

# OS ATOS DE LER E DE ESCREVER: ALGUMAS REFLEXÕES

THE ACTS OF READING AND WRITING:  
SOME REFLECTIONS

**Greice Ferreira da Silva**

Universidade Estadual de Londrina  
grebalet@gmail.com

## RESUMO

Este estudo, de caráter bibliográfico, pretende discutir os atos de ler e de escrever como atos culturais, históricos e sociais vinculados às esferas da vida. Nesse ínterim, descarta-se o ensino do ato de ler e de escrever centralizado apenas na decodificação e codificação de sinais gráficos, no ato motor e na pronúncia, apartados da atribuição de sentido e da compreensão. Para tanto, fundamenta-se nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, na perspectiva enunciativa de Volochínov e Bakhtin e em pesquisadores e estudiosos sobre a leitura e a escrita. Espera-se que os resultados deste estudo possam contribuir para promover reflexões acerca do ensino dos atos de ler e de escrever – entendendo-os como atos humanos culturalmente, socialmente e historicamente elaborados – e das práticas de leitura e de escrita com as crianças, nas escolas.

**Palavras-chave:** Ler e escrever. Linguagem escrita. Ensino e aprendizagem.

## ABSTRACT

This bibliographical study intends to discuss the acts of reading and writing as cultural, historical and social acts linked to the spheres of life. In the meantime, the teaching of the act of reading and writing centered only on the decoding and coding of graphic signs, the motor act and the pronunciation apart from the attribution of meaning and understanding is discarded. To that end, this study is based on the assumptions of Historical-Cultural Theory, in the enunciative perspective of Volochínov and Bakhtin and on researchers and scholars on reading and writing. It is hoped that the results of this study may contribute to promoting reflections on the teaching of reading and writing by understanding them as culturally, socially and historically elaborated human acts and reading and writing practices with children in schools.

**Keywords:** Reading and writing. Written language. Teaching and learning.

## Introdução

Formar leitores e autores de textos é uma das grandes preocupações da escola e, em geral, dos professores. Isso é compreensível, porque a escrita é um instrumento que permite a participação das pessoas na sociedade e na cultura escrita e proporciona-lhes o acesso não somente às informações que facilitam o seu dia a dia, mas também ao conjunto do conhecimento registrado ao longo da história, o qual pode ser usado por elas para melhorar suas vidas nos mais diferentes aspectos, onde quer que estejam.

No entanto, um dos grandes desafios enfrentados se encontra nos modos de ensinar os atos de ler e de escrever, que se ancoram na compreensão desses processos e se materializam, de diferentes formas, nas práticas propostas às crianças nas escolas. Um ensino pautado na identificação e no traçado das letras, ou ainda na compreensão das regras gramaticais, ortográficas e sintáticas, desvinculadas de um contexto e de um fazer que não condizem com a necessidade de expressão dos sujeitos aprendentes, é uma das concepções de ensino e de aprendizagem da língua, vigente em nossa sociedade e que simula a aprendizagem da língua.

Esse fato causa um distanciamento para a criança perceber a língua em seu funcionamento, estabelecer relações com ela e por meio dela e ser capaz de utilizá-la nos mais diversos contextos da sua realização concreta, nas diferentes formas de comunicação verbal que o sistema em uso permite realizar. Diante disso, o ensino da escrita nem sempre tem calcado o seu objeto como linguagem escrita, o que, conseqüentemente, faz com que o foco recaia nos aspectos formais do sistema linguístico. Quando isso ocorre, o ensino da língua se dá de maneira simulada e técnica, o que restringe as suas possibilidades de uso pela criança.

Vygotski (1996) afirma que a escola é a instituição, por excelência, responsável por garantir a apropriação do saber que foi historicamente produzido e organizado pela humanidade, com o objetivo de promover a humanização dos indivíduos e, conseqüentemente, responsável pelo ensino da leitura e da escrita, de sorte a ensinar a apropriação e a objetivação desses objetos culturais. Desse modo, no processo de ensino e aprendizagem do ato de ler e escrever, o professor seria o principal mediador, nessa instância.

O estudo em questão tem por objetivo discutir os atos de ler e de escrever como atos culturais, históricos e sociais vinculados às esferas da vida, o que descarta o ensino centralizado apenas na decodificação e codificação de sinais gráficos, no ato motor e na pronúncia apartados da atribuição de sentido e da compreensão. Num primeiro momento, será apresentado o conceito de atividade e sua fundamental importância para o ensino do ato de ler e do ato de escrever. Em seguida, serão abordados alguns pressupostos teóricos que sustentam o ensino da língua, ancorados nas ideias de Bakhtin e Volochínov e, por último, será focalizada a discussão sobre o ensino do ato de ler e do ato de escrever, ao trazer à tona o conceito de leitura e de escrita e suas implicações.

