura foram planejadas e baseadas na metodologia da andaimagem (scaffolding)⁶, orientada por Graves e Graves (1995).

Durante a etapa da intervenção, principalmente na pós-leitura, Duarte (2016) observou sujeitos construindo um mundo à parte, nomeando lugares, inventando e transformando situações, dotando os elementos de sua interpretação, ensaiando assim, uma práxis lúdica, no momento da imaginação suplementada pelo seu imaginário, enfatizando o processo imaginativo como fator relevante na compreensão de textos poéticos.

A pesquisadora considera o estudo relevante, na medida da possibilidade de explorar a expressão da imaginação em crianças dos anos iniciais da educação básica, como processo que ocorre na leitura de poesias e como parte constitutiva da compreensão textual, além de oferecer contribuições ao ensino da leitura, à formação do leitor, em específico sobre a construção de sentidos por via das imagens desencadeadas durante a leitura de poesia.

Como pode-se constatar, o cenário aqui delineado demonstra que num período de quinze anos não se desenvolveram pesquisas tendo como um dos objetivos a

⁶ Na metodologia da andaimagem (scaffolding) proposta por Graves; Graves (1995) são utilizadas “estratégias para auxiliar os alunos na compreensão, na apreciação do texto literário e na construção de uma comunidade de leitores que compartilham o prazer em ler” [...]. As atividades propostas [...] “são consideradas andaimes, estruturas instrucionais, que auxiliam os aprendizes a enfrentar os desafios propostos, a investir e progredir na leitura, se desenvolvendo enquanto leitores proficientes.” (DUARTE, 2016, p. 66-67).

análise da leitura como instrumento para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. Nas análises das teses e dissertações encontradas no mapeamento, nenhuma trata do tema ou possuem objeto semelhante ao abordado neste trabalho – a relação da leitura com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores – portanto, foi possível verificar a inexistência de trabalhos nesta temática, o que amplia a relevância desta investigação.

Percebemos a ausência de pesquisas em torno do referido tema, pelo fato de nenhuma pesquisa abarcar o assunto em sua totalidade, ou seja, as pesquisas que encontramos quando da apreciação de seus resumos tratam da leitura apenas em um trecho de um capítulo, utilizando-a como subsídio para o estudo de outro objeto de pesquisa. No que se refere às funções psicológicas superiores, apenas algumas são abordadas, como por exemplo: a atenção, a memória ou a linguagem, em uma abordagem não voltada àquela pela qual optou-se nesta dissertação, enfim, não faziam parte do texto principal como objeto de estudo.

Desta maneira, foi possível verificar a ausência de pesquisas que abordassem diretamente a leitura e sua relação com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Os trabalhos encontrados, ora relatados, são de grande valia para o contexto educacional, no entanto, não são suficientes para dar subsídios ao que esta pesquisa se propõe, levando à constatação da originalidade do assunto abordado.

2. ALGUNS ASPECTOS DA EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA LEITURA E DA ESCRITA

Inicia-se esta seção esclarecendo que embora este estudo pretenda tratar sobre a leitura, sempre estar-se-á fazendo alusão à escrita, não como objetivo em si mesma, mas para ajudar a compreender o processo de apropriação da leitura. No processo de aprendizagem dos indivíduos, leitura e escrita se apoiam mutuamente, uma tem influência sobre a outra.

Conforme estudiosos, a exemplo de Manguel (2004), Lois (2010), e Dehaene (2012), a evolução histórica do material escrito, inicia-se com os povos primitivos em forma de rabiscos, passa pela Antiguidade como poder divino, chega à Idade Média representando poder, ficando restrita a um pequeno grupo, e tem seu marco de expansão a partir da invenção de máquinas que tinham a capacidade de produzir em grande escala o material escrito.

É interessante ressaltar que, em todos os períodos percorridos pelo processo da leitura e da escrita, ocorreu um monopólio dessas atividades, pois o acesso era restrito e seu uso, privilégio de poucos.

O advento da escrita surge caracterizando-se pelos atos de escrever e ler. No entanto, as capacidades da leitura e da escrita “não nasceram biologicamente com o homem, vieram com a evolução da espécie, movida pela necessidade de documentação e comunicação.” (LOIS, 2010, p. 20), portanto, são processos sócio-históricos e culturais. A partir da invenção da escrita o homem aumentou as possibilidades de comunicação, expressão e expansão dos conhecimentos produzidos em cada período histórico da humanidade.

Para os povos da antiguidade a escrita figurava como um poder divino. Durante muito tempo essa ideia foi defendida em todos os cantos do mundo, nos quais a escrita era considerada como algo mágico.

Para os babilônios, todos os conhecimentos mágicos, dentre os quais os da escrita provinham do deus Ea, senhor de toda sabedoria. Na Assíria, reverenciava-se Nabu, filho de Marduk, por haver ensinado a toda a humanidade todas as artes e técnicas, desde a arquitetura até a escrita. Para os hindus é Ganesh, o deus da sabedoria, com cabeça

de elefante, quem foi o inventor: ele quebrou uma de suas defesas para dela fazer um lápis! A Bíblia faz eco a esta tradição: Deus enviou a Moisés, para que ele as transmitisse ao conjunto da humanidade, as tábuas da lei, escritas com Sua própria mão. (DEHAENE, 2012. p. 190).

Assim, durante toda a história da humanidade a busca incessante de uma explicação para esta invenção tão fantástica, transcendia os limites da compreensão humana. Para Dehaene (2012) a escrita tem um poder verdadeiramente mágico, não porque seja algo divino, mas por ampliar consideravelmente as competências do cérebro humano, aumentando sua memória e possibilitando o acesso aos conhecimentos.

Manguel (2004) define o ato de ler como um “ritual de passagem” para uma nova etapa de descobertas e conhecimento do mundo:

Na sociedade judaica medieval, por exemplo, o ritual de aprender a ler era celebrado explicitamente. Na festa de Shavuot, quando Moisés recebia a Torá das mãos de Deus, o menino a ser iniciado era envolvido num xale de orações e levado por seu pai ao professor. Este sentava o menino no colo e mostrava-lhe uma lousa onde estava escrito o alfabeto hebraico, um trecho das Escrituras e as palavras “Possas a Torá ser tua ocupação”. O professor lia em voz alta cada palavra e o menino as repetia. A lousa então era coberta com mel e a criança a lambia, assimilando assim corporalmente, as palavras sagradas. Da mesma forma, versos bíblicos eram escritos em ovos cozidos descascados e tortas de mel, que a criança comeria depois de ler os versos em voz alta para o mestre. (MANGUEL, 2004, p.58).

O texto acima nos mostra que, ler na antiguidade representava uma forma de renascimento e descobertas. Sem dúvida, apropriar-se da leitura era a forma de sair do estado de dependência que a comunicação rudimentar da época provocava. No entanto, todas aquelas sociedades mantinham a guarda da nova técnica restrita a um grupo de iniciados, em geral, religiosos. Isso se explica pelo caráter mágico ou divino atribuído à escrita e ao fato de que as manifestações religiosas se confundiam com o poder político – ou estavam a serviço dele.

Conforme Manguel (2004), ao longo de toda a Idade Média, a Igreja Católica foi o centro do poder, exercendo sua influência na vida espiritual e material, impondo dogmas e empregando métodos repressivos, pois essa prática só era permitida e

estimulada quando a serviço da fé, o que afetou drasticamente a prática social da leitura.

Tais situações restritivas manifestavam-se em todas as esferas, inclusive nas poucas escolas em que meninos e, em número menor meninas da nobreza, tinham acesso. Somente os filhos das famílias ricas eram beneficiados com o ensino.

Embora seja difícil generalizar depois de muitos séculos e em relação a tantos países, na sociedade cristã da baixa Idade Média e começo da Renascença, aprender a ler e escrever fora da Igreja era o privilégio mais exclusivo da aristocracia e (depois do século XIII) da alta burguesia. (MANGUEL, 2004, p.59).

A evolução da leitura e da escrita, percorreu um caminho de muitos desafios e lutas. Muitos consideravam que esta atividade deveria ser privilégio de poucos, uma vez que, quem dominava a leitura tinha o poder da autonomia, da liberdade e do conhecimento, ficando circunscrita à igreja, reis e famílias ricas.

No entanto, em contrapartida, existiam os defensores desta prática. Manguel (2004) relata que, frente a posições contrárias ao uso da leitura na Idade Média, o chanceler da catedral de Amiens, Richard de Fournival (1201-1260), declarou que “como toda a humanidade deseja conhecer e tem pouco tempo de vida, ela deve se basear no conhecimento reunido por outros para aumentar a riqueza de seus próprios conhecimentos”. Ainda, segundo o chanceler, “ler enriquecia o presente e atualizava o passado” (MANGUEL, 2004. p. 49-50).

Neste entendimento, embora existindo restrições quanto ao seu uso, a leitura já se apresentava neste período como uma forma de ação e interação, de apropriação dos conhecimentos historicamente construídos por uma determinada sociedade, possibilitando ao indivíduo produzir meios para modificar a sua realidade.

Nesta perspectiva, a autora Lois (2010), destaca que a apropriação da escrita e da leitura é de suma importância para a humanidade, pois,

Deixar uma marca registrada em algum lugar é assegurar nossa existência, garantir que a memória não nos traia e, acima de tudo, é uma forma de imortalidade: alguém, muito depois de nós, poderá ler aquelas palavras, conhecer nossas ideias, nossas lutas e nossos desejos. (LOIS, 2010, p.11).

Desse modo, podemos afirmar que ler é um ato que leva à descoberta do mundo e representa autonomia, liberdade e poder, pois o código escrito é uma porta de acesso para inserção cultural e social.

Dando um salto na história chegamos ao século XV. Neste período, a invenção da tipografia, em 1455, foi considerada um marco na revolução do processo da escrita e da leitura pois, pela primeira vez era possível produzir material de leitura rapidamente e em grandes quantidades. Contudo não resolveu o problema do acesso ao material escrito, que continuava a ser privilégio apenas de um pequeno grupo de pessoas.

Até a invenção da imprensa, a alfabetização era rara e os livros, propriedade dos ricos, privilégio de um pequeno punhado de leitores. Embora alguns desses senhores afortunados ocasionalmente emprestassem seus livros, eles o faziam para um número limitado de pessoas da própria classe ou família. As pessoas que queriam familiarizar-se com determinado livro ou autor tinham amiúde mais chance de ouvir o texto recitado ou lido em voz alta do que de segurar o precioso volume nas mãos. (MANGUEL, 2004, p. 89).

A invenção da imprensa no primeiro momento contribuiu enormemente para diminuir com a restrição da pequena quantidade de livros disponíveis para as atividades de leitura, ensino e apropriação de conhecimentos e fruição. Em contrapartida, provocou a formação de um *mercado consumidor*, iniciando assim, um outro momento histórico – a indústria poderosa dos livros, jornais e revistas – favorecendo os moldes capitalistas.

[...] A partir do final do século XVI ‘os livreiros-editores já não estavam preocupados em prestigiar o mundo das letras: buscavam apenas publicar livros cuja venda fosse garantida. Os mais ricos fizeram fortuna em cima de livros com mercado garantido, reimpressões de velhos sucessos, obras religiosas tradicionais e, sobretudo, dos Pais da Igreja’. Outros monopolizaram o mercado escolar com glosas de palestras eruditas, manuais de gramática e folhas para *hornbooks*, uma espécie de cartilha. (MANGUEL. 2004, p.109).

A impressão de textos escritos tornou-se um negócio lucrativo, sendo visto como um importante modo para acumulação do capital. A leitura continuava com

restrição para a maioria da população e consolidou-se enquanto produto do capitalismo.

Um processo de contradição social é percebido na sociedade capitalista, pois devido ao modo como esta sociedade está organizada, o acesso à produção cultural e material, embora seja direito, não é privilégio de todos. O modo de produção vigente, restringe o acesso da maioria, neste caso – da classe trabalhadora –, aos conhecimentos produzidos, determinando assim a alienação desses sujeitos. Isto ocorre pelo fato de que “se não se lê, não se pode aumentar o repertório crítico. Sem a crítica, o poder de julgamento fica limitado e a capacidade de intervenção e inserção cultural, também”. (LOIS, 2010, p.19).

Após esta reflexão sobre alguns aspectos da evolução histórica do material escrito que ajudarão a se pensar especificamente na questão da leitura enquanto instrumento de geração e apropriação da cultura⁷, a próxima seção objetiva aprofundar sua compreensão enquanto prática social revolucionária que amplia o alcance da memória humana.

2.1 A LEITURA COMO PRÁTICA SOCIAL

Compreender a leitura e a escrita como elementos que compõem a linguagem humana, que permitem a comunicação entre os indivíduos, e de modo especial, instrumentos de mediação indispensáveis para apropriação, e produção de conhecimentos, é fator relevante para mensuração do papel social e cultural que estas atividades representam para a humanidade.

No entanto o que se verifica, na mais vasta bibliografia, são estudos que explicam a aquisição da leitura e da escrita como simples decorrência do hábito de treinar a coordenação motora fina, trabalho associado ao uso de sons e símbolos visuais. Esta compreensão tem contribuído para o privilégio dos procedimentos

⁷ Vários são os conceitos em relação à cultura, no entanto, neste trabalho, é entendida como o conjunto de manifestações produzidas pelo ser humano, transmitidas de geração a geração, num processo adaptativo e cumulativo. Inclui-se neste conjunto de produções humana, os conhecimentos científicos, as técnicas e as capacidades adquiridas historicamente pelo homem, enquanto membro da sociedade.

técnicos e didáticos para a aquisição da linguagem escrita, desconsiderando o meio sócio-histórico e cultural no qual o sujeito está inserido.

Sob o ponto de vista técnico, a idade cronológica da criança é extremamente valorizada, a leitura é percepção e decodificação de signos, com o uso da visão ou do tato, inscritos sobre um determinado suporte, e requer a superação deste mero reconhecimento. No entanto, para que se compreenda o que está escrito, há a necessidade de se construir sentido e significado e não mera decodificação.

Na leitura de um texto, por exemplo, faz-se necessário que o aluno compreenda a palavra, carregando-a de significação. Caso contrário, as letras serão apenas sinais e não constituirão um signo social, capaz de estabelecer uma relação de interação entre seus interlocutores. (SARAIVA; ROSA, 2014, p. 49).

Ampliando ainda a reflexão, Manguel (2004) declara que,

Os métodos pelos quais aprendemos a ler não só encarnam as convenções da nossa sociedade em relação à alfabetização – a canalização da informação, as hierarquias de conhecimento e poder – como também determinam e limitam as formas pelas quais nossa capacidade de ler é posta em uso. (MANGUEL, 2004, p. 55).

Neste sentido, os autores supracitados alertam para a maneira como ocorre o ensino da leitura. Para eles, o ensino da leitura está ocorrendo, não como prática social ou produção do conhecimento, mas apenas como forma de instrução, onde o reconhecimento do código escrito já basta para ser alfabetizado. Assim, o trabalho com a leitura, deve envolver contextos significativos para que não ocorra uma linguagem vazia, sem compreensão, possibilitando uma aprendizagem significativa.

Do ponto de vista tradicional “pensa-se a leitura como decodificação, palavra que na teoria da leitura significa passar do código escrito para o código oral” (MENEGASSI; ANGELO, 2010, p. 15). Ler é decodificar, no entanto, é importante destacar que, a decodificação não é o único critério para o processo de alfabetização. Ela deve ser entendida como uma das etapas⁸ da leitura, caso contrário, as atividades

⁸ As etapas da leitura de acordo com Menegassi (1995) e Cabral (1986) são: a codificação, a compreensão, a interpretação, e a retenção. Solé (2008) e Smith (2003), apontam ainda a etapa de Previsão. Trataremos sobre essas etapas na seção 3 deste trabalho.

de leitura tornam-se mecânicas, requerendo apenas que o aluno decodifique, identifique partes do texto para respostas de seus exercícios, num automatismo que não contribui quanto à visão de mundo e para mudanças significativas na sociedade (COSTA-HÜBES; BARREIROS, 2014).

Atividade de interação entre os sujeitos, a leitura é muito mais que simples decodificação dos sinais gráficos, é uma forma social de comunicação. A partir da leitura de um texto, o sujeito é capaz de selecionar, compreender, interpretar, relacionar, verificar e produzir reflexões e rupturas sobre o que está sendo apresentado.

A leitura é uma prática construída socialmente, “e por seu caráter histórico e social, depende de determinadas condições para a sua efetivação” (SILVA, 1997, p. 43). Isto implica em dizer que a leitura se realiza em função de uma necessidade socialmente estabelecida, e conceber a leitura sob a perspectiva histórico-social e não somente como mero instrumento de decodificação, é considerá-la como um processo mais abrangente de produção, reprodução e transformação.

Neste contexto, para Zilberman (1997), a leitura enquanto ação transformadora, não se resolve apenas no ato individual, mas depende do coletivo, da organização da sociedade e do Estado, que:

Podem estar mais ou menos interessados na disseminação do conhecimento à disposição, já que a posse deste gera uma maior mobilidade dos grupos humanos, assim como um aumento qualitativo da capacidade crítica dos indivíduos – e, portanto, de seu potencial reivindicatório. (ZILBERMAN, 1997, p. 30).

O analfabetismo e o pouco domínio da leitura e da escrita alienam homens e mulheres das produções humanas, desse modo, impedindo que se apropriem de conhecimentos e saberes historicamente construídos. Conforme Manguel (2004), há séculos, ditadores já sabiam que “uma multidão analfabeta é mais fácil de dominar; uma vez que a arte da leitura não pode ser desaprendida, o segundo melhor recurso é limitar seu alcance” (MANGUEL, 2004, p. 206), afinal, como bem define o autor, ler significa resgatar as vozes do passado, preservá-las e carregá-las para o futuro, podendo ser usadas de forma corajosa e inesperada. Em outras palavras, o indivíduo

que domina a linguagem escrita é capaz de apropriar-se de sua realidade, interpretá-la e produzir mudanças.

A linguagem escrita não é estática, ela acontece na ação e interação entre o sujeito e o meio onde está inserido, rompendo as barreiras impostas pelo tempo e espaço. Portanto,

Ela acontece em um movimento constante de ação e interação, o qual possibilita grandes transformações no homem e no meio em que está inserido. É nesse contexto que compreendemos o surgimento da linguagem escrita: como resultado desse movimento, consistindo, portanto, em um produto da atividade humana, construído a partir de um trabalho histórico, social e cultural. (SARAIVA; ROSA, 2014, p. 48).

Por ser um produto da atividade humana, a linguagem escrita, constitui-se em um contínuo processo de formação e transformação. Para Martins (2015) este movimento progressivo, é o princípio da lógica dialética, onde as mudanças quantitativas se expressam em mudanças qualitativas. Ou seja, lemos não apenas pelo fato de receber informações, mas para acrescentar conhecimentos aos que já possuímos, numa tentativa de reconstrução daquilo que já sabemos, ampliando a visão de mundo. Esse movimento de formação e transformação significa a passagem da quantidade para qualidade.

Analisando sob este aspecto, a apropriação da linguagem escrita se coloca como um fator que possibilita ao indivíduo a condição de revelar-se como ser humano.

Ainda sobre a leitura e a escrita, práticas indissociáveis e simultâneas, pode-se compreender o seu surgimento a partir de um trabalho de superação das condições históricas produzidas pelo homem no seio da humanidade. Esta superação ocorre de acordo com Silva (1997), pelo fato de a leitura possibilitar ao homem “ler” os dados da sua realidade, analisá-los, registrá-los e transformá-los em seu próprio benefício cultural e histórico.

Ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e escrita, tem conseqüências sobre o indivíduo e altera seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, lingüísticos e até mesmo econômicos. (SOARES, 2009 p.18).

As afirmativas anteriores, legitimam os diversos aspectos relativos à leitura e a relacionam a uma atividade que transcende o seu papel social, uma vez que as ideias, valores, crenças, o conhecimento, enfim, as criações humanas se eternizam e podem ser recuperadas por meio da linguagem escrita, possibilitando ao indivíduo um potencial revolucionário e transformador.

2.2 ALFABETIZAÇÃO: PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA

A criança inicia sua relação com o meio desde os primeiros dias de vida, partindo dos balbucios e gestos, chegando ao domínio da fala. A linguagem oral possibilita a comunicação da criança com as pessoas de seu convívio, tornando-se um instrumento de mediação e organização mental. Conforme Luria (2001), a comunicação entre a criança e o adulto exige a participação da linguagem, considerada fator importante para que ocorra uma reorganização de sua estrutura psíquica.

Com o auxílio da linguagem a criança começa uma nova forma de organização das suas ações. Este é o período em que a criança penetra um mundo mais amplo nas relações humanas, adquire um conjunto de informações e experiências emocionais da realidade. Com as suas perguntas, quando do uso da fala, apodera-se de conceitos⁹ e noções dadas pelo adulto, inserindo-se numa etapa específica de aprendizagem e desenvolvimento.

O domínio dos comportamentos e os conhecimentos adquiridos antes que a criança entre na escola é a etapa denominada por Leontiev (2001) de “período pré-escolar da infância”. Neste período a criança, sob a influência das circunstâncias concretas de sua vida, sofre mudanças significativas que vão contribuir com o seu desenvolvimento.

A infância pré-escolar é o período da vida em que o mundo da realidade humana que cerca a criança abre-se cada vez mais para ela. Em toda sua atividade e, sobretudo, em seus jogos, que ultrapassaram agora os estreitos limites da manipulação dos objetos que a cercam,

⁹ Conceitos: refletem as características gerais, essenciais e distintivas dos objetos e fenômenos da realidade, ou sejam sintetizam propriedades que conferem especificidades ao objeto ou fenômeno. (MARTINS, 2011, p. 47).

a criança penetra um mundo mais amplo, assimilando-o de forma eficaz. Ela assimila o mundo objetivo como um mundo de objetos humanos reproduzindo ações humanas com eles. (LEONTIEV, 2001, p. 59).

Durante este período de manipulação de objetos, assimilação do mundo objetivo e reprodução das ações humanas, a criança depende das relações que mantém com os adultos e as crianças mais velhas que a cercam neste primeiro círculo de vida. Desse modo, a criança é um sujeito que não se encontra isolado no mundo, seu desenvolvimento é concebido de maneira ativa e cercado de influências sócio-culturais.

Neste aspecto, Vigotski afirma que, “a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar. A aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história”. (VIGOTSKII, 2001, p. 109). Desse modo, quando a criança ingressa na escola ela já traz consigo conhecimentos não sistematizados, que no decorrer de sua caminhada escolar, se incorporam ao saber sistematizado e consciente.

Mesmo reconhecendo que a infância pré-escolar da criança é um estágio importante em seu desenvolvimento, pois neste estágio ela já assimila o mundo objetivo por meio das relações com as pessoas que a cercam, Leontiev (2001) afirma que, somente quando a criança começa a estudar, adquire sentido real de seu papel social no mundo que a cerca.

[...] a transição do período pré-escolar da infância para o estágio subsequente do desenvolvimento da vida psíquica ocorre em conexão com a presença da criança na escola. [...] Todo o sistema de suas relações é reorganizado. [...] mesmo antes de entrar na escola a criança já tem obrigações. O ponto essencial é que agora não existem apenas deveres para com os pais e os professores, mas que há, objetivamente, obrigações para com a sociedade. (LEONTIEV, 2001, p. 61).

Estas proposições destacam o papel da educação escolar e do trabalho educativo quanto a consciência da criança e sua ação frente ao mundo. Entre os processos de aquisição e apropriação dos conhecimentos sistematizados e conscientes destaca-se o processo de alfabetização.

[...] a alfabetização permite que o aluno tenha acesso, de maneira independente, às produções científicas elaboradas pelos homens. Com isso consegue aumentar sua capacidade de formar novos conceitos, melhorar a linguagem verbal e a comunicação com os outros homens. [...] ampliar sua concepção de mundo, ao apropriar-se dos conhecimentos científicos, tendo mais condições de criar novos conhecimentos. (FACCI, 2007, p. 150-151).

O processo de alfabetização é essencial para a aprendizagem consciente da criança, pelo fato de a leitura e a escrita exercerem um papel fundamental de organização da aprendizagem escolar, permitindo a assimilação e apropriação dos saberes produzidos historicamente pela humanidade.

No início de sua alfabetização, a criança usa de “repetição” para escrever o que está no quadro de giz ou outro espaço da sala de aula. No decorrer deste processo de desenho das letras, a criança ainda não tem consciência do que está escrito. Contudo, ela começa a se apropriar da linguagem escrita à medida que é capaz de codificar e decodificar – ou seja, começa a representar graficamente os fonemas (transformar o som em representação gráfica -escrever) e, transformar os grafemas em fonemas(ler)” (SFORNI, 2017, grifos da autora).

Ainda sobre este processo Dehaene afirma que,

Desde a aquisição da linguagem verbal oral, o conhecimento dos fonemas está presente, de uma forma implícita, nas áreas da linguagem da criança, mas não é senão com a alfabetização que aparece a consciência fonêmica, isto é, a representação explícita dos fonemas e a capacidade de manipulá-los conscientemente. (DEHAENE, 2012, p. 340).

A partir deste momento, a criança inicia uma nova etapa no processo da aprendizagem da leitura; já consegue ler, compreender e interpretar os textos escritos, ocorrendo assim, saltos qualitativos em seu desenvolvimento psicológico, intelectual e cognitivo.

Os conhecimentos sistematizados diferem de modo qualitativo dos conhecimentos não sistematizados, dando novo curso ao desenvolvimento da criança. Considerando este ponto de vista, Vigotski afirma que,

Uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento. [...] a aprendizagem é um momento intrinsecamente

necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente. (VIGOTSKII, 2001, p. 115).

Dessa forma, a alfabetização – imprescindível processo para a organização e estimulação da aprendizagem, caracteriza-se como etapa escolar que irá garantir a inserção cultural, contribuindo efetivamente no percurso do desenvolvimento e no processo de humanização do indivíduo.

Não se objetiva, nesta dissertação aprofundar as questões referente a alfabetização, no entanto considera-se importante fazer algumas reflexões sobre este processo enquanto etapa necessária para inserir a criança no mundo letrado, de modo a contribuir para uma prática pedagógica que de fato, conceba a criança como ser histórico e social.

Do ponto de vista tradicional, a alfabetização é vista, na maioria das vezes, apenas como o processo de ensinar o código escrito, centrado na mecânica e na preocupação metodológica para seu domínio, sem a preocupação com a realidade da criança. Esta forma de ensinar pouco contribui com o indivíduo, que passa pela escola e tem contato com o código, mas não o utiliza na prática como instrumento de inserção social.

Em busca de superação desta forma de ensinar a ler e escrever, trabalhos foram desenvolvidos buscando apresentar novas propostas de alfabetização; propostas mais críticas, embasadas, principalmente, na busca de formação do sujeito em sua totalidade. A prática pedagógica do ensino da leitura e da escrita, neste enfoque, tem como objetivo formar indivíduos conscientes de sua realidade, capazes de problematizar e realizar ações transformadoras na sociedade.

Para Paulo Freire, a alfabetização deve ser significativa, isto é, contextualizada e como propõe o autor precisa ser precedida pela leitura do mundo.

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançado por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e contexto. (FREIRE, 1984, p. 11-12).

A leitura do mundo particular, momento em que ainda não se lê a palavra, é absolutamente significativa, pois a partir destas percepções, o indivíduo aumenta a sua capacidade de inserção no mundo das palavras. As experiências vividas no mundo imediato (animais, objetos, natureza, pessoas, etc.) e as relações com os outros indivíduos, devem ser valorizados na continuidade do ensino escolar.

A leitura da palavra, não deve significar ruptura com a leitura do mundo. Para que ocorra aprendizagem significativa é preciso trazer para a sala de aula os conhecimentos cotidianos dos alunos, os quais não têm a “cabeça vazia”.

Daí que também não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras. Ensino em cujo processo o alfabetizador fosse “enchendo” com suas palavras as cabeças supostamente “vazias” dos alfabetizandos. [...] o fato de ele necessitar da ajuda do educador, como ocorre em qualquer relação pedagógica, não significa dever a ajuda do educador anular a sua criatividade e a sua responsabilidade na construção de sua linguagem escrita e na leitura desta linguagem. (FREIRE, 1984, p. 21).

Assim, alfabetizar não significa apenas ensinar uma técnica, a técnica do ler e escrever. Pelo contrário, a alfabetização é um ato criador e de conhecimento. O movimento dinâmico do mundo à palavra e da palavra ao mundo é um dos aspectos centrais deste processo, e implica reconhecer que este movimento contribui com o processo educativo, pelo fato de possibilitar o desenvolvimento da consciência ingênua em direção à consciência crítica.

Podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. (FREIRE, 1984, p. 22).

Para Freire (1984), a consciência ingênua caracteriza-se por uma memorização mecânica, algo superficial, provocando, assim, a conseqüente alienação social. Neste caso a realidade é compreendida como imutável. A consciência crítica, por outro lado, resulta na percepção crítica do mundo, contribuindo para uma análise radical e profunda da realidade; esta leitura crítica traz possibilidades de mudanças, através da

ação consciente dos homens, levando-os a serem sujeitos ativos e transformadores da realidade onde estão inseridos.

A verdadeira transformação da realidade historicamente construída só pode ser possível, no conjunto das relações sociais. O processo de construção do conhecimento não ocorre de forma isolada ou neutra, mas juntamente com um processo de internalização de papéis e funções sociais.

Nestes conflitos e contradições, exercita-se a crítica e a reflexão num processo que leva o indivíduo à consciência de si mesmo, como ser histórico e social. Uma visão crítica sobre o processo de alfabetização é o reconhecimento de “que nenhum de nós está só no mundo. Cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros.” (FREIRE, 1984, p. 30). Portanto, somos sujeitos sociais, que vivem e se desenvolvem por meio da interação com o outro.

Este processo de desenvolvimento ocorre principalmente pela mediação da linguagem falada e escrita, daí a importância fundamental, de uma alfabetização que não se resume à memorização de um código, mas leve a uma real funcionalidade e construção de sentidos sobre o que está sendo ensinado.

Portanto, a leitura e a escrita são processos que contribuem de maneira excepcional no desenvolvimento dos povos com cultura letrada. A linguagem escrita propiciou ao homem acesso aos conhecimentos e um enriquecimento maior, possibilitando-lhe consciência sobre si mesmo e sobre sua realidade social, permitindo-lhe participar de forma mais efetiva política e socialmente.

Todavia, houve momentos da história da humanidade em que “os povos sem escrita produziram inúmeras invenções culturais que servem de base para nossa civilização. (prefácio do livro de DEHAENE, 2012, p.10). O autor cita como exemplos, as obras de arte, visuais ou musicais, os rituais e seus sistemas simbólicos de código de conduta do grupo social. Muitas dessas invenções não requerem a linguagem verbal ou escrita, “mas se propagam, são transmitidos, perpetuam-se pelos gestos e pelas mímicas, pelos múltiplos testemunhos visuais ou sonoros da memória coletiva” (prefácio do livro DEHAENE, 2012, p. 10).

Para Coelho (2011), a alfabetização deve ser entendida como um processo permanente e complexo, uma vez que o individual e o social do indivíduo devem ser

considerados. Somente com o reconhecimento destes aspectos, é possível o alcance dos objetivos pretendidos.

O processo individual desenvolvido pela criança e o seu aspecto social devem ser considerados, já que a natureza da alfabetização é, como já vimos, não só psicolinguística, psicológica, como também sociolinguística e linguística. Portanto, em função da complexa natureza do processo de alfabetização, é necessário considerar os condicionantes sociais, econômicos, culturais e políticos que o determinam. (COELHO, 2011, p. 62).

De um modo mais abrangente, a alfabetização não se resume apenas na aquisição das habilidades mecânicas de codificação e decodificação, como já foi comentado anteriormente, mas significa a capacidade de interpretar, compreender, criticar, ressignificar e produzir conhecimento. Em termos gerais, a alfabetização possibilita ao indivíduo, novos tipos de trocas simbólicas com outros indivíduos e acesso aos bens culturais da humanidade, promovendo assim, a sua socialização.

Gontijo (2001) afirma que, quando a criança aprende a ler e escrever, ela toma para si e para os outros, esta forma cultural de socialização tão complexa. A autora relata em sua tese “O processo de apropriação da linguagem escrita em crianças na fase inicial de alfabetização escolar”, realizada em 2001, que uma criança participante da pesquisa questionou sobre quando saberia ler. A pesquisadora não teve dúvida em dizer para esta criança que saberia quando havia aprendido a ler, a partir do momento em que ela, a pesquisadora e todas as outras pessoas pudessem ler o que havia escrito, bem como ela, também pudesse ler o que os outros escreveram.

Dessa forma,

A alfabetização é um processo complexo, que envolve a apropriação de um conjunto de processos que precisa ser ensinado. Diferentemente da aprendizagem da linguagem oral, não é suficiente que as crianças tenham nascido em um meio social onde vivem pessoas letradas para que venham a aprender a ler e a escrever”. (GONTIJO 2001, p. 263).

A aprendizagem da leitura e da escrita, são processos que requerem mediação e um trabalho intencional para que a criança delas se aproprie, faça uso social e consciente no percurso de seu desenvolvimento. A experiência individual antes de sua

entrada na escola, não lhe garante condições de apropriação e compreensão dos conceitos mais elaborados e historicamente construídos, os quais resultam na produção de conhecimento, necessitando assim, de educação.

