



2ª Licenciatura em
Educação Especial

O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ESCRITA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL E DISCURSIVA

**aprofundamentos conceituais
e reflexões sobre práticas**

Christianne Thatiana Ramos de Souza
Cristina Broglia Feitosa de Lacerda



EDESP-UFSCar

O DESENVOLVIMENTO DA
LINGUAGEM ESCRITA NA
PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL
E DISCURSIVA

aprofundamentos conceituais e
reflexões sobre práticas



UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

Reitora

Profa. Dra. Ana Beatriz de Oliveira

Vice-Reitora

Maria de Jesus Dutra dos Reis



EDESP-UFSCar

EDESP - Editora de Educação e Acessibilidade da UFSCar

Diretor

Nassim Chamel Elias

Editores executivos

Adriana Garcia Gonçalves

Clarissa Bengtson

Douglas Pino

Rosimeire Maria Orlando

Conselho editorial

Adriana Garcia Gonçalves

Carolina Severino Lopes da Costa

Clarissa Bengtson

Gerusa Ferreira Lourenço

Juliane Ap. de Paula Perez Campos

Marcia Duarte Galvani

Mariana Cristina Pedrino

Nassim Chamel Elias (Presidente)

Rosimeire Maria Orlando

Vanessa Cristina Paulino

Vanessa Regina de Oliveira Martins



CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior



Universidade Aberta do Brasil



Coleção: Segunda Licenciatura em Educação Especial

Coordenação: Rosimeire Maria Orlando

O DESENVOLVIMENTO DA
LINGUAGEM ESCRITA NA
PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL
E DISCURSIVA

aprofundamentos conceituais e
reflexões sobre práticas

Christianne Thatiana Ramos de Souza

Cristina Broglia Feitosa de Lacerda



EDESP-UFSCar

São Carlos, 2022

© 2022, dos autores

Projeto gráfico e capa

Clarissa Bengtson

Bruno Prado Santos

Preparação e revisão de texto

Paula Sayuri Yanagiwara

Editoração eletrônica

Bruno Prado Santos

S729d

Souza, Christianne Thatiana Ramos de.

O desenvolvimento da linguagem escrita na perspectiva histórico-cultural e discursiva : aprofundamentos conceituais e reflexões sobre práticas / Christianne Thatiana Ramos de Souza, Cristina Broglia Feitosa de Lacerda. -- Documento eletrônico -- São Carlos : EDESP-UFSCar, 2022. 37 p.

ISBN: 978-65-89874-21-8

1. Escrita. 2. Leitura. 3. Educação especial. I. Título.

CDD: 372.623 (20ª)

CDU: 347.781

Ficha catalográfica elaborada na Biblioteca Comunitária da UFSCar

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325

SUMÁRIO

Mensagem aos estudantes.....	7
1 Trabalho em grupo e desenvolvimento humano: possibilidades do trabalho docente.....	9
2 Sobre as esferas da atividade simbólica e os processos de letramento	13
3 O desenvolvimento da linguagem escrita.....	21
4 Leitura e Linguagem.....	29
Referências.....	37

Mensagem aos estudantes

Queridos(as) estudantes,

Este material visa o aprofundamento de conceitos tratados na disciplina *Leitura e escrita para a pessoa com deficiência*. Pretendemos explorar um pouco mais as formas de organização do trabalho pedagógico e aprofundar conceitos relativos às esferas de atividades simbólicas que participam dos processos de alfabetização e letramento. Boa leitura a tod@s.

Trabalho em grupo e desenvolvimento humano: possibilidades do trabalho docente

Opondo-nos a um trabalho pedagógico dirigido por cartilhas ou formas prontas de conduzir as práticas pedagógicas, propomos nesta sessão uma reflexão acerca do papel do professor na condução das atividades em sala de aula, visando o trabalho com a diversidade e a potencialidade de todos e de cada um dos alunos. No desenrolar das atividades pedagógicas, é papel do professor fornecer estratégias e pistas e ressaltar – “traduzir” – para seus alunos as estratégias e pistas disponibilizadas na/pela participação de cada criança e do conjunto delas, nas atividades, administrando as oportunidades criadas/disponibilizadas no/pelo grupo ou classe. Cabe a ele, então, conduzir o grupo na direção de seus objetivos, no contexto dos entendimentos e dos desentendimentos, das concordâncias e das discordâncias, colaborações e bloqueios impostos internamente (na relação criança-criança(s) e professor-criança(s)) e externamente (na sua relação com as famílias e as escolas).

É seu papel, ainda, definir objetivos em função das necessidades de cada um de seus alunos e do conjunto do grupo e estabelecer – em conjunto com a turma – regras que viabilizem o seu funcionamento, assegurando a rotina necessária e o alcance dos objetivos, levando em conta singularidades e necessidades dos diferentes alunos. Além disso, ele deverá estar em constante contato com as famílias e os demais professores envolvidos com seus alunos (professores regentes, professor de educação especial), buscando informações que ajudem na organização do grupo (classe ou grupo organizado na sala de recursos) e no desenvolvimento de cada um dos participantes.

Cabe então, fundamentalmente, ao professor fazer do grupo um espaço acolhedor, capaz de “suportar” as alterações/dificuldades de cada um e de

todos, já que, conhecendo as dificuldades do outro, cada membro se olha, se espelha e pode ampliar suas possibilidades de compreensão. A turma deve constituir-se em um espaço no qual cada um possa tomar contato com as dificuldades do outro e, assim, olhando o outro e(m) suas peculiaridades, aprender a partilhar necessidades, angústias e possibilidades de aprender.

Além disso, a experiência com atividades imaginativas “de outros” – autores, personagens, colegas de grupo – envolvidos no brincar, no desenhar, no pintar, contar/ouvir histórias, presentes nas atividades coletivas, leva a criança a elaborar suas próprias experiências fantástico-imaginárias. Nesse sentido a criação, embora parecendo, muitas vezes, puramente individual, é sempre, e em alguma medida, fruto da vivência social. A imaginação é um complexo processo de construção, em que toda atividade imaginativa é precedida de vivências/experiências histórico-culturais, e todos precisam de oportunidades para desenvolver suas capacidades imaginativas.

A perspectiva histórico-cultural, então, fornece elementos para a compreensão tanto da constituição do conhecimento quanto da realidade e da imaginação infantis, fundamentando outro modo de interpretar o brincar, o desenho e o contar-recontar histórias, uma vez que se considera toda e qualquer criança como um ser social, que interage na complexidade das relações e das funções psicológicas características das diferentes fases do desenvolvimento.

Aprendizado, desenvolvimento e avaliação

A teórica histórico-cultural tem se constituído de forma que um pressuposto básico do pensar vigotskiano – os processos de aprendizagem que ocorrem no meio social promovem o desenvolvimento do sujeito, que, por sua vez, atua no meio social, retornando e interferindo nas formas de aprendizagem/desenvolvimento tanto de si quanto de outros com os quais convive – tem sido (re)pensado e aprimorado pelos seguidores dessa linha teórica.

Diante desse panorama, apresentam-se, basicamente, duas questões: “Como se pode afirmar que a criança evoluiu?” e “O que significa, nessa perspectiva teórica, ‘evoluir’?”. Tais questões fazem-se especialmente interessantes quando analisamos transformações e processos de desenvolvimento em grupos, já que o acompanhamento individual fica menos focalizado e o que se apresenta são os processos coletivos.

