



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Marília



CULTURA
ACADÊMICA
Editora

Significado, sentido e o trabalho pedagógico: a leitura e a escrita nos anos iniciais do ensino fundamental

Greice Ferreira da Silva

Como citar: SILVA, G. F. Significado, sentido e o trabalho pedagógico: a leitura e a escrita nos anos iniciais do ensino fundamental. *In:* MILLER, S.; MENDONÇA, S. G. L.; KÖHLE, E. C. (org.). **Significado e Sentido na Educação para a Humanização**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2019. p. 115-132.
DOI: <https://doi.org/10.36311/2019.978-85-7249-036-8.p115-132>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

SIGNIFICADO, SENTIDO E O TRABALHO
PEDAGÓGICO: A LEITURA E A ESCRITA NOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Greice Ferreira da Silva

Os estudos sobre o processo de aprender a ler e de aprender a escrever inevitavelmente requerem compreender significado e sentido no trabalho pedagógico que envolve especialmente professores e alunos. Proponho, nesta reflexão, tratar de alguns aspectos referentes à ação docente e à criança, a qual, ao entrar na escola do Ensino Fundamental, se torna aluno, num contexto de relações que se movimenta num ambiente histórico, social e cultural, que cria e é criado pelas relações das quais participa. Nesse movimento vivo e dinâmico de relações, apropria-se dos significados culturais e atribui sentido às suas experiências e a tudo que aprende.

Nessa perspectiva, concebe-se o processo de aprender a ler e aprender a escrever, de modo que a criança perceba a língua, em seu funcionamento, estabeleça relações com ela e por meio dela, sendo capaz de usá-la nos mais diversos contextos da sua realização concreta, nas diferen-

<https://doi.org/10.36311/2019.978-85-7249-036-8.p115-132>

tes 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, fazendo, conseqüentemente, com que o foco recaia nos aspectos formais do sistema linguístico.

As práticas educativas na infância, pautadas no exercício mecânico do ler e do escrever, tornam emergente essa questão, porque tais práticas não criam necessidades de ler e de escrever, uma vez que as crianças não percebem o porquê e para quê devem fazer isso.

Compreender a atribuição de sentido é essencial para orientar o pensar e o agir do professor e para refletir sobre a formação leitora e escritora da criança. Nesse ínterim, relato brevemente duas situações das quais participei como docente das crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e que, de alguma maneira, serão os elementos desencadeadores das reflexões apresentadas neste texto. Ambas as situações ocorreram numa turma de crianças de oito anos correspondente à 2ª série (atual 3º ano), numa escola de uma cidade do interior do estado de São Paulo.

A primeira situação se deu no início do ano letivo. Quando era proposto que as crianças elaborassem um texto, algumas delas se manifestavam, dizendo: “Quantas linhas?” Ou, ainda: “Quantas linhas eu preciso escrever para poder entregar o texto?” E, se eram estipuladas no mínimo dez linhas, como professora da turma, repetidamente eu ouvia: “Vou fazer a letra bem grande...”

A segunda situação também aconteceu nos primeiros meses de aula.

Havia um pequeno acervo de materiais para a leitura, na sala, o qual foi disponibilizado aos alunos e combinado com toda a turma, desde o primeiro dia, que poderiam utilizá-lo. Ao observar que não faziam uso, que não costumavam aproveitar esse espaço, perguntei a um dos alunos que terminara o registro das atividades e encontrava-se em sua carteira, a observar os colegas: “Por que você não escolhe algo para ler? Pode usar os materiais.” E o aluno respondeu: “Não professora. Eu fico quietinho. Prometo! Não vou atrapalhar meus colegas, não.” E debruçou-se sobre a carteira, esperando os demais alunos terminarem o registro.

As situações expostas suscitaram as seguintes questões: qual o sentido da leitura e da escrita, para as crianças? De quais experiências com a leitura e com a escrita essas crianças tiveram a oportunidade de participar, até aquele momento, considerando que estavam no início do processo de apropriação da linguagem escrita? De que forma eu, como professora, poderia organizar, planejar as situações de leitura e de escrita, a fim de que as crianças pudessem atribuir um sentido adequado a elas?