Desse modo, entendemos que cabe à escola, como ambiente formativo, propiciar às crianças novas experiências de modo a contribuir com o desenvolvimento de novas capacidades. O processo educativo desempenha um papel importante neste movimento, pois “quando a criança aprende a ler, na escola, a escrever, a fazer contas, quando aprende os fundamentos da ciência, assimila uma experiência humano-social¹⁰. (LURIA, 2005, p. 110). Esta experiência “humano-social” é adquirida fundamentalmente pela linguagem e não poderia ser alcançada pelo homem, se fosse determinada apenas por sua vivência direta com o ambiente, como ocorre com os animais, no processo de adaptação.

Leontiev (2005) defende que no percurso do desenvolvimento e conquistas consolidadas, “a criança não se adapta ao mundo dos objetos humanos e aos fenômenos que a circundam, mas faz deles seus, apropria-se deles.” (LEONTIEV, 2005, p. 93). Assim, por exemplo, “ao satisfazer a sua necessidade de conhecimentos, o homem pode fazer de um conceito o seu conceito, isto é, apropriar-se da sua significação. (LEONTIEV, 1978, p. 168).

Discutir a alfabetização numa perspectiva histórico-cultural é pensar este processo como instrumento de assimilação e apropriação das experiências do gênero humano e dos conhecimentos produzidos pela humanidade, pois “as crianças não se adaptam à linguagem escrita, mas se apropriam dela. Elas tomam para si esse conhecimento e a prática educativa de alfabetização é mediadora dessa apropriação”. (GONTIJO, 2001, p.10).

Dessa forma, o processo de apropriação não se assemelha de modo algum ao de adaptação, são processos distintos, que se diferenciam de forma objetiva.

¹⁰ O termo “experiência humano-social” encontra-se no capítulo escrito por LURIA (2005) “O papel da linguagem na formação de conexões temporais e a regulação do comportamento em crianças normais e oligofrênicas”. O texto faz parte do livro: Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento (ver bibliografia completa nas referências). Segundo Luria, diferentemente do animal que adquire suas novas capacidades unicamente através da interação direta com o meio, o homem aprende no contato com outros homens as experiências de seus antepassados por meio da linguagem – a experiência do gênero humano – que se converte no fator fundamental da formação mental.

A diferença fundamental entre os processos de adaptação em sentido próprio e os de apropriação reside no fato de o processo de adaptação biológica **transformar** as propriedades e faculdades específicas do organismo bem como o seu comportamento de espécie. O processo de apropriação é diferente, pois o seu resultado é a **reprodução**, pelo indivíduo, das aptidões e funções humanas, historicamente formadas. (LEONTIEV, 1978, p. 169, grifos nosso).

Leontiev considera ainda que “o principal mecanismo do desenvolvimento psíquico no homem é o mecanismo da apropriação” (LEONTIEV, 1978, p. 154). Este pressuposto é construído com base no fato de que é por meio do processo de *apropriação* que os indivíduos tornam “seus” os resultados do desenvolvimento sócio-histórico da humanidade e ainda, é o processo de apropriação da experiência acumulada pelo homem no decurso da história social, que permite a aquisição das qualidades, capacidades e a criação contínua de novas aptidões especificamente humanas. É o que Leontiev (1978) denomina de processo de humanização.

Estas reflexões, endossam o caráter formativo, social, histórico e cultural dos processos da leitura e da escrita. Doravante, buscar-se-á compreender o processo de desenvolvimento do psiquismo humano, destacando-se neste contexto, a leitura, pelo fato de ser o elemento central deste estudo.

Com base em autores como Lev Semenovitch Vigotski (1896-1934), Alexander Romanovich Luria (1902-19770) e Alexis N. Leontiev (1903-1979), expoentes da Psicologia Histórico-cultural, esta teoria com fundamentação marxista defende que a realidade é continuamente transformada e que esta transformação acontece necessariamente pelas relações sociais, nas quais a classe hegemônica detém os bens de produção, enquanto a classe trabalhadora subordina-se alugando sua força de trabalho, apontando o caráter sócio-histórico inerente ao desenvolvimento humano.

3. DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO HUMANO: DO BIOLÓGICO AO SOCIAL

3.1 O TRABALHO COMO ATIVIDADE CONSCIENTE: RUPTURA COM OS DETERMINANTES NATURAIS

O trabalho é a fonte de toda riqueza, afirmam os economistas. Assim é, com efeito, ao lado da natureza, encarregada de fornecer os materiais que ele converte em riqueza. O trabalho, porém, é muitíssimo mais do que isso. É a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem. (ENGELS, 1999, p. 4).

Buscando compreender o trabalho como categoria central no processo histórico do desenvolvimento humano, é que se inicia esta subseção com o excerto acima, retirado de um texto escrito por Engels no final do século XIX. Engels (1820-1895) assim como Marx (1818-1883), consideram o trabalho uma atividade que diferencia o homem dos outros animais, sendo, portanto, condição essencial para sua existência.

O homem se diferencia do animal na relação que mantém com a natureza, quando cria e produz meios para modificá-la e satisfazer suas necessidades; o animal por sua vez, se utiliza apenas do que essa lhe oferece, não produzindo ferramentas para ajudá-lo na atividade de manipulação e transformação da natureza.

Só o que podem fazer os animais é utilizar a natureza e modificá-la pelo mero fato de sua presença nela. O homem, ao contrário, modifica a natureza e a obriga a servir-lhe, domina-a. E aí está, em última análise, a diferença essencial entre o homem e os demais animais, diferença que, mais uma vez, resulta do trabalho. (ENGELS, 1999, p. 22).

Sustentando a ideia de que a distinção do homem em relação aos outros animais se dá pela atividade produtiva especificamente humana – o trabalho – Leontiev (1978) declara que,

A hominização resultou da passagem à vida numa sociedade organizada na base do trabalho; que esta passagem modificou a sua natureza e marcou o início de um desenvolvimento que, diferentemente do desenvolvimento dos animais, estava e está submetido não às leis biológicas; mas a *leis sócio-históricas*. (LEONTIEV, 1978, p. 262).

Ao agir sobre a natureza de forma intencional, com objetivos pré-determinados, mediado pelo trabalho, o homem deixa de ser somente um organismo biológico e começa a organizar-se em sociedade para produzir sua condição de vida, construir-se, humanizar-se.

Leontiev (1978) esclarece que o homem não deixou de ser influenciado pelas leis biológicas, por certo que desempenham um papel importante na sua evolução. No entanto, a partir do momento em que começa a transformar a natureza e a si mesmo, por meio do trabalho, o homem deixa de estar submetido às leis biológicas para se subordinar às leis sócio-históricas do desenvolvimento humano.

As propriedades biologicamente herdadas do homem constituem apenas uma das condições da formação das suas funções e faculdades psíquicas [...] é o mundo dos fenômenos e de objetos que rodeiam o homem, criado pelo trabalho [...] que fornece ao homem o que ele tem de verdadeiramente humano. (LEONTIEV, 2004, p. 275).

O processo de passagem de hominização para humanização¹¹ do homem, tem como centralidade o trabalho, atividade vital que se incorpora na constituição do ser social e conseqüentemente, no desenvolvimento do psiquismo humano, e se apresenta como condição necessária no processo de passagem do ser biológico para o ser sócio-histórico. A partir dessa passagem, o processo de desenvolvimento do homem ocorre tendo como base sua relação pelo trabalho, com o mundo dos objetos e fenômenos da natureza. Leontiev (2004) explica como ocorre esta relação:

Desde as primeiras etapas do desenvolvimento do indivíduo que a realidade concreta se lhe manifesta através da relação que ele tem com o meio; razão por que ele a percebe não apenas sob o ângulo das suas propriedades materiais e do seu sentido biológico, mas igualmente como um mundo de objetos que se descobrem progressivamente a ele na sua significação social, por intermédio da atividade humana. (LEONTIEV, 2004, p. 183).

¹¹ O termo hominização usado por Leontiev (1978) caracteriza-se pelo período evolutivo do homem, sendo este regido pelas leis biológicas; já a humanização “refere-se ao período de desenvolvimento humano, no qual, diferentemente dos outros animais, o homem deixa de estar submetido às leis naturais e passa a ser submetido às leis sócio-históricas” (MEDEIROS; SFORNI 2016, p. 30)

A partir de Marx e Engels, Vigotski se apropria da teoria materialista e fundamenta seus pressupostos sobre o conceito de trabalho, gestando a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. O autor, apoiando-se no conceito marxista de trabalho, parte do pressuposto que o trabalho e o uso de instrumentos pelo homem, como meio para transformação do ambiente e de si mesmo, são fundamentais na constituição de signos psicológicos¹².

Vigotski (1995) afirma que o fato do ser humano produzir deliberadamente estímulos-meios que controlam seu comportamento e o seu psiquismo, o diferencia dos animais desde o ponto de vista psicológico. O autor defende, ainda, que os signos são determinantes no processo de criação do comportamento e de desenvolvimento das capacidades humanas.

No processo da vida social, o homem criou e desenvolveu sistemas complicadíssimos de relação psicológica, sem os quais seriam impossíveis a atividade laboral e toda a vida social. Os meios da conexão psicológica são, por sua própria natureza função, signos, ou seja, estímulos artificialmente criados, destinados a influenciar na conduta e a formar novas conexões condicionadas no cérebro humano¹³. (VYGOTSKI, 1995, p. 85, tradução nossa).

No processo de desenvolvimento do psiquismo humano, enquanto os instrumentos ampliam a ação, modificam elementos externos, os signos – compreendidos como instrumentos psicológicos – ampliam as capacidades cognitivas do ser humano em direção a novas e complexas estruturas.

Ainda sobre a relação entre o trabalho e o desenvolvimento das capacidades humanas, Martins destaca:

Por meio da atividade vital humana, isto é, do trabalho social, que os homens se relacionam com a natureza para satisfazer suas

¹² Estímulos auxiliares e artificiais criados pelo próprio homem que modificam e determinam a sua própria conduta. (VIGOTSKY, 1995).

¹³ Original: [...] En el proceso de la vida social, el hombre creó y desarrolló sistemas complejíssimos de relación psicológica, sin los cuales sedan imposibles la actividad laboral y toda la vida social. Los medios de la conexión psicológicas son, por su propia naturaleza función, signos, es decir, estímulos artificialmente creados, destinados a influir en la conducta y a formar nuevas conexiones condicionadas en el cerebro humano. (VIGOTSKY, 1995, p. 85).

necessidades. [...] E é justamente para melhor captar e dominar a natureza que os processos mentais se complexificam originando um psiquismo altamente sofisticado. (MARTINS, 2011, p. 45).

Falar sobre o desenvolvimento humano exige um esforço na direção de compreender o trabalho e por consequência sua importância no psiquismo. Os processos psicológicos humanos são socioculturais, ocorrem primeiro no âmbito social para depois se tornarem individuais. Portanto, são as relações do homem com o meio e com o outro, que determinam o psiquismo humano.

No objetivo de explicar esta relação dialética Barroco aponta que,

No plano ontogenético, a direção do desenvolvimento é a de se partir de um estado de prevalência dos recursos biológicos, dados desde o nascimento, em direção a um estágio em que os recursos disponibilizados pela cultura vão se constituindo em instrumentos individuais para ser e estar no mundo. [...]. Os órgãos biológicos de cada um precisam ser transformados em órgãos sociais ou humanizados, eles não devem só capturar o mundo, mas fornecer elementos para a apreensão e o desvendamento desse mundo. (BARROCO, 2012, p. 48).

Desta forma podemos afirmar que a relação do homem entre seus pares e com o meio, provoca mudanças em seu desenvolvimento e comportamento, modificando-o no decorrer do processo histórico.

Neste sentido, entende-se que o desenvolvimento sócio-histórico do homem e da humanidade ocorre por meio da interação social sendo que a apropriação e a objetivação da cultura e especificamente do conhecimento científico consiste no meio pelo qual ocorre este processo. Ainda nesta perspectiva, Leontiev (1978) declara que a cultura é uma forma de transmissão da história humana às gerações seguintes, promovendo o enriquecimento do conhecimento do mundo circundante. Todavia, a evolução do homem é marcada fundamentalmente pelo aparecimento de fato da atividade humana, criadora e produtiva: *o trabalho*.

O trabalho é uma atividade criadora na qual os homens “se objetivam nos produtos que constroem, transferem para os objetos (materiais ou não) sua atividade física e mental e com isto, criam e transformam continuamente a cultura humana” (MEIRA, 2007, p. 43).

A cultura, desse ponto de vista subjetivo, é o processo pelo qual o homem adquire e acumula as experiências que vai sendo capaz de produzir no decorrer de sua vida, sendo assim, a característica específica humana, encontra-se na capacidade de o homem produzir sua própria história.

O homem, pela sua atividade fundamental, constrói, modifica e produz bens para satisfazer suas necessidades. No entanto, “os progressos realizados na produção de bens materiais são acompanhados pelo desenvolvimento da cultura dos homens” (LEONTIEV, 1978, p. 265), em outras palavras, efetivamente no decurso da evolução humana, o trabalho e a cultura são processos que se complementam.

Considerando o processo de evolução humana, pode-se afirmar que o surgimento do trabalho forneceu e exigiu possibilidades de ajuda e atividade conjunta entre indivíduos, provocando assim, a necessidade de uma linguagem para que pudessem se comunicar, sendo que esta característica da espécie humana a diferencia qualitativamente das demais espécies.

A origem da linguagem se dá a partir do trabalho e pelo trabalho,

O desenvolvimento do trabalho, ao multiplicar os casos de ajuda mútua e de atividade conjunta, e ao mostrar assim as vantagens dessa atividade conjunta para cada indivíduo, tinha que contribuir forçosamente para agrupar ainda mais os membros da sociedade. Em resumo, os homens em formação chegaram a um ponto em que tiveram necessidade de dizer algo uns aos outros. (ENGELS, 1999, p. 9-10).

Para Engels (1999), o trabalho e a palavra foram os dois estímulos que influenciaram gradualmente o desenvolvimento do cérebro humano e junto com ele a consciência.

Para a teoria histórico-cultural, atividade e consciência são as categorias centrais no estudo do psiquismo, existindo entre elas uma unidade, possibilitando “a transformação do ser orgânico em ser social” (MARTINS, 2015, p. 28). Essa mudança tornou-se possível pelo modo de relação entre o homem e a natureza, no qual o psiquismo humano, baseado na atividade do trabalho e sua ação consciente, liberta-se dos traços comuns do psiquismo animal, alcançando níveis superiores em seu desenvolvimento.

O essencial quando da passagem à humanidade, está na modificação das leis que presidem ao desenvolvimento do psiquismo. No mundo animal, as leis gerais que governam as leis do desenvolvimento psíquico são as da evolução biológica; quando se chega ao homem, o psiquismo submete-se às leis sócio- histórico. (LEONTIEV, 1978, p. 68).

O trabalho é uma atividade especificamente humana que para o alcance do objetivo pretendido, antecipa mentalmente a sua ação. Para Martins (2015), antecipar mentalmente é formular em ideia aquilo que se quer praticar. Esta capacidade de ideação é que diferencia qualitativamente a espécie humana dos outros animais.

O animal tem ação caracterizada sobretudo pelos reflexos e instintos, em outras palavras, age ignorando a finalidade da própria ação. O ato humano, ao contrário, é voluntário e consciente. A atividade humana existe antes como pensamento, com possibilidade de execução e resultados, mediante a escolha dos meios necessários para alcance dos objetivos, ou seja, o homem age de maneira consciente sobre o mundo e sobre si mesmo.

O trabalho humano é a ação consciente dirigida por finalidades, frente aos desafios que a natureza lhe impõe. Na luta pela sobrevivência, o homem produz ferramentas e instrumentos que vão auxiliá-lo na produção de suas experiências e conhecimentos. O mundo, resultante da ação transformadora do homem, torna-se cada vez mais humanizado.

Por todas estas conquistas, neste processo de superação do ser orgânico em direção ao ser social, o trabalho é considerado como atividade vital.

O nascedouro do homem, de suas propriedades, necessidades, possibilidades e limites. [...]. Nesse processo, para o qual já não bastam as propriedades psicofísicas naturais primárias, novos atributos se desenvolvem e, dentre eles os referentes à complexificação do psiquismo, isto é, a superação de suas propriedades naturais. É justamente no procedimento de captação e domínio da realidade que os processos mentais se estruturam. (MARTINS, 2015, p. 8-9).

É somente a partir do trabalho que o homem pode libertar-se da esfera orgânica, adquirindo as habilidades e as características historicamente acumuladas, garantindo as conquistas de “atributos especificamente humanos designados como comportamentos complexos culturalmente formados – ou funções psíquicas superiores”. (MARTINS, 2015, p. 11). Portanto, o trabalho, se institui como atributo fundante para o desenvolvimento das formas mais complexas da constituição psíquica humana.

Com base nestas premissas, a seguir, analisam-se as funções psicológicas superiores, em seus princípios gerais, evidenciando os processos funcionais pelos quais se forma a imagem subjetiva da realidade objetiva, ou seja, o psiquismo humano.

3.2 FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES: UMA CONSTRUÇÃO SOCIAL

Nesta subseção apresenta-se de forma sucinta as ideias de Vigotski sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, a partir de seu interesse pelos processos psicológicos elementares e superiores enfatizando que, “se na filogênese elas se mostram independentes, na ontogênese aparecem unidas, formando um processo único e complexo” (MARTINS, 2015, p. 78). Desse ponto de vista, podemos considerar que existe um entrelaçamento entre esses dois processos, no qual o desenvolvimento biológico é base para o desenvolvimento psicológico, numa relação lógica e de complexificação que só ocorrerá na relação com o outro, ou na relação com o mundo mediada pelo outro e pelo signo.

Sobre as funções psíquicas superiores, Vigotski, mostra em suas investigações que elas não se desenvolvem de maneira autônoma,

Todas as funções psíquicas superiores têm como traço comum o fato de serem processos mediatos, melhor dizendo, de incorporarem à sua estrutura, como parte central de todo o processo, o emprego de signos como meio fundamental de orientação e domínio nos processos psíquicos. (VIGOTSKI, 2001, p. 161).

Assim, o que ocorre são saltos qualitativos de um processo para o outro, a partir do domínio do conhecimento científico e das condições de interações sociais.

Vygotsky afirmava que havia diferenças fundamentais entre animais e seres humanos, diferenças que se originaram com o início da cultura humana. Enquanto animais são quase totalmente dependentes da herança de traços de base genética, seres humanos podem transmitir e dominar os produtos da cultura. Dominando o conhecimento e a sabedoria incorporados na cultura humana, eles podem dar um passo decisivo no sentido da emancipação em relação à natureza. Os traços especificamente humanos, portanto, são adquiridos no domínio da cultura por meio da interação social com os outros. (VEER; VALSINER, 2009, p. 213).

Como já ressaltado, a espécie humana é essencialmente social, pois é apenas por meio das interações com os outros que se desenvolve e se humaniza. No esteio da teoria de Vigotski, entende-se que, “o humano se humaniza na relação com o outro e nessa relação conhece e aprende a dominar os instrumentos culturais criados historicamente pela sociedade humana” (PRESTES; ESTEVAM, 2017, p. 208).

No entendimento de Barroco (2012) para que aconteça uma evolução e superação do homem da sua condição biológica inicial, ele deve manter uma relação com o mundo cada vez mais abrangente e intensiva. Isso se dá, através da apropriação da cultura, levando-o a saltos qualitativos em suas funções psíquicas e,

Essas funções devem deixar as marcações do instinto e serem orientadas, cada vez mais pelo ato voluntário. Devem ser transversalizadas pela linguagem, pelo pensamento e pela abstração que caracterizam o homem cultural. (BARROCO, 2012, p.45).

Passar da condição de espécie – ser biológico – para o gênero humano – ser social e histórico, foi um longo processo. Esta passagem é resultado da internalização das características próprias do ser humano e da apropriação da cultura que lhe é transmitida no decurso da história.

A esse respeito, destaca-se ainda que Leontiev (1978) considera que o homem é um ser de natureza social e se humaniza pela relação com a cultura criada pela humanidade. De igual maneira, afirma que, as funções psíquicas não se formaram em virtude da hereditariedade biológica, mas, durante o decurso do desenvolvimento sócio- histórico.

Para Vigotski(1995), as funções psíquicas superiores constituem-se no elo final de todo o desenvolvimento cultural do homem. Desse modo, o desenvolvimento histórico das funções psíquicas se traduz como “processo de apropriação das formas historicamente constituídas” (LEONTIEV, 1978, p. 200) pelo homem no decurso da sua vida.

Apesar de não fazer uma clara distinção entre cada função, Vigotski “entendia que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores envolve grupos de fenômenos que inicialmente parecem totalmente distintos, mas na realidade estão completamente unidos” (TULESKI; EIDT, 2016, p. 38). Nesta direção, para colocar em destaque os conceitos fundamentais sobre as funções psíquicas superiores, Vigotski organizou seus estudos em torno de dois grupos de fenômenos,

Que à primeira vista parecem completamente heterogêneos, mas de fato são dois ramos fundamentais, duas causas de desenvolvimento das formas superiores de conduta, que jamais se fundem entre si ainda que estejam indissolúvelmente unidas. Trata-se em primeiro lugar, de processos de domínio dos meios externos de desenvolvimento cultural e do pensamento; a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho; em segundo lugar, dos processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais, não limitadas com exatidão, que na psicologia tradicional se denominam atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos, etc. Tanto uns como outros, tomados em conjunto, formam o que qualificamos convencionalmente como processos de desenvolvimento das formas superiores de conduta da criança¹⁴. (VYGOTSKY, 1995, p.29).

¹⁴ Original: [...] El concepto de «desarrollo de las funciones psíquicas superiores» y el objeto de nuestro estudio abarcan dos grupos de fenómenos que a primera vista parecen completamente heterogéneos pero que de hecho son dos ramas fundamentales, dos cauces de desarrollo de las formas superiores de conducta que jamás se funden entre sí aunque están indisolublemente unidas. Se trata, en primer lugar, de procesos de dominio de los medios externos del desarrollo cultural y del pensamiento: el lenguaje, la escritura, el cálculo, el dibujo; y, en segundo, de los procesos de desarrollo de las funciones psíquicas superiores especiales, no limitadas ni determinadas con exactitud, que en la psicología tradicional se denominan atención voluntaria, memoria lógica, formación de conceptos, etc. Tanto unos

Esse excerto explica e coloca em evidência as duas linhas de processos de desenvolvimento das formas superiores que, de acordo com Vigotski, diferenciam-se entre si, mas ao mesmo tempo mantêm uma íntima, indissolúvel e complexa relação. Diante de tais fatos, pode-se considerar que o desenvolvimento do psiquismo humano começa como um processo biológico, o qual só se concretiza a partir do desenvolvimento histórico e cultural da conduta do homem, ou seja, tratam-se de duas vias do desenvolvimento humano indissoluvelmente ligadas.

Ainda sobre o comportamento humano, considera-se que “no processo do 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 comportamento especificamente culturais”¹⁵ (VYGOTSKY, 1995, p. 34).

Do ponto de vista de Vigotski (1995), durante o processo de desenvolvimento histórico, as funções psíquicas superiores como, pensamento verbal, memória lógica, formação de conceitos, atenção voluntária, etc. sofrem profundas mudanças. As formas especiais do comportamento adquiridas durante este processo, modificam a atividade destas funções, criando novos níveis no desenvolvimento humano.

Portanto, a natureza histórica do psiquismo humano, decorrente da apropriação da cultura, confere novos rumos em direção à origem dos processos psíquicos. Vigotski postulou que “às características biológicas asseguradas pela evolução da espécie são acrescentadas funções produzidas na história de cada indivíduo singular por decorrência da interiorização dos signos, às quais chamou de funções psíquicas superiores (MARTINS, 2015, p, 43).

O signo se apresenta como instrumento de reorganização das formas superiores de comportamento humano, operando “como um estímulo de segunda ordem que, retroagindo sobre as funções psíquicas, transforma suas expressões espontâneas em expressões volitivas” (MARTINS, 2015, p. 44). Este instrumento cultural, é o meio auxiliar que produz as transformações psíquicas necessárias para

como otros, tomados en conjunto, forman lo que calificamos convencionalmente como procesos de desarrollo de las formas superiores de conducta del niño. (VYGOTSKY, 1995, p.29).

¹⁵ Original: En el proceso del desarrollo histórico, el hombre social modifica los modos y procedimientos de su conducta, transforma sus inclinaciones naturales y funciones, elabora y crea nuevas formas de comportamiento específicamente culturales. (VYGOTSKY, 1995, p. 34)

controle de conduta, transformando o próprio homem, com possibilidades sociais de seu desenvolvimento.

Diante de tais fatos, pode-se afirmar o papel decisivo que o signo exerce sobre as funções psíquicas, pois é pelo seu emprego que estas se colocam em movimento e mantêm uma comunicação direta e indireta com o mundo exterior. Da mesma maneira, destaca-se o papel das funções psicológicas superiores no percurso do desenvolvimento histórico e cultural da espécie humana, levando em conta que são determinantes na relação entre o homem e a natureza.

A seguir, analisam-se os processos funcionais, constituintes do psiquismo humano. Destacam-se como tais, a sensação, a percepção, a atenção, a memória, a linguagem e o pensamento. Não há pretensão de exaurir sua compreensão, mas de forma a expor seus traços essenciais e princípios gerais, objetivando desvelar suas inter-relações com o processo de leitura.

3.3 OS PROCESSOS FUNCIONAIS E SEUS ENTRELAÇAMENTOS COM A LEITURA.

A criança traz consigo um repertório de conhecimentos que vão sendo sistematizados nas diferentes etapas do seu desenvolvimento sócio-histórico. A sua atividade cognitiva não permanece estática, está sempre em movimento, implicando na formação de ações mentais que lhe permite relacionar-se com os fenômenos de maneira consciente.

Os processos cognitivos como a percepção, generalização, dedução, raciocínio, imaginação, estão em constante mudanças, isso ocorre mediante o processo de assimilação da experiência do gênero humano e pela apropriação dos conhecimentos construídos historicamente.

Na abordagem Histórico-Cultural considera-se que o desenvolvimento da criança não é determinado pela simples maturação de potencialidades inatas. Sem desconsiderar a base biológica, seus teóricos entendem que o desenvolvimento ocorre mediante a aquisição da cultura material e intelectual consubstanciadas nos objetos e no conhecimento humano, fenômeno que se constitui no próprio processo de aprendizagem. (SFORNI; GALUCH, 2009, p.122)

Os processos de aprendizagem e desenvolvimento, são mediados pelo uso de signos, que tornam possível uma estreita relação do sujeito com os fenômenos “de uma maneira substancialmente distinta da que se apoia tão somente no visível, no observável, no particular, no imediato” (SFORNI; GALUCH, 2009, p. 123) ou seja, os signos orientam as ações internas, implicando na formação de ações mentais , de maneira a promover o desenvolvimento da consciência humana.

A linguagem como signo mediador e socializador, é o instrumento que possibilita a internalização da atividade cognitiva.

Ao internalizar a linguagem, o sujeito se apropria de conhecimentos que o tornam capaz de operar com objetos ausentes e com representações, fazer previsões, enfim, orientando-se pela palavra, ele se torna capaz de realizar ações no plano mental. (SFORNI; GALUCH, 2009, p.130).

Nesta perspectiva, a leitura – instrumento da linguagem – se apresenta como uma das atividades promotora dessas transformações. Conforme destaca Smith (2003), isto ocorre, pelo fato de a leitura ser uma atividade objetiva e racional, que envolve aspectos do pensamento e do comportamento humano. Ou seja, permite ao homem extrair sentido do mundo, devido à interpretação de suas interações com a realidade.

Luria aponta em suas investigações que a aquisição da leitura, conduz a uma revolução da atividade mental.

Nossas investigações, conduzidas sob as condições únicas e não replicáveis de uma transição para formas coletivas de trabalho e de uma revolução cultural, demonstram alterações fundamentais na atividade mental humana acompanhando as mudanças das formas básicas de atividade, a aquisição da leitura e o advento de uma nova etapa de prática sócio-histórica. Essas mudanças na atividade mental humana não se limitam a uma simples expansão de horizontes, envolvem também a criação de novas motivações para a ação e afetam radicalmente a estrutura dos processos cognitivos. (LURIA,1994, p.215).

A leitura realizada a partir da incorporação da relação com outro, no coletivo, leva a expansão de horizontes, produz condições para criação de novas ações que

vão contribuir para mudanças na estrutura dos processos psíquicos e cognitivos, promovendo a aprendizagem e desenvolvimento da criança.

A criança usa a linguagem para comunicar-se com os outros. A partir dela, desenvolvem suas relações sociais, sendo capaz de analisar, generalizar e codificar suas experiências. Sob a influência da linguagem, a criança consegue estabelecer uma relação entre a sua consciência e o mundo externo.

Todo esse processo complexo, intimamente relacionado com a incorporação da linguagem na vida mental da criança, resulta em uma reorganização radical do pensamento, que possibilita a reflexão da realidade e o próprio processo da atividade humana. (LURIA, 1994, p. 25).

A atividade leitura não é apenas decodificação, muito menos a apreensão de um único sentido do texto lido. A leitura envolve a atividade de quem lê e atribui sentidos ao texto, segundo suas experiências, a partir das relações que estabelece com o meio. A leitura, portanto, está intimamente ligada à reorganização do pensamento, num processo de produção e reflexão sobre a realidade.

A leitura é muitas vezes tratada pela escola como um processo cognitivo que está relacionado diretamente com a decodificação mecânica do texto, como por exemplo, reconhecimento de letras, construção silábica, codificação de palavras. No entanto, para Gontijo (2001) a aprendizagem da leitura é um processo complexo que requer a aquisição de múltiplas habilidades cognitivas que vão desde a percepção visual de grafemas, o reconhecimento de palavras, o uso de funções sintáticas das palavras e a integração dos seus significados nas orações.

Este processo inicia-se a partir da imagem recebida pela retina e continua com o “reconhecimento da invariância das letras, o acesso à pronúncia, o reconhecimento dos morfemas e a resolução dos conflitos entre esses diferentes níveis de representação” (DEHAENE, 2012, p. 66). Estudos na neurociência investigam as regiões cerebrais e os padrões de ativação associados com o desempenho em tarefas cognitivas complexas e verificaram que a leitura compreende uma intrincada gama de processos.

Dessa forma, ler não é somente extrair informações do que está escrito, sua função vai muito além disso. O processo de leitura não pode ser compreendido sem levarem-se em consideração os fatores perceptivos, cognitivos, linguísticos e sociais.

Devido a sua complexidade, vários são os elementos psíquicos envolvidos nesta atividade como a sensação, a percepção a memória, a atenção, o pensamento e a linguagem, funções psicológicas superiores que desempenham um papel importante de regulação das atividades complexas, culturalmente formadas.

Do mesmo modo, entender este processo de apropriação da leitura, requer que se considere, conforme Cabral (1986), outros “subprocessos” constituintes do ato da leitura, que envolve várias etapas para sua realização: decodificação, compreensão, interpretação e a retenção, são discutidas também por Menegassi (1995) que se utiliza em alguns momentos, em seu texto, das ideias de Cabral.

Alguns autores como Smith (2003), Solé (2008) além dessas etapas trazem ainda o termo previsão, segundo os estudiosos, termo não amplamente explorado pela literatura psicolinguística.

Pretende-se trazer para essa subseção uma discussão que apresente os processos funcionais superiores imbrincados aos subprocessos que envolvem a aprendizagem da leitura, privilegiando a visão do todo. Assim, não se aprofundará a análise de cada um desses processos de forma isolada e buscar-se-á ressaltar a necessária relação entre eles.

Sensação

Iniciar-se-á esta discussão tratando da sensação, considerada a mais elementar das funções constituintes do psiquismo humano. Desempenha um papel de primeira grandeza e constitui-se na “fonte básica dos nossos conhecimentos atinentes ao mundo exterior e ao nosso próprio corpo” (LURIA, 1979 b, p. 1). Portanto, pode ser considerada de acordo com Martins (2015), a “porta de entrada” do mundo na consciência, desempenhando o papel de captação psíquica dos objetos relativos ao mundo exterior.

Conforme esclarece Luria, as sensações,

[...] representam os principais canais, por onde a informação relativa aos fenômenos do mundo exterior e ao estado do organismo chega ao cérebro, permitindo ao homem compreender o meio ambiente e o seu próprio corpo. Se esses canais estivessem fechados e os órgãos dos sentidos não fornecessem a informação necessária nenhuma atividade consciente seria possível. (LURIA, 1979 b, p. 1).

Esta captação sensorial, surge como requisito primário para que ocorra a formação da imagem subjetiva da realidade objetiva, num intercâmbio entre o homem e a natureza, provocando transformações qualitativas do psiquismo.

As sensações colocam o homem em contato com o mundo exterior, e para que isso ocorra, existem receptores externos que compreendem os órgãos dos sentidos: audição, visão, tato, olfato e paladar. Segundo Luria (1979 b) estes órgãos, fazem da sensação um processo ativo, no qual o indivíduo reage às influências dos estímulos do meio, integrando à sua composição, componentes motores, que comportam em dada sensação um tipo de movimento ou reações musculares.

Cabe aqui considerar que no processo de apropriação da leitura, o indivíduo está diretamente exposto aos estímulos ambientais. Esses estímulos de bases fisiológica se iniciam com as vias visuais e auditivas. Por meio dos olhos e dos ouvidos – órgãos dos sentidos – captam-se as letras e os sons articulados pela palavra. A este processo denominamos de decodificação, primeira etapa da aprendizagem da leitura, onde o indivíduo adquire gradativamente a capacidade de conhecer a forma da letra e reconhecê-la pelo som, criando um código fonológico.