Para Rogoff (1997, 1998), na perspectiva histórico-cultural não há limites rígidos entre formulação teórica, metodologia de trabalho e desenvolvimento de atividades práticas; aqui, a teoria edifica-se e estrutura-se com base em observações dos fenômenos socioculturais do mundo, e atividades práticas são entendidas como decorrentes da incorporação de determinados princípios e aspectos do postulado teórico. Assim, essa autora propõe uma concepção de “desenvolvimento como participação”, defendendo a tese de que o indivíduo muda em função de sua participação em atividades socioculturais, e não porque tenha “adquirido” informações e ideias, agora “armazenadas” no seu cérebro depois de terem sido “transmitidas” pelo meio externo.

Entendendo-se o homem como envolvido em atividades socioculturais desempenhadas não por indivíduos isolados, mas por membros de comunidades culturais diversas, rompe-se assim com a ideia de que o desenvolvimento da criança deva ser buscado/analísado nas profundezas do seu cérebro. E, nesse enfoque, ressaltar o processo de participação da pessoa em determinadas atividades da vida sociocomunitária implica dar destaque aos meios pelos quais transcorre essa interparticipação.

Assim, desenvolvimento e aprendizagem acarretam “transformações participativas” no contexto da atividade social que, embora possam ser enfocadas individualmente para fins de análises particulares, não podem ser consideradas como “funcionalmente” distintas das atividades sociais em que transcorrem (ROGOFF, 1998).

Portanto, não se procura, aqui, explicação para a forma como objetos mentais são “transferidos” (como se eles estivessem em “isolamento” na cabeça do indivíduo) nem como semelhanças físicas entre objetos eliciam transferências (como se materiais pudessem ter sentido/significado fora de suas ocorrências de uso). O foco é sobre como atividades se relacionam umas com as outras e sobre como as pessoas circulam de certas atividades para outras; dessa forma, processos de “generalização”, nesse enfoque, devem ser buscados na natureza dos modelos e na dinâmica dos processos de atividade social, não se assentando unicamente nem no indivíduo nem nos materiais/tarefas.

Então, segundo a abordagem histórico cultural, teorias que propõem uma única força propulsora e um único conjunto de princípios explicativos do desenvolvimento instauram um reducionismo biológico e um behaviorismo

mecanicista inadmissíveis diante da multiplicidade e da abrangência do ser humano enquanto biossociopsiquicamente constituído.

Acredita-se, assim, que a ontogênese humana se distingue de outros domínios na medida em que envolve a inter-relação e a atuação simultânea de mais de uma força desenvolvimental, sejam elas “naturais” ou “socioculturais”. Desse modo, enquanto as funções mentais elementares se associam à linha de desenvolvimento em condições “naturais”, a emergência das funções superiores implica considerar a linha do desenvolvimento cultural.

Para Vigotski (1987, 1988), embora a constituição biológica (resultado da evolução humana) não possa ser ignorada, a introdução de “signos psicológicos” na história social do homem trouxe mudança estrutural e constitucionalmente definitiva, já que agora o homem não é mais governado apenas por aspectos biológicos, mas, fundamentalmente, pelo uso de signos.

Portanto, um princípio explanatório que integre e incorpore esses fatores deve agora ser acionado na busca da compreensão do funcionamento mental, já que o desenvolvimento humano não pode mais ser explicado com base nos princípios anteriormente eficazes na explicação dos processos psíquicos. Desenvolvimento, agora, é atribuído a “novos” fatores intervenientes.

Atividades complementares da Unidade 1

- Leitura do Livro *“A Paixão de Conhecer o Mundo”*, de Madalena Freire (Editora Paz e Terra).

Disponível em:

https://www.academia.edu/33277854/A_paixao_de_conhecer_o_mundo_Madalena_Freire. Acesso em: 13 out. 2021.

Síntese da Unidade 1

Na Unidade 1, estamos problematizando a questão das formas de organização do espaço escolar e o desenvolvimento humano, considerando a participação de alunos público-alvo da Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar.

Sobre as esferas da atividade simbólica e os processos de letramento

A questão da literatura infantil

Podemos observar que, desde o nascimento, o sujeito realiza uma leitura do mundo que o cerca. Aos poucos, a leitura da palavra começa a fazer parte de suas experiências de leitura. Nesse processo, as práticas de leitura do mundo e de leitura da palavra vão se entrelaçando num processo contínuo de comunicação social. As letras, as palavras, os textos são percebidos, experimentados, compreendidos nas relações com outros sujeitos – em relações concretas, com sujeitos mais “palpáveis” (familiares, amigos, professores) e em relações intertextuais com sujeitos “virtuais” (ou seja, os autores e os personagens dos textos).

Sentidos vão sendo construídos segundo as possibilidades de experiências sociais e culturais, e dentre estas se encontram as práticas e as interações vivenciadas no espaço escolar e, mais recentemente, no ambiente virtual.

Segundo Perroni (1983), desde os dois anos de idade as tentativas de narrativas orais resultam de uma atividade de construção conjunta que envolve criança e adulto. Gradativamente a criança assume papéis ativos e diferenciados na construção das narrativas orais, chegando, finalmente, a se constituir como narrador, como sujeito da enunciação, com consequentes modificações nos papéis que o adulto, até então, desempenhava nessa construção.

Para a autora, o processo de desenvolvimento do discurso narrativo em crianças só pode ser explicado considerando-se os aspectos relativos à situação de interlocução, incluindo-se aqui a representação que a criança tem de seu interlocutor e de si própria como narradora. Analisando as fases iniciais de desenvolvimento da narrativa, Perroni (1983, p. 196) afirma que “O

outro modo pelo qual a criança começa a ter acesso a esse tipo de discurso são as 'estórias' contadas pelo adulto".

A literatura, então, contribui significativamente para a construção da narrativa oral infantil, já que, na nossa cultura, o "contar estórias" é atividade frequente nas interações adulto-crianças de diferentes faixas etárias. Além disso, a literatura pode ter a importante função de transmitir à criança grande parte de sua herança cultural. Atos de leitura – e de reflexão sobre o que foi lido – em que as crianças estejam envolvidas podem, desde cedo, contribuir para seu enriquecimento linguístico e sociocultural.

O trabalho em grupo pode criar um contexto no qual, além da linguagem, a "vida social" como um todo é posta em atividade e em que a literatura infantil encontra terreno fértil por fazer parte da vida social das crianças desde a mais tenra idade. Crianças socialmente privadas dessa possibilidade, que não têm a possibilidade de uma análise/exploração mediada, partilhada e, nesse sentido, esmiuçada e analisada detalhadamente ou, ainda, aquelas que não têm atitudes socialmente adequadas ao ato de ouvir e contar histórias só têm a se beneficiar com esse contexto, já que todos esses aspectos – a presença da história, a análise (mediada) de seu conteúdo e a vivência e partilha de seu "ritual" socialmente estabelecido (crianças sentadas em torno de um adulto que lê ou conta a estória, sabendo ouvir e sabendo quando e como falar etc.) – estão presentes e interconectados.

Nesse processo, o estabelecimento e cumprimento de regras e a rotina são aspectos fundamentais, porque levam os participantes a se organizarem, a princípio externamente e depois internamente, dando sustentação, apoio e possibilidade de análise e expansão ao inicialmente frágil sistema linguístico-comunicativo das crianças.

