

# O ato de ler: contribuições da filosofia da linguagem e teoria histórico-cultural

The act of reading: contributions of the philosophy of language and historical-cultural theory

Andreia Oliveira Dos Santos<sup>1</sup>

Sirley Leite Freitas<sup>2</sup>

Cyntia Graziella Guizellim Simões Giroto<sup>3</sup>

**Resumo:** O artigo trata, inicialmente, do ato de ler e suas implicações para o ensino da leitura com base na filosofia da linguagem e teoria histórico-cultural. Para isso, ancora-se nos aportes teóricos de Foucault (2008), Jolibert e col. (1994), Solé (1998), Silva (2002), Vigotski (1991) e Volóchinov (2017). O artigo partiu das seguintes problematizações: “Como o ato de ler é concebido por distintos pesquisadores da temática?” e “Quais as contribuições da teoria do círculo de Bakhtin e da histórico-cultural para o ensino da leitura?”. As respostas indicam que o ato de ler deve ser concebido como um processo dialógico que envolve a interação leitor-texto-autor, permitindo assim a construção dos sentidos, e que as duas perspectivas teóricas analisadas contribuem para melhor entendermos o ensino dos atos de ler.

**Palavras-chave:** Leitura; Ensino; Filosofia da Linguagem; Teoria histórico-cultural.

---

<sup>1</sup>Mestra em Educação pela Universidade Federal de Rondônia – Brasil. Doutoranda em Educação na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Brasil. Professora Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Rondônia. E-mail: [andreia.oliveira@ifro.edu.br](mailto:andreia.oliveira@ifro.edu.br).

<sup>2</sup> Mestra em Educação pela Universidade Federal de Rondônia – Brasil. Doutoranda em Educação na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Brasil. Professora Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Rondônia. E-mail: [sirleitefreitas@gmail.com](mailto:sirleitefreitas@gmail.com).

<sup>3</sup> Doutora em Educação na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Brasil. Livre-docente em Leitura e Escrita pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Brasil. Realizou estágio pós-doutoral em Leitura e Literatura Infantil na Universidade de Passo Fundo - Brasil. E-mail: [cynthia@marilia.unesp.br](mailto:cynthia@marilia.unesp.br).

**Abstract:** The paper deals, initially, about the act of reading and its implications for the teaching of reading based on the philosophy of language and historical-cultural theory. Like this, we anchor ourselves in the theoretical contributions of Foucault (2008), Jolibert et al. (1994), Solé (1998), Silva (2002), Vigotski (1991) and Volóchinov (2017). The paper began with the following problematizations: "How is the act of reading conceived by different researchers of the subject?" and "What are the contributions of Bakhtin's circle and historical-cultural theory to the teaching of reading?" The answers indicate that the act of reading must be conceived as a dialogic process involving the interaction of the reader, text, author, thus allowing the construction of the senses, and that both contribute to better understand the teaching of reading.

**Keywords:** Reading; Teaching. Philosophy of Language; Historical-cultural theory.

### 1 Introdução

Quando partimos da premissa de que o homem é um ser social, entendemos que todo o conhecimento produzido pela humanidade deve ser apropriado pelas futuras gerações. Para tanto, é preciso mecanismos que deem suporte para essa aquisição.

Assim, entendemos que a leitura é uma das práticas culturais mais importantes para a aquisição desse conhecimento, porém não é inata, porque para a sua apropriação são necessárias as relações sociais com um sujeito mais experiente, mediando situações de leitura para que a criança, sujeito menos experiente, se aproprie dessa conquista da humanidade.

Para que as relações sociais entre sujeito mais experiente e sujeito menos experiente ocorram no processo de apropriação do ato cultural de ler, é preciso compreender conceitos, apoiar-se em teorias e criar estratégias que garantam o seu ensino e aprendizado. Por isso, na tentativa de compreender esses conceitos e criar estratégias que de fato cumpram com o papel de ensinar a criança a ler, partimos das seguintes problematizações: "Como o ato de ler é concebido por distintos pesquisadores da temática?" e "Quais as contribuições da filosofia da linguagem e teoria histórico-cultural para o ensino da leitura?".

