

<http://dx.doi.org/10.18675/1981-8106.vol25.n48.p114-128>

O ensino de língua materna na perspectiva da teoria histórico-cultural: reflexões sobre leitura e escrita

*Mother tongue teaching process in the perspective of cultural-historical
theory: reflections on reading and writing*

*La enseñanza de la lengua materna en la perspectiva de la teoría histórico-
cultural: reflexiones sobre lectura y escritura*

Stela Miller¹

¹ Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília, São Paulo – Brasil. E-mail:
stelamil@terra.com.br



Educação: teoria e prática, Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1981-8106

Está licenciada sob [Licença Creative Common](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Resumo

Este artigo objetiva refletir sobre a leitura e a escrita no ensino da língua materna que considera a função social da escrita e a especificidade do trabalho escolar ao lidar com as questões da linguagem. Resulta de pesquisa feita com base no estudo de autores da teoria histórico-cultural, visando a refletir sobre as implicações pedagógicas da teoria para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita nas séries iniciais do ensino fundamental. Para a presente reflexão, tomamos parte desse estudo que fez uma aproximação entre a teoria histórico-cultural e a teoria dialógica da linguagem, culminando na sistematização de proposta para organização do ensino de língua materna que põe em relação três elementos formadores da dinâmica deste trabalho: o conteúdo cultural (a língua escrita, como meio de interação entre as pessoas), o professor (que orienta a relação do aprendiz com o objeto de conhecimento, por meio de enunciados de diferentes gêneros) e o aluno (ser ativo que aprende em suas relações sociais estabelecidas em sala de aula). Conclui que, trabalhando com a significação, sem a qual a palavra fica reduzida à sua realidade física, o professor viabiliza a compreensão da língua como ela é: uma realidade viva.

Palavras-chave: Língua materna; Ensino; Teoria histórico-cultural; Séries iniciais do ensino fundamental.

Abstract

This paper aims to reflect on teaching reading and writing of mother tongue that considers the social function of writing and the specificity of school work in dealing with language. It results from the research which considered studying authors from the cultural-historical theory aimed to reflecting on the pedagogical implications of the theory to the development of teaching and learning of reading and writing processes in the early grades of elementary school. For the present reflection, we took a part of those studies which approximated the cultural-historical theory and the dialogic theory of language to make a systematization of a proposal aimed to organizing the teaching process of mother tongue which puts in relation three elements that dynamically consider a relationship between cultural content (the written language, by which people interact), the teacher (which mediates the relationship between the learning subject and the object of knowledge, by means of different speech genres) and the student (active subject who learns within the social relations in the classroom). It concludes that, leading with meaning, without which the word is reduced to its physical reality, the teacher enables the understanding of language as it is: a living reality.

Keywords: *Mother tongue; Teaching; Cultural-historical theory; Early grades of elementary school.*

Resumen

Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre la lectura y la escritura en la enseñanza de la lengua materna, que considera la función social de la escritura y la especificidad del trabajo escolar al lidiar con las cuestiones del lenguaje. Es resultado de la investigación hecha con base en el estudio de autores de la teoría histórico-cultural para reflexionar sobre las implicaciones pedagógicas de la teoría para el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la lectura y de la escritura en los años iniciales de la enseñanza básica. Para la presente reflexión, tomamos parte de ese estudio que hizo una aproximación entre la teoría histórico-cultural y la teoría dialógica del lenguaje, culminando en la sistematización de una propuesta para la organización de la enseñanza de la lengua materna que relaciona tres elementos formadores de la dinámica de este trabajo: el contenido cultural (la lengua escrita, como medio de interacción entre las personas), el profesor (que orienta la relación del aprendiz con el objeto de conocimiento, por medio de enunciados de diferentes géneros) y el alumno (ser activo que aprende en sus relaciones sociales establecidas en sala de clase). Concluye que, trabajando con el significado, sin el que la palabra se queda reducida a su realidad física, el profesor viabiliza la comprensión de la lengua como ella es: una realidad viva.

Palabras clave: *Lengua materna; Enseñanza; Teoría histórico-cultural; Años iniciales de la enseñanza básica.*

1 Introdução

Objetivamos, neste artigo, refletir sobre a leitura e a escrita no ensino da língua materna que considera a função social da escrita e a especificidade do trabalho escolar ao lidar com as questões da linguagem.

A linguagem verbal, tanto no plano oral como no plano escrito, é um instrumento de interação entre as pessoas; por meio dela, os interlocutores constituem-se como sujeitos ativos de um processo em que os participantes realizam trocas verbais, constroem sentidos e influenciam-se mutuamente. Tal processo de interlocução ocorre em determinado contexto sócio-histórico e se realiza por meio da produção de enunciados organizados sob a forma de diferentes gêneros do discurso que cumprem uma função social e se organizam linguisticamente conforme exigências próprias da produção oral ou escrita que se desencadeia nesse processo.

