

ENSINAR A LER NA ESCOLA: A LEITURA COMO PRÁTICA CULTURAL

Fabiana Rodrigues Cruvinel¹

RESUMO: Assumindo o ato de ler como objeto de cultura, este artigo busca apresentar a contribuição dos estudos de Vigotski e da teoria da enunciação de Bakhtin para o ensino dessa atividade na escola, com o objetivo de evidenciar em seus trabalhos as relações entre o processo de escolarização e a formação do leitor. A princípio, discute-se a partir de Vigotski o papel do processo de escolarização para a formação do indivíduo, focando a questão da formação do leitor. Na sequência, são expostos os pressupostos e a contribuição da teoria de Bakhtin em relação ao desenvolvimento e apropriação da linguagem tecendo relações com o ensino do ato de ler na escola. Finalmente, o texto propõe uma interlocução entre as duas teorias indicando o ensino da leitura como prática cultural.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Processo de escolarização. Prática cultural.

ABSTRACT: Accepting the reading as an object of culture, this article tries to present the contribution of Vigotski's studies and Bakhtin's theory of enunciation to the teaching of this activity at school, with the objective of showing in their work the relationships between the process of schooling and the reader's formation. At first, starting from Vigotski, it is discussed the role of the process of schooling in the individual's formation focusing on the reader's formation. Then, the assumptions and the contribution of Bakhtin's theory are exposed in relation to the development and appropriation of the language, creating relationships with the teaching of reading at school. Finally, the text proposes an interlocution between both theories suggesting the teaching of reading as a cultural practice.

KEYWORDS: Reading. Process of schooling. Cultural practice.

¹ Profa. Dra. da Faculdade de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco.

1. A leitura e o processo de escolarização sob a perspectiva dos estudos de Vigotski

Um dos pressupostos centrais da teoria histórico-cultural e que será o ponto de partida para esta discussão é a tese de que o homem não nasce humano, mas se torna humano. Diferentemente dos animais, é um ser de natureza social. Ao nascer, não se adapta à natureza, mas começa a aprender a ser homem iniciando um processo de apropriação das propriedades e aptidões historicamente formadas da espécie humana. Assim, a criança não nasce dotada de um conjunto de aptidões e capacidades a se desenvolver, mas precisa de se apropriar delas no decurso de sua vida em sociedade. Nas palavras de Leontiev (1978), “a sociedade forma a natureza humana”, uma vez que é por meio da relação com o mundo que o rodeia que o homem pode reproduzir as aptidões e funções humanas historicamente formadas. A experiência social, portanto, é a fonte do desenvolvimento; é por meio da relação com o outro, com as pessoas adultas e com as crianças mais velhas, que a criança se apropria da cultura de acordo com as situações e com o momento histórico em que vive. E esse processo de apropriação é, de acordo com Vigotski (1996), um processo de educação, pois o homem só se humaniza, só se torna homem, aprendendo com os outros.

Nesse sentido, a educação ocupa papel central no processo de desenvolvimento, uma vez que o processo de apropriação da cultura pela criança não ocorre de forma espontânea, mas por meio do processo de educação. Não se aprendem os conhecimentos da vida cotidiana e os conhecimentos mais intelectualizados sozinho ou de forma automática; aprende-se no processo de interação com o outro que já se apropriou do conhecimento e das práticas com as quais se pode compreender o mundo. O homem se humaniza quando, por meio do processo de educação, apropria-se da cultura criada pelas gerações precedentes. Como afirma Leontiev (1978, p. 267),

Podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana.

Assim, a continuidade do progresso histórico da humanidade está atrelada à educação. É por meio do processo educativo que se transmitem às novas gerações as aquisições da cultura. Educar, portanto, não é tarefa corriqueira e sem intenção. É tarefa complexa e sempre implica uma dada intenção, pois, como aponta Vigostski (1996), a função essencial da educação é a socialização do saber historicamente produzido tendo em vista a máxima humanização dos indivíduos. Por isso, na tarefa de educar assume-se um compromisso político-pedagógico e um compromisso histórico-social ante as novas gerações. Nesse cenário, a educação escolar desempenha um papel fundamental, uma vez que para se atingir a máxima humanização é necessária a apropriação de formas elevadas de cultura que ultrapassem a vida cotidiana.

A escola, desse ponto de vista, é, por excelência, a instituição responsável por propiciar a apropriação do saber historicamente produzido e organizado pela humanidade com o objetivo de promover a elevação cultural dos indivíduos. A educação escolar, ao promover essa elevação cultural, torna possível a transformação da sociedade por meio da transformação das consciências; assim, espera-se que a escola possibilite a apropriação do conhecimento pelas crianças, pois é a partir dessa apropriação da cultura que o ser humano se desenvolve e desenvolve a sociedade. Para Vigostski, o desenvolvimento é resultado da aprendizagem:

A aprendizagem não é em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança ... conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente. (VIGOTSKII, 2006, p.115).

Com esse pressuposto, o autor legitima o papel do processo de escolarização para o desenvolvimento de novas qualidades tipicamente humanas, uma vez que, ao invés do ensino adaptar-se ao que a criança já sabe, ele precisa ir à frente, impulsionando o desenvolvimento dela. Mukhina (1995, p. 52), ao tecer uma análise da teoria histórico-

cultural em relação ao desenvolvimento da infância, afirma que “quando o ensino avança, abre caminho para o desenvolvimento psíquico, pode orientar o desenvolvimento dos processos psíquicos, levar à formação de determinadas qualidades psíquicas [...]”. Esse ponto é importante, pois o processo de escolarização precisa ser visto como etapa essencial ao desenvolvimento do indivíduo e não mera extensão da vida cotidiana ou, ainda, simples socialização daquilo que já se sabe. Os sujeitos precisam ir além do seu meio, ultrapassando os conceitos formados no dia a dia para alcançar a apropriação dos conceitos científicos. Daí a necessidade de superar a visão de que basta o acesso dos indivíduos à escola e de entender essa instituição como espaço para a formação cultural, o que implica um compromisso não apenas com o acesso, mas com o sucesso dos sujeitos, buscando criar condições para que possam se apropriar das máximas capacidades humanas.

Isso nos leva a reconhecer que na escola as situações didáticas precisam ser planejadas de modo a resultar em novas aprendizagens, ou seja, aprendizagens que ao transformar as qualidades psíquicas adquiridas anteriormente levem à formação de novas qualidades. Nessa direção, ao ensinar a ler, a educação escolar deve considerar as apropriações das crianças em relação a essas qualidades adquiridas até o momento, afastando-se do pressuposto de que a criança nada sabe ou que ainda não está pronta para, a partir daí, organizar um ensino que, de fato, resulte em aprendizagem dessa atividade como uma prática cultural construída historicamente pela humanidade, e não como uma técnica cujo uso se restringe à escola. Ao processo de escolarização fica a incumbência de assegurar às crianças a apropriação desse objeto da cultura, a leitura, tornando-as leitoras nas mais diversas situações sociais e, assim, possibilitar a apropriação das formas elevadas da cultura humana.