No livro *Atividade, Consciência e Personalidade*, mais especificamente, em seu apêndice, intitulado “Problemas Psicológicos do Caráter Consciente do Estudo”, Leontiev (1978) afirma que o conhecimento é indubitavelmente fator de desenvolvimento e humanização, no processo ontogenético, todavia, ressalta: para que o conhecimento eduque, é preciso antes educar, no sujeito, sua atitude em relação ao conhecimento. Segundo o autor, “[...] esta é a essência do caráter consciente do estudo.” (LEONTIEV, 1978, p. 234).

Ao destacar a formação da atitude frente ao conhecimento, o autor se refere ao sentido que as crianças atribuem aos objetos da cultura com os quais se defrontam, ao longo da infância. Esse sentido condiciona toda relação que estabelecem com esses objetos, a partir de então – num processo dinâmico de formação e desenvolvimento de sentido –; em outras palavras, condiciona a atitude da criança em face desses objetos. Essa atitude da criança constitui-se como uma resposta sua ao objeto: sua atitude depende do que o objeto significa para ela, como ela o entende, como o objeto a afeta e quanto a afeta (MELLO, 2012).

Conforme Leontiev (1978, p. 221), o sentido “[...] é esse aspecto da consciência do indivíduo que é determinado por suas próprias relações de vida.” Dessa forma, a atitude das crianças diante dos objetos, condicionada pelo que eles significam para elas, não é algo que se ensina como um produto, mas elemento da consciência que se forma como um processo.

Para a Teoria Histórico-Cultural, os significados e os sentidos são conteúdos da consciência humana, sendo que os significados constituem a parte fundamental da consciência humana, uma vez que neles “[...] está representada a forma ideal – transformada e envolvida na matéria da lin-

guagem – da existência do mundo material, de suas propriedades, vínculos e relações, revelados pela prática social conjunta.” (LEONTIEV, 1978, p. 37, tradução nossa).

A apropriação dos significados pelo homem ocorre por meio da sua atividade e pela comunicação com os outros homens. Desse modo, os significados não existem sem as relações internas da atividade humana e sem a consciência (VIGOTSKI¹, 2000). Para Vigotski (2000), é na consciência que o significado se relaciona com o sentido – um outro elemento constituinte da consciência – e é na relação consciente com o sentido que os significados passam a ter seu traço psicológico, em outras palavras, a existirem como conceitos e generalizações. Disso decorre que o significado, ao ser objetivado por meio da linguagem, por exemplo, vem carregado de sentido (LEONTIEV, 1978). E o sentido é objetivado, refletido nas relações com os motivos e com os objetivos da atividade humana (MARTINS, 2004).

Portanto, embora possa e deva ser formado intencionalmente, na escola, o sentido que a criança atribui a um objeto “[...] não se ensina, se educa” (LEONTIEV, 1978, p. 221), se constitui como produto das relações reais estabelecidas com os objetos da cultura histórica e socialmente elaborada. Nesse caso, podemos dizer que a intencionalidade do outro, nesse aprender, precisa considerar as relações reais que as crianças estabelecem com os objetos da cultura, na escola, e a complexidade desse processo de atribuição de sentido pelas crianças (MELLO, 2012).

A criança, desde pequena, atribui um sentido pessoal a tudo o que vive e conhece (MELLO, 2012). De acordo com a experiência que tem, ao vivenciar uma situação ou conhecer um objeto – que pode ser material, como, por exemplo, um livro, como pode ser não material, como, por exemplo, uma história lida pelo(a) professor(a) – a criança atribui um sentido a esse objeto ou situação. Esse sentido condicionará toda relação que ela travará com esse objeto ou situação, a partir desse momento. Em outras palavras, “[...] de acordo com as experiências vividas, a criança forma uma atitude frente aos objetos e situações e sempre que se dirigir a esses

¹ Nas diversas obras do autor russo e naquelas que têm seus pressupostos como objeto, a grafia de seu nome aparece de maneira diferenciada: Vigotskii, Vigotski, Vygotsky, Vygotski. Optei, neste trabalho, pela grafia Vygotsky. Entretanto, para ser fiel às indicações presentes nas referências bibliográficas das quais utilizo, no caso de citações diretas ou indiretas, manterei a grafia presente nos originais.

objetos ou situações as experiências vividas filtrarão as novas relações que ela estabelece.” (MELLO, 2012, p. 41).

