

Produção de comentários por crianças escolares a partir de proferição de enunciado narrativo

Production of comments by children of school age based on narrative utterances

Producción de comentarios por parte de niños de de escuela a partir de declaración narrativa

Gisele de Assis Carvalho Cabral¹

 0000-0002-4885-6874

Érika Christina Kohle²

 0000-0003-0907-4420

RESUMO: Este artigo tem como objetivo enfatizar a importância das criações enunciativas pelas crianças em situações sociais de trocas verbais, como a elaboração de comentários para postá-los em um site. Nesse sentido, tem como objetivo evidenciar a importância das propostas de escrita que possibilitam a formação do leitor e do criador de enunciados, cujas ações se manifestam entre interlocutores reais que utilizam a linguagem escrita como meio de constituição de sentidos. A partir do problema “Até que ponto as crianças se motivam a participarem de atos de ler e de escrever com função social?”, a investigação se desenvolveu à luz do aporte teórico da filosofia da linguagem bakhtiniana, por meio da metodologia dialógica. No recorte relatado neste artigo, às crianças foi proposto que proferissem para alguém uma história e depois comentassem no site de onde a história foi selecionada sobre ela ou sobre a experiência de sua proferição. Com a materialização da proposta, constatou-se por meio dos resultados que, com a elaboração de atos de escrita por meio de gêneros do enunciado pelas crianças, possibilitou-se a elas a experiência de situações autênticas de intercâmbio verbal, a compreensão da função social do comentário e a motivação para escrevê-lo.

PALAVRAS-CHAVE: situações sociais de trocas verbais; elaboração de atos de escrita; gêneros do enunciado.

ABSTRACT: This article emphasizes the importance of utterances creations by children in social situations of verbal exchanges, such as creating comments to post on a website. In this sense, it aims to highlight the importance of writing proposals that enable the formation of the reader and the creator of utterances, whose actions are manifested between real

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho(Unesp), Campus de Marília. E-mail: gikbral7@hotmail.com

² Doutora e mestra em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho(Unesp), Campus de Marília. E-mail: erika.kohle@unesp.br

interlocutors who use written language as meaning construction. Based on the problem – “To what extent are children motivated to participate in acts of reading and writing with a social function?” the investigation was developed, in light of the theoretical contribution of Bakhtin's philosophy of language, through dialogic methodology. In the excerpt in this article, children were asked to tell someone a story and then comment on the website from where the story was selected, about it, or about the experience of describing it. With the materialization of the proposal, it was verified through the results that with the elaboration of writing acts through genres of utterance by the children, they could experience authentic situations of verbal exchange, the understanding of the social function of the comment, and the motivation to write it.

KEYWORDS: social situations of verbal exchanges; preparation of written acts; utterance genres.

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo enfatizar la importancia de las creaciones enunciativas de los niños en situaciones sociales de intercambios verbales, como la creación de comentarios para publicarlos en un sitio web. En este sentido, se pretende resaltar la importancia de propuestas escritas que posibiliten la formación del lector y del creador de enunciados, cuyas acciones se manifiestan entre interlocutores reales que utilizan el lenguaje escrito como medio de constitución de significados. Basado en el problema – “¿En qué medida se motiva a los niños a participar en actos de lectura y escritura con función social?” la investigación se desarrolló, a la luz del aporte teórico de la filosofía del lenguaje de Bajtin, a través de la metodología dialógica. En el extracto reportado en este artículo, se pidió a los niños que le contaran a alguien una historia y luego comentaran en el sitio web, de donde se seleccionó la historia, sobre ella o sobre la experiencia de contarla. Con la materialización de la propuesta, se constató a través de los resultados que, con la elaboración de actos de escritura a través de géneros de enunciación por parte de los niños, se logró que vivenciaron situaciones auténticas de intercambio verbal, la comprensión de la función social del comentario, y la motivación para escribirlo.

PALABRAS CLAVE: situaciones sociales de intercambios verbales; elaboración de actos escritos; géneros del enunciado.

Introdução

Este artigo expõe dados obtidos em uma pesquisa de doutorado³ realizada com crianças do quinto ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de um bairro periférico de um município de médio porte, localizado no interior do Estado de São Paulo.

Essa pesquisa se baseou nas relações dialógicas entre professora/pesquisadora e crianças escolares para que estas percebessem a

³ Trata-se de uma pesquisa de doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" campus de Marília, na linha Teoria e Práticas Pedagógicas, sob orientação da livre-docente Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto, iniciada em 2021, que se encontra em andamento, cuja qualificação se deu no ano de 2024 e a defesa ocorrerá em março de 2025. A investigação, protagonizada por Gisele de Assis Carvalho Cabral, se intitula “Leitura do livro ilustrado no ensino fundamental: trocas dialógicas e a constituição do leitor literário”.



linguagem como manifestação de trocas verbais sociais presente em suas vidas, com o intuito de atingir o objetivo de enfatizar a importância das propostas de escrita que possibilitam a formação do leitor e do criador de enunciados, cujas ações se manifestam entre interlocutores reais que utilizam a linguagem escrita como meio de constituição de sentidos.

Como a linguagem é viva, os atos de escrever devem ser elementos da vida das crianças, endereçados a alguém. Logo, não pode haver interlocutor abstrato quando se trabalha com o ensino da língua (Volochínov, 2017). Uma vez que a realização de atos de escrita se dá no processo social, entre interlocutores reais, ela nem se aproxima de ser um amontoado de fragmentos ou de frases desconexas e não endereçáveis.

Ao compreender o enunciado como elemento indissociável da situação extraverbal de troca social, que o atualiza, insere-o em uma esfera em que a linguagem se manifesta, concebendo a situação de troca social como responsável pela materialização do enunciado em seu funcionamento sócio-histórico. Assim, o enunciado deve ser considerado muito mais o resultado de um ato enunciativo que uma configuração semântico-sintático-morfológica de encadeamentos de elementos linguísticos (Kohle, 2016), afinal, embora se manifeste linguisticamente, relaciona-se muito mais ao sentido. Portanto, na construção de sentidos, o projeto de dizer possibilita o jogo de trocas verbais com o outro, que tem voz e que interage com o locutor, porque toda compreensão é preche de resposta, pois a alternância discursiva, obriga o outro a tornar-se locutor, já que o próprio locutor não espera uma compreensão passiva ao elaborar seus enunciados.