## A atividade na leitura e na escrita

Leontiev (1987, 1988) esclarece que o fazer humano tem sempre um objetivo e um resultado previsto para a ação. Quando o objetivo que leva à ação coincide com o resultado, a criança está em atividade e a atividade vai ser definida pelo grau de sentido que aquele fazer tem para ela, porque garante um profundo envolvimento emocional e cognitivo. Sobre isso, Leontiev (1987, p. 10) salienta:

A base ontogenética do desenvolvimento da consciência (psiquismo) do homem é o desenvolvimento de sua atividade; durante a realização de uma atividade *nova* no sujeito surgem umas ou outras funções *novas* da consciência (por exemplo, quando a criança de idade pré-escolar realiza a atividade de brincar, nele surgem funções psíquicas tais como a imaginação e a substituição simbólica). A cada período evolutivo da vida do homem lhe é inerente uma atividade principal (ou guia) sobre cuja base surgem e se formam as novas estruturas psicológicas da idade dada. (LEONTIEV, 1987, p. 10, grifos do autor).

A atividade principal é a atividade pela qual a criança melhor se relaciona com o mundo físico, com o mundo dos objetos, com que ela organiza e reorganiza os processos de pensamento, de memória, sendo por ela que a criança promove as mudanças mais significativas nos processos psíquicos e nos traços da sua personalidade.

Nessa perspectiva, os fazeres propostos para as crianças pela escola têm mais possibilidades de se estabelecerem como atividades, quanto maior for a participação da criança na escola e quando o professor criar necessidades humanizadoras – necessidades de conhecer, de se expressar, de se sentir parte integrante do grupo –, ao trazer elementos para dar corpo à atividade. Nesse processo, o professor da infância pode considerar as regularidades do desenvolvimento infantil e perceber os períodos sensitivos, nesse desenvolvimento.

Vygotski (1995) assevera que a intervenção do professor sobre o processo de desenvolvimento das crianças será mais adequada, se levar em conta o momento do desenvolvimento psíquico e cultural. A influência da educação sobre determinada função psíquica será mais efetiva quando essa função estiver em desenvolvimento, porque este será o momento adequado para influenciar e potencializar seu desenvolvimento, em vez de ser quando uma determinada função não tem ainda as bases necessárias para o seu desenvolvimento ou, em contrapartida, quando uma função já está plenamente desenvolvida, porque isso implicaria retomar um desenvolvimento já cristalizado, desfazer processos e recuperar desvios (VYGOTSKI, 1995). Em face do exposto, cabe ao professor considerar as regularidades do desenvolvimento infantil, conhecer suas especificidades e perceber os períodos sensitivos do desenvolvimento. Desse modo, terá em vista a forma de atividade por meio da qual a criança se apropria do mundo nas diferentes etapas do seu desenvolvimento.

Esse pressuposto é crucial para o entendimento do processo de ensino e de aprendizagem, desde a Educação Infantil, e, assim, da apropriação da leitura e da escrita. Não se trata somente de oferecer grande quantidade de informações, porque isso não garante a apropriação dessas informações. O que se enfatiza são as relações que vão estabelecer com essas informações e, ainda, a maneira pela qual tais relações serão mediadas pelo professor ou por outros.

Nesse contexto, o processo de ensino e de aprendizagem é um diálogo instaurado entre a criança e a cultura. Ela não se apropriará da leitura e da escrita somente porque pais e professores desejam, nem porque os professores dão tarefas de reprodução repetitiva de grafar as letras e de oralizá-las, mas poderá se apropriar da leitura e da escrita, quando fizerem sentido para ela, quando conviver com esses atos, de forma dialógica e dinâmica, quando o resultado responder a uma necessidade criada.

Nesses processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento, entende-se que o sujeito aprende historicamente, num dado contexto cultural, dentro das condições de vida e de educação de que participa (LEONTIEV, 1988) e nas relações que trava com o outro, porque se constitui nessa relação. Essa afirmação, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, está em consonância com a concepção volochinoviana. Volochínov (2017) enfatiza que o sujeito se constitui socialmente, através de suas interações e de seus diálogos.

## Aspectos teóricos para se pensar o ensino da língua

A palavra *diálogo* é comumente utilizada para designar uma determinada forma composicional em narrativas escritas, representando a conversa dos personagens, ou ainda para designar a sequência de fala dos personagens, no texto dramático, bem como o desenrolar da conversação na interação face a face (FARACO, 2009, p. 60). Os filósofos da linguagem representados por Volochínov, Bakhtin e Medvedev não assumem essas posições. O diálogo concreto (a conversação cotidiana, a discussão científica, o debate político, entre outros) e as relações entre réplicas de tais diálogos são apenas tipos mais simples e mais visíveis de relações dialógicas, mas essas relações não coincidem com as relações entre as réplicas do diálogo concreto – “[...] elas são muito mais amplas, mais variadas e mais complexas.” (BAKHTIN, 1959/1960, p. 124 *apud* FARACO, 2009, p. 61).