Compreender que a atitude das crianças frente aos objetos condiciona a sua aprendizagem implica diretamente como o professor organiza e propõe o ensino. E, para isso, é essencial que o professor conheça o sentido que a criança já construiu para si sobre aquilo que se propõe ensinar. No caso da apropriação da leitura e da escrita – “[...] instrumentos fundamentais para o sucesso da criança na escola a partir do ensino fundamental e na vida” (MELLO, 2012, p. 41) –, é essencial que o professor conheça que sentido a criança aprendeu a atribuir à cultura escrita, para organizar o trabalho docente. Assim como para o sucesso do trabalho docente, é fundamental acompanhar qual sentido a criança vai atribuindo à cultura escrita, a partir das situações propostas pelo professor.

A escola exerce um papel fundamental na transformação dos sujeitos, ao propiciar-lhes a apropriação dos conhecimentos elaborados historicamente e sistematicamente organizados, em uma estrutura curricular, desenvolvendo as habilidades, capacidades e aptidões necessárias ao processo de sua objetivação como seres humanos. Nessa perspectiva, a escola funciona como uma via para acessar o conteúdo cultural sistematizado, programado especialmente para desencadear um processo de ensino que promova, nos alunos, o seu processo de humanização (MILLER; ARENA, 2011).

Cabe ressaltar que

[o]s processos de ensinar e de aprender se constituem, desse modo, como o centro do trabalho escolar que se realiza pelas relações estabelecidas entre os atores centrais da situação educativa – alunos e professores – na busca da apropriação dos significados elaborados socialmente, que se transformam em conteúdos da consciência individual, caracterizando os sentidos pessoais construídos pelos sujeitos. A produção de um sistema de sentidos pelo psiquismo de cada ser humano depende, portanto, de sua relação dinâmica com o meio no qual vive. (MILLER; ARENA, 2011, p. 342-343).

Desse modo, para compreender “a constituição dos significados e dos sentidos essenciais à [...] formação [do sujeito], objetivando o desenvolvimento de suas capacidades, habilidades, aptidões, atitudes e valores imprescindíveis ao seu processo de humanização”, é fundamental “discutir a importância do processo de interação da criança com os educadores e com o seu entorno cultural, que ocorre no contexto do desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem dos conteúdos escolares” (MILLER; ARENA, 2011, p. 343).

Ao levar em conta os pressupostos citados, é possível inferir que as situações relatadas inicialmente, no texto, sobre o processo de aprender a ler e de aprender a escrever, bem como o sentido que as crianças atribuíam à leitura e à escrita, estavam vinculadas às condições de vida e educação das quais haviam participado, até aquele momento, das experiências que tiveram, das relações que estabeleceram e da maneira como foram afetadas por essas experiências.

Arena (2010) atenta para a problemática, ao esclarecer que, se a situação socialmente esperada é a de uma criança que atribua sentidos (um leitor de sentidos) e se o entorno das crianças é a fonte de seu desenvolvimento (VYGOTSKY, 1935), seria necessário que, desde o início da escolaridade, a escola, constituinte também desse entorno, pudesse ensinar a conduta de um leitor de sentidos da língua escrita, não dissociada de suas práticas culturais, uma vez que, na concepção vigotskyana, o entorno da criança, isto é, “[...] o seu mundo histórico e cultural é a fonte privilegiada da qual ela se apropria da cultura e do conhecimento produzidos, pela ação dos outros seres humanos que compõem esse entorno e com os quais relaciona.” (ARENA, 2010, p. 241).

Se considerarmos que o meio é a fonte do desenvolvimento e que a escola é constituinte desse meio, percebemos a essencialidade das questões metodológicas nos processos de ensinar e de aprender. As práticas pedagógicas, a organização do ensino, a seleção dos conteúdos ensinados, no que se refere a quais conteúdos priorizar; a forma como os conteúdos são apresentados e abordados – a metodologia a ser utilizada no trabalho – e as relações instauradas – com o conhecimento, entre os pares, com o professor – são peças fundamentais para a atribuição de sentido.