O trabalho em grupo com crianças, então, é um contexto favorável tanto para o desenvolvimento da linguagem quanto para a aquisição e o domínio de atitudes socioculturais disponibilizadas e partilhadas pelos diversos componentes do grupo. Atividades em grupo – como a literatura infantil – propiciam que as crianças tenham diante delas (e anteriormente a elas) o cenário completo no qual os protagonistas falam com suas próprias vozes e com as vozes da história, já que trazem internalizado – cada um e no conjunto – o legado da cultura.

Artefatos culturais, atitudes e signos estão presentes nesses contextos, e a apropriação deles para usos individuais, ao mesmo tempo que liga o indivíduo à estrutura institucional, social e histórica de sua existência,

indica uma significativa e qualitativa transição para o universo intramental (WERTSCH, 1991). A apropriação de ações socialmente mediadas leva a pessoa a acessar as funções mentais; nesse sentido, a mediação semiótica conduz “à transformação do mundo”.

O desenho infantil

O interesse pelo desenho infantil data dos fins do século passado, quando o tema se tornou objeto de estudo de fonoaudiólogos, psicólogos, psiquiatras, sociólogos, professores, entre outros especialistas, pelo fato de a representação gráfica ser considerada um meio para o acompanhamento e a compreensão do desenvolvimento da criança. O desenvolvimento desse campo de estudo dá-se por conta de que a imagem, em todas as suas formas, vem ocupando cada vez mais um papel importante na comunicação e interação social (FERREIRA, 1998).

A atividade do desenho pode indicar os múltiplos caminhos que a criança usa para registrar percepções, conhecimentos, emoções, vontade, imaginação e memória no desenvolvimento de uma forma de interação social, apropriada às suas condições físicas, psíquicas, históricas e culturais.

Não existe uma abordagem única do desenvolvimento do desenho. Ao longo do tempo esse tema tem sido estudado privilegiando um ou outro dos seguintes aspectos: cognitivo, afetivo, motor, gráfico e estético. Mesmo assim, os estudos são unânimes em afirmar que as figurações apresentadas nos desenhos das crianças revelam a intenção de representar a realidade.

O desenho infantil quando acompanhado evolutivamente pode revelar fases de desenvolvimento relativas às formas de representação do real nomeadas como: realismo fortuito, realismo falhado, realismo intelectual e realismo visual. A criança ao desenhar tem uma intenção realista, e sua forma de representar evolui nas diferentes fases do desenho infantil até chegar ao realismo visual, que é o modo típico de desenhar do adulto. Estudos inspirados na psicologia associacionista afirmam que a imagem que a criança desenha está depositada em sua memória de forma fixa e imutável, desenhando de maneira reprodutiva e mecânica. Nessa concepção, a produção da criança fica reduzida a uma simples imitação do adulto, e o desenho infantil é colocado como simples imitação do real. A participação do outro no processo do desenho é considerada secundária ou apenas circunstancial (MÉRIDIÉU, 1994).

Mèridieu (1994) faz uma revisão de estudos mostrando que eles estabelecem diferentes etapas evolutivas do desenho: etapa da garatuja, etapa pré-esquemática, etapa esquemática, etapa do começo do realismo. Consideram essas etapas como um reflexo do desenvolvimento intelectual e emocional das crianças. Conforme as crianças se relacionam mais estreitamente com o mundo ao seu redor, vão evoluindo na estruturação de seus desenhos. Afirmam ainda que a criança, ao desenhar, estabelece uma relação com o objeto que tenciona representar: desenha o que sabe do objeto, e não uma representação visual absoluta. Consideram também que a criança desenvolve esquemas para desenhar e que o esquema de um objeto representa o conhecimento ativo que se tem dele. Cada criança desenvolve seu esquema de forma particular, pois esse desenvolvimento esquemático depende de suas experiências com o objeto e de sua afetividade em relação a ele. Assim, o desenho de uma criança não é a representação de um objeto em si, ou seja, uma representação visual. O desenho de uma criança é a representação da experiência que ela tem com o objeto em particular, e nele ela deixa transparecer suas emoções.

Já para Piaget e Inhelder (1993), o desenho representa um esforço de imitação do real, estando submetido ao desenvolvimento do próprio pensamento da criança. Isso quer dizer que, embora realista na intenção, a semelhança entre o desenho da criança e a realidade é determinada pelo nível de conceitualização atingido em cada estágio, pelo seu pensamento.

Mèredieu (1994), conhecendo as teorias dos diversos autores citados, apresenta a evolução do desenho não "como uma caminhada para uma figuração adequada ao real, mas como uma desgestualização progressiva" (MÈREDIEU, 1994, p. 23). Essa autora afirma que a criança desenha aquilo que sabe do objeto, e não aquilo que vê, por questões afetivas e experiências com o objeto que desenha. Mais sensível ao impacto do meio social, Mèredieu (1994) aponta os estágios na evolução do grafismo. Assim, conclui que, na fase em que o desenho se desenvolve do gesto ao traço, a figuração se inicia com um desenho informal marcado por rabiscos que são considerados atos motores; passa por um grafismo voluntário que dá à criança imenso prazer; e chega, finalmente, aos grafismos mais enriquecidos em que o olho orienta o traçado.

Nos diferentes tratamentos teóricos, constatam-se pontos comuns nas explicações da figuração da realidade: eles iniciam com a garatuja, passam pelo esforço da representação dos objetos e caminham para uma representação

cada vez mais próxima da realidade material. Nas concepções apresentadas, a produção de desenhos é concebida como um processo desvinculado do meio social e da cultura. Compulsoriamente, a criança passa por determinadas fases, etapas ou estágios do desenho, independentemente do meio em que está inserida. De modo geral, a criança de que tratam esses autores está solta no tempo e no espaço, sem vínculo com qualquer contexto. O meio social é mencionado, geralmente, de forma superficial, sem uma preocupação mais detalhada em relação a sua influência ou participação no curso de transformações da produção gráfica. Tais concepções tendem a examinar a criança desenhando sozinha e a focalizar o produto ao invés do processo, sendo incompatíveis com as formulações de uma teoria histórico-cultural, na qual podemos encontrar elementos para superação das concepções até hoje predominantes (ARAÚJO, 2008).

Encontramos nessa perspectiva teórica elementos para a compreensão: da constituição do conhecimento, da constituição da realidade e da constituição da imaginação, vinculada ao conhecimento e à realidade da criança. A compreensão dessas constituições fundamenta outro modo de interpretar o desenho: aquele que considera a criança como um ser social, que interage na complexidade de relações constituidoras de suas funções psicológicas num determinado estágio de desenvolvimento.

Vigotski (1991) afirma, tal como outros autores, que as crianças não desenharam o que veem, mas, sim, o que conhecem. Tal pressuposto, quando tratado na teoria histórico-cultural, sugere que o desenho não está apenas ligado à objetividade da representação, na qual tem relevância a forma exata de objetos reais, mas apresenta indícios dos objetos, e não a exatidão de suas formas. Assim, a criança desenha para significar suas ideias, sua imaginação, seu conhecimento, criando um modo simbólico de objetivação de seu pensamento. Logo, a criança precisa de memória para desenhar. Ela pensa lembrando e desenha pensando, e os esquemas figurativos dos objetos reais, disponíveis na memória, estão carregados de significação.