Com o intuito de responder as perguntas acima elencadas, elaboramos o presente artigo que intenciona proporcionar diálogos entre escritores e leitores, com o objetivo de discutir concepções do ato de ler e suas implicações para o ensino da leitura com base na filosofia da linguagem e na teoria histórico-cultural. Para isso nos ancoramos nos aportes teóricos de Foucault (2008), Jolibert e col. (1994), Solé (1998), Silva (2002), Vigotski (1991) e Volóchinov (2017).

Para melhor compreensão, o escrito está organizado de forma a apresentar inicialmente as concepções sobre o ato de ler na visão de diferentes teóricos e, em seguida,

suas implicações para o ensino da leitura na perspectiva da teoria histórico-cultural. Por fim, elaboramos as considerações finais de modo a sintetizar as diferentes vozes presentes no texto, relacionando-as ao objetivo antes exposto.

## **2 O que é ler?**

O ato de ler é uma das práticas culturais mais importantes a que o sujeito pode recorrer para a apropriação dos bens culturais produzidos e acumulados pela humanidade ao longo da história. Apesar disso, a concepção do verbo *ler* causa divergência tanto entre os pesquisadores da temática quanto entre professores, cuja função é ensinar as crianças a ler. Foucambert (2008) destaca a dificuldade de definir o termo sem cair em armadilhas de cunho cultural e técnico.

Para tecermos comentários sobre a confusão atribuída ao ato de ler, devemos recorrer aos autores que estudam a história da leitura no decorrer dos milênios, dentre estes, citamos Svembro (2002), que relata a existência de mais de dez verbos, na Grécia antiga, para se referir a essa prática cultural. Exemplo disso é o uso da expressão *némein*, cujo sentido é distribuir, em referência à prática cultural de ler. O *némein* era usado para se referir às leituras praticadas em voz alta com o intuito de compartilhar as informações escritas com o público presente (SVEMBRO, 2002). Apesar de esse termo (distribuição) ter sido associado à leitura há milênios, na atualidade ainda é possível verificar que o ler ainda é associado a distribuir. Isso ocorre tanto nas práticas de leituras sociais (como em igrejas, reuniões, etc.) quanto em práticas escolares, pois não são raras as ocasiões em que o professor lê apenas para distribuir a informação escrita ou solicita que algum aluno o faça.

A compreensão atribuída ao verbo LER é importante porque revela a concepção dos povos ao longo da história sobre esse ato cultural e, além do mais, podemos estabelecer relações entre a definição atribuída à palavra e à forma como ela é ensinada aos sujeitos menos experientes.

Neste escrito adotaremos a concepção de que ler é atribuir significados aos signos linguísticos e é necessária uma atitude responsiva diante do discurso escrito de modo que o encontro do leitor com o texto propicie diálogo, refutações, rejeições, extrapolações (BAKHTIN, 2011). Isso será possível com o posicionamento ativo do leitor em uma situação de leitura. No momento em que o leitor se depara com o texto, ele deve ser capaz de se posicionar diante dele e, a partir do diálogo que se estabelece, refutar, discordar,

concordar e questionar as ideias ali presentes. Ter atitude responsiva requer atribuir sentido aos signos linguísticos e construir um novo texto a partir daquilo que foi lido.

Entretanto, para isso é preciso romper com a concepção de leitura associada à decodificação dos signos linguísticos, e concebê-la como prática dialógica que requer atitude ativa e responsiva. Também é preciso superar a visão deturpada de que para ler precisamos decodificar palavra por palavra, e passarmos a compreender o discurso - seja ele escrito ou falado - como situado dentro de um contexto que é preciso ser compreendido para atribuir sentido, já que aprendemos com Volóchinov (2017, p. 142): “[...] assim como a abstração da significação de palavra nos leva a perder de vista a própria palavra, restando apenas o seu som físico e o processo fisiológico da sua pronúncia. É a significação que faz com que uma palavra seja uma palavra”.