Diante do exposto, inevitavelmente, o olhar se volta para a compreensão da concepção de linguagem sob a ótica de Bakhtin (1992), para pensar o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita de forma interativa e dialógica. Ao conceber a linguagem como um processo dialógico que se dá na interação social, Bakhtin entende a palavra como um signo verbal, como um movimento. Disso resulta que a linguagem não é acabada, sistematizada, e a língua é viva e se transforma constantemente, devido à sua historicidade, pelo uso cotidiano, não podendo ser separada do fluxo da comunicação verbal. Segundo Bakhtin (1992), a língua, vista em seu uso prático, está vinculada a um conteúdo ideológico e, dessa forma, seus signos são variáveis e flexíveis e apresentam um caráter mutável, histórico e polissêmico. Para o autor, a língua está em constante movimento, em constante atualização, porque se renova, se constrói e se reconstrói, nas relações sociais. Nessa perspectiva, leitura e escrita são práticas sociais que requerem a alteridade, a troca, a relação com o outro.

A leitura é uma forma superior da linguagem que apresenta características próprias. Como atividade, permite maior fixação e movimentação dos olhos, enquanto ela acontece, resultando numa compreensão maior, ao passo que a verbalização dificulta a leitura, atrasa a percepção e fraciona a atenção (VYGOTSKI, 1995, p. 198). Assim, a atividade de leitura significa compreensão e não mera decodificação dos signos linguísticos. A escrita representa, diretamente, as relações sociais, aquilo que desejamos comunicar, nossa compreensão e representação do mundo, nossas ideias. É uma linguagem que, paulatinamente, se torna uma linguagem de primeiro grau, ou seja, representará diretamente a realidade. Portanto, é uma linguagem complexa, a qual exige percorrer um caminho, antes de ser apropriada (SILVA, 2009).

Quanto ao ensino da leitura, no entanto, constata-se frequentemente que a escola ensina comportamentos alfabéticos, mas não desenvolve condutas de leitor. Ela valoriza o aspecto físico do signo, desqualifica o sentido, mas, ao mesmo tempo, cobra que os alunos tenham comportamentos de leitor e os pune por não tê-los (ARENA, 1990). A escola insiste no reconhecimento das letras com as quais a criança não lê nada (MELLO, 2005), se se restringir a isso.

Em face do exposto, o conceito de atividade orienta o trabalho metodológico e os processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita. O processo de formar o leitor e o escritor de textos está diretamente e essencialmente vinculado à atividade. Leontiev (1988, p. 68) caracteriza a atividade como

[...] aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele. Nós não chamamos de atividade um processo como, por exemplo, a recordação, porque ela, em si mesma, não realiza, via de regra, nenhuma relação independente com o mundo e não satisfaz qualquer necessidade especial. Por atividade, designamos processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo.

Conforme o autor, o que determina diretamente o desenvolvimento da psique de uma criança é sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais dessa vida, em outras palavras, o desenvolvimento da atividade da criança.

Existe diferença entre atividade e ação. Essa afirmação se encontra no pressuposto de que o fazer humano tem sempre um objetivo e um resultado. A atividade vai ser definida pelo grau de sentido que aquele fazer tem, para o sujeito, e o sentido é dado pela relação entre o motivo e o objetivo (ou resultado) previsto para a tarefa. Assim, se houver uma coincidência entre motivo e objetivo (se a pessoa atua, porque está interessada e motivada pelo resultado da tarefa), a atividade tem sentido para ela. Em contraposição, a ação é um processo cujo motivo não coincide com o resultado (LEONTIEV, 1988).

“Há uma relação particular entre atividade e ação. O motivo da atividade sendo substituída pode passar para o objeto (alvo) da ação, com o resultado de que a ação é transformada em uma atividade.” (LEONTIEV, 1988, p. 69). Esse processo de criação de novas atividades pode transformar os motivos compreensíveis em motivos eficazes. Por exemplo: a criança sabe que tem que fazer a lição para tirar boas notas e não envergonhar os pais, porém, isso não é o bastante para que ela a faça, pois esse é um

motivo compreensível, mas não um motivo eficaz. A criança faz a lição, quando sabe que terá a permissão para brincar. Esse é um motivo eficaz. Para elucidar essa questão, Leontiev (1988, p. 70-71) afirma que “[...] só motivos apenas compreensíveis tornam-se eficazes em certas condições, é assim que novos motivos surgem e, por conseguinte, novos tipos de atividade.” Também esclarece que, nesse momento, “[...] ocorre uma nova objetivação de suas necessidades [das crianças], o que significa que elas são compreendidas em um nível mais alto.”