Para Cabral (1986) a decodificação exige necessariamente algumas habilidades “sensório-motriz” que vão auxiliar no desempenho do indivíduo em relação à leitura. Para decodificar o código escrito, é preciso que realize algumas ações, por exemplo, a segmentação da cadeia da fala, o reconhecimento e discriminação das invariâncias das letras do alfabeto em suas diferentes formas, a direcionalidade da escrita que deve seguir a ordem esquerda-direita, na língua portuguesa, a capacidade de extração dos traços visuais.

Essas atividades, que Cabral (1986) denomina periféricas, são realizadas de forma automática, puramente mecânica, fora de contextualização, no entanto, “seu domínio é condição necessária para liberar o indivíduo para as tarefas mais criativas” (CABRAL, 1986, p. 17).

Podemos reconhecer diante do exposto que as sensações desempenham um papel primordial no processo de decodificação da linguagem escrita. Visto que o processo sensorial é “requisito primário no tratamento dispensado pelo organismo aos estímulos do meio” (MARTINS ,2015, p. 122). As sensações, assentam-se em bases essencialmente naturais e são representadas fundamentalmente pelos órgãos responsáveis pela captação dos fenômenos do mundo material.

No início do processo da leitura, a criança começa a desenvolver sua capacidade de reconhecimento de palavras. Em seguida, aprende a sequência de todos os símbolos visuais e os sons para poder formar uma palavra, no entanto, isso não garante que consiga relacioná-la a seu significado. Lógico que para ler uma palavra é necessário em primeiro momento que se conheça o código escrito, porém essa palavra possui uma série de características que vão além de decifrar este código.

Para Solé (2008) ler não é decodificar, mas para ler é preciso saber decodificar. A decodificação neste sentido, é a habilidade que permite à criança iniciar-se no mundo da linguagem escrita. Todavia, a decodificação, para ser considerada como etapa no processo de leitura, deve ser aliada à compreensão, iniciando o processo de apreensão de significados (MENEGASSI, 1995). O simples reconhecimento dos símbolos escritos não significa que ocorreu uma leitura significativa, uma vez que,

O ato de decodificar não ultrapassa um nível primário de simples identificação visual. Por exemplo, um leitor que se depare com a palavra **autista**, pode muito bem decodificá-la em um nível inicial, ou seja, saberá ‘ler’ a palavra, saberá pronunciá-la, mas não tendo seu significado internalizado, não poderá compreendê-la. (MENEGASSI, 1995, p. 87, grifos do autor).

Entende-se, dessa forma, que a sensação refere-se a uma experiência sensorial que é iniciada por um estímulo externo, originado nos mecanismos biológicos dos sentidos, tais como a audição ou a visão.

Dada sensação comporta em si um tipo de movimento manifestado na forma de reações vegetativas, a exemplo do reflexo cutâneo-galvânico da pele, ou em forma de reações musculares tais como reações motoras do braço, tensão dos nervos do pescoço, movimento dos olhos, dentre outros. (MARTINS, 2015, p. 127).

Os estímulos sensoriais que propiciam sensações, dependem de interpretação para que sejam assimilados. A este ato de decodificar estes estímulos, chamamos de percepção. A percepção diz respeito à interpretação que o sistema cognitivo tem a partir da sensação recebida.

Percepção

Estes estímulos captados são unificados por meio da percepção, e “somente como resultado desta unificação é que transformamos sensações isoladas numa percepção integral, passamos do reflexo de indícios isolados ao reflexo de objetos ou situações inteiros” (LURIA, 1979b, p, 38)). Esse processo de transição de sensações simples a complexas, não é simples:

[...] requer que se discriminem do conjunto de indícios atuantes (cor, forma, propriedades táteis, peso, sabor, etc.) os indícios básicos determinantes com a abstração simultânea de indícios inexistentes. Requer a unificação do grupo dos principais indícios e o cotejo do conjunto de indícios percebidos e despercebidos com os conhecimentos anteriores do objeto. Se no processo dessa comparação a hipótese do objeto proposto coincidir com a informação que chega, ocorrerá a identificação do objeto e o processo de percepção deste se concluirá; se como resultado dessa comparação não ocorrer a coincidência da hipótese com a informação que realmente chega ao sujeito, a procura da solução adequada continuará enquanto o sujeito não encontrá-la. (LURIA, 1979b, p. 39).

Este processo manifesta-se em toda uma série de indícios, colaborando para atribuição de significado ao objeto, requerendo desta atividade uma análise especial da informação que chega ao sujeito.

O ato perceptivo requer a participação ativa dos componentes motores para identificar e discriminar indícios existentes e inexistentes, além dos conhecimentos decorrentes da experiência anterior, relacionando as informações novas às que já existem, na tentativa de encontrar a solução adequada ao objeto perceptível. A tentativa de relacionar informações novas às já existentes, buscando compreender o fenômeno apresentado, envolve várias operações do cérebro humano, uma delas é o processo de percepção.

Neste sentido, em relação à leitura, Solé (2008) enfatiza que o ato de ler é um processo interno que requer do leitor a formulação de hipóteses sobre o que está

sendo lido, na busca de comprovação ou explicação do conteúdo contido no texto. A esta etapa a autora denomina de previsão. Ou seja, assim como o ato perceptivo busca identificar e relacionar através de comparações com o que o indivíduo já conhece, na busca de identificação do objeto percebido (LURIA 1979b), na previsão acontece algo semelhante. No entanto, ao referir -se à previsão Solé alarga o alcance da percepção por envolver além da palavra em si, frases e/ou situações que virão a se apresentar no texto.

Neste processo reside um elementíssimo da linguagem – o significado. Para Smith (2003) o significado é trazido para a linguagem por meio da previsão. Esta etapa da leitura possibilita que se faça a eliminação prévia de alternativas improváveis e quando a informação ouvida ou lida encontrada é uma alternativa prevista, apropriada, a compreensão se realiza.

Para ser mais preciso, o leitor nunca está de mente vazia, mas possui conhecimentos anteriores que lhe possibilitarão extrair sentido de todos os eventos diários de sua vida, sendo a leitura uma das formas que leva a esta consciência.

Ainda, a percepção constitui-se em um processo ativo, ligado às funções de abstração e generalização da linguagem, sendo considerada uma das principais funções psicológicas superiores relacionadas à leitura, pelo fato de influenciar na decisão de situar os objetos percebidos em categorias apropriadas, processo similar ao da leitura. Para Luria,

A percepção depende de práticas humanas historicamente estabelecidas que podem não só alterar os sistemas de codificação usados no processo da informação, mas também influenciar a decisão de situar os objetos percebidos em categorias apropriadas. Podemos, portanto, tratar o processo perceptual como similar ao pensamento gráfico: ele possui aspectos que mudam com o desenvolvimento histórico. (LURIA, 1994, p.38).

Portanto, a percepção é um processo complexo que envolve atividades de orientação, análise, síntese e tomada de decisão, mediadas pela linguagem.

O processo de percepção é considerado por Luria (1979b) como a atividade receptora do sujeito e compreende o trabalho conjunto dos vários órgãos dos sentidos. Ele destaca ainda, que a percepção do objeto nunca se realiza de forma elementar,

sua composição exige um nível de atividade psíquica superior, apoiado na palavra, o integrante que particularmente contribui para com este processo. Portanto,

O homem não contempla simplesmente os objetos ou lhes registra passivamente os indícios. Ao discriminar e reunir os indícios essenciais, ele sempre designa pela palavra os objetos perceptíveis, nomeando-os, e deste modo apreende-lhes mais a fundo as propriedades e as atribui a determinadas categorias. (LURIA, 1979b, p. 41).

É verdade que a palavra desempenha papel muito importante na formação do conceito. A construção de conceito se baseia nos processos de análise e síntese dos objetos perceptíveis, nele “se refletem um vínculo essencial e uniforme e uma relação entre os objetos (VIGOTSKI, 2001. P. 181). Neste caso, é precisamente a palavra que orienta arbitrariamente o sujeito para operar com esses objetos. Com o uso da palavra, o sujeito desenvolve um processo de percepção bem mais preciso, que lhe permite distinguir com mais nitidez as imagens que lhes são apresentadas, favorecendo assim, uma maior apreensão perceptiva.

Desse ponto de vista, podemos considerar que a sensação e a percepção, aliadas à palavra – componente da linguagem – realizam um trabalho de análise, síntese e de comparação, acerca do objeto percebido, possibilitando ao sujeito elaborar o conhecimento oriundo das interações entre os objetos e as estruturas cognitivas, exercendo assim, grande influência quanto à orientação e organização do trabalho intelectual com a leitura.

Verifica-se, dessa forma, que a sensação e a percepção são funções superiores que se constituem em fontes básicas para apreender os fenômenos da realidade, seja no contato direto, seja por meio de um texto a ser lido, permitindo que as informações cheguem ao cérebro do homem.

Portanto, a sensação e a percepção estão presentes no processo de leitura, que se constitui em importante canal para apreensão da realidade, tanto física quanto psíquica. Nesse processo, a sensação e a percepção “representam os modos primários de reflexão da realidade” (MARTINS, 2015, p.130). Todavia, o homem necessita de outros processos para vinculá-lo ao mundo.

É importante lembrar que as funções atuam numa relação indissolúvel entre si, suas particularidades estão interligadas, portanto, se desenvolvem em um processo

integral. Cada processo funcional depende do vínculo com as demais funções para modificar sua estrutura e avançar no desenvolvimento psíquico.

Nessa direção, apresentam-se a seguir, a atenção e a memória, funções integrantes do conjunto dos processos funcionais que estão vinculados à constituição da consciência.

Atenção

O processo funcional da atenção caracteriza-se por selecionar os estímulos que irão integrar o processo de pensamento. Para Luria (1979c), a atenção é a função encarregada desta seleção e manutenção de um controle permanente sobre as ações humanas.

O caráter seletivo da atividade consciente, que é função da atenção, manifesta-se igualmente na nossa percepção, nos processos motores e no pensamento. Se não houvesse essa seletividade, a quantidade de informação não selecionada seria tão desorganizada e grande que nenhuma atividade se tornaria possível. Se não houvesse inibição de todas as associações que afloram descontroladamente, seria inacessível o pensamento organizado, voltado para a solução dos problemas colocados diante do homem. (LURIA, 1979c, p. 1).

Por estes motivos a atenção constitui-se como um processo dinâmico e altamente complexo. Determinada por fatores que irão assegurar o caráter seletivo dos estímulos externos e internos que chegam ao homem, a atenção possibilita ao homem discriminar e selecionar o que considera mais importante para o direcionamento de seu comportamento e à realização de uma tarefa.

Se não fosse pela atenção,

O homem não seria capaz de perceber em ordem alguma os estímulos provindos do meio ambiente, ou de distinguir os mais importantes entre eles, não seria capaz de organizar suas reações num sistema correspondente, discernindo e ordenando as ações mais importantes, (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 195).

Os atos da atenção estão ligados a dois grupos de estímulos. O primeiro grupo de estímulos são perceptíveis ao sujeito e, “[...] determinam, o sentido, o objeto e a estabilidade da atenção, aproximam-se dos fatores da estrutura da percepção”

(LURIA, 1979c, p. 2). No segundo grupo situam-se, “[...] aqueles que estão relacionados não tanto com o meio exterior quanto com o próprio sujeito e com a estrutura de sua atividade” (idem, p. 4). Essa organização estrutural de fatores é importante para a compreensão de como a atenção se manifesta no homem.

A atenção desempenha a função mais importante na vida do organismo. Essa função trata da organização do comportamento, com a criação de um determinado contexto, que prepara o homem para a percepção ou para a atividade. (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 195).

A atenção e a percepção, são funções que mantêm uma relação de reciprocidade. Tal fato decorre de que “[...] a atenção corrobora a acuidade perceptiva tanto quanto o campo perceptual mobiliza a atenção” (MARTINS, 2015, p. 141), na consecução da atividade e direcionamento do comportamento.

A atenção é uma das formas pelas quais a percepção se torna consciente, compreendendo, pois, a seleção de dados estímulos, a inibição de seus concorrentes e a retenção da imagem selecionada na consciência. (MARTINS, 2015, p. 143).

Diante de um conjunto de estímulos, a atenção atua como processo funcional seletivo e de direcionamento conforme a atividade consciente e por sua participação em outras funções, “[...] a exemplo do pensamento, da memória, da imaginação, dos afetos[...].” (MARTINS, 2015, p. 143), abre possibilidades para que o comportamento seja orientado para fins específicos que surgem no decorrer dos processos psíquicos.

Devido à sua função de seleção e direcionalidade, a atenção é a responsável por “destacar racionalmente dadas propriedades percebidas e abstrair outras” (MARTINS, 2015, p. 143). Ou seja, orienta a escolha dos elementos essenciais que constituirão a base da organização da atividade mental.

Posto que a atenção é uma condição requerida à realização exitosa da atividade, sua principal característica consiste no esclarecimento consciente de um todo significativo apreendido da realidade na qual a atividade ocorre. (MARTINS, 2015, p. 144).

Tomar consciência da atividade que se está realizando, é sobretudo, um processo de construção de significado. Mediante a apropriação do significado, a criança consegue nominar o objeto, direcionando a sua atenção para fins específicos, possibilitando a compreensão e formação de novas ideias.

Assim, durante a leitura de um texto, a atenção direcionará a percepção para determinados sinais gráficos e letras, na busca de um significado.

Segundo Solé (2008), a construção do significado é, condição requerida para que no processo da leitura, ocorra a compreensão de um texto. Para compreender um texto, a criança precisa de uma reorganização dos seus conhecimentos adquiridos anteriormente, num movimento dialético de formulação e verificação de hipóteses na tentativa de construir significado ao texto lido. Isto ocorre “porque se compreende que o significado não está nos dados linguísticos do texto, mas provém do leitor, de suas experiências, da sua capacidade de predizer e confirmar hipóteses (MENEGASSI, 2010, p.16).

Direcionada pela atenção, é possível à criança rever e planejar suas ações, tomando como referência situações anteriores, e agir em situações atuais, encontrando respostas para o problema apresentado.

Considerando ainda a afirmação de Martins (2015) de que a principal característica da atenção consiste no esclarecimento consciente de um todo significativo no qual a atividade ocorre, pode-se reconhecer que essa função psíquica, interfere decisivamente na execução, compreensão e finalização de uma determinada tarefa ou atividade requerida ao indivíduo.

Portanto, podemos inferir que a compreensão – etapa da leitura que aproxima o leitor do mundo de significados, proporcionando novas perspectivas de entendimento sobre o mundo que o cerca – está diretamente relacionada ao campo da atenção. Do mesmo modo, a atenção está condicionada qualitativamente à compreensão, visto que quando há compreensão das informações recebidas, o indivíduo passa a uma maior organização do campo atencional.

É importante ressaltar que os elementos percebidos pelo indivíduo são selecionados de acordo com seu interesse. Pelo dinamismo da atenção, ela pode segundo Martins (2015) voltar-se para um único objeto, estar distribuída de forma que não predomine um foco específico, ou ainda envolver um número relativo de alvos.

Esse dinamismo que lhe é próprio, resulta em propriedades distintas, representadas em diferentes níveis de atenção.

Entre essas propriedades, Smirnov et al. (1960) citados por Martins (2015, p. 145) destacam: sua concentração, sua intensidade e sua distribuição.

A concentração da atenção, “resulta da seleção limitada de estímulos aos quais se dirige, em uma relação de dependência inversa entre a quantidade de estímulos e a qualidade da atenção” (MARTINS, 2015, p. 145). Assim, quanto menor o círculo de objetos, mais concentrada será a atenção. Como quando na busca de compreender um texto complexo, o sujeito lê varias vezes o mesmo parágrafo.

Da intensidade da atenção “advém a possibilidade de direção a dados estímulos em detrimentos de outros, que são abstraídos” (MARTINS, 2015, p. 145). Isso ocorre pelo fato desta propriedade resultar da delimitação precisa do foco. A intensidade da atenção corresponde ao número de objetos percebidos simultaneamente pelo indivíduo e está condicionada às particularidades destes objetos. Assim, ao se ler várias vezes um texto, coloca-se mais intensidade nos objetos que mais estão despertando a atenção do leitor.

O terceiro nível da atenção é sua distribuição, que corresponde “à própria fluidez da atenção, pela qual os focos se substituem rapidamente, transferindo a centralidade de dados estímulos para outros” (MARTINS, 2015, p. 145). A ação simultânea, de duas ou mais ações organizadas e agrupadas a determinados estímulos operando de maneira qualitativamente positiva é, a característica principal da distribuição da atenção. E, é essa fluidez da atenção que possibilita centralizá-la em focos que rapidamente se substituem e possibilitam uma leitura fluente.

Tomando como referência a característica descrita acima, podemos identificar o nível de distribuição da atenção, quando a criança domina a escrita e a leitura e passa a executar atividades simultâneas.

A distribuição da atenção caracteriza-se pela execução de duas atividades ao mesmo tempo e ela pode ser identificada no início da alfabetização, período em que a criança está aprendendo a ler e escrever. Nesta fase, como foi destacado anteriormente, é exigida da criança uma atenção voluntária intensa, possibilitando a junção das letras, o reconhecimento e a diferenciação de seus sons. A partir do momento em que esta, se automatiza, é possível à criança passar para a próxima etapa e fazer as duas coisas ao mesmo tempo. Ao dominar o processo de escrita e de leitura, a criança torna-se capaz de ler o

texto e, ao mesmo tempo, compreender as mensagens, interpretando-as. Nesse processo de assimilação e apropriação dos signos culturais durante a aprendizagem escolar, é possível vislumbrar o desenvolvimento mental da criança. (BONADIO; MORI, 2013, p. 154).

Esse excerto evidencia o alto grau de articulação entre o uso dos signos culturais e o desenvolvimento psíquico da criança. A organização da estrutura da atividade consciente é produto das conexões entre os estímulos externos que chegam ao homem e a complexificação dos estímulos internos, fatores atinentes ao próprio sujeito e à atividade. A capacidade seletiva que vai controlar as ações conscientes, se manifesta na atenção.

Conforme exposto anteriormente, a atenção se constitui de propriedades específicas que se expressam em níveis. No entanto, reside também nesse processo, dois tipos de atenção: a atenção involuntária, “subjugada à intensidade dos estímulos do campo perceptual, é comum aos homens e animais, limitando-se ao atendimento dos determinantes naturais da percepção” (MARTINS, 2015, p. 149) e, diferentemente, a atenção voluntária, específica dos seres humanos, “possibilitando-lhes concentrar a atenção intencionalmente, sobre determinados estímulos em detrimento de outros” (idem, p. 149).

No primeiro tipo de atenção – a involuntária – não está presente a intencionalidade. Ela acontece quando reagimos inconscientemente a estímulos externos, os quais chamam nossa atenção mediante a intensidade ou interesse. Quando uma criança lança seu olhar para objetos luminosos ou coloridos, ou quando reagimos a um som alto, são exemplos desta atenção.

Referindo-se a esse determinante natural, Vygotsky e Luria (1996) afirmaram que as formas naturais ou involuntárias da atenção não são suficientes para resolver uma tarefa que exija uma cadeia de reações ordenadas a longo prazo. Segundo os pesquisadores, para responder a esta exigência, o homem precisou desenvolver alguns outros mecanismos adquiridos artificialmente.

Conforme esses estudiosos, a atenção voluntária ou ‘cultural’ é a condição mais necessária para a realização de qualquer atividade. A atenção direcionada e voluntária possibilita a organização das informações recebidas do meio externo e, conseqüentemente o rompimento dos determinantes naturais, requeridos à adaptação

do organismo ao meio, dando condições e possibilidades de desenvolvimento da atividade consciente.

Os fatores determinantes ao desenvolvimento da atividade consciente e da conduta socializada radicam na apropriação de signos culturais que se constituem mediadores da relação entre o homem e a natureza. Os estímulos culturalmente produzidos tendem a organizar a atenção fazendo com que ocorram alterações na maneira pela qual o indivíduo capta o ambiente.

Vygotsky e Luria declaram que os primeiros fatores que influenciam o desenvolvimento do campo de atenção infantil são os gestos e a fala utilizados pelos adultos como meios para mobilizar essa atenção. Embora esses estímulos já observados logo nos primeiros anos de vida sejam fundamentais para que a criança mantenha uma relação com o meio e uma certa organização do pensamento, novas demandas devem ser criadas para que ocorra a passagem da forma primitiva da atenção para a forma cultural.

Os estímulos naturais da atenção são condições necessárias para que a criança inicie a captação do ambiente social. No entanto, é importante ressaltar que esse tipo de atenção não abarca todas as necessidades requeridas para que ela avance em seu desenvolvimento.

Nenhuma das condições que envolve os processos de atenção involuntária ou natural, influi sobre a criança escolar. Ou seja, as tarefas propostas para ela com base apenas em processos instintivos, não são suficientemente fortes para prender a atenção da criança, e dessa forma, não são capazes de organizar todo o comportamento. (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 196).

Para exemplificar esta citação, podemos usar o processo de apropriação da leitura. Quando a criança ainda não domina este processo, mediante uma tarefa de leitura e escrita, torna-se distraída e inquieta, perdendo o foco da atividade. Ela até tenta se concentrar na fala do professor, no entanto, não é capaz de manter o controle da situação por tempo prolongado para realizar com êxito a tarefa.

Contrariamente, quando a criança já domina este processo, suas funções psicológicas se organizam, possibilitando que domine o próprio comportamento,

dando a oportunidade de organizar seus processos internos de forma a obter êxito nas tarefas que lhes são apresentadas.

A atenção alcança seu estágio superior em decorrência do desenvolvimento do pensamento em conceitos. No entanto, este movimento é dialético, pois “se ao princípio do processo a atenção conduz à formação dos conceitos, com o desenvolvimento da atenção arbitrada, superior, essa relação se inverte e, nela, os conceitos adquirem a capacidade de dirigi-la”. (MARTINS, 2015, p. 153). Podemos observar este movimento quando a criança já se encontra num nível de compreensão e interpretação do texto lido. Segundo Solé (2008) se ensinarmos um aluno a ler compreensivamente estamos fazendo com que ele possa aprender de forma autônoma em uma multiplicidade de situações. Ela torna-se autônoma para explorar o universo da leitura e da escrita de forma competente, avançando em sua aprendizagem e desenvolvimento.

Na opinião de Menegassi (1995), o nível interpretativo da leitura, não fixa o leitor somente ao texto, possibilita-lhe utilizar de sua capacidade crítica, aliando o conteúdo do texto lido aos conhecimentos que possui, levando-o à formação de novos conceitos.

Neste entendimento, pode-se afirmar que a leitura não é apenas o reconhecimento do material escrito, mas “um ato criativo que exige do receptor uma posição ativa de acionar conhecimentos anteriores para a aquisição de novos conhecimentos, julgando-os criticamente” (CABRAL. 1986, p.12). Aliado ao que já conhece, o leitor amplia e reformula conceitos sobre o assunto contido no texto e retira dele informações que permitem ampliar seus conhecimentos e possibilidades explícitas de significação.

Conforme Bonadio e Mori (2013) a significação da tarefa é um aspecto que interfere decisivamente na manutenção da atenção. Para que a atenção ocorra de forma consciente, os objetos percebidos pela primeira vez, devem estabelecer elos com os conteúdos já conhecidos, formando conexões entre o novo e o já apreendido. Ao reconhecer e compreender o significado da tarefa e o porquê de executá-la, maiores serão as chances de a criança manter sua atenção na atividade proposta e, concluí-la.

Este é um trabalho complexo que não se dá ‘unidirecionalmente’, mas ocorre sobre “sínteses e análises circulares que se dão de baixo para cima e de cima para baixo, desde a percepção até a cognição e vice-versa”. (CABRAL, 1986, p.12). Este processo não é natural ou espontâneo, mas acontece sob condições de internalização de signos e apropriação de determinados estímulos culturais artificiais.

Os estímulos culturais de acordo com Vygotsky e Luria (1996) são aparatos que influenciam muito fortemente no comportamento e na organização da atividade, pois ao se apropriar desses estímulos, “a criança se concentra na atividade dada, vencendo muitas vezes os obstáculos perturbadores, ou seja, organiza a atenção de modo a regular suas funções psicológicas, a exemplo da percepção e memória voluntária” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, 197).

No período da idade escolar, se processam gradativamente importantes mudanças na qualidade da atenção voluntária. Isso decorre pelo fato de a criança nesta fase já consegue dominar os recursos artificiais que lhes são apresentados em cada situação. Ela começa a organizar seus processos psicológicos com a ajuda desses recursos culturais adicionais. Ao se apropriar da leitura – estímulo cultural artificial –, a criança passa a dominar sua atenção, enriquecendo pouco a pouco a qualidade atencional, possibilitando a criação de novos centros estruturais que vão favorecer a sua capacidade para resolver com sucesso suas tarefas escolares.

Memória

Compete à memória, como um processo funcional, “a formação da imagem por evocação daquilo que no passado foi sentido, percebido e atentado” (MARTINS, 2015, p. 154). Em outras palavras, a memória representa a capacidade do homem de registrar, conservar e transmitir, para os demais indivíduos, tudo aquilo que já foi anteriormente construído pelo coletivo humano, nos diferentes estágios de sua evolução. Por esse motivo, constitui-se em uma das funções mais importantes para o homem. Sem o uso da memória, seria impossível o registro e armazenamento da experiência histórica da humanidade.

A memória humana é um sistema complexo e envolve uma variedade de elementos que permitem ao cérebro retomar de maneira organizada, dinâmica e estruturada as experiências vividas pelo homem, tornando-as objetos da consciência.

É sabido que cada deslocamento, impressão ou movimento nosso, deixa vestígio e este se mantém durante um tempo bastante longo e em determinadas condições reaparece e se torna objeto da consciência. Por isto entendemos por memória o *registro, a conservação e a reprodução dos vestígios da experiência anterior*, registro esse que dá ao homem a possibilidade de acumular informação e operar com os vestígios da experiência anterior após o desaparecimento dos fenômenos que provocaram tais vestígios. (LURIA, 1979c, p. 39, grifos do autor).

Ainda, segundo esse autor, os fenômenos da memória podem pertencer tanto ao campo das emoções quanto ao das percepções, reforçando a experiência intelectual e os processos motores. Pertencem à memória as capacidades de reforço dos conhecimentos e habilidades adquiridas no decurso da história humana, criando possibilidades ao homem de evocação.

No entanto, a ocorrência do processo de registro, conservação e reprodução dos vestígios de experiências anteriores, não significa que a formação de determinado vestígio, esteja consolidada. A complexidade dessa função incorpora processos que se incorporam ao tecido neural, sendo os responsáveis pela menor ou maior intensidade do conteúdo memorizado.

Para Luria (1979c) existem dois estágios no processo de formação da memória. O primeiro estágio refere-se à memória breve, onde os vestígios se formam, mas não se consolidam. O segundo estágio, ele denomina de memória longa, neste estágio os conteúdos são consolidadas e permanecem armazenados durante muito tempo.

“[...] *memória breve* (subentendendo-se por esta o estágio em que os vestígios se formavam, mas ainda não se consolidavam) e *memória longa* (subentendendo-se por esta o estágio em que os vestígios não só se haviam formado, mas estavam de tal forma consolidados que podiam existir durante muito tempo e resistir ao efeito destruidor das ações de fora). (LURIA, 1979c, p. 50, grifos do autor).

Além de identificar esses diferentes mecanismos que operam sobre a memória, Luria destacou, ainda, que a memorização atende à influência de três fatores: organização semântica, estrutura da atividade e peculiaridades individuais.

A organização semântica, tal como no campo da percepção, otimiza as possibilidades da memória e a estabilidade de seus vestígios, uma vez que dar significado ao que se está memorizando possibilita estabelecer relações que superam a mera memorização mecânica, ou seja o “decorar”.

A estrutura da atividade por sua vez, interfere na memória, na medida da importância das finalidades das ações para o indivíduo, aspecto que conduz ao terceiro fator operante sobre a memória, ou seja, às peculiaridades individuais, que comportam dois padrões: a predominância de modalidades visual, auditiva, motora, etc., e o próprio nível de organização da atividade (MARTINS, 2015). Este fator considera que existem diferenças de memória entre um indivíduo em relação ao outro. Sobre isso, Luria esclarece que,

[...] diferentes sujeitos resolvem de modo diferente, uma mesma tarefa, como, por exemplo, a memorização do número de um telefone ou de um sobrenome. Sabe-se que compositores famosos (Prokófiev, por exemplo) diziam que memorizam números de telefones como memorizam melodias conhecidas, ao passo que outros sujeitos vêem o número de um telefone como se ele estivesse escrito num quadro e o memorizam visualmente.[...] Como mostram as observações, numas pessoas predominam as formas sensoriais (visuais, auditivas, motoras) indiretas de memorização, ao passo que, noutras, a memorização tem, predominantemente, o caráter de uma complexa codificação do material, de transformação deste em esquemas lógico-verbais (LURIA, 1979c, p. 84).

Em relação a essas diferenças individuais de memorização, entende-se que o homem resolve de diferentes maneiras as atividades que o vinculam à realidade. Ao operar com a memória sob influência de suas particularidades, o indivíduo deixa os traços característicos da memória involuntária, forma primária e elementar desta função, em direção ao complexo processo de organização cerebral, cujo desenvolvimento resulta na forma consciente de recordação, produto da memória voluntária.

Pode-se ampliar a reflexão quanto à distinção entre memória involuntária e memória voluntária. Martins (2015 p.158) citando Smirnov et al. (1960) afirma que a primeira “representa a forma inicial de registro e, nela, está ausente o planejamento do ato futuro de recordar e, por conseguinte, a utilização de meios auxiliares que o facilitem”. Ao passo que a segunda tem grande influência no desenvolvimento cultural

dos indivíduos, posto que se utiliza de recursos auxiliares que vão se inserir nas ações que integram a estrutura da atividade, manifestando-se de forma consciente.

De que forma se processam essas transformações na memória? Vygotsky e Luria (1996) destacam em seus estudos sobre a memória, que os indivíduos nascem com uma memória elementar, resultante de propriedades naturais, cujos estímulos ocorrem à margem da intencionalidade. Todavia, no processo de seu desenvolvimento psicológico, o homem cria procedimentos internos de memorização, isto é, fazem uso de meios auxiliares, culturalmente produzidos, responsáveis pelo controle do comportamento.

Vygotsky e Luria (1996) apontam que a criança possui uma memória biológica, responsável por registrar objetos e situações, permitindo-lhe descrever detalhes num determinado espaço de tempo. Essa memória envolve sensações visuais, auditivas e táteis e funde-se com suas percepções, as quais se transformam em imagens visuais na memória.

A memória biológica ou orgânica funciona de modo natural e espontâneo, o homem não tem controle sobre ela. Ao contrário, essa memória é que o domina. Leva-o a criar “mitos que frequentemente atuam como obstáculos no caminho do desenvolvimento de sua experiência, suas invenções subjetivas sobrepõem-se a uma figura objetiva do mundo”. (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 113-114). Sendo assim, não permite que o indivíduo alcance seu grau maior de desenvolvimento.

No processo natural do desenvolvimento, nos seus primeiros anos de vida, a criança utiliza-se da memória elementar a qual é involuntária. No entanto, no início da escolarização, a memória voluntária da criança vai se desenvolvendo com o auxílio de signos culturalmente produzidos, os quais também passam a usar a memória de forma intencional. Pela memorização mediada, a criança passa a assumir maior controle sobre suas ações. Portanto, as mudanças qualitativas ocorridas na memória, estão intimamente ligadas ao processo de escolarização.

É na idade escolar, em decorrência do ensino e da educação sistematizados, que se verificam transformações decisivas em direção à conquista da memorização mediada, em um processo que paulatinamente converte a memória objetiva em memória lógica (MARTINS, 2015, p. 163).

A diferença destacada por Martins (2015) entre a memória objetiva e a memória lógica na criança, reside no fato de que na memória objetiva a criança fixa melhor objetos e figuras, ou seja, se apoia na percepção das relações concretas entre os objetos, uma vez que ainda não dispõe de conceitos plenos. Neste tipo de memória há a prevalência dos fenômenos concretos sobre os abstratos. Diferentemente, a memória lógica – vista como traço fundante da conduta culturalmente formada – é encarregada da formação do pensamento em conceitos. Mediada pela linguagem, ela opera como uma memorização que diferencia o percebido do essencialmente compreendido, dando possibilidades a conquista da memorização conceitual.

Pode-se inferir que a memória objetiva predomina quando a criança ainda não consegue ler. Quando lhe são apresentadas as letras ou palavras, por um determinado tempo, ela apenas consegue fazer o armazenamento daqueles símbolos e signos e reproduzi-los sem, contudo, fazer uso significativo do código escrito.

Isto ocorre porque, “o ato de memorização consciente desponta apenas quando o indivíduo compreende que a retenção de determinado conteúdo é necessária à sua atividade prática e teórica” (MARTINS, 2015, p. 158 apud Rubinstein, 1967). A retenção do ato consciente, dá possibilidades à memória de ampliar sua compreensão sobre determinada atividade, entendendo seus traços específicos, retendo o que é importante para o indivíduo que está praticando a ação, resultando no processo de significação.

Pode-se identificar a retenção do ato consciente, referido por Martins (2015) no processo da leitura. Cabral (1986) e Menegassi (1995) apontam que o processo de leitura abarca quatro etapas distintas, que se desenvolvem de forma progressiva tanto em complexidade quanto em extensão. A saber: a decodificação, a compreensão, a interpretação e, a retenção.

Enquanto a decodificação envolve principalmente a sensação e a percepção, embora não se possa prescindir da memória na captação das letras, na compreensão a memória vai se tornando mais influente na medida em que se estabelecem relações entre significados e assim vai se possibilitando a interpretação, favorecendo a retenção, fase na qual se acentua a contribuição da memória.