Para não perdermos de vista essa significação defendida pelo filósofo da linguagem citado acima, devemos, desde o momento inicial de apresentação às crianças dos textos escritos, criar situações para que elas compreendam que ler envolve o diálogo com o texto, a construção de sentidos e não ensino isolado de letras e palavras ou reconhecimento de termos isolados para cumprir finalidades mecânicas no ensino de nossa língua materna. Devemos criar condições para que elas tenham contato com o texto e, através dos diálogos estabelecidos, construam sua significação a partir daquilo que elas trazem para a leitura, ou seja, massa aperceptiva, conforme propõe Jakubinsji (2015, p. 93):

Compreendemos e percebemos melhor a fala de outrem em uma conversa quando nossa massa aperceptiva tem muito em comum com aquela do nosso interlocutor. É isso o que faz com que a fala de nosso interlocutor possa estar incompleta e muito alusiva, e inversamente, quanto maior a diferença entre as massas aperceptivas dos interlocutores, maior a dificuldade de compreensão.

Na atualidade, ainda são muitas as pessoas que compreendem a leitura como sinônimo de decodificação dos signos linguísticos, contrariando as concepções de estudiosos, cuja compreensão vincula a leitura à atribuição de sentido ao texto, dentre estes podemos citar Jolibert e col. (1994), Foucambert (2008), Silva (2002) e Solé (1998).

A primeira pesquisadora citada posiciona-se contra aqueles que alegam impossibilidade da compreensão de uma palavra sem o seu reconhecimento. Para estes, ele argumenta:

Esse é então o princípio do deciframento ao qual se agarram mesmo aqueles que sabem que a leitura não é isso, mas que se perguntam como se pode compreender uma palavra que não se conhece, **pois o objetivo não é o de reconhecê-la ou de nomeá-la, mas o de compreendê-la** (JOLIBERT e col., 1998, p. 70, grifos nossos).

Foucambert (2008) compara a leitura a um projeto, tendo em vista que a prática desse ato está associada a um objetivo que deve ser cumprido pelo leitor. Embora a leitura seja realizada com distintas intenções, em todas elas há algo em comum: a busca por informações. Nessa perspectiva, a depender do suporte, do gênero, da intenção, devemos escolher a informação que pretendemos buscar em determinado escrito: “Ler é então, antes mesmo de procurar informação, ter escolhido a informação que se quer procurar” (FOUCAMBERT, 2008, p. 63).

As leituras de diferentes gêneros, disponibilizados nos mais variados suportes, apenas farão sentido para o leitor se estiverem sendo realizadas em atendimento de um projeto a ser cumprido:

Ler quer se trate de um jornal, de um romance, de uma bula, de um poema, de um relato de experiência, da legenda de um filme, de um mapa ou de uma peça de teatro, trata-se sempre de uma atividade que encontra sua significação porque está inscrita no interior de um projeto. Pode-se discutir o valor do projeto, mas isto posto, a leitura é uma: **trata-se sempre de tomar as informações que escolhemos tomar** (FOUCAMBERT, 2008, p. 63, grifos nossos).

Dessa necessidade de sempre ter um projeto para a realização da leitura advém a necessidade de o professor criar condições para que esta tenha sentido para os sujeitos, pois apenas dessa forma saberão quais informações buscar e o que fazer delas. Uma prática como essa muito se afasta da forma com que muitos professores ainda trabalham com a leitura em sala de aula. Práticas ultrapassadas que dificultam no processo de formação de leitores.

Silva (2002) classificou as práticas pedagógicas vigentes em muitas salas de aulas brasileiras em três passos, a saber: passo de ganso, passo de cágado e passo incerto. Esses dizem respeito às formas tradicionais, ultrapassadas, descontextualizadas da realidade social dos alunos com as quais os docentes trabalham com a leitura. Um movimento mecânico

que é repetido ano após ano que tem maior preocupação com o ensino da gramática do que com o ensino do ato de ler. Silva (2002, p. 11) assim descreve o ritual do passo de ganso: “Abrir o livro. Ler a lição. Responder a questões. Repassar a gramática. Redigir trinta linhas. Entregar ao professor”.

O educador que segue o perfil descrito acima demonstra que sua concepção sobre o ato de ler está distante daquela defendida por Volóchinov (2017), Solé (1998), Jolibert e col. (1994) e Foucambert (2008), já que estes defendem a construção de sentido do texto, e isso apenas ocorrerá por meio dos diálogos estabelecidos entre leitor, texto e autor. E aquelas práticas são vazias de significados para os estudantes, por serem obrigados a ler textos descontextualizados de suas realidades, quando não trechos que, extraídos do contexto, acabam dificultando o diálogo que poderia ser estabelecido. Tal fato contribui para a leitura sem objetivos estabelecidos e sem projeto a ser cumprido. Pratica-se a ação apenas para cumprir aquilo que foi solicitado pelo professor, tornando-se assim o ato incompreensível. Trata-se de uma leitura solitária, já que a massa aperceptiva não foi mobilizada, e isso é fator dificultador para a compreensão textual. O trabalho nessa perspectiva é nomeado por Silva (2002, p.12) como passo de cágado: “O retalho do texto, o texto sem contexto[...] A leitura sem substância, sem significado, sem sequência, sem unidade e sem aprofundamento”.