No desenvolvimento psíquico infantil, há também uma mudança no campo das operações. Por operações se entende o modo de execução de um ato. Uma operação é o conteúdo necessário de qualquer ação, mas não é idêntico a ela. Uma mesma ação pode ser efetuada por diferentes operações e, inversamente, numa mesma operação podem-se, às vezes, realizar diferentes ações: isso se passa, porque uma operação depende das condições em que o alvo da ação é dado, enquanto uma ação é determinada pelo alvo. A operação é determinada pela tarefa, pelo alvo, dada em condições que requerem certas formas de ação. Em outras palavras, as ações estão relacionadas aos objetivos, e as operações se relacionam com as condições concretas para a realização da ação pretendida (LEONTIEV, 1988).

Quanto às operações conscientes, estas se formam primeiramente como ações, como um processo dirigido para o alvo, o qual só mais tarde adquire a forma, em alguns casos, de hábito automático (por exemplo: quando uma pessoa começa a aprender a dirigir, inicialmente, pensa em cada uma de suas ações separadamente, para fazer o carro andar; com o tempo, essas ações se tornam automáticas, podendo a pessoa pensar em outras coisas ao mesmo tempo em que dirige).

Para converter a ação de uma criança em operação, é preciso que se apresente a ela um novo propósito com o qual sua ação dada se tornará o meio de realizar outra ação, ou seja, o que era alvo da ação dada deve ser convertido em uma condição da ação requerida pelo novo propósito (LEONTIEV, 1988). Quando o nível do desenvolvimento das operações é suficientemente alto, torna-se possível passar para a execução de ações mais complicadas, e estas, por sua vez, podem proporcionar a

base para novas operações que preparam a possibilidade para novas ações e assim por diante.

Leontiev, ao afirmar que a atividade se relaciona à própria condição de vida e ao desenvolvimento dos processos reais da vida da criança, aponta que

[...] a vida, ou a atividade como um todo, não é constituída mecanicamente, a partir de tipos separados de atividades. Alguns tipos de atividade são os principais em certo estágio, e são da maior importância para o desenvolvimento subsequente do indivíduo, e outros tipos são menos importantes. Alguns representam o papel principal no desenvolvimento, e outros, um papel subsidiário. Devemos, desse modo, falar da dependência de desenvolvimento psíquico em relação à atividade principal e não à atividade em geral. Consequentemente, podemos dizer que cada estágio do desenvolvimento psíquico caracteriza-se por um certo tipo de relação explícita entre a criança e a realidade principal naquele estágio e por um tipo preciso e dominante de atividade. O critério de transição de um estágio para outro é precisamente a mudança do tipo principal de atividade na relação dominante da criança com a realidade. (LEONTIEV, 1988, p. 63-64).

Conforme o autor, as funções psicofisiológicas efetivam a mais alta forma de vida do organismo, isto é, sua vida é mediada pela reflexão psíquica da realidade. Nelas estão incluídas as funções sensoriais, as funções mnemônicas, as funções tônicas e assim por diante. Todas essas funções constituem a base dos correspondentes fenômenos subjetivos da consciência, e nenhuma atividade psíquica pode ser executada sem envolvimento dessas funções. As mudanças observadas nos processos da vida psíquica da criança, dentro dos limites de cada estágio, não ocorrem independentemente uma da outra, mas elas estão ligadas entre si.

A atividade principal é a atividade pela qual a criança melhor se relaciona com o mundo físico, com o mundo dos objetos, organiza e reorganiza os processos de pensamento, memória, imaginação, pela qual a criança promove mudanças mais significativas na personalidade. É a forma explícita como a criança melhor se relaciona com o mundo ao seu redor. Uma das características da atividade é estar inteiro nela, o que envolve a emoção, o sentimento, o prazer que ela dá, que ela causa. Em síntese, “[...]”

o que torna o fazer uma atividade é o grau de envolvimento do sujeito que a realiza” (MELLO, s.d.) e o grau de envolvimento da criança tem relação direta com o sentido que a atividade tem para ela.

Ao pensar nas crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a atividade de estudo vai se tornando a atividade principal – ou seja, a atividade por meio da qual a criança melhor aprende, forma e desenvolve as capacidades humanas – a partir dos 7 ou 8 anos.

Segundo El’konin (apud REPKIN, 2014), o que distingue a atividade de estudo de qualquer outro tipo de atividade é o fato de que seu objetivo e resultado imprimem uma mudança no próprio sujeito da atividade. Por essa razão, é concebida como atividade para a autotransformação do sujeito.