Quando existe uma situação de interação linguística entre membros de determinado grupo, aquele que detém a palavra orienta-se por determinados parâmetros que organizam o seu discurso. Como afirma Bakhtin (2003):

A vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na *escolha de um certo gênero de discurso*. Essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetivas (temáticas), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes, etc. A intenção discursiva do falante, com toda a sua individualidade e subjetividade, é em seguida aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em uma determinada forma de gênero (BAKHTIN, 2003, p. 282).

É, portanto, por meio de diferentes gêneros textuais que os indivíduos organizam o seu modo de interação linguística com o outro. A língua materna, produto histórico-cultural em constante movimento, com sua organização em um sistema específico de representação da realidade, com suas próprias normas e regras de funcionamento, constitui-se como a base dos processos relacionais entre os seres humanos. Ela oferece aos participantes da ação comunicativa “um rico arsenal de recursos lingüísticos – lexicais, morfológicos e sintáticos” (BAKHTIN, 2003, p.289) – que são utilizados pelo falante/autor no momento em que configura seu discurso em um dado contexto de interação.

E isso acontece desde a mais tenra idade. Desde pequenina, a criança aprende, na relação com as pessoas a sua volta, a utilizar esse instrumento interativo como forma de conhecimento da realidade que a cerca. Assim é que, mesmo antes de entrar na escola, a criança já se apropriou de conhecimentos relativos ao funcionamento da língua, ainda que, nesse momento, isso ocorra preponderantemente no plano oral. Porém, com o seu ingresso na escola, a criança amplia suas experiências com o plano escrito da linguagem, tanto do ponto de vista da recepção (leitura), como do ponto de vista da produção escrita.

No caso específico da linguagem escrita, que se caracteriza como um instrumento cultural de grande complexidade, cobra-se de seu usuário uma atitude consciente frente a ela, pois, diferentemente da linguagem oral, que se produz com a presença dos interlocutores, a escrita se faz com distanciamento entre eles no tempo e no espaço, necessitando, por isso, que seja levada em consideração uma forma específica de organização que lhes permita perceberem o texto – uma forma de gênero do discurso produzida em dada situação comunicativa - como uma unidade de significação.

Tal complexidade se deve ao fato de que o texto escrito supõe um enunciador — o escritor — em interação com seu interlocutor — o leitor — realizando um trabalho de organização textual voltado para a produção de um texto que se configure como um todo coeso e coerente, uma unidade de significação cuja construção vai sendo tecida aos poucos pela inter-relação entre os diferentes níveis linguísticos implicados nesse processo: a linguística do texto, da frase e da palavra, elementos do sistema da língua que são postos a serviço da construção de uma dada forma de discurso. Apesar do distanciamento entre o escritor e o leitor, o processo de construção do texto escrito exige que seu autor ajuste o seu dizer a um determinado interlocutor, às finalidades e intenções que caracterizam esse dizer e que adote uma estratégia de conjunto que realize adequadamente o jogo entre os três diferentes planos, acima referidos, de construção textual. Da mesma forma, do leitor é exigido o domínio desses conhecimentos, a fim de que ele possa construir um sentido unitário para o escrito que é objeto de sua leitura.

A prática de recepção e de produção de textos escritos, efetivada pela escola, quando considera essa produção como um momento específico da interlocução entre usuários da língua, leva em conta um processo de escrita referenciado em diferentes formas de gêneros, cada qual com seu modo específico de organização, cumprindo determinada função social. A vivência de tal processo pode conduzir à paulatina conscientização do aluno a respeito das exigências que caracterizam cada tipo de produção textual configurada em diferentes gêneros.

Porém, nem sempre isso acontece. Ainda encontramos, em nossas escolas, situações de ensino que privilegiam o aspecto técnico da linguagem. Vygotski (2000, p.183, tradução nossa), nas primeiras décadas do século XX, denunciando essa situação, afirmava que “até agora, o ensino da escrita é pensado em um sentido prático restrito. À criança se ensina a traçar as letras e a formar com elas palavras, porém não se lhe ensina a linguagem escrita”. Ou seja, ainda é comum que a criança, no início do processo de escolarização, aprenda a representação do código escrito, seus elementos e formas de agrupamento, mas não desenvolva sua capacidade de compreensão e de produção de textos.

Na aprendizagem da língua materna como um instrumento poderoso de interação linguística entre sujeitos, a criança precisa perceber, desde o início, o seu caráter de “língua viva”, no interior da qual “a *palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial*” (BAKHTIN, 1990, p.95, grifos no original), e o discurso escrito é “parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio etc.” (BAKHTIN, 1990, p.123).