Sob esse olhar, o desencontro entre processo de escolarização e formação do leitor poderia ser superado se a instituição escolar concebesse a leitura como objeto de cultura herdada histórica e socialmente das gerações precedentes e que, portanto, só pode fazer sentido para os indivíduos quando eles aprendem seu uso social. Insistir em ensinar a ler como um sistema de decodificação, como uma técnica mecanizada de transformar letras em sons, é contribuir para que cresça ainda mais o

número de pessoas que, apesar de ter vivenciado o processo de escolarização, não se apropriou dessa função psíquica que é a leitura como prática cultural e, portanto, não é capaz de objetivá-la nas relações sociais. Ao discorrer sobre a relação entre os processos de apropriação e de objetivação como a dinâmica da formação do gênero humano segundo os pressupostos da teoria histórico-cultural, afirma Duarte (1999, p. 53) que:

[...] os indivíduos para se inserirem nesse processo histórico do gênero humano, precisam se objetivar, isto é, precisam produzir e reproduzir a realidade humana, o que, porém, não podem realizar, sem a apropriação dos resultados da história da atividade humana.

Aprendendo a leitura como uma técnica as crianças não poderão objetivar-se em relação a essa atividade, uma vez que na cultura ela não existe como tal e, portanto, o processo de apropriação dessa atividade como prática de cultura e fruto da história da humanidade não poderá ocorrer. Ao impossibilitar a relação entre o processo de apropriação e de objetivação, a escola não cumpre sua missão em relação à leitura, não forma leitores, pois “o indivíduo se forma, apropriando-se dos resultados da história social e objetivando-se no interior dessa história, ou seja, sua formação se realiza através da relação entre objetivação e apropriação.” (DUARTE, 1999, p. 47). A criança se apropria da leitura quando é capaz de objetivá-la inserindo-a em sua atividade social. Dessa forma, é relevante nos dedicarmos ao ensino da leitura como ela é de fato objetivada na sociedade, e isso só é possível quando a escola se torna mediadora entre as crianças e o mundo da atividade humana objetivada, quando ensina a leitura para além de seus muros.

Leontiev (1978), ao ressaltar o processo de desenvolvimento como um processo de educação, evidencia esse aspecto colaborativo da aprendizagem que prevê sempre o papel do outro mais experiente como mediador entre a criança e o conhecimento historicamente produzido e organizado pela humanidade. Segundo o autor,

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura

material e espiritual que as encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, os órgãos da sua individualidade, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de educação. (LEONTIEV, 1978, p. 272).

Assim, pontuada a relevância do processo de educação para o desenvolvimento, e conseqüentemente a relevância do processo de escolarização para a apropriação das qualidades tipicamente humanas, cabe nesse momento discorrer sobre a tese de que as crianças se apropriam dessas qualidades sempre por um processo de aprendizagem colaborativo, como indica o autor.

Para isso é necessário ressaltar que, na trajetória do desenvolvimento infantil, Vigotski (1995) aponta a formação de dois processos intrincados, o primeiro de ordem biológica, espontânea e natural, os chamados processos inferiores, e o segundo de ordem social, histórica e cultural, os processos superiores. Esses últimos referem-se às estruturas complexas que nascem no decorrer do desenvolvimento cultural do sujeito, como a linguagem oral, o desenho, a leitura, a escrita, as operações matemáticas, o pensamento lógico entre outras. Dessa forma, apropriar-se das máximas capacidades humanas é criar novas funções psíquicas. Afinal, diferentes dos animais, nós não nos desenvolvemos por um processo de adaptação, mas pelo processo de apropriação, reproduzindo as aptidões e funções humanas historicamente formadas. (LEONTIEV, 1978). Nesse sentido, as funções psicológicas superiores se formam na interação social, são inicialmente intersíquicas, partilhadas entre as pessoas; formam-se no processo de vida por meio da educação que as transforma em intrapsíquicas. Como afirma Luria (2006, p. 27),

[...] os adultos são agentes externos servindo de mediadores do contato da criança com o mundo. Mas à medida que as crianças crescem, os processos que eram inicialmente partilhados com os adultos acabam por ser executados dentro das próprias crianças.

Assim, as funções superiores primeiro se manifestam na vida coletiva da criança e apenas depois se tornam individuais. Para Vigotski, (1995, p. 361, tradução nossa) “o individual é o social assimilado.” Nas palavras do autor,

[...] sabemos que a continuidade geral do desenvolvimento cultural da criança é a seguinte: primeiro outras pessoas atuam com respeito a ele; se produz depois a interação da criança com seu entorno e, finalmente, é a própria criança quem atua sobre os demais e tão só ao final começa a atuar com relação a si mesmo. (VYGOTSKI, 1995, p. 232, tradução nossa).

Se o individual é o social assimilado, podemos compreender facilmente a necessidade de as crianças conviverem com as formas ideais de características superiores humanas. A criança apropria-se das capacidades humanas de acordo com a qualidade de sua interação com o outro mais experiente. Se essa interação for deficitária ou não existir, seu desenvolvimento cultural estará comprometido, afinal, como afirma Vigotski (1996), o homem é um ser social e, portanto, não pode desenvolver-se em nenhum dos atributos sem a interação social.

[...] quando por diversas razões externas ou internas se rompe a interação entre a forma final que existe no meio e a forma rudimentar que possui a criança, o desenvolvimento deste se torna muito limitado, e isso resulta em um estado mais ou menos subdesenvolvido das formas de atividade e dos traços apropriados da criança. (VYGOTSKI, 1996, p. 23, tradução nossa).

Assim, se o que buscamos na escola em relação à leitura, processo psíquico de ordem superior, é a formação de leitores, não podemos privar as crianças de vivenciarem situações de prática cultural envolvendo o ato de ler. Não podemos dedicar um ano da educação infantil e um ano do ensino fundamental ao ensino das letras, sílabas, palavras, decodificação de textos, para somente após nos dedicarmos à tarefa de formar leitores. Se as funções psíquicas superiores são formadas a partir da interação social é imprescindível que desde o início do processo de escolarização as crianças convivam em contextos em que haja prática efetiva da leitura, nas quais os adultos leem para elas, em que sejam

ensinadas a ler, em que sintam a necessidade de se apropriarem dessa prática cultural. Isso implica compreendermos que na escola o ensino da leitura acontece através do movimento e não de forma estática. Afinal, Vigotski (1996) ressalta que a aprendizagem se realiza sempre em forma de colaboração com sujeitos mais experientes por meio de uma interação intencional, organizada com objetivos definidos e alunos ativos nesse processo.