A estabilidade da significação é refletida pela linguagem, e não pela figura apresentada no desenho. Pela palavra, sua ou dos outros, como é frequente num contexto de grupo, a criança apropria-se de um sistema de significações que está pronto e elaborado historicamente. O significado faz parte da palavra, e esta pertence ao domínio da atividade mental e da linguagem. O desenho da criança, composto de figuração e imaginação, é

uma atividade mental que reflete significações e, portanto, é dependente da palavra.

Na vida psíquica, a significação tem papel importante, pois a realidade se apresenta ao homem pelos significados, pelos conceitos expressos na linguagem. No caso do desenho, os significados são expressos não apenas pelas figuras, mas também pela linguagem.

Lacerda (1995), apoiada nas ideias de Vigotski, afirma:

o ato de desenhar está todo atravessado pela oralidade. No início a criança desenha sem intenções claras de representar, e é por sua oralidade, após desenhar, que seu traçado é nomeado, ganhando significado. Posteriormente, a criança tem intenções de representar e se vale de sua fala para acompanhar a produção de desenho, organizando-o. Mais tarde, quando a criança tem um plano prévio daquilo que pretende desenhar, sua fala serve como planejadora da ação, na medida em que anuncia o que será desenhado. É só num momento posterior que a criança prescinde de sua fala externa e planeja seu desenho internamente. A posição que a fala ocupa em relação ao desenho depende do processo de desenvolvimento da criança (LACERDA, 1995, p. 24).

Se a figuração simboliza, ou seja, se traz implicados significados e sentidos, essa possibilidade está inexoravelmente articulada à palavra. A realidade contida no desenho é a realidade significativa: a realidade que tem significado e sentido para a criança é a realidade que é constituída pela palavra. Os significados das figurações do desenho da criança são culturais e produto das suas experiências com os objetos reais mediadas pela palavra e pela interação com o outro. A percepção da criança é configurada pelos significados culturalmente produzidos, e seu desenho é indicativo disso.

Pela relação com a palavra, a atividade mental da criança se constitui. É por essa relação que ela conhece as coisas de sua cultura e tem consciência de seu mundo significativo, de seu mundo categorial. A realidade é conhecida pela linguagem e apresenta-se à criança na intersubjetividade, em relações partilhadas com outras crianças e com adultos do seu meio sociocultural. Assim, temos que a imaginação, a realidade cotidiana e as figurações, mediadas, fundem-se num processo complexo, compondo o desenho daquilo que a criança conhece.

Relações estabelecidas pela criança, por meio da fala, podem se refletir nas figurações do desenho. Na relação com o outro, a criança aprende. O desenho do outro pode impulsionar o seu desenho, e, na inter-relação, a

figuração pode transformar-se. A fala do outro, manifestada no processo de produção do desenho, também pode produzir elaborações no desenvolvimento gráfico da criança. Estimulada pela fala do outro, a criança pode imitar um esquema figurativo, que, associado ao internalizado, pode se transformar numa nova figuração. Nesse movimento interativo, viabilizam-se muitas formas de apropriação de conhecimentos, relações e palavras dos outros, e nesse sentido a análise de situações de produção de desenho em grupo pode ser muito instigante.

Ao assumir o papel do desenho como importante nos processos de construção de conhecimento, não se pode levar em conta apenas a produção de desenhos pelos elementos do grupo. Há também os desenhos que são lidos, aqueles que acompanham, ilustram (e – por que não? – criam na imaginação) os contos de fadas, as histórias infantis. São desenhos de um outro, externo ao grupo, mas pertencentes à cultura, que ao serem trazidos para as atividades falam ao grupo, suscitam comentários, aguçam a observação e propiciam uma série de explorações e reflexões que não seriam possíveis na ausência de tais desenhos.

Assim sendo, o ato de desenhar ou de interpretar desenhos expõe opiniões, sentimentos, percepções que, confrontados com a realidade ou com as opiniões de outros sujeitos do grupo, podem ser revistos, refletidos, reordenados, gerando ricos processos de transformações nos processos de linguagem e de construção de conhecimentos.

Desenhar em grupo significa partilhar percepções, mostrar-se ao outro, dividir produtos, e esse ato num contexto de intimidade e prazer pode deixar ver dificuldades, similaridades, aproximações, diversidade que fazem proliferar ideias, multiplicar imagens que podem gerar reorganizações no próprio desenho, em esferas da linguagem e até mesmo nos modos de cada um interpretar as coisas do mundo. A produção e “leitura” de desenhos no contexto de grupo configura-se como um universo rico que merece ser mais bem estudado em sua potencialidade para o trabalho educacional.

Atividades complementares da Unidade 2

- Visite o site Cinema Cego e conheça experiências de contação de histórias para crianças cegas (audiodescrição).

Disponível em:

<https://www.cinemacego.com/contacao-de-historia-com-audiodescricao/>. Acesso em: 13 out. 2021.

- Visite o canal #casalibras no YouTube e conheça a experiência de contação de histórias em Libras para crianças surdas.

Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=GC8OBOuduOY&list=PLCgj_B0fGDJ6LgVhywipXcqzADYVcIXZy&ab_channel=AudiovisualTILSP. Acesso em: 13 out. 2021.

Síntese da Unidade 2

Na Unidade 2 discutimos com mais profundidade a importância da literatura infantil e do desenho como formas de desenvolvimento simbólico e precursores da alfabetização e do letramento dos alunos.

O desenvolvimento da linguagem escrita

Os estudos sobre a linguagem escrita aparecem em vários textos ao longo da obra vigotskiana, contudo, foi no texto *La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito* que Vigotski (2012) apresentou suas ideias sobre a origem da linguagem escrita na ontogênese e algumas sugestões sobre o ensino da escrita. Esse autor considerava a escrita um sistema de signos e símbolos complexos, cujo domínio representa um ponto crítico de mudança no desenvolvimento cultural humano, configurando-se como um processo de desenvolvimento de funções superiores (VIGOTSKI, 2012).

A linguagem escrita inicia seu desenvolvimento bem antes do momento em que a criança começa a produzir suas primeiras letras na escola. Para Vigotski (2012), esse processo começa quando a criança passa a utilizar os gestos, que são “a escrita no ar e o signo escrito é, frequentemente, um gesto que se concretiza” (VIGOTSKI, 2012, p. 186).

Sobre o início do desenvolvimento da escrita, Vigotski (2012) apontou dois momentos que demonstram a relação entre o gesto e a escrita. O primeiro momento é representado pelos rabiscos feitos pela criança, considerados muito mais como gestos marcados no papel do que desenhos em si.

o nexu genético entre o gesto e a linguagem escrita leva-nos aos jogos infantis [...] durante o jogo alguns objetos passam a significar muito facilmente outros, substituindo-os, se convertem em signos seus. Sabe-se que o importante não é a semelhança entre o brinquedo e o objeto que designa. O que tem maior importância é seu uso funcional, a possibilidade de realizar com sua ajuda o gesto representativo... Acreditamos que essa seja a chave para explicar a função simbólica dos jogos infantis [...] o jogo simbólico infantil pode ser entendido como um sistema de linguagem muito complexo que mediante gestos informa e sinaliza o significado dos diversos brinquedos. Com base nos gestos indicativos, o brinquedo vai adquirindo seu significado; da mesma forma que o desenho, apoiado no início pelo gesto, se converte em signo independente (VIGOTSKI, 2012, p. 187-188, tradução nossa).