Entendemos, então, que, quando falamos ou escrevemos, estabelecemos relações de interação com outras pessoas, exercendo nossas influências sobre elas e sendo por elas influenciados, e o fazemos de diferentes maneiras conforme o contexto da situação interativa em que tais relações se fazem presentes.

O ensino de língua que enfatiza o aspecto técnico da escrita vai na contramão dessa compreensão e, como consequência, conduz o aluno à apropriação da ideia de que escrever se resume a grafar as letras, com elas constituir as sílabas para depois formar com elas as palavras e frases, em vez de fazê-la vivenciar a escrita como produção de uma forma comunicativa específica, dentro de uma situação interativa particular, como de fato ocorre em situações do uso da língua em reais situações de interação social. No que tange à leitura, a ênfase no aspecto técnico da escrita condiciona a visão do ler como um ato que implica a decodificação do que está grafado na página impressa, sem que disso decorra a compreensão do que é decodificado. Em tal enfoque,

[...] o ensino da linguagem escrita se baseia em uma aprendizagem artificial que exige enorme atenção e esforços por parte do professor e do aluno, porque se converte em algo independente, em algo que se basta a si mesmo; a linguagem escrita viva passa a um plano posterior (VYGOTSKI, 2000, p. 183, tradução nossa).

Sob essa perspectiva, a língua torna-se um instrumento que fica reduzido ao seu caráter de sinalidade (BAKHTIN, 1990) pela valorização do reconhecimento ou identificação de suas formas em detrimento da compreensão que se obtém quando a língua se apresenta como *língua viva*, considerada em seu contexto de uso, um contexto ideológico preciso. E o processo de compreensão

[...] não deve, em nenhum caso, ser confundido com o processo de identificação. [...] O sinal é uma entidade de conteúdo imutável; ele não pode substituir, nem refletir, nem refratar nada; constitui apenas um instrumento técnico para designar este ou aquele objeto (preciso e imutável) ou este ou aquele acontecimento (igualmente preciso e imutável). O sinal não pertence ao domínio da ideologia; ele faz parte do mundo dos objetos técnicos, dos instrumentos de produção no sentido amplo do termo (BAKHTIN, 1990, p. 93).

Somente o signo, que é ideológico, pode ser compreendido. E, no processo de compreensão, importa, essencialmente, não o reconhecimento da forma utilizada, mas, em vez disso, “compreendê-la num contexto concreto preciso, compreender sua significação numa enunciação particular” (BAKHTIN, 1990, p.93).

Sendo cada enunciação particular produzida segundo as necessidades do enunciador, pela construção de sentidos próprios de cada sujeito e apropriados à situação interativa com o outro, o processo de compreensão do que é ouvido ou lido, bem como o processo de produção do que será ouvido ou lido por outro sujeito constituem momentos em que está em jogo a produção de sentidos, o comprometimento dos interlocutores com seus próprios discursos e com as consequências que eles produzem para a vida dos participantes da situação interativa.

No interior desse processo de interação entre sujeitos, tanto o falante/produzidor de textos como o ouvinte/leitor são ativos ao elaborar as significações com que compreendem/produzem os enunciados. Ou seja, é o próprio sujeito que está presente nesse processo, com todos os seus conhecimentos, suas habilidades, capacidades e carga afetiva com que se relaciona com o mundo que o cerca.

Desse ponto de vista, o papel da escola, nesse particular, inclui a organização do ensino de leitura e escrita de modo que o aluno não seja apenas um enunciador de discursos alheios, mas um sujeito-autor, que tem o que dizer e sabe produzir sentidos ao ler e ao escrever. Para tanto, é necessário que ele “possa experimentar práticas que façam com que ele tenha o controle dos mecanismos com os quais está lidando quando escreve” (ORLANDI, 1988, p.80), bem como quando lê. E isso vai muito além do aprendizado do código de representação de uma língua.

Além disso, esse instrumento cultural complexo que é a linguagem escrita, ao mesmo tempo em que se constitui como um veículo de interação entre as pessoas, também exerce papel fundamental no seu desenvolvimento cultural e é instrumento de constituição do pensamento: por meio da aprendizagem da leitura e da escrita, por sua própria atividade linguística, o aluno se apropria dos conteúdos culturais disponibilizados pelo processo de ensino e desenvolve e amplia os mecanismos cerebrais envolvidos no processo de desenvolvimento do pensamento.

Em virtude disso, consideramos a aprendizagem da escrita essencial para o desenvolvimento humano e, justamente por isso, afirmamos a necessidade de que esse processo se realize de maneira adequada.

