

**A LINGUAGEM ESCRITA NA PERSPECTIVA
ENUNCIATIVO-DISCURSIVA E SUAS IMPLICAÇÕES
PEDAGÓGICAS**

Anderson Borges Corrêa (UNESP)
abc-anderson@outlook.com

RESUMO

Este artigo tem o objetivo de discutir a realidade concreta da linguagem escrita na perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem. Busca, também, apontar as implicações dessa discussão na prática pedagógica para o desenvolvimento da linguagem escrita na criança dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com foco na formação de crianças autoras e leitoras de textos. Por meio de uma revisão de conceitos postulados por Jakubinskij e Volóchinov sobre a realidade concreta da linguagem, considera-se a linguagem escrita um fenômeno essencialmente dialógico e responsivo. Aponta seu caráter social, considerando que a produção discursiva por meio de enunciados, bem como a compreensão deles, é contextual, ou seja, não é determinada pelas formas linguísticas utilizadas, e, portanto, os usos dos signos culturais na forma de enunciados para expressar e para compreender estão no cerne do processo de apropriação da escrita pelas crianças. Conclui que a linguagem escrita precisa ser tratada na escola como uma atividade social, viva, cuja unidade substancial é o enunciado concreto (texto), não o código linguístico, e, por esse caminho dos enunciados, ela deve ser apropriada pelas crianças desde o primeiro ano do Ensino Fundamental.

Palavras-chave:

Sociologia da Linguagem. Ensino Fundamental. Implicações Pedagógicas.

ABSTRACT

This article aims to discuss the concrete reality of written language in the enunciativo-discursive perspective of language. It seeks, also, to point out the implications of this discussion in the pedagogical practice for the development of written language in children in the early years of Elementary School, focusing on children development as authors and readers of texts. Through a conceptual review of Jakubinskij and Volóchinov's postulates on concrete reality of language, it considers written language an essentially dialogical and discursive phenomenon. It points out its social character, considering that discursive production through statements, as well as their comprehension, is contextual-based, that is, it is not determined by the linguistic forms used, and, therefore, the uses of cultural signs in the form of statements to express and to make comprehension are in the center of the process of language appropriation by children. It concludes written language needs to be treated in school as a social, lively activity, which substantial unit is the concrete statement (text), not the linguistic code, and, through this path of statements, it is how it must be appropriated by children since the first year of Elementary School.

Keywords:

Language Sociology. Elementary School. Pedagogical Implications.

1. Introdução

As significações das palavras da língua nada significam, mas carregam a possibilidade de produzir sentidos únicos e irrepetíveis quando se tornam parte de enunciados (textos) reais e concretos em situações sociais de interação. Ao defender essa ideia, Volóchinov (2017) relaciona a atividade de linguagem à própria existência humana, pois ela possibilita, por meio das situações sociais, a formação do pensamento e da consciência humana. No entanto, assim como questiona o autor, a importância da escrita (linguagem escrita) como atividade discursiva, social e viva, cuja unidade essencial é o enunciado concreto (texto capaz de provocar respostas dos outros), parece ainda não ter sido compreendida em absoluto no universo escolar.

Apesar do reconhecimento, na escola, da importância da linguagem escrita para o desenvolvimento das crianças, não raro, professores que estudam e pesquisam os processos de ensino e de aprendizagem da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental apontam a existência, nas salas de aula, de práticas pedagógicas que enfatizam os processos de decifração do código alfabético (BORTOLANZA; FREIRE, 2019), o traçado de letras e de palavras e a cópia de textos (LUGLE; MELLO, 2015) em detrimento de práticas que promovam os processos de ensino e de aprendizagem da linguagem escrita em suas máximas possibilidades, com foco no uso funcional da escrita (VIGOTSKI, 1997).

Situações como essas apontam uma concepção equivocada de linguagem escrita como sistema objetivo de normas, cuja apropriação ocorreria por meio de exercícios e sem a formação de uma situação de comunicação social (VOLÓCHINOV, 2017). Com base nisso, compreendo que há uma necessidade premente de discutir a realidade concreta da linguagem escrita nos diferentes níveis de formação de professores – cursos de graduação, especialização, mestrado e doutorado – e suas implicações na prática pedagógica, de maneira a possibilitar que o processo de apropriação da escrita pela criança, em suas máximas possibilidades, seja planejado e organizado intencionalmente no contexto escolar para favorecer a formação de crianças autoras e leitoras de textos.

