

O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA COMO UM PROCESSO HUMANIZADOR

Stela Miller¹

 <https://orcid.org/0000-0002-3521-9526>

Resumo: Este artigo tem por objetivo fazer uma reflexão acerca do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita como um processo humanizador. As bases para essa reflexão são os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, que defende a condicionalidade sócio-histórico-cultural do homem, da Teoria da Atividade, que propõe a atividade como fundamental na constituição dos sujeitos sociais e, também, do pensamento bakhtiniano acerca da enunciação. Como resultado dessa reflexão, afirmamos que o melhor caminho para o ensino e a aprendizagem da língua materna é pensá-la, planejá-la e organizá-la de modo a promover no aluno a capacidade para ler constituindo uma compreensão responsiva para o escrito e de escrever produzindo enunciados dirigidos a destinatários reais. Projetos de leitura e escrita são adequados a esse propósito quando desenvolvidos por meio de atividades cujo objeto seja o enunciado, e as ações de estudo focalizem a leitura de enunciados produzidos social e historicamente e a produção de enunciados em sua função social. Assim, o trabalho com a leitura e a produção escrita deixa de ser meramente formal e passa a ser instrumento de humanização do aluno, que poderá adquirir compreensão dos enunciados alheios e capacidade de produzir enunciados para o outro.

Palavras-chave: Educação. Língua materna. Leitura e escrita. Atividade. Humanização.



¹ Doutora em Ensino na Educação Brasileira pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Professora aposentada do Departamento de Didática da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp - Marília (SP). Email: stelamillercel@gmail.com

TEACHING AND LEARNING TO READ AND WRITE AS A HUMANIZING PROCESS

Abstract: This article aims to reflect on teaching and learning to read and write as a humanizing process. The bases for this reflection are the assumptions of the Cultural-Historical Theory, which defends the socio-historical-cultural conditionality of man, of the Activity Theory, which proposes the activity as fundamental in the constitution of social subjects and, also, of bakhtinian thought about enunciation. Because of this reflection, we affirm that the best way to teach and learn the mother tongue is to think, plan and organize it in order to promote in the student the ability to read constituting a responsive understanding for statements and write producing statements addressed to real readers. Reading and writing projects are suitable for this purpose when developed through activities whose object is the discursive enunciation, and the study actions focus on the reading of statements produced socially and historically, and the production of statements in their social function. Thus, the work with reading and written production is no longer merely formal and becomes an instrument of humanization of the student, who will be able to gain an understanding of others' statements and the ability to produce statements for others.

Keywords: Education. Mother tongue. Reading and writing. Activity. Humanization.

ENSEÑAR Y APRENDER A LEER Y ESCRIBIR COMO UN PROCESO DE HUMANIZACIÓN

Resumen: Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre enseñar y aprender a leer y escribir como un proceso de humanización. Las bases para esta reflexión son los supuestos de la Teoría Histórico-Cultural, que defiende la condicionalidad socio-histórico-cultural del hombre, de la Teoría de la Actividad, que propone la actividad como fundamental en la constitución de los sujetos sociales y, también, del pensamiento bakhtiniano sobre enunciación. Como resultado, afirmamos que la mejor manera de enseñar y aprender la lengua materna es pensarla, planificarla y organizarla para promover en el alumno la capacidad de lectura como una comprensión receptiva de la escritura y de escribir enunciados dirigidos a destinatarios reales. Los proyectos de lectura y escritura son adecuados para este propósito cuando se desarrollan a través de actividades cuyo objeto es el enunciado, y las acciones de estudio se centran en la lectura de enunciados producidos social e históricamente, y en la producción de enunciados en su función social. Así, el trabajo con la lectura y la producción escrita ya no es meramente formal y se convierte en un instrumento de humanización del alumno, que podrá comprender los enunciados de los demás y tener la capacidad de producir enunciados para el otro.

Palabras clave: Educación. Lengua materna. Lectura y escritura. Actividad. Humanización

Introdução

Este artigo tem por objetivo fazer uma reflexão acerca do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita como um processo humanizador.

Resulta de pesquisa bibliográfica cuja finalidade é a de “conhecer as diferentes formas de contribuição científica que se realizaram sobre determinado assunto ou fenômeno”. (OLIVEIRA, 1997, p. 119). É um tipo de pesquisa que possibilita o conhecimento e a compreensão de fatos fundamentais acerca de certo tema, dando acesso às abstrações e generalizações essenciais dos objetos de pesquisas realizadas por teóricos das diferentes linhas de pensamento.

Para este artigo, consideramos os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, que defende a condicionalidade sócio-histórico-cultural do homem, da Teoria da Atividade, que propõe como fundamental na constituição de cada sujeito como ser humano a sua atividade sobre objetos e fenômenos do meio em que vive por intermédio de outros sujeitos mais experientes do que ele e, também, do pensamento bakhtiniano acerca da enunciação.

Tomando como base as produções de Bakhtin (2003; 2016) e de Volóchinov (2017), encaminhamos nossa reflexão para a compreensão do objeto de estudo da língua materna: o enunciado. Com esse foco, os alunos podem ter uma compreensão da forma pela qual são constituídos os diferentes gêneros discursivos, quais os recursos linguísticos utilizados na elaboração de cada um deles, incluindo, nestes últimos, aqueles relativos ao sistema de representação da língua, superando, por esse meio, sua condição de sujeitos que memorizam informações a respeito do sistema de ordenação da língua e reproduzem discursos alheios, para a condição de sujeitos que compreendem o modo pelo qual utilizam os recursos da língua e que, com eles, criam os seus próprios discursos.

Em Leontiev (1978; 1988; 2004), buscamos os fundamentos para a reflexão sobre o modo como os alunos agem sobre o objeto de estudo, a fim de apropriar-se de conhecimentos e desenvolver habilidades, hábitos, atitudes, valores e capacidades que lhes permitam alcançar níveis de desenvolvimento psíquico em graus cada vez mais complexos. Encontramos no conceito leontieviano de atividade - provocada por uma

necessidade vital dos sujeitos - o suporte para pensar o ensino e a aprendizagem da língua materna.

Em Vigotski (2000, 2018), principal representante da Teoria Histórico-Cultural, buscamos a compreensão da relação entre aprendizagem e desenvolvimento, pois esse aspecto da teoria leva-nos a refletir sobre a atividade do professor, que organiza o processo de ensino visando a provocar no aluno determinadas aprendizagens que possam contribuir com seu processo de desenvolvimento psíquico.