Diante de tais constatações, o desafio foi envolver a criança no seu processo de aprendizagem, considerando que, quando os atos de escrever se distanciam da relação dialógica entre a criança e sua experiência na relação com o outro, nela não se desperta a necessidade de realizar esses atos. Essa necessidade não nasce com a criança, uma vez que as necessidades e os sentidos precisam ser formados, consolidando-se a partir das experiências vividas com a linguagem escrita em processos de interlocução. Não basta, então, que a criança observe um fenômeno ou que ela ouça as explicações do professor para que um conteúdo se

torne consciente para ela; esse conteúdo deve ser objeto das ações que a criança realiza e que fazem parte de sua atividade dentro da qual os objetivos correspondentes a cada uma delas estão ligados ao motivo gerador da atividade (Davydov, 1999).

Ao considerar o constatado, as crianças foram levadas a compreenderem o gênero do enunciado com base nos estudos de Bakhtin (2006) e de Volóchinov (2017), que o conceituaram como meio para que as relações entre os usuários da linguagem se estabeleçam ao se configurarem como mediadores de trocas sociais, vistos em sua instabilidade e considerando as múltiplas possibilidades de significação da palavra intercambiada por ele, uma vez que esses estudos são feitos com base na premissa de que

[...] O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção de 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 indissolivelmente ligados *no conjunto* do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso* (Bakhtin, 2016, p. 11-12).

A linguagem é, então, concebida como um objeto de intercâmbio social, um processo que promove a interlocução, por meio de enunciados passíveis de entendimento, numa determinada situação social, dependente da possibilidade de resposta dos seus interlocutores. Por esse motivo, as propostas de escrita de diferentes enunciados aos participantes da pesquisa se embasaram no entendimento da linguagem como objeto social ao objetivarem, por isso mesmo, a escrita em situações de trocas verbais com o outro – um interlocutor real – por meio do uso de suportes condizentes com os interesses das crianças e com a função dos tipos de enunciado que foram objetivados.

A partir da concepção de linguagem anteriormente explanada, propôs-se às crianças que proferissem para alguém uma história estrangeira traduzida, escolhida

por elas dentre tantas do site – enunciado narrativo –, para depois comentarem no próprio local de onde a narrativa foi selecionada suas impressões sobre a história ou sobre as suas experiências de acordo com sua proferição.

Optou-se por assumir a perspectiva sobre leitura e proferição segundo os estudos de Élie Bajard (2014, p. 26), que concebe proferir e ler como práticas distintas, e que, portanto, exigem operações distintas de quem as realiza.

Mediante a atribuição de um termo específico, *transmissão vocal*, pretendemos, em primeiro lugar, conferir à “voz alta” um estatuto pleno, distinto do ato de ler. Em segundo lugar, nossa intenção é restringir o termo leitura à “compreensão da forma gráfica do texto”. A transmissão vocal, endereçada a ouvintes por um proferidor, evidencia a presença concomitante de um emissor e de um receptor – o primeiro *emite*, o segundo *escuta*; nesse momento preciso nenhum dos dois lê.

Nessa ótica, ler é atribuir sentidos, é compreender o que está grafado, enquanto proferir é dizer o texto em voz alta, é transmitir oralmente uma história a outra pessoa. Ao propor às crianças que proferissem a história, foi solicitado que a pronunciassem em voz alta para outra pessoa, o que pressupõe que, para proferir, deve-se ler previamente e compreender a história antes. Portanto, o ato de proferir não é ler, uma vez que quem profere já leu – compreendeu o enunciado – e quem escuta não tem o enunciado escrito diante dos olhos, assim não lê, apenas ouve. Desse modo, procurou-se criar nas crianças a necessidade da leitura propondo a proferição ou o contar com suas próprias palavras. Nesse caso, optando por uma ação ou outra, a leitura deveria vir antes.

Para as propostas da pesquisa, sempre que possível, recorreu-se aos materiais disponibilizados pelo Núcleo de Alfabetização Humanizadora – NAHum – em seu site, uma vez que seus conteúdos, suas propostas e os enunciados disponibilizados por tal núcleo estão de acordo com a concepção de apropriação de atos de ler e de escrever que promovam o desenvolvimento intelectual dos sujeitos, por meio da formação das crianças conceituadas como seres pensantes, que sabem utilizar os conhecimentos adquiridos para compreender o mundo e nele agir de forma ativa e responsável. Visto que as propostas do NAHum partem da premissa de que a linguagem escrita é um instrumento cultural complexo, que cumpre uma função social como meio de interação entre os sujeitos sociais, elas

oferecem, desde o princípio da escolarização da criança, o processo de apropriação da linguagem escrita por meio do estudo e do conhecimento dos diversos gêneros enunciativos, que são modalidades enunciativas constituídas historicamente nas mais diferentes esferas de interação social, com suas peculiaridades de organização, cumprindo diferentes finalidades interativas entre os interlocutores, veiculando variados conteúdos e estilos conforme as circunstâncias em que são utilizadas. Portanto, assim como o NAHum, a tese da qual este artigo faz parte propõe o processo de alfabetização que não pretende ensinar as crianças os sons das letras, suas representações gráficas, suas diferentes formas de união para formar palavras soltas, frases pontuais etc., mas que mostra à criança a riqueza e a complexidade que marcam o trabalho com os enunciados que fazem parte do acervo vivo da linguagem escrita.

O Núcleo de Alfabetização Humanizadora – NAHum – disponibiliza em seu site <https://nahum-lescrever.com.br> conteúdo para nutrir de informações culturais seus leitores e para auxiliar os professores a oferecer às crianças histórias das diversas regiões brasileiras e histórias estrangeiras traduzidas. Das inúmeras histórias publicadas pelo NAHum, para propor um trabalho de elaboração escrita vinculado à situação real de intercâmbio verbal, foi selecionado pela maioria das crianças da turma um conto alemão, intitulado “O jarro de vinagre”, com ilustrações que se encontram especificamente na categoria “Histórias estrangeiras” dentro do botão “Histórias”, na aba “Publicações”, que está na tela inicial do site mencionado.