A memorização pressupõe necessariamente a atividade da atenção, da percepção e da assimilação; a percepção compreende necessariamente a mesma função da atenção da identificação ou memória e da compreensão. (VIGOTSKI, 2001, p. 284).

Cabral (1986) e Menegassi (1995) consideram a etapa de retenção, o nível mais profundo do ato de leitura. Nessa última etapa, o aluno deve ser capaz de reter as informações trabalhadas nas etapas anteriores e fazer analogias, comparações, reconhecer o sentido do texto, para assim, refletindo sobre o que já conhece, aplicar a informação retida em outros contextos. Neste sentido, é a etapa que mais se utiliza da memória.

Segundo Cabral (1986) a retenção é a responsável pelo armazenamento das informações mais importantes na memória de longo prazo, permitindo que a riqueza de experiências que o ato de ler proporciona seja organizada em forma de conhecimentos, integrados em um todo coerente, a fim de uma compreensão e interpretação do mundo, a partir de suas próprias análises críticas.

Ao relacionar qualitativamente a sua experiência passada à sua experiência presente com possíveis projeções futuras (MARTINS 2015), o indivíduo conquista a possibilidade de superar o nível elementar de memorização, em direção ao patamar cultural, estabelecendo traços fundantes do comportamento culturalmente formado.

Vygotsky e Luria (1996) afirmam que no processo de desenvolvimento histórico, as ferramentas utilizadas pelo homem, são responsáveis pelas mudanças dos seus órgãos naturais. De modo similar, no processo de desenvolvimento psicológico o ser humano aperfeiçoa o seu psíquico principalmente em associação com técnicas e meios auxiliares que marcam o pensamento e comportamento do homem. Para esses autores, o desenvolvimento histórico da memória humana, está, pois, diretamente ligado ao desenvolvimento desses meios auxiliares que os seres humanos criaram em sua vida cultural e coletiva.

Tudo o que a humanidade enculturada lembra e conhece hoje em dia, toda a sua experiência acumulada em livros, vestígios, monumentos e manuscritos, toda essa imensa expansão da memória humana – condição necessária para o desenvolvimento histórico e cultural do homem – deve-se à memória externa baseada em signos (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 120).

De acordo com Vygotsky e Luria (1996) com base no uso de signos como estímulos mediadores do comportamento, ocorre a reconstrução das funções psicológicas adquiridas no correr das experiências humanas. Em se tratando da memória da criança, os instrumentos culturais – a exemplo da leitura e a da escrita – utilizadas para auxiliar na memorização, favorecem a expansão dessa complexa função psíquica.

O uso dos signos artificiais ajuda a criança diante da tarefa de memorização. A memória “começa a trabalhar de maneira nova, alcançando assim, resultados máximos” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 188). Pelo uso de mediadores a criança inicia uma nova etapa no processo de desenvolvimento e controle da memória.

Para Vygotsky e Luria (1996) pelo domínio da escrita e da leitura, a criança deixa de apoiar-se na simples função natural do ato de memorizar para fazer uso funcional e intencional, resultando em um aumento significativo de suas capacidades cognitivas.

A criança em idade escolar quando já faz uso funcional da linguagem escrita, inicia uma nova etapa no processo de desenvolvimento da memória. Deixa de apoiar-se na simples função natural para “apropriar-se, de sistemas já prontos que a ajudam a lembrar” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 186). Esta transição resulta em um aumento significativo no desempenho do cérebro, não deixando que este perca suas habilidades de resgate das memórias passadas e armazenamento dos conhecimentos relacionados ao mundo, fatos e conceitos, porém ampliando esse processo, possibilitando criar uma memória instrumental externa que permitirá que o registro se mantenha através dos séculos.

Nessa direção, compreende-se a linguagem escrita, como um sistema simbólico criado pela humanidade para servir de instrumento de comunicação entre os indivíduos, favorecendo a passagem dos conhecimentos históricos de uma geração para outra, como poderoso recurso técnico e artificial que contribui para que a memória se desenvolva até chegar a patamares mais elevados de seu uso e controle. Portanto, determinante para a mudança qualitativa no curso do desenvolvimento histórico e cultural humano.

Linguagem

Até aqui destacaram-se, a percepção, a sensação, a atenção e a memória. Esses processos funcionais do psiquismo humano operando, juntamente com o processo da leitura, colocam-se a serviço do desenvolvimento psicológico e social do homem, levando-o a superação de sua forma primitiva em direção ao sujeito cultural. Ocorre, porém, que apesar de tudo o que foi discutido sobre o assunto, tornar-se necessário trazer a essa discussão, dois importantes processos, que requalificam todas essas outras funções e são a chave da formação e produção humana: o pensamento e a linguagem.

Na opinião de autores como Vigotski, Luria e Leontiev, expoentes da Psicologia Histórico-Cultural, a linguagem e o pensamento mantêm uma íntima relação com o desenvolvimento sócio histórico do homem por desempenhar o papel fundamental de norteadores dos processos psíquicos e reguladores do comportamento humano.

O comportamento humano, segundo esses pesquisadores, é um fenômeno histórico e socialmente determinado pelas relações que o homem mantém com o meio, sendo o trabalho e a linguagem em interconexão com o pensamento, os principais instrumentos nesse processo de mediação.

O homem se diferencia dos demais animais a partir do momento em que ocorre “a conversão das *imagens* em *signos* e a construção do sistema de signos denominados *linguagem*” (MARTINS, 2011, p.47). Graças à linguagem, “a imagem subjetiva da realidade objetiva pode ser convertida em signos” (MARTINS 2015, p. 167-168), servindo de instrumento da atividade intelectual humana.

Para Vigotski (2001), a linguagem é o instrumento de mediação que opera como meio de comunicação e desempenha um papel de suma importância para a formação dos sujeitos e produção de sua história. Conforme o autor, “a função inicial da linguagem é a comunicativa. A linguagem é antes de tudo, um meio de comunicação social, um meio de expressão e compreensão” ¹⁶(VYGOTSKI,1993, p. 7). Importante para o processo de formação e produção humana, a linguagem é a função básica para a construção do conhecimento historicamente produzido. Isto, pelo

¹⁶ Original: [...] “La función inicial del lenguaje es la comunicativa. El lenguaje es ante todo un medio de comunicación social, un medio de expresión y comprensión. (VYGOTSKI, 1993, p. 7).

fato de que, por meio da linguagem, o homem é capaz de apropriar-se, transmitir e produzir novos conhecimentos.

De acordo com Vigotski (2001), esta habilidade complexa e especificamente humana, possibilita ao homem comunicar-se de forma intencional e consciente com outros de sua espécie, promovendo assim seu desenvolvimento sociocultural.

Para Marx e Engels (2001), a essência do homem é o conjunto das relações sociais que mantem com os outros indivíduos. Ou seja, o seu processo de humanização se dá dentro da sociedade e para a sociedade, tudo isso sob seu controle consciente e planejado. Esta relação ocorre por meio do trabalho, atividade essencialmente humana, que possibilita ao homem transformar a natureza, criar a cultura e a sua história.

Em consonância com a perspectiva marxista, Leontiev (1978) destaca que o homem é profundamente distinto dos seus antepassados animais, por sua organização social com base no trabalho, no qual produz os meios necessários para a satisfação de suas necessidades, criando e transformando continuamente o seu universo cultural. Assim, o homem se modifica e se reorganiza em formas mais complexas em suas relações sociais, condições que engendram o seu processo de humanização.

Este longo processo de formação humana decorrente do trabalho, foi marcado por vários estágios, mas destaca-se em especial a necessidade que o trabalho trouxe: de comunicação. Leontiev (1978) afirma que a comunicação, é uma condição necessária para que o homem possa se relacionar com os outros indivíduos e se apropriar dos conhecimentos adquiridos no decurso do desenvolvimento histórico da humanidade.

Com o processo de comunicação, surge um outro elemento de mediação – a linguagem. Pela apreensão da linguagem, os processos psíquicos mais elementares vão se modificando, tornando-se mais complexos. Isto decorre do fato de ocorrer “uma mudança do próprio tipo de desenvolvimento – do biológico para o histórico-social” (VIGOTSKI, 2001, p. 149). Por tudo isto, Martins (2015) afirma que graças ao desenvolvimento da linguagem,

Torna-se possível a construção, a fixação e a generalização dos conhecimentos, de tal forma que sua função primária como meio de comunicação abre as possibilidades para que se torne muito mais do que isso, ou seja, para que se torne um meio de existência, transmissão e assimilação da experiência histórico-social e, sobretudo, um instrumento de atividade intelectual, requerida ao planejamento, à implementação e à transformação da ação do homem sobre a natureza. (MARTINS, 2015, p.189).

O homem serve-se da linguagem para mediar sua relação com os outros indivíduos e a natureza e, como já afirmava Leontiev (1978), o desenvolvimento do homem, o seu saber fazer, exige uma interação constante com o seu meio natural, numa relação com os outros homens e a sua realidade.

Para Leontiev (1978) a linguagem não é apenas um meio de comunicação entre os homens, ela é também a forma pela qual a consciência da realidade se torna produto da coletividade. Essa consciência é “refratada através do prisma das significações e dos conceitos linguísticos, elaborados socialmente” (LEONTIEV, 1978, p. 88).

Vigotski (2001) considera os conceitos como a chave para a sistematização de toda a experiência da criança. Para o estudioso, a seleção, a análise, a abstração, a generalização e a reflexão não ocorrem pelo crescimento quantitativo dos vínculos a que a criança está exposta, mas sim, pelas novas formações qualitativas, sendo a linguagem, um desses elementos fundamentais na “construção das formas superiores de atividade intelectual” (VIGOTSKI, 2001, p.174). O autor acrescenta ainda que essa função não se dá por via puramente associativa, mas funciona como meio racionalmente utilizado, numa relação entre o signo e o conjunto da estrutura intelectual.

Segundo Luria (2001), a linguagem é um dos instrumentos básicos inventados pela humanidade, cuja tarefa consiste em expandir os conhecimentos produzidos historicamente. Para o autor,

A linguagem carrega consigo os conceitos generalizados, que são a fonte do conhecimento humano. Instrumentos culturais especiais, como a escrita e a aritmética, expandem enormemente os poderes do homem, tornando a sabedoria do passado analisável no presente e passível de aperfeiçoamento no futuro. (LURIA, 2001, p. 26).

Esta premissa implica que a escrita e conseqüentemente a leitura, instrumentos da linguagem, são as bases que promovem uma organização dos processos cognitivos superiores, uma vez que possibilitam ao homem o acesso ao saber historicamente produzido e acumulado. Ao internalizar esses saberes, a atividade se torna ação consciente, intencional e controlada pelo próprio sujeito.

Sobre o saber historicamente construído, Leontiev (1978) denomina-o de “cultura intelectual”, a qual envolve o processo de reorganização das operações intelectuais essenciais ao conhecimento e ao desenvolvimento sócio-histórico do indivíduo. Assim, a aquisição da linguagem é condição para apropriação dessas operações construídas historicamente.

Em suas pesquisas sobre diferenças histórico-culturais do pensamento e da linguagem, Luria (2001) verificou aspectos fundamentais para o entendimento do modo de comunicação e vivências que regem a vida dos sujeitos com instrução e sem instrução. Ele percebeu que as palavras tinham funções diferentes em cada grupo pesquisado. Para as pessoas sem instrução as palavras tinham um caráter inteiramente prático, sem esquemas conceituais, ou seja, estabeleciam uma relação prática entre as coisas. Em contrapartida os sujeitos que tiveram acesso a alguma educação formal, demonstraram noções mais abstratas dos objetos e o uso da linguagem aconteceu com facilidade.

Diante do exposto, pode-se considerar que não basta somente a socialização dos conhecimentos de um homem ao outro para que ocorra a apropriação do conhecimento científico sistematizado. É certo que os conhecimentos prévios são necessários para a formação humana, no entanto, a sistematização e apropriação dos conceitos mais elaborados e complexos, são construídos fundamentalmente por meio da educação formal e, desempenham importante função favorecendo a leitura de mundo dos alunos, possibilitando sua inserção no meio social em que estão inseridos.

Assim, é possível verificar que o modo de vida de uma pessoa formalmente educada diferencia-se de forma extraordinária daquela que se mantém em práticas rudimentares. Isto ocorre porque, “uma vez educadas, as pessoas fazem uso cada vez maior da classificação para expressar idéias acerca da realidade” (LURIA, 2001, p. 52). Portanto, entendemos que o desenvolvimento do homem em sua totalidade, ocorre a partir da tomada de consciência do ser e estar no mundo, da capacidade de

classificação e generalização proporcionada pelo desenvolvimento da linguagem e do pensamento, enfim pelo desenvolvimento cognitivo e intelectual, favorecendo assim, possíveis mudanças em sua prática social.

Dentro deste contexto a apropriação da linguagem e especificamente da linguagem escrita permitirá ao sujeito o desenvolvimento das capacidades necessárias para que ele se posicione frente ao mundo objetivo, transformando-o.

Os signos – instrumentos de organização e controle individual – atuarão como mediadores desta relação, constituindo-se dessa maneira, em elementos necessários para o desenvolvimento da consciência, e de maneira geral do comportamento humano.

A partir desses pressupostos, pode-se afirmar que a linguagem é função excepcional de organização e reorganização da estrutura e da atividade psicológica do ser humano. Conforme Luria (2001) é com base na linguagem que, gradualmente formam-se complexos processos de regulação das próprias ações do homem.

Martins (2015) afirma que na linguagem manifesta-se o ser social do homem e sua consciência. Em unidade com o pensamento, a linguagem promove a construção do conhecimento e orientação do indivíduo no mundo. Portanto,

A linguagem é aquilo através do qual se generaliza e se transmite a experiência da prática sócio-histórica da humanidade; por consequência, é igualmente um meio de comunicação, a condição da apropriação pelos indivíduos desta experiência e a forma da sua existência na consciência. (LEONTIEV, 1978, p. 172).

Em suma, a linguagem, em seus diferentes tipos (gestos, sons, oral e escrita) assume uma função complexa de superação da natureza primitiva do homem, disponibilizando condições para a sua humanização e neste percurso, afirma sua essencialidade no processo de desenvolvimento do psiquismo humano.

Pensamento

O desenvolvimento da linguagem, requerido pela necessidade de comunicação humana, possibilitou a superação do estágio sensorial do homem, o qual passou a representar a sua realidade por meio das palavras e conseqüentemente internalizou-as, com elas construindo ideias, isto é, constituindo seu pensamento.

Embora não coincidam, linguagem e pensamento estão interligados. Sobre isso, encontramos em Martins, a seguinte explicação:

Cabe observar que, embora a interconexão entre pensamento e linguagem seja evidente, em suas origens, eles não coincidem. A finalidade primária da linguagem é servir de meio de comunicação enquanto a finalidade do pensamento é o conhecimento e a regulação do comportamento. O nexó entre eles, sistematicamente explicado por Vigotski (2001), ocorre no transcurso do desenvolvimento na medida em que a comunicação passa a demandar o pensamento e ele, a manifestar-se por meio da linguagem. (MARTINS, 2011, p. 47).

Consideramos importante destacar que se verifica no desenvolvimento das funções psicológicas de elementares para superiores, um movimento contínuo de superação, que envolve todo um processo de interligação entre imagem – signo – palavra – ideias, estas sendo representadas como conceitos e/ou juízos¹⁷, elementos do pensamento.

Como bem evidenciou Vigotski, a linguagem é o signo dos signos, que se utiliza de instrumentos para expressar o pensamento. De acordo com esse autor, “Ao transformar-se em linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica.” (VIGOTSKI, 2001, p.412). A palavra é o pensamento verbalizado que representa uma unidade viva de som e significado que se materializa através da linguagem. Nessa via é lícito dizer que o significado pertence ao mesmo tempo ao pensamento e à linguagem.

Vigotski (2001) afirma ainda que o significado da palavra é a unidade que reflete a relação entre pensamento e linguagem. É precisamente o determinante para que o homem perceba a sua realidade de modo qualitativamente diverso, uma vez que “sem

¹⁷ Juízos: compreendem os conteúdos dos conceitos, ou seja, produzem-se pelo estabelecimento de conexões e relações entre eles. (MARTINS, 2011, p. 47).

significado a palavra não é palavra, mas som vazio” (VIGOTSKI, 2001, p. 10) por isso, o significado pode ser entendido como unidade básica para a organização generalizada da realidade.

Essa organização do pensamento ocorre por meio da palavra e, a palavra “nunca se refere a um objeto isolado, mas a todo um grupo ou classe de objetos. Por essa razão, cada palavra é uma generalização latente” (VIGOTSKI, 2001, p. 9). De forma simplificada, a generalização é um ato consciente do pensamento verbal que permite ao homem compreender o mundo à sua volta.

Para Sforni e Galuch (2009) a palavra não é somente um elo entre o som e o objeto, sua função ultrapassa os limites da associação.

A palavra não se limita à associação do som ao objeto por ele nomeado, é o meio pelo qual ocorre o processo de abstração e de sistematização dos fenômenos do mundo. Dito de outra forma, a palavra expressa o que há de comum nos objetos e fenômenos, os quais apesar de suas especificidades e particularidades, podem ser agrupados e designados por uma única expressão. (SFORNI; GALUCH, 2009, p. 130).

Organizar, relacionar e sistematizar os objetos em determinadas categorias é um processo complexo, resultado da interconexão entre a linguagem e o pensamento.

Na mesma direção, Martins (2015) afirma que a linguagem não é simplesmente o veículo do pensamento nem o pensamento é mero conteúdo interno da linguagem. Ambos são funções complexas culturalmente formadas que se superam na direção da construção de uma unidade entre si. Essa unidade é construída por meio de uma relação de condicionalidade recíproca e dialética.

Leontiev (1978, p. 84)) chama de pensamento “o processo de reflexo consciente da realidade, nas suas propriedades, ligações e relações objetivas, incluindo mesmo os objetos, inacessíveis à percepção sensível imediata”, sendo que a mediação é a via do pensamento, que torna possível o conhecimento.

Quando se toma consciência das relações e interações que se estabelecem entre as “coisas”, fazem-se julgamentos a partir dessas percepções. O que antes era uma imagem simples da percepção, evolui para o reflexo consciente da realidade. Dessa maneira, não se percebe somente uma forma, uma cor, mas um objeto, com

significação objetiva e estável, que opera de forma concreta com a realidade circundante.

Leontiev (1978) afirma ainda que a distinção e a tomada de consciência das interações objetivas, são condições necessárias para o aparecimento do pensamento, “[...] Processo funcional que visa ao estabelecimento de conexões mentais entre os dados captados da realidade, imbricando-se à linguagem no curso de sua formação” (MARTINS, 2015, p. 224).

O pensamento, “não pode efetuar-se a não ser pela aquisição pelo homem de generalizações elaboradas socialmente, a saber os conceitos verbais e as operações lógicas, igualmente elaboradas socialmente” (LEOTIEV, 1978, p. 85).

Segundo Vigotski (2001), o conceito se baseia nos processos de análise, síntese, e de vinculação ao objeto, momentos interiores necessários para sua construção. Ele assim, torna-se a base do pensamento, forma pela qual a criança percebe e toma conhecimento da realidade que a cerca. No entanto, cabe à palavra o papel de formação do conceito. É precisamente com a palavra que

[...] a criança orienta arbitrariamente a sua atenção para determinados atributos, com a palavra ela os sintetiza, simboliza o conceito abstrato e opera com ele como lei suprema entre todas aquelas criadas pelo pensamento humano (VIGOTSKI, 2001, p. 226).

É fato que a palavra se manifesta nitidamente no pensamento. Para Vigotski (2001) a palavra é um signo que pode servir para diferentes operações intelectuais. O emprego funcional da palavra dá fundamento à nova forma de pensamento. Essa passagem para o tipo superior de pensamento, possibilita que a criança caminhe em direção ao pensamento objetivo e coerente.

Vigotski, chama a atenção para o fato que essa objetividade e coerência na criança, ainda não são aquelas características do pensamento do adolescente. Para o pesquisador, a conclusão mais importante de sua investigação é que “só na adolescência a criança chega ao pensamento por conceitos” (VIGOTSKI, 2001, p.

228). Somente nesta fase é que os conceitos que antes eram formas primitivas e sincréticas, vão se tornando cada vez mais verdadeiros¹⁸.

Vigotski (2001) enfatiza que o domínio dos conceitos científicos é muito significativo para a criança, pelo fato de por sua própria natureza pressupor a existência da relação do objeto com o conceito que o define. Gradativamente, a criança forma um sistema de conceitos, os quais são os responsáveis pelo desenvolvimento do pensamento da criança.

A sistematização dos conceitos, pressupõe a existência de relações de generalidade entre os conceitos. Quando surge a generalização, a tomada de consciência, se processa, nas palavras de Vigotski,

A tomada de consciência dos conceitos se realiza através da formação de um sistema de conceitos, baseado em determinadas relações recíprocas de generalidade, e que tal tomada de consciência dos conceitos os torna arbitrários. (VIGOTSKI, 2001, p. 295).

Segundo Vigotski (2001) os conceitos científicos por sua própria natureza, devem ser tomados como um sistema de conceitos, uma vez que “são os portões através dos quais a tomada de consciência penetra no reino dos conceitos infantis” (VIGOTSKI, 2001, p. 295). Esses conceitos, surgem na idade escolar e amadurem ao longo do processo de escolarização. Desse modo, verifica-se o papel decisivo do ensino neste processo.

Se a criança forma alguma estrutura no processo de educação, assimila alguma operação, nós descobrimos em seu desenvolvimento não só a possibilidade de reproduzir a referida estrutura como ainda lhe damos possibilidades bem maiores, inclusive no campo de outras estruturas. (VIGOTSKI, 2001, p. 303).

Ao longo de todo seu trabalho sobre o processo do pensamento, Vigotski (2001) mostrou a relação entre pensamento e linguagem. A sua ideia básica foi que antes de tudo, trata-se de processos dinâmicos em constante movimento do pensamento à palavra e da palavra ao pensamento.

¹⁸ A nossa intenção aqui não é tratar desses estágios de formação de conceitos pela criança até chegar a sua fase adulta. No entanto, se houver interesse, indicamos a obra de Lev S. Vigotski intitulada “A construção do pensamento e da linguagem” onde se encontra um capítulo que trata do assunto.

Este processo é complexo, pois “[...]a linguagem não serve como expressão de um pensamento pronto; ao transformar-se em linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica. O pensamento não se expressa, mas se realiza na palavra” (VIGOTSKI, 2001, p.412). Portanto, todo pensamento se realiza na palavra como forma de unificar e estabelecer relações entre os indivíduos.

As relações entre os indivíduos e o mundo são mediadas por signos. Como já foi dito, eles são os meios pelos quais o homem se aproxima do mundo dos objetos. As operações por meio de signos “a exemplo da fala, da leitura e da escrita, do cálculo, por meio do qual se instituem os conceitos verbais e as operações lógicas do raciocínio” (MARTINS, 2015, p. 206), promovem profundas transformações no psiquismo. Essas transformações, se realizam por meio da mediação, processo essencial para tornar possível atividades psicológicas voluntárias e intencionais.

O pensamento é uma função que se realiza por mediação de signos externos. Na opinião de Smith (2003) a leitura é uma atividade carregada de pensamentos. À medida que se lê, se pensa. Para o autor, existem duas categorias do pensamento em relação ao ato de ler. A primeira é o “pensamento envolvido no ato da leitura – tal como o realizar inferências apropriadas a fim de compreender – e a outra é o pensamento como consequência da leitura, que pode prolongar-se em uma reflexão subsequente” (SMITH, 2003, p. 37). Segundo Smith, a leitura pode reconstruir uma experiência passada, trazendo reflexão sobre o fato ou evento acontecido, podendo assim, contribuir com a reorganização do pensamento.

Do mesmo modo que “não podemos falar sem pensar, ou compreender o que alguém está dizendo sem que pensemos, ou extrair o sentido do mundo sem pensarmos, também é impossível ler sem pensar” (SMITH, 2003, p. 213). Efetivamente, com a leitura o pensamento realiza um trabalho de construção e exploração de ideias. Como apontado por Smith (2003) quando se lê usam-se habilidades únicas do pensamento: satisfazer intenções, fazer escolhas, antecipar consequências e extrair sentido das situações. Todas essas habilidades têm como finalidades a compreensão e a interpretação do que está sendo lido. Portanto, a leitura é pensamento estimulado e dirigido pela linguagem escrita.

A linguagem escrita instrumentaliza o pensamento, uma vez que ao se apropriar do processo de leitura e escrita a criança é capaz de fazer uso consciente e intencional dos conceitos, aumentando sua capacidade para formar novos conceitos.

Colocamos no centro dessa afirmação o pressuposto que” [...] toda formação de conceitos é o ato mais específico, mais autêntico e mais indiscutível de pensamento” (VIGOTSKI, 2001, p. 398). Assim, pode-se estabelecer, com segurança, o vínculo entre o pensamento e a linguagem, e sua função na leitura.

Destaca-se, portanto, a intrínseca relação entre as funções psicológicas superiores e o processo da leitura. Sabe-se que aprender a ler envolve muitos aspectos, portanto, essa habilidade não pode ser adquirida sem levar em conta o meio social e as várias operações do psiquismo humano.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta seção apresenta-se o percurso metodológico da pesquisa de campo, evidenciando-se primeiramente o tipo de pesquisa em que se enquadra este estudo, os aspectos do espaço pesquisado, os sujeitos da pesquisa, bem como os procedimentos e instrumentos utilizados para a coleta e análise dos dados coletados. E por fim, apresentam-se os resultados obtidos após as discussões e análises.

A pesquisa de campo, qualitativa e de caráter exploratório, foi planejada e realizada na busca de melhor compreender as concepções docentes quanto às relações entre as FPS e a leitura. Para tanto teve como objetivo, identificar como a leitura é compreendida pelos professores dos anos iniciais da Educação Básica, no que tange às suas contribuições para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores das crianças nesta fase escolar.

A escolha dos anos iniciais como fase escolar desta pesquisa, deu-se pelo fato de ser realizado nesses anos escolares, o trabalho pedagógico de alfabetização, momento em que a criança se envolve com o aprendizado da escrita e da leitura.

É importante ressaltar que a pesquisa inicial foi submetida à análise no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, obtendo aprovação em parecer 1.696.951, processo CAAE nº 57802016 .9.0000.0107 (Anexo 1).

4.1 TIPO DE PESQUISA

A pesquisa visando conseguir informações e a compreensão do objeto de estudo, articulada ao referencial teórico é de caráter exploratório já que este tipo de “pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis” (GIL, 2008, p.27) além de “aumentar a familiaridade do pesquisador com o ambiente, fato ou fenômeno, para a realização de uma pesquisa futura mais precisa ou modificar e clarificar os conceitos” ((MARCONI & LAKATOS, 2003, p. 188). Esse tipo de

pesquisa possibilita um planejamento flexível, por levar em consideração os diferentes aspectos relativos ao fenômeno a ser estudado.

Para alcance dos objetivos pretendidos, adotou-se como procedimento metodológico a entrevista, considerada por muitos pesquisadores elemento importante para a investigação científica por possibilitar ao pesquisador manter uma conversação face a face com o sujeito pesquisado, de maneira metódica e prática, recebendo verbalmente, a informação necessária (MARCONI & LAKATOS, 2003). Esta técnica exige uma interação social adequada para obtenção de dados que possibilitem a compreensão do problema pesquisado.

A análise dos dados predominantemente qualitativa tomou como base a técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) procedimento proposto por Lefèvre, Crestani e Cornetta (2002, p. 68), “que é uma metodologia de organização e tabulação de dados qualitativos de natureza verbal, obtidos de depoimentos. Consiste em apresentar os resultados sob a forma de um ou vários discursos-síntese, escritos na primeira pessoa do singular, expediente que visa expressar o pensamento de uma coletividade, como se esta coletividade fosse o emissor de um discurso”.

Ainda, buscou-se a partir dos dados, estabelecer categorias que possibilitassem agrupá-los para melhor compreendê-los. O resultado e a interpretação desses dados serão analisados a partir dos pressupostos da Psicologia Histórico-cultural, cujos fundamentos teóricos serviram de embasamento para as reflexões na busca de respostas para a questão norteadora da investigação.

4.2 ASPECTOS DA PESQUISA DE CAMPO

A pesquisa foi realizada em um município do oeste paranaense com população aproximada de 10 (dez) mil habitantes. A escolha deste município deu-se pelo fato do ensino e da formação continuada docente, serem organizados na perspectiva do Método Materialista Histórico, com alicerce nas bases teóricas da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica.

Este estudo, envolveu as 4 (quatro) escolas que compõem a rede municipal que ofertam os anos iniciais do Ensino Fundamental. As quatro escolas somam um

total de 35 (trinta e cinco) professores atuando em sala de aula como professores regentes do 1º ao 5º ano da educação básica. Deste total, 18 (dezoito) professores concordaram em participar desta pesquisa, sendo todos concursados e possuidores de, pelo menos, uma especialização. O tempo de atuação em sala de aula destes profissionais variava de 2 a 32 anos de experiência como professores regentes.

A esses professores foi aplicada a técnica de entrevista semiestruturada, gravada em áudio e transcrita. As entrevistas foram realizadas durante o período em que os professores se reuniam com a equipe de ensino para discutirem assuntos referentes ao trabalho pedagógico.

Organizou-se um Roteiro de Entrevista como guia para direcionar o diálogo com o entrevistado. As perguntas foram formuladas a fim de coletar dados relevantes para a discussão, buscando contemplar os objetivos da pesquisa. Foram elaboradas 6 (seis) questões para os professores (Apêndice 4) a maioria voltada para o objeto de estudo – a leitura e as FPS. Para complementar esta investigação, entrevistou-se também a Secretária de Educação do Município na busca de dados sobre como ocorre a formação continuada oferecida aos professores da rede de ensino. A pergunta central (Apêndice 5) dirigida à Secretária de Educação, subdividiu-se em outras 3 (três) questões que deram subsídios para responder aos questionamentos propostos.

Quinzenalmente a equipe de ensino reúne os professores para momentos de estudos e discussões. Estes grupos de estudos acontecem conforme o nível e o segmento que os professores atuam, ou seja, na segunda-feira se reúnem todos os professores do 1º ano atuantes na rede municipal, na terça-feira os professores do 2º ano e assim sucessivamente, encerrando-se na sexta-feira com o grupo de professores atuantes no 5º ano.

Como os encontros aconteciam semanalmente, foi preciso ir várias vezes ao município para conversar com os professores, explicar o trabalho que estava se realizando e, solicitar a cooperação voluntária de todos. A necessidade de voltar várias vezes surgiu pelo fato de atender aos cronogramas da rede municipal de educação (feriados, recessos, seminários), bem como alguns contratempos em relação a viagens que o pesquisador tinha que realizar para chegar até o município.

A pesquisadora não participava diretamente das reuniões, entretanto, antes do início do trabalho pedagógico de formação, apresentava os objetivos da pesquisa aos

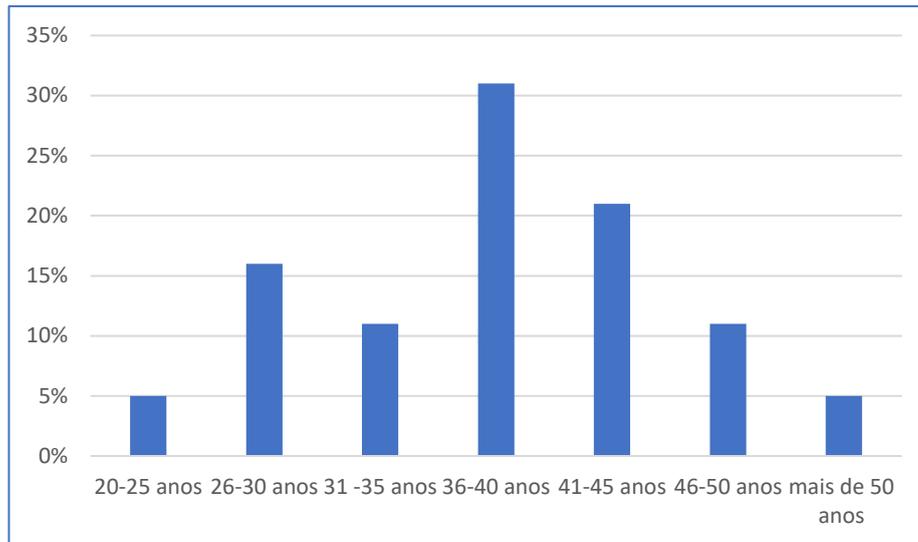
professores e, aquele que aceitasse colaborar, dirigia-se a um outro espaço que a equipe de ensino já havia disponibilizado previamente para a realização da entrevista. A entrevista tinha uma duração de mais ou menos 10 (dez) minutos, dependendo da fala do professor e, quando este voltava para a sala onde estava acontecendo os estudos, outro professor voluntário, dirigia-se ao local reservado para recolhimento dos dados da pesquisa e, assim aconteceu durante todo o período de coleta de dados para análise.

4.2.1 Sujeitos da Pesquisa

Como citado anteriormente a pesquisa envolveu a participação de 18 professores regentes de turmas do 1º ao 5º ano das escolas municipais. Os dados coletados em relação a identificação do sexo desses sujeitos, apontam que são na maioria do sexo feminino, com exceção de 1 (um) professor, atuante no 3º ano dos anos iniciais. Cabe aqui destacar que se considerou importante a participação da Secretária de Educação do município na pesquisa, pois ela é a responsável pela organização da formação continuada que está estruturada para atender esses professores.