Ao referir-se ao terceiro passo - incerto - Silva (2002) afirma que ele pode decorrer tanto da falta de atualização do repertório de leitura do professor quanto do fato do professor não ter se formado leitor durante o seu processo de escolarização.

Os professores que insistem em ensinar a ler nas perspectivas descritas acima não permitem o “mergulho” no texto, impedindo a exploração textual. Sem um projeto a ser cumprido, os leitores em formação não sabem quais informações buscar, que conhecimentos podem levar para a leitura, quais informações mobilizar e conexões elaborar, pois para eles ler é decodificar e reconhecer palavras. Essa concepção se distancia da definição proposta por Foucambert (2008, p.64): “Aprender a ler é então aprender a explorar um texto, lentamente quando o quisermos, muito rapidamente quando quisermos. É aprender a adaptar nossa busca ao nosso projeto”.

Jolibert (2004, p.15) também defende o ato de ler como produção de sentido à linguagem verbal escrita: “Ler é atribuir diretamente sentido a algo escrito”. Entretanto, para que isso ocorra não há a necessidade da decifração e nem da oralização como

intermediários. O autor afirma ainda que a leitura pode ser definida como questionamento do texto escrito e para isso é preciso criar estratégias a exemplo do levantamento e verificação de hipóteses.

O ato de ler é definido por Solé (1998, p. 22) como sendo: “[...] processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta satisfazer [obter uma informação pertinente para] os objetivos que guiam sua leitura”. Assim sendo, ler nas concepções desses autores é ter a capacidade de estabelecer diálogo com o texto, não apenas responder aos questionamentos levantados pelos professores (muitas vezes extraídos dos livros didáticos), mas elaborar perguntas a respeito do que se está lendo para assim construir sua significação. Nas palavras de Silva (2002, p. 13), a leitura na escola deve acontecer a passos largos e para isso o seu ensino:

[...] deve estar ancorado numa concepção de leitura que não a veja como simples resposta passiva e mecânica, bem à moda behaviorista, mas, a passos largos, considere-a enquanto um processo dinamizador da produção de sentidos por um grupo de pessoas, enquanto transação e interação entre leitor e diferentes tipos de texto.

Em suma, pelos escritos, percebe-se que é necessário que o professor compreenda o significado do verbo ler, no sentido de processo de construção de diálogo, interação e significação, pois como sujeito mais experiente poderá auxiliar o aluno na construção do seu projeto como leitor.

### **3 O ensino da leitura na perspectiva da filosofia da linguagem e da teoria histórico-cultural**

No século XX, Vigotski e seus colaboradores contrariaram as teorias de cunho inatistas vigentes à época ao defenderem a importância das relações sociais no desenvolvimento de novas funções psíquicas superiores. Com a defesa de que o homem nasce como um ser biológico dotado de funções psíquicas elementares, mas para humanizar-se necessita desenvolver novas funções tipicamente humanas, o estudioso confere destaque às relações construídas socialmente.

Se a existência humana não é uma dádiva natural, mas tem que ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isto significa que o homem não nasce homem. Ele se forma homem. Ele

não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo (SAVIANI, 2014 *apud* MARTINS, 2015, p. 7).

Dentro dessa perspectiva, não devemos esperar que os sujeitos se desenvolvam, apropriem-se dos bens culturais acumulados pela humanidade de forma natural, como se apenas o passar do tempo fosse suficiente para esse processo de humanização. É por meio das relações estabelecidas por outros sujeitos mais experientes que ocorre o aprendizado e o desenvolvimento humano.

Para Vigotski (1991, p. 58), a aprendizagem ocorre dentro da Zona de Desenvolvimento Proximal, que pode ser definida como “a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas”. Esse espaço deve ser mediado por um adulto ou desenvolvido em colaboração com parceiros mais experientes.