A Teoria Histórico-Cultural concebe a educação como um processo de humanização, que ocorre desde o nascimento e acompanha toda a vida dos seres humanos, transformando-os de seres da espécie humana em seres genéricos, dotados de condutas superiores que os distinguem das demais espécies do reino animal, formados em um processo que, dinamicamente, promove o inter-relacionamento entre sua capacidade de apropriação dos bens culturais acumulados pelos sujeitos das gerações anteriores e sua capacidade de objetivação em novos produtos de sua própria atividade, realizada em sua relação com os bens culturais e com a orientação do outro mais experiente, de acordo com as condições objetivas, materiais da existência de cada um.

Nesse processo de desenvolvimento cultural do homem, há dois canais de desenvolvimento das formas superiores de conduta que, embora difiram entre si e nunca se fundam, constituem, ao longo desse processo, uma unidade indissolúvel, elevando a formação do homem a níveis cada vez mais complexos. De um lado, há os “processos de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento: a linguagem, o cálculo, o desenho”, e, de outro, “os processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais, [...] que na psicologia tradicional denominam-se atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos, etc.” (VYGOTSKI, 2000, p. 29).

A integração entre essas duas linhas de desenvolvimento forma sistemas de funções em que o desenvolvimento de uma função afeta o desenvolvimento das demais, gerando, no psiquismo de cada sujeito, transformações essenciais que resultam na formação, ao longo de sua existência, de sua subjetividade, sua consciência e sua personalidade, ou seja, de um eu-no-mundo capaz de tomar decisões

e de agir consciente de suas capacidades de inserção e atuação transformadora no meio em que vive.

Todo esse processo de desenvolvimento de formas superiores de conduta supõe que os sujeitos sejam ativos em seu meio, implicando a sua participação em diferentes atividades que lhes permitam atuar sobre os conteúdos da cultura, no convívio com outros sujeitos sociais com os quais aprendem e se desenvolvem. Em outros termos, “para se apropriar dos objetos ou dos fenômenos que são o produto do desenvolvimento histórico, é necessário desenvolver em relação a eles uma atividade que [...] reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade encarnada, acumulada no objeto”. (LEONTIEV, 2004, p. 286).

Historicamente, desde o aparecimento do *Homo Sapiens*, o desenvolvimento do homem é regido apenas por leis sociohistóricas, de modo que todos os progressos conseguidos pelo homem dependem de suas atividades realizadas, ao longo de sua história, em cooperação com outros sujeitos, tendo como conteúdo as criações do espírito humano transmitidas de geração a geração (LEONTIEV, 2004).

A linguagem – tanto a oral, como a escrita - é uma dentre tantas outras criações promovidas pelo homem no decorrer da história da humanidade, responsável por saltos qualitativos no desenvolvimento cultural, em todas as áreas do conhecimento humano, como as ciências, a filosofia, o direito, as artes, etc.

A linguagem oral é uma conduta superior cujo desenvolvimento é “a formação de uma das funções mais importantes do comportamento cultural da criança, que subjaz na acumulação de sua experiência cultural” (VYGOTSKI, 2000, p. 169). Por intermédio dos signos verbais, o conteúdo dessa experiência é apropriado pelos sujeitos a partir de sua atividade material e objetiva com os dados da cultura, o que lhes permite, por meio de sua atividade criadora, objetivar-se em novos produtos culturais, que, na sequência, são objeto de apropriação por outros sujeitos e, assim, sucessivamente, transmitindo, ampliando e transformando as produções culturais em níveis cada vez mais altos de complexidade.

Por seu turno, o desenvolvimento da linguagem escrita “pertence à primeira e mais evidente linha do desenvolvimento cultural, já que está relacionada com o domínio do sistema externo de meios elaborados e estruturados no processo do

desenvolvimento cultural da humanidade” (VYGOTSKI, 2000, p. 185). Ela é responsável pela ampliação de formas de manutenção e preservação do patrimônio cultural da humanidade que, antes de sua invenção, era transmitido oralmente de geração a geração. Inicialmente feitos sob a forma de manuscritos, os registros escritos de toda produção humana passam a ser impressos, a partir da primeira metade do século XV, com a criação da imprensa com tipos móveis por Gutenberg (MANGUEL, 2012), o que levou à disseminação do conhecimento produzido ao longo da história e possibilitou a ampliação do número de leitores em escala cada vez maior, revolucionando, inclusive, os modos de ensinar e aprender.

Em nossos dias, ainda enfrentamos dificuldades no ensino da língua materna; não temos sucesso com a totalidade dos alunos quando se trata de desenvolver neles a capacidade de ler e de produzir enunciados escritos, áreas que têm sido privilegiadas muitas vezes em detrimento do desenvolvimento de sua capacidade de usar adequadamente a linguagem oral.

Parte dessas dificuldades pode ser creditada à forma pela qual a língua materna é concebida como objeto de ensino e de aprendizagem, especialmente no período destinado ao processo de alfabetização das crianças quando iniciam seu processo de escolarização. Em pleno terceiro milênio, século XXI, fechando sua segunda década, após anos de pesquisas e de avanços conquistados na área do ensino da língua, temos em pauta, na ordenação das políticas públicas em nível federal para a alfabetização, o direcionamento do trabalho pedagógico para o ensino da língua como código de representação do sistema de escrita por meio do método fônico, um enfoque que limita a aprendizagem da língua a seus aspectos formais, desconectados da real dinâmica que caracteriza a língua viva em suas manifestações objetivas em diversos contextos sociais. Diferentemente, em sentido oposto, temos a possibilidade de organizar o ensino da língua, focalizando-a não em seus aspectos formais, mas como linguagem que promove a interação entre sujeitos sociais, cuja unidade a ser trabalhada não é o som ou a letra, ou a palavra, mas o enunciado – “*real unidade* da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2016, p. 28, grifos no original).

A escolha de um caminho teórico e metodológico, que embase nossa ação educativa em relação ao ensino e à aprendizagem da língua materna, terá

consequências para a formação dos educandos, uma vez que ela condicionará a delimitação do objeto de estudo sob determinada perspectiva e, com isso, as possibilidades de aquisição de conhecimentos e de desenvolvimento de habilidades a eles vinculadas, bem como de hábitos, atitudes, valores e capacidades que resultam das atividades realizadas pelas crianças durante o processo desenvolvido a partir do ordenamento feito.