Na psicologia histórico-cultural, as relações entre o pensamento e linguagem têm importância fundamental para pensar as práticas pedagógicas com a linguagem escrita, pois essas relações não são fundamentos pré-estabelecidos que conduzem o desenvolvimento das crianças, mas se constituem no próprio processo de desenvolvimento humano, possibili-

tando que os indivíduos realizem atividades discursivas e desenvolvam o pensamento e a personalidade. Sob o viés sociológico, Volóchinov (2017) também aponta a relação entre o pensamento e a linguagem como um fato social que favorece o desenvolvimento do pensamento. Além disso, para ele, o diálogo é a forma natural das manifestações discursivas humanas. Assim, a dialogicidade da atividade de linguagem real e concreta se apresenta como fundamento teórico-metodológico primordial para refletir sobre a linguagem escrita.

Por isso, este texto tem o objetivo de refletir sobre a realidade concreta da linguagem escrita na perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, considerando que as interações discursivas nos contextos sociais que são capazes de promover o desenvolvimento das capacidades das crianças de ler e de produzir textos ocorrem por meio de enunciados. Busca, também, apontar as implicações dessa discussão na prática pedagógica, de modo a favorecer o pleno desenvolvimento da escrita na criança dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com foco na formação de crianças leitoras e capazes de produzirem textos autorais.

Por meio de uma revisão de conceitos postulados por Jakubinskij e Volóchinov sobre a realidade concreta da linguagem humana, considero que a linguagem escrita é um fenômeno essencialmente dialógico e que todo e qualquer enunciado escrito espera respostas dos outros. Apon-to que a escrita tem caráter social, considerando que a produção discursiva, bem como a compreensão pela leitura, é contextual e se realiza por meio de enunciados. Finalmente, o uso dos signos visuais pelos indivíduos na forma de enunciados para expressar e para compreender, de forma contextual, são compreendidos como o cerne do processo de apropriação da escrita pelas crianças.

2. A essência dialógica da escrita

A linguagem verbal (oral e escrita) é um fenômeno da cultura humana e sua razão de ser é o diálogo. Ao defender isso, Jakubinskij (2015) ressalta que os gestos e as mímicas, na oralidade, também têm poder de significação responsiva e dialógica, ou seja, se constituem como respostas a outras manifestações verbais e não verbais e fazem parte de uma espécie de corrente de comunicação dialógica. Para ele,

[...] às vezes, mímicas e gestos desempenham um papel de réplica no diálogo, substituindo, assim, a expressão verbal. Frequentemente uma réplica por meio de mímicas dá a resposta antes mesmo da réplica verbal. En-

quanto um interlocutor, querendo apenas retorquir, prepara-se para falar, o outro, levando em conta as mímicas e a tentativa de tomada de turno do primeiro, contenta-se com essa réplica por meio de mímica e pronuncia algo do tipo: “Não, espere, sei o que você quer dizer”, e prossegue. Muito frequentemente, as réplicas por mímicas ou gestos não exigem “complemento” verbal. (JAKUBINSKI, 2015, p. 68)

Esse autor argumenta que a linguagem verbal tem sua razão de ser no diálogo porque “cada estimulação verbal, qualquer que seja sua duração ininterrupta, (...) suscita uma reação de pensamentos e emoções e provoca inevitavelmente no organismo uma reação verbal” (JAKUBINSKI, 2015, p. 77), ainda que a resposta a qualquer enunciado não seja dada exclusivamente à palavra em si, mas em relação ao seu emprego em determinada situação comunicativa que lhe confere uma significação contextual específica.

Para explicar o caráter natural do diálogo, o autor aponta uma situação comum no cotidiano, a qual pode se repetir em diferentes situações comunicativas, como em uma sala de aula, em uma palestra, em um discurso político etc.:

Frequentemente, no momento de uma “reunião”, paralelamente a uma apresentação monológica do interveniente, desenrola-se um diálogo animado entre os ouvintes, que cochicham ou trocam “bilhetinhos” (não me refiro às conversas “fora do tema ou que ultrapassem o quadro da apresentação”). Nesse caso, um chamado à ordem pelo dirigente, por meio do toque duma campainha, é o sinal do caráter artificial do monólogo. (JAKUBINSKI, 2015, p. 78)

Esse caráter dialógico da oralidade se aplica, também, à escrita, que provoca nos leitores atitudes responsivas de diferentes maneiras por meio de “interrupções e réplicas, em certos casos no pensamento; em outros casos, em voz alta, ou ainda por escrito, sob a forma de sublinhamentos, anotações nas margens, folhas inseridas etc.” (JAKUBINSKI, 2015, p. 79). Na composição escrita, o caráter dialógico da linguagem se manifesta nos rascunhos reais ou nos rascunhos mentais, que possibilitam uma espécie de discussão e reflexão de quem escreve.