Tal concepção de desenvolvimento reconfigura o papel da maturação no processo de aprendizagem e dá à educação escolar um papel central no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Em sentido oposto ao que vemos nas teorias maturacionistas, não cabe à escola esperar que a criança amadureça. Ao contrário, é seu dever criar condições para que a maturação se efetive (ASBAHR; NASCIMENTO, 2013, p. 425).

Para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, o aprendizado da leitura é de suma importância, uma vez que por intermédio dela nos apropriamos de muitos conhecimentos construídos pela humanidade. Dessa feita, entende-se que o signo linguístico escrito é importante mediador do conhecimento.

Entretanto, se o homem não nasce homem, como afirmaram Leontiev (2004) e Saviani (2014 *apud* MARTINS, 2015), mas se apropria das características humanas por meio das relações sociais e culturais (VIGOSTSKI, 1991), podemos afirmar que ele também não nasce leitor. A leitura é uma prática social desenvolvida ao longo da história pela humanidade e, como todo fato cultural, precisa ser internalizada pelos sujeitos, e isso ocorre com o auxílio de outro sujeito mais experiente, a exemplo do professor.

Para que as novas funções psíquicas se desenvolvam, necessário se faz a criação de ambiente favorável ao surgimento de novas necessidades, visto que, segundo Vigotski, (1991, p. 27), “as funções psicológicas especificamente humanas se originam nas relações do indivíduo e seu contexto cultural e social. Isto é, o desenvolvimento mental humano não é dado a priori, não é imutável e universal”. Nesse intuito, destacamos que, embora as crianças não nasçam com a necessidade de ler, a partir das relações em um ambiente onde a leitura é vista como importante e essencial para aquela comunidade, surgem novas necessidades e o desejo de aprendizado dessa prática cultural.

Não é raro encontrarmos crianças que mesmo antes de frequentarem a escola já atribuem valor ao ato de ler, entretanto se ingressarem no ambiente escolar que trabalha com a leitura de forma descontextualizada, autoritária, com o discurso de que os alunos devem ler porque é importante, mas não criam situações em que eles percebam isso; a necessidade para o aprendizado dessa prática não se manifesta.

O ensino da leitura passa em primeiro lugar pela concepção que o docente, sujeito mais experiente, tem sobre o ato de ler. Se ele o concebe apenas como o ato de decodificar ou reconhecer os signos linguísticos, dificilmente conseguirá organizar ambiente em que as crianças, sujeitos menos experientes, vivenciem atividades de leitura, porque para que isso ocorra, é preciso que os objetivos e motivações para a prática do ato tenham finalidades comuns. Para Leontiev (1998 *apud* MELLO, 1999, p. 12) a atividade dentro da perspectiva histórico-cultural assim pode ser conceituada: “chama atividade não a qualquer fazer do sujeito, mas aquele que tem um sentido para o indivíduo que o realiza”.

Porém, se a leitura for concebida como prática social em que para realizá-la o sujeito necessita estar envolvido em um projeto (FOUCAMBERT, 2008) para saber exatamente o que, por que e como ler, certamente terá chances de atribuir sentido a ela. Para isso o docente deve criar ambiente favorável em que a leitura seja prática constante e tenha relação com as leituras realizadas fora do contexto escolar. Assim, a seleção de textos deve ser adequada, contextualizada à realidade em que as crianças estão inseridas.

É preciso estimular o surgimento de novas necessidades e isso se faz por meio do diálogo, de situações concretas em que as crianças sintam a necessidade de ler determinado gênero textual, pois, ao contrário das funções básicas, que são provenientes do ambiente, as superiores requerem estimulação:

As funções elementares têm como característica fundamental o fato de serem total e diretamente determinadas pela estimulação ambiental. No caso das funções superiores, a característica essencial é a estimulação autogerada, isto é, a criação e o uso de estímulos artificiais que se tornam a causa imediata do comportamento (VIGOTSKI, 1991, p. 44).