Nossa escolha recai no trabalho com os enunciados em suas diferentes formas de organização, conforme a finalidade a que se destinam no processo de interação verbal entre os sujeitos sociais. Consideramos ser esse o caminho a seguir para que o aluno, desde o início de seu aprendizado da língua materna, entre em contato com a produção cultural escrita e dela se aproprie tanto como um meio de interação com o outro, quanto de formação de seu pensamento, em um processo humanizador de desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores.

É o que veremos a seguir.

O processo de humanização e a atividade do sujeito em um meio propício à aprendizagem da leitura e da escrita

O homem é o único representante do reino animal que, ao nascer, traz em seu aparato biológico a aptidão para aprender. Entretanto, ele só aprenderá e se desenvolverá em condições materiais propícias à realização de atividades sobre o conteúdo cultural a ele disponibilizado em sua realidade, em relação com outros sujeitos presentes em seu meio, desenvolvendo, nesse processo, suas funções psicológicas superiores – formações psíquicas complexas resultantes do desenvolvimento sociocultural do homem. Tais funções, como o raciocínio lógico, a atenção voluntária, o controle da vontade, etc., decorrem, portanto, não de um desenvolvimento natural das características biológicas do ser humano, mas, como afirmamos, por sua inserção ativa em situações de interação com a cultura acumulada historicamente e com os demais sujeitos de seu convívio social que o orientam nesse processo.

Tanto a apropriação dos meios externos de desenvolvimento cultural e de desenvolvimento do pensamento tais como a linguagem (oral e escrita), o desenho, o

cálculo matemático, etc., quanto a transformação das funções psíquicas inferiores, de base biológica, como a atenção involuntária, a memória mecânica, etc. em funções psíquicas superiores dependem dessa interação entre sujeitos, pela qual são estabelecidas as relações interpessoais mediadas pelos signos que constituem o acervo cultural do meio social em que se dão essas relações.

Nesse processo de desenvolvimento cultural das crianças, “toda função [...] aparece em cena duas vezes, em dois planos; primeiro no plano social e depois no psicológico, ao princípio entre os homens como categoria intersíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica” (VYGOTSKI, 2000, p. 150). Há, portanto, uma etapa externa no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pois, ao princípio, elas são sociais, e, no processo de apropriação do conteúdo cultural da atividade coletiva, o sujeito internaliza esse conteúdo como uma função que lhe é própria. Em outros termos, “passamos a ser nós mesmos por meio de outros” (VYGOTSKI, 2000, p. 149).

O meio exerce, então, função de fonte do desenvolvimento dos sujeitos sociais, pois é no meio que estão presentes as condições materiais, objetivas de desenvolvimento de suas características essencialmente humanas, do desenvolvimento de sua consciência e personalidade, de seu processo humanizador; nele estão contidas as formas ideais ou terminais das condutas humanas superiores que podem ser desenvolvidas em cada ser humano: ideais, porque constituem-se como modelos desejados de conduta superior a ser aprendida pelos sujeitos, e terminais porque representam aquilo que se almeja alcançar ao final do processo de seu desenvolvimento, como superação das formas primárias ou iniciais que eles apresentam nos primórdios de seu desenvolvimento (VIGOTSKI, 2018).

Tendo isso em conta, podemos nos questionar sobre quais seriam as formas ideais/terminais essenciais para a formação das crianças, quando lidamos com o ensino de língua materna. O que é essencial na aprendizagem da leitura? O que é essencial na aprendizagem da escrita? Em outros termos, o que é fundamental e imprescindível aprender nessas duas áreas de modo a promover o processo de humanização das crianças?

Refletir sobre essas questões implica, antes de tudo, pensarmos sobre o objeto de estudo da língua materna. Conforme já apontamos acima, para nós, o objeto de ensino e de aprendizagem da língua materna na escola tanto para a leitura, como para a escrita é o enunciado. Os diferentes tipos de enunciados – os gêneros do discurso – são objetivações humanas que, ao longo da história, foram se constituindo como instrumentos de interação entre os homens nas mais diversas instâncias de organização social dos diferentes campos de atividade humana. Por isso, representam a essência da linguagem humana com a qual interagimos com os demais sujeitos sociais, apropriamo-nos dos significados culturais produzidos pelas gerações que nos antecederam e nos objetivamos em outras tantas produções que serão transmitidas às novas gerações, ampliando e aperfeiçoando os conteúdos dos diversos campos de atuação humana, como as ciências, o direito, as artes, etc.

Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissoluvelmente ligados *no conjunto* do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um campo da comunicação. (BAKHTIN, 2016, p. 11-12).

Em acréscimo, podemos afirmar que esse conteúdo, resultante da ativa participação do homem em cada campo de atividade humana, organiza-se em diferentes gêneros discursivos conforme as necessidades, os interesses e as peculiaridades do respectivo campo, como, por exemplo, as leis e decretos da área jurídica, os contos e os romances do campo literário, etc., constituindo um acervo heterogêneo de gêneros discursivos (orais e escritos) que “cresce e se diferencia à medida que tal campo se desenvolve e ganha complexidade” (BAKHTIN, 2016, p. 12).

Esses diversos tipos de enunciados concretizados nos diferentes gêneros discursivos constituem a língua viva com a qual interagimos com outros sujeitos, trocando ideias, informações, sentimentos, percepções, enfim, estabelecendo relações vitais próprias da dinâmica das ações sociais que permeiam nossa existência. Utilizamos para isso desde formas discursivas situadas em plano restrito (formas orais de diálogos, recados, ordens, etc.), até formas mais complexas de diálogo, caracterizando as trocas verbais entre sujeitos por meio de enunciados escritos das

mais diversas áreas de atuação humana, como, por exemplo, os enunciados científicos (teses, relatórios de pesquisa, compêndios, etc.), literários (contos, poemas, romances, novelas, etc.) e prático-utilitários (manuais, livros de receitas culinárias, etc.). Todo esse conteúdo fornece o contingente de formas ideais/terminais que se constituem como objeto da atividade de ensino e aprendizagem da língua materna em sala de aula, quando a escolha do objeto de estudo recai sobre a língua em sua existência como forma cultural complexa criada pelo homem ao longo de sua história.