Portanto, a escrita, como atividade discursiva culturalmente constituída, é essencialmente dialógica. No universo escolar, a atividade socialmente significativa com esse instrumento cultural é primordial para que cada criança se aproprie dele e seja capaz de criar e compartilhar significações socialmente, seja na leitura ou na escrita de textos.

3. A escrita como atividade enunciativo-discursiva

Na perspectiva do signo social, a linguagem humana existe como um fenômeno fundamentalmente social e dialógico e, portanto, tem como condição essencial a unidade do “meio social” e do “acontecimento da comunicação social” (VOLÓCHINOV, 2007, p. 145). Nesse sentido, para os indivíduos, o mais importante é a significação contextual (tema) que as formas linguísticas flexíveis podem assumir em diferentes situações comunicativas concretas.

Sobre os tipos de significação, esse autor os diferencia pela relação que a palavra pode estabelecer com o contexto e pela condição dela no dicionário. Para ele,

O mais correto seria formular a relação entre o tema e a significação do seguinte modo. O tema é o limite superior, real, do significar linguístico; em essência, apenas o tema designa algo determinado. A significação é o limite inferior do significar linguístico. Na realidade, a significação nada significa, mas possui apenas uma potência, uma possibilidade de significação dentro de um tema concreto. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 231)

Assim, a compreensão é contextual e não se liga à forma linguística usada. Ela só é possível devido “à compreensão da sua significação em um enunciado, ou seja, à compreensão da sua novidade e não ao reconhecimento da sua identidade” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 177-8). Por isso, os signos culturais, na forma de enunciados, e sua compreensão contextual pelos indivíduos devem estar no cerne do processo de apropriação da linguagem escrita desde os momentos iniciais de sua aprendizagem pela criança.

Conforme ressalta o autor,

De modo algum o processo de compreensão deve ser confundido com o processo de reconhecimento. Eles são profundamente diferentes. Apenas um signo pode ser compreendido, já o sinal é reconhecido. [...] Uma forma linguística não será compreendida como tal enquanto ela for apenas um sinal para aquele que a compreende. 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. 178-9)

A escrita não se baseia no reconhecimento de letras e de sílabas, mas na compreensão de significações. Ela é, por isso, uma atividade social que se alimenta das relações sociocomunicativas, se realiza concretamente por meio de enunciados socialmente situados, não por meio de um sistema de normas. Apenas as palavras dos enunciados que possuem

conteúdo e significação contextual para as crianças podem ser compreendidas e respondidas por elas. Assim, quando se deixa de conduzir o processo de ensino e de aprendizagem da linguagem escrita como uma atividade discursiva (da palavra consciente) em detrimento da decifração do código alfabético e do ensino das relações entre letras e sons, restringe-se as possibilidades de desenvolvimento da criança, além de dificultar o processo de aprendizagem, pois “quando uma criança conhece as letras e sabe distinguir com sua ajuda os sons separados nas palavras, atrasa, no entanto, em dominar completamente o mecanismo da escrita” (VIGOTSKI, 1997, p. 196, tradução nossa²).

O centro organizador do enunciado de quem diz é a situação social e a condição real de sua produção. Ao defender isso, Volóchinov (2017) afirma que “a situação forma o enunciado, obrigando-o a soar de um modo e não de outro” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 206), e determina a vivência interior dos indivíduos. Isso acontece porque nosso mundo interior utiliza e se adapta aos significados sociais, os quais possibilitam a realização de nossa vivência e expressão de forma única.

Nessa perspectiva, as situações de ensino e de aprendizagem da escrita têm como foco a organização, junto com as crianças – não para elas ou por elas, de situações sociais reais de comunicação, como a produção de cartazes para divulgar informações, cartas para requer ou comunicar algum acontecimento, textos de opinião sobre assuntos relacionados à vida das crianças, histórias para outras crianças etc. A partir da organização de situações como essas, que muitas vezes se desdobram em projetos de trabalho das próprias crianças (SRAÏKI; JOLIBERT, 2015), as quais fornecem condições reais para a produção de textos (o que escrever? para quem? por que? como?), cada criança se apropria da escrita por meio da produção de enunciados em sua função social, ou seja, como uma atividade de linguagem capaz de revolucionar o modo como elas se relacionam com o mundo, seja para escrever ou para ler.