Fundamentação teórica

As proposições desta investigação se alicerçaram nos referenciais teóricos da Teoria Histórico-Cultural, que forneceram as bases para a compreensão do processo de desenvolvimento de capacidades autorais dos sujeitos, assim como nos estudos de Bakhtin e Volochínov, que proporcionaram uma visão dialógica e dinâmica da linguagem verbal organizada em gêneros do enunciado e, conseqüentemente, ofereceram elementos para o ensino de atos de escrever inseridos em situações de criação de enunciados com função social.

Por meio da contribuição dos estudos dos autores que integram a Teoria-Histórico-Cultural, ressalta-se a consideração de que a educação organizada pelo professor para conduzir a aprendizagem discente revela-se fundamental, uma vez que, ao aprender com sua ajuda, a criança se desenvolve e muda qualitativamente o seu psiquismo, não apenas pelos novos conhecimentos adquiridos nesse processo, mas também, e principalmente, pelas transformações que se dão em sua formação como pessoa humana. Assim,

[...] quando se trata das atividades próprias da escola, pode ser a do professor ou a de um colega mais experiente do que a criança. Quando se considera que uma criança, em seu processo de aprendizagem, tenta realizar uma ação e não consegue fazê-la sozinha, necessitando da ajuda de um sujeito mais experiente, conseguindo com isso realizar essa ação, dizemos que a ação do “outro” atuou nas possibilidades de aprendizagem presentes em sua zona de desenvolvimento proximal (ou próxima, potencial, iminente), definida pela “diferença entre o nível de tarefas realizáveis com o auxílio dos adultos e o nível das tarefas que podem desenvolver-se com uma atividade independente (Vigotskii, 2006, p. 112).

Ainda de acordo com a Teoria Histórico-Cultural, os sujeitos aprendem e desenvolvem suas funções psicológicas superiores, tais como: o raciocínio lógico, a memória e a atenção voluntárias, as capacidades simbólicas, as linguagens, a formação de conceitos etc., em relação com o objeto de conhecimento juntamente com outros sujeitos que nos dão o suporte necessário para a realização de uma nova aprendizagem.

A pesquisa também se apoiou teoricamente nas concepções de Bakhtin (2006, 2008) e de Volochínov (2017) de que é por meio da interação com o outro que o sujeito se constitui e ao mesmo tempo se apropria do conhecimento e dos costumes sociais.

Além disso, para os processos de ensino e de aprendizagem da linguagem, a pesquisa considerou com Bakhtin, no adendo intitulado “Os gêneros do discurso”, presente na obra “Estética da criação verbal” (Bakhtin, 2006, p. 274), o enunciado como a unidade real da comunicação humana, diferente de outras unidades da língua, como as palavras e as orações. Os enunciados diferenciam-se das outras unidades linguísticas por suas principais peculiaridades. Segundo Bakhtin, eles

[...] 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 estes três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolavelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de determinado campo da comunicação. (Bakhtin, 2006, p. 261).

Desse modo, o enunciado é compreendido como elemento das trocas verbais em relação indissociável com a vida e, por isso, trata-se de algo concreto, ou seja, de um evento único, de um ato de fala social, não podendo ser reduzido a abstrações que debilitariam suas relações com o campo da existência da vida, já que todo enunciado participa de uma atividade humana. Isso, porque

[...] o desconhecimento da natureza do enunciado e a relação diferente com as peculiaridades das diversidades de gênero do discurso em qualquer campo de investigação linguística redundam em formalismo e em uma abstração exagerada, deformam a historicidade da investigação, debilitam as relações da língua com a vida. Ora, a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam) é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua (Bakhtin, 2006, p. 265).

Essa realização exterior da atividade mental deve ser regulada por uma orientação social mais ampla e imediata na interação entre interlocutores concretos. E, ainda, durante a sua formação, a pessoa desenvolve suas capacidades linguísticas em contato constante com os enunciados dos outros, que são plenos com as palavras desses outros, formados numa cadeia de enunciados reelaborados que dialogam ininterruptamente entre si, já que todos os enunciados estão ligados aos diversos campos da atividade humana que, por sua vez, estão ligados aos usos da linguagem.

Metodologia

Com base na concepção do ensino da linguagem como forma de intercâmbio verbal entre as pessoas, por meio de enunciados produzidos em situações sociais, foi proporcionada a uma turma de quinto ano do Ensino Fundamental uma formação mais ampla e complexa de leitor e de criador de enunciados escritos,

cujas ações se manifestaram entre interlocutores reais que utilizaram os recursos da linguagem escrita como meio de constituição de sentidos.

Como o trabalho foi desenvolvido com crianças e existem normas para o desenvolvimento de pesquisa envolvendo pessoas, a pesquisa teve autorização do Comitê de Ética da universidade à qual se vincula, por meio da submissão de documentos à Plataforma Brasil, com o parecer favorável número 5.541.249 de 22 de julho de 2022, em obediência às resoluções 196/96 e 251/97, que dispõe sobre a pesquisa com seres humanos.

A metodologia utilizada se fundamentou na concepção dialógica de linguagem pensada por Bakhtin (2006, 2008, 2016) e por Volochínov (2017), que defende a constituição do sujeito por meio da alteridade, alimentada pelas interações sociais das quais ele participa em todos os campos da atividade humana.

De acordo com a concepção dialógica, no âmbito de estudos das Ciências Humanas, o foco da pesquisa é o ser ativo, expressivo e falante, ou seja, pensante, que conhece o mundo por meio do outro (Bakhtin, 2016). Desse modo, a pesquisa em ciências humanas “[...] propõe um exercício constante de construção de compreensões apontando que o passado jamais estará fechado porque sempre estará sujeito a novas compreensões pelo presente” (Geraldini, 2010, p. 65), criando também, e ao mesmo tempo, compreensões futuras. Mesmo antes de se configurarem terrenos de produção de mensagens, os eventos são elos de uma cadeia que não apenas os une, como também dinamiza as relações entre pessoas e discursos anteriores.

Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Nem os sentidos do passado, isto é, nascidos do diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão lembrados em forma renovada (em novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação [...] (Bakhtin, 2006, p. 410).