Estamos considerando que

[...] A maior peculiaridade do desenvolvimento infantil consiste no fato de que ele se realiza em condições de relação recíproca com o meio, quando a forma ideal, terminal, a que deve surgir ao final do desenvolvimento, não somente existe no meio contíguo à criança desde o início, como realmente interage e exerce influência sobre a forma primária, sobre os primeiros passos do desenvolvimento infantil, ou seja, **sobre algo que deve se formar ao final e, de algum modo, influencia os primeiros passos do desenvolvimento.** (VIGOTSKI, 2018, p. 85, grifos no original).

Entretanto, “se no meio não existe a forma ideal correspondente e se o desenvolvimento da criança, por força de quaisquer circunstâncias, transcorre [...] fora da relação com a forma final, então a forma correspondente não irá se desenvolver por completo na criança” (VIGOTSKI, 2018, p. 87).

Quando a linguagem oral é meio de interação entre mãe e filho, por exemplo, lembra-nos Vigotski (2018, p. 85), “A criança fala com frases simples, mas a mãe se dirige a ela com uma fala gramatical e sintaticamente formulada, com um vocabulário grande, circunscrito à criança, é claro, mas, de qualquer modo, com uma forma desenvolvida de fala”. O que a mãe diz corresponde, então, à forma ideal/terminal da fala que a criança desenvolverá ao longo de sua formação, em contraposição àquela forma primária, menos elaborada da criança. E isso será feito de acordo com as condições objetivas do meio em que vivem os sujeitos, isto é, de acordo com as circunstâncias que caracterizam determinadas realidades sociais e que exercem influência sobre a vida desses sujeitos.

Desse ponto de vista, a escola é a instituição educativa cuja principal tarefa é apresentar, de forma intencionalmente organizada, os conteúdos das diversas áreas do conhecimento humano (científicos, artísticos, etc.) de modo a oferecer as suas formas ideais/terminais, para que as crianças delas se apropriem e as utilizem como meio de

desenvolvimento de suas condutas humanas superiores, que resultam de processos de apropriação dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento (linguagem, cálculo, etc.) em inter-relação indissociável com as funções psicológicas superiores específicas (memória lógica, domínio da conduta, etc.).

Desde o ingresso das crianças na Educação Infantil, é imprescindível que a instituição educativa atue para preencher o seu universo vivencial com audição de leituras literárias, músicas, poemas e toda sorte de brincadeiras que envolvam a utilização da língua em sua modalidade padrão, bem como manipulação de material escrito de modo a introduzi-las ao mundo da linguagem verbal que será mais tarde objeto de seus estudos. Quanto mais rico esse envolvimento das crianças com as variadas produções culturais materializadas em diferentes gêneros discursivos apropriados a seus interesses e suas necessidades, tanto maiores serão suas chances de dominar a língua como um instrumento de compreensão de sua realidade e de atuação consciente em seu meio.

O processo de alfabetização e todo o trabalho com a língua materna que se faz após esse momento inicial de aprendizagem da leitura e da escrita, quando leva em consideração o enunciado como objeto a ser dominado pelo aluno, faz foco, em se tratando da leitura, no desenvolvimento da compreensão dos signos expressos pelo enunciado - fruto de um diálogo estabelecido entre o sujeito que o escreveu e o leitor que o recebe e a ele responde ativamente compreendendo sua mensagem e seus propósitos - e não no reconhecimento e decodificação de sinais formais restritos ao domínio do sistema da língua, que levam a criança a tão somente identificar formas linguísticas previamente memorizadas e a transformá-las em palavras que sucessivamente vão sendo traduzidas sem formarem um sentido unitário para o objeto da leitura.

Não queremos dizer com isso que os recursos disponíveis no sistema da língua não sejam importantes e não devam ser dominados pelo aluno. Porém, tais recursos, quando trabalhamos no interior de cada enunciado, não são considerados em si mesmos, como sinais sempre iguais a si próprios, mas como signos flexíveis e compreendidos dentro de contextos determinados, e é desse modo que são apresentados aos alunos que, desde o início do processo de sua aprendizagem, com

eles trabalham e deles se apropriam como formas de interação com o outro, como veículo de sua inserção no processo dialógico do qual todos os sujeitos sociais são participantes.

Sustentamos, concordando com Volóchinov (2017, p. 177), que “[...] a tarefa da compreensão não se reduz ao reconhecimento da forma usada, mas à sua compreensão em um contexto concreto, à compreensão da sua significação em um enunciado, ou seja, à compreensão da sua novidade e não ao reconhecimento da sua identidade”.

É claro que o reconhecimento da forma linguística será feito pelo leitor de um enunciado, pois sua natureza de sinal está presente nas palavras que o compõem, porém, essa sua condição é superada por sua função de signo que tem um significado contextual, isto é, ditado pela posição que ocupa no enunciado. Assim, por exemplo, a palavra “casa”; ela não deixará de ser reconhecida em sua forma, porém, no enunciado, sua compreensão vai além dessa sua condição, pois adquire significado conforme o contexto em que se encontra inserida, como nos exemplos: “Roberto está em **casa** agora.”, “Já fez a **casa** do botão?”, “Marina se **casa** amanhã.” Como nos explica Volóchinov (2017, p. 179),

[...] O aspecto constitutivo na compreensão da forma linguística não é o reconhecimento do ‘mesmo’, mas a compreensão no sentido exato dessa palavra, isto é, a sua orientação em dado contexto e em dada situação, orientação dentro do processo de constituição e não ‘orientação’ dentro de uma existência imóvel.

Isso se aplica tanto para o período inicial de alfabetização da criança (ou do adulto) como nas etapas subsequentes do trabalho com a leitura e a produção de texto em outros níveis do ensino. De fato, “[...] Um sinal puro não existe nem nas fases iniciais da aprendizagem de uma língua. Mesmo nesse caso, a forma é orientada pelo contexto e se constitui em um signo, embora estejam presentes sua natureza de sinal e o momento do seu reconhecimento” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 179), conforme afirmamos anteriormente.