Para preservar a identidade dos sujeitos participantes, no decorrer das discussões os professores pesquisados serão identificados com a letra P, enumeradas do 1 ao 18 e a secretária da Educação com a sigla SEC. Com o intuito de conhecer melhor os sujeitos participantes desta pesquisa, buscou-se como primeira etapa desta coleta de dados, verificar o perfil desses profissionais.

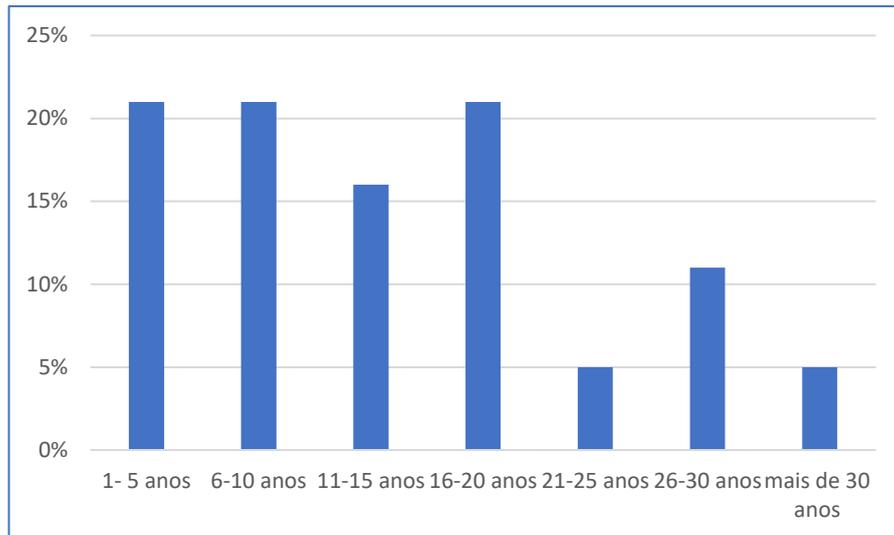
Os dados obtidos em relação à faixa etária dos professores e tempo de atuação docente, estão retratados nos Gráficos 1 e 2 a seguir:

Gráfico 1. Faixa etária dos sujeitos da pesquisa

Fonte: Elaborado a partir dos dados coletados pelas pesquisadoras.

Conforme se observa no Gráfico 1, as idades dos docentes variam entre 20 (vinte) a 50 (cinquenta) anos. Dos professores pesquisados aproximadamente 33% estão na faixa de 36 a 40 anos, seguidos de 22% com idade entre 41 a 50 anos de idade. Os docentes com idade entre 26 a 30 anos equivalem a 15% do total. Entre 46 e 50 anos identificamos um pouco mais de 10, igualando-se a esse percentual aos dos professores com idade entre 31 e 35 anos. Foi observando que existe uma porcentagem igual entre os docentes mais jovens com faixa etária entre 20 a 25 anos e os maiores de 50 anos de idade.

O Gráfico 2 apresenta o tempo de atuação docente.

Gráfico 2. Tempo de atuação docente

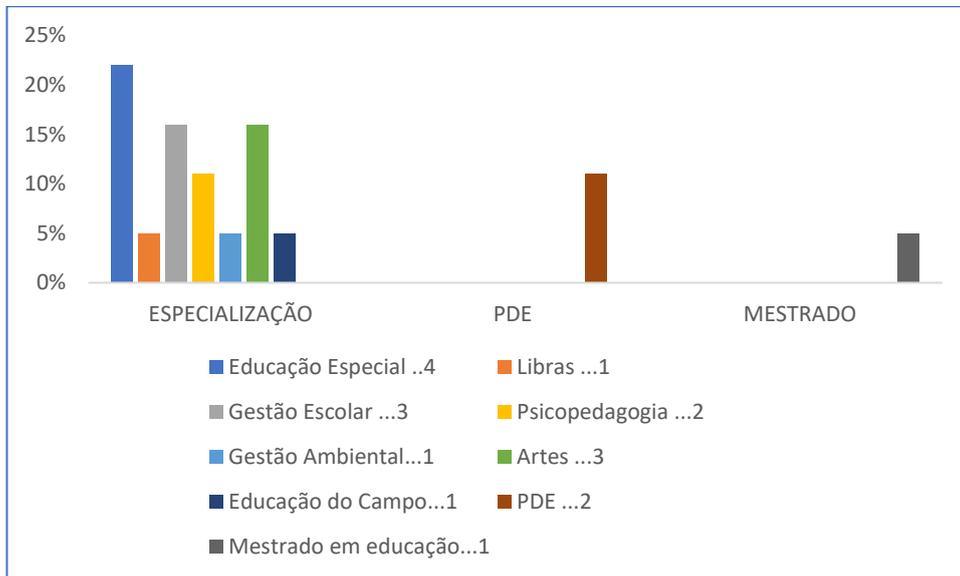
Fonte: Elaborado a partir dos dados coletados pelas pesquisadoras.

O tempo de atuação docente dos professores é muito variável. Verificou-se que 21% dos professores têm menos de 10 (dez) anos de serviço, outros 21% atuam entre 6 (seis) a 10 (dez) anos, 16% possuem entre 11(onze) a 15 quinze) anos de trabalho, seguidos de outros 21% atuantes no período de 16 (dezesesseis) a 20 (vinte) anos. Destaca-se ainda que 5% dos professores estão atuando há mais de 21 (vinte e um) anos na área educativa, 11% no período entre 26 (vinte seis) a 30 (trinta) anos e 5% destes docentes já tem uma caminhada bem longa, mais de 30 (trinta) anos atuando como professores dos anos iniciais.

Cabe ressaltar que todos os docentes são concursados e trabalham em regime de 40 horas semanais, isso demonstra que 100% dos professores regentes tem exclusividade no serviço prestado.

Outro aspecto da caracterização dos sujeitos está relacionado à formação inicial e as especializações dos docentes, cujos dados são apresentados no Gráfico 3.

Gráfico 3. Formação e Especializações dos professores pesquisados



Fonte: Elaborado a partir dos dados coletados pelas pesquisadoras.

Os dados coletados nas entrevistas evidenciaram que 100% dos professores participantes da pesquisa tem formação em Pedagogia e possuem especializações, destacando-se 1(um) professor que no período da pesquisa estava concluindo seu Mestrado em Educação.

Verifica-se no Gráfico 3 uma variedade de cursos de especializações, dentre eles o que mais se destacou foi Educação Especial, cursado por 22% dos professores investigados, seguidos por: Artes e Gestão escolar - 18%; PDE¹⁹ e Psicopedagogia - 12 %; Gestão ambiental, Libras e Educação do Campo - 5%. Este universo de cursos de pós-graduação, implica diretamente na constituição desses profissionais e no ideário de educação que perpassa o processo de formação continuada.

Sabe-se que a formação inicial não é o suficiente para atender à diversidade que existe no campo da Educação e, muito menos atende à dimensão do trabalho pedagógico, dessa forma, a constatação de que os professores buscam capacitação

¹⁹ PDE - Programa de Desenvolvimento Educacional, desenvolvido no estado do Paraná, integrado às atividades da formação continuada em Educação, envolve atividades teórico-práticas orientadas, tendo como resultado a produção de conhecimento e mudanças qualitativas na prática escolar da escola pública. (Dia a Dia Educação/2018).

na forma de cursos de pós-graduação, nível *Lato Sensu* e *Stricto Sensu*, é um aspecto positivo, dada a importância da formação docente para o trabalho educativo. Demonstra, ainda, que os docentes percebem a necessidade de buscar novos conhecimentos para a realização de um trabalho com mais eficiência e qualidade, visando o fortalecimento das práticas pedagógicas.

Apresenta-se a seguir o Quadro 2 no qual se discriminam a idade, tempo de atuação docente e formação de cada professor investigado.

Quadro 2 – Idade, tempo de atuação e formação dos professores investigados.

PROFESSOR	IDADE	TEMPO DE ATUAÇÃO	FORMAÇÃO ²⁰
P1	35 anos	13 anos	Gestão Escolar
P2	46 anos	28 anos	Libras
P3	36 anos	15 anos	Educação Especial
P4	38 anos	17 anos	Gestão Escolar
P5	44 anos	20 anos	Educação Especial
P6	30 anos	10 anos	Psicopedagogia
P7	27 anos	08 anos	Psicopedagogia
P8	45 anos	06 anos	Educação Especial
P9	35 anos	03 anos	Gestão escolar
P10	45 anos	03 anos	Artes
P11	39 anos	20 anos	Artes
P12	26 anos	05 anos	Gestão Ambiental
P13	32 anos	10 anos	Educação do Campo
P14	22 anos	02 anos	Artes

²⁰ Omitimos na formação o curso de graduação, tendo em vista que 100% dos sujeitos têm o curso de Pedagogia.

P15	42 anos	03 anos	Mestrado
P16	52 anos	33 anos	PDE
P17	47 anos	29 anos	Educação Especial
P18	37 anos	19 anos	PDE

Fonte: elaborado a partir dos dados coletados.

5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Esta seção destina-se à apresentação e à discussão dos dados obtidos na coleta de dados. Os resultados com base nas respostas dos sujeitos investigados serão analisados à luz da Psicologia Histórico-cultural.

A questão central que orienta esta pesquisa, como já foi anunciado anteriormente, é verificar as concepções dos professores dos anos iniciais da Educação Básica sobre a relação da leitura com as funções psicológicas superiores.

As falas dos sujeitos serão apresentadas quando se fizer necessário, tanto no corpo do texto, entre aspas, seguido de colchetes e, em forma de recuo, espaço simples entre as linhas, para possibilitar ao leitor fazer a diferenciação entre a citação dos teóricos que embasam este estudo e as falas das pesquisadoras.

5.1 ENTREVISTA DA SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO QUANTO À FORMAÇÃO CONTINUADA

Nos momentos iniciais da entrevista a Secretária de Educação relatou que já fazem 22 anos que trabalha na rede municipal de educação. Assumiu o cargo de secretária em fevereiro de 2015, exercendo uma jornada de 40 horas semanais de efetivo trabalho com os professores, coordenadores, diretores, alunos e demais profissionais envolvidos na Educação. Formada em Pedagogia, cursou especialização em Educação Especial e participou do curso PDE ofertado pela SEMED²¹.

O objetivo da entrevista com a secretária foi saber como ocorre a formação continuada ofertada pela SEMED aos professores da rede municipal. Quando questionada sobre o assunto, demonstrou estar satisfeita quanto à maneira como esta formação está ocorrendo. No entanto, considera que existem alguns obstáculos e dificuldades no percurso do processo.

Sobre a formação continua ela esclarece que é uma ação que faz parte do plano de carreira do magistério daquele município. “[...] é obrigação da Secretaria de

²¹ Secretaria Municipal de Educação.

Educação, ofertar quarenta horas anuais de formação continuada, então, existe anos que a gente oferece até mais carga horária”. A secretária relatou que a formação continuada acontece em forma de palestras e, desde 2011 realizam-se estudos em grupos com os professores. Ela afirmou que durante esses encontros estudam textos de vários autores, a exemplo de: Gilberto Luís Alves, Vigotski, Leontiev e Luria. Esses estudos em grupo têm o acompanhamento de uma equipe pedagógica: “[...] intercala oficinas e atividades de estudo, de leitura de textos, de artigos, de livros, em relação aos fundamentos da proposta pedagógica, aos estudos de conteúdos que têm que ser desenvolvidos e trabalhados com os alunos em sala de aula”. (SEC).

Declarou ainda que a SEMED já promoveu muitas palestras com estudiosos e pesquisadores expoentes da educação brasileira.

[...] já trouxemos o João Luís Gasparin que tem uma proposta metodológica, uma didática sustentada pela Pedagogia Histórico- Crítica, foi trazido para o município mais de um momento, o professor Newton Duarte para trabalhar os pressupostos psicológicos, a professora Ligia Marcia Martins, que já está no quarto ano dando um assessoramento nos estudos sobre o desenvolvimento humano na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. Trouxemos também o Saviani, teórico elaborador da tendência da Pedagogia Histórico- Crítica. Enfim, não vou recordar o nome de todos, mas estes são basicamente os nossos formadores. (SEC).

Portanto, a equipe da SEMED desse município oferece aos professores uma formação continuada voltada para as teorias que reconhecem o ser humano como sujeito histórico, cultural e social. Quanto à que concepção teórica embasa o currículo, Se afirmou que o município em si não tem um currículo próprio, mas “[...] tem uma proposta curricular onde todas as ações da educação são embasadas numa concepção marxista e por isso nós temos adotado no município os pressupostos que embasam a Pedagogia Histórico-crítica e a Psicologia Histórico-cultural” (SEC). Ressaltou que fazem parte da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná – AMOP²² que tem um currículo fundamentado na teoria marxista. No entanto, considera que “[...] a concepção materialista não está tão explícita no documento”

²² AMOP- Associação dos Municípios do Oeste do Paraná, única associação de prefeituras municipais do estado que realiza cursos e grupos de estudos objetivando melhorar a educação nas redes municipais de ensino. Foi criada em 1969 com a finalidade de promover o desenvolvimento econômico, social, administrativo e educacional dos municípios de sua área de abrangência. O currículo básico das escolas públicas municipais norteador do trabalho pedagógico das unidades escolares pertencentes a região oeste do Paraná é embasado nos pressupostos da Psicologia Histórico-cultural e da Pedagogia Histórico-crítica.

(SEC) por isso, “[...] estamos tentando efetivar em nosso município uma proposta curricular que complemente o trabalho pedagógico, tendo como norteadores de toda a nossa prática educativa os princípios defendidos dessas teorias citadas”. (SEC).

SEC considera que essa proposta curricular se constitui numa iniciativa que visa contribuir para a efetivação do Currículo Básico para a Escola Pública Municipal, documento oficial regido pela AMOP. A secretária fez questão de ressaltar que a proposta curricular que está sendo elaborada, não tem a pretensão de desconsiderar o currículo oficial, mas fazer um trabalho concomitante que consiga superar as dificuldades advindas do processo de ensino e aprendizagem. Além de trazer para dentro deste processo a realidade natural e social dos alunos pertencentes a esse município, com visando a promoção do desenvolvimento integral desses sujeitos.

Percebe-se pela fala da Secretária de Educação que a formação continuada implementada no município busca o aperfeiçoamento da formação inicial dos professores efetivos da rede de ensino, articulando uma relação entre a teoria e a prática. Todavia, este trabalho não transcorre sem problemas ou desafios. Para a Secretaria da Educação, o principal problema para a implementação da formação continuada ao oferecer fundamentos e ferramentas para um trabalho pedagógico consistente e consciente é a própria formação inicial do professor.

[...]O que nós consideramos como principal problema ou principal desafio é a formação inicial do grupo de professores, porque a maioria dos professores em sua formação inicial, foi formado na lógica formal onde os conceitos, todo o conhecimento, era isto ou aquilo, não foi trabalhado que ele [o conhecimento] pode ser isto e mais aquilo. Nós vivemos numa sociedade contraditória, mas nós não fomos formados pela contradição, os métodos de ensino da nossa formação não eram dessa forma, o que nos levou a achar e conceber que as coisas são isso e não pode ser aquilo. É uma concepção que a gente tem que desconstruir. (SEC).

Acrescentou ainda que,

[...] A maioria dos nossos professores tiveram uma formação inicial na perspectiva da escola nova, no construtivismo, onde o foco era os procedimentos de ensino, então há uma resistência; além dessa formação na lógica formal, há uma resistência por fazer leituras, por fazer estudos. A ansiedade do professor é chegar nesses momentos e receber como sugestões vários procedimentos já prontos, mas isso não garante a efetivação de uma proposta e nem garante um bom ensino, porque eu posso num encontro desse

sugerir dez procedimentos, ele [o professor] vai para a sala de aula e consegue fazer aqueles dez procedimentos e depois? Se ele não tiver uma formação sólida, ele não vai conseguir pensar em outros procedimentos, similares ou novos, que cheguem no mesmo objetivo. (SEC).

Verifica-se, no discurso de SEC que a dicotomia teoria X prática persiste no grupo docente, apesar dos 11 anos de formação continuada.

Apesar dos esforços para promover uma formação que vise o aperfeiçoamento das práticas em conjunto com a teoria (práxis), ainda existe uma certa rejeição de alguns professores a essa proposta pedagógica. Para a Secretária de Educação, a formação inicial baseada no imediatismo, nos procedimentos e manuais, ainda é bastante predominante no meio educacional. Mas, apesar dessas dificuldades, a equipe responsável pelo implemento dessa formação, compreende a necessidade de persistir com a proposta na busca de mudanças no modelo educacional vigente.

A Secretária declarou que é preciso “desconstruir” o pensamento da lógica formal²³,

[...] nós temos que desconstruir isso. Como que a gente vai desconstruir? nós temos que mostrar para os professores que não é só isso, não é só aquilo, que a gente precisa pensar nos procedimentos, mas precisamos pensar o que fundamenta as nossas práticas, isso não é um trabalho muito fácil de fazer. [...] eles têm uma concepção de que se fizeram um magistério, uma graduação em pedagogia, se tem uma ou duas especializações, já possuem o conhecimento suficiente para trabalhar. Não posso dizer que isso é geral, mas existem ainda muitos que pensam assim. Muitas vezes não verbalizam, mas quem faz este trabalho e acompanha, percebe que ainda está impregnado esta concepção. (SEC)

Para realização deste trabalho, a Secretária conta com uma equipe de ensino formada por pedagogos que atuam em cada área: Língua Portuguesa, Matemática, Geografia e Ciências, e na Educação Infantil. Ela acrescenta ainda que, “[...] essa equipe pedagógica trabalha com os professores da rede, os conhecimentos científicos e filosóficos que embasam nossa teoria. (SEC). Contam ainda com o apoio de “[...] fonoaudiólogo, fisioterapeuta, psicólogo, nutricionista e o pessoal da cultura que

²³ Na Lógica Formal os conceitos são rigorosamente definidos, e o conhecimento verdadeiro “deve satisfazer os critérios da justificação lógica: deve ser demonstrado com argumentos que sustentam a certeza e tornam evidente a sua aceitação em função da coerência lógica de suas afirmações com os princípios universalmente aceitos (verdade sintática)” (KOCHÉ, 2011, p. 47).

trabalham com os conhecimentos artísticos. Todos estão envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de qualidade para nossos alunos”. (SEC).

A Secretária reconhece que este é um trabalho cujos resultados serão alcançados a longo prazo, por isso “[...] a gente precisa insistir e investir. [...] é uma necessidade de convencimento das autoridades e, também convencer os professores de que precisam participar dessa formação”. (SEC).

Para finalizar sua fala, a Secretária de Educação fez a seguinte declaração:

Percebemos que alguma coisa tinha que ser diferente na Educação do município. Já são 11 anos que a gente está trabalhando para efetivar uma proposta pedagógica e, eu considero que nós estamos longe de onde queremos chegar, no entanto, já avançamos bastante. Eu acho relevante falar de nossa caminhada para contribuir com quem queira implantar, para quem está estudando ou para quem está nessa situação. Não é fácil, você tem que ter muito bem claro o que quer e onde quer chegar, porque as dificuldades são muitas. É necessária muita persistência. As dificuldades existem, mas como diz a professora Ligia Marcia Martins “a gente mata um leão por dia, quando não mata às vezes até dois”. Então, isso é um processo a longo prazo, é necessário, muita insistência, muita persistência, ter clareza do que quer para continuar insistindo. Mas, eu penso que vale a pena insistir, eu tenho certeza que o caminho é esse, a formação contínua, sem essa formação contínua para os professores, não vai ser possível alcançarmos qualquer transformação na Educação. (SEC).

Ao entender que as mudanças só ocorrem por meio da persistência na busca de alcançar objetivos, visto que há uma série de obstáculos que procuram limitar as ações em relação ao fazer pedagógico, e ao reconhecer o papel do professor neste processo, a SEMED busca o desenvolvimento qualitativo de um trabalho educativo que atenda à função da escola pública que é garantir a formação do sujeito, a partir de uma perspectiva crítica de educação, embasada nos pressupostos que atendam às necessidades históricas e sociais presentes na sociedade atual.

Uma formação adequada poderá possibilitar ao professor, mudanças no seu comportamento em relação ao trabalho realizado em sala de aula. Todavia, essas mudanças não dependem somente da vontade desse profissional. Tornar-se

necessário um trabalho que envolva todas as esferas educacionais, em um trabalho colaborativo²⁴.

Nota-se que há uma preocupação do município em propiciar uma formação consistente e coerente aos professores da rede, objetivando desalienar²⁵ esses profissionais, refletindo sobre o que é e o que precisa ser, no processo educativo. No entanto, como a própria SEC declarou anteriormente, isso é um desafio constante e, mesmo com os avanços já alcançados, ainda são muitas as barreiras a serem enfrentadas, uma vez que o trabalho voltado para a não alienação é longo e complexo.

Quando questionada como está sendo trabalhada a formação dos professores em relação à prática de leitura em sala de aula, a SEC declarou que naquele momento estava sendo dado mais foco à formação em relação a outros conteúdos. Ela afirmou que “[...] já houve um momento sim, em que nós fizemos mais reflexões sobre a importância da leitura. Por falta de profissionais, de aquisição de obras literárias nas bibliotecas, isso não foi mais feito” (SEC). No entanto, acrescentou que “[...] pelas avaliações realizadas com professores e com a equipe pedagógica, a gente está percebendo esta necessidade, de focar de novo e trabalhar mais a importância da leitura, incentivar o professor a realizar um trabalho voltado para essas práticas de leitura em sala de aula” (SE).

SEC apontou, ainda, que já existem ações que estão sendo implementadas pela equipe de ensino, para o retorno do incentivo à leitura nas escolas do município.

²⁴ Segundo Damiani (2008) no trabalho colaborativo todos os componentes compartilham as decisões tomadas e são responsáveis pela qualidade do que é produzido em conjunto visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo. Para a área da Educação, o trabalho colaborativo, apresenta-se como uma atividade que auxilia no enfrentamento dos desafios propostos pela escola atual e possibilita aos professores “[...] enriquecer sua maneira de pensar, agir e resolver problemas, criando possibilidades de sucesso à difícil tarefa pedagógica”. (DAMIANI, 2008, p. 218).

²⁵ Sujeito alienado é aquele que não se reconhece no produto de seu trabalho. Assim, não se satisfaz, apenas reproduz o que as estruturas econômicas vigentes pautadas pelo capital determinam. E não consegue perceber a possibilidade de uma mudança. Ao se alienarem, os homens perdem-se a si mesmos e a seu trabalho, uma vez que no capitalismo o trabalho é “externo”, ou seja, não pertence ao próprio homem, tornando-se “um trabalho de auto - sacrifício, de mortificação” (MARX, 2008, p. 83). Marx considerava o trabalho a mais importante expressão da natureza humana e quando o homem perde o controle sobre ele, entra em um processo que conduz a sociedade a uma ordem social alienada, acirrando a desigualdade crescente.

Dentre essas ações citou: o reinício de projetos de leitura e revitalização das bibliotecas escolares, com a formação para atendente de biblioteca e, orientações para as direções das escolas quanto ao incentivo do trabalho pedagógico com a leitura.

Enfim, conhecer a história que permeia a formação continuada do município eleito para ser o espaço investigativo da presente pesquisa, possibilita compreender o contexto em que estão inseridos os sujeitos investigados – os professores –, permitindo caminhar com as discussões em direção aos resultados pretendidos pela pesquisa.

5.2 ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS

Aos professores foram elaboradas seis questões na busca de verificar o que sabem e como concebem a articulação entre Leitura e Funções Psicológicas superiores. Os diversos questionamentos tratavam: da concepção de leitura, o que influência a aprendizagem da leitura, qual o papel do professor no processo, se ocorrem saltos qualitativos do aluno ao se apropriar da leitura, se o professor estudou sobre FPS e, se as relacionam com a aprendizagem da leitura e, por fim, uma última pergunta sobre como ocorre a formação continuada ofertada no município.

5.2.1 Quanto às concepções de leitura

O primeiro questionamento feito aos professores, referia-se às suas concepções, em relação à leitura. Após análise das respostas, foi possível verificar que esse processo é entendido por diferentes formas.

Aproximadamente 20% dos professores consideram a leitura como “ponto de partida para a aprendizagem das disciplinas do currículo” (P1; P3; P13; P17), na medida em que ela propicia “autonomia, independência na realização das atividades (P4; P13; P18). Por outro lado, a dificuldade em aprender a ler, acarreta “dificuldade em tudo, [pois a criança] não consegue avançar” (P8).

A leitura envolve uma “consciência fonológica que leva o aluno a compreender o significado de cada palavra; [...] [envolve, ainda] decodificação de letras, sons e palavras e uma relação com o mundo letrado”. (P2; P4). A leitura exige não só codificar “[...], mas saber para que aquelas palavras servem, qual é a relação que elas têm com o mundo, qual é a relação que elas têm com o que está acontecendo na sociedade, com o que está acontecendo na escola, na família. Qual a relação que essa escrita tem com a vida deles” (P4).

Na mesma direção, ampliando a concepção de leitura P18 afirma:

A leitura ela não é só o decodificar os símbolos, letras e fazer o som, ela vai muito além, tem toda uma questão de interpretação e de leitura de mundo. Você fazer aquela leitura B com A da BA, o BOI BEBE ÁGUA e tal, esse tipo de leitura para mim, não é o suficiente, não vai desenvolver o aluno como ele deve ser desenvolvido, não vai dar o respeito que a leitura merece. Então, eu penso que a formação inicial do professor e sua capacitação contínua passam a ser determinantes nesta questão (P18).

A leitura não é só decodificação, esse processo, ultrapassa os limites do reconhecimento de letras e sons (P4 e P18). De fato, a leitura não é passiva ou mecânica, mas objetiva e envolve aspectos do pensamento e do comportamento humano. Ou seja, é uma atividade essencialmente significativa, que permite ao homem, extrair sentido do mundo, devido à interpretação de suas interações com a realidade circundante (SMITH, 2003).

Uma outra questão apontada por P18 envolve o saber do professor em relação à importante função da leitura no processo de desenvolvimento do aluno. Para esse profissional “[...] a formação inicial recebida não dá conta em preparar o docente para o trabalho com a leitura de forma merecida”. Para tanto, “[...] é preciso que ocorra um trabalho posterior, que venha trazer um conhecimento mais aprofundado sobre o assunto” (P18). Evidencia-se que a formação continuada direcionada aos professores da rede municipal de ensino de Itaipulândia, principalmente no que se refere ao trabalho com a leitura, necessita de uma ampla discussão para responder aos anseios desses profissionais.

E, por fim, voltando às concepções sobre leitura, alguns professores declararam que a leitura é “relevante para a criança tornar-se um indivíduo pensante,

com possibilidades de compreensão da realidade à sua volta (P4; P11) e expressões de suas ideias muito mais potencializadas. Uma vez que a leitura é “Fundamental para o desenvolvimento da criança”; (P4; P9; P14; P15) e para a apropriação do “[...] conhecimento” (P13), possibilitando a “Interpretação e produção de ideias” (P11).

Apesar de alguns professores investigados conceberem o ensino da leitura do ponto de vista tradicional, o qual Menegassi e Angelo (2010) e Solé (2008), classificam como um ato de identificação de sinais gráficos, da decodificação de letras e sons com um fim em si mesmo, a maioria dos docentes de acordo com seus relatos, enfatizam a complexidade dessa atividade.

Para a professora P13, a leitura tem uma função primordial no processo de ensino e aprendizagem e, de autonomia dos alunos, pois:

[...] Através da leitura, é que eles [os alunos] vão buscar o conhecimento. A partir de uma boa leitura, uma boa compreensão, a criança consegue aprender. Se já consegue ler ela pode fazer uma pesquisa, fazer buscas nos livros, na internet, tirar qualquer dúvida que tiver. Se torna uma pessoa com autonomia (P13).

Esse é um dado relevante pelo fato de reiterar as ideias de Solé (2008) ao definir a leitura como um processo interno que exerce um papel potencial na formação integral do indivíduo, uma vez que é o instrumento de produção de conhecimento e da aprendizagem. Poder ler de forma compreensiva e interpretativa textos escritos de diversos tipos com diferentes intenções e objetivos “contribui de forma decisiva para a autonomia das pessoas, na medida em que a leitura é um instrumento necessário para que nos manejemos com certas garantias em uma sociedade letrada”. (SOLÉ, 2008, p. 18). Portanto, para que se construa um ensino da leitura mais próximo da realidade necessária à sociedade vigente, é preciso que o professor apresente para seus alunos diversos tipos de leituras, inclusive, aquelas que estão fora dos muros da escola, para assim, poder ajudá-los a desenvolver a leitura de modo eficaz.

5..2.2 Quanto ao que influencia o aluno na aprendizagem da leitura

Na sequência foi perguntado para os professores o que influenciava o aluno na aprendizagem da leitura. Aproximadamente 60% dos investigados afirmaram que o professor é o influenciador dessa prática. Para esses docentes, o estímulo e exemplo, devem partir deles, “[...] o professor deve ser o exemplo, mostrar o prazer e fazer com que o aluno crie gosto pela leitura através das formas como ele apresenta as diversas leituras” (P1; P3); posição semelhante tiveram os professores (P5; P6; P7; P9; P10). Deve ainda, “[...] mostrar a importância que a leitura tem na vida do ser humano, Ex.: Um bilhete escrito da escola para casa, escrever um recado para alguém, etc.” (P4). E, ainda, “[...] conversar sobre o porquê de a leitura ser importante para aprender novas coisas” (P13).

Sobre a formação leitora, sugerem: “[...]o professor fazer leituras para seus alunos, estimula bastante a prática da leitura e motiva-os a querer ler também” (P5; P16), “[...] apresentar livros para instigar novas leituras” (P7), “[...] o professor falar sobre um livro que leu ou está lendo vai aguçar a curiosidade dos alunos” (P13).

Os docentes destacam, ainda outros fatores, como “[...] a imitação do adulto” (P10), também, “[...] a escola, que deve estar mobilizada e promover projetos de leitura; ressaltam a influência da “[...] família e a questão social, se há convívio e acesso com material escrito, ex.: jornais gibis, etc.” (P18). Pelo entendimento dos docentes, o aluno deve considerar a leitura necessária para o seu desenvolvimento e, “[...] cabe ao professor desenvolver, proporcionar esse interesse, levar o aluno a ter essa vontade de ler” (P18).

As falas dos professores, apresentam exemplos de algumas práticas em sala de aula que consideram fatores de influência e promoção ao gosto pela leitura, e delineiam o cenário no qual está inserido o trabalho com a leitura nas escolas da rede municipal investigada, trazendo subsídios para reflexões acerca do trabalho realizado.

Para 33% dos professores pesquisados, o “Interesse e a Curiosidade” pela leitura são fatores essenciais para provocar no aluno a vontade de ler. De acordo com P6 e P9 “[...] promover o interesse pelas leituras de fantasias e seres imaginários, provoca curiosidade sobre o assunto e leva o aluno a buscar mais conhecimentos”.

Na mesma linha de raciocínio P14 aponta para a importância de “[...] atrair o aluno para alguma história, um contexto que ele se interesse e tenha vontade de ler e aprender em relação ao assunto” (P14). Segundo P8 e P18 é necessário a “[...] disponibilidade de materiais manipulativos e atrativos para despertar a curiosidade e o interesse das crianças” (P08; P18).

Tratando ainda do despertar para o gosto para a leitura, 22% dos docentes consideram a Contação de história uma atividade muito estimuladora. Durante a contação o professor pode “[...] ler uma parte da história a cada dia deixando um suspense no ar, para despertar a curiosidade nos alunos” (P15). Pode ainda, contar histórias “[...] com dramatização, de forma lúdica” (P12; 13; P16), complementando com “[...] desenhos das histórias para exposição em sala de aula” (P16). Até aqui, os professores trataram a leitura como um processo que requer um trabalho voltado para a ludicidade. No entanto, tem aqueles que ampliam seus olhares em relação a essa atividade.

Para P2 é preciso,

Contextualizar o que está sendo lido pelo aluno; explorar a leitura e a escrita em todos os conteúdos e disciplinas que estão sendo trabalhadas em sala de aula; praticar a leitura a partir de um tema, de um texto, de um fato, uma história, partindo do todo para chegar na letra (P2).

P16 considera que a leitura em sala de aula não precisa necessariamente ser trabalhada como algo enfadonho ou obrigatório. Na verdade,

[...] tem tantos conteúdos sérios que dá para se trabalhar de uma forma diferente, ser introduzido com uma literatura, uma história. Não precisa ser aquela coisa tão trincada, engessada. Os professores podem usar desse meio para enriquecer a sua aula (P16).

Outros professores apontam que é preciso “[...] estimular os alunos para buscar informações extras dos conteúdos trabalhados em sala de aula; fazer pesquisa em livros ou na internet” (P17), ou “[...] pegar livros na biblioteca” (P10). Enfim, procurar fazer “[...] Leituras diversas com livre escolha, tipo: gibis, narrativas, conto de fadas, livros científicos, etc.” (P13). Mas, para tanto é preciso que a escola coloque “[...] Acervos de qualidade à disposição e ao alcance dos alunos” (P11).

As falas dos professores ratificam o parecer de Solé (2008) sobre a atividade de leitura em sala de aula. Para a autora, não é tarefa fácil motivar uma pessoa para ler, se a atividade em si não está ligada ao seu interesse. Entretanto, é possível que se crie o interesse, por meio de ações motivadoras e cheias de intencionalidades.