A partir do momento em que a interação verbal passa a ser encarada como

categoria básica da concepção de linguagem, todo enunciado passa a fazer parte de um processo infinito de trocas verbais. Em convergência com esse modo de pensar, os apontamentos de Vygotsky constataam que

[...] nesse processo de produção de significação nas relações sociais na/da história, as palavras mudam de sentido em contextos diferentes, mas são materializadas, concretizáveis, visualizadas no processo de comunicação entre os sujeitos, ou seja, o “sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata”. (Vigotski, 2001, p. 465).

Por meio dessas articulações, a fidelidade ao princípio da alteridade e do dialogismo é mantida e todas as vozes podem ser ouvidas, pois, nas relações dialógicas, os sentidos precisam ser enriquecidos e incorporados aos contextos nos quais as relações sociais são tecidas. De acordo com Faraco (2009, p. 85), “os enunciados são dialógicos, porque [...] emergem – como respostas ativas que estão no diálogo social – da multidão das vozes interiorizadas. Eles são, assim, heterogêneos”.

Nesse novo modo de ver a pesquisa em ciências humanas, as questões e as práticas se inserem no reconhecimento de sua atualidade e da necessidade de seu constante questionamento como um exercício de ação de uma profunda valorização dos atos únicos que definem a vida humana, livre de resoluções definitivas ou de formulações conceituais acabadas.

Assim, a realização da pesquisa nessa área se dá no encontro de visões, ideologias e orientações múltiplas e, por isso, situa-se numa dimensão de pluralidade, uma vez que a todo instante da pesquisa sempre houve o encontro de duas ou mais pessoas, isto é, de consciências em interação, o que contribuiu para a constituição recíproca do saber de cada um dos participantes.

Ademais, no caso da proposta aqui socializada, fez-se necessária a criação de condições pertinentes e favoráveis ao processo de apropriação da escrita pelas crianças por meio dos diálogos efetivados em busca de um mesmo propósito: a elaboração de enunciados escritos com função social pelas crianças.

A função social de determinado gênero do enunciado fica evidente quando se

tem uma concepção de quem seria o outro no processo de interlocução e, a partir disso, são feitas tentativas pelo autor/enunciador de ocupar o lugar do outro – como leitor/destinatário –, com seus prováveis modos de ver o mundo, na tentativa de se fazer compreender, experienciando assim a alteridade na busca de completar-se pelo outro.

Vale ressaltar que, na prática, pesquisador e pesquisado ou professora e crianças participaram ativamente do processo investigativo, porque “não há trabalho de campo que não vise ir ao encontro com um outro” (Amorim, 2004, p. 16). Para isso, todos foram considerados como sujeitos ativos em constante transformação. Desse modo, na condição de professora, exerceu-se influência ativa no desenvolvimento das crianças ao criar condições para que sua atividade transcorresse de modo a transformar qualitativamente seus processos mentais.

Em síntese, distante das metodologias que, para tudo, querem criar abstrações, o que interessou, na pesquisa realizada, foi o movimento que constituiu o processo observado em uma determinada situação e em um determinado tempo, porque fazer pesquisa é ir ao encontro do outro, por meio do diálogo estabelecido com todos os envolvidos na pesquisa, para que se possa compreender, analisar e construir conhecimentos acerca de uma determinada temática (Amorim, 2004).

Com o intuito de incentivar outros/as pesquisadores/as e/ou outros/as professores/as a promoverem atos de escrever inseridos nas situações reais de intercâmbio social verbal, nos próximos tópicos, serão relatadas e analisadas algumas proposições de um trabalho de doutorado que privilegiou a leitura na sala de aula como atividade interacional e dialógica e que incentivou a escrita de comentários que foram publicados pelas crianças escolares em um site na web.

Análise

A história foi acessada em sala de aula e nesse momento, foram mostradas para as crianças as inúmeras narrativas contidas no botão “Histórias”, depois elas foram informadas de que o objetivo era compreender a história para proferi-la – transmitir em voz alta – a alguém da família, para depois compartilhar essa

experiência com os colegas para tecer os comentários sobre ela no site. Depois de observarem onde se encontrava a história que leriam, cada criança recebeu uma cópia impressa da obra com as ilustrações, como está publicado no site.

Figura 1 – Parte inicial de “O jarro de vinagre” a ser proferido para alguém

O jarro de vinagre

Era uma vez um homem e uma mulher que viviam durante longo tempo em um jarro usado para vinagre. Por fim, eles se cansaram disso e o homem disse à mulher:

– Você é a causa de nós vivermos nesse jarro azedo. Se não fosse você, nós não estaríamos tanto tempo aqui.

Mas a mulher respondeu:

– Não, você é a causa disso!

Então começaram a resmungar e a correr um atrás do outro dentro do jarro de vinagre.

Um pássaro dourado se aproximou do jarro e disse:

– Por que vocês estão discutindo?

– Ah! – disse a mulher – nós estamos aqui neste jarro, mas queríamos morar como as outras pessoas, porque aí nós seríamos felizes.

Então o pássaro dourado ajudou-os a sair do jarro e os levou a uma casinha novinha, com um lindo jardim nos fundos e lhes disse:

– Aqui estão vocês. Vivam unidos e felizes e, se precisarem de mim, batam palmas três vezes e digam:
Pássaro dourado sob o sol brilhante,
Pássaro dourado na sala de diamante,
Pássaro dourado por todo lugar e em todos os momentos.

Depois de algumas semanas, foram até a vizinhança e viram grandes fazendas com grandes estábulos, jardins, campos, cavalos e serviçais. Eles ficaram se lamentando por algum tempo por morarem em uma casinha, e, um belo dia, quase ao mesmo tempo, eles bateram palmas e gritaram:

Pássaro dourado sob o sol brilhante,
Pássaro dourado na sala de diamante,
Pássaro dourado por todo lugar e em todos os momentos.

Em um piscar de olhos, o pássaro dourado chegou pela janela e lhes perguntou o que desejavam.

– Infelizmente, disseram, esta casinha é muito pequena. Se nós tivéssemos uma dessas belas fazendas, nós seríamos felizes.