Lembrando Vigotski (2018), reafirmamos a necessidade de oferecer, desde o princípio, as formas ideais/terminais dos conteúdos culturais com que os alunos trabalharão em seu processo de apropriação da linguagem escrita, de modo a fazerem parte efetivamente dos conhecimentos do aluno, que se constituem como objeto privilegiado para o desenvolvimento das habilidades e das capacidades que lhes

permitem lidar adequadamente com os recursos da língua nos processos interativos de que participam em suas relações com o outro.

No plano da produção escrita, o trabalho com enunciados implica a produção de sentido para o outro e um leitor a quem se destina o produto que daí decorre, e, com isso, conduz o aluno a entrar no circuito dialógico que congrega sujeitos sociais que compõem os diferentes discursos em uma determinada comunidade linguística. Isso pode ser concretizado por meio da elaboração conjunta de projetos de leitura e escrita de enunciados com função social, prevendo a destinação dos enunciados produzidos a leitores previamente pensados, tendo como referências o conteúdo do enunciado, o gênero selecionado, as intenções, as características do destinatário (crianças, adultos, conhecidos, desconhecidos, etc.), as finalidades estabelecidas e outros condicionantes do discurso que possam ser considerados. Nas palavras de Volóchinov (2017, p. 205, grifos no original),

A importância da orientação da palavra para o interlocutor é extremamente grande. Em sua essência, *a palavra é um ato bilateral*. Ela é determinada tanto por aquele *de quem* ela procede quanto por aquele *para quem se dirige*. [...] ela é justamente *o produto das inter-relações do falante com o ouvinte*. Toda palavra serve de expressão ao 'um' em relação ao 'outro'. Na palavra, eu dou forma a mim mesmo do ponto de vista do outro e, por fim, da perspectiva da minha coletividade. Ela apoia uma das extremidades em mim e a outra no interlocutor. A palavra é o território comum entre o falante e o interlocutor.

Quando o processo de alfabetização é conduzido exclusivamente por meio de formas linguísticas do sistema da língua, os alunos são levados a memorizá-las e identificá-las no momento da leitura e a evocá-las no momento da escrita, decodificando e codificando unidades que vão se juntando para formar palavras que não têm nenhum compromisso com a realidade da língua e dos sujeitos. A função mnemônica é altamente requisitada; a criança necessita memorizar formas linguísticas que serão objeto de reconhecimento na leitura e de rememoração no momento da escrita.

Entretanto, a criança em idade escolar tem novas funções a desenvolver, como a função intelectual, o raciocínio lógico, a consciência e o pensamento teórico (que utiliza as capacidades de análise, reflexão e de planejamento mental no entendimento dos dados da realidade). É a fase do desenvolvimento em que conhecimentos

científicos constituem-se como objeto de estudo e são veículo de formação das capacidades próprias do pensamento teórico. A memorização deixa de ser a função dominante, como foi até a idade pré-escolar (VIGOTSKI, 2018), subordinando-se às neoformações próprias da idade escolar que vão transformando e complexificando o sistema psíquico funcional dos sujeitos.

Retomando a proposição de Vigotski (2018), já referida anteriormente, de que para a criança desenvolver as formas ideais/terminais de qualquer aspecto de seu processo formativo é preciso que tais formas estejam presentes em seu meio e com elas se relacione, necessário se faz que, desde o início da idade escolar, a criança seja introduzida em atividades que requeiram a utilização das neoformações próprias desse momento de seu desenvolvimento. Em outras palavras, se prioritariamente a memória for utilizada, a formação de outras funções psíquicas ficará prejudicada, e a criança terá limitações em seu desenvolvimento psíquico.

Desse modo, o processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da produção escrita requer a organização de um meio adequado ao desenvolvimento, nas crianças, de novas funções psicológicas superiores e de habilidades e capacidades em níveis cada vez mais complexos. Para isso, as atividades a serem realizadas por elas terão como objeto o conteúdo essencial da língua materna - os enunciados que compõem os diferentes gêneros discursivos da comunicação por meio da linguagem verbal - de cujo domínio dependem o estabelecimento da compreensão das diversas formas de enunciação com que poderão entrar em contato na atividade de leitura e a possibilidade de formulação de enunciados dirigidos a diferentes interlocutores, na atividade de produção escrita, em contextos de interação com outros sujeitos sociais.

Que sentido o aluno constitui quando lê e escreve? Em questão, a função social da produção linguística e sua relação com as motivações dos sujeitos aprendizes

O processo de desenvolvimento da criança implica a sua inserção em diferentes tipos de atividade ao longo de sua trajetória de vida. O momento que marca seu ingresso na instituição escolar caracteriza-se pela predominância da atividade de estudo: dentre outras atividades que a criança realiza, a de estudo é a que governa e dirige as principais mudanças qualitativas na psique infantil nessa fase de sua vida (LEONTIEV, 1988).

A responsabilidade da escola é, como se pode deduzir da afirmação acima, muito grande e requer que ela se organize adequadamente para encaminhar essa atividade, de modo que as crianças adquiram conhecimentos e desenvolvam habilidades, atitudes, valores, hábitos, e capacidades que lhes propiciem as ferramentas necessárias a uma inserção ativa e consciente no meio em que vivem.

Para Leontiev (1988), não são todos os processos realizados por ações humanas que podem ser chamados de atividade. “Por esse termo – afirma o autor - designamos apenas aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele” (p. 68).

Uma atividade qualquer se estrutura a partir de uma necessidade sentida pelo sujeito, que, ao identificar o objeto que a satisfaça, encontra nele o motivo para agir e o objetivo a atingir. Para a sua efetivação, o sujeito põe em andamento ações voltadas cada qual para um fim, sendo todas elas orientadas ao motivo que as gerou e realizadas por meio de operações, que são os modos de concretização das ações.

Desses componentes estruturais da atividade, destacamos, em nossa reflexão, a necessidade, o objeto, o motivo e o objetivo. Nossas atividades no mundo, quaisquer que elas sejam, são sempre provocadas por uma necessidade: quando temos uma carência vamos agir para supri-la. Porém, a necessidade, em si mesma, não tem a potência suficiente para nos impelir à ação; é preciso que encontremos o objeto que a satisfaça. Só então surge em nós o motivo para agir na direção do objetivo de conseguir aquele objeto que vai satisfazer nossa necessidade.