Considerando que a atividade ou vivência se caracteriza pelo fato de que a criança age de forma consciente e afetivamente motivada, isto é, livremente (sem que seja obrigada pelo professor, mas porque estudar lhe é uma necessidade vital), Repkin (2014, p. 90) se refere a diferentes níveis de aprendizagem. Primeiro, a aprendizagem no nível das operações, quando a criança segue os comandos do professor. Nesse processo, pode chegar a um grau elevado de desempenho, mas sua atuação é puramente mecânica, uma vez que as operações são “[...] apenas uma reação executora a um sinal externo, ao comando do professor.”

Em seguida, menciona a aprendizagem no nível das ações, quando a criança sabe por que está fazendo algo, entretanto, na maioria das vezes, realiza exercícios padronizados, aplicando repetidamente um modelo em que o “[...] mais importante indicador da atividade de estudo - a criatividade - está ausente.” (REPKIN, 2014, p. 90).

Finalmente, a agência pode acontecer no nível superior e mais complexo da atividade, o que envolve o estabelecimento de uma relação coincidente entre o motivo que leva à atuação e o resultado do processo, ou seja, a atividade de estudo se efetiva, quando a criança age motivada pelo resultado da atividade: não porque o professor mandou, nem porque é uma obrigação ou dever fazê-lo, mas porque quer conhecer o resultado da atividade proposta. Dessa maneira, para entender a atividade, devemos

“[...] olhar para o desenvolvimento da atuação de um sujeito por meio do prisma de suas necessidades” (REPKIN, 2014, p. 90), o que definirá sua condição de sujeito.

Além da autotransformação do sujeito, a atividade de estudo caracteriza-se também por proporcionar o domínio do conhecimento teórico, dos conceitos, leis e princípios sobre os quais o conhecimento é baseado (DAVYDOV, 1988): o domínio dos modos de ação, mas também o domínio mais complexo dos fundamentos teóricos que dão suporte a esses modos de ação. Por isso, a atividade de estudo transforma o sujeito: quando a criança domina princípios, ela adquire, com o pensamento teórico, a capacidade de encontrar, por si mesma, modos para resolver uma ampla classe de problemas.

Conduzir o trabalho em sala de aula com base na atividade do aluno, tal como a atividade foi discutida, consiste num grande desafio para o professor, porque não basta que ele considere um determinado conteúdo importante para a formação do aluno; é preciso ter em vista também como se constitui a atividade para o aluno. Em outras palavras, é preciso levar em conta a forma pela qual a situação vivida por ele, na atividade, é vista, é percebida. “Além disso, se professor e alunos têm percepções divergentes quanto à necessidade do estudo de determinado conteúdo, torna-se crucial criar uma situação tal que os alunos encontrem um motivo para querer integrar-se na atividade.” (MILLER; ARENA, 2011, p. 347).

Conforme foi apresentado, o sentido pessoal vincula os significados com os motivos do sujeito inserido em uma dada relação social com outros sujeitos e com os objetos culturais próprios de seu entorno cultural e social.

Quando a criança escreve sem ter a intenção de expressar um desejo, uma informação, para comunicar algo, essa tarefa passa a ser realizada apenas para cumprir uma exigência do professor e se mostra completamente destituída de sentido, para a criança. O mesmo se dá com a leitura. Se a criança lê sem saber por que e para que lê, não tem um desejo de comunicação. Nesse caso, a leitura será um ato mecânico de decodificação de sinais gráficos. A leitura, assim como a escrita, deve ter sentido para a criança,

deve ser provocada por uma necessidade, uma tarefa vital (SILVA, 2009). Portanto, o professor pode provocar nos alunos a necessidade de ler, de conhecer o desejo de comunicação de quem escreve, propondo atividades de leitura e de escrita planejadas intencionalmente. Para isso, o professor deve ensinar os meios para a criança fazer as antecipações, diante do texto, ensiná-la a fazer previsões, escolhas, deve também saber ouvir suas opiniões e impressões sobre o que ouviu, sentiu, sobre o que leu (SILVA, 2009).

Mediante esses pressupostos, é possível afirmar que as crianças aprendem a ler e se tornarão leitoras, se realmente estiverem motivadas, se sentirem necessidade de ler, de conhecer, de se expressar, e se tiverem disponíveis, à mão, os escritos sociais, os escritos da realidade. O mesmo ocorre com a escrita.