As relações dialógicas são relações entre índices sociais de valor que constituem parte inerente de todo enunciado, entendido não mais como unidade da língua, mas como unidade da interação social; “[...] não como um complexo de relações entre palavras, mas como um complexo de relações entre pessoas socialmente organizadas.” (FARACO, 2009, p. 66). É nesse encontro do *eu* com o *outro* que o sujeito se constitui. É na relação do sujeito com os gêneros do discurso, com o professor, com seus pares, com a cultura, que a criança inicia esse processo de apropriação da língua. É na alteridade que o sujeito se reconhece como tal.

Diante do exposto, compreender o processo inicial de apropriação da leitura e da escrita pelas crianças é planejar situações para colocá-las em contato direto com textos, quer em situações de leitura, quer em situações de escrita, de maneira que, nesse contexto, os textos lidos e escritos sempre tenham um destinatário real, o outro. Nessa perspectiva, considera-se um trabalho pedagógico intencionalmente planejado com os gêneros discursivos.

Os gêneros do discurso são “tipos relativamente estáveis de enunciados”, os quais, produzidos nas diferentes esferas de utilização da língua, organizam o discurso; em outras palavras, em cada esfera de atividade social, os falantes empregam a língua de acordo com gêneros específicos (BAKHTIN, 2003). Sem eles, a comunicação seria praticamente impossível, pois a língua só pode se manifestar pelo gênero. Como a variedade da atividade humana é cada vez maior, a diversidade dos gêneros também se amplia e se transforma, na medida em que essa atividade se desenvolve e se amplia (BAKHTIN, 2003).

Desse modo, os gêneros discursivos são estáveis e mutáveis, ao mesmo tempo. São estáveis, porque conservam traços que os identificam; são mutáveis, porque estão em constante transformação, pois se dão nas trocas, na relação com o outro, e se alteram a cada vez que são empregados, a ponto de haver casos nos quais um gênero se transforma em outro (SOBRAL, 2009, p. 115).

Há alguns aspectos dentro do caráter estável-dinâmico dos gêneros que precisam ser levados em conta. O gênero possui uma lógica orgânica: em outras palavras, não há algo que venha de fora se impor a ele, mas uma “[...] ação generificante, criadora de suas características como gênero.” (SOBRAL, 2009, p. 117). O gênero tem certo “tom”, certa “linguagem”, os quais não devem ser confundidos com fórmulas fixas, ainda que alguns gêneros possam ser “formulaicos” (SOBRAL, 2009, p. 117). Além disso, a lógica dos gêneros não é abstrata, porque se manifesta em cada variedade nova, em cada nova obra, e, portanto, o gênero não é rígido em sua normatividade, mas dinâmico e concreto. “O gênero traz o novo (a singularidade, a impermanência) articulado ao mesmo (a generalidade, a permanência), porque não é uma abstração normativa, mas um vir-a-ser concreto cujas regras supõem uma dada regularidade e não uma fixidez.” (SOBRAL, 2009, p. 117-118).

Essas ideias sobre o conceito de gêneros do discurso se vinculam ao movimento com uma percepção global da arquitetura bakhtiniana, em que é desenvolvida a compreensão sobre *totalidade-estabilidade*, em que a relativa estabilidade de um gênero estaria relacionada a sua historicidade passada (memória do passado). Os enunciados e seus tipos, ou seja, os gêneros discursivos “[...] são o retrato dos usos já feitos anteriormente, em várias atividades humanas, e são a *memória* e o acúmulo da *história* de suas utilizações.” (GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO, 2009, p. 50, grifos dos autores). Disso se depreende que os enunciados se constituem gradativamente em tipos e formas mais consistentes para uso em esferas específicas, com estilos específicos, temas específicos, de sorte que se compõem com formas específicas. Esses enunciados relativamente estáveis se constituem, ainda, “[...] como lugar de emergência dos sentidos históricos das comunicações existentes em determinados contextos e com determinadas significações” e também mantêm vivas aquelas significações já socialmente consolidadas (GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO, 2009, p. 50).

Dentro dessa perspectiva, cabe lembrar que o gênero é uma categoria discursiva, da ordem do enunciado. Bakhtin (2003, p. 268) afirma que “[o]s enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem”, enfatizando que nenhum fenômeno novo, seja fonético, seja léxico ou gramatical, pode integrar o sistema da língua “[...] sem ter percorrido um complexo e longo caminho de experimentação e elaboração de gêneros e estilos.”