O professor no exercício de sua principal tarefa dirige o processo educativo, sendo responsável por planejar situações de ensino que permitam a formação do aluno impulsionando seu desenvolvimento. O ensino gera aprendizagem e a aprendizagem conduz o desenvolvimento. Como indica Vigotski (2007), só é boa a aprendizagem que passa à frente do desenvolvimento e o conduz; por isso se faz necessário que o professor conheça o nível de desenvolvimento real dos alunos, as aprendizagens que já foram consolidadas e os conhecimentos que já foram apropriados, para poder planejar situações de ensino que objetivem novas aprendizagens, novos conhecimentos. Apenas nesse processo é possível impulsionar o desenvolvimento. “Estabelecer o nível real de desenvolvimento é uma tarefa essencial e indispensável para a solução de todas as questões práticas relacionadas com a educação e a aprendizagem da criança...” (VYGOTSKI, 1996, p. 265-266, tradução nossa).

Conhecendo o nível de desenvolvimento real, o professor pode conhecer o desenvolvimento próximo do aluno, aquilo que a criança não consegue realizar sozinha, mas com ajuda do outro mais experiente é capaz de realizar. Assim, de acordo com Vigotski (1996), a segunda tarefa do professor é determinar os processos não maduros, que se encontram em vias de amadurecer, e determinar a zona de desenvolvimento próximo:

Ao investigar o que pode fazer a criança por si mesmo, investigamos o desenvolvimento do dia anterior, mas quando investigamos o que pode fazer em colaboração determinamos seu desenvolvimento de amanhã. (VYGOTSKI, 1996, p. 269, tradução nossa).

Conhecer o desenvolvimento real e o desenvolvimento próximo é condição para o professor poder, de fato, intervir no processo de apren-

dizagem do aluno contribuindo para seu desenvolvimento. Em relação à leitura, cabe ao professor investigar o que as crianças já sabem e o que são capazes de realizar com sua ajuda para planejar situações de ensino que de fato promovam aprendizagem, porque, concordando com Vigotskii (2006, p. 109), “a aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história”. Dessa forma, é inaceitável e incompreensível acreditar que todo e qualquer ensino de leitura na escola deva começar pelo funcionamento do sistema de escrita, ensinando primeiro o som das letras. Seria mais aceitável começarmos por investigar o que as crianças são capazes de ler e como o fazem, pois não lemos sons nas palavras, lemos o sentido que elas adquirem no contexto em que surgem (VIGOTSKI, 1998).

Mais uma vez, ensinar a ler é colaborar para que o sujeito se aproprie de uma prática cultural e não de um processo mecanizado de correspondência grafema-fonema. Por isso, o processo de escolarização acaba não promovendo o aprendizado dessa atividade quando a reduz a um ato mecânico e isolado de oralização da língua escrita.

A esse respeito, escreveu Vigotski (1995, p. 183):

A diferença do ensino da linguagem oral, a qual se integra na criança por si só, e do ensino da linguagem escrita é que se baseia em uma aprendizagem artificial que exige enorme atenção e esforço por parte do professor e do aluno, devido a se converter em algo independente, em algo que se basta a si mesmo; a linguagem escrita viva passa a um plano posterior. Nosso ensino da escrita não se baseia ainda no desenvolvimento natural das necessidades das crianças, nem em sua própria iniciativa: ela chega de fora, das mãos do professor e lembra a aprendizagem de um hábito técnico, como por exemplo, tocar piano. Como semelhante proposta, o aluno desenvolve a agilidade de seus dedos e aprende, lendo as notas, a tocar as teclas, mas não o introduz na natureza da música. (Tradução nossa).

Ainda nos dias de hoje, a escola tem insistido em ensinar a ler como se estivesse ensinando a tocar piano, ou seja, como técnica. As crianças aprendem o funcionamento do sistema linguístico, mas muitas não aprendem a ler, não compreendem o sentido daquilo que está diante

dos olhos, não entram no mundo da linguagem escrita, no círculo dos que compartilham dispositivos, comportamentos, atitudes e significados culturais, acabando por limitar seu desenvolvimento cultural. Nessa direção, é preciso ir além de ensinar como funciona o nosso sistema de escrita e introduzir as crianças desde o princípio em situações vivas de leitura, levando-as a perceber que essa consiste numa atividade produtiva para a vida humana. Insistir em ensinar a leitura “como um hábito sensorio-motor e não como processo psíquico de uma ordem muito complexa” (VYGOTSKI, 1995, p. 198) constitui-se em algo incompreensível se o que buscamos é a formação de leitores.

Nesse quadro, o autor deixa claro que aprender a ler não é dominar uma técnica mecanizada, mas um sistema de signos simbólicos complexos que não pode ser reduzido à verbalização do símbolo escrito. Vygotski (1995) argumenta que a leitura não se reduz à reprodução de imagens de todos os objetos mencionados em cada frase lida e nem sequer do nome que corresponde à palavra fônica; em vez disso, ela consiste “no manejo do próprio signo, na referência ao significado, no rápido deslocamento da atenção na discriminação dos diversos pontos que passam a ocupar o centro de nossa atenção.” E ainda, complementa o autor, “em saber destacar o importante e passar dos elementos separados ao sentido do todo.” (VYGOTSKI, 1995, p. 199). Ora, é essa a conduta do leitor ao fazer uso da leitura como objeto de cultura; não se lê cada palavra como um objeto isolado e muito menos se verbaliza uma a uma; lê-se de forma seletiva o conjunto de palavras de acordo com sua significação que, mediada pela intenção do leitor e pelo contexto no qual ocorre, permite a construção do sentido.

Ler não é verbalizar a palavra escrita, é saber tratá-la como signo, atribuir-lhe sentido tendo como referência seu significado, pois, como afirma Vigotski (1998, p. 150), “uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da palavra, seu componente indispensável”; daí a necessidade de, no ensino da leitura, serem consideradas as palavras como signos que como tais são dotadas de significações. Aqui cabe mencionar que, para o autor, no domínio do signo linguístico, significado e sentido são distintos, pois uma palavra só adquire o seu sentido no contexto em que surge, sendo o significado incorporado pelo sentido. O significado permanece estável ao longo de todas

as alterações de sentido, já que segundo Vigotski (1996), o significado é a própria palavra vista no seu aspecto interno. Ao ler, operamos com palavras, significados estáveis, que de acordo com o contexto podem adquirir diferentes sentidos. Daí ser necessário conceber seu ensino não como algo puramente mecânico, mas como algo que demanda à criança apropriar-se de uma complexa atividade cultural.