Em uma classe, pode ser muito difícil contentar os interesses de todas as crianças com relação à leitura e fazê-los coincidir com os do professor, que supostamente interpreta as prescrições das propostas curriculares. [...], porém, não devemos esquecer que o interesse também se cria, se suscita e se educa e em diversas ocasiões ele depende do entusiasmo e da apresentação que o professor faz de uma determinada leitura e das possibilidades que seja capaz de explorar. (SOLÉ, 2008, p. 43).

Enfim, é possível constatar que os docentes compreendem a importância de apresentar a leitura para seus alunos de diferentes formas: pelo lúdico, como contação de histórias, pelo estímulo a leituras diversas, pesquisas na biblioteca, na internet, entre outras formas de inserção. Compreendem o papel de mediadores que desempenham, e destacam que ser exemplo para seus alunos é um fator relevante. Todavia, consideram que as escolas precisam dar subsídios para a realização de um trabalho consistente com a leitura, disponibilizando material de qualidade e diversificado em suas bibliotecas, contribuindo assim, com o trabalho do professor.

5.2.3 Quanto ao papel do professor no processo de aquisição da leitura

Na questão anterior já foi possível perceber em algumas falas, que a maioria dos professores reconhecem que desempenham um papel importante quanto à influência na aprendizagem da leitura pelos seus alunos. Para eles, ser o exemplo e, mostrar o prazer pelo ato de ler, sem deixar de considerar as diferentes estratégias que podem ser desenvolvidas em sala de aula, faz com que o aluno crie gosto pela leitura e aprenda a ler. Contudo, apresentar os dados coletados quanto ao papel do professor no processo de aquisição da leitura, contribuirá ainda mais com as reflexões e discussões acerca desse tão complexo processo.

Dessa maneira, respondendo à questão do papel do professor quanto a apropriação da leitura pela criança em fase escolar, 100% dos docentes afirmam que o professor tem papel fundamental neste processo. Sobre ser a base do

desenvolvimento da criança e o trabalho com metodologias diversas, P2 declara:

[...] o professor é a base do desenvolvimento da criança, ele precisa diversificar as metodologias para conseguir chegar em todos, porque não são todos que aprendem da mesma forma o processo da leitura. Eu acredito que toda criança está preparada para aprender ler independente do seu contexto social ou cultural, para tanto devemos criar recursos metodológicos para conseguir oferecer aquilo que ela precisa. A minha intermediação, a minha mediação, a segurança no que eu estou fazendo é que vão fazer com que a criança se desenvolva” (P2).

Corroborando com P2 e acrescentando que o professor deve dar à criança, condições para o acesso à cultura letrada, sem tornar esse processo torturante, mas de forma natural, P4 afirma:

[...] é a partir de nós professores que eles [os alunos] vão ter acesso a cultura letrada. O professor é o mediador e tem a função de mostrar para a criança a importância da leitura; fazer com que ela consiga compreender esse processo, sem ser um processo de tortura, mas como algo natural do ser humano, não natural de forma biológica, mas em relação ao conhecimento” (P4).

Ainda, sobre ser o exemplo e incentivador da leitura, P14 considera que,

[...] o professor é muito importante nesse processo, porque se o professor já demonstra um gosto pela leitura, demonstra também que está interessado, que eles leem, os alunos leem. Quando os meus estão lendo em sala de aula, apesar de que a gente tem um monte de obrigações na sala, como corrigindo livros e cadernos, enfim, eu sento junto com eles e começo a ler também. É necessário demonstrar que você também está se importando com a leitura. tudo isso acrescenta também (P14).

Essas falas revelam que os professores compreendem que são a base do desenvolvimento da criança, especialmente, em relação à apropriação da leitura. Todavia, apontam que é preciso criar metodologias diversificadas para alcançar todos os alunos aprendentes, uma vez que se deve considerar as particularidades de cada um. Acreditam que a criança tem condição de aprender a ler, independentemente de seu contexto social e cultural, desde que receba estímulo e lhes sejam oferecidos recursos para tal.

A aprendizagem da leitura necessita de estratégias adequadas para que se alcance êxito nessa atividade, isso requer uma intervenção explicitamente dirigida a essa aquisição. Ou seja, a criança precisa da “[...] informação, do apoio, do incentivo e dos desafios proporcionados pelo professor” (SOLE, 2008, p. 18). Como se pode ver, a essência da aprendizagem da leitura, encontra-se no trabalho consciente e intencional do professor. Ele é o agente mediador que vai estimular as capacidades dos alunos, para as situações de leitura.

O professor oferecer métodos e recursos adequados para aquisição da leitura, são fatores importantes. No entanto “[...] o aluno tem que ter vontade, não só o professor e a família também, ela precisa participar do trabalho pedagógico, estimulando” (P8). Essa afirmação, postula que a aquisição da leitura não ocorre de forma espontânea ou individual, sendo necessário um trabalho coletivo (família, escola, professor, aluno). Em estreita ligação com o ato coletivo está a tarefa de trocas entre os sujeitos. O processo de ensinar e aprender nunca acontece de forma isolada, mas exige a participação de todos. Entretanto, ainda aparece no discurso docente a concepção de que sem “a vontade” do aluno todos os esforços do professor e dos demais envolvidos no processo, seriam inúteis.

Para terminar as reflexões que foram emergindo ao longo do texto, ressalta-se o fato de todos os docentes investigados compartilharem da mesma ideia sobre o papel do professor com relação ao trabalho pedagógico da leitura, entendendo que apesar do empenho, existem inúmeros fatores que podem contribuir ou não com os objetivos pretendidos. P11 reafirma o que foi exposto durante a discussão e, acrescenta de forma poética:

[...] ao meu ver, o professor é o “encantador” de crianças. Como dizia Monteiro Lobato, “livro é como sobremesa: precisa ser colocado diante dos olhos do freguês” então, o professor é aquele que põe a “sobremesa” diante dos olhos dos alunos (P11).

Ou, como afirma P13: “A leitura é o coração da escola”.

Após o que foi exposto e, sob o olhar poético do professor perante o trabalho com a leitura em sala de aula, parece óbvio dizer que, felizmente para as crianças

inseridas no espaço escolar e, que se encontram envolvidas na aprendizagem da leitura, existem hoje, olhares diferentes aos construídos ao longo da história envolvendo a leitura e a escrita.

O que antes era visto como um processo rígido, com finalidade em si mesmo, onde apenas a decodificação do código escrito já era suficiente para se fazer uso da linguagem escrita, hoje, entende-se – de acordo com os relatos do grupo de professores investigados – tratar-se de uma atividade psicológica e cognitiva que envolve muitos aspectos: sociais, culturais, estruturais e, principalmente, o reconhecimento de que o êxito no trabalho com a leitura, não depende só do aspecto biológico, mas de todos esses fatores juntos e articulados.

Essa visão coincide com o proposto pela Psicologia Histórico-Cultural. Essa teoria, considera o homem em suas múltiplas dimensões e, afirma que o desenvolvimento de suas capacidades e/ou habilidades, ocorrem de acordo com as condições proporcionadas aos sujeitos. Nesse movimento, estão envolvidos os aspectos social, cultural e psicológico, sem, contudo, desconsiderar o aspecto biológico. Todos esses elementos, articulados entre si, constituem cada sujeito em suas especificidades e, oferecem condições de desenvolvimento.

5.2.4 Saltos qualitativos da criança quando da apropriação da leitura.

Indagamos se percebiam saltos qualitativos conforme a criança ia se apropriando da leitura, todos os dezoito docentes que fazem parte dessa pesquisa, foram unânimes em dizer que sim. Eles reconhecem que quando a criança já consegue ler compreensivamente, ela realiza com êxito as tarefas propostas, avançando de maneira significativa em sua aprendizagem. Para complementar a afirmação dos docentes sobre essa questão, solicitou-se que apontassem os tipos de saltos percebidas no percurso do processo.

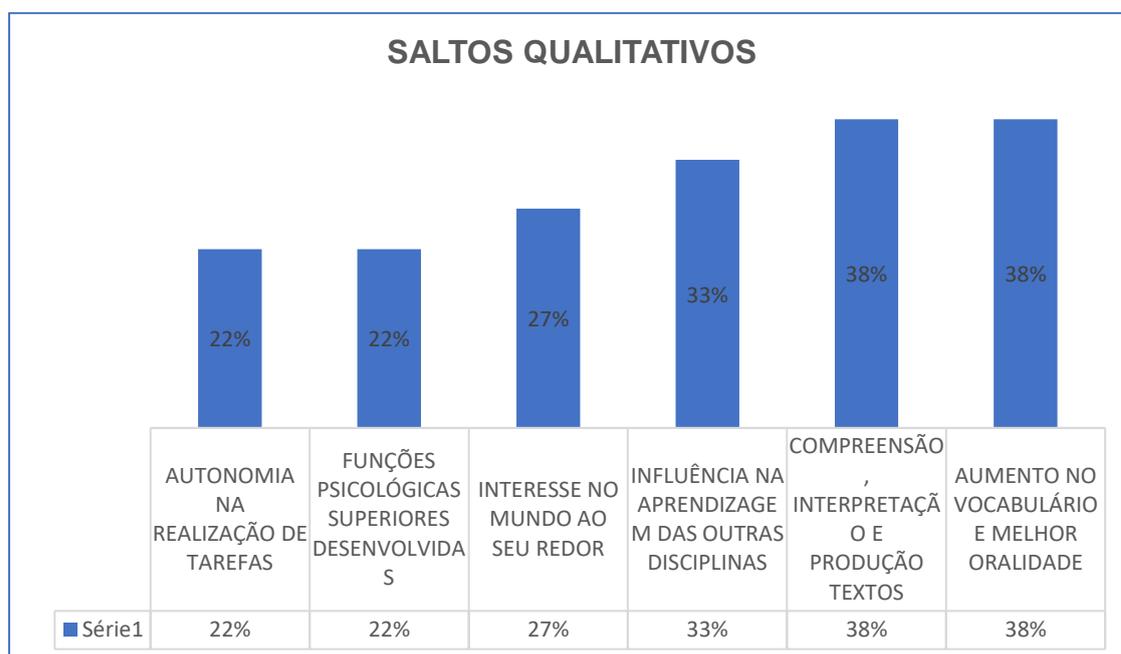
Os saltos qualitativos apontados pelos docentes, do momento em que seus alunos já possuem um certo domínio da leitura, estão apresentados no Quadro a seguir.

Quadro 3. Saltos qualitativos destacados pelos professores quando a criança domina a leitura.

SALTOS QUALITATIVOS	FALAS DOS PROFESSORES
<p>AUTONOMIA NA REALIZAÇÃO DE TAREFAS.</p>	<p>[a criança] [...] tornar-se independente na realização das atividades em sala de aula (P1; P4); [...] as atividades ficam prontas num instantinho, antes de explicar já estão fazendo a tarefa (P5; P8).</p>
<p>INTERESSE PELO QUE ACONTECE AO SEU REDOR. VISÃO DE MUNDO.</p>	<p>[...] é bem visível o desenvolvimento das crianças a partir da apropriação da leitura; elas passam a ter Interesse em descobrir tudo que eles enxergam ao redor; percebem que precisam ler para entender o que está acontecendo no mundo (P2); [...] percebem que são capazes de reconhecer o mundo além do que eles já vivem (P4); passam a ter uma visão diferente do mundo (P05; P10; P11).</p>
<p>INFLUÊNCIA NA APRENDIZAGEM DAS OUTRAS DISCIPLINAS.</p>	<p>[...] O domínio da leitura tem Influência na aprendizagem de todos os outros conteúdos” (P3; P6; P7; P9; P10; P13); [...] adquire novos conhecimentos (P9); [...] aprende muito mais e se desenvolve (P10; P13).</p>
<p>COMPREENSÃO, INTERPRETAÇÃO E PRODUÇÃO DE TEXTOS.</p>	<p>[...] desenvolve o sistema da escrita; maior segurança na produção escrita (P4; P9); [...] se ele [o aluno] tem o domínio da leitura, consegue compreender o que está fazendo, o que está lendo, o que está escrevendo, o que a professora está lendo; nas avaliações também é muito importante que ele tenha o domínio da leitura pra conseguir compreender o que vai responder, o que vai colocar na prova (P12); [...] consegue</p>

	<p>interpretar e produzir frases e textos (P15); [...] Melhora nos textos, ele usa palavras mais adequadas e melhora na criatividade (P16); [...] eles [alunos] melhoraram muito na dicção, na compreensão do texto, fazem leitura com entonação e pontuação (P17); [...] quanto mais ela [a criança] domina a leitura, mais fluência vai ter na interpretação do que lê e conseqüentemente vai avançar na aprendizagem (P18).</p>
<p>AUMENTO DO VOCABULÁRIO E MELHORA DA EXPRESSÃO ORAL</p>	<p>[...] aumento do vocabulário (P8); [...] melhora a expressão oral (P07; P10; P11; P12); [...] melhor compreensão dos textos, incorporando em seu vocabulário palavras e ideias lidas (P11) [...] os alunos que leem mais a gente percebe que eles têm um vocabulário muito maior, mais vasto. Eles conseguem utilizar palavras de um nível maior, que não são utilizadas tanto no dia a dia (P14); [...]o vocabulário melhora; fazem a comparação de como eles estavam falando e como eles aprenderam novas maneiras de falar, a parte formal e informal (P17).</p>
<p>FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES DESENVOLVIDAS</p>	<p>O aluno [...] tem mais atenção nas atividades e melhor compreensão do que está sendo lido, estimulando o pensamento e o raciocínio (P4); [...] desenvolve a memória, a concentração e o estímulo-resposta (P5); [...] desenvolve a atenção, a concentração (P9); [...] conseguem ler, memorizar, interpretar e produzir grandes textos (P15).</p>

Fonte: Elaborado a partir dos dados coletados pelas pesquisadoras.

Gráfico 4. Saltos qualitativos apontados pelos professores

Fonte: Elaborado a partir dos dados coletados pelas pesquisadoras.

Para análise percentual apresentada no Gráfico 4 considerou-se como 100% o conjunto total das alternativas e dentro deste conjunto o número de vezes de cada alternativa citada pelos docentes.

As informações contidas no Gráfico 4, revelam que 38% dos professores apontam como saltos qualitativos, quando do domínio da leitura, a melhora na compreensão, na interpretação e produção textual. Com igual porcentagem, outro grupo de docentes, consideram que há o aumento no vocabulário dos seus alunos, e conseqüentemente uma melhora na oralidade; 33% declaram que a apropriação da leitura tem grande influência na aprendizagem das outras disciplinas do currículo escolar; e ainda, 27% dos entrevistados enfatizam que o aluno passa a ter mais interesse no que acontece ao seu redor, ampliando a sua visão de mundo.

Com a porcentagem de 22%, outro grupo de docentes, consideram um grande salto qualitativo, o fato de o aluno passar a ter autonomia na realização de suas tarefas escolares. E, ainda nessa questão sobre saltos qualitativos, 22% professores declararam que, a criança quando domina a leitura, desenvolve a atenção, a memória, o pensamento, e o raciocínio. Para os docentes, conforme revela o Quadro 1, essas funções vão contribuir com o desempenho do aluno nas atividades de sala de aula.

Os apontamentos do Quadro3 apresentam os saltos qualitativos percebidos pelos professores dos anos iniciais, durante o processo de apropriação da leitura, pelos seus alunos, e fornecem subsídios para entender o que acontece quando a criança gradualmente se capacita no uso funcional da linguagem escrita.

A maior porcentagem dos professores (38%) relatou que quando seus alunos já dominam a leitura, passam a compreender, interpretar e produzir textos em sala, com mais eficiência. Em igual porcentagem, apontaram que o vocabulário de seus alunos se torna muito mais vasto. Eles “[...] conseguem utilizar palavras de um nível maior, que não são utilizadas tanto no dia a dia” (P14), melhorando a oralidade.

Destaca-se que os apontamentos feitos pelos professores, sobre o aumento de vocabulário e melhor oralidade, está diretamente ligado ao uso da palavra. A palavra é a unidade que vincula o pensamento à linguagem. No entanto, segundo Vigotski (2001) para que a palavra não se torne um som vazio, ela precisa ser provida de significado. Esse por sua vez, do ponto de vista psicológico, nada mais é, que o conceito. Nessa direção P4 afirma:

[...] às vezes eles leem uma palavra que eles não têm muito contato, uma palavra que não é comum, eles [...] perguntam – professora, mas o que significa isso? Então, a partir do momento que eles conseguem compreender que essa palavra não é do vocabulário dele e ele tem a necessidade de saber o que é, eu acho que já mostra uma evolução na questão do pensamento dele, ele já está relacionando com [...] o que essa palavra tem a ver com o que ele leu? Que relações ela forma dentro deste texto? Ele busca compreender o que ele está lendo, eu acho que isso é um salto muito grande (P4).

A partir do momento que a criança consegue fazer a relação entre a palavra e o conceito, não como uma simples associação entre a palavra e seu significado, mas entendendo que a palavra” é a generalização nela contida como modo absolutamente original de representação da realidade na consciência” (VIGOTSKI, 2001, p. 407), inicia-se um processo no qual, a princípio o que era uma não-consciência da palavra e dos seus significados, transforma-se numa consciência linguística possibilitando à criança perceber a estrutura funcional da leitura.

A linguagem falada, ou linguagem oral, é a primeira experiência da criança no que tange à comunicação com os seus pares.

No entanto,

A consciência que a criança tem das palavras, da sua existência e características independentes do objeto que representa e o próprio fato de considerar palavras as que não representam um objeto concreto (as palavras 'função'), aumentará consideravelmente quando ela começar a manejar o impresso. (SOLÉ, 2008, p. 56, grifos da autora).

Quando a criança apropria-se da leitura ocorre uma crescente conscientização sobre o uso das palavras e suas representações, o que antes não passava apenas de letras e sons, torna-se signos cheios de significados e progressivamente a criança se dá conta de que existem várias maneiras de dizer a mesma coisa, utilizando diversas estruturas de acordo com o contexto concreto de sua realidade.

A grande contribuição da leitura como base para o trabalho pedagógico de ensino e aprendizagem de todos os outros conteúdos escolares, foi apontada por 33% dos professores pesquisados. Na mesma perspectiva, 38% dos professores trouxeram, para a pesquisa, a questão de uma melhor compreensão do aluno para resolver as atividades de sala de aula e, a capacidade de interpretação dos textos lidos.

Sobre essa questão, um professor declarou:

[...] há! Com certeza. Quanto melhor a leitura, melhor a interpretação, melhor a [...] melhora tudo! Porque ele tendo uma boa leitura, ele consegue interpretar bem as atividades e [...] tudo! E essa faixa etária que eles estão, a leitura para eles é tudo, eles vêm para escola para aprender ler! Depois que eles estão lendo é tudo de bom para eles! Em todas as disciplinas eu percebo isso, matemática [...] tudo, porque [...] tanto que nem interpretar uma situação-problema, se ele não tem leitura, ele tem dificuldade, mas a partir do momento que ele está conseguindo ler bem, ele consegue interpretar bem (P8).

De acordo com Solé (2008) ler e compreender um material escrito, vai além do deduzir ou copiar seu significado, exige construir uma interpretação, a qual permite orientar a leitura de uma maneira cada vez mais precisa e crítica, sendo considerada por Menegassi (1995), o nível mais amplo e profundo do processo de construção da leitura.

Ainda, segundo Smith (2003), a compreensão é a base de todo aprendizado "as crianças aprendem relacionando seu entendimento do novo àquilo que já

conhecem, enquanto modificam ou elaboram seu conhecimento anterior” (SMITH, 2003, p. 216), proporcionando assim, novas perspectivas de entendimento sobre o mundo que as cerca.

Sobre essa visão de mundo 27% dos professores, declaram que quando a criança começa a ler compreensivamente é capaz de reconhecer o mundo além do que ela já vive, passa a ter uma visão diferente do mundo.

A esse respeito, o professor P2 traz um relato sobre o momento em que seus alunos conseguem aprender a ler:

[...] a partir do momento que eles [as crianças] perceberam que eles conseguiam ler, assim, foi visível o interesse de descobrir tudo que eles enxergam ao redor, então assim, os pais inclusive sempre vem comentar que – nossa! Professora a gente sai na estrada ou vai no mercado demora o dobro do que antes porque eles querem ler tudo que eles tão enxergando. Então assim, é bem visível o desenvolvimento deles a partir da leitura (P2).

Para Luria (2001), quando as relações da criança com o mundo que a cerca se tornarem diferenciadas, ao ponto de que ela possa controlar seu próprio comportamento, quando ela passa a fazer uma relação funcional com as coisas, podemos dizer “ que as complexas formas intelectuais do comportamento humano começaram a se desenvolver” (LURIA, 2001, p.145). A criança segue na direção da conquista do desenvolvimento psicológico e intelectual, auxiliada pelas complexas formas culturais, sendo uma delas, a escrita.

Quando a criança já consegue ler, ela caminha rumo à conquista de sua autonomia em resolver determinadas tarefas que lhes são apresentadas. Para 22% dos professores, esse salto é muito importante, porque a criança se percebe sujeito do processo da aprendizagem. Já não depende somente do professor ou de outro adulto para realizar suas tarefas escolares, tornando-se mais confiante e, feliz. Para ilustrar melhor essa passagem relativa a apropriação da leitura pela criança, apresentam-se a fala de dois professores:

[...] O domínio da leitura faz com que eles [os alunos] se sintam mais seguros. Desenvolvem uma autonomia maior também em sala de aula, aquela criança

que consegue entender o processo da leitura, ela demonstra um domínio maior, uma autonomia maior. A partir do momento que ela domina a cultura da escrita e da leitura ela é autossuficiente, ela tem uma independência maior, então, ela já lê sozinha enunciados, ela já compreende os enunciados que ela está lendo, ela já tenta resolver atividades de forma independente, então, acho que cria uma certa independência do professor (P4).

E ainda,

[...] A partir do momento que o aluno consegue compreender o que está lendo, o aluno fica mais feliz, mais animado, qualquer coisa que ele vê na rua já quer ler. Chega na escola e conta “professora hoje eu li essa palavrinha, hoje eu vi que estava escrito isso”, então o aluno fica mais interessado para vir para a escola, até para realizar as atividades. A partir do momento que ele se apropria da leitura, consegue realizar as tarefas na sala de aula e fica muito feliz, a gente vê a satisfação do aluno (P12).

A partir dos relatos explanados constata-se que, quando a leitura da criança torna-se-lhe uma atividade significativa, sua condição de sujeito passivo no mundo que a cerca, transforma-se de maneira qualitativa. A criança tornar-se capaz de reter conceitos que antes não lhe faziam sentido, permitindo-lhe a reestruturação mental e capacitando-a para realização de pequenas descobertas, com possibilidades de resolução de problemas, ultrapassando obstáculos, que antes lhe pareciam impossíveis.

De acordo com relatos de 22% dos professores, essa reestruturação é percebida pelo nível de maturidade das funções psíquicas, que se eleva, quando a criança começa a ler fluentemente. Apresenta-se a fala de um professor representante desse grupo:

[...] imagina aprender a ler, escrever fluidamente, nossa! para ela [a criança] é uma questão de [...] realização. Com isso ela desenvolve a memória também, a concentração, o estímulo-resposta, tudo é desenvolvido com a aquisição da leitura (P5).

Os exemplos de saltos qualitativos apontados pelos docentes, reafirmam claramente as ideias de Luria (2001) em relação à transformação, e à reorganização

dos mecanismos mais básicos do comportamento infantil, quando a criança, após passar por um certo número de tentativas, constituindo uma série de estágios, descobre a escrita como função instrumental auxiliar:

A criança constrói, agora, novas e complexas formas culturais; as mais importantes funções psicológicas não mais operam por meio de formas naturais primitivas e começam a empregar expedientes culturais complexos. Estes expedientes são tentados sucessivamente e aperfeiçoados e no processo a criança também se transforma. (LURIA, 2001, p. 189).

Essa premissa pode ser constatada nas situações expostas pelos professores investigados. As suas declarações só ratificam o que os estudiosos que embasam esta pesquisa afirmam sobre o complexo processo de apreensão da escrita e da leitura, e sua importância no percurso do desenvolvimento social, cultural e psicológico da criança.

5.2.5 Quanto ao estudo das funções psicológicas superiores, e sua relação com o aprendizado da leitura.

Considera-se que esta questão corresponde ao eixo central desta pesquisa. Foi perguntado aos professores, se eles já haviam estudado sobre as funções psicológicas superiores, e se faziam relação entre o desenvolvimento dessas funções com o aprendizado da leitura. O intuito com essa questão, era verificar quais as concepções dos docentes sobre o papel da apropriação da leitura no desenvolvimento das FPS.

Foi possível observar na questão sobre saltos qualitativos, que todos os professores consideram a apropriação da leitura um fator primordial no desenvolvimento da criança, tanto nos aspectos psicológico, intelectual, quanto no cognitivo. Alguns docentes citaram nas suas falas algumas funções, como a atenção, a memória, o pensamento, a linguagem e o raciocínio. Segundo eles, essas funções são mais desenvolvidas quando a criança já domina o processo de leitura.

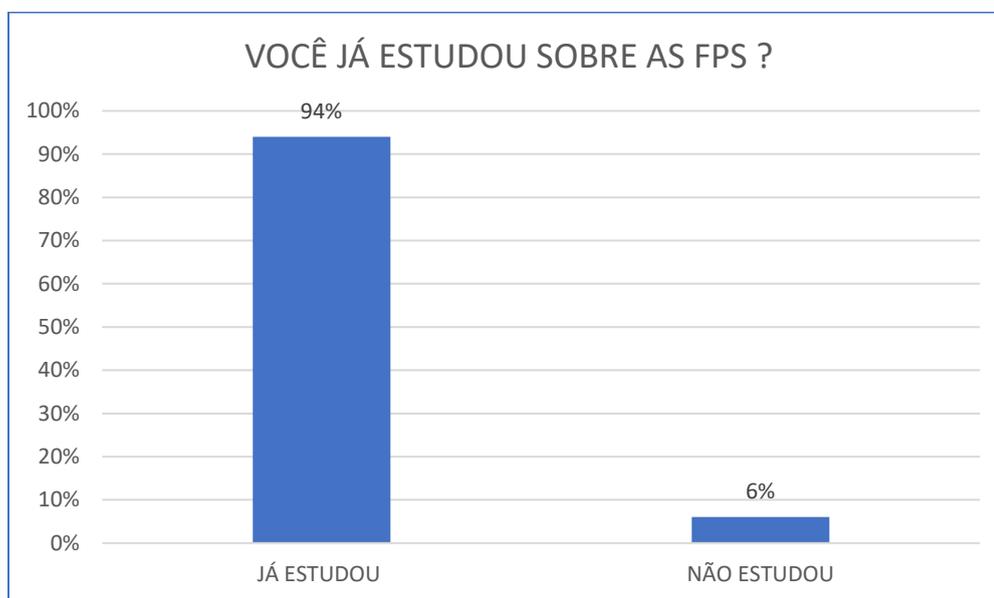
No entanto, para aprofundar a pesquisa sobre o conhecimento desses professores quanto à relação entre FPS e leitura, entendendo que ambos os

processos exercem entre si, uma influência recíproca, essa questão foi-lhes proposta diretamente.

Apresenta-se a seguir, os dados obtidos nessa questão, representados percentualmente nos Gráficos 5 a 8.

O Gráfico 5 apresenta a distribuição percentual dos professores quanto ao estudo das FPS; nos Gráficos 6 e 7 verificam-se quais as FPS e capacidades citadas pelos professores durante a entrevista. E, por fim, o Gráfico 8 traz os dados sobre a relação que os professores estabelecem entre as FPS e a aprendizagem da leitura.

Gráfico 5 – Estudo sobre as funções psicológicas superiores



Fonte: Elaborado a partir dos dados coletados pelas pesquisadoras.

Verifica-se no Gráfico 5 que 94% dos professores, já estudaram sobre as funções psicológicas superiores; no entanto, 28% desse total declararam que estudaram superficialmente, e apenas 6% dos professores afirmaram que não estudaram sobre o assunto.

Alguns relatos de professores que afirmaram ter estudado sobre as FPS em sua formação inicial e/ ou continuada, são apresentados a seguir:

[...] estudei sobre as funções psíquicas superiores em minha formação superior e em formação da Secretaria Municipal de Educação (P9).

[...] estudei sim. lemos alguns textos e tivemos curso oferecido pela Secretaria Municipal de Educação (P10).

[...] sim. A gente estuda na equipe de ensino por ser o nosso trabalho aqui no município em cima das orientações de Vigotski, da Psicologia Histórico-Cultural, e da Pedagogia Histórico-crítica (P12).

[...] nós estudamos. Aqui nós temos a linha Pedagogia Histórico- Crítica em nosso município. A gente leu bastante sobre as questões psicológicas, questão de [...] estimular as funções psicológicas superiores (P16).

Esses relatos, representativos do percentual de quase a totalidade em relação aos estudos sobre as FPS, estão vinculados ao fato da formação continuada que subsidia o trabalho pedagógico desses profissionais estar embasada nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, teoria que trata substancialmente do proceso de desenvolvimento das FPS no contexto das interações sócio-culturais como alicerce para o desenvolvimento e humanização do homem.

P4 afirma que estudou sobre o assunto, e continua a estudar na formação ofertada pela rede municipal de Educação. No entanto, considera que ainda lhe falta muito conhecimento. Não se acha totalmente preparado para relacionar teoria com a prática em sala de aula.

[...] sim, já estudei, mas eu ainda sinto que preciso estudar muito ainda em relação a isso porque a nossa formação é muito falha nesse tipo de conhecimento. Desde 2004 a gente já vem estudando, sobre as concepções de linguagem relacionada a Pedagogia Histórico-crítica. Na AMOP todo o currículo está direcionado para essa linha teórica, então nós estamos estudando já há algum tempo, mas ainda sinto que eu ainda não estou totalmente preparada. Eu acho que a gente precisa sempre mais conhecimento para conseguir relacionar teoria com a nossa prática em sala de aula. Sempre me pergunto: de que forma aquilo que está na teoria eu consigo desenvolver dentro da minha sala de aula? Até aonde eu consigo desenvolver tudo isso no meu aluno? De que forma eu posso desenvolver? Então, acho que ainda nos falta muito conhecimento (P4).

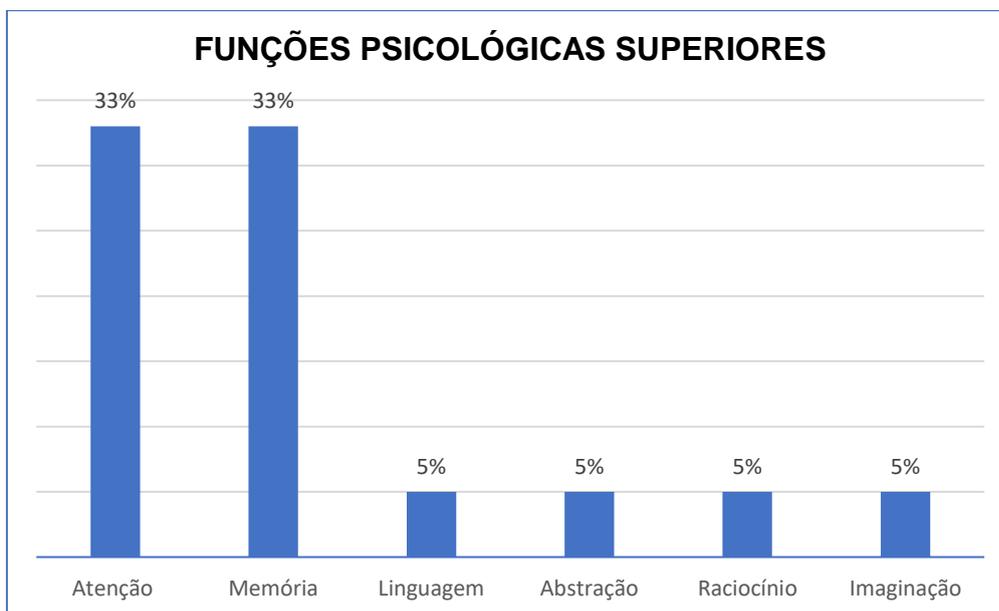
Todos os 28% que responderam já terem estudado sobre as FPS, mas muito superficialmente, não justificaram as suas respostas. Limitaram-se apenas a poucas palavras, a exemplos: “[...] olha! Eu fiz algum estudo, assim bem superficial e a leitura realmente desenvolve as funções psicológicas superiores, desde que também, ocorra diariamente, ocorra sempre” (P3). Outro professor declarou “[...] eu estudei, mas não tão profundamente. Mas que nem agora, a minha turma que todos estão lendo, eles já conseguem acompanhar o texto certinho, já conseguem ter uma (...) a atenção né! Desenvolvem muito bem” (P8). Segundo o professor P14 ele teve estudos relacionados, mas superficialmente, nada muito aprofundado, no entanto acredita que as FPS “[...]se relacionam com a aprendizagem da leitura sim, a questão da memória e atenção que é desenvolvida através da leitura” (P14).

Entretanto, a análise das respostas desses docentes, revela que, apesar de afirmarem que não tiveram um estudo muito aprofundado sobre as FPS, foram capazes – mesmo que de forma inconsciente – de relacionar algumas funções psicológicas superiores com o processo de leitura.

Apenas um professor representando 6% do total, respondeu que não estudou sobre as funções psicológicas superiores. Essa negativa é incoerente, uma vez que, de acordo com os dados colhidos em relação ao tempo de serviço, já fazem 08 anos que atua como professor efetivo na rede municipal de ensino. E, conforme já constatado nos dados coletados, há mais de uma década a SEMED desse município oferta uma formação continuada que trata desse conhecimento.