Essa afirmação se encontra em consonância com a tese segundo a qual as crianças se apropriam da língua escrita por meio dos gêneros discursivos, quando o professor apresenta a elas os gêneros, de maneira a levá-las a interagir e a estabelecer relações intensas com eles. Essa tese se fundamenta na premissa de que “[...] o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana.” (BAKHTIN, 2003, p. 261). A comunicação humana só é possível, porque dominamos os gêneros empregados naquela atividade verbal. “E quanto mais os dominamos, mais livres nos sentimos no seu uso – um uso que é também renovação pelos diálogos com outros gêneros – e nas construções de sentidos possíveis que nosso projeto de dizer possibilita no jogo com o outro que também se comunica comigo.” (GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO, 2009, p. 52).

Ao considerar esses pressupostos, afirma-se que é desde a Educação Infantil que a apresentação e o ensino de diferentes gêneros discursivos podem ocorrer, de forma dialógica, uma vez que as crianças são capazes de aprender a ter uma atitude responsiva, refletir, refratar ou refutar aquilo que veem, ouvem, percebem, pensam – e essa atitude diante do conhecimento, da leitura e da escrita, contribuirá para que elas se constituam como leitoras e autoras de textos. As crianças são capazes de estabelecer relações com os gêneros, seus elementos constitutivos, para iniciarem o processo de apropriação da língua de maneira interativa.

Ao recorrer às contribuições de Vygotski (1995) e Volochínov (2017), depreende-se que “[...] o fato de se acreditar que primeiro é preciso que as crianças aprendam a sinalidade da linguagem, para somente após essa etapa aprender a tratá-la como signo, é apenas incorrer contra a própria linguagem, mas com a própria lógica dos leitores aprendizes.” (CRUVINEL, 2010, p. 129).

Para Volochínov (2017), a língua é viva, dinâmica e se transforma constantemente por causa de sua historicidade, do uso cotidiano e, portanto, não pode ser separada do fluxo da comunicação verbal. A língua em sua totalidade concreta, viva, em seu uso real, tem a propriedade de ser dialógica. Desse modo, a linguagem é fruto da interação verbal entre os sujeitos, em outras palavras, a relação entre os interlocutores funda a linguagem, nas trocas e na atitude responsiva do *outro*.

A teoria da enunciação ressalta a produção da linguagem na perspectiva da enunciação e a natureza social da situação de produção de discursos. O *outro* é parte constitutiva da situação social de enunciação e atua de forma que o sujeito também seja parte constitutiva dessa organização. Nesse sentido, o diálogo é condição fundamental para que se conceba a linguagem. O dialogismo é tomado como o princípio constitutivo da linguagem e a condição do sentido do discurso (VOLOCHÍNOV, 2017).

Independentemente de sua dimensão, todos os enunciados no processo de comunicação são dialógicos. Existe neles uma dialogização interna da palavra, que é perpassada sempre pela palavra do outro e é sempre e inevitavelmente também a palavra do outro. Para constituir um discurso, o enunciador considera o discurso de outrem que está presente no seu próprio. Por isso, todo discurso é ocupado, atravessado pelo discurso alheio. O dialogismo é caracterizado pelas relações de sentido instauradas entre dois enunciados (FIORIN, 2006, p. 19). A realidade é sempre mediada pela linguagem, ou seja, o real se apresenta para nós sempre semioticamente, linguisticamente.

Nessa perspectiva, não são as unidades da língua que são dialógicas, mas os enunciados. “As unidades da língua são os sons, as palavras e as orações, enquanto os enunciados são as unidades reais da comunicação.” (FIORIN, 2006, p. 20). As unidades da língua são repetíveis, são fechadas e acabadas em si mesmas; os enunciados são irrepetíveis, são acontecimentos únicos que, a cada vez, possuem um acento, uma apreciação, uma entonação próprios.

O que diferencia um enunciado de uma unidade da língua é que o enunciado é a réplica de um diálogo, porque, cada vez que se produz um enunciado, o que ocorre é a participação de um diálogo com outros discursos, e o que delimita a sua dimensão é a alternância dos sujeitos. O enunciado não existe fora das relações dialógicas. “Nele estão sempre presentes ecos e lembranças de outros enunciados, com que ele conta, que refuta, confirma, completa, pressupõe e assim por diante. Um enunciado ocupa sempre uma posição numa esfera de comunicação de um dado problema.” (FIORIN, 2006, p. 21).

Bakhtin não nega a existência da língua como sistema e não condena seu estudo. Ao contrário, considera-o necessário para entender as unidades de formação da língua. Contudo, mostra que a fonologia, a morfologia ou a sintaxe não explicam o seu funcionamento real (FIORIN, 2006).