2 Reflexões acerca do trabalho pedagógico com a leitura e a escrita

Quando partimos do princípio de que a língua é um instrumento cultural complexo, que requer ser estudado em sua dinâmica viva de funcionamento, fica patente a insuficiência do trabalho pedagógico desenvolvido com ênfase em seu código de representação. Com base nesse princípio, consideramos os processos de leitura e de escrita de textos como veículos de desenvolvimento, no aluno, da capacidade de produção de sentido para o escrito, a fim de que esses processos se constituam como meios adequados de interação entre os interlocutores.

Para que isso, de fato, aconteça, necessário se faz que o ensino seja organizado tendo em vista a função social da escrita: escrevemos e lemos com propósitos específicos, dentro de contextos que requerem este ou aquele pronunciamento, com esta ou aquela finalidade e, por isso, com determinados recursos que consolidem nossas intenções comunicativas. O mesmo acontece com a leitura: lemos diferentes gêneros textuais, com diferentes finalidades em contextos os mais diversos, conforme nossa inserção nas relações sociais próprias de nosso meio.

Se, na escola, faz-se uso da escrita em sua função social, as crianças se envolvem em situações verdadeiras de produção textual para uma determinada destinação, bem como em situações em que a leitura se faz necessária para alcançar algum objetivo no interior da atividade em que estão inseridas.

Quando o trabalho pedagógico com a leitura e a escrita tem como foco a sua utilização em situações de uso social, cremos ser possível atingir o objetivo de formar crianças capazes de ler compreendendo e de escrever se expressando, se comunicando, interagindo com outros sujeitos por meio da escrita de textos.

Deduzimos, então, do acima exposto, duas implicações pedagógicas: o desenvolvimento de *atividades ligadas a uma necessidade* — de expressão, de comunicação, de interação com o outro — e a *participação ativa* da criança nesse processo — pela realização de atividades de leitura e escrita em contextos de uso social, bem como de atividades de estudo acerca de como esses processos se tornam possíveis por meio de recursos linguísticos adequados a cada situação.

Com efeito, a criança só aprende se for ativa nesse processo, isto é, se for sujeito de sua aprendizagem, que vai se consolidando na medida em que ela se insere nas atividades do processo de ensino, nas decisões a serem tomadas na sala, nas tarefas propostas para o conjunto dos alunos e no que acontece na sala e na vida da escola. A atividade está voltada à satisfação de uma necessidade; portanto, para que o aluno queira aprender a ler e a escrever, ele precisa sentir que isso lhe é necessário; caso contrário, não se empenha nesse trabalho, e a aprendizagem fica comprometida. Estar em atividade “significa a criança saber o que está fazendo, para que faz e estar motivada pelo resultado daquilo que realiza”. (MELLO, 2006, p.184-185).

Disso resulta o caráter essencial da intencionalidade na organização do trabalho pedagógico, isto é, do estabelecimento de metas que orientem as ações do professor e dos alunos. Se isso acontece, tanto o professor como seus alunos terão claros o *para quê* e o *porquê* da atividade que será desenvolvida em sala de aula, pontos que norteiam a decisão acerca *de que modo* o professor e os alunos podem se organizar para realizá-la. Isso leva ao estabelecimento do conteúdo da atividade - *o quê* será escrito ou lido - e à escolha ou identificação do tipo de enunciado a ser produzido ou lido, isto é, conduz à determinação de *como* a enunciação se organiza para atender aos propósitos da situação de interação entre interlocutores.

Considerando o que dissemos anteriormente, ou seja, que a aprendizagem do aluno resulta de sua inserção nas atividades de estudo, que ele é ativo ao aprender e que sua atividade é orientada sempre por uma necessidade, a tarefa proposta pelo professor e pensada coletivamente para o desenvolvimento dessa atividade precisa considerar a existência ou a criação dessa necessidade e prever a realização de ações sequenciadas que o levem a agir na direção dos objetivos propostos. Quando esse processo se completa, é bastante provável que o sujeito já terá se apropriado dos conceitos e das aptidões, habilidades e capacidades envolvidas nessa atividade.

Nesse contexto, uma das funções do professor é a de organizar as relações entre os participantes das atividades pedagógicas que se desenvolvem em sala de aula: a do professor com seus alunos e a dos alunos entre si, provendo as ajudas necessárias para que os educandos se

apropriem dos conteúdos culturais que se constituem como objetos de estudo e das habilidades relacionadas a tais conteúdos, desenvolvendo sua capacidade de lidar, cada vez melhor, com as dificuldades inerentes a cada conteúdo.