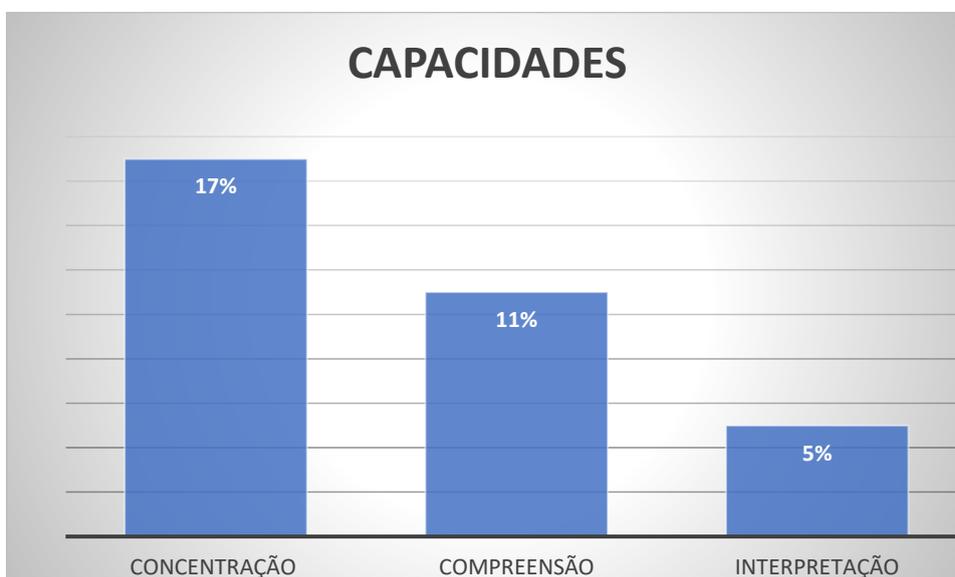
Os Gráficos 6 e 7 apresentam o número de vezes que cada função psicológica superior e as capacidades, respectivamente foram citadas espontaneamente pelos docentes.

Gráfico 6 – Funções psicológicas superiores citadas em relação ao aprendizado da leitura.



Fonte: Elaborado a partir dos dados coletados pelas pesquisadoras.

Gráfico 7 – Capacidades citadas em relação ao aprendizado da leitura.



Fonte: Elaborado a partir dos dados coletados pelas pesquisadoras.

Os Gráficos 6 e 7 apresentam as porcentagens que correspondem ao número de vezes que as funções psicológicas superiores e as capacidades foram citadas pelos professores, no decorrer das suas falas sobre a relação entre FPS e a leitura.

Como pode-se verificar no Gráfico 6, as funções: atenção e memória, foram as mais citadas, e ficaram em igual porcentagem (33% cada uma); seguidas da linguagem, abstração, imaginação, e o raciocínio, todas com percentual de 5%. No Gráfico 7 estão apresentadas as capacidades de: concentração 17%, compreensão 11%, e interpretação 5%.

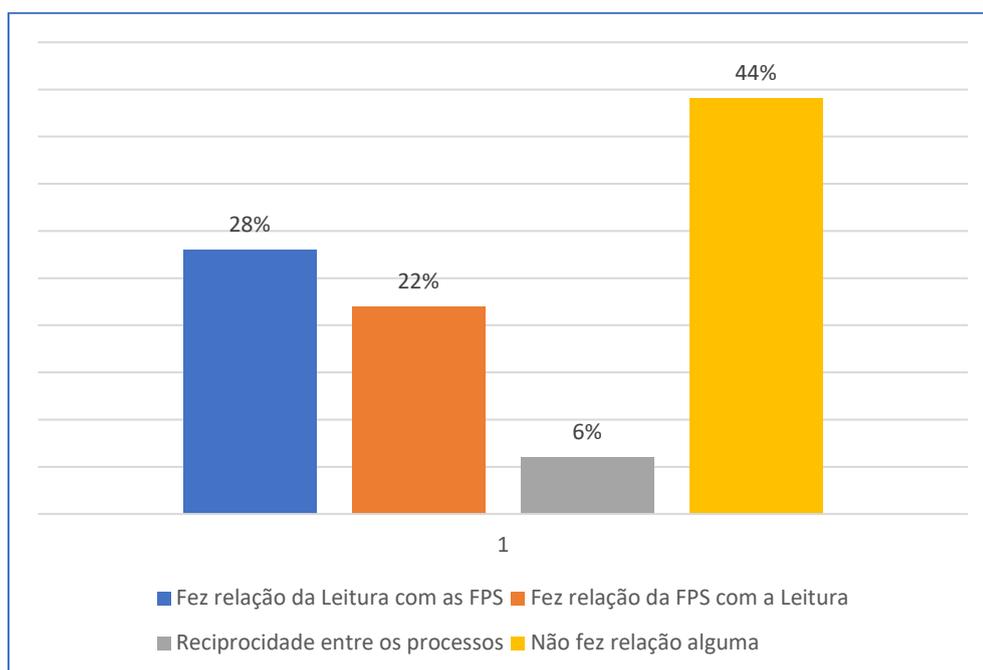
Distingue-se FPS e Capacidades por se entender que “as capacidades decorrem do funcionamento, ou seja, do exercício das funções psicológicas superiores” (SZYMANSKI; VITAL, 2018). E, em contrapartida, auxiliam o processo de assimilação e atuação dessas diferentes funções. Martins (2015) citando Vigotski (2001) aponta que para que ocorra a aprendizagem é necessário o estabelecimento de relações internas entre funções psíquicas, convertidas em operações mentais, não limitando o sujeito, apenas a uma mera assimilação de um determinado conceito ou conteúdo, mas tornando-o capaz do domínio e apropriação do que lhe foi ensinado de forma consciente.

Ler e escrever são habilidades cognitivas que exigem do indivíduo o uso de certas capacidades que vão auxiliar no processo de apreensão da linguagem escrita. A capacidade de relacionar um símbolo ao som que não está diretamente explícito na aparência real do símbolo, a compreensão do sistema de escrita, a compreensão, e a interpretação de um texto lido, são exemplos de capacidades que favorecem o desenvolvimento mental do ser humano.

Assim, as capacidades podem ser entendidas, como habilidades desenvolvidas, condições necessárias que permitem ao indivíduo, a partir da atuação de diferentes funções psicológicas, e de suas experiências vividas, transformar e ampliar a sua atividade mental. Por exemplo, pela memorização, a criança cria a capacidade de reter informações e transformar essas informações em novos conhecimentos, com perspectivas diferentes das experiências anteriores, desenvolvendo a sua capacidade de compreensão e interpretação do contexto em que se encontra.

As falas dos professores em cujos relatos podem ser identificadas as diversas funções e capacidades serão apresentadas durante a análise dos dados referente à relação que os professores fazem entre a leitura e as FPS.

Gráfico 8 – Relação entre as Funções psicológicas superiores e a leitura



Fonte: Elaborado a partir dos dados coletados pelas pesquisadoras.

O Gráfico 8 elaborado de acordo com os dados obtidos na análise das respostas dos professores sobre essa questão, aponta que 56%²⁶ dos professores, responderam à pergunta de forma consistente, demonstrando ter clareza da relação entre a Leitura e as FPS, entendendo que há uma reciprocidade entre os processos. No entanto, 44% dos professores, não conseguiram, de acordo com suas falas, fazer alguma relação entre esses processos.

Os resultados revelam a existência de quatro grupos distintos. O primeiro grupo declarou a leitura como atividade que contribui com as FPS (28%), o segundo considerou o desenvolvimento das FPS como condição necessária para que a criança se aproprie da leitura (22%), o terceiro grupo revelou compreender a reciprocidade entre FPS e Leitura (6%), e o último grupo não soube fazer uma relação entre a apropriação da leitura e as FPS (44%), limitando-se somente a declarações genéricas, como por exemplo: “[...] e a leitura realmente ela desenvolve as funções psicológicas superiores e [...] desde que também, é [...] ocorra diariamente, ocorra

²⁶ Este percentual representa a soma total dos professores que fazem relação entre as FPS e a leitura (28%), daqueles que consideram a Leitura fator de desenvolvimento das FPS (22%), e ainda, dos que declaram que há reciprocidade entre os processos (6%).

sempre” (P3) “[...] entendo que cada função envolvida na aquisição da aprendizagem, facilita a intervenção apropriada do educador, no sentido de desenvolvê-las e explorá-las” (P10). “[...] tenho certeza que tem grande importância para o desenvolvimento da aprendizagem da leitura, com certeza” (P15).

As declarações do grupo quatro demonstraram pouca compreensão sobre a relação entre FPS e leitura e apontam para a necessidade de aperfeiçoamento através de estudos e discussões em torno da temática.

Cabe destacar que dois professores (P5; P17) do grupo quatro, na questão sobre saltos qualitativos, responderam que, pela apropriação da leitura, a criança consegue memorizar, e interpretar textos, e ainda, afirmaram uma melhora na concentração. Esses professores podem não compreender o conceito de FPS, ou podem considerar que já haviam respondido à questão nas suas falas anteriores.

Os dados coletados referentes aos três primeiros grupos, foram muito relevantes para esta investigação, pois os relatos dos professores revelam que eles tomaram consciência da relação entre o desenvolvimento dos processos de leitura e das FPS.

A seguir, expõem-se algumas declarações dos professores pertencentes ao grupo 2 que aponta as funções psicológicas superiores como processos funcionais que possibilitam à criança, a apropriação da leitura:

[...] com certeza essas funções tem relação com a aprendizagem da leitura, porque assim, a criança pra ela conseguir principalmente no sistema que eu trabalho, se eu não consigo a atenção da criança ela não vai conseguir compreender o contexto que está inserido aquela leitura, então, assim, é fundamental trabalhar e criar várias metodologias pra desenvolver na criança, para criança aprender a se concentrar. A criança precisa desenvolver a memória, para ela memorizar o que está sendo trabalhado. Então, assim a gente precisa oferecer isso para criança, a criança não vem para escola, como eu já falei antes, ela não vem para escola pronta ou daqui a pouco vai estar pronta, não, nós vamos fazer esse trabalho. Se a criança não consegue se concentrar, não consegue compreender, não ter uma linguagem desenvolvida, automaticamente vai atrapalhar na leitura, vai criar algum bloqueio ali e depende de a gente trabalhar isso com as crianças (P2).

[...] uma boa leitura tem relação com todas as funções, principalmente memória e atenção (P6).

[...] considero as funções psicológicas superiores de extrema importância na aprendizagem da leitura, pois, considero que o desenvolvimento dessas funções facilita tanto a aquisição da leitura quanto a aprendizagem em sala de aula (P9).

O grupo 2 defende a ideia que para a criança aprender a ler, ela precisa desenvolver a memória, atenção, a linguagem, ter concentração para conseguir compreender o que está sendo trabalhado em sala de aula. Se a criança não desenvolver tudo isso, automaticamente vai atrapalhar no processo de aprendizagem da leitura. Reconhece, portanto, a interrelação entre as FPS e a aprendizagem da leitura, no entanto não tem clareza quanto ao fato de que é aprendendo a ler que se desenvolverão as FPS.

Entretanto, Luria em suas pesquisas sobre o desenvolvimento da escrita – processo articulado à leitura – concluiu que “[...] não é a compreensão que gera o ato, mas muito mais o ato que produz a compreensão – na verdade, o ato frequentemente precede a compreensão” (LURIA, 2001, p. 188). Ou seja, antes de a criança compreender todo o processo da escrita, ela já passou por vários estágios, e fez inúmeras tentativas para aprender a ler e escrever. Esses atos, operam em unidade com as funções psicológicas superiores, preparando-a para dominar o sistema da escrita. Esse processo de desenvolvimento dialético percorre um longo caminho para alcançar o que considera como sendo um “[...] inestimável instrumento da cultura”. (LURIA, 2001, p. 189).

Apresenta-se a seguir, a fala de um professor do grupo 3 que reconhece reciprocidade entre os processos:

[...] eu acredito que o a aprendizagem da leitura contribui para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, eu acho que são [...] as duas [...] uma contribui com a outra porque pra criança conseguir relacionar o processo de leitura e escrita, ela necessita da atenção, necessita da memória, é [...] e pra ela também conseguir usar o que ela lê, ela também vai ter que recorrer à memória, então eu acho que são processos que se completam e a criança a partir do momento que ela se concentra, ela vai relacionar melhor o que ela está lendo, então a gente percebe em alguns alunos que eles não conseguem ter a concentração no momento da leitura, então a interpretação, a própria decodificação não é tão boa quanto aqueles que se relacionam melhor, que tem isso mais desenvolvido (P4).

A resposta desse professor aponta que existe uma dependência recíproca tanto do desenvolvimento das FPS em relação ao processo de leitura, quanto o da aprendizagem da leitura sobre o desenvolvimento das funções psíquicas. Ele traz o exemplo da atenção e da memória como funções psicológicas necessárias para o processo de ensino e aprendizagem da leitura. No entendimento do professor, ao mesmo tempo que essas funções contribuem para o desenvolvimento da criança frente à apropriação da leitura; elas, também, pela ação do ato de ler, sofrem mudanças qualitativas no seu desenvolvimento psíquico.

Leontiev em suas pesquisas apontou que:

[...] mudanças no desenvolvimento das funções ocorrem apenas quando estas (as funções) têm lugar preciso na atividade. Isto é, se está incluído em uma operação que um certo nível de seu desenvolvimento torne-se necessário para o desenvolvimento da ação correspondente” (LEONTIEV, 2001, p. 77).

Ora, ler é uma atividade que mobiliza as FPS, e portanto, ao ler a criança está promovendo seu desenvolvimento cognitivo e intelectual como um todo. Entretanto, apesar de compreender corretamente a reciprocidade entre esses processos, esse grupo ainda não tem clareza no sentido de que é aprendendo a ler, que essa relação se desencadeia.

Portanto, considera-se que o grupo 1 é o que melhor compreende a importância da intencionalidade da atividade mediadora docente, promovendo a aprendizagem da leitura e assim provocando o desenvolvimento das FPS.

Apresentam-se, a seguir, alguns relatos do Grupo 1, relativo aos professores que evidenciam a leitura como processo que contribui com o desenvolvimento e a potencialização das funções psicológicas superiores dos alunos dos anos iniciais:

[...] penso que as práticas de leitura são instrumentos necessários para o desenvolvimento das capacidades psicológicas superiores (P11).

[...] através do desenvolvimento da leitura até agora eu percebi que eles tiveram assim, um desenvolvimento tanto mentalmente, tanto da memória, atenção [...]

assim, mais concentração, porque daí eles procuram ter essa atenção – ‘Se a professora falar que é para mim ler onde tal fulano parou, eu tenho que começar aqui’ – então, eles procuram ter essa atenção, esse desenvolvimento. Então, a leitura ela é muito importante para a mente da criança, porque ele vai lendo ali – ‘Isso eu tenho que fazer, isso eu vou ter que mudar’ – então, tem aluno que já modificou o seu comportamento, tanto assim em questões de comportamento, tipo da educação ou comportamento tipo, no conteúdo, ele procurou mais coisas, assim para fazer, ele viu que através da leitura, assim, ele percebeu que ele teria que mudar também (P13).

[...] acredito que se relaciona com a aprendizagem da leitura sim, a questão da memória e atenção que é desenvolvida através da leitura (P14).

[...] eu percebo que a leitura é [...] nossa! É fundamental nessa questão do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, porque é [...] o aluno ele vem com um conhecimento prévio e a escola é que vai ampliar esse conhecimento, através de leituras, através de pesquisas, através [...] da didática, da forma como o professor ensina né! A forma como o professor vai trabalhar isso e um dos meios é a leitura, fundamental, se não, não tem como evoluir, não tem outro caminho (P16).

[...] tem coisas que a criança naturalmente, independentemente da ação ali, [...] efetiva de um professor, ela vai conseguir [...] desenvolver né! só em contato com a família por exemplo, ela já vai desenvolver. Agora você desenvolver abstração, a imaginação, a memória, essas funções superiores né! esse raciocínio, aí [...] vai depender muito do direcionamento. Se você [...] fizer uma leitura de texto, por exemplo, e pedir que o aluno apenas identifique elementos que já tem no próprio texto, uma leitura básica, ele vai dá conta disso né! Agora acho que vai então da questão de o professor fazer com que o aluno compare situações, que ele compare imagens, [...] que ele vá além do texto né! Eu acho que o desafio é esse, você ficar só no texto, vai ficar [...] na mesmice né! então para que ele se envolva mais, vai muito do professor, do direcionamento que ele dá. Então, desenvolver essas funções psicológicas superiores, primeiro o professor tem que ter essa leitura, entender assim, o que são elas e como desenvolvê-las (P18).

Esses professores entendem que leitura é um instrumento necessários para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Percebem que com a apropriação desse processo, o aluno tem um desenvolvimento mental que altera qualitativamente a sua estrutura cognitiva, modificando inclusive o seu comportamento. Segundo o professor P13 alguns alunos se concentraram mais e outros demonstraram mais atenção em realizar as tarefas.

Esses resultados corroboram com os estudos realizados por Vigotski sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores onde o estudioso aponta que os signos atuam como mediadores no processo de desenvolvimento das FPS e da conduta humana. O autor afirma que “[...] A aplicação de meios auxiliares e a passagem à atividade mediadora reconstrói pela raiz toda a operação psíquica” (VYGOTSKY, 1995, p. 95)²⁷. Isso implica dizer que, aos signos são atribuídas as mudanças que ocorrem em toda a estrutura do processo psíquico.

A linguagem escrita é um sistema de signos que se caracteriza como estímulos artificiais que servem de apoio para que a criança tenha uma relação consciente com a sua prática educativa. Pela internalização das experiências educacionais, em especial dos conhecimentos científicos, ela desenvolve controle sobre seu comportamento.

Pelas declarações expostas constata-se que os docentes reconhecem que a criança quando chega à escola já possui um conhecimento prévio. Contudo, é na escola que ela vai ampliar esse conhecimento que Vigotski denomina cotidiano, por meio da aquisição de novos conhecimentos, os conhecimentos científicos, e a leitura é resultado e instrumento dessa ampliação. Os professores consideram ainda, que o aprendizado da leitura é resultado de interações práticas e significativas entre professor e aluno. Portanto, conhecer e compreender como esses processos psíquicos estão relacionados, constitui-se como possibilidades de o professor, junto aos seus alunos, desenvolver práticas conscientes, com direcionamentos eficazes e adequados em torno do assunto.

Diante de tudo que foi exposto fica claro que apesar das diferentes concepções que os professores investigados apontaram sobre qual processo contribui em primeira ordem com o outro, cerca de 56% dos professores compreendem a existência de relação entre os processos de aprendizagem da leitura e o desenvolvimento das FPS.

Entretanto, ainda há que se investir em estudos na formação continuada a concepção de que: Se a leitura desenvolve as FPS, essas por sua vez, são essências para que a aprendizagem da leitura ocorra, porém é a aprendizagem da leitura que promove o processo. Daí a importância fundamental da atividade mediadora docente.

²⁷ La aplicación de medios auxiliares y el paso a la actividad mediadora reconstruye de raíz toda la operación psíquica. (VYGOTSKY, 1995. P. 95 -Tomo III).

5.2.6 Quanto à formação continuada

O percurso histórico que permeia o cenário educacional, é cheio de percalços, e se tratando da formação do professor, a realidade não é diferente. Portanto, acredita-se que enquanto estiver atuando, o professor precisa, em sua trajetória profissional, receber uma formação que supere o quadro de contradições, e alienações vigentes. Isso se deve ao fato do seu papel mediador no processo de apropriação, por parte dos indivíduos, das objetivações social e historicamente produzidas, exigir dele, formação que o capacite para atuar de maneira adequada possibilitando-lhe ser um agente que contribua no processo de transformação e humanização de seus alunos.

No entanto, compreende-se que, assim como o indivíduo precisa de mediação para se apropriar das objetivações acumuladas ao longo da história da humanidade, o professor também precisa de agentes mediadores que contribuam em seu processo de humanização.

Martins (2010) defende que o trabalho educativo deve ter como produto a humanização dos indivíduos, que por sua vez, só pode efetivar-se pela mediação da própria humanidade dos professores. Isso significa o dilema do trabalho educativo. Para a efetivação de uma prática social e educativa que supere a alienação, em direção à humanização, o professor precisa se humanizar. Esse processo de humanização deve estar vinculado ao tipo de formação oferecida a esses profissionais.

Refletindo sobre essas premissas, buscou-se com a última pergunta, coletar dados junto aos professores sujeitos da investigação, sobre como está ocorrendo a formação continuada ofertada pela SEMED do município em que estão atuando.

Entende-se que a formação continuada deva possibilitar a construção de práticas norteadoras ao trabalho pedagógico, promovendo assim, a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. De acordo com a representante da SEMED do município de Itaipulândia, a formação está sendo efetivada de maneira que os profissionais da educação se sintam incluídos no processo e, tenham subsídios para

realizar um trabalho pedagógico pautado na intencionalidade, ressignificando assim, a sua prática em sala de aula.

Na mesma direção, os professores pesquisados, são unânimes em afirmar que a formação continuada do município, acontece de forma a contemplar assuntos que vão contribuir com o seu fazer pedagógico. Todos os sujeitos desta pesquisa, afirmam que estão recebendo uma formação de qualidade.

Contudo, no universo dos 18 professores investigados, dois alegam que na área da leitura a SEMED precisa rever sua prática. Do ponto de vista de P1 a formação continuada “[...] na área da leitura eu acho muito falha, não tivemos atividades práticas direcionadas a essa perspectiva” (P1). Outro professor relatou que “[...] oferecem cursos de literatura infantil, mas somente para os alunos da pré-escola” (P7). Esses professores chamam a atenção sobre a necessidade de ações voltadas para a prática com a leitura nos cursos de formação.

Conforme essa pesquisa revelou, a própria Secretária de Educação relatou que já houve um trabalho voltado para o incentivo à leitura, mas no momento o foco não estava direcionado para o assunto. Contudo, afirmou que já estavam sendo contempladas ações que viabilizassem o trabalho pedagógico da equipe de ensino voltado à leitura.

Para ampliar esta discussão, apresentam-se a seguir alguns relatos de professores sobre a forma como está acontecendo o trabalho de formação no município. As análises permitiram fazer uma seleção de textos que representam de forma dinâmica o grupo de professores participantes dessa pesquisa, servindo de base para nossas discussões.

Os professores afirmaram que o trabalho pedagógico desenvolvido no município é na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, e da Pedagogia Histórico Crítica, e a sistematização da formação continuada segue embasada por essas teorias. No entanto, consideram que ainda há um longo caminho a ser percorrido, conforme se pode observar nos excertos apresentados durante esta discussão.

Declararam ainda que anualmente acontece uma semana pedagógica antes do início das aulas, e no meio do ano, antes do recesso escolar de julho. Nesses encontros são convidados diversos professores e pesquisadores envolvidos com as linhas teóricas contempladas pelo município para debates sobre temas escolhidos em

cada período. Foram muitos os teóricos citados pelos professores nas entrevistas, dentre eles destacam-se: Lígia Marcia Martins, Demerval Saviani, Newton Duarte, João Gasparini, Paulino Orso, Maria Aparecida Favoreto, dentre outros.

Nos seus relatos, destacaram um trabalho consistente da equipe de ensino da SEMED. Essa equipe, promove encontros semanais com os professores. Nesses encontros acontecem os direcionamentos da prática pedagógica em sala de aula.

[...] a gente tem um dia por semana pra cada grupo de professores, dependendo do ano de escolaridade de seus alunos, e nesse momento a gente faz leituras de textos sugeridos por esses palestrantes que vieram, por exemplo, a Lígia Martins, ela por um longo período, ela sugeriu textos, então a gente fez uma sequência de leitura de textos de Vigotski, de Leontiev, é [...] pra trabalhar bem essa questão da linha teórica do município, pra gente compreender como é organizada a aprendizagem, como que a criança aprende, o desenvolvimento do ser humano como um todo (P2).

Nesses encontros acontecem as leituras que vão embasar o trabalho pedagógico desses professores. Além dos textos lidos, fazem *feedback* do trabalho que está sendo realizado em sala de aula. Para P17 esse tipo de formação proporciona uma troca de experiência, promovendo mais conhecimento, favorecendo assim, o aluno.

[...] uma vez por semana que nos reunimos e discutimos assuntos referentes a cada ano, no caso meu, o quinto ano, a gente se refere aos conteúdos, o que trabalhar? O que está sendo trabalhado? O que seria mais relevante? O que a gente poderia melhorar? Então sempre está sendo discutido nesses encontros, nessa formação continuada e, também trazendo mais conhecimento para o professor. O professor precisa dessa formação continuada, ele precisa está trocando experiências para o bem do nosso aluno (P17).

[...] tem direcionamentos didáticos, de como desenvolver o aluno, como desenvolver essas funções psicológicas superiores, por exemplo. E, também leituras teóricas dentro do Materialismo Histórico Dialético, dentro da Psicologia Histórico-cultural e da Pedagogia Histórico-crítica. Então no meu ponto de vista, essas leituras, elas são básicas. No entanto, a gente ainda percebe vários colegas professores que eles não gostam, eles não gostam de ler, é [...] essa leitura que vai além da sala de aula, para alguns incomoda, incomoda alguns professores, a gente vê no semblante deles que eles não gostam (rss), mas eu acho necessário. Por exemplo, o aluno a gente não vai dar pra ele só aquilo

que ele gosta, nós temos que proporcionar o que é necessário , então nesse sentido, os professores eu vejo que é também assim, isso é algo necessário os professores, gostem eles ou não (rss) faz parte do nosso trabalho de professor (P18).

Apesar de considerarem um trabalho de formação que viabiliza conhecimentos e aprendizagens, P18 relata que, existem professores que não gostam de realizar as leituras propostas pela equipe de ensino. Esse relato reforça o que a SE declarou sobre a resistência de alguns professores por fazer leituras e estudos. Para eles, receber os procedimentos já prontos, é bem melhor, mas isso não garante um bom ensino e muito menos uma boa aprendizagem. SE considera que isso acontece pelo tipo de formação inicial ao qual esse profissional foi submetido.

Fazendo uma análise crítica dessa problematização em relação ao professor que resiste à não superação das pedagogias norteadoras de sua formação inicial que dão destaque à forma em detrimento do conteúdo, considera-se que assim como é importante uma formação de qualidade que de fato contribua para a realização de um trabalho bem planejado e executado de forma a promover um ensino de qualidade, também se reconhece a responsabilidade de envolvimento dos professores para que se efetive essa formação.

Entretanto, sendo a aprendizagem que promove o desenvolvimento, é por meio dessas discussões e desse estudo que gradativamente os próprios professores vão tomando consciência da importância de se envolverem como agentes mediadores no processo de aprendizagem de seus alunos.

Os professores nos seus relatos declararam ainda, que não trabalham em sala de aula com os livros didáticos distribuídos pelo MEC. A equipe de ensino com a colaboração dos professores, produz o próprio material didático, por compreender que os conteúdos precisam contemplar a realidade na qual o aluno está inserido. Contudo, esse material produzido “[...] segue com base no currículo da AMOP e, a lei maior a LDB. A gente sempre procura trabalhar os conteúdos sugeridos pelo MEC, pelo currículo da AMOP, mas ampliando ainda mais esse conteúdo, para que os nossos alunos consigam desenvolver mais rápido” (P15).

Sobre o material didático produzido na rede de ensino, segue dois relatos:

[...] essa equipe de ensino ela produz as unidades , os capítulos dos livros, a gente tem livros próprios do município, o primeiro e o segundo já tem todos os livros prontos, os terceiros e quinto anos tem algumas unidades, não tá completo, mas no meu caso, primeiro ano, então assim, a gente estuda a unidade, então lá, o professor de geografia produziu o capítulo 'xis' , sobre espaço, por exemplo, ai a gente lá na equipe de ensino estuda aquela unidade, vem pra sala de aula aplica a unidade, volta no final do ano e faz uma síntese do que deu certo e do que não deu certo, então a gente tá fazendo esse trabalho bem interessante, eu particularmente gosto muito desse sistema de trabalho [...] mas, a grande maioria dos professores, não sei se pode dizer a grande maioria, mas muitos professores não estão, assim, muito contentes com essa trabalhadeira toda, porque isso tudo exige muito trabalho da gente né! estudar é trabalhoso, estudar é cansativo, então muitas pessoas não gostam do momento da hora de estudo, que a gente chama isso de hora de estudo, então tem muitos professores que não gostam da leitura dos textos (P2).

[...] então tem um professor efetivo dentro de cada área, um em matemática, português, ciências, história e geografia e um em educação física e em artes, falta o nosso de ensino religioso e eles produzem material dentro da linha da Pedagogia Histórico-critica, dentro dos conteúdos, por bimestre para que os professores trabalhem na sala de aula e daí eles veem para os encontros nessas horas de estudo e discutem o que deu certo, o que não deu certo, o que que pode mudar , o que pode acrescentar , o que ficou fora que eles perceberam que deveria ter e não tem, então nessas horas de estudo é feito essa análise, essa avaliação. Não é um processo rápido, é um processo lento, um processo gradativo (rss) um processo bem difícil (P16).

Discutir coletivamente o que está adequado, o que precisa melhorar percebendo os limites, as possibilidades de um trabalho que se aproximem do que é necessário para o aluno aprender, isso constitui um processo dialético. Conforme os relatos dos professores, pode-se observar que eles se percebem sujeitos dessa construção coletiva, e reconhecem que estão sendo valorizados.

Para Martins a efetiva valorização docente demanda,

[...] reconhecer a formação e o trabalho do professor em toda a sua complexidade como, fundamentalmente, condição para a plena humanização dos indivíduos, sejam eles alunos, sejam professores. Para que isso ocorra, é imprescindível o desenvolvimento das capacidades que são requisitadas e mobilizadas por aquilo que identifica a profissionalidade do professor, ou a essência concreta de sua prática social. Tratando-se da atividade docente, muitas são essas capacidades, mas, dentre elas, destacamos especialmente uma, posto considerá-la condicionante das demais, qual seja, a *capacidade para ensinar*. (MARTINS, 2010, P. 28).

O ensino ao qual a autora supracitada se refere, não é um ensino qualquer, mas aquele que provoca a emancipação humana, que possibilita ao indivíduo, incluindo o próprio professor, a condição de superação do modelo econômico, social e educacional, em que vive.

Foi possível confirmar por meio dos dados levantados nas entrevistas que existem dificuldades no processo, até porque trata-se do envolvimento de indivíduos com ideias diferentes. Embora existam professores relutantes ao tipo de formação, há aqueles que consideram de grande relevância.

[...] vejo assim, que [a formação] tem auxiliado bastante no nosso trabalho. Que a gente vai sempre aprendendo mais e tendo melhores possibilidades para lidar melhor com os alunos, porque é em função do aluno que a gente está sempre estudando e trabalhando, fazendo mais atividades (P8).

As atividades desenvolvidas pelo coletivo, trazem experiências que auxiliam na potencialização dos trabalhos executados em sala de aula, e o professor se sente mais confiante.

[...] Essa formação eu acho que ajuda muito o trabalho do professor, eu que estou no início ainda é uma base ótima, necessária, porque se eu tivesse que fazer em casa, não daria, e tudo que a gente precisa eles ajudam, então eu acho de suma importância para o meu crescimento (P12).

A formação dos professores deve ser concebida como uma trajetória intencional e planejada que visa a formação dos indivíduos, pertencentes a uma determinada sociedade, cujas condições sociais e históricas devem ser consideradas. Preparar os indivíduos para uma prática social consciente, implica numa formação que dê possibilidades concretas para a realização de um trabalho que supere os obstáculos impostos pela complexa trama social da qual o coletivo faz parte.

Embora a escola, tal como se a conhece hoje, seja fruto de uma sociedade que estabelece o capitalismo como ideal de modelo econômico, em detrimento do pleno desenvolvimento do indivíduo, isso “não impede, que nela também se desenvolvam, elementos contraditórios que concorrem para a superação dessa sociedade”

(MESQUITA, 2010, p. 84). Portanto, a maneira como é direcionada a formação dos profissionais diretamente envolvidos nessa trama, pode guardar esse potencial transformador.

Após análise dos dados sobre a formação continuada ofertada aos professores do município de Itaipulândia, concluímos que ela acontece por meio do empenho de toda a equipe da SEMED, e dos professores efetivos na rede de ensino. Trata-se de uma formação que reconhece e valoriza o trabalho do professor em toda a sua complexidade. Para isso, procuram dar condições para a plena humanização desses profissionais, para que possam realizar em sala de aula um fazer pedagógico transformador, que venha contribuir com o desenvolvimento integral dos seus alunos.

CONSIDERAÇÕES

Procurou-se investigar as concepções dos professores dos anos iniciais sobre a relação entre a leitura – elemento que compõe a linguagem escrita – e as funções psicológicas superiores, com base na concepção de que existe uma reciprocidade entre esses processos. Ao mesmo tempo que o domínio consciente da leitura está diretamente articulado ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores, estas se desenvolvem por meio da apropriação da linguagem escrita.

Com base nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, elegeram-se três aspectos que conduziram a presente pesquisa: A perspectiva teórica que fundamenta a leitura como instrumento de apropriação dos conhecimentos históricos e socialmente construídos, possibilitando grandes transformações no homem e em sua realidade; o desenvolvimento do psiquismo, tratando das funções psicológicas superiores e os seus entrelaçamentos com o processo de leitura; e, por fim, as concepções dos professores dos anos iniciais sobre essa relação.