Apropriar-se dos gêneros é tornar possível a produção ou a compreensão dos enunciados e, por isso, constitui também instrumento para o ensino da leitura e da escrita. As crianças aprendem a ler e a escrever a partir de tipos relativamente estáveis de enunciados. Cada conjunto de enunciados, organizados de acordo com seu conteúdo, sua estrutura e suas marcas linguísticas, requer do leitor/escritor condutas diferentes, porque não se lê ou se escreve uma carta da mesma maneira que se lê ou se escreve uma poesia, uma receita ou um conto de fadas (CRUVINEL, 2010). Se a escola concebe a linguagem como um sinal e ensina apenas uma forma de ler ou de escrever algo, impede que as crianças operem com os gêneros discursivos, que elas se comuniquem de diferentes formas, com diferentes objetivos, dificultando a formação leitora e produtora de textos. Por essa razão,

[a] padronização dos comportamentos, independentemente da natureza do objeto ou da finalidade da ação praticada, constrói obstáculos para o aprendiz, porque ele é levado a enfrentar todos os objetos e todas as finalidades com as mesmas ferramentas. Ao usar ferramentas inadequadas e colocar em ação comportamentos inadequados em sua relação com o objeto, o aprendiz – independentemente de sua idade e nível de escolaridade – será sempre considerado como quem não sabe ler este ou aquele objeto, mas pode ser considerado como leitor se utilizar adequadamente as ferramentas necessárias para ler um material específico. Relativiza-se, desse modo, o conceito de leitor, porque este passa a não ter existência única e isolada, mas vincula-se ao objeto de sua ação. (ARENA, 2003, p. 57).

Não é suficiente apenas estudar os gêneros discursivos do ponto de vista normativo, nem levá-los para a sala de aula sem que eles sejam vividos em situações reais de comunicação, de interação e de diálogo, porque desse modo eles perdem a sua essência e a função a que se destinam. Ensinar os gêneros discursivos é apreender a realidade, porque eles acontecem no fluxo da comunicação, na troca, na atitude responsiva, vinculados à vida em seus contextos históricos, sociais e culturais. Operar teoricamente, metodologicamente e didaticamente com essa noção de gênero redimensiona toda a prática educativa e o ensino da leitura e da escrita, porque implica necessariamente, ao tratar do ensino da língua materna, considerar-se sujeito do discurso na relação constante com o outro que reflete, refrata ou refuta discurso alheio. São vozes compreendidas como manifestação de consciências que dialogam, debatem, concordam, discordam, silenciam a voz do outro ou a si próprio, expressando valores, plurais ou não, personificação de diferentes sujeitos, de diferentes visões (BAKHTIN, 2003).

## O ensino do ato de ler e de escrever

Por se compreender a língua escrita como instrumento cultural complexo é que ela deve ser apresentada às crianças de maneira adequada e não somente como um ato motor. É complexo, porque não se aprende simplesmente por imitação, como alguns instrumentos, ou por repetição, todavia, exige de quem aprende o exercício de um conjunto de funções intelectuais e, como exposto, a articulação da função simbólica da consciência, do pensamento, da memória, da atenção, das percepções.

O ensino da linguagem escrita precisa ser intencionalmente planejado pelo professor e pressupõe uma dedicação específica de quem aprende. Nesse sentido, Vygotski (1995) afirma que a linguagem escrita precisa ser apresentada desde o início à criança como um instrumento que tem como função social comunicar informações, ideias, sentimentos, de tal modo que crie na criança a necessidade de se apropriar dela. Salienta que a escrita deve ter sentido para a criança, deve ser provocada e, por essa razão, se torne uma tarefa vital que é imprescindível. “Unicamente então estaremos seguros de que a escrita se desenvolverá na criança não como um hábito de mãos e dedos, mas como um tipo realmente novo e complexo de linguagem.” (VYGOSTKI, 1995, p. 201). Assim, “[...] é possível colocar para a criança o signo linguístico e a enunciação linguística plenos de significação, contextualizados e marcados pela vivência.” (ARENA, 1992, p. 80-81).

Concebendo-se essa premissa como fundamental para se pensar o ensino da língua materna, não se admite o ensino do ato de ler e do ato de escrever engessado em letras, sílabas e palavras. A escrita é um instrumento cultural usado para comunicar, para informar e se informar, para se lembrar de algo importante, para expressar sentimentos, pensamentos, ações, desejos e, portanto, seu ensino e sua aprendizagem implicam saber por que e para que se escreve; significam perceber desde o início que sua apropriação é uma forma de humanização.

Ao se compreender que o ensino da língua se dá por meio de enunciados, de gêneros, de situações dialógicas, entende-se que o ensino desses atos culturais pode ocorrer de forma a provocar as crianças a pensarem sobre a escrita, a estabelecerem relações intensas com ela, a dialogarem em situações reais de comunicação, em outras palavras, em situações únicas de comunicação nas quais a existência do outro é uma condição.