Para que o ensino da leitura se concretize como tal, as crianças em processo de aprendizagem, sempre colaborativo, precisam vivenciar situações de leitura que lhes permitam construir sentido a partir da significação do símbolo visual, ou seja, precisam continuar a perceber que, assim como na língua oral, não há palavra sem significado. Quando a escola conduz o ensino da leitura considerando apenas o aspecto sonoro da linguagem escrita, ela destitui a palavra de sua essência, levando a criança a utilizá-la como se fosse apenas um som vazio que, esvaziada de significação, impede a construção do sentido. E, assim, o ensino da leitura se reduz a um processo mecânico e a linguagem escrita deixa de ser tratada como tal.

Um bom ensino de leitura é aquele que promove atividades que permitam às crianças atribuir sentidos que provoquem nelas a necessidade de ler como uma tarefa vital que lhes é imprescindível. (VYGOTSKI, 1995). Para a teoria histórico-cultural, o elemento que move todo o processo de desenvolvimento do sujeito é a atividade humana; assim, no processo de aprendizagem a criança é sempre ativa. Para se apropriar das qualidades humanas, ela própria precisa realizar as atividades; o outro atua apenas como mediador. Porém, uma tarefa realizada pela criança só pode ser considerada como atividade quando faz algum sentido para ela. Leontiev (1988) nos explica que a criança está realizando uma atividade quando o motivo que a faz realizá-la coincide com seu resultado, ou seja, quando o resultado satisfaz uma necessidade da própria criança. Por essa razão, o desafio do processo de escolarização é planejar situações de ensino que criem novas necessidades, que gerem novos motivos permitindo que as tarefas realizadas em sala de aula se constituam como atividades e deixem de ser simples execução de um fazer mecânico, ausente de sentido para os sujeitos aprendizes.

Mello (2004, p. 148), ao discorrer sobre o conceito de atividade e sua implicação pedagógica, afirma que “a atividade que faz sentido para

a criança é a chave pela qual ela entra em contato com o mundo, aprende a usar a cultura e se apropria das aptidões, capacidades e habilidades humanas.” Assim, retomando Vygotski (1995), a leitura não pode vir de fora, pelas mãos do professor como se fosse uma técnica; seu ensino precisa criar situações em que as crianças sintam necessidade de realizá-la e assim o façam, elas próprias, por meio de atividades cujo sentido seja para elas o ler com possibilidades de tomada de iniciativa e de sua entrada no mundo da cultura escrita.

Nas palavras do autor,

O ensino deve ser organizado de forma que a leitura e a escrita sejam necessárias de algum modo para a criança. Se esse saber for utilizado apenas para escrever felicitações oficiais aos superiores — as que temos examinado são palavras ditadas evidentemente pela professora —, resulta evidente que semelhante atividade é puramente mecânica, que não tardará em aborrecer a criança que não atua por si mesmo e não desenvolve sua personalidade. A criança tem que sentir a necessidade de ler e escrever. [...] Isso significa que a escrita deve ter sentido para a criança, que deve ser provocada pela necessidade natural, como uma tarefa vital que lhes é imprescindível. Unicamente então estaremos seguros de que ela se desenvolverá na criança não como um hábito de suas mãos e dedos, mas como um tipo realmente novo e complexo de linguagem. (VYGOTSKI, 1995, p. 201, tradução nossa).

O ensino da leitura, ao ser organizado de forma a levar a criança a construir um sentido para o ler, permite a aprendizagem da linguagem como um sistema de signos, como instrumento cultural complexo utilizado na mediação com o mundo. Ler na escola, ao tornar-se necessário à criança, deixará de ser reduzido a um objeto escolar com um fim em si mesmo para se constituir num objeto cultural. As crianças, ao lidarem desde o início com situações didáticas que considerem o uso social para o qual a leitura foi criada, irão apropriar-se não de um sistema de codificação, mas de uma complexa atividade produzida histórico-cultural e socialmente.

Ensinar a ler, nessa perspectiva, consiste em planejar situações que vão além do ensino do sistema de escrita alfabético. Não corresponde em fazer das crianças bons decodificadores, dotando-as de um me-

canismo de transformar grafemas em fonemas. Como afirma Vygotski (1995, p. 150), “a palavra deve possuir, antes de tudo, um sentido”, não pode ser objeto de um mecanismo, afinal, “a capacidade puramente mecânica de ler mais freia que impulsiona o desenvolvimento cultural da criança.” (VYGOTSKI, 1995, p. 204). Ao leitor aprendiz torna-se imprescindível vivenciar atividades em torno do ato de ler como objeto de cultura, uma vez que, como aponta a teoria histórico-cultural, por de trás de todas as funções superiores e de suas relações se encontram as relações sociais, as relações humanas. Se as crianças não souberem por que devem ou estão lendo, o que buscar, qual a finalidade, o motivo e o resultado do ato de ler, suas chances de produzir leitura serão cada vez mais pequenas, tendo em vista que essa complexa atividade cultural será para elas uma tarefa mecanizada.

Com efeito, os professores, como mediadores entre as crianças e o conhecimento, possuem um importante papel na organização do processo de ensino da leitura como prática cultural, pois, para promover o aprendizado e impulsionar o desenvolvimento de seus educandos, precisam conhecer a zona de desenvolvimento real (VIGOTSKI, 2003) para estabelecer a zona de desenvolvimento próximo e, com base nela, criar necessidades ao planejar atividades que façam sentido às crianças e que só se tornam possíveis a partir de situações reais de leitura que envolvam os sujeitos aprendizes num processo de colaboração e ativos no meio. É pela complexidade dessa tarefa que, com base em Vigotski (2003), parece não ser possível que as crianças sozinhas possam se apropriar de uma atividade cultural complexa como a leitura. Seu aprendizado, como prática cultural, não ocorre de forma espontânea, mas precisa ser ensinado a elas.

A meta da educação não é a adaptação ao ambiente já existente, que pode ser efetuado pela própria vida, mas a criação de um ser humano que olhe para além de seu meio... Não concordamos com o fato de deixar o processo educativo nas mãos das forças espontâneas da vida [...] tão insensato quanto se lançar ao oceano e entregar-se ao livre jogo das ondas para chegar à América. (VIGOTSKI, 2003, p. 77).

Em síntese, a teoria histórico-cultural permite dar sustentação à

afirmação título desse texto, evidenciando a relevância do processo de escolarização para a formação do leitor na perspectiva de um ensino ativo que requer um processo de colaboração entre professor e crianças e entre crianças e crianças, tendo como referência o pressuposto de que só promoverá aprendizagem se ela for organizada de forma a fazer sentido aos sujeitos aprendizes, que ao se apropriarem daquilo que foi objetivado pelas gerações precedentes possam também eles objetivar, participar da cultura, fazendo uso da leitura como prática cultural.