Ler, nesse sentido, é construir sentidos e compreender o que está escrito e o que está ilustrado estrategicamente (GIROTTI, 2016), fazendo perguntas ao texto, inferindo respostas, seguindo pistas, estabelecendo conexões com outros textos, com a vida e com o mundo. A leitura é, portanto, “dialogia, é interlocução, é compreensão, é atribuição de sentidos”

² “(...) cuando un niño conoce las letras y sabe distinguir con su ayuda los sonidos aislados en las palabras, tarda, sin embargo, en dominar completamente el mecanismo el mecanismo de la escritura” (VIGOTSKI, 1997, p. 196).

(GIROTTI, 2016, p. 44).

Assim, na perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem escrita, os anseios, os questionamentos e os assuntos mais significativos para as crianças são questões centrais que devem guiar a seleção dos conteúdos para a formação de escritores e leitores mirins.

Nessas situações socialmente significativas com a escrita, as crianças que estão no período de alfabetização descobrem que, além de desenhar as coisas do mundo, elas podem desenhar as palavras também. Desse modo,

Para que a criança chegue a esse descobrimento fundamental deve compreender que não apenas se pode desenhar as coisas, mas também a linguagem. Esse foi o descobrimento que levou a humanidade ao método genial da escrita por letras e palavras, e esse mesmo descobrimento leva à criança a escrever as letras. Do ponto de vista psicológico este fato equivale a passar do desenho de objetos ao das palavras. (VIGOTSKI, 1997, p. 197) (tradução nossa³)

Os métodos que possibilitam, de forma adequada, expressar por meio de palavras escritas consideram que as crianças precisam ser apresentadas a elas visualmente (VIGOTSKI, 1997; BAJARD, 2014). Nesse sentido, o papel dos professores como indivíduos mais experientes culturalmente, que escrevem com as crianças e apontam a elas os aspectos visuais convencionais da escrita, é fundamental.

4. O papel da palavra do outro na atividade de escrita

Nas situações sociais concretas de comunicação, como tenho defendido, o processo de composição de enunciados é orientado tanto pelo locutor quanto pelo interlocutor ao qual ele se dirige, pois “todo enunciado se forma entre dois indivíduos socialmente organizados, e na ausência de um interlocutor real, ele é ocupado, por assim dizer, pela imagem do representante médio daquele grupo social ao qual o falante pertence.” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 204). Isso significa que a atividade de produção textual da criança está inserida em um diálogo, no sentido mais amplo do termo, de modo que durante a sua escrita ela precisa se orientar

³ “Para que el niño llegue a ese descubrimiento fundamental debe comprender que no sólo se pueden dibujar las cosas, sino también el lenguaje. Ese fue el descubrimiento que llevó a la humanidad al método genial de la escritura por letras y palabras, y ese mismo descubrimiento lleva al niño a escribir las letras. Desde el punto de vista psicológico este hecho equivale a pasar del dibujo de objetos al de las palabras” (VIGOTSKI, 1997c, p. 197).

por enunciados anteriores e, também, por possíveis compreensões do enunciado sendo produzido. Isso explica, por exemplo, a necessidade das crianças de se relacionarem com os colegas e com os professores durante suas composições escritas, pois, nessas relações, elas captam atitudes responsivas que orientam a produção de seus enunciados.

Segundo Volóchinov,

Um livro, ou seja, um discurso verbal impresso também é um elemento da comunicação discursiva. Esse discurso é debatido em um diálogo direto e vivo, e, além disso, é orientado para uma percepção ativa: uma análise minuciosa e uma réplica interior, bem como uma reação organizada, também impressa, sob formas diversas elaboradas em dada esfera da comunicação discursiva (resenhas, trabalhos críticos, textos que exercem influência determinante sobre trabalhos posteriores etc.). Além disso, esse discurso verbal é inevitavelmente orientado para discursos anteriores tanto do próprio autor quanto dos outros, realizados na mesma esfera [...]. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 219)

Portanto, se todo enunciado é responsivo e se orienta para possíveis réplicas, as palavras dos outros exercem papel fundamental no desenvolvimento discursivo da criança. Conforme aponta Volóchinov (2017), historicamente o