Sobre esses aspectos, Vygotski (1995) salienta que a maneira de ler um material escrito pode fazer diferença no desenvolvimento do raciocínio das crianças. O autor aponta para a existência de dois tipos de leitura: a leitura silenciosa e a leitura em voz alta:

O estudo da leitura demonstra que, diferentemente do ensino antigo, que cultivava a leitura em voz alta, a silenciosa é socialmente a forma mais importante da linguagem escrita e possui, além disso, duas vantagens importantes. Já ao final do primeiro ano de aprendizagem, a leitura silenciosa supera a que se faz em voz alta no número de fixações dinâmicas dos olhos nas linhas. Por conseguinte, o próprio processo de movimento dos olhos e a percepção das letras se aligeira, durante a leitura silenciosa, o caráter do movimento se faz mais ritmado e são menos frequentes os movimentos de retorno dos olhos. A vocalização dos símbolos visuais dificulta a leitura, as reações verbais atrasam a percepção, a travam, fracionam a atenção. Por estranho que possa parecer, não somente o próprio processo da leitura, mas também a compreensão é superior, quando se lê silenciosamente. [...] Durante a leitura em voz alta, tem lugar um intervalo visual, no qual os olhos se antecipam à voz e se sincronizam com ela. Se, durante a leitura, fixamos o lugar onde se pousam os olhos e o som que se emite em um momento dado, obteremos esse intervalo sonoro visual. As investigações demonstram que o intervalo se incrementa gradualmente, que um bom leitor tem um intervalo sonoro-visual maior, que a velocidade da leitura e o intervalo crescem juntos. Vemos, portanto, que o símbolo visual se vai liberando cada vez mais do símbolo verbal. (VYGOTSKI, 1995, p. 198, tradução nossa).

As ideias de Vygotski se coadunam com a concepção de linguagem proposta por Bakhtin e com a concepção de leitura aqui discutida. Segundo Vygotski (1995), a leitura é um processo dialógico de atribuição de sentidos. Em outras palavras, o leitor se apropria do texto, na medida em que toma consciência do significado das palavras do autor. Quanto a isso, o autor esclarece que,

[...] para nós, está claro que a compreensão não consiste em que se formem imagens em nossas mentes de todos os objetos mencionados em cada frase lida. A compreensão não se reduz à reprodução figurativa do objeto e nem sequer à do nome que corresponde à palavra fônica; consiste, sim, no manejo do próprio signo, em referi-lo ao significado, ao rápido deslocamento da atenção e à separação organizada de vários pontos que passam a ocupar o centro de nossa atenção. [...] o processo que se define como compreensão habitual consiste em estabelecer relações, em saber destacar o importante e passar dos elementos isolados para o sentido do todo. (VYGOTSKI, 1995, p. 199, tradução nossa).

Na mesma direção, continua:

Para compreender a linguagem do outro (representada também pelo texto escrito), nunca é suficiente compreender as palavras, é necessário compreender o pensamento do interlocutor. Inclusive, se a compreensão do pensamento, se não alcança o motivo, a causa da expressão do pensamento, é uma compreensão incompleta. (VYGOTSKI, 1993, p. 343, tradução nossa).

O contato do sujeito em desenvolvimento com o sistema de significados sociais já produzido pelas gerações que o antecederam leva-o a apropriar-se, por sua própria atividade, realizada pela mediação do outro mais experiente e pela linguagem, daquele acervo de conteúdo cultural disponível em seu meio. E o faz em consonância com sua própria maneira de ver e sentir os fatos e os acontecimentos à sua volta, isto é, mediado pelo sistema de sentidos já engendrados por sua consciência. Nesse processo, objetiva-se em produtos de sua atividade, podendo configurar novos significados e novos sentidos que são incorporados como formas de sua existência, constituindo-se, também, como contribuições ao patrimônio cultural da sociedade de que faz parte (MILLER; ARENA, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões esboçadas ao longo do texto, provocadas pelas situações relatadas com as crianças da 2ª série, na qual fui professora, orientaram o meu olhar na tentativa de redirecionar minha prática docente, na época, por perceber que a leitura e a escrita para algumas crianças se concretizavam como obrigação para atender a uma solicitação da professora, um castigo, uma estratégia para disciplinar – a fim de esperar, em silêncio, o colega terminar a atividade – ou como exercício. As crianças apresentavam sentidos alheios à compreensão do texto lido, do que é ler e do que é escrever. Sentidos externos à leitura e à cultura escrita.