De acordo com Vigotski (2017), o segundo momento relaciona-se ao gesto usado durante o jogo. Em situações em que ocorre o jogo, o objeto ganha um significado e função correspondentes ao gesto. Além disso, já nos primeiros jogos, a criança utiliza também a fala acompanhada dos gestos para atribuir significados aos objetos e às relações estabelecidas durante a brincadeira, da mesma forma quando a criança utiliza um cabo de vassoura para brincar de cavalo. A criança admite que o cabo pode ser um cavalo, desde que consiga montar sobre ele e fazer o movimento de cavalgada, ao mesmo tempo que o nomeia como cavalo.

O uso recorrente da linguagem associada ao gesto, na atribuição de significado ao objeto, leva a um momento em que o significado do gesto passa a fazer parte do objeto, e, durante as brincadeiras, esse objeto, que adquiriu um novo significado, passa a representar outros objetos ou relações convencionais, mesmo na ausência do gesto correspondente.

Durante o jogo, as crianças pequenas descobrem que os objetos acompanhados de gestos e de nomeação verbal podem cumprir uma função substitutiva de objetos reais. Um pouco mais tarde, as crianças mais velhas não somente compreendem que os objetos, no jogo, podem representar simbolicamente os objetos reais, mas percebem que é possível substituí-los.

Por meio do jogo, a criança aprende a utilizar o significado descolado do objeto tido como referência real, e isso tem um efeito importante no pensamento, pois permite que a criança passe a pensar sobre o mundo real com base em significados generalizados (pensamento abstrato), e não mais dependentes da experiência concreta. Mudança semelhante também ocorre na relação entre ações e significados; por meio do jogo a criança aprende a desvincular as ações dos significados.

Sobre isso, Vigotski (2017) afirmou que

A história evolutiva da relação entre significado e ação é análoga à história da relação significado/objeto. Para poder separar o significado da ação da ação real (montar a cavalo, sem de fato montá-lo), a criança necessita um trampolim em forma de ação para substituir a ação real. Enquanto a ação começa como numerador da estrutura ação/significado, aos poucos se inverte a estrutura, e o significado se transforma em numerador. [...] Não obstante, a cisão do significado em relação a seus objetos e ação tem diversas consequências. Do mesmo modo que opera com o significado das coisas nos leva ao pensamento abstrato, o desenvolvimento da vontade e a capacidade de levar a cabo escolhas conscientes se produzem quando o pequeno opera com o significado

das ações. No jogo, uma ação substitui a outra, do mesmo modo que um objeto fica no lugar de outro (VIGOTSKI, 2017, grifo do autor, p. 153-154, tradução nossa).

Essa inversão na operação entre significado e objeto representa um importante estágio de transição no pensamento da criança, quando relacionado à aquisição da escrita. Por meio da operação com significados, a criança passa a lidar com esses significados como se fossem objetos, o que representa um ato consciente.

Outra característica importante do jogo é a existência de uma situação imaginária. Este é um aspecto fundamental para a aquisição da escrita, pois, por meio da situação imaginária vivenciada no jogo, a criança pequena consegue lidar com esses desejos (LEONTIEV, 1988; VIGOTSKI, 2017). No período inicial do desenvolvimento, a situação imaginária é explicitada no jogo por meio das ações da criança. Na idade escolar e na adolescência, a situação imaginária torna-se implícita, configurando um jogo sem ação.

De maneira geral, o jogo contém em si uma situação imaginária constituída por regras. Enquanto no jogo de faz de conta a situação imaginária é explícita, e as regras, implícitas, nos jogos com regras a situação imaginária se torna velada, e as regras são evidenciadas (LEONTIEV, 1988; VIGOTSKI, 2017).

O domínio das regras contribui para o controle do próprio comportamento e sua subordinação a objetivos definidos. A subordinação às regras colabora para a aquisição da habilidade de autoavaliação, por meio da qual o sujeito passa a julgar as próprias ações. Além disso, por meio da brincadeira o sujeito se apropria de regras morais (LEONTIEV, 1988). Destacamos ainda que, segundo Vigotski (2017), o jogo cria zonas de desenvolvimento proximal, pois as regras e situações vivenciadas no jogo exigem do sujeito ações que estão além daquilo que ele é capaz de realizar na vida real.

O desenho também compõe a história do desenvolvimento da linguagem escrita. Inicialmente o desenho é a representação no papel de gestos executados pela criança. Aos poucos, esse desenho passa a representar objetos, e vai sendo atribuído o nome correspondente ao objeto (VIGOTSKI, 2012).

De acordo com Vigotski (2012), a denominação do desenho pela criança demonstra a influência que a linguagem exerce sobre a atividade gráfica infantil. Com o avanço do desenvolvimento, essa relação converte-se em

linguagem escrita. Desse modo, o desenvolvimento da linguagem é decisivo para o desenvolvimento do desenho e da escrita da criança.

Luria (1988) demonstrou o modo como se desenvolve a linguagem escrita na criança. Em um primeiro momento a criança não compreende a função simbólica da escrita; a produção dos traços no papel tem valor meramente imitativo. Nesse momento a escrita não funciona como elemento mediador da memória infantil, é somente uma grafia externa. Essa fase foi denominada de pré-escrita ou fase pré-instrumental.

Após esse momento, os traços produzidos pela criança começam a auxiliar na recordação das palavras. Embora essas inscrições iniciais não sejam representações simbólicas que conduzam diretamente ao significado do que foi escrito, elas já funcionam como elemento mnemônico; além disso, servem para organizar o comportamento da criança e indicam a presença de um significado. Portanto, este pode ser considerado um estágio mnemotécnico que antecede a escrita.

Luria (1988) afirmou que a trajetória de desenvolvimento da linguagem escrita é marcada pela transformação de traços gráficos indiferenciados em signos diferenciados. Essa mudança qualitativa conduz à substituição de rabiscos pela pictografia, que se refere ao uso do desenho como meio de recordação, um elemento auxiliar, elevando o desenho a uma atividade intelectual complexa. O desenho configura-se em uma primeira escrita diferenciada.

O período de produção da escrita pictográfica coincide com o momento de contato da criança, na escola, com a leitura e a escrita formal. A criança começa a conhecer as letras, a registrá-las e também a fazer registros dos conteúdos usando as letras. Esses fatores irão colaborar para que a criança chegue ao último momento do desenvolvimento da linguagem escrita, que se refere ao estágio da escrita simbólica. É importante destacar que

uma compreensão dos mecanismos da escrita ocorre muito depois do domínio exterior da escrita e que, nos primeiros estágios de aquisição desse domínio, a relação da criança com a escrita é puramente externa. Ela compreende que pode usar signos para escrever qualquer coisa, mas não entende ainda como fazê-lo (LURIA, 1988, p. 181).

O jogo, o desenho e a escrita configuram os diferentes momentos de um mesmo processo essencialmente único que caracteriza a história do desenvolvimento e da aquisição da linguagem escrita. Esse processo envolve

inúmeras mudanças e configura-se por um desdobramento de evoluções, saltos, interrupções, regressões e até mesmo de extinção de determinadas formas de produção que perpassam a trajetória da aquisição dessa forma de simbolismo. De acordo com Vigotski (2012), qualquer processo de desenvolvimento psíquico se constitui de modo revolucionário.