Ressalta-se que

[a] língua, enquanto produto desta história e enquanto condição de produção da história presente, vem marcada pelos seus usos e pelos espaços sociais destes usos, neste sentido, a língua nunca pode ser estudada ou ensinada como um produto acabado, fechado em si mesmo, de um lado porque sua “apreensão” demanda aprender no seu interior as marcas de sua exterioridade constitutiva (e por isso se internaliza), de outro lado porque o produto histórico – resultante do trabalho discursivo passado – é hoje condição de produção do presente que, também fazendo história, participa da construção deste mesmo produto, sempre inacabado, sempre em construção. (GERALDI, 1996, p. 28).

A língua como algo vivo, em movimento, que se dá nas relações sociais, na interação com o *outro*, a língua como produto da história e da cultura humana, que se renova e se reconstrói, requer pensar que o seu ensino deve ter em vista essa historicidade, essa dinamicidade. A criança, desde pequena, pode aprender a língua escrita em seu funcionamento, vivenciar situações de uso nas quais criada a necessidade de iniciar esse processo de inserção e de participação na cultura escrita. A criança, desde pequena, pode conviver com os textos reais, que condizem com seus interesses, com sua curiosidade, que criam cada vez mais a necessidade de aprender, o que descarta a possibilidade do uso de textos descontextualizados, elaborados com a finalidade de ensinar a criança a ler e a escrever, em que a repetição de letras, sílabas e palavras é privilegiada.

De acordo com Arena (2010), ler

[...] é a ação de atribuir sentido por meio de sinais gráficos, em situações elaboradas pela cultura humana. Essas atitudes constituintes do entorno, são vitais para a formação do leitor e são desenvolvidas nas relações com os gêneros enunciativos porque são as relações culturais que orientam os modos de ler. É importante entender que ensinar o sistema linguístico não é ensinar a ler; ensinar a ler é ensinar as próprias práticas sociais e culturais que exigem o domínio desse sistema. (ARENA, 2010, p. 242).

Nessa perspectiva, ler é uma forma de apropriar-se da cultura humana, e seu ensino ultrapassa a mera decodificação de sinais gráficos e a vocalização, relacionando-se às formas de desenvolvimento do pensamento. Ao se ensinar a ler, a atitude seria de ensinar a própria língua não somente como um instrumento de comunicação, porém, como um instrumento do pensamento (ARENA, 2010; VYGOTSKI, 2000).

Arena (2010, p. 242-243) afirma:

Aprender a ler é necessário para a transformação contínua, progressiva, para um modo cada vez mais abstrato e profundo de pensar, que somente a relação com essa tecnologia chamada escrita pode proporcionar ao homem. Vista do ângulo da antropologia, a escrita apropriada pelo leitor revela-se como um poderosíssimo instrumento de desenvolvimento da mente humana, das funções psíquicas superiores, constituintes do progressivo processo de humanização de acordo com o pensamento de Vygotsky (2000).

O que se enfatiza não é somente a natureza comunicativa da língua escrita, mas “[...] o aspecto transformador das funções psíquicas superiores que permitem a inserção do homem diretamente nas relações humanas permeadas pelo gráfico, atualmente potencializado pelos processadores eletrônicos.” (ARENA, 2010, p. 243). Ler é a ação de produzir sentidos, e essa função transformadora da língua exige que seu ensino seja compatível com essa exigência, em outras palavras, “[...] obriga a didática da leitura a elaborar novas condutas metodológicas para atender a esse novo leitor e às novas funções redescobertas no ato de ler.” (ARENA, 2010, p. 243).

Com isso, considera-se que o ensino da língua, do ato de ler e de escrever requer do professor condutas metodológicas capazes de possibilitar a produção de sentido, a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. Essas formas de se pensar o trabalho pedagógico, para a sua inserção na cultura escrita, de colocá-la no fluxo dessa língua, de modo que ela pense sobre a língua, estabeleça relações e perceba seu funcionamento, de maneira a utilizá-la conforme seus interesses e necessidades, constituem o desafio que se apresenta aos professores.

O professor ensina o ato de ler para que a criança possa criar leitura, porque a leitura acontece no momento em que o leitor a realiza; ela se dá na relação entre o leitor e o texto. A leitura não é um objeto, uma coisa. Ela existe no momento em que alguém a realiza, “[...] somente ganha existência quando o leitor a cria na relação entre o que ele é, o que sabe, e o que o texto criado pelo outro está a oferecer.” (ARENA, 2010, p. 243). Dessa forma, o professor ensina “[...] o modo como o leitor em formação deve agir sobre o texto para criar a leitura” (ARENA, 2010, p. 243) e, por essa razão, não se ensina a leitura, mas se ensina o aluno a ler,

[...] como ato cultural, para criar a sua própria leitura, nos limites de sua potencialidade, na sua relação com os diferentes gêneros e suportes textuais que possibilitam a formação crescente e permanente de modos de pensar cada vez mais abstratos. (ARENA, 2010, p. 243).

Nesse contexto, entende-se que as crianças aprendem a língua por meio dos gêneros discursivos, quando o professor introduz o ensino dos gêneros na escola como instrumentos de humanização, como forma de apropriação da cultura humana.