O pássaro dourado piscou os olhos sem dizer nada e os levou a uma grande e bela fazenda, cercada de campos, com estábulos, animais, serviçais e lhes deu tudo de presente.

O homem e a mulher pularam de tanta alegria.

[...]




Fonte: NAHum, ([2024]).

Cada criança recebeu o texto para explorá-lo como desejasse. Com esse intuito, não foi explorado o enunciado em sala de aula, mas foi lançada a proposta de fazer a proferição ou contar a alguém no final de semana. Para proferir para alguém, as crianças tinham que conhecer a história previamente, portanto, era necessário que já a tivessem lido.

Apesar de haver a falsa impressão de que há um processo de tradução da palavra escrita para a oral para chegar-se à compreensão, percebe-se que, na realidade, a velocidade do ato de ler é superior às possibilidades físicas de produção de uma linguagem intermediária oral tanto pronunciada quanto interiorizada. “O leitor compreende o texto escrito, tratando diretamente a informação que retira no momento de cada fixação; ele tira o significado do que vê e não de uma transformação do que vê” (Foucambert, 2008, p. 66-67). Deste modo, no ensino da leitura (mas não do ato de ler) baseado no senso comum, insiste-se em uma via fonológica que desloca o foco do ato de ler: a elaboração de sentidos negociados entre autor e leitor mediados pelo texto.

Depois de levarem para casa a sua versão impressa da história e retornarem para a escola, perguntou-se a elas o que gostariam de compartilhar. Fizeram a socialização de sua experiência com a leitura e a proferição de “O Jarro de vinagre”, compartilhando como foi proferir para o outro, como foi solicitado. Muitas crianças conseguiram ler para alguém. Seguem alguns diálogos sobre experiências de proferição do enunciado pelas crianças.

Professora: - Para quem você apresentou o texto? Você proferiu ou contou com suas palavras?

Criança 1: - Proferi a história para a minha mãe.

Professora: - E como foi essa experiência?

Criança 1: - Ela gostou bastante da narrativa e pediu para ver as ilustrações.

Professora: - E para você? Como foi?

Criança 1: - Gostei muito de contar uma história para minha mãe que ela não conhecia.

Criança 2: - Conte a história para a minha mãe. Ela disse que parecia a minha irmã do meio e eu porque para nós tudo que ela faz nada está bom.

Criança 3: - Proferi para a minha bisavó, e ela falou que “Quem tudo quer, nada tem!”

Criança 4: - Proferi para a minha mãe que falou que eles eram muito exigentes e que queriam de tudo.

Criança 5: - Proferi para a minha avó, e ela falou que parece meu irmão que tudo o que vê quer.

Professora: - Muito bem! Vi que “O jarro de vinagre” causou muitas comparações entre as personagens e os seus familiares, não é?

Crianças: - Sim!

Crianças: - É mesmo!

(Registros da pesquisa em 14/08/2022).

Em seguida, como foi combinado anteriormente, propôs-se às crianças que escrevessem coletivamente um comentário para postar no site do NAHum sobre

essa experiência com a narrativa traduzida e disponibilizada pelos seus organizadores.

Professora: - Vamos escrever juntos um comentário no site do NAHum? Lá no site, todas as pessoas que acessarem o site poderão ler o comentário de vocês.

Criança 1: - Eu quero fazer meu comentário para postar.

Criança 3: - Eu também quero. Vou contar o que a minha bisavó me disse, depois que eu li a história para ela.

Professora: - Isso mesmo. Para isso precisam pensar em como e o que vão escrever. Que linguagem vão utilizar? Formal? Informal? Por quê?

Criança 2: - Podemos agradecer no site pela tradução da história? Se não tivessem traduzido para o português, não conseguiríamos ler a história.

Criança 4: - Tem que ser escrita formal, porque vamos postar, né?

Professora: - Exatamente!

(Registros da pesquisa em 14/08/2022).

Assim, foi elaborado um comentário para ser postado no site de onde o conto foi retirado. As crianças que quiseram compartilharam como foi a experiência de realizar a proferição para algum familiar.

Professora: - Pessoal, como vai ficar nosso comentário coletivo?

Criança 3: - Os alunos do quinto ano C da EMEF ***** e temos uma experiência para contar com a narrativa “O jarro de vinagre”

Professora: - Muito bem, querido! Só uma coisinha. Não seria melhor escrevermos: “Nós, os alunos do quinto ano C”?

Crianças: - Sim.

Professora: - Já que vamos postar logo embaixo da narrativa, não precisamos colocar o nome dela, não é?

Criança 3: - É mesmo!

Criança 5: - Somos alunos da professora ****.

Professora: - Está bem. Vamos escrever isso. Não fica melhor assim: e queremos contar a nossa experiência com essa narrativa?

Crianças: - Fica!

Crianças: - Sim.

(Registros da pesquisa em 14/08/2022).

O primeiro trecho do comentário ficou do seguinte modo: “Nós, alunos do 5º ano C, da EMEF ***** , somos alunos da professora ***** e queremos contar a nossa experiência com essa narrativa.”

Por meio do domínio dos gêneros do enunciado, as crianças podem produzir atos de escrita de forma cada vez mais autônoma, uma vez que

Quanto melhor dominamos os gêneros, tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa

individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso. (Bakhtin, 2006, p.285).

Desse modo, deve-se tomar cuidado para não propor atividades destituídas de significado real às crianças, pois dessa forma se estaria seguindo o caminho inverso em relação à criação de necessidades para elaboração de atos autênticos de escrita.

A experiência na escola, há muitas décadas, tem mostrado que esse período de descoberta dos atos de ler e de escrever parece ser substituído por uma gama de atividades e tarefas mecânicas sem sentido algum para as crianças, “[...] e é exatamente nesta fase em que ouvimos dos professores e de alguns pais lamentações que já se tornaram uma espécie de jargão: meu aluno (filho) não quer nada ou meu aluno (filho) não aprende nada” (Ribeiro; Araújo, 2007, p. 166). Contudo, o que os pais e os professores precisam saber é que não há aprendizagem quando não há sentido naquilo que é proposto.

Além disso, a escrita só exerce a função para a qual foi criada se as crianças sentirem a necessidade de utilizá-la. Para isso, os professores, no papel de operadores de mediações da cultura humana, devem ajudá-las a criar essas necessidades para proporcionar-lhes um ensino que contribua para suas vidas.