Levando isso em consideração ao pensarmos a questão do ensino de língua materna, podemos afirmar que “[...] o ensino deve organizar-se de forma que a leitura e a escrita sejam necessárias de algum modo para a criança” (VYGOTSKI, 2000, p. 201).

Especificamente a linguagem escrita, para ter um sentido vinculado à formação humana da criança,

[...] deve ser provocada por necessidade natural, como uma tarefa vital que lhe é imprescindível. Unicamente, então, estaremos seguros de que se desenvolverá na criança não como um hábito de suas mãos e dedos, e sim como um tipo realmente novo e complexo de linguagem. (VYGOTSKI, 2000, p. 201, tradução nossa).

Esse é um grande desafio para o professor. Como fazer surgir a necessidade de ler e escrever em um grupo de crianças com diferentes motivações para o estudo e interesses variados? Embora difícil, essa tarefa é imprescindível não apenas para que o professor obtenha a adesão de seus alunos ao trabalho que precisa desenvolver com a sala durante o ano letivo, mas também, e principalmente, para que a aprendizagem que daí resulte tenha um sentido vital para o aluno, modificando seu modo de ver e sentir os fatos, acontecimentos e fenômenos que ocorrem em sua realidade, dando-lhe condições de nela agir conforme suas capacidades já desenvolvidas.

Estabelecer um diálogo com as crianças para a definição de tarefas de leitura e escrita que tenham alguma relevância para a sua vida pode ser um bom começo. Que livros do gênero literário elas escolheriam para ler? Que outros gêneros de enunciados gostam de ler? Como poderiam pensar um projeto de escrita de um enunciado para ser veiculado na escola ou na comunidade? Quais leituras seriam necessárias para pensar esse projeto e preparar a escrita do enunciado? Questões dessa natureza poderiam ser incluídas nesse processo dialógico de encaminhamento das tarefas em sala de aula de modo a possibilitar o surgimento de motivos mobilizadores das atividades das crianças que, de fato, as levem ao envolvimento em atividades destinadas à solução de tarefas relacionadas à aprendizagem da leitura e da escrita que preencham alguma necessidade vital da criança, sem o que esse processo corre o risco de tornar-se artificial, gerando apenas conhecimentos formais sobre os conteúdos de estudo.

Pesquisa feita em escolas do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino de Marília, SP, traz a observação de uma sala de aula de 3º ano em que encontramos a seguinte situação:

A professora mostrou um envelope que continha uma carta escrita por uma aluna em atividade realizada em uma aula anterior. Com ela em mãos, revisou as noções de destinatário e remetente. Apontou no canto do envelope o local destinado ao selo que, no caso, estava preenchido por um

desenho feito pela aluna. Um aluno disse: ‘Esse selo não é de verdade.’ A professora contestou: ‘Mas ela mostrou criatividade, desenhou um selo aqui.’ Outro aluno retrucou: ‘Mas a carta não vai sair daqui.’ E a professora arrematou, encerrando a conversa: “Não tem importância que não vai sair daqui.” (MILLER, 1998, p. 20).

A questão central que envolve essa situação é o modo pelo qual a produção escrita das crianças é orientada pela professora: a escrita é formal, sem compromisso com a função social que ela cumpre entre os usuários da língua. Excetuando-se as produções escritas “para si mesmo”, como anotações, recados, diários e similares, as demais voltam-se, por sua natureza, para um interlocutor, ou seja,

Todo enunciado – da réplica sucinta (monovocal) do diálogo cotidiano ao grande romance ou tratado científico - tem por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto: antes do seu início, os enunciados de outros; depois do seu término, os enunciados responsivos de outros (ou ao menos uma compreensão ativamente responsiva silenciosa do outro ou, por último, uma ação responsiva baseada nessa compreensão). O falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva. O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, delimitada com precisão pela alternância dos sujeitos do discurso e que termina com a transmissão da palavra ao outro [...] (BAKHTIN, 2016, p. 29).

Ao dialogarmos com alguém, ou ao ler um enunciado escrito por outra pessoa, estamos estabelecendo uma interação com o outro, pois “todo enunciado é dialógico, ou seja, é endereçado a outros, participa do processo de intercâmbio de ideias: é social” (BAKHTIN, 2016, p. 118). Nesse processo, exercemos e recebemos influências fundamentais à nossa constituição como seres humanos: é na relação com o outro que nos tornamos nós mesmos.

Em síntese, os enunciados produzidos por um sujeito, não apenas oralmente como também por escrito, supõem um endereçamento ao outro, esperando dele uma resposta que, quando concretizada, conduz a outro posicionamento ativamente responsivo, e, assim, sucessivamente compondo os discursos que se efetivam nas relações sociais entre sujeitos em uma dada realidade. Essa é a dinâmica da interação verbal real entre os sujeitos sociais; esse é o modo de funcionamento da língua viva, real, que utilizamos tanto ao falarmos como ao escrevermos.

Nesse contexto, compreendemos as falas dos dois alunos, no caso acima citado, como uma resposta à situação artificial de uso do enunciado carta (e seu par envelope), resposta que evidenciava um entendimento deles de que há vida em tudo o que

dizemos e escrevemos: uma carta é escrita por alguém para uma outra pessoa, com um determinado conteúdo, motivo e intenção. Necessita de envelope devidamente subscrito e selo para ser enviado pelo Correio, um ritual atualmente substituído, em grande parte, por *e-mails*, mensagens e outras formas de comunicação pelos diferentes dispositivos de comunicação virtual. O fato permite-nos perguntar: *Que sentidos foram constituídos pelos sujeitos em interação naquele momento?*

Levando em consideração que o sentido pessoal, conforme Leontiev (1978), vincula os significados sociais – todos os entendimentos produzidos pelos sujeitos durante as ações que realizam com os conteúdos do mundo objetivo, material, e cujo principal portador é a linguagem – à vida de cada sujeito, às suas motivações para agir no mundo em que se encontra, podemos responder à questão formulada, pensando algumas possibilidades de explicação para as diferentes manifestações dos referidos sujeitos.

Os dois alunos contestadores supostamente tinham a compreensão do modo de funcionamento do enunciado “carta”, ou seja, haviam já se apropriado de seu significado social, e, pelo conteúdo de seus questionamentos, podemos aventar a possibilidade de que ambos constituíram um sentido que pode ser expresso pela pergunta: *De que adianta escrever uma carta se ela não vai chegar a lugar nenhum?* Ao afirmarem “Esse selo não é de verdade” e “[...] a carta não vai sair daqui”, põem em cheque a forma pela qual a ação de escrita da carta foi conduzida pela professora.