Arena (2010) esclarece que é uma expressão comum, nos planos escolares, que diagnostica os alunos como incapazes de ler, de compreender e de interpretar. Esse fato revela, em sua gênese, uma visão do ato de ensinar a ler que envolve essas três etapas distintas, nas quais a primeira é ler, a segunda é compreender e a terceira é interpretar. Essa visão do ato de ensinar a ler está relacionada à própria tradição histórica do ensino das línguas alfabéticas, em nosso caso, do português, quando a ênfase do ensino do ato de ler é colocada sobre a relação grafofônica, como o essencial a ser dominado, isolado do aspecto semântico, que seria uma consequência natural dessa relação, ou seja, havia uma ênfase no ensino do código, da relação letra-som, da vocalização, num primeiro momento, para depois, e como consequência desse primeiro, atribuir sentido ao que foi vocalizado (ARENA, 2010).

Assim, de acordo com esse ponto de vista, a primeira etapa, a de ler, seria a de ler para pronunciar, ler sem atribuir sentido; a segunda etapa seria a de compreender nas linhas e na superfície o que o autor do texto quis dizer, de forma até literal; e a terceira etapa, a de interpretar, seria a capacidade do leitor de fazer inferências e relações com o conhecimento organizado em sua mente e com possível criticidade (ARENA, 2010). De acordo com os fundamentos teóricos deste trabalho, ler é compreender, é produzir sentido, é uma prática social, histórica e cultural. Ler se entende sempre como uma atitude de compreensão, de instauração de um diálogo com o texto e consigo mesmo, de fazer perguntas ao texto (ARENA, 2010).

No processo de ensino da leitura, ocorre muitas vezes a utilização de materiais escolares que tentam facilitar a leitura das crianças, mediante a proposta de textos narrativos que elas conhecem em sua versão oral ou produzidos especialmente para a aprendizagem escolar. Na maioria das vezes, esses materiais apresentam textos simplificados e artificiais. São materiais de leitura que reúnem pequenos fragmentos de textos ou palavras soltas em função das letras que as compõem, com a finalidade de as crianças estudarem as letras isoladas, obedecendo a uma ordem de aparição preestabelecida.

As práticas educativas que decorrem da utilização desses materiais serão a valorização da pronúncia correta, a precisão da soletração, a velocidade dos sons pronunciados. Esses fazeres pedagógicos apontados não se coadunam com a concepção de leitura proposta nesta discussão, a qual é a de leitura como compreensão, como produção de sentidos, como interlocução em que o ensino e a aprendizagem ocorrem num processo interativo, dialógico, dinâmico e ativo, e o processo educativo é essencialmente um processo de humanização, no qual a criança – ser histórico – é um ser capaz, que aprende e que é sujeito de suas aprendizagens.

Volochínov (2017) e Vygotski (1995) concebem a palavra como signo. Quando a escola não realiza um trabalho com a leitura e a escrita, a partir das enunciações, deixa de conceber a palavra como signo e passa a considerá-la como sinal. “O sinal constitui-se num aspecto técnico que sozinho nada diz, apenas quando é absorvido pelo signo é que pode comunicar-se, tornar-se linguagem.” (CRUVINEL, 2010, p. 65). Em face dessas considerações, a língua materna a ser ensinada na escola não é a mediada pela relação grafema-fonema, todavia, a mediada pela significação. A palavra escrita é signo, por isso, sempre significa e não pode ser lida como sinal. É símbolo visual que só adquire sentido, quando inserida num contexto, quando corresponde ou pertence a uma enunciação (VOLOCHÍNOV, 2017).

Quando a linguagem escrita é ensinada como uma técnica, ela se reduz à sinalidade, torna-se um objeto escolar e a criança não aprende a manejar os signos. As aprendizagens da criança, assim como a formação leitora e produtora de textos, estão relacionadas às vivências que possui, às condições concretas de vida e de educação das quais ela participa. A vivência é a unidade mínima do psíquico; é determinada pelos conjuntos das experiências do sujeito, pelas situações concretas e pelo sentido que ela atribui (VIGOTSKI, 2010).

## Considerações finais

Entender a apropriação e a objetivação da língua como um processo interlocutivo é compreender que somos seres históricos e sociais em constante transformação, que somos produto e produtores da cultura humana, que a língua é algo vivo, porque se constitui na interação com o outro e que nos constituímos nela, dentro de um dado contexto situacional. Apropriar-se da língua, nessa perspectiva, é uma construção histórica, social e cultural, e, por essa razão, é humanizar-se. A língua como produto da história é marcada pelo uso e pelo espaço social desse uso. Assim, a língua nunca pode ser estudada e ensinada como um produto fechado em si mesmo, porque o externo se internaliza, participando da construção desse mesmo produto.