O professor deve ensinar os alunos a terem *atitude responsiva* (BAKHTIN, 2011) diante do texto e não se comportarem de forma passiva, contentando-se apenas em reconhecer as palavras e retirar do escrito as respostas para questões superficiais e que devem ser idênticas às do livro didático, conforme denuncia Silva (2002). Ao contrário, deve haver um ensino em que as crianças mobilizem seus conhecimentos prévios sobre o assunto para que, ao iniciar a leitura, levem informações sobre o tema e, a partir do seu próprio discurso, iniciem diálogo com o texto escrito, pois para Volóchinov (2017, p. 95):

[...] a compreensão de um signo ocorre na relação deste com outros signos já conhecidos; em outras palavras, a compreensão responde ao signo e o faz também com signos. Essa cadeia da criação e da compreensão ideológica, que vai de um signo a outro e depois para um novo signo, é única e ininterrupta [...].

Outra maneira de tornar o ensino da leitura motivador para as crianças é propor situações em que seja mobilizada a zona de desenvolvimento proximal. Estudos e vivências no ambiente escolar demonstram que nem sempre é isso que ocorre, pois os professores insistem em trabalhar apenas com aquilo que a criança já domina, tornando assim o ensino nada desafiador. Para isso, negam-se a disponibilizar textos para as crianças pequenas e preferem trabalhar com palavras ou frases descontextualizadas, exigindo apenas a decodificação.

Agindo assim, não permitem um avanço significativo no aprendizado e desenvolvimento, já que o trabalho é firmado naquilo que as crianças já dominam, e sabemos que, para Vigotski (1991), o ensino eficiente é aquele que precede o desenvolvimento e não o contrário.

[...] um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com as pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez

internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independentes da criança (VIGOTSKI, 1991, p. 101).

O docente que trabalha com a leitura apenas a partir daquilo que a criança já sabe não permite o seu desenvolvimento e formação leitora, pois sua prática será fundada numa concepção errônea de leitura. Será uma prática firmada nos passos mecânicos criticados por Silva (2002).

Para que o trabalho proporcione o desenvolvimento da zona proximal, o sujeito mais experiente deve mostrar às crianças como se lê os mais variados gêneros textuais, inclusive aqueles escolhidos por elas, pois, ao contrário do que muitos pensam, os pequenos têm critérios bem definidos para as suas escolhas leitoras.

Muito mais que levar questionamentos prontos (como é feito no ensino tradicional de leitura), que exigem apenas o reconhecimento das palavras no texto e não a sua compreensão, deve-se ensinar que ler é fazer questionamento para o texto, explorá-lo (FOUCAMBERT, 2008), atribuir sentido aos signos linguísticos (JOLIBERT e col., 2004). É preciso enxergar os pequenos leitores como seres capazes de ir além daquilo que já desenvolveram, para isso há a necessidade de mediações leitoras adequadas.

Outra prática importante é o ensino das estratégias de leitura, um meio pelo qual o leitor iniciante consegue criar seu projeto de leitura. Os leitores experientes, no momento em que leem, mobilizam vários mecanismos, porém todos esses não são naturais, mas aprendidos socialmente. Vigotski afirma que para uma nova função seja internalizada pela criança, ela deve ocorrer ao menos duas vezes:

Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois no interior da criança (intrapicológica). (VIGOTSKI, 1991, p. 64).

Solé (1998), em seus ensinamentos, diz que as estratégias de leitura podem ser mobilizadas antes do contato do aluno com o texto, durante e após a leitura. As estratégias anteriores à leitura são: ativação do conhecimento prévio; o estabelecimento de previsões sobre o texto e a construção de perguntas sobre o texto. Já as estratégias durante a leitura são: formular previsões sobre o texto a ser lido; formular perguntas sobre o texto que foi lido; esclarecer possíveis dúvidas sobre o texto e resumir ideias do texto.

Finalizando, as estratégias após a leitura são: identificar a ideia principal; resumir e formular e responder perguntas.

Além das estratégias acima citadas, consideramos importante destacar outras estratégias formuladas por Pressley (2002, *apud* SOUZA; GIROTTTO, 2011), em que este destaca a conexão e a visualização. A conexão se trata de mobilizar os conhecimentos prévios (esses conhecimentos podem vir tanto de outras leituras, como de fatos vivenciados pelo leitor), conectando-os com o assunto presente na leitura (SOUZA; GIROTTTO, 2011). Já a visualização é o processo em que o leitor é capaz de criar imagens em sua mente, imergindo e recriando o texto lido (SOUZA; GIROTTTO, 2011).