[...] grandioso papel organizador da palavra alheia sempre vinha acompanhado pela força e pela organização alheia ou era encontrado por um jovem povo conquistador no terreno de uma cultura antiga e poderosa ocupada por ele, como se ele escravizasse a consciência ideológica do povo conquistador a partir dos túmulos. Como resultado, a palavra alheia, nas profundezas da consciência histórica dos povos, fundiu-se com a ideia de poder, de força, de santidade e de verdade, fazendo com que a noção de palavra se orientasse na maioria das vezes justamente para a palavra alheia. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 188-9)

Quando nascem, os indivíduos são inseridos no fluxo de comunicação discursiva e, por meio dessa imersão e pelas relações que estabelecem com outros indivíduos mais experientes culturalmente, eles desenvolvem a capacidade de produzir enunciados. A natureza dos enunciados é social, conforme aponta o autor ao dizer que

[...] o ato discursivo, ou mais precisamente o seu produto – o enunciado – de modo algum pode ser reconhecido como um fenômeno individual no sentido exato dessa palavra, e tampouco pode ser explicado a partir das condições psicoindividuais e psíquicas ou psicofisiológicas do indivíduo falante. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 200)

A composição dos enunciados pelos indivíduos em formas de comunicação mais ou menos estáveis (gêneros discursivos) tem, portanto, orientação social, pois é constituída a partir de um universo criado cole-

tivamente que “concebe todo nosso ato, ação ou estado ‘consciente’.” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 213).

Desse modo, a condução dos processos de ensino e de aprendizagem que têm como objetivo o desenvolvimento da linguagem escrita na criança deve considerar, metodologicamente, que a comunicação discursiva, isto é, a produção e a compreensão de textos, é determinada pelas situações concretas de comunicação e pelas formas discursivas coletivas relativamente estáveis (outros textos), favorecendo a composição de enunciados individuais na relação com essas situações coletivas e, também, a revisão das formas da linguagem.

Assim, o diálogo com outros enunciados situados em situações concretas de comunicação – não recortados de seus contextos reais de comunicação (BORTOLANZA, 2016) – é primordial para favorecer a apropriação da escrita. Essa é a maneira como as crianças podem materializar os sentidos pessoais construídos nas relações com os outros e manifestarem autonomia nos atos de ler e de escrever textos na escola, pois

[...] ainda que as atividades de um indivíduo devam correlacionar-se com as da sociedade, existe um momento em que é o indivíduo quem age, pensa, planeja, objetiva, sente e realiza as ações da produção. Nesse momento, ele é o autor daquelas transformações e da realização de um produto. Ele sintetiza objetivamente o conjunto de processos históricos – ontogêneses – que caracterizam o seu ser individual como resultado da atividade social. (MARINO FILHO, 2011, p. 184)

Ademais, apoiando-se nas formas de comunicação fixadas cotidianamente pela coletividade em vista das condições de comunicação (em casa, no trabalho, na escola, em obras literárias etc.), as crianças realizam, com a ajuda dos professores, o acabamento dos textos com base nas situações concretas de comunicação.

Dentre as possibilidades pra realizar o acabamento dos textos com as crianças, destacam-se as atividades epilinguísticas. Quando realizadas em colaboração com os outros, especialmente com os professores, elas podem auxiliar as crianças no acabamento de suas produções ao favorecerem a reflexão sobre as (distintas) formas enunciativas adequadas para a interação sociocomunicativa.

Segundo Geraldi (2015),

Este tipo de atividade aparece bastante cedo entre os falantes: mais ou menos entre os 4 e 5 anos, as crianças fazem muito mais do que perceber a relação dos signos com as coisas; elas brincam com o sistema da língua, elaborando rimas e explorando a sonoridade das palavras, dizendo a

mesma coisa de outro modo, as autocorreções, as reelaborações, perguntando e explicando para si mesmas o que ouvem. Podemos caracterizar as atividades epilinguísticas como atividades que tomando as próprias expressões como objeto, suspendem o tratamento do tema da conversação ou do texto para refletir sobre os recursos expressivos postos em funcionamento. (GERALDI, 2015, p. 60)

O processo de ensino e aprendizagem da escrita como atividade cultural se apoia, portanto, na realização de uma atividade “mais ou menos equivalente aos modos de funcionamento da linguagem fora dos bancos escolares” (GERALDI, 2015, p. 58), superando os modelos de ensino pautados em exercícios de produção de textos “encaixáveis” em modelos prévios, cheios de regras e sem a preocupação com a produção textual de autoria. Nessa perspectiva, o essencial é o domínio de “habilidades de uso da língua em situações concretas de interação” (GERALDI, 2015, p. 47), de forma que seja possível às crianças a produção de enunciados que atendam aos propósitos da sua expressão, bem como a habilidade de perceber as sutilezas que marcam as diferenças de expressão.