A aquisição da escrita envolve um processo de aquisição de significados da palavra, bem como das estruturas e funções que constituem o sistema linguístico. De acordo com Geraldi (1991), a língua não é dada como um sistema do qual o sujeito se apropria e faz uso, mas é (re)construída na atividade de linguagem. A produção de linguagem implica a produção do discurso, e este se manifesta linguisticamente por meio do texto, que forma um todo significativo, seja na sua expressão oral ou escrita. A aprendizagem da escrita acontece por meio das situações de uso desta, que propiciam a apreensão do aspecto convencional da língua portuguesa. Portanto, o texto torna-se um espaço interativo no qual os interlocutores se constroem e são construídos de maneira dialógica.

Ao tratar sobre o processo de ensino/aprendizagem, Vigotski (2017) defendeu a ideia de que o desenvolvimento seria decorrente do aprendizado; a aquisição de conhecimentos impulsiona o desenvolvimento das funções psicológicas. Os conhecimentos internalizados por meio da aprendizagem convertem-se em processos internos, que mobilizam o desenvolvimento do sujeito. Esse processo acontece na interação entre o sujeito e o outro e inicia-se muito antes de o sujeito entrar na escola. De acordo com esse autor, aprendizagem e desenvolvimento estão inter-relacionados desde os primeiros dias de vida da criança.

Vigotski (2014), ao desenvolver estudos sobre a formação de conceitos, analisou a relação entre os conceitos cotidianos e científicos ao longo do desenvolvimento do sujeito. Os conceitos cotidianos foram descritos como sendo aqueles que a criança forma a partir de suas experiências fora do ambiente escolar, nos contextos nos quais circula desde o nascimento. Embora o pensamento da criança já opere com conceitos, a criança não consegue defini-los de forma objetiva nem utilizá-los deliberadamente; seus atos de pensamento ainda não ocorrem de forma consciente.

Os conceitos científicos fazem parte de sistemas organizados categoricamente, e por isso sua relação com o objeto ao qual se referem é mediada por outros conceitos. Em geral, são introduzidos na escola por meio de definições verbais e aplicados a situações não espontâneas. A partir do

momento em que entra na escola, o sujeito tem contato com a aprendizagem sistematizada, que se diferencia da aprendizagem que acontece fora da escola. A sistematização presente na aprendizagem que ocorre na escola introduz algo novo no desenvolvimento humano. Os conceitos científicos internalizados convertem-se em funções superiores, que favorecem a tomada de consciência, pelo sujeito, de seus atos de pensamento.

Aos poucos, essa sistematização presente nos conceitos científicos vai sendo transferida aos conceitos cotidianos, permitindo-lhes ascender ao nível da consciência. Por outro lado, é necessário que esses conceitos espontâneos tenham alcançado certo nível de desenvolvimento para que os científicos, correlatos a eles, possam ser apreendidos pela criança. Isso mostra que os conceitos científicos precisam descer a um nível mais concreto para serem compreendidos, o que só é possível se os conceitos espontâneos estiverem presentes e consolidados na mente da criança. Em resumo, os conceitos cotidianos ascendem do concreto para o abstrato, enquanto os científicos se desenvolvem de forma descendente, do abstrato para o concreto (VIGOTSKI, 2014).

Por meio de seu estudo sobre a formação de conceitos, Vigotski (2014) demonstrou a evolução do significado da palavra e a sua importância na constituição das funções intelectuais, como a atenção deliberada, a memória lógica, a abstração, entre outras. O autor ressaltou também a importância do ensino escolarizado, por meio do qual são ensinados os conceitos científicos, os quais têm uma grande contribuição na formação do pensamento generalizante e na conscientização, por parte da criança, de seus processos intelectuais. Mas fez questão de enfatizar a necessidade de esse ensino estar sempre buscando o conhecimento cotidiano da criança, relacionando-o aos científicos, permitindo a significação concreta destes e a categorização sistemática dos primeiros.

O bom ensino deve sempre se adiantar ao desenvolvimento e se tornar um propulsor deste, afirmou Vigotski (2014, 2017). Com base nessa premissa, o autor apresentou o conceito de zona de desenvolvimento iminente (ZDI), definida como a distância existente entre o nível de desenvolvimento real, representado pela capacidade do sujeito em resolver tarefas sem o auxílio do outro, e o nível de desenvolvimento potencial, no qual o sujeito precisa da colaboração de alguém mais capacitado (adulto ou coetâneo) para solucionar um determinado problema. De um modo geral, o aprendizado acontece em dois níveis, assim como qualquer função psicológica superior:

inicialmente ele acontece num nível interpsicológico, que corresponderia ao nível de desenvolvimento potencial, e posteriormente num nível intrapsicológico, que seria o nível de desenvolvimento real.

Conhecer o processo de aquisição da linguagem escrita pode colaborar com as formas de realizar o ensino da escrita pela escola. Nesse sentido, Vigotski (2012) chamou a atenção para o fato de que a escrita deve ser ensinada como algo necessário. A criança precisa compreender a escrita não como algo que utiliza somente para resolver atividades escolares, mas como um conhecimento necessário para sua vida. Além disso, a escrita precisa ter sentido para a criança, sendo compreendida como uma necessidade natural, e não como um treino. Desse modo é necessário ensinar a linguagem escrita, e não a produção mecânica de letras.

Atividades complementares da Unidade 3

- Livro – *Alfabetização e letramento na sala de aula*, organizado por Maria Lúcia Castanheira, Francisca Izabel Pereira Maciel e Raquel Márcia Fontes Martins
Disponível em:
<https://pactuando.files.wordpress.com/2013/05/alfabetizac3a7c3a3o-e-letramento-na-sala-de-aula1.pdf>. Acesso em: 13 out. 2021.

Síntese da Unidade 3

Na Unidade 3 discutimos com mais profundidade a importância do jogo simbólico e do brincar como forma de desenvolvimento simbólico e como precursor da alfabetização e do letramento dos alunos, além de darmos um aprofundamento teórico nos pressupostos defendidos por Lev Vigotski.

Leitura e Linguagem

A leitura apresenta-se como uma experiência com a linguagem que pode desencadear diferentes interações no universo do sujeito leitor. Na perspectiva histórico-cultural, a linguagem tem natureza ideológica, justamente porque reflete os valores sociais daqueles que fazem uso dela. Ao tomar a palavra e, conseqüentemente, realizar um ato social e ideológico, os sujeitos iniciam um processo marcado por conflitos, relações de poder e constituição de identidades. Assim, os sentidos de todo e qualquer texto sofrem a intervenção e são determinados pela posição social ocupada por aqueles que o produzem, implicando diferentes leituras/interpretações decorrentes da relação desse texto com as variadas posições ideológicas constitutivas dos sujeitos. Portanto, o aluno fala do lugar de aluno e é ouvido pelos colegas ou pelo professor diferentemente, segundo o lugar que estes ocupam. Esse mesmo professor, em outro ambiente, pode ser aluno (por exemplo, quando cursa uma especialização) e ali falará do lugar de aluno, diante de seus pares e de seu professor. O que diz, como diz e como é interpretado depende muito do lugar que ele ocupa nas relações sociais.