Figura 2 – Comentário produzido coletivamente e postado no site

Nós, alunos do 5º ano C, da EMEF ***** , somos alunos da professora ***** e queremos contar a nossa experiência com essa narrativa.

– Proferi para a minha mãe, e ela gostou bastante da narrativa e pediu para ver as ilustrações. (Criança 1)

– Conteí a história para a minha mãe. Ela disse que parecia a minha irmã do meio e eu porque tudo que ela faz nada está bom. (Criança 2)

– Fiz a proferição para a minha mãe, e ela não achou os personagens muito inteligentes porque de tudo tinham e nunca estavam satisfeitos. (Criança 4)

– Proferi para a minha bisavó, e ela falou que “Quem tudo quer, nada tem!” (Criança 5)

– Proferi para a minha mãe que falou que eles eram muito exigentes e tudo que viam queriam. (Criança 6).

– Proferi para o meu pai, e ele achou a narrativa divertida. Minha mãe ouviu um pouco da história e disse que parecem os meus primos que agem igualmente aos personagens. (Criança 7)

– Proferi para a minha avó. Ela disse que parecia a minha mãe porque ela (sendo filha mais nova) é mimada. Ela achou legal e identificou-se muito com o texto. (Criança 8)

– Proferi para a minha mãe. Ela falou que parecem meus primos que querem tudo o que tenho. (Criança 9)

– Eu li (não proferi para ninguém) e identifiquei-me com o meu irmão porque tudo o que a minha mãe faz ele acha pouco. (Criança 10)

– Proferi para a minha avó, e ela falou que parece meu irmão que tudo o que vê quer. (Criança 11)

Agradecemos a tradução da história. Se não tivesse traduzido para o português, não teríamos conhecimento da narrativa.

Fonte: NAHum, ([2024]).

Após a postagem do comentário coletivo com a colaboração de grande parte das crianças, todas elas ficaram ansiosas para receberem uma resposta para a postagem, porque perceberam que quase todas as postagens do site tiveram uma resposta.

Foi recebida a seguinte resposta que foi apresentada às crianças no dia seguinte:

Figura 3 – Resposta ao comentário coletivo postado no site

Oi, alunos da Professora *****! Li os comentários de vocês a respeito da história “O jarro de vinagre”. Quando li essa história em francês, eu pensei: “Ah! Tem tanta gente assim, que nunca está satisfeita com o que tem! E essas pessoas acabam ficando sem nada!!” Então decidi: “Vou traduzir essa história e postar no site do NAHum só para ver o que os leitores vão dizer”. Eu pensei que somente professores iriam lê-la, por isso fiquei surpreso quando vi que vocês, alunas e alunos da *****, tinham lido e também tinham feito a proferição para seus pais, avós e bisavós. Li cada um dos comentários que eles fizeram. Eu percebi que todo mundo tem alguém da família que nunca está satisfeito com o que já tem. E a bisavó da ***** já retirou do fundo do baú um velho e bom provérbio: “Quem tudo quer, nada tem!” Espero que vocês continuem lendo e proferindo as histórias que estão no site. Peçam pra a Professora ***** mostrar pra vocês! Melhor ainda: naveguem vocês mesmos, porque vocês podem escolher uma história hoje, outra amanhã. E assim a escola vai se tornar mais gostosa, não é? Um beijo pra vocês! E até a próxima história e o próximo comentário. (Professor *****)

Fonte: NAHum, ([2024]).

Os comentários do Professor no site geraram mais comentários das crianças que obtiveram respostas e motivaram-nas a lerem mais histórias do site.

Ao utilizar a escrita para cumprir a função social para que foi criada, a criança realmente se apropria verdadeiramente desse instrumento cultural, pois age nesse processo. Esse trabalho começa não por propor atos de escrita para a criança, mas por meio da criação de seu desejo de expressão (Miller; Mello, 2008).

Percebe-se assim que a linguagem só pode ser apropriada em sua completude e em seu fluxo numa interlocução entre os sujeitos, pela qual, ao entrarem em contato com as palavras do outro, oferecem a sua contrapalavra por meio do processo de dialogia, em uma interatividade complexa e dinâmica.

Geraldi (2010) relata que, nos estudos com professores, foi revelado que sua identidade profissional não é posta em crise quando o que se ensina deixa de ser fixo. Quando o que é ensinável (o pronto, o acabado, que caracteriza a profissão docente) se torna livre, o prazer de aprender com o outro é comprovado e emergem possibilidades de construção de identidade tanto do professor quanto das crianças.

Além disso, Vygotski (2001, 2009) e Bakhtin (2016) defendem que o caminho da criança até o objeto passa através dos signos, ressaltando-se, nesse processo, o valor dialógico da linguagem como constituinte dos processos cognitivos, sociais e ideológicos.

Nos momentos em que ocorre a materialização de atos de escrita em situações autênticas de troca verbal social, por meio dos signos e com esses operadores de ações culturais, as crianças aprendem o valor social dos atos da escrita. Assim, a apropriação da escrita flui com mais facilidade, mesmo para aqueles que apresentam dificuldades em se alfabetizar, ou seja, mesmo as crianças que ainda não escrevem com fluência conseguem se apropriar de seus atos em processo de uso.

Enquanto os interesses de criação verbal forem renovados pela própria dinâmica do processo de intercâmbio verbal, as crianças constroem novos enunciados ao materializar novas interações que compõem uma cadeia infinita e ininterrupta de elos compostos por manifestações verbais, a qual se denomina de linguagem.

Em outro encontro, no laboratório de informática, a proposta foi outra: as crianças, em duplas, acessaram o site do NAHum e escolheram uma história para

ler. Após a leitura, elaboraram, no editor de textos, os seus próprios comentários a respeito das histórias lidas e realizaram as correções dos enunciados elaborados – necessárias para as suas publicações – com ajuda da professora e do corretor ortográfico do editor.