2. Aspectos da teoria bakhtiniana para a questão da formação do leitor na escola

A teoria de Bakhtin não traz escritos acerca de aplicações pedagógicas para o ensino da leitura na escola, entretanto, assim como a teoria histórico-cultural, sua obra (1995, 2003), por buscar a construção de uma concepção histórica e social da linguagem, pode permitir uma transposição para a questão da formação do leitor na escola, possibilitando contribuições ao ensino do ato de ler.

Ao adentrar seus estudos, é possível reconhecer pontos de encontro com os estudos de Vigotski apresentados no tópico anterior em relação ao ensino do ler como uma complexa atividade cultural. Para ampliar a discussão tecida até o momento, busco neste tópico apresentar três aspectos relevantes da teoria bakhtiniana para a questão da formação do leitor na escola. O primeiro consiste na concepção dialógica de linguagem, o segundo no papel do outro para seu desenvolvimento, pois para Bakhtin a interação é o princípio fundador da linguagem e, por fim, o fato de que nos apropriamos da língua por meio dos gêneros do discurso, instrumentos de comunicação.

Para Bakhtin (1995), a linguagem é dialógica por natureza, não pode ser considerada individual; ela é social. Produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados, “a língua constitui um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos locutores.” (BAKHTIN, 1995, p. 127). A língua não existe como objeto isolado e acabado; é construída pela interação entre, no mínimo, dois interlocutores, que como seres sociais produzem seus discursos com base em outros discursos; é um processo que está em evolução

permanentemente e por essa razão não pode ser considerada como algo estático, sem vida.

Nesse sentido, o dialogismo da linguagem tem em Bakhtin (1995) duas facetas. Primeiramente indica que há um permanente diálogo entre os diferentes discursos histórico- socialmente produzidos, e, segundo, que os discursos só podem ser realizados porque existem o eu e o outro. Toda manifestação linguística está, portanto, situada no meio social em que se encontra o indivíduo. Ao produzir discursos, o sujeito não o faz no vazio, mas a partir de outros discursos, e não o faz para si, faz para o outro. Assim, como Vygotski (1995), Bakhtin concebe a linguagem como atividade cultural complexa que só é apropriada pelo sujeito por meio das relações sociais. De acordo com o autor, “originariamente, a palavra deve ter nascido e se desenvolvido no curso do processo de socialização dos indivíduos, para ser, em seguida, integrada ao organismo individual [...]” (BAKHTIN, 1995, p. 64). Em ambas as teorias, o outro é sempre importante e indispensável, pois sem ele o sujeito não se desenvolve, não se apropria da linguagem, não realiza aprendizagens. Bakhtin (1995) considera a interação como a realidade fundamental da linguagem; para ele, o *eu* só pode realizar-se no discurso, apoiando-se em *nós*. O sujeito, ao constituir um discurso, leva em consideração o discurso do outro, que estará presente no seu. Assim, todo discurso se faz a partir de outros discursos e todos são atravessados pelo discurso do outro. A linguagem produz-se num contexto que é social e dialógico a partir da relação entre os sujeitos.

Dada a natureza dialógica da linguagem, o ensino da leitura na escola não se realiza a partir de uma língua estática, pronta, sem vida, mas ocorre na atividade da própria língua em seu uso nas relações sociais, a partir da interação escritor e leitor ao lidar com o discurso que, sempre ideológico, “responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio etc.” (BAKHTIN, 1995, p.123). É a leitura como objeto da cultura como atividade-meio que precisa ser ensinada às crianças, algo que se contraponha ao ensino dessa atividade como algo em si mesmo, ausente de ideologia, que nada responde, nada refuta, nada confirma e, portanto, não se constitui como processo dialógico, já que reduz o discurso escrito a um conjunto de letras, palavras e orações.

O leitor aprendiz há de ter oportunidades de vivenciar na escola a dialogia da linguagem ao lidar com ela como enunciação, pois para Bakhtin (2003, p. 297) “as pessoas não trocam orações, assim como não trocam palavras, ou combinação de palavras, trocam enunciados constituídos com a ajuda de unidades da língua — palavras, combinações de palavras, orações”. O enunciado constitui-se na unidade da comunicação discursiva; uma enunciação é a produção da língua pelos indivíduos; assim ao lermos, não lemos letras que formam sílabas, palavras e orações; lemos enunciados. O enunciado refere-se ao ato de produção do discurso oral ou escrito; refere-se ao discurso da cultura.

Bakhtin (2003) permite compreender que o ensino da leitura na escola não se faz a partir de letras, palavras ou orações isoladas, mas a partir de enunciados concretos que se dirigem a alguém ou são suscitados por algo, e que, sendo assim, possuem algum objetivo na comunicação discursiva da cultura. Para o autor,

Todo enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação discursiva de um determinado campo. Os próprios limites do enunciado são determinados pela alternância dos sujeitos do discurso. Os enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmos; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros. Esses reflexos mútuos lhes determinam o caráter. Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo... ela o rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos de certo modo os leva em conta. (BAKHTIN, 2003, p. 297).

Um enunciado se forma a partir de enunciados anteriores; qualquer enunciado produzido pelo indivíduo carrega consigo a palavra do outro. Daí a natureza dialógica da linguagem sob uma perspectiva histórica e social, pois cada enunciação é produto da relação entre os indivíduos ao longo de seu desenvolvimento cultural. Não existe enunciado produzido para ser indiferente; quando o falante ou o escritor cria um enunciado, espera uma resposta do ouvinte ou do leitor que, portanto, são ativos e

no processo de produzir respostas formarão outros enunciados. Apenas na escola é que a construção de enunciados pode ser indiferente, quando se coloca o texto nas mãos da criança, mas não se ensina a operar com enunciados, a atribuir sentido, a dialogar com o autor, a produzir respostas para tornar-se coenunciadora.

Uma produção escrita, uma leitura sempre preveem interlocutores. Ao escrever, o escritor considera seu destinatário que lhe dirige a forma de tecer o discurso escrito; ao ler, o leitor torna-se coenunciador porque, ao atribuir sentido ao escrito, recria o enunciado a partir de seu próprio discurso. Por meio dessa dinâmica, considerando sempre o outro, é que se constrói a experiência discursiva individual, aprendendo a falar, a ouvir, a escrever, a ler enunciados. Isso implica considerar que é na manifestação real e concreta da leitura que essa atividade é apropriada pelo sujeito aprendiz, o qual, desde o início do processo de escolarização, deve operar com enunciados, aprender a atribuir-lhes sentido.