A menina, embora tenha demonstrado compreensão acerca das circunstâncias que cercam a escrita e a veiculação do enunciado “carta”, ou seja, embora tenha o domínio dos significados sociais relacionados a esse enunciado, aceitou a proposta da professora e a executou, ao que parece, de forma a receber aprovação da professora que, ao referir-se ao trabalho da aluna, elogiou o fato de ela ter sido criativa ao desenhar o selo no canto do envelope. Esses são indícios de um sentido positivo constituído pela aluna ao realizar a ação proposta pela professora, que pode ter várias motivações: agradar a professora de quem gosta muito, manter seu status de boa aluna tanto entre os colegas de sala na escola como entre seus familiares, considerar fundamental para sua formação saber escrever carta e subscitar envelope, como parte de suas necessidades vitais que direcionam suas atividades no mundo (apenas uma

declaração dela acerca do motivo que a levou a realizar a ação proposta pela professora poderia indicar o que de fato foi o sentido constituído por ela ao realizar a produção escrita).

De todas essas possíveis motivações, só a última conduziria a criança à realização de uma atividade, no sentido que Leontiev (1988) dá a esse termo, conforme vimos anteriormente; as demais caracterizariam situações em que a criança realizaria ações cujos objetivos não coincidiriam com o genuíno objetivo de escrita de uma carta: produzi-la e endereçá-la a alguém. Agradar a professora e manter seu status de boa aluna são objetivos que correspondem a motivos externos a essa atividade.

Mas - alguém poderia questionar - qual a diferença entre o aluno produzir uma carta cujo objetivo não corresponde à escrita como atividade e outra em que haja essa correspondência, se, ao final, a criança acaba por realizar a tarefa?

Se levarmos em consideração que uma atividade implica necessariamente a realização de “processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar essa atividade, isto é, o motivo” (LEONTIEV, 1988, p. 68) e que os sentidos atribuídos às atividades pelo sujeito “refletem os motivos engendrados pelas relações vitais reais” (LEONTIEV, 1978, p. 121) desse sujeito, então perceberemos que é de fundamental relevância que o processo de ensino-aprendizagem vivido por professor e alunos em sala de aula se organize por meio da programação de atividades cujo objeto é o enunciado que, como vimos, “não é uma unidade convencional, mas uma unidade real” (BAKHTIN, 2016, p. 29) sempre voltada à interlocução discursiva, ao diálogo com o outro e que, por essa razão, poderá provocar um sentido vital à atividade dos alunos.

Escrever cartas pessoais para um destinatário real, implica conhecê-lo, trocar ideias sobre determinado assunto, compartilhar experiências, emoções, sensações, enfim, estabelecer relações que, dado o distanciamento no espaço e dadas as dificuldades para fazê-lo de outra forma, não poderiam ser concretizadas.

Imaginemos como seria diferente caso esses alunos acima referidos estivessem inseridos em um projeto de trocas de cartas entre o seu coletivo e um grupo de alunos de outra escola. Ou, até mesmo, entre alunos de diferentes países (ARENA; SANTOS;

MILLER, 2012). A motivação para a atividade, o interesse em participar da produção escrita e da leitura das cartas recebidas, o comprometimento em manter a conversação com seus pares, a compreensão do gênero discursivo em questão, tanto em termos de sua construção composicional, como de sua função social e seu modo de veiculação na sociedade, tudo isso seria diferente e proporcionaria a esses alunos um processo formativo mais amplo e complexo, voltado ao desenvolvimento de habilidades (adequadas ao trabalho com esse gênero discursivo), atitudes (responsabilidade pela realização do trabalho conforme definido pelo projeto, respeito no trato com o outro), valores (empatia, identificação com os problemas alheios) e capacidades (de leitura compreensiva do enunciado alheio e de produção autoral). Esses são alguns pontos a serem objetivados por um trabalho desse tipo. Outros poderão ser pensados.

Da mesma forma, outros gêneros discursivos podem ser inseridos em projetos de estudo com a ativa participação dos alunos. Nesse contexto, os diferentes modos de organização dos enunciados, ou seja, os gêneros discursivos - instituídos pelos diversos campos da atividade humana e incorporados pela escola como objetos de ensino e de aprendizagem - podem ser potentes meios de formação humanizadora do aluno, sempre que a leitura e a produção escrita de enunciados forem parte de um processo em que a produção escrita cumpra uma função social, desde formas mais simples de socialização do escrito entre os alunos de uma sala de aula, passando pela publicização do escrito pela escola, até formas mais elaboradas de destinação das produções escritas à comunidade.

Assim pensado, o trabalho com a leitura e a produção escrita deixa de ser meramente formal e passa a ser realmente um instrumento de humanização do aluno, pois ele, como usuário de uma língua, estará inserido em processo formativo que lhe possibilitará o domínio da compreensão dos discursos alheios e o desenvolvimento da capacidade de produzir discursos voltados ao diálogo com o outro, ferramentas imprescindíveis para que ele possa ser um sujeito ativo e transformador do meio em que vive.

O domínio de um conhecimento formal é bastante diferente, em termos de sua natureza e das qualidades psicológicas que provoca na psique de cada sujeito, daquele conhecimento do objeto em sua real existência, em seu movimento como objeto

cultural produzido socialmente. Como lembra-nos Leontiev (1978, p. 233, tradução nossa, grifos no original), “[...] no estudo, para não assimilar formalmente o material, requer-se não ‘cumprir’ com o estudo, mas vivê-lo; é necessário que o estudo faça parte da vida, que tenha para o aluno um *sentido vital*”.

Há, portanto, uma diferença bastante significativa entre escrever uma carta para a qual não haverá resposta e escrever uma carta a um destinatário real, que construirá uma compreensão para o enunciado lido e responderá ao remetente, dizendo outras tantas coisas também merecedoras de resposta, em relação dialógica em que há troca, interação, conhecimento mútuo, enfim, em que há vida. Como assegura Bakhtin (2003, p. 348),

[...] A única forma adequada de *expressão verbal* da autêntica vida do homem é o *diálogo inconcluso*. A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal.