Além de aprenderem os procedimentos para o uso do corretor ortográfico, as crianças foram levadas a refletir sobre a grafia das palavras dentro de uma situação dialógica real, cujo objetivo era ter seu enunciado compreendido pelo outro. Por isso, a cada nova interação que se estabelecia com as crianças, atentou-se para aproveitar as oportunidades de fazer com que elas incorporassem as novas informações à sua atividade de criação enunciativa, tendo em mente que, assim, seus saberes são inseridos em processos de apropriação, de objetivação e de usos, que complexificam cada vez mais os seus fazeres.

Pôde ser observado ainda que, além de o computador disponibilizar as letras e os sinais gráficos dos quais as crianças lançam mão ao escrever, a ferramenta de correção ortográfica do editor de textos possibilita que elas reflitam sobre a ortografia das palavras, suas concordâncias e regências, que confirmam ou não suas hipóteses de escrita.

Entretanto, essas opções inexistem no papel, que por não trazer as letras e os recursos gráficos como opções para a escrita, como faz o teclado do computador, deixa uma sensação de vazio ao ser utilizado. Apesar disso, nas situações de ensino de atos de escrita cabe ao/a professor/a fazer as intervenções necessárias para auxiliá-las a utilizar esses recursos.

Dessa forma, os alunos foram orientados, em duplas, a entrarem no site do NAHum e postarem seus comentários. Solicitou-se que, antes de enviarem o que escrevessem, realizassem a correção. Nesse processo, deu-se atenção ao uso do teclado do computador para inserção de acentos, til, letra maiúscula, pontuação e ortografia, porque estavam produzindo textos digitais sobre histórias lidas para destinatários reais que leriam esses comentários. Então, deveriam ser adequados conforme a norma padrão da linguagem escrita.

Nesse caso, para o desenvolvimento das capacidades tanto linguísticas quanto autorais das crianças, é impreterível a atuação do professor – como parceiro

com mais experiência cultural – na zona de desenvolvimento proximal das crianças (Vigotski, 2006), por meio do processo interativo, que as leva a se apropriarem de novas aprendizagens, uma vez que, se essas atuações e trocas se basearem somente no nível de desenvolvimento real das crianças – onde elas já estão –, elas nunca seriam levadas para além da área em que se encontram, ou seja, não seriam conduzidas para as possibilidades de aprendizagens futuras.

Todas conseguiram ler e escrever os comentários, e mesmo quando acabou o horário da aula de informática, ao retornarem para a sala de aula, cada dupla terminou de postar seu comentário com o uso do notebook da professora/pesquisadora.

Figura 4 – Novas interações por meio de comentários no site

Olá, professor *****, eu vim agradecer por ter mencionado meu nome no seu comentário e por ter traduzido a história. (Criança 5)
Criança 5, não há o que agradecer. Eu é que devo agradecer a você por ter lido a história que eu traduzi. Fiquei contente em saber que você tem interesse em ler histórias como a do Jarro de Vinagre. (Professor *****)
Eu gostei muito do texto. A mulher e o homem são muito exigentes iguais pessoas que eu conheço. A história foi muito bem escrita e o pássaro podia só ter dado um desejo para os dois. (Criança 12)
O pássaro era muito sábio!! Ele já sabia que as pessoas são assim, insatisfeitas. Ele aproveitou para alertar a todos que o orgulho exige alto preço!! (Professor *****)
Este texto foi muito legal. Nós gostamos muito porque a mamãe cabritinha foi muito esperta. As imagens estão muito fofas. (Crianças 6 e 8)
Crianças 6 e 8, as imagens dos cabritinhos são fotos e filmes que eu fiz quando viajei para o estado do Maranhão! Fui a um sítio e quando vi aqueles cabritinhos pulando, logo me lembrei da história que eu estava querendo traduzir. Aí juntei tudo. E ficou bonito, não é? (Professor *****)
Eu amo essa história. Desde bebê, sei de cabeça “Os sete cabritinhos” e passei a gostar dela. (Criança 9)
Nossa, Criança 9. Esta história faz parte de sua vida, então!!! De qual versão, que você leu ou ouviu, gostou mais?
Eu gosto mais da versão em que o sétimo cabritinho se esconde atrás do relógio e tudo fica uma bagunça. (Criança 9)

Fonte: NAHum, ([2024]).

Nas interações citadas anteriormente, os atos de escrever tornaram-se elementos da vida de cada criança, endereçados a um interlocutor, visto que não pode haver interlocutor abstrato quando se quer trabalhar com a língua em sua existência real (Volochínov, 2017).

Ademais, cada necessidade de trocas verbais exige um gênero enunciativo, que traz consigo uma concepção típica do outro nesse processo de trocas verbais. De acordo com Brait e Melo (2014), o enunciado pode se configurar como uma abstração linguística, já que ele nasce e vive no processo de intercâmbio social entre seus interlocutores; nesse processo, sua forma é histórica e culturalmente estruturada.

O outro no processo de intercâmbio verbal influencia na maneira de conceber os enunciados. Ele se apresenta em marcas composicionais de um ser social situado num tempo e num espaço histórico que escreve para alguém, porque a ideia do outro se vincula às circunstâncias, à posição social e ao relacionamento interpessoal do autor/enunciador e do destinatário/leitor, que pode se configurar por meio de diversos graus de intimidade entre eles.

A compreensão verbal é dialógica, visto que se estabelece na relação com o outro, em que a linguagem é viva, por ser parte constituinte de uma situação inserida em determinada esfera social. O ser ativo falante assume uma atitude responsiva.

Ademais, é válido lembrar que, apesar de cada enunciado pressupor um sistema universalmente aceito de materialização, em cada manifestação própria ele se torna único e singular diante da intenção para o qual foi criado.

Quando a língua é tomada como um código, ela é vista e tratada como uma entidade abstrata e passa a ser estudada em suas propriedades autônomas (Marcuschi, 2008), isto é, nas situações em que o sistema abstrato da língua se torna o objeto de estudo privilegiado. A linguagem viva, materializada como mediadora de interação entre os sujeitos sociais, fica à margem. Tirá-la da margem e colocá-la no centro do processo de ensino e de aprendizagem é uma possibilidade oferecida pelas propostas de escrita a partir dos gêneros do enunciado, uma vez que eles, como formas típicas de criação verbal, se introduzem na experiência e na consciência dos sujeitos por meio de sua inserção em situações reais de troca social que, desde o início, consideram o resultado esperado para o final da criação. Isso contribui para a escrita não alienada e evita o rompimento da relação do sujeito com a existência real dos enunciados.