O discurso só existe na forma de enunciações; fora dessa forma não se refere a discursos, manifestações da linguagem como tal, mas a um conjunto de sinais gráficos sem sentido, monológico, que não permite ao sujeito aprendiz construir sua própria experiência discursiva, porque não trabalha com sua unidade. O enunciado não corresponde a uma unidade artificial, mas a uma unidade real em que os sujeitos do discurso participam ativamente, operando sobre eles. A linguagem não é falada ou escrita no vazio, mas numa situação social concreta.

Nesse quadro, Bakhtin (1995), também como Vygotski (1995), concebe a palavra como signo. Quando a escola não realiza o trabalho com a leitura a partir de enunciações, deixa de conceber a palavra como signo e passa a considerá-la como sinal: “o signo dialético, dinâmico, vivo, opõe-se ao sinal inerte que advém da análise da língua como sistema abstrato” (p. 15). A língua tomada em sua concretude, como processo de comunicação vivo e ininterrupto, constitui-se num sistema de signos ideológicos que jamais pode ser tomada como um sistema estável e abstrato de sinais constantemente iguais e possíveis de serem isolados. Quando o homem se comunica com o outro por meio da linguagem falada ou escrita, não são palavras que falamos ou escrevemos, mas de acordo com Bakhtin (1995, p. 95), “verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc.

A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico.” Não são as palavras como sinais que nos permitem fazer uso da linguagem, mas as palavras como signo. 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.

A palavra para Bakhtin (1995) é o signo interior; o que a faz tornar palavra é sua significação. Quando o homem não é capaz de reconhecer sua significação, perde a própria palavra que, reduzida à sua realidade física, torna-se em mero sinal. Reduzida à sua sinalidade, a palavra ou um conjunto de palavras não pode ser constituído como enunciado, pois esse se caracteriza por ser a unidade da comunicação discursiva da língua. Nesse sentido, ao ensinar a linguagem escrita às crianças, a escola não pode se deter a ensinar a palavra como sinal para depois a tratá-la como signo. Reduzir o processo de alfabetização ao ensino da linguagem como um sistema de sinais é ensinar às crianças a língua como um objeto isolado, imutável e monológico. Ler e escrever tornam-se atividades com um fim em si mesmo, ficando reduzidas ao aprendizado técnico de decodificar e codificar, mas não de ler e produzir discursos, não de operar com enunciados num processo de dialogia, de interação entre interlocutores e, portanto, não de se apropriar da linguagem como atividade cultural.

Acreditar que primeiro é preciso que as crianças aprendam a sinalidade da linguagem, para somente depois aprender a tratá-la como signo, é incorrer contra a própria linguagem, uma vez que sem significação, a função de signo, a palavra não é palavra, portanto não pode haver ensino e aprendizagem de linguagem. Como Vygotski (1995), Bakhtin nos dá pistas de que o ensino da leitura, desde o princípio, se faz a partir de práticas culturais, práticas discursivas, concebendo a linguagem escrita como um sistema de signos e não como um mero conjunto de sinais. Segundo o autor,

Enquanto uma forma lingüística for apenas um sinal e for percebida pelo receptor somente como tal, ela não terá para ele nenhum valor lingüístico. A pura sinalidade não existe, mesmo nas primeiras fases da aquisição da linguagem. Até mesmo ali, a forma é orientada pelo contexto, já constitui um signo [...] (BAKHTIN, 1995, p. 94).

Desde o princípio do processo de escolarização, é a linguagem como signo e não como sinal que deve ser ensinada às crianças. Assim, não há sentido em iniciar o processo de alfabetização a partir de letras, sílabas e palavras isoladas ou ainda, até mesmo a partir de textos, se esses não se configuram para as crianças e para os professores como tal, mas apenas como um conjunto de sinais que nada comunica para os sujeitos, e que por isso não possui valor linguístico; está ali apenas para servir como objeto no ensino da correspondência grafema-fonema, na linguagem como sinal. Com isso, quero salientar que tanto iniciar o ensino da leitura por meio da identificação de letras, como a partir de textos para apenas tirar dele uma palavra que será isolada para ensinar suas partes, não são, do ponto de vista dos estudos de Bakhtin (1995), práticas coerentes com o ensino da leitura como de fato se configura nas relações sociais.

Quando a criança aprende apenas a sinalidade da linguagem, ela aprende apenas a identificar um sinal técnico que não pode refratar nada; ela é capaz de oralizar o escrito, mas não é capaz de atribuir-lhe sentido, não é capaz de ler, uma vez que quando a palavra é percebida apenas como sinal, a identificação predomina sobre a compreensão. A criança é capaz de identificar o conjunto das letras e sílabas que formam a palavra, mas não é capaz de reconhecê-la como signo, ou ela percebe o texto como um conjunto de palavras, mas não é capaz de compreendê-lo como enunciado.

Assim, cabe aqui uma afirmação de Arena (1992, p.79) que ao tecer uma análise da contribuição de Bakhtin ao processo de alfabetização afirma que: “Argumentar que no início do processo de alfabetização é necessário trabalhar a sinalidade, isto é, a identificação do sinal, é remeter a criança para um processo de contra-formação do leitor e escritor”. Essa armadilha tão antiga e cristalizada na escola de que para ser leitor é necessário primeiro aprender os sinais, aprender a decodificar para depois operar com signos, aprender a compreender, ler de fato, ainda há de ser superada pela instituição escolar.

Nessa perspectiva, é possível reconhecer a necessidade de situações de ensino que criem verdadeiras práticas de leitura, uma vez que, para a palavra ser ensinada como signo e não como sinal, é necessário que o sujeito aprendiz a vivencie, a realize convivendo com práticas

discursivas; afinal, “os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar.” (BAKHTIN, 1995, p. 108). Quando se oportuniza situações de leitura reais para as crianças participarem, mostrando a elas como operar com enunciados, que como tal sempre dizem algo ou provocam respostas, está, de fato, contribuindo para a formação de leitores.

Com efeito, participar da cultura escrita é lidar com a leitura e escrita de enunciados, uma vez que é na enunciação que a palavra deixa de ser sinal e se torna signo. A significação, segundo Bakhtin (1995), só se realiza no processo de interação entre interlocutores; somente a comunicação discursiva fornece à palavra sua significação; “é impossível designar a significação de uma palavra isolada sem fazer dela o elemento de um tema, isto é, sem construir uma enunciação, um exemplo.” (BAKHTIN, 1995, p. 129).