O professor que trabalha com o ensino da leitura na perspectiva histórico-cultural deve propor situações em que as estratégias do ensino de leitura sejam trabalhadas, pois dessa forma as crianças vivenciarão os seus usos nas situações sociais, internalizarão esses mecanismos que passarão a compor o conhecimento individual de cada um.

#### **4 Considerações Finais**

Nas palavras iniciais desse artigo, elaboramos duas questões problematizadoras que retomamos agora: “Como o ato de ler é concebido por distintos pesquisadores da temática?” e “Quais as contribuições da filosofia da linguagem e da teoria histórico cultural para o ensino da leitura?”

Para responder à primeira indagação, mergulhamos nas vozes de alguns teóricos e chegamos à conclusão de que o ato de ler deve ser concebido como um processo dialógico que envolve a interação leitor, texto e autor, permitindo assim a construção da significação.

Entretanto, ainda há professores que compreendem a leitura como sendo o ato de distribuir, decodificar ou reconhecer palavras. Esse fato contribui para um ensino mecânico, descontextualizado e que não cumpre as exigências de um processo de aquisição do conhecimento numa perspectiva da filosofia da linguagem ou da teoria histórico-cultural, visto que essas almejam a formação de um leitor que tenha atitude responsiva e ativa diante do texto.

Porém na investigação para a solução de tal problemática, buscamos respostas também para a segunda indagação. E percebemos que, se o ato de ler é um processo histórico, construído pela humanidade ao longo do tempo, depende das relações sociais

estabelecidas entre dois sujeitos (um mais experiente e outro menos experiente) para o seu aprendizado. Nessa perspectiva, tanto a filosofia da linguagem como a teoria histórico-cultural contribuem para melhor entendermos o processo de construção do ensino dessa prática.

Assim, por se tratar o ato de ler de uma atividade não natural, cabe ao professor criar condições e novas motivações para que as crianças sintam a necessidade de realizar a leitura. Isso apenas ocorrerá com práticas intencionais, organizadas pelo sujeito mais experiente, no caso desse escrito, o professor. Devem ser situações em que as crianças tenham um projeto de leitura, saibam por que e para que estão lendo e sejam ensinadas quanto às estratégias necessárias à aquisição dessa prática cultural, já que, conforme orienta a teoria histórico-cultural, o aprendizado primeiramente ocorre no social para, em seguida, ser internalizado e tornar-se individual.

### Referências

- ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; NASCIMENTO, Carolina Picchetti. *Criança Não é Manga, não amadurece: conceito de maturação na teoria histórico-cultural*. Disponível em: <http://geplei.sites.ufms.br/files/2015/10/Criança-não-é-manga.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2018.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- FOUCAMBERT, Jean. *Modos de ser leitor: aprendizagem e ensino da leitura no ensino fundamental*. Curitiba: Editora UFPR, 2008.
- JOLIBERT, Josette e col. *Formando crianças leitoras*. Tradução Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1994.
- LEONTIEV, Alexis. *O Desenvolvimento do Psiquismo*. Tradução Rubens Eduardo Frias. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.
- MARTINS, Lígia Marcia. Internalização de signos como intermediação entre a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 44-57, jun. 2015. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12291/9532>. Acesso em: 15 ago. 2018.
- MELLO, Suely Amaral. *Ensinar e aprender a linguagem escrita na perspectiva histórico-cultural*. v.10. 2010. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4000981.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2018.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. *A produção da leitura na escola: pesquisas x propostas*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2002.
- SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Trad. Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Renata Junqueira de; GIROTTO, Cyntia G.G. Simões. Estratégias de leitura: uma alternativa para o início da educação literária. *Álabe 4*, diciembre, 2011. Disponível em: <<https://revistaalabe.com/index/alabe/article/viewFile/87/61>>. Acesso em 20 ago. 2018.

SVENBRO, Jesper. A Grécia arcaica e clássica: a invenção da leitura silenciosa. In: CHARTIER, R. CAVALLO, G. (org.) *História da leitura no mundo ocidental*. v.1. São Paulo: Ática, 2002, p. 41-69.

VIGOTSKI, Lev. *A formação social da mente*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1991.

VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Tradução Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.