Essa interatividade que caracteriza o processo de ensino, que supõe o uso da palavra na realização das trocas verbais entre os seus participantes, é condição para que se dê a internalização de processos vivenciados pelo aluno, concorrendo, para isso, não só as aprendizagens adquiridas por ele anteriormente, como também as funções ainda em processo de maturação que configuram sua área de desenvolvimento potencial, pois, como afirma Vigotskii (1988), é a aprendizagem que

[...] engendra a área de desenvolvimento potencial, ou seja, (...) faz nascer, estimula e ativa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento no âmbito das inter-relações com outros, que, na continuação, são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas da criança (VIGOTSKII, 1988, p.115).

A aprendizagem é, então, o fator impulsionador do desenvolvimento e se torna possível quando a criança participa de processos interativos com um *outro* mais experiente, via de regra, o professor, que medeia as relações do ser que aprende com seu objeto de conhecimento.

Se levarmos em consideração que a área de desenvolvimento potencial é definida pela “diferença entre o nível das tarefas realizáveis com o auxílio dos adultos e o nível das tarefas que podem desenvolver-se com uma atividade independente”, isto é, seu nível de desenvolvimento real (VIGOTSKII, 1988, p.112), e que “o que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só” (VIGOTSKII, 1988, p.113), fica patente a centralidade do papel do professor e do ensino para o desenvolvimento do aluno.

Ressaltamos, por isso, a importância do papel do professor na organização e desenvolvimento do processo de ensino para objetivar o desenvolvimento da criança das séries iniciais do ensino fundamental como leitora e produtora de textos, tornando-a capaz de utilizar os recursos linguísticos necessários para interagir com o outro em determinados contextos situacionais de interação.

3 Pensando a prática pedagógica com a língua materna

O ensino de língua, tal como vimos argumentando, não pode estar apartado da vida, sob pena de se tornar artificial e estéril. Mas, por sua especificidade — possibilitar aos alunos a apropriação dos conteúdos científicos, historicamente acumulados pela humanidade — não pode replicar, de modo exatamente igual, as situações de utilização da língua que são próprias da interação real entre os sujeitos no interior de processos comunicacionais. Há, portanto, uma especificidade da escola quanto ao trato da língua materna: ensinar ao aluno o que se esconde

por trás das diferentes formas de discursos, organizadas em textos de diferentes gêneros, pelos quais os discursos tomam forma no processo enunciativo que está na base dos processos interativos entre os falantes e produtores de textos escritos de uma dada língua. Em outros termos, a escola é a instância mediadora entre a esfera cotidiana e as esferas não cotidianas da prática social dos sujeitos (DUARTE, 1996). Ela é o espaço social onde se encontram as diferentes formas de discurso com o sistema da língua e seus recursos mais apropriados para a elaboração daquelas formas.

Dessa maneira, sem deixar de realizar o trabalho escolar de conformidade com as situações reais de interação humana pela via do uso da linguagem, é preciso que a escola proporcione ao aluno, pela via do estudo, o conhecimento e a compreensão de como isso ocorre no plano da organização dos discursos materializados nos textos de diferentes gêneros, para que ele desenvolva a capacidade de ler/compreender os textos e de produzi-los com autonomia ao final de um percurso determinado, como o do ensino fundamental ou médio.

Nessa perspectiva, os processos de leitura e escrita de textos realizam-se como veículos de desenvolvimento, no aluno, da capacidade de produção de sentido para o escrito, uma vez que, quando se escreve, está em jogo produzir um texto que faça sentido para o leitor e, da mesma forma, quando se lê, está em jogo, para o leitor, buscar o sentido contido no texto escrito que ele tem diante de si.

Dentre as possibilidades abertas à consecução de um trabalho pedagógico assim pensado, consideramos, aqui, uma forma de organização do ensino de língua materna que supõe três principais momentos de realização da atividade de leitura e escrita de textos, configurando uma proposta feita com base em Bakhtin (1990) que estabeleceu uma ordem metodológica para a realização dos estudos linguísticos, a saber:

- 1- As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.
- 2- As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.
- 3- A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação lingüística habitual (BAKHTIN, 1990, p.124).

Similarmente, nossa proposta para o ensino da língua supõe: (1) a discussão da relação entre a forma de interação verbal em estudo e sua adequação ao contexto social de produção; (2) o estudo da forma específica de enunciação mais adequada à situação de interação discursiva em questão nos aspectos mais amplos de sua estruturação por meio de reflexão e operação sobre o texto; (3) o estudo das formas linguísticas específicas que caracterizam essa enunciação por meio de reflexão e operação sobre o texto.

O primeiro momento – a discussão da relação entre a forma de interação verbal em estudo e sua adequação ao contexto social de produção – objetiva trazer à discussão a existência de diferentes formas de interação entre os usuários da língua, considerando-se o

contexto social em que ocorre o processo interativo, tanto para a organização de projetos de escrita como para a compreensão de textos de terceiros.