Além de ideológica, a linguagem é pluridiscursiva. Em cada situação estão presentes muitas linguagens, muitas formas de dizer, que têm sua origem em diversas épocas e camadas sociais. Diante disso, os sujeitos estão sempre em situação dialógica – de trocas em si. Sujeitos e linguagem são permanentemente diversos e plurais. Um discurso (aquilo que alguém diz) é sempre constituído por diversas linguagens sociais. Sendo assim, a palavra não tem um sentido único, mas possui uma multiplicidade de sentidos, que são produzidos na enunciação (quando cada um diz o que diz), no acontecimento. A significação se produz, continuamente, nos espaços de interação social e, por isso, só acontece no processo de compreensão ativa e responsiva, no contexto de interação verbal (BAKHTIN, 2000).

Em função disso, os sentidos da palavra são determinados por contextos particulares. Há um sentido produzido naquela situação de diálogo que não seria o mesmo se fossem outros os sujeitos ou se fosse outra a situação. Há tantos sentidos quanto o número de contextos possíveis e determinados pelas diversas relações sociais. Uma fala simples como “*Você chegou!*” pode carregar consigo o sentido de alegria, alívio, espanto, repreensão, medo, contrariedade, entre tantos outros, a depender dos interlocutores e do contexto vivenciado.

Desse modo, podemos afirmar que o sentido do enunciado (daquilo que é dito) é construído na interação verbal. Não posso prever completamente o sentido de um enunciado fora de seu contexto de enunciação. Nessa direção, compreender um enunciado é adotar uma atitude de constante elaboração.

O ouvinte que recebe e compreende a significação (linguística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude “responsiva ativa”: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor. [...] Toda compreensão é prehe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se locutor (BAKHTIN, 2000, p. 290).

A compreensão responsiva ativa da palavra ouvida pode ser uma resposta verbal, um gesto ou mesmo o silêncio. Aquele que enuncia espera uma resposta, uma reação, porque ele é também um respondente:

pois não é o primeiro locutor, que rompe pela primeira vez o eterno silêncio de um mundo mudo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que utiliza, mas também a existência dos enunciados anteriores emanantes dele mesmo ou do outro. [...] Cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados (BAKHTIN, 2000, p. 291).

Além disso, os enunciados completos enquanto unidades da comunicação verbal são irreproduzíveis e estão ligados entre si por uma relação de sentido. Bakhtin (2000) ressalta que toda palavra é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém como pelo fato de que se dirige a alguém, ou seja, toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. É isso ocorre porque as pessoas são socialmente organizadas, e toda expressão

humana é orientada pelas relações sociais e, por isso, tem significação para o outro.

Portanto, cada um de nós, como locutor que diz e que ouve, vai elaborando o mundo e seus conceitos pela palavra do outro (lendo ou ouvindo diferentes discursos), dos quais inicialmente nos apropriamos. Depois as palavras alheias, com a ajuda de outras palavras alheias, se transformam e se tornam palavras próprias – nossas, que serão ouvidas (lidas) e respondidas por outras pessoas. Com isso, estamos inseridos em uma corrente verbal ininterrupta, que só se efetiva com a existência do “outro”, dando à dialogia – o diálogo – um caráter fundamental na constituição dos homens pela linguagem (BAKHTIN, 1986, 2000).

É importante considerar que a leitura também se encontra em uma cadeia de sentidos, influenciada pelas leituras realizadas anteriormente, pelas experiências vividas pelo leitor, pelo contexto de produção e de recepção (enfim, muitas manifestações entram em jogo), e, ao mesmo tempo, cada leitura é nova e – entre outros aspectos – influencia a seleção ou a escolha de outras leituras. Enquanto prática social, a leitura conduz a uma compreensão responsiva ativa (reflexão, produção de novos enunciados, questionamentos), construída nas interações verbais (do leitor com o texto, por exemplo). Afinal, o ser humano é histórica e culturalmente construído. Existem múltiplas vozes que ecoam num discurso, com sentidos que vão sendo construídos e recriados historicamente nas práticas sociais.

Outro aspecto relevante é que, segundo Bakhtin (2000), a compreensão é uma forma de diálogo, pois envolve a apreciação valorativa do outro e sua (o)posição com relação à palavra do locutor, sua resposta. A compreensão, entendida como diálogo, não significa necessariamente concordância, pois ela é sempre ativa e responsiva. Ou seja, provoca uma reação de concordar, discordar ou mesmo de agir com indiferença, pois ser socialmente construído não significa ser moldado. O sentido se produz no processo de leitura, que implica quem somos, o que lemos, onde e quando lemos, para que lemos, entre tantas outras variáveis do contexto das relações. Então, compreender não é um ato solitário do sujeito, é um efeito de interação verbal, de construção de sentidos, no qual leitor, autor e texto (ou, de modo mais amplo, interlocutores e discursos) participam ativamente e no qual a palavra se revela como produto vivo das interações das forças sociais. Aí está a riqueza das relações dialógicas e da leitura.

Diante disso, compreender não é entender exatamente o que o outro disse, mas é a elaboração que cada um faz do que foi dito – que pode estar mais ou menos adequada ao entendimento que o locutor propôs. A leitura, portanto, é uma forma de diálogo, em que o leitor é ativo, estabelece relações de diálogo com o texto, concorda ou discorda do que lê, está em constante transformação e interação.

No processo de construção/produção do texto de qualquer natureza, o sujeito apodera-se de elementos “já-ditos”, que se reiteram ou se reproduzem, e, tendo-os como base, constrói seu próprio discurso, que possui um novo sentido carregado do lugar social em que se encontra.

Nessa concepção, a leitura caracteriza-se como uma situação de interação verbal, na qual os interlocutores estabelecem um diálogo vivo. Ler é construir sentidos a partir de um processo ativo, numa relação dialógica com a multiplicidade de vozes sociais que circulam no texto. O leitor participa de uma coconstrução de significados do texto.

Compreendendo a base dessas reflexões, de que o ser humano é histórica, social e culturalmente constituído, a leitura, mesmo quando parece uma experiência individual, só ganha sentido num contexto social. A interação entre leitor e autor não é uma troca de conhecimentos externa ao texto, mas se configura como parte que constitui a significação deste.

Assim, considerando que o sentido se produz na inter-relação, o leitor pode produzir sentidos diversos para um determinado texto, com o qual ele dialoga constantemente na busca de significados. Em função disso, a leitura pode ser definida como um processo de compreensão ativa, no qual os múltiplos sentidos em circulação no texto são construídos a partir de uma relação dialógica estabelecida entre autor e leitor, entre leitor e texto e entre as diversas vozes e linguagens sociais que aparecem no texto.

A prática de leitura, compreendida como interlocução entre sujeitos, é aspecto constitutivo da subjetividade, pois se configura como espaço de construção e circulação de sentidos. A leitura, incluída entre as formas de interação, é lugar de compartilhar e fazer circular sentidos (leitura do mundo e leitura da palavra), de ampliar as possibilidades de construir palavras próprias, no diálogo constantemente tenso com a palavra alheia.

As experiências vividas pelo leitor no momento em que este ainda não lia efetivamente a palavra – quando ele não compreendia a linguagem escrita e realizava apenas a leitura do mundo – são recriadas e ressignificadas no momento da leitura da palavra.

a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. [...] este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente (FREIRE, 2006, p. 20).

Desse modo, a leitura do mundo e a leitura da palavra são experiências que estão juntas constantemente na formação do leitor. As relações da linguagem com o contexto de quem lê e de quem escreve, a compreensão da dinâmica entre a leitura do mundo e leitura da palavra são fatores fundamentais para uma prática consciente da leitura.