Cabe mencionar que Bakhtin (1995, p. 129) faz uma distinção entre sentido e significado. Segundo ele, a significação corresponde “aos elementos da enunciação que são reiteráveis e idênticos cada vez que são repetidos”; é a palavra dicionarizada como também concebe Vigotski (1998). Já o sentido, denominado pelo autor como o tema da enunciação, é dado pelo contexto nas condições de uma enunciação concreta. Com efeito, o tema da enunciação é determinado não apenas por sua forma linguística, mas principalmente pelos elementos da situação. Assim, ao operar com enunciados é de suma importância não perder de vista esses elementos, pois, de acordo com Bakhtin, seria o mesmo que perder suas palavras mais importantes, tornando difícil a atribuição de sentido. Ao realizar o trabalho de leitura com as crianças é preciso atentar para o fato de que não se pode operar com o enunciado fora de seu contexto histórico-social, isolando-o como objeto de ensino; se assim se proceder, não será possível determinar seu tema, ou seja, atribuir-lhe sentido, afinal “o signo e a situação social estão indissoluvelmente ligados.” (BAKHTIN, 1995, p. 16).

Quando Bakhtin (1995) ressalta a natureza dialógica da linguagem há de se compreender que o diálogo a que o autor se refere não é apenas o de uma relação face a face, mas notoriamente o da relação entre

enunciados e contextos de produção. O discurso, seja falado ou escrito, só pode ser compreendido de acordo com seu contexto. Enunciados desvinculados de seus contextos tornam-se um conjunto de sinais gráficos ou de sons que impedem uma atitude responsiva do sujeito e, portanto, fazem da língua um sistema fechado, ausente de ideologia e compreensão.

Como afirma Bakhtin (1995), todo enunciado espera uma compreensão responsiva ativa, é produzido sempre para uma resposta; por essa razão não existe fora das relações dialógicas. Compreender enunciados escritos, por exemplo, é participar de um diálogo com o autor gerando uma resposta ativa. “A compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra.” (BAKHTIN, 1995, p.132). Ao oportunizar aos leitores iniciantes situações de leitura com enunciações vinculadas a seu contexto de produção, a escola favorece a compreensão das crianças como uma forma de diálogo. Afinal, o sentido e a significação das palavras na enunciação não estão no papel, prontos para ser desvendados, só podem ser construídos pelo leitor durante o ato de ler. Segundo Bakhtin (1995, p. 132):

[...] não tem sentido dizer que a significação pertence a uma palavra enquanto tal. Na verdade, a significação pertence a uma palavra enquanto traço de união entre os interlocutores, isto é, ela só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva.

Para Bakhtin os enunciados são, portanto, produzidos de acordo com sua função no processo de interação. Cada enunciado é construído de acordo com as necessidades e finalidades da atividade humana ao fazer uso da linguagem. No processo dialógico entre o eu e o outro se elaboram *tipos relativamente estáveis* de enunciados para atender a uma determinada esfera de atividade. Bakhtin (2003) denomina esses tipos de enunciados *relativamente estáveis* de gêneros do discurso, compreendendo-os como organizadores do discurso e instrumentos do processo de comunicação.

2.1 Os gêneros do discurso: instrumentos de comunicação e de ensino do ato de ler na escola

Os enunciados, de acordo com Bakhtin (2003), encontram-se organizados no emprego da língua em forma de gêneros do discurso. Cada gênero compreende tipos estáveis de enunciados de acordo com três elementos: conteúdo temático, construção composicional e estilo. O conteúdo temático refere-se ao domínio de sentido de que se ocupa o gênero. A construção composicional corresponde ao modo como os enunciados são estruturados. O estilo é a seleção dos meios linguísticos necessários ao enunciado em função do destinatário e de como se espera sua compreensão responsiva ativa.

Dessa forma, cada vez que o sujeito faz uso da língua, ele o faz por meio de determinado gênero que é selecionado a partir da realidade da comunicação, considerando a necessidade temática, o interlocutor e sua própria intenção como locutor. Para Bakhtin (2003), sem os gêneros do discurso não haveria comunicação, como afirma o autor:

Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que em seguida apenas se diferencia no processo de fala. Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível. (BAKHTIN, 2003, p. 283).

O gênero é, para o autor, a realidade da comunicação humana. É por meio dos gêneros que o sujeito se apropria da linguagem e a objetiva. Nesse sentido, eles são instrumentos que tornam possível a comunicação discursiva. Aprender a falar, a escrever, a ler, é apropriar-se desses instrumentos que tornam possíveis a produção ou a compreensão de enunciados; logo, os gêneros do discurso constituem-se também em instrumentos para o ensino da leitura na escola.

As crianças aprendem a ler a partir de tipos estáveis de enunciados, a partir dos diversos gêneros do discurso, pois não lemos receitas como lemos poesias, não lemos uma notícia como lemos uma história de ficção. Cada conjunto de enunciados organizados de acordo com seu conteúdo, sua estrutura e suas marcas linguísticas demandam do leitor diferentes condutas. Quando a escola concebe a linguagem como sinal, ensinando apenas uma forma de ler, não permite aos alunos operarem com os diversos gêneros do discurso e assim não contribui para a formação de leitores. Nesse sentido, ao considerar a linguagem como um sistema de signos, os gêneros em sua diversidade se tornam os instrumentos pelos quais o professor ensina a língua escrita.

No processo de apropriação dos gêneros do discurso, Bakhtin (2003) aponta que, ao longo do desenvolvimento da linguagem, o indivíduo se apropria dos gêneros primários, tipos mais simples de enunciados, e dos gêneros secundários, tipos mais complexos de enunciação. Os gêneros primários são desenvolvidos a partir das condições da comunicação discursiva imediata. A criança se apropria deles por meio da troca verbal espontânea no decorrer de sua experiência social. Já os gêneros secundários surgem apenas nas condições de um convívio cultural mais complexo, desenvolvido e organizado, por isso não são apropriados de forma espontânea pelo sujeito. Os gêneros primários fornecem ao indivíduo a base para o desenvolvimento dos gêneros secundários. Com base em Bakhtin (2003), Schneuwly e Dolz (2004, p. 30-35) afirmam que “os gêneros primários são o nível real com o qual a criança é confrontada nas múltiplas práticas de linguagem... são os instrumentos de criação dos gêneros secundários.”

A partir dessas considerações, acredito que sendo o processo de escolarização responsável pela apropriação do conhecimento cultural produzido e organizado pela humanidade, cabe a ele, notadamente, realizar com base nos gêneros primários o trabalho de ensino dos gêneros secundários, possibilitando às crianças novas construções discursivas e a apropriação de enunciados mais complexos, como os gêneros discursivos escritos, a retórica, e outros. Para isso, na escola, os gêneros devem não apenas se constituir como instrumentos da comunicação, como também em instrumentos de ensino e de aprendizagem da linguagem, já que sem eles não há comunicação e conseqüentemente não há ensino da língua.