Nessa perspectiva, tanto a leitura de textos como as produções escritas são trabalhadas em uma organização pedagógica que considera alunos em interação com o professor e com seus pares, lendo e escrevendo em contextos em que o ler e o escrever são ações dirigidas ao alcance do fim último da atividade em que eles estão inseridos.

Cada aluno terá, com isso, a compreensão de que em cada contexto interativo dado produz-se um determinado gênero de texto, oral ou escrito, que serve a propósitos comunicacionais específicos e, por outro lado, para cada tipo de texto que se lê há um contexto a ser desvelado ou tomado como ponto de partida para a sua compreensão. Daí decorre a tomada de consciência do aluno da existência dos diferentes gêneros de textos, das razões pelas quais eles são diferentes e da propriedade de se utilizar esses textos nos diversos contextos sociais de forma adequada.

A produção textual escrita inserida em projetos de trabalho em sala de aula, voltada a destinatários reais, ou seja, a produção pensada como um momento de interação verbal - “realidade fundamental da língua” (BAKHTIN, 1990, p.123) - entre pessoas inseridas em uma situação social de trocas verbais, constitui uma via adequada para o aprendizado da linguagem escrita e implica um momento de discussão e de reflexão acerca da escolha do gênero textual a ser produzido para atender aos propósitos do projeto em que se insere. Assim, por exemplo, se o projeto prevê a necessidade de trazer um convidado para uma palestra, que gênero textual seria mais adequado? Uma carta? Um convite? Decidir por um ou outro gênero requer a mobilização dos alunos para a busca de informações que possam assegurar a escolha a ser feita: os alunos interagem entre si e com o professor e ativamente participam desse processo. Instala-se, a partir daí, a organização da atividade de escrita que deverá ser realizada no cumprimento da finalidade a que se destina a produção textual dentro do projeto de trabalho da classe. Tendo sido determinado o gênero textual a ser produzido, surge a necessidade de que o seu autor faça a adequação do texto aos principais parâmetros da situação comunicativa, cuja determinação “é uma entrada na atividade indispensável *antes* que as crianças se apossam do papel para começar a escrever. É a primeira etapa de toda estratégia de produção de textos [...]”. (JOLIBERT, 1994, p. 42, grifo no original).

No plano da recepção, a identificação desses parâmetros permite que o leitor antecipe hipóteses acerca do conteúdo do texto e da abordagem utilizada por seu autor para escrevê-lo e, com isso, dê início à construção dos significados contidos no texto e à produção de um sentido, não apenas para o que foi lido, isto é, sua percepção como uma unidade de significação, mas, sobretudo, um sentido para ele próprio, leitor, da atividade de leitura realizada.

Tomar consciência dos parâmetros principais que fundamentam uma produção textual implica considerar que toda produção escrita requer uma autoria (quem?) que pode ser individual, ou coletiva; é enviada a um interlocutor, a alguém que lê essa produção (para quem?); tem um objetivo a alcançar (para quê?), isto é, remete a uma finalidade a ser

cumprida em sua elaboração; tem uma justificativa (por quê?), que indica o que se pretende conseguir com o envio do texto ao interlocutor; tem um conteúdo (o quê?) e um formato próprio para se estruturar (como?).

No processo de produção escrita, depois de terem sido definidos todos esses parâmetros, os alunos se lançam à tarefa de escrita do texto, e, no processo de leitura, o desvelar de tais parâmetros permite uma primeira aproximação do aluno ao texto.

O *segundo momento* do trabalho pedagógico objetiva *o estudo da forma específica de enunciação mais adequada à situação de interação discursiva em questão nos aspectos mais amplos de sua estruturação por meio de reflexão e operação sobre o texto*. Considerada em sua inserção em determinado processo interativo, a produção escrita é explorada, tanto no momento da produção escrita como no da leitura, em sua organização interna (elementos estruturais) e externa (a conformação do texto impresso sobre o papel), de modo que o aluno se aproprie das características globais do texto, da sequência que ordena o gênero textual em processo de elaboração, tendo em vista as suas intenções para com o interlocutor. Esse é um aspecto a ser ressaltado no trabalho com textos, para conscientizar o aluno de que não há neutralidade na produção de discursos: tudo o que dizem os interlocutores está permeado de intenções que condicionam as escolhas que fazem. Cada situação de interação condiciona uma escolha discursiva, conforme a pretensão que se tem de narrar um fato, argumentar a favor ou contra algo, solicitar etc.

As reflexões realizadas durante as ações de ler e escrever um texto permitem tornar claras todas essas escolhas e possibilitam a conscientização dos alunos quanto às diferentes maneiras de se estruturar os diversos gêneros de textos e, com isso, o conhecimento da dinâmica de organização de cada um, segundo suas finalidades.