Considerações finais

Nos momentos em que as crianças escrevem, inseridas em situações sociais reais de troca verbal, elas não apenas se motivam para escrever, mas também compreendem as necessidades reais de criação oral ou escrita – os quais são endereçados para o outro –, conseqüentemente apropriando-se desse conhecimento científico e objetivando-o em suas próprias criações verbais.

Desse modo, o professor ou a professora, ao exercer o papel de parceiro com mais experiência, deve agir em direção a contribuir com a formação de motivação, de necessidades e de objetivos nas crianças para que elas atribuam sentido a suas ações e criações, assim como sempre fizeram em suas vidas.

Sobre o ensino dos diferentes gêneros de enunciado, cabe ao professor ou a professora proporcionar às crianças situações de criação de enunciados escritos em que o escrever se torne uma necessidade delas, e para que a materialização de tais criações as motivem a agir, isto é, o professor ou a professora devem auxiliar as crianças a terem motivos cruciais em suas vidas para realizarem atos de escrever, lançando-se efetivamente em processo de criação verbal escrita (Kohle, 2022).

Ademais, ressalta-se que, ao se considerar que a cada novo gênero conhecido pelas crianças suas possibilidades de criação verbal são ampliadas, é desejável que a escola lhes ofereça uma variada gama de gêneros enunciativos e de outros suportes além do papel, para que esse conhecimento possa capacitá-las a usar a escrita, de forma autônoma, em suas vidas.

Outro aspecto a ser evidenciado durante o desenvolvimento da proposta é que o computador se tornou um recurso que ajudou as crianças na trajetória dos atos de escrita, não apenas pelo seu editor de textos com seu corretor ortográfico ou pelo seu banco de palavras mas também por disponibilizar em seus teclados todas as letras e os sinais gráficos como possibilidades para a materialização dos enunciados das crianças.

Além disso, o acréscimo de novo fator material, como o notebook, na forma de registrar os atos de escrita, potencializa os suportes digitais como instrumentos importantes de manifestação escrita, por serem promotores do estudo dos aspectos

da linguagem e por causarem interferências qualitativas nos atos de escrita das crianças que se encontram no processo de apropriação dessa linguagem.

Evidencia-se que, apesar de se tratar de uma das possibilidades de promover o trabalho com enunciados como narrativas estrangeiras e comentários, esse exercício pode ser uma maneira a ser replicada com as modificações necessárias pelas professoras e pelos professores que se interessem por propostas que se demonstram interessantes para as crianças por fazerem parte da vida delas.

Sem a pretensão de levar a cabo tal empreitada, por considerar-se essa tarefa coletiva, procurou-se somar esforços a outras pesquisas na direção de elaborar um conjunto significativo de pesquisas teórico-práticas sobre o desenvolvimento de capacidades psíquicas nas crianças, especificamente no âmbito do ensino da linguagem e no estudo de conhecimentos teóricos com base nos gêneros do enunciado em busca de propostas não alienantes nessa área de ensino.

Espera-se, diante da proposta exposta, que o trabalho com base nos gêneros do enunciado seja estimulante para tornar possível a transformação não apenas do conteúdo a ser ensinado às crianças mas também à transformação das próprias crianças como sujeitos em processo de formação, para que se tornem seres socialmente atuantes e revolucionem a sociedade dividida em classes com a implementação de uma sociedade cada vez mais humanizada e economicamente menos desigual.

Referências

AMORIM, M. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa Editora, 2004.

BAJARD, É. *Da escuta de textos à leitura*. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

BAKHTIN, M. *A cultura popular na idade média e no renascimento: o contexto de François Rabelais*. São Paulo: Hucitec, 2008.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRAIT, B.; MELO, R. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. *In*: BRAIT, B.

(org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2014. p. 61-79.

KOHLE, É. C. O desenvolvimento da capacidade autoral em crianças dos anos iniciais do ensino fundamental por meio da atividade de estudo. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC - UNESP - Campus de Marília. Marília. 2022.

DAVYDOV, V. V. A new approach to the interpretation of activity structure and a content. In: HEDEGAARD, M.; JENSEN, U. J. (ed.). *Activity theory and social practice: cultural-historical approaches*. Aarhus: Aarhus University Press, 1999. p. 39-50.

FARACO, C. A. *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FOUCAMBERT, J. *Modos de ser leitor: aprendizagem e ensino da leitura no ensino fundamental*. Curitiba: UFPR, 2008.

GERALDI, J. W. *Ancoragens: estudos bakhtinianos*. São Carlos: Pedro e Paulo Editores, 2010.

KOHLE, É. C. *A aprendizagem da escrita no ensino fundamental II com o auxílio de suportes digitais*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/148028>. Acesso em: 16 set. 2022.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MILLER, S.; MELLO, S. A. *O desenvolvimento da linguagem oral e escrita em criança de 0 a 5 anos*. Curitiba: Pro-Infanti, 2008.

NAHUM – NÚCLEO DE ALFABETIZAÇÃO HUMANIZADORA. *O jarro de vinagre*. Tradução de Dagoberto Buim Arena. *NAHum*, São Paulo, [2024]. Disponível em: <https://nahum-lescrever.com.br/o-jarro-de-vinagre/>. Acesso em: 16 set. 2022.

RIBEIRO, M. M.; ARAÚJO, J. C. “Pronto tia, eu já escrevi o site do ‘rotimeio’”. Agora é só apertar o enter?: o endereço eletrônico na sala de aula. In: ARAÚJO, J. C. (org.). *Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 165-178.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone: EDUSP, 2006. p. 103-117.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CABRAL, G. A. C.; KOHLE, É. C.

Produção de comentários por crianças escolares a partir de proferição de enunciado narrativo

VIGOTSKI, L. S. *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Ática, 2009.

VOLOCHÍNOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

Recebido em: 10 ago. 2024.

Aprovado em: 29 set. 2024.

Revisor de língua portuguesa: Felipe Rodrigues da Silva

Revisora de língua inglesa: Gabrieli Rombaldi

Revisora de língua espanhola: Laura Marques Sobrinho