Discutir a leitura a partir da teoria histórico-cultural é considerar a sua relevância para o desenvolvimento e a humanização da espécie humana. Vigotski (2001) declara que a linguagem é um complexo sistema simbólico e depende da experiência sociocultural. A partir daí, pode-se considerar que a leitura enquanto uma forma de linguagem, desempenha um papel determinante na constituição do ser humanizado, uma vez que viabiliza subsídios ao homem para compreender e intervir em sua realidade. Ou seja, torna-o capaz de perceber o que o cerca, de prestar atenção em determinados elementos de sua realidade, memorizar as informações que lhe são necessárias, pensar e expressar-se sobre elas, enfim fazer uma leitura de mundo e registrar essas informações por meio da linguagem escrita.

Vale ressaltar ainda que, além das potencialidades acima citadas, a linguagem como instrumento de comunicação, age decisivamente na reestruturação das funções psíquicas do ser humano, na medida que, estas se desenvolvem a partir das interações do homem com a sua cultura e o saber sistematizado.

Esse reconhecimento traz implicações à educação escolar, porque é em seu contexto que ocorre de modo particular, o ensino da leitura e da escrita, mediante as

quais os sujeitos se apropriam dos conhecimentos historicamente produzidos, por meio dos conceitos científicos, conduzindo-os a níveis elevados de desenvolvimento.

Em suma, a escrita e a leitura, como partes do conjunto de sistemas simbólicos objetivados pelo homem, quando assimiladas, desencadeiam processos psíquicos superiores enraizados na cultura humana. Logo, quando um sujeito se apropria das operações mentais plasmadas nestes processos que são distintos, mas se complementam, acontece uma tomada de consciência, expressão ideal do psiquismo.

Desta feita, considerando a relevância e ao mesmo tempo, a complexidade da constituição dos processos mentais, fez-se necessário discutir neste trabalho o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, tais como: sensação, percepção, atenção, memória, linguagem e pensamento. Essas funções desenvolvem-se de forma articulada, por meio de um processo de objetivações e subjetivações, tendo como base as relações sociais, e apoiadas pela linguagem escrita se instituem como complexas formas de organização do comportamento.

A passagem à consciência humana está ligada ao desenvolvimento psíquico, ocorrendo saltos qualitativos, nos quais o sujeito se reconhece não só como um ser biológico, mas como um ser histórico e social. O desenvolvimento das capacidades complexas do pensamento, em cada sujeito, depende das interações a que ele está submetido.

O desenvolvimento da criança se realiza numa interação com o meio natural e social, e cabe principalmente à educação escolar, conduzir e organizar esse processo, por meio de ações educativas que favoreçam à criança apropriar-se do saber sistematizado e da cultura humana. Do ponto de vista de Kostiuk (2005), a ação educativa tem influência decisiva sobre o desenvolvimento psicointelectual da criança.

Enquanto na idade pré-escolar há uma assimilação espontânea, não voluntária, de conhecimentos, as crianças em idade escolar estão incluídas em várias formas de atividade educativa intencional. [...] a aquisição da leitura, da escrita, do léxico da língua nativa, da gramática, da aritmética, da física, da geometria, não deve considerar-se como uma simples aquisição, mas sim como um aperfeiçoamento da atividade cognoscitiva dos discípulos e da sua capacidade para assimilar conhecimentos. (KOSTIUK, 2005, P. 46).

Mesmo reconhecendo que a infância pré-escolar da criança é uma fase importante em seu desenvolvimento, pois neste estágio ela já assimila o mundo objetivo por meio das relações com as pessoas que a cercam, Leontiev (2001) afirma que, a transição do período pré-escolar da infância para o estágio subsequente do desenvolvimento da vida psíquica, ocorre em conexão com a presença da criança na escola.

Pela escolarização todo o sistema de suas relações é reorganizado. O ponto essencial é que embora a criança antes de entrar para a escola já tenha alguma consciência sobre seu papel social, “estas exigências só adquirem um sentido real, psicologicamente eficaz, quando ela começa a estudar” (LEONTIEV, 2001, p. 61). Desse ponto de vista, “a tarefa concreta da escola consiste em fazer todos os esforços para encaminhar a criança nessa direção, para desenvolver o que lhe falta” (VIGOTSKII, 2001, p. 113).

Estas proposições destacam o papel do trabalho educativo, enquanto fator que conduz a criança a elaborar e desempenhar novas ações, permitindo uma maior compreensão do mundo à sua volta, ou seja, possibilitando o desenvolvimento da sua consciência, elevando-a para novas formas de comportamento. Leontiev (2001), Vigotski (2001) e Kostiuk (2005), em suas afirmações, não deixam dúvidas sobre a relevância da escola e do trabalho do professor na promoção destes níveis de desenvolvimento.

Entendendo a importância da atuação docente, frente ao trabalho pedagógico com a leitura em sala de aula, procurou-se verificar junto aos professores de uma rede municipal de ensino a qual trabalham há mais de década com formação continuada e tem seu currículo na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, quais suas concepções sobre o processo da leitura e sua relação com as FPS. Constatou-se que na concepção docente (20%), a leitura é considerada como o ponto de partida para a aprendizagem das disciplinas do currículo, na medida em que ela propicia autonomia e independência na realização de atividades. Os professores (27%) compreendem que a leitura não é só a decodificação de letras e sons, ela vai além disso, uma vez que proporciona à criança a possibilidade de compreensão da realidade a sua volta, potencializando sua visão de mundo.

Os relatos docentes (33%) revelam, ainda, a compreensão de que a leitura não pode ser vista como uma atividade passiva e mecânica, mas essencialmente objetiva e racional, que envolve aspectos psicológicos, culturais e sociais, permitindo ao indivíduo interagir com o mundo à sua volta.

Sobre o que influenciava o aluno na aprendizagem da leitura, aproximadamente 60% dos professores afirmaram serem eles os principais influenciadores dessa prática. Para esses docentes, o exemplo e apresentar diversas leituras, são fatores estimulantes para aprendizagem. Consideram ainda, ser muito importante a escola desencadear ações, junto com a família, para a promoção da leitura, pois de acordo com alguns relatos, muitas vezes a criança pela sua situação social, não tem acesso ao material escrito fora da escola.

Compreendendo que desempenham o papel de agentes mediadores, reconhecem que para realizar um trabalho consistente com os seus alunos em relação ao processo de leitura precisam diversificar as metodologias para abarcar as especificidades de cada aluno. Para esses professores toda criança é capaz de aprender, contudo deve-se levar em conta seu contexto social, para que receba os estímulos adequados para o alcance dos objetivos com a leitura.

Nesta direção, todos os professores declararam que conforme seus alunos se apropriam da leitura, os saltos qualitativos são bem evidentes. Quando a criança lê compreensivamente, realiza as tarefas com êxito avançando de maneira significativa em sua aprendizagem, passam a ter interesse pelo que acontece ao redor, ampliando consideravelmente a sua visão de mundo, melhoram a produção, a compreensão e a interpretação de textos, sobretudo percebem um avanço tanto na linguagem oral quanto na escrita. Enfim, a apropriação da leitura possibilita saltos qualitativos, a ponto de permitir à criança controlar seu próprio comportamento.

Foi possível verificar que 94% dos professores já estudaram sobre as FPS, mas somente 56% deles, fizeram relação entre leitura e as FPS. Apontaram a atenção, a memória, a linguagem, a abstração, o raciocínio e a imaginação, como funções que ampliam seu desenvolvimento a partir do domínio da leitura. Trouxeram ainda, a concentração, a interpretação e a compreensão, como capacidades desenvolvidas a partir da relação entre leitura e FPS.

No decorrer das falas dos professores pode-se observar a existência de grupos distintos em relação a qual processo tem influência sobre o outro, ponto crucial desta investigação.

44% dos docentes não conseguiram responder a essa questão de forma a fazer alguma relação entre leitura e FPS. Esse dado, pode ser um indicativo de que esses professores ainda necessitam de realizar estudos aprofundados sobre o assunto; 22% considerou que as FPS são condições necessárias para que a criança se aproprie da leitura, pois se ela não consegue desenvolver a atenção por exemplo, não vai se concentrar para compreender o que está sendo ensinado sobre o sistema de escrita, o que prejudicaria sua aprendizagem; 6% compreendem a leitura e as FPS como processos recíprocos. E, um grupo de 28% de professores declarou a leitura como processo que contribui para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, destacando a atenção, a memória, a imaginação como funções que se desenvolvem quando a criança aprende a ler.

Considera-se que os diferentes grupos revelam níveis de compreensão gradativamente mais aprofundados. O nível mais raso (grupo 4) não vê relação entre FPS e a leitura. O grupo 2 avança um pouco mais e, vê relação, mas consideram que o desenvolvimento das FPS é pré-requisito para a apropriação da leitura. Aprofundando ainda mais a compreensão dessa relação, o grupo 3 compreende que há reciprocidade entre esses processos. E, finalmente o grupo 1, além de compreendê-los como processos recíprocos, entende que a apropriação da leitura promove o desenvolvimento das FPS.

Outro aspecto pesquisado, diz respeito à formação continuada dos professores, dada a importância que este tipo de formação representa para a garantia de uma formação na qual o próprio professor se reconheça como produto e produtor do conhecimento, para assim ser possível realizar um trabalho pedagógico em sala de aula voltado para o desenvolvimento integral dos seus alunos.

Sobre esse tema, tanto a Secretária de Educação quanto os professores investigados, consideram que está sendo efetivado uma formação que reconhece o ser humano como sujeito histórico, social e cultural. A Secretária de Educação relatou que o currículo da rede municipal é embasado nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, cujos princípios são os

norteadores de toda a prática educativa. Contudo, a fala da Secretaria e dos docentes, revela que existem fragilidades e desafios a serem superados.

O principal problema apresentado para a implementação de uma formação consistente e consciente foi a própria formação inicial do professor. Para a SE, muitos professores ainda priorizam os procedimentos e manuais prontos em detrimento de um trabalho efetivo que concilie teoria com a prática, com bases em estudos, debates e discussões sobre a prática pedagógica.

No entanto, apesar dessas dificuldades, persistem com a proposta de efetivação de uma formação continuada que priorize as mudanças necessárias para superação do modelo educacional vigente, na busca da transformação da educação.

Foi possível constatar diante das falas dos professores que a formação acontece de forma que o professor é não apenas ouvinte, mas sujeito atuante, podendo opinar, contribuir e quando necessário fazer suas ponderações sobre determinado assunto, por exemplo, as questões dos estudos semanais e realização de debates e discussões acerca do material pedagógico a ser trabalhado em sala de aula.

Na perspectiva histórico-cultural o desenvolvimento do psiquismo humano depende, sobretudo, do contexto social e cultural no qual o sujeito está inserido. Vigotski criador desta teoria, parte da premissa de que as funções psicológicas superiores são constituídas no social, em um processo interativo possibilitado pela linguagem e pelo uso de instrumentos. De acordo com Vygotsky e Luria (1996), a escrita e a leitura são instrumentos culturalmente produzidos, sua formação se apoia no emprego de signos, recursos auxiliares que ajudam o homem a controlar a própria conduta.

Mediante a utilização do sistema da escrita a criança, transforma seus processos naturais em processos mais complexos. Cabe, portanto, à escola, o papel de promover tais transformações com um ensino que reconheça a importância que a linguagem escrita, em especial a leitura, representa para o domínio e aperfeiçoamento de suas capacidades psicológicas.

Há necessidade de o professor compreender como ocorre o desenvolvimento tanto da leitura quanto das FPS para que assim, possa contribuir com a elaboração de propostas que resultem em melhorias para o processo de ensino e aprendizagem

da criança. O professor, com um olhar de totalidade, pode desvelar aspectos que implicam na dificuldade do aluno, e a partir de então, organizar estratégias efetivas que visem diminuir essas dificuldades. Para isso, o ensino deve ser intencional e planejado, levando em conta as especificidades de cada aluno, e, ainda, proporcionando condições que envolvam experiências culturais e intelectuais que promovam avanços em seu desenvolvimento.

Embora efetivamente existam grandes estudos em torno do tema da leitura, esta pesquisa apresenta-se como um assunto ainda não explorado. Assim, neste trabalho, apenas esboçam-se algumas ideias sobre o caráter social e histórico da leitura e sua relação com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, mas espera-se ter contribuído para o início de debates e discussões sobre a complexa e dinâmica relação existente entre esses processos.

E, tendo em vista que o município pesquisado pode ser considerado semelhante à maioria dos municípios paranaenses, pode-se afirmar que um trabalho de formação continuada como o que o município vem desenvolvendo há mais de uma década é efetivo e vai gradativamente sedimentando conhecimentos e alterando a concepção docente sobre sua própria prática.

Enfim, a pesquisa fornece elementos para, na questão da Formação de Professores, lutar pelo que, nesse particular distingue o município pesquisado dos demais, ou seja, continuidade, longo percurso, horas-atividade planejadas para serem aproveitadas para estudo em grupo e troca de experiências semanalmente, elaboração do material didático pelo conjunto dos próprios professores de forma coerente com a proposta pedagógica, e consistência teórica, elementos importantes na produção dessa concepção.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Claudia Campos M. **Linguagem e desenho**: reflexões teórico-práticas na clínica fonoaudiológica. 2002. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Ciências Médicas. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/311078>>. Acesso em: 20 mai. 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Ed. 70. Martins Fontes: São Paulo, 1997.

BAGATIN, Thiago. **Alfabetização em foco**. 2012. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em educação. Universidade Federal do Paraná – UFPR. Disponível em: <<http://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/27584>>. Acesso em: 20 mai. 2016.

BARROCO, Sonia Mari Shima. Contexto e textos de Vygotski sobre a defectologia: a defesa da humanização da pessoa com deficiência. In: **Educação especial e Teoria Histórico-cultural**: em defesa da humanização do homem. Sonia Maria Shima Barroco, Nilza Sanches Tessaro Leonardo, Tânia dos Santos Alvarez da Silva (orgs). – Maringá: Eduem, 2012.

BATAUS, Vanessa. **Leitura, literatura infantil e estratégias de leitura no contexto escolar**: concepções e práticas. 2013. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista – UNESP. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/99646>>. Acesso em: 30 jul. 2016.

BONADIO, Rosana Aparecida A. MORI, Nerli Nonato R. A atenção voluntária na perspectiva histórico-cultural. In: **Transtorno de déficit de atenção/ hiperatividade**: diagnóstico da prática pedagógica [online]. Maringá: Eduem, 2013, pp. 117-157. ISBN 978-85-7628-657-8. Disponível em < <http://books.scielo.org/id/963vf/pdf/bonadio-9788576286578-05.pdf>> Acesso em: 15 mai. 2018.

BORELLA, Thais. **Desenvolvimento da linguagem infantil à luz da Teoria Histórico-Cultural**: contribuições de práticas literárias na primeira infância. 2016. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia FCT - UNESP/Presidente Prudente. Disponível em: < <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/138334> >. Acesso em: 20 mai. 2016.

CABRAL, Leonor Scliar. Processos psicolinguísticos de leitura e a criança. In: **Letras de hoje**: estudos e debates de assuntos de linguística, literatura e língua portuguesa. Anais do seminário as ciências da linguagem e a formação do leitor. Porto Alegre, v.19, n.1, p. 5-126, 1986.

CAMPOS, Claudinei José Gomes. **Método de Análise de Conteúdo**: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. Rev Bras Enferm, Brasília (DF),2004, set/out;57(5): 611-614. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reben/v57n5/a19v57n5>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

COELHO, Sônia Maria. A Alfabetização na Perspectiva Histórico-Cultural. In: **Caderno de formação: formação de professores didática dos conteúdos / Universidade Estadual Paulista. Pró-reitora de Graduação; Universidade Virtual do Estado de São Paulo.** – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. v. 2.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; BARREIROS, Ruth Ceccon. In COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; ZAGO, Lauciane Piovesan; WATTIER, Luciane, et al. (Orgs.) **Descritores da prova Brasil (5º ano): estudos e proposições didáticas.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2014.

DAMIANI, Magda F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 213-230. Editora UTFPR, 2008.

DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler.** – Porto Alegre: Penso, 2012. Tradução: Leonor Scliar-Cabral

DUARTE, Nathalia Ferreira. **Poesia e imaginação: construindo imagens mentais no processo de compreensão de poemas.** 2016. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/22263>>. Acesso em: 30 jul. 2016.

ENGELS, Friedrich. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem.** 1999. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/FANGELS.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2017.

FACCI, Marilda G. Dias. “– Professora, é verdade que ler e escrever é uma coisa fácil?” – Reflexões em torno do processo de ensino-aprendizagem na perspectiva vigotskiana. In: **Psicologia histórico-cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação.** Marisa Eugênia M. Meira, Marilda Gonçalves D. Facci (orgs.). – São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 7. ed. – São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1984.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** – 6.ed. – São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Francine Lopes. **Lineamento da atividade mediadora em Vygotski.** 2007. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista- UNESP. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/90315>>. Acesso em: 20 mai. 2016.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **O processo de apropriação da linguagem escrita em crianças na fase inicial de alfabetização.** 2001. 283 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa.** 28. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

KOSTIUK, G.S. Alguns aspectos da relação recíproca entre educação e desenvolvimento da personalidade. In: **Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. Luria, Leontiev, Vygotsky... [et al.] 2005.

LAKATOS, M. Eva; MARCONI, A. Maria de. **Fundamentos de metodologia científica**. – 5. ed.- São Paulo: Atlas, 2003.

LEITE, Hilusca Alves. **A atenção na constituição do desenvolvimento humano: contribuições da psicologia histórico-cultural**. 2015. Tese (Doutorado) Universidade de São Paulo – USP. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131>>. Acesso em: 20 mai. 2016.

LEFÉVRE, Ana Maria Cavalcanti; CRESTANI, Maria Fazanelli; CORNETTA, Vitória Kedy. A utilização da metodologia do discurso do sujeito coletivo na avaliação qualitativa dos cursos de especialização “Capacitação e Desenvolvimento de Recursos Humanos em Saúde-CADRHU”, São Paulo – 2002. **Saúde e Sociedade** v.12, n.2, p.68-75, jul-dez 2003.

LEONTIEV, Alexis.N. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2.ed. - São Paulo: Centauro, 1978.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2.ed. - São Paulo: Centauro, 2004.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. In: **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 9. ed. São Paulo: Ícone, 2001.

_____. Os princípios do Desenvolvimento Mental e o problema do Atraso Mental. In: **Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. Luria, Leontiev, Vygotsky... [et al.] 2005.

LOIS, Lena. **Teoria e prática da formação do leitor: leitura e literatura na sala de aula**. – Porto Alegre: Artmed, 2010.

LUGLE Andreia Maria C., **A cultura escrita nos anos iniciais do ensino fundamental: implicações pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural**. 2015. Tese (Doutorado). Universidade Estadual Paulista- UNESP. Disponível em: <<http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/cathedra/000858947.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2016.

LURIA, Alexander Romanovich. **Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais**. 2. ed. – São Paulo: Ícone, 1994.

_____. O papel da linguagem na formação de conexões temporais e a regulação do comportamento em crianças normais e oligofrênicas. In: **Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. Luria, Leontiev, Vygotsky... [et al.] 2005.

LURIA, Alexandre R. Vigotskii, Lev S. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 9. ed. São Paulo: Ícone, 2001.

_____. O cérebro humano e a atividade consciente. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 9. ed. São Paulo: Ícone, 2001.

_____. O Desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 9. ed. São Paulo: Ícone, 2001.

_____. Diferenças culturais de pensamento. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 9. ed. São Paulo: Ícone, 2001.

_____. A psicologia experimental e o desenvolvimento infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 9. ed. São Paulo: Ícone, 2001.

_____. **Curso de psicologia geral: sensações e percepção – psicologia dos processos cognitivos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979b, vol. II.

_____. **Curso de psicologia geral: atenção e memória**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979c, vol. III.

MANGUEL, Albert. **Uma história da leitura**. Tradução: Pedro Maia Soares. – Companhia das Letras, 2004.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. – São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. – São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

MARTINS, Lígia Márcia. O legado do século XX para a formação de professores. In.: **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. / Lígia Márcia Martins, Newton Duarte (org.); apoio técnico Ana Carolina Galvão Marsiglia. – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2015.

_____. Pedagogia histórico-crítica e Psicologia histórico-cultural. In: **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Ana Carolina Galvão Marsiglia (org.). – Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MEDEIROS, Dalva Helena; SFORNI, Marta Sueli de Faria. **(Im)possibilidades da organização do ensino: desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2016.

MEIRA, Marisa E. M. A psicologia no contexto do materialismo histórico-dialético: elementos para compreender a psicologia histórico-cultural. In: **Psicologia histórico-**

cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação. Marisa Eugênia M. Meira, Marilda Gonçalves D. Facci (orgs.). – São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

MENEGASSI, R. J. **Compreensão e interpretação no proceso de leitura:** noções básicas ao professor. Maringá: Revista UNIMAR, v. 17, n.1, pp. 85-94,1995.

MENEGASSI, R. J.; ANGELO, C.M.P. Conceitos de Leitura. In: MENEGASSI, R. J. **Leitura e Ensino.** 2. ed. Maringá: EDUEM, 2010, p. 15-43.

MESQUITA, Afonso Mancuso de. Os conceitos de atividade e necessidade para a Escola Nova e suas implicações para a formação de professores. In.: **Formação de professores:** limites contemporâneos e alternativas necessárias. / Lígia Márcia Martins, Newton Duarte (orgs.); apoio técnico Ana Carolina Galvão Marsiglia. – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

PDE- Programa de Desenvolvimento Educacional. Disponível em <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20>>. Acesso em: 01 nov. 2018.

PRESTES, Zoia; ESTEVAM, Lucas Gago. Uma Aula de L.S. Vigotski. In: **Pedagogia histórico-crítica, educação e revolução:** 100 anos da revolução russa. Paulino José Orso, Julia Malanchen, André Paulo Castanha, (Orgs.) Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2017.

SARAIVA, Mônica; ROSA, Douglas Corrêa da. A leitura como ato de decodificar. In COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; ZAGO, Lauciane Piovesan; WATTIER, Luciane, et al. (Orgs.) **Descritores da prova Brasil (5º ano):** estudos e proposições didáticas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014.

SFORNI, Marta Sueli de Faria; GALUCH, Terezinha Bellanda. Procedimentos investigativos com base em pressupostos da teoria histórico-cultural e da teoria da atividade. In: Lizete Shizue Bomura. Nerli Nonato Ribeiro Mori. (Org.). **Pesquisa em educação:** múltiplos olhares. 1 ed. Maringá: EDUEM, 2009, v. 1, p. 117-134.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura & realidade brasileira.** 5. ed. – Porto Alegre: Mercado Aberto, 1997.

SOARES, Magda. (2003) **Letramento:** um tema em três gêneros. 3. ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOLÈ, Isabel. **Estratégias de leitura.** – 6. ed. – Porto Alegre: Artmed, 2008.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura:** uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. 4ed. Porto Alegre: Artes médicas, 2003.

TOMIO, Noeli A. Oro. **Concepções do professor alfabetizador:** uma visão histórico-crítica. 2004. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica- PUC /Campinas. Disponível em: <<http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/handle/tede/238>>. Acesso em: 30 jul. 2016.

TULESKI, Silvana Calvo; EIDT, Nadia Mara. A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. In: **Periodização Histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Ligia Márcia Martins, Angelo Antonio Abrantes, Marilda Gonçalves Facci (orgs.). – Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

VALSINER, Jaan; VEER, René Van Der. **VYGOTSKY: uma síntese**. 6.ed., São Paulo: Edições Loyola, 2009.

VIGOTSKI, Lev. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKII, Lev. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, Lev. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 9. ed. São Paulo: Ícone, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Obras escogidas**. Tomo II Visor: Madri, 1993.

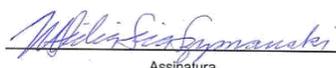
_____, Lev Semenovich. **Obras escogidas**. Tomo III. Visor: Madri, 1995.

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

ZILBERMAN, Regina. Leitura – um problema e tanto em nossa sociedade. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura & realidade brasileira**. 5. ed. – Porto Alegre: Mercado Aberto, 1997.

ANEXOS

Anexo 1 – Autorização do Comitê de Ética para a realização da pesquisa.

 MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS			
1. Projeto de Pesquisa: O processo de leitura e suas contribuições no desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos alunos dos anos iniciais da educação básica.			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 7			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 6. Ciências Sociais Aplicadas, Grande Área 7. Ciências Humanas, Educação			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: Maria Lídia Sica Szymanski			
6. CPF: 533.176.538-68		7. Endereço (Rua, n.º): SALGADO FILHO 3201/3942 CANCELLI 3632 CASCAVEL PARANA 85811100	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO		9. Telefone: (45) 3222-0055	10. Outro Telefone:
		11. Email: szymanski_@hotmail.com	
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.			
Data: <u>08 / 07 / 2016</u>		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANA		13. CNPJ: 78.680.337/0002-65	14. Unidade/Órgão:
15. Telefone: (04) 5225-2100		16. Outro Telefone:	
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.			
Responsável: <u>Isaura Monica Souza Zanardini</u>		CPF: <u>881310929-68</u>	
Cargo/Função: <u>Coordenadora do Curso</u>			
Data: <u>07 / 07 / 2016</u>		 Assinatura	
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.		Profa. Dra. Isaura Monica Souza Zanardini RG nº 5.421.000-0 Coordenadora de Programa de Pós-Graduação em Educação - nível de Mestrado/PPGE	

APÊNDICES

Apêndice 1 – Termo de ciência do responsável pelo campo de estudo.



ANEXO IV

TERMO DE CIÊNCIA DO RESPONSÁVEL PELO CAMPO DE ESTUDO

Título do projeto: O processo de leitura e suas contribuições no desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos alunos dos anos iniciais da educação básica.

Pesquisadora: Profª Drª. Maria Lídia Sica Szymanski
Pesquisadora colaboradora: Zilda Pereira dos Santos Neta Vital

Local da pesquisa: Escolas Municipais de Itaipulândia que ofertam o ensino fundamental /anos iniciais da educação básica.

Responsável pelo local de realização da pesquisa: Marlise Marlene Andrighetti Bialeski.

As pesquisadoras acima identificadas estão autorizadas a realizar a pesquisa e a coleta dados, os quais serão utilizados exclusivamente para fins científicos, assegurando sua confidencialidade e o anonimato dos sujeitos participantes da pesquisa segundo as normas da Resolução 466/2012 CNS/MS e suas complementares.

Cascavel, 05 de julho de 2016.

Marlise Marlene Andrighetti Bialeski
Secretária municipal de Educação, Cultura e Esportes.
SEMED/ Itaipulândia

**Secretaria Mun. de Educação,
Cultura e Esportes**
95.725.057/0001-64
(45) 3559-8020
Rua São Miguel do Iguaçu, 1891
85880-000 Itaipulândia - PR

Marlise Marlene A. Bialeski
Secretária de Educação,
Cultura e Esporte
Decreto nº 012/2015

Apêndice 2 – TECLE Secretária de Educação.



ANEXO I

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Título do Projeto: O processo de leitura e suas contribuições no desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos alunos dos anos iniciais da educação básica.

Pesquisadora: Profª Drª. Maria Lídia Sica Szymanski (45) 3222-0055
Pesquisadora colaboradora: Mestranda Zilda Pereira dos Santos Neta Vital (45) 9942-3134

Convidamos você, Secretária da Educação, a participar de nossa pesquisa que tem o objetivo de investigar contribuições da leitura no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, a entrevistaremos com a finalidade de investigar como ocorre a formação continuada dos professores na rede municipal de ensino deste município, relativa ao trabalho pedagógico com a leitura. Esperamos com este estudo ampliar a análise e reflexão acerca de propostas que favoreçam ações que provoquem mudanças e avanços significativos nessa prática pedagógica.

Durante a execução do projeto você poderá solicitar a qualquer momento que suas respostas não sejam utilizadas para a composição do texto final. Vale ressaltar que a sua identidade não será divulgada e seus dados serão tratados de maneira sigilosa, e utilizados apenas para fins científicos. Você não pagará nem receberá para participar do estudo. Além disso, você poderá cancelar sua participação na pesquisa a qualquer momento. Caso ocorra algum imprevisto, ou você sinta-se constrangida, nervosa ou mesmo desconfortável no decorrer da entrevista, a atividade será interrompida e serão tomadas as medidas necessárias, inclusive chamar o SIATE.

Lembrando que, para algum questionamento, dúvida, relato ou cancelamento de algum acontecimento, o pesquisador responsável poderá ser contatado a qualquer momento pelo telefone (45) 3222-0055 e/ou colaborador (45) 9942-3134 ou com o Comitê de Ética em Pesquisa - CEP/UNIOESTE pelo telefone (45) 3220-3272. Após o término da pesquisa, será disponibilizada para leitura, uma cópia do relatório de pesquisa à Secretaria Municipal de Educação de seu município, com seus principais resultados, sempre mantendo o sigilo quanto à identidade dos participantes.

Este documento será assinado em duas vias, sendo uma delas entregue ao sujeito da pesquisa.

Declaro estar ciente do exposto e desejo participar do projeto de pesquisa.

Sujeito de pesquisa

Nós, Maria Lídia Sica Szymanski e Zilda Pereira dos Santos Neta Vital, declaramos que fornecemos todas as informações do projeto ao participante e/ou responsável.

Maria Lídia Sica Szymanski

Zilda Pereira dos Santos Neta Vital

Profª Drª. Maria Lídia Sica Szymanski
 Pesquisadora responsável

Mestranda Zilda Pereira dos S. Neta Vital
 Pesquisadora colaboradora

Comitê de Ética em Pesquisa

Aprovado

28/08/16

Unioeste

Cascavel, 08 de agosto de 2016.

Apêndice 3 – TECLE Professor.



ANEXO I
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Título do Projeto: O processo de leitura e suas contribuições no desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos alunos dos anos iniciais da educação básica.

Pesquisadora: Profª Drª. Maria Lidia Sica Szymanski (45) 3222-0055
Pesquisadora colaboradora: Mestranda Zilda Pereira dos Santos Neta Vital (45) 9942-3134

Convidamos você, professor, a participar de nossa pesquisa que envolve as técnicas de entrevista e observação em sala de aula, com o objetivo de investigar contribuições da leitura no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esperamos, com este estudo, ampliar a análise e reflexão acerca de propostas que favoreçam ações que provoquem mudanças e avanços significativos nessa prática pedagógica.

Durante a execução do projeto você poderá solicitar a qualquer momento que suas respostas não sejam utilizadas para a composição do texto final. Vale ressaltar que a sua identidade não será divulgada e seus dados serão tratados de maneira sigilosa, e utilizados apenas para fins científicos. Você não pagará nem receberá para participar do estudo. Além disso, você poderá cancelar sua participação na pesquisa a qualquer momento. Caso ocorra algum imprevisto, ou você se sentir constrangido (a), desconfortável ou nervoso (a) no decorrer da entrevista ou da observação em sala de aula, a atividade será interrompida e serão tomadas as medidas necessárias, inclusive chamar o SIATE.

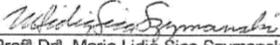
Lembrando que, para algum questionamento, dúvida, relato ou cancelamento de algum acontecimento, o pesquisador responsável poderá ser contatado a qualquer momento pelo telefone (45) 3222-0055 e/ou colaborador (45) 9942-3134 ou com o Comitê de Ética em Pesquisa - CEP/UNIOESTE pelo telefone (45) 3220-3272. Após o término da pesquisa, será disponibilizada para leitura, uma cópia do relatório de pesquisa à Secretaria Municipal de Educação de seu município, com seus principais resultados, sempre mantendo o sigilo quanto à identidade dos participantes.

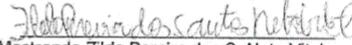
Este documento será assinado em duas vias, sendo uma delas entregue ao sujeito da pesquisa.

Declaro estar ciente do exposto e desejo participar do projeto de pesquisa.

Sujeito de pesquisa

Nós, Maria Lidia Sica Szymanski e Zilda Pereira dos Santos Neta Vital, declaramos que fornecemos todas as informações do projeto ao participante e/ou responsável.


Profª Drª. Maria Lidia Sica Szymanski
Pesquisadora responsável


Mestranda Zilda Pereira dos S. Neta Vital
Pesquisadora colaboradora

Comitê de Ética em Pesquisa

Aprovado

28/07/16

Unioeste

Cascavel, 08 de agosto de 2016.

Apêndice 4 - Roteiro de entrevista professores.



ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM PROFESSORES

ESCOLA _____

TURMA _____ PROFESSOR (A) _____

Realização da entrevista em ____/____/____

Entrevistadora: Zilda Pereira dos Santos Neta Vital

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Tempo de serviço/atuação

Escolaridade

Jornada de trabalho

Sexo

Idade

QUESTÕES

1. Quais suas concepções em relação à prática de leitura em sala de aula?

2. O que influencia seus alunos na aprendizagem da leitura? De que forma?

3. Você percebe saltos qualitativos conforme a criança adquire maior domínio da leitura? Quais?

4. Qual o papel do professor em relação ao aluno, no processo de aquisição da leitura?
5. Você já estudou a questão das funções psicológicas superiores? Se sim, como você as relaciona com a aprendizagem da leitura?
6. Como tem ocorrido a formação continuada em seu município?

Apêndice 5 – Roteiro de entrevista secretária de Educação

**ROTEIRO PARA ENTREVISTA SECRETÁRIA DA EDUCAÇÃO**

Realização da entrevista em _____/_____/_____

Entrevistadora: Zilda Pereira dos Santos Neta Vital

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Tempo de serviço/atuação

Escolaridade

Jornada de trabalho

Idade

Sexo

QUESTÕES

1. Como tem ocorrido a formação continuada no município?
2. Quais os principais problemas enfrentados? Quais os limites e os desafios no processo de formação continuada?
3. Como está ocorrendo a formação em relação ao incentivo à leitura?
4. Deixe suas considerações?