No processo de escrever textos, essa reflexão conduz à avaliação da estrutura do texto produzido que, se não está de acordo com o resultado que se pretende ao final da atividade, é submetido a reescritas até que seja considerado adequado à situação de produção, e as demais ações de estudo sobre esse texto possam ter continuidade.

Em *terceiro e último lugar*, após o acerto da estrutura da enunciação em processo de produção escrita, ou de sua compreensão no processo de leitura, o trabalho pedagógico orienta-se para *o estudo das formas linguísticas específicas que caracterizam essa enunciação por meio de reflexão e operação sobre o texto*, levando em conta os recursos linguísticos mais adequados, as formas gramaticais necessárias à constituição dos sentidos expressos na linearidade do texto, objetivando a sua coesão, e, ao mesmo tempo, na tessitura do sentido unitário do texto, ou seja, de sua coerência.

As formas gramaticais, nesse contexto, são tratadas como um objeto de estudo dos alunos, que, por sua atividade, apropriam-se do modo pelo qual utilizamos os recursos da língua para compor os nossos enunciados, organizados nos diferentes gêneros textuais, pelos quais interagimos com outras pessoas. Ou seja, consideramos o estudo dessas formas como um recurso necessário à elaboração, pelo aluno, da compreensão acerca do modo como são constituídos os diferentes tipos de enunciados, ou gêneros do discurso. Como afirma Bakhtin:

As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas. (...) Os gêneros do discurso organizam o nosso discurso quase da mesma forma que o organizam as formas gramaticais (sintáticas) (BAKHTIN, 2003, p. 283).

Ambas as formas, do gênero e da língua, entretanto, são de diferentes naturezas: as formas do gênero “são bem mais flexíveis, plásticas e livres que as formas da língua” (BAKHTIN, 2003, p. 283), que são mais estáveis e têm caráter normativo. Apesar disso, por sua vinculação, ambas as formas são cruciais para a compreensão mútua que deve ser estabelecida entre os usuários da língua.

Disso decorre a necessidade de que o aluno seja orientado a perceber a relação entre essas duas formas, a interdependência entre os elementos que ordenam os diferentes gêneros e os que estão disponíveis no sistema normativo da língua para que os gêneros se organizem adequadamente. As orações, por exemplo, que pertencem ao sistema da língua, são unidades essenciais à conformação dos diferentes gêneros textuais, que pertencem ao domínio da atividade discursiva dos sujeitos em interação. Porém:

Quando escolhemos um determinado tipo de oração, não o escolhemos apenas para uma oração, não o fazemos por considerarmos o que queremos exprimir com determinada oração; escolhemos um tipo de oração do ponto de vista do enunciado *inteiro* que se apresenta à nossa imaginação discursiva e determina a nossa escolha (BAKHTIN, 2003, p.286, grifo no original).

Assim também acontece com as palavras e expressões que utilizamos para compor os enunciados do discurso: nós as selecionamos tendo como critérios a sua adequação ao gênero textual com que lidamos, o estilo que queremos imprimir ao nosso discurso, os efeitos que queremos produzir e as impressões que desejamos causar no interlocutor.

No plano da produção escrita, este é o momento em que o texto do aluno passará pelo processo de reflexão acerca dos recursos necessários à construção dos efeitos desejados pelo texto e de reescritas, tantas quantas forem necessárias até que o escrito esteja em condições de ser remetido ao interlocutor, já que esse tipo de estudo é feito no interior de um projeto de trabalho da sala de aula, e o texto terá uma destinação social, isto é, será enviado a um interlocutor real, que estará envolvido em um processo dialógico com os alunos que o escreveram. No plano da recepção, é o momento em que a reflexão sobre o texto proporciona ao aluno a compreensão da relação que existe entre as formas gramaticais utilizadas pelo autor do texto e os efeitos que tal utilização provoca na constituição dos sentidos para aquele que o lê.

Além disso, quando trabalhamos com as reescritas no processo de produção escrita, “nós estamos dentro de uma construção progressiva do sentido que se expande e se transforma (...)” e, ao mesmo tempo, preocupados com a auto-construção do aluno como um sujeito que se humaniza à medida que aprende e se desenvolve, “porque o eu se constrói ao mesmo tempo em que ele se diz a si mesmo e aos outros”. (BUCHETON, 2002, p. 57, tradução nossa).

4 Conclusões

O acima exposto resulta de um processo de elaboração cuja base se assenta em estudos que aproximam a teoria histórico-cultural e a teoria dialógica da linguagem, para pensar implicações pedagógicas adequadas ao ensino da língua materna desenvolvido nas séries iniciais do ensino fundamental.