Como destaca Leontiev, é nas situações concretas que a criança constrói motivos e cria para si o sentido do que vai conhecendo. Nesse caso, ao viver situações concretas na escola, nas quais a leitura e a escrita não cumprem sua função social, torna-se impossível construir um sentido adequado à leitura e à escrita como significados sociais.

Além do que foi exposto, acredito ainda que seja fundamental que o papel de intervenção como professor(a) aconteça de modo que o pedagógico seja dialógico, porque, se o dialógico está na base de todas as relações do homem com o homem, com o mundo, com as coisas, com o conhecimento, com a vida, também deveria estar no ensino e na aprendizagem das crianças e no processo de apropriação da leitura e da escrita.

Dessa maneira, é crucial que o(a) professor(a) esteja atento(a) não somente para o que as crianças disseram e/ou fizeram, mas para o como disseram e fizeram, o que possibilita traçar, com elas, o movimento e o motivo das situações de leitura, de escrita e das ações realizadas.

Formar na criança um motivo para a leitura de um texto escrito que coincida com sua finalidade é condição para a constituição da escrita, sob a forma de atividade. Nessa perspectiva, quando a criança lê ou ouve uma leitura motivada pelo entendimento da informação ou do sentimento expresso no texto, sua ação constitui-se como atividade.

Conforme Leontiev (1978), a discussão do sentido, da atitude que a criança atribui a um determinado objeto aponta para um problema

que é mais geral, em sua significação, que é o problema de qual objeto é o objeto da consciência, ou seja, o problema de que compreende a criança e em que condições. Depreende-se com isso que os procedimentos escolhidos pelo(a) professor(a), na escola, devem considerar a apropriação da leitura e da escrita pelas crianças, não apenas como um instrumento cultural que permite acesso à experiência humana acumulada, mas como elemento de formação da consciência.

REFERÊNCIAS

- ARENA, D. B. Alfabetizado ou leitor: os caminhos da escola. In: SEMINÁRIO ESTADUAL DE LITERATURA INFANTO-JUVENIL, LIVRO DIDÁTICO E PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE NA FORMAÇÃO DE LEITORES, 1. *Anais...* São Paulo: Faculdade Teresa Martin, 1990. p. 196-202.
- _____. O ensino da ação de ler e suas contradições. *Ensino Em-Revista*, Uberlândia, v. 17, n. 1, p. 237-247, jan./jun. 2010.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 5. ed. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1992.
- DAVYDOV, V. V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscou: Progreso, 1988.
- LEONTIEV, A. N. *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ciencias del Hombre, 1978.
- _____. Uma contribuição para a Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988. p. 59-83.
- MARTINS, L. M. A natureza histórico-social da personalidade. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 24, n. 62, p. 82-99, abr. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 16 fev. 2007.
- MELLO, S. A. O processo de aquisição da escrita na Educação Infantil – contribuições de Vygotsky. In: FARIA, A. L. G.; MELLO, S. A. (Org.). *Linguagens infantis – outras formas de leitura*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 23-40 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 91).
- _____. A literatura infantil e a formação da atitude leitora nas crianças pequenas. In: CHAVES, M. (Org.). *Práticas pedagógicas e literatura infantil*. Maringá: EDUEM - Editora da Universidade Estadual de Maringá, 2012. p. 41-54.
- _____. *Aprendizagem e desenvolvimento na perspectiva histórico-cultural*. Marília: [s.n], [s.d]. Mimeografado.

MILLER, S.; ARENA, D. B. A constituição dos significados e dos sentidos no desenvolvimento das atividades de estudo. *Ensino Em Re-Vista*, Uberlândia, v. 18, n. 2, p. 341-353, jul./dez. 2011.

REPKIN, V. V. Ensino desenvolvente e atividade de estudo. *Ensino Em Re-Vista*, Uberlândia, v. 21, n. 1, p.10-33, jan./jun. 2014.

SILVA, G. F. *Formação de leitores na Educação Infantil*: contribuições das histórias em quadrinhos. 2009. 237f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.

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

VYGOTSKY, L. S. *El problema do entorno*. 4ª Conferência. Mimeo, 1935.

_____. *Obras escogidas II*. Madrid: Visor, 1993. V. 2.

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