A língua reflete as relações dialógicas dos enunciados, porque as relações entre enunciados são sempre condicionadas pela resposta de um *outro*, em outras palavras, o enunciado é sempre uma resposta a um enunciado anterior. Todo enunciado busca uma resposta, uma atitude responsiva do *outro*. O locutor dá forma ao seu enunciado, a partir do ponto de vista do *outro*. Desse modo, a palavra é o espaço compartilhado pelo expedidor e pelo destinatário (VOLOCHÍNOV, 2017).

O enfoque dado ao aspecto físico do signo subsidia muitas práticas educativas no início da aprendizagem da leitura. Pode-se inferir que a preocupação excessiva com a fonética e com a decodificação forma crianças ledoras, mas não leitoras. São crianças que apenas repetem ou pronunciam as palavras e frases que compõem um texto, mas que não conseguem compreendê-las e não participam dialogicamente do processo de significação da leitura, pelas próprias condições educativas a que estão submetidas.

Os gêneros do discurso podem ser uma importante ferramenta do professor para introduzir a criança à cultura escrita, para orientar o trabalho pedagógico no ensino dos atos de ler e de escrever, pois ensinar a língua é ensinar a dominar a diversidade dos gêneros discursivos, de forma que, ao reconhecerem seu conteúdo temático, seu estilo e sua construção composicional, as crianças possam dar-lhes sentidos, em outras palavras, possam ler e escrever. Assim,

[...] ao fazer uso de um modo múltiplo e ao mesmo tempo profundo dos enunciados escritos – ao ler e ao escrever – veiculados em gêneros do discurso, em processos claramente dialógicos, nas diferentes esferas da vida, o homem também aprofunda o desenvolvimento intelectual de si mesmo, de um modo de pensar gráfico, isto é, de uma consciência gráfica; aprofunda o desenvolvimento de sua condição humana e, por essa mesma razão, colabora para a evolução da própria espécie, de um ponto de vista filogenético. (ARENA, 2017, p. 18).

Quando o ensino dos atos de ler e de escrever é realizado através dos enunciados, não é a leitura e a escrita como sinal que se enfatiza, não é a decodificação e a codificação que se priorizam, em detrimento do sentido atribuído, mas a leitura e a escrita como prática cultural oriunda de uma concepção de linguagem dialógica, de um conceito de língua como construção social, a qual, dotada de um sistema de signos, sempre pressupõe uma atitude responsiva do outro com quem se fala, para quem se escreve e, portanto, há uma relação dialógica possível entre os discursos e entre os interlocutores, por meio da interação social entre os sujeitos.

## Referências

- ARENA, D. B. Bakhtin e Alfabetização. *Educação*, Santa Maria – RS, v. 17, p. 71-89, 1992.
- ARENA, D. B. Nem hábito, nem gosto, nem prazer. In: MORTATTI, M. do R. L. (org.). *Atuação de professores: propostas para a ação reflexiva no ensino fundamental*. Araraquara: JM, 2003. p. 53-61.
- ARENA, D. B. O ensino da ação de ler e suas contradições. *Ensino Em-Revista*, Uberlândia, v. 17, n. 1, p. 237-247, jan./jun. 2010.
- ARENA, D. B. Considerações em torno do objeto a ser ensinado: língua, linguagem escrita e atos culturais de ler e de escrever. In: MORAES, D. R. S.; GUIZZO, A. R. (org.). *Coletânea de artigos: Humanidades nas Fronteiras: imaginários e culturas latino-americanas*, 09 a 11 de outubro de 2017. Foz do Iguaçu (PR): UNILA/UNIOESTE, 2017. p. 13-28.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- CRUVINEL, F. R. *A leitura como prática cultural e o processo de escolarização: as vozes das crianças*. Marília, 2010. 206 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.
- FARACO, C. A. *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola, 2009.
- FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.
- GERALDI, J. W. *Linguagem e ensino*. Exercícios de militância e divulgação. Campinas/SP: Mercado das Letras – ALB, 1996.
- GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO – GEGe. *Palavras e contrapalavras: glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin*. São Carlos: Pedro & João, 2009.

LEONTIEV, A. N. El desarrollo psíquico del niño em la edad preescolar. *In*: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (org.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS* (Antología). Moscou: Progreso, 1987. p. 57-83.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição para a Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. *In*: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. SP: Ícone/EDUSP, 1988. p. 59-83.

SOBRAL, A. *Do dialogismo ao gênero*: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin. Campinas, SP. Mercado de Letras, 2009 (Série Ideias sobre Linguagem).

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: A questão do meio na Pedologia. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010.

VOLOCHÍNOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem*: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. do russo de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Ed. 34, 2017.

VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas*, v. 3. Madrid: Visor, 1995.

VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas*. v. 4. Madrid: Visor, 1996.

VYGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

Recebido em: 01/03/2021

Aceito em: 06/05/2021