Nessa perspectiva, quando a criança inicia o processo de escolarização, suas apropriações em relação aos gêneros primários não podem ser desconsideradas pelo professor; são a referência para novas apropriações discursivas. Por isso, situações que permitam às crianças participarem de práticas efetivas de linguagem são fundamentais no processo de ensino; somente dessa forma é possível ao professor conhecer o nível real das crianças em relação à linguagem.

Ao argumentar sobre a necessidade em conceber os gêneros do discurso como instrumentos para o ensino do ato de ler na escola, saliento que esses não podem ser tomados simplesmente como conjunto de propriedades formais a que os enunciados devem obedecer. Assim como defende Fiorin (2008), o ensino a partir dos gêneros não pode tornar-se normativo, porque não corresponde a esse um conjunto de propriedades isolado de uma esfera de ação. Tratar os gêneros do discurso sob esse ponto de vista é desconsiderar sua própria natureza, uma vez que esses não estão estagnados, acabados, normatizados na língua. Como afirma Bakhtin (2003, p. 262),

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo.

Nesse sentido, os gêneros do discurso não estão numa grade prontos para serem utilizados em qualquer tempo e espaço. De acordo com a realidade da atividade humana, novos gêneros podem surgir e outros se modificar. Fiorin (2008), a esse respeito, cita como exemplo o desaparecimento da epopeia e o surgimento do e-mail. Assim, ensinar a ler tendo como instrumento os gêneros do discurso não é tratá-los como um conjunto de regras sem conexão com a realidade da atividade humana na qual se inserem. Não é isolá-lo da situação de comunicação como objeto didático, mas considerá-los como meio de apreender a realidade, já que o gênero estabelece uma conexão da linguagem com a vida social, é instrumento de comunicação.

Cabe ressaltar que a própria denominação dada por Bakhtin (2003)

aos gêneros do discurso como tipos *relativamente* estáveis de enunciados deixa explícito que normatizá-los é ir na contramão desse conceito.

As crianças se apropriarão dos gêneros do discurso ao fazerem uso desses em contextos de conexão da linguagem com a vida social, ou seja, em situações reais que envolvam o ato de ler. Não dominar um determinado gênero do discurso não significa que o sujeito não conhece um conjunto de normas que o caracteriza, mas sim que não o vivenciou em determinada esfera da atividade humana. Daí a relevância de ensinar a ler tendo como instrumento os gêneros, já que o que falamos, ouvimos, escrevemos e lemos estão organizados em gêneros do discurso. De acordo com Schneuwly e Dolz (2004, p.75), “o gênero pode, assim, ser considerado um megainstrumento que fornece um suporte para a atividade, nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes.”

Portanto, os gêneros do discurso podem corresponder à ferramenta do professor ao ensinar a ler, uma vez que ensinar a leitura tomando como referência Bakhtin (2003) é ensinar os alunos a dominar a diversidade dos gêneros do discurso de forma que ao reconhecerem seu conteúdo, sua estrutura e sua forma linguística possam dar-lhe sentido, ou seja, ler. Quando ensinamos a ler a partir de tipos de enunciados não é a leitura como sinal, reduzida à decodificação ou à oralização, que está em jogo, mas a leitura como prática cultural que emerge de uma concepção dialógica da linguagem e de um conceito de língua como construção social e ideológica, que, dotada de um sistema de signos, sempre prevê uma atitude responsiva do outro com quem se fala, para quem se escreve, de quem se fala, de quem se escreve, uma relação dialógica entre os discursos e entre os interlocutores que só é possível por meio da interação social entre os indivíduos.

Ao argumentar sobre a natureza dialógica da linguagem, a interação como seu princípio fundador e os gêneros do discurso como instrumento no processo de comunicação humana, Bakhtin (1995, 2003), assim como os estudiosos da teoria histórico-cultural, pode nos ajudar a diminuir a distância entre escolarização e formação do leitor, indicando que na escola é imprescindível considerar a palavra como signo ideológico, que como tal é sempre dialógico, demandando interação entre discursos e entre os sujeitos do discurso, a partir de um trabalho por meio

dos gêneros e não por meio de letras ou palavras ou textos isolados. A leitura a ser ensinada na escola é a que se faz presente nas relações sociais, uma leitura ideológica, dialógica e interlocutora, portanto uma prática da cultura.

A partir do mergulho nas obras de Vigotski e Bakhtin, e com o olhar focado para a questão da formação do leitor foi possível encontrar indicações de que a leitura a ser ensinada na escola de fato não é a mediada pela relação grafema-fonema, mas a mediada pela significação. Ambos os autores concordam que a palavra escrita é signo e que, portanto, sempre significa, não pode ser lida como sinal; é símbolo visual e só adquire sentido quando inserida num contexto, como afirma Bakhtin (1995), quando corresponde ou pertence a uma enunciação. É a leitura objetivada na cultura que será apropriada pelas crianças, ou seja, uma atividade necessária e vital nos termos de Vygotski (1995), e ainda dialógica e ideológica nos termos de Bakhtin (1995); portanto, os dois autores discordam claramente que o ensino da leitura no início do processo de escolarização precisa centrar-se sobre a leitura como habilidade de decodificação ou de oralização da palavra escrita.

Entretanto, no século seguinte à publicação dessas duas teorias, a escola parece insistir em não mudar sua história em relação à formação do leitor, pois se ainda há um desencontro entre processo de escolarização e apropriação da leitura como prática cultural é porque grande parte das crianças continua aprendendo uma leitura que só serve à escola e que não possibilita a objetivação dessa atividade em suas relações sociais.

Referências

ARENA, D. B. Bakhtin e alfabetização. *Revista do Centro de Educação*. Universidade Federal de Santa Maria. v. 17. n. 160, p. 71-89, 1992.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1995.

_____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

DUARTE, N. *Individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2008.

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone ; Edusp, 1988. p. 47-56.

LURIA, A. R. Vigotskii. In: VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. 10. ed. São Paulo: Ícone; Edusp, 2006. p. 21-37.

MUKHINA, V. *Psicologia da idade pré-escolar*. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

MELLO, S. A. A escola de Vygotsky. In: CARRARA, K. (Org.). *Introdução à psicologia da educação*. São Paulo: Avercamp, 2004. p. 135-155.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento na idade escolar. In: VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 10. ed. São Paulo: Ícone; Edusp, 2006. p. 103-117.

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*. Madrid: Visor, 1993. v. 2.

_____. *Obras escogidas*. Madrid: Visor, 1995. v. 3.

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

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. *Pensamento e linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. *El problema del entorno*. Tradução do Corpo de Tradutores Universidade de Havana. Havana, [1935]. Mimeo.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia pedagógica*. Tradução de Claudia Shiling. Porto Alegre: Artmed, 2003.