As reflexões feitas durante esse processo tornaram possível a sistematização de uma proposta viável à organização do trabalho pedagógico voltado ao ensino de língua materna. A proposição, aqui exposta, indica um caminho cuja intenção é propiciar condições para que tal ensino conduza o aluno à compreensão desse objeto não como um sistema fechado de regras e normas que devem ser memorizadas para sua eventual utilização, mas como uma realidade viva cuja substância são as interações verbais concretizadas por meio do jogo de enunciações que se estabelece entre os seus usuários, tendo como suporte os recursos provenientes do sistema linguístico em uso.

Assim considerada, a língua materna é um objeto de estudo para o qual são focalizados diferentes gêneros de textos e uma dinâmica de sala de aula que põe em relevo o papel do professor como um articulador necessário entre a criança e seu objeto de conhecimento e o da reflexão e operação sobre esse objeto em um processo interativo que considera as relações aluno-aluno e professor-aluno em sala de aula.

Com esse trabalho, a escola cumpre seu papel de propiciar ao aluno a apropriação do conhecimento teórico que lhe permite superar os conhecimentos empíricos adquiridos com a experiência que ele tem como usuário da língua e, com isso, a sua conscientização acerca do modo como são constituídos os diferentes gêneros do discurso.

O domínio desse conhecimento teórico dá ao aluno as condições necessárias para que ele, no momento da leitura ou da produção de um texto de determinado gênero, possa utilizá-lo para estabelecer uma relação consciente com o conteúdo constituído como objeto de sua atividade.

Além disso, esse processo provê um contexto favorável ao envolvimento psicológico do aluno com a tarefa escolar, desencadeando nele os motivos que o levam a querer realizá-la, isto é, integrando-o à atividade de leitura e produção de diferentes gêneros textuais selecionados em virtude das circunstâncias em que se realizam os projetos de trabalho assumidos pelo coletivo da sala de aula.

Em síntese, o processo de ensino da língua organizado nessas bases supõe, essencialmente, um contexto tal que faça a tarefa escolar ter sentido para o aluno; propostas de trabalho que considerem o desenvolvimento real do aluno e suas possibilidades de aprendizagem para além desse desenvolvimento; a seleção de conteúdos que contemplem os interesses e necessidades dos alunos na faixa etária específica em que se encontram; trocas comunicativas que permitam a discussão e a

reflexão dos alunos entre si e entre alunos e professor, de modo que cada um possa cumprir o seu papel: o professor, o de orientar e conduzir os alunos à formação dos conceitos considerados importantes ao seu desenvolvimento, e o dos alunos, engajarem-se nas tarefas de estudo que lhes permitam, paulatinamente, a internalização de tais conceitos.

É, enfim, uma proposta que pretende trabalhar com a significação, que se caracteriza como a relação do signo com uma dada realidade, substituindo-a, representando-a, simbolizando-a, e sem a qual a palavra fica reduzida à sua realidade física, cujo estudo inviabiliza a compreensão que o aluno deve ter da língua como ela é: uma realidade viva a ser estudada em suas manifestações concretas no seio das dinâmicas relações sociais que caracterizam a vida entre os seres humanos. Assim compreendido, o trabalho pedagógico com a língua materna organiza-se, intencionalmente, para propiciar a aprendizagem do aluno, ampliando as possibilidades de sua constituição como sujeito histórico que desenvolve sua individualidade, sua personalidade, seu pensamento e sua consciência.

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4.ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 5.ed. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1990.

BUCHETON, D. Pour remettre le text em travail. **Les Cahiers Pédagogiques**, Paris, n. 405, p.57-58, jun. 2002.

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas: Autores Associados, 1996 (Coleção polêmicas do nosso tempo, v. 55).

JOLIBERT, J. (Coord.). **Formando crianças produtoras de textos**. Tradução de Walkiria M. F. Settineri e Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. v.2.

MELLO, S. A. A apropriação da escrita como um instrumento cultural complexo. In: MENDONÇA, S. G. de L.; MILLER, S. (Org.) **Vigotski e a escola atual**: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2006.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1988.

VIGOTSKII, L.S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: _____; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e**

aprendizagem. 4.ed. Tradução de Maria da Penha Villalobos. Seleção de José Cipollanetto, Luiz Silveira Menna-Barreto, Maria Thereza Fraga Rocco e Marta Kohl de Oliveira. São Paulo: Ícone, 1988, p.103-118.

VYGOTSKI, L. S. La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito. In: _____. **Obras Escogidas.** 2.ed. Edición en lengua rusa de A. M. Matiushkin. Traducción de Lydia Kuper. Madrid: Visor, 2000. vol. III, p. 183-206.

Recebido em: abril 2013

Aprovado para publicação em: novembro 2013