Nesse contexto, a compreensão estabelecida pelos sujeitos durante uma conversa ou uma leitura adquire uma significação ampliada, dado que “[...] falante e compreendedor jamais permanecem cada um em seu próprio mundo; ao contrário, encontram-se num novo, num terceiro mundo, no mundo dos contatos; dirigem-se um ao outro, entram em ativas relações dialógicas” (BAKHTIN, 2016, p. 113). Essa significação se amplia ainda mais ao lhe acrescentarmos um detalhe de fundamental relevância: “a compreensão sempre é prenhe de resposta. Na palavra do falante há sempre um elemento de apelo ao ouvinte, uma diretriz voltada para a sua resposta” (BAKHTIN, 2016, p.113), mesmo que essa resposta se dê no silêncio do recolhimento do leitor.

Desse ponto de vista, uma carta sem respondente, ou qualquer outra produção escrita sem destinação social, é uma comunicação monológica, e

O monologismo nega ao extremo, fora de si, a existência de outra consciência isônoma e isônimo-responsiva, de outro *eu (tu)* isônimo. No enfoque monológico (em forma extrema ou pura), o *outro* permanece inteiramente apenas *objeto* da consciência e não outra consciência. Dele não se espera uma resposta que possa modificar tudo no mundo da minha consciência. O monólogo é concluído e surdo à resposta do outro, não o espera nem reconhece nele força *decisiva*. (BAKHTIN, 2003, p. 348).

Diferentemente disso, os atos de ler enunciados e de produzi-los para o outro, ao serem realizados durante as atividades de estudo da língua materna cujo objeto é o enunciado, desenvolve no aluno a consciência de que ele é um ser dialógico, que vive em um meio social de trocas enunciativas, de confronto de ideias, de desafios de compreender o outro e ser compreendido por ele, propiciando-lhe a constituição de sentidos de pertencimento a uma comunidade discursiva e de capacidade para interagir de forma adequada dentro dela.

Conclusão

Refletir sobre as questões que envolvem o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita é uma preocupação que toca a todos os educadores que objetivam encontrar saídas para os problemas existentes atualmente no campo do trabalho com a língua materna. Além de ser preocupante, é também uma questão complexa, pois não há consensos sobre quais seriam essas saídas, ou soluções.

De nossa parte, afirmamos, com apoio dos aportes teóricos que embasaram nossa reflexão, que o melhor caminho para o ensino e a aprendizagem da língua materna é pensá-la, planejá-la e organizá-la de modo a promover no aluno a capacidade para ler constituindo uma compreensão responsiva para o escrito e de escrever produzindo enunciados dirigidos a destinatários reais, dentro de projetos de leitura e escrita desenvolvidos por meio de atividades cujo objeto seja o enunciado, e as ações de estudo tenham como foco a leitura de enunciados pertencentes ao acervo cultural produzido social e historicamente, e enunciados produzidos em sua função social.

Considerando que o meio é fonte de desenvolvimento das características e das qualidades essencialmente humanas, a escola tem como uma de suas tarefas organizar as atividades de seus alunos de modo a que as relações da criança com os recursos (materiais e não materiais) nele disponíveis possam conduzi-los à apropriação das formas ideais/terminais historicamente elaboradas pela humanidade e que são imprescindíveis para sua formação humana. Quanto mais ricas essas relações, melhor será a formação proporcionada aos alunos e mais preparados eles estarão para agir de forma consciente em seu meio.

Em se tratando do processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita, essas formas ideais/terminais dizem respeito ao desenvolvimento da capacidade de lidar adequadamente com os enunciados criados social e historicamente pelos homens nos mais diferentes campos de atividade humana. O domínio dessa capacidade implica, para o aluno, a apropriação de diferentes gêneros do discurso em sua totalidade, isto é, em seus três elementos - o conteúdo, o estilo e a construção composicional - indissociáveis no conjunto de cada enunciado.

O que se espera com o desenvolvimento dessa capacidade e das demais capacidades decorrentes do processo de apropriação dos conhecimentos teóricos incluídos nos currículos do ensino fundamental e médio, dentre as quais podemos destacar as capacidades de análise, reflexão e planificação mental, é um nível de formação da subjetividade, da consciência e da personalidade tal que permita aos sujeitos compreender a essência dos fatos, fenômenos e acontecimentos de uma dada realidade e agir consoante essa compreensão.

Desse modo, o trabalho com a língua materna terá como base a língua viva, e o processo de leitura e produção escrita deixará de ser meramente formal, passando a ser instrumento de humanização do aluno, que poderá adquirir a capacidade de compreensão dos enunciados alheios e a capacidade de produzir enunciados para o outro e, com isso, terá as ferramentas adequadas para entender a sua realidade e nela agir de forma consciente.

Referências

ARENA, Dagoberto Buim; SANTOS, Sonia de Oliveira; MILLER, Stela. Cartas pessoais entre crianças brasileiras, portuguesas e angolanas. Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa, ano VII, n. 12, p. 108-131, 2012. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/114895>> . Acesso em 23 jul 2020.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Introdução e tradução do russo de Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

LEONTIEV, Alexis N. *Actividad, Conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre, 1978.

LEONTIEV, Alexis N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento infantil. In: VIGOTSKII, L. S., LURIA, A. R. e LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e*

aprendizagem. 4.ed. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone: Universidade de São Paulo, 1988, p. 59-83.

LEONTIEV, Alexis. *O desenvolvimento do psiquismo*. Tradução de Rubens Eduardo Frias. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. 2. ed., 7ª. reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

MILLER, Stela. *O epilinguístico: uma ponte entre o linguístico e o metalinguístico (trabalho com narrativas)*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp – Campus de Marília: São Paulo: Marília, 1988.

OLIVEIRA, Sílvio Luiz. *Tratado de metodologia científica: projetos de pesquisas, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses*. São Paulo: Pioneira, 1997.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *7 aulas de Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia*. Organização [e tradução] de Zoia Prestes, Elizabeth Tunes. Tradução de Cláudia da Costa Guimarães Santana. 1.ed. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Volkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

VYGOTSKI, Lev Semiónovitch. *Obras escogidas*. 2.ed. Madrid: Visor, 2000. v. 3.

Recebido em: 18 abr. 2020

Aceite em: 30 jun. 2020