5. Considerações finais

Partindo da problematização das práticas pedagógicas no universo escolar, que historicamente têm como proposta para o desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças práticas pedagógicas que enfatizam os processos de decifração do código alfabético, o traçado de letras e de palavras e a cópia de textos em detrimento de práticas que promovam a aprendizagem da escrita com foco no uso funcional dela, este artigo buscou refletir sobre a realidade concreta da linguagem escrita e apontar implicações pedagógicas para o desenvolvimento da escrita na criança dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com foco na formação de crianças autoras e leitoras de textos.

Depois de apontar que a linguagem humana é essencialmente dialógica, considerando os gestos, as mímicas e a atitude responsiva de quem compreende a fala do outro, a linguagem escrita é compreendida como uma atividade social, viva, realizada por meio de enunciados, não um sistema de normas. Sendo assim, o uso dos signos culturais na forma de enunciados para expressar e para compreender, bem como a relação com os outros durante a atividade de escrita, estão no cerne do processo de apropriação da linguagem escrita pelas crianças. O processo de composição de textos influencia e é influenciado pela grande rede de comunicação discursiva humana, dentro da qual eles precisam ser discutidos e

compreendidos dialogicamente.

Esses fundamentos da escrita como atividade de produção discursiva (de textos), tendo como unidade substancial o enunciado, quando são apropriados pelos professores como conceitos científicos e possibilitam a tomada de consciência em relação à maneira como as crianças aprendem a linguagem escrita, podem subsidiar e orientar as práticas pedagógicas de ensino e de aprendizagem da escrita em suas possibilidades mais desenvolvidas, isto é, de modo que cada criança tenha consciência da escrita com base em sua função como instrumento cultural visual para pensar, expressar e interagir socialmente, favorecendo a formação de crianças leitoras e capazes de produzirem seus próprios textos.

Em última instância, isso significa que a linguagem escrita precisa ser tratada na escola, desde o primeiro ano do Ensino Fundamental, como uma atividade de produção de textos socialmente significativa para as crianças, tendo como objetivo o desenvolvimento dos enunciados concretos delas, ou seja, os projetos de dizer que elas tenham interesse em transformar em textos escritos. Por esse caminho, a apropriação da escrita pode favorecer a educação e a humanização de crianças plenamente capazes de ler e de escrever textos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAJARD, E. Manifesto dos usuários da escrita. *Ensino em Re-Vista*, v. 21, n. 1, p. 189-95, Uberlândia, 2014.

BORTOLANZA, A. M. E.; FREIRE, R. J. Entre significar e decifrar a escrita: a alfabetização de Ivo. *FAEEBA*, v. 28, n. 54, p. 139-54, Salvador, 2019. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/6186>>. Acesso em: 15 jan. 2020.

BORTOLANZA, A. M. E. (Org.). Entrevista com João Wanderley Geraldi. A base nacional comum curricular em discussão. *Profissão Docente*, v. 16, n. 35, p. 110-120, Uberaba, 2016.

GERALDI, J. W. Atividades epilinguísticas no ensino da língua materna. *Revista de Humanidades e Letras*, v. 2, n. 1, p. 55-64, Campinas, 2015.

GIROTTO, C. G. G. S. Celebrando possibilidades leitoras: as crianças necessitam, podem e apreciam ler já desde a pequena infância. *Revista Brasileira de Alfabetização*, v. 1, n. 4, p. 35-48, Vitória, 2016.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

- JAKUBINSKI, L. *Sobre a fala dialogal*. São Paulo: Parábola, 2015.
- JOLIBERT, J.; SRAÏKI, C. *Caminhos para aprender a ler e escrever*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.
- LUGLE, A. M. C.; MELLO, S. Produção de sentido para a linguagem escrita e formação da atitude leitora/autora. *Revista de Educação*, v. 20, n. 3, p. 187-99, Campinas, 2015. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/2901>>. Acesso em: 03 dez. 2019.
- MARINO FILHO, A. *A atividade de estudo no ensino fundamental: necessidade e motivação*. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2011. 227 f.
- VIGOTSKI, L. S. La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito. In: _____. *Obras Escogidas*. 2. ed. Madrid: Visor, 1997. p. 183-206 (3 v.)
- _____. Pensamento e palavra. In: _____. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009, p. 395-486
- VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Editora 34, 2017.