Na escola, a relação da linguagem oral com a linguagem escrita e da leitura do mundo com a leitura da palavra encontram-se em evidência no processo de formação do leitor, que precisa de um espaço democrático e livre de preconceitos para falar sobre suas experiências.

É importante observar também que as práticas de leitura sofreram grandes modificações ao longo da história, em relação aos suportes em que os textos são veiculados, o lugar e a época em que a leitura ocorre, os costumes e as possibilidades que tudo isso implica para o sujeito leitor. O ato de ler é concretizado a partir da relação que o homem estabelece com textos em diferentes suportes (livro, jornal, revista, internet), com o tipo de leitura que procura em cada um deles (lazer, interação, comunicação, informação, pesquisa) e com os sentidos possíveis de acordo com a época e o lugar em que o leitor vive.

Atualmente, deparamo-nos com novos apelos sociais. Ler texto não é apenas ler o escrito. A leitura não ocorre somente na linearidade, pressupõe também o uso misto da imagem em movimento, da linguagem oral e escrita, enfim, a leitura é realizada com interação e iteratividade, com a possibilidade de se navegar por diversos caminhos ao mesmo tempo.

Novas maneiras de pensar e de conviver estão sendo elaboradas no mundo das telecomunicações e da informática. O uso do computador se faz cada vez mais presente na vida de nossos alunos, que parecem apresentar um menor interesse pela leitura dos livros propostos pela escola. Podemos perceber uma defasagem entre o que a escola propõe como práticas de leitura e escrita e as práticas reais que se manifestam em função dos interesses, das vivências e experiências dos jovens.

A transmissão eletrônica dos textos marca o início de uma importante revolução na leitura. Do contato físico com as folhas de papel, o leitor passa à interação com a tela do computador (linguagem oral e escrita, som, imagem e movimento), e, com a internet, surgem novos gêneros textuais (e-mail, blog, chat etc.).

Vemos que a sociedade tem percorrido diferentes modos de se relacionar com a leitura e a escrita. Na sociedade oral, todo conhecimento era transmitido pelo próprio homem, de uma geração para outra; a habilidade mais importante era memorizar. Na sociedade escrita, os livros permitiram que o conhecimento ultrapassasse tempo e espaço. Na sociedade midiática, a imprensa falada e escrita é responsável pela mediação do saber. E na sociedade atual, a ciberespacial, a mídia eletrônico-digital permite uma comunicação interativa, um reencontro da comunicação viva e contextualizada das sociedades orais, porém, de forma mais complexa, devido ao caráter coletivo (COSTA, 2006). Assim, nesse processo de transformações sociais e culturais, as pessoas foram se relacionando com a leitura de modos diversos.

Apesar de os autores da abordagem histórico-cultural não terem vivido para presenciar os modernos meios de conversação pela internet, deixaram-nos suporte para buscar compreender essas novas formas de interação verbal que também se dão por meio da palavra, da linguagem.

Nesse âmbito, as práticas de leitura tornam-se lugares de confronto e diálogo que merecem ser mais bem conhecidos, para que o professor na sala de aula possa explorar toda a riqueza desse espaço dialógico.

Desse modo, pretendemos com este texto promover uma reflexão sobre a formação de leitores que frequentam as escolas públicas, a partir de um conceito mais amplo de leitura. Almejou-se, ainda, problematizar a questão das práticas de leitura vivenciadas fora e dentro da escola na constituição do sujeito leitor, buscar um momento de provocação que considere as mediações necessárias para significar o ato de ler e os modos como o professor pode lidar com as experiências de leitura que os alunos vivenciam dentro e fora da sala de aula e desmistificar questões em torno da leitura que permeiam a formação do professor e, conseqüentemente, o discurso escolar do professor e do aluno.

Assim, defendemos que mediar o encontro do aluno com a leitura requer ações planejadas e revisão de conceitos por parte dos professores. É necessário ouvir o aluno, reconhecer suas práticas de leitura, mostrar-lhe

caminhos, sendo ainda importante que cada aluno crie autonomia para conduzir sua constituição enquanto sujeito leitor.

Atividades complementares da Unidade 4

- Vídeo para melhor conhecer Mikhail Bakhtin, para aprofundamento da questão dialógica, com Beth Brait (PUCSP) no canal da Univesp no YouTube.

Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=KShoiF1XI3A&ab_channel=UNIVESP.

Acesso em: 14 out. 2021.

- Texto – *Leitura e Acessibilidade: como leem as crianças com deficiência*, publicado no portal Lunetas.

Disponível em:

<https://lunetas.com.br/leitura-e-acessibilidade-como-leem-as-criancas-com-deficiencia/>.

Acesso em: 14 out. 2021.

Síntese da Unidade 4

Na Unidade 4 apresentamos alguns conceitos propostos por Bakhtin sobre linguagem e os aproximamos das práticas sociais de leitura, buscando focalizar a importância do papel do professor na estimulação e organização do espaço escolar para a dialogia e a leitura.

Referências

- ARAÚJO, C. C. M. *Linguagem e desenho infantil: aspectos do desenvolvimento simbólico da criança surda e implicações terapêuticas*. 2008. 137 f. Tese (Doutorado em Saúde da Criança e do Adolescente) – Centro de Investigação em Pediatria, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.
- BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. Tradução de Maria E. Galvão. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- CASTANHEIRA, M. L.; MACIEL, F. I. P.; MARTINS, R. M. F. (org.). *Alfabetização e letramento na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- COSTA, S. R. Oralidade, escrita e novos gêneros (hiper) textuais na Internet. In: FREITAS, M. T. de A.; COSTA, S. R. (org.). *Leitura e Escrita de Adolescentes na Internet e na Escola*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 19-27.
- FERREIRA, S. *Imaginação e Linguagem no Desenho da Criança*. Campinas: Papyrus, 1998.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. 48. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- LACERDA, C. B. F. de. *Inter-relação entre Oralidade, Desenho e Escrita: O Processo de Construção do Conhecimento*. Taubaté: Cabral, 1995.
- GERALDI, J. W. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 7. ed. São Paulo: Ícone, 1988. p. 119-142.
- LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 7. ed. São Paulo: Ícone, 1988. p. 143-190.
- MÉRIDIÉU, F. *O Desenho Infantil*. São Paulo: Cultrix, 1994.
- PERRONI, M. C. *Desenvolvimento do Discurso Narrativo*. Tese (Doutorado em Ciências) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1983.
- PIAGET, J.; INHELDER, B. *A psicologia da criança*. Lisboa: Edições Asa, 1993.
- ROGOFF, B. Cognition as a collaborative process. In: WILLIAM, D. (ed.). *Handbook of child psychology*. Hoboken: John Wiley & Sons Inc., 1998. p. 679-743.
- ROGOFF, B. Evaluating development in the process of participation: theory, methods, and practice building on each other. In: AMSEL, E.; RENNINGER, K. A. (ed.). *Change and Development: Issues of theory, method and application*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1997. p. 265-285.
- VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- VIGOTSKI, L. S. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Austral, 2017.
- VIGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas II*. Pensamiento y Language. Conferencias sobre Psicología. Madrid: Machado Grupo de Distribución, 2014.
- VIGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas III*. Problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Machado Grupo de Distribución, 2012.
- VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- WERTSCH, J. V. *Voices of mind: a sociocultural approach to mental action*. Cambridge: Harvard University Press, 1991.