



2482 - Trabalho Completo - XII ANPEd-SUL (2018)  
Eixo Temático 07 - Alfabetização e Letramento

#### LER E ESCREVER: OS CONCEITOS DOS ALUNOS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.

Andreia Maria Cavaminami Lugle - UEL - Universidade Estadual de Londrina

**Resumo:** Neste artigo, apresento a análise dos conceitos que os estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental atribuem à leitura e à escrita utilizando como referencial teórico Vigotsky (1995, 2010), Bakhtin (1990), dentre outros. Os dados foram gerados em pesquisa de doutorado já concluída e nos fornece resultados relevantes para refletir sobre a falta de conhecimento dos estudantes sobre a função social da escrita. A investigação foi realizada em uma escola municipal em Londrina/Paraná, entrevistando oitenta e uma crianças do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Ouvir as vozes dos estudantes foi primordial para compreender o que pensam sobre “para quê ler” e “para quê escrever”, ou seja, o conceito que atribuem à linguagem escrita. Defendo um processo de apropriação da cultura escrita dinâmico, envolvente e que a língua materna seja tratada como um instrumento cultural complexo. A centralidade na alfabetização ainda não é pautada na especificidade da apropriação da cultura escrita como um instrumento cultural complexo, o que envolve um tratamento da cultura escrita de modo a formar verdadeiros leitores e autores de textos.

**Palavras Chave:** Linguagem escrita. Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Teoria Histórico-Cultural.

#### LER E ESCREVER: OS CONCEITOS DOS ALUNOS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.

**Resumo:** Neste artigo, apresento a análise dos conceitos que os estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental atribuem à leitura e à escrita utilizando como referencial teórico Vigotsky (1995, 2010), Bakhtin (1990), dentre outros. Os dados foram gerados em pesquisa de doutorado já concluída e nos fornece resultados relevantes para refletir sobre a falta de conhecimento dos estudantes sobre a função social da escrita. A investigação foi realizada em uma escola municipal em Londrina/Paraná, entrevistando oitenta e uma crianças do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Ouvir as vozes dos estudantes foi primordial para compreender o que pensam sobre “para quê ler” e “para quê escrever”, ou seja, o conceito que atribuem à linguagem escrita. Defendo um processo de apropriação da cultura escrita dinâmico, envolvente e que a língua materna seja tratada como um instrumento cultural complexo. A centralidade na alfabetização ainda não é pautada na especificidade da apropriação da cultura escrita como um instrumento cultural complexo, o que envolve um tratamento da cultura escrita de modo a formar verdadeiros leitores e autores de textos.

**Palavras Chave:** Linguagem escrita. Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Teoria Histórico-Cultural.

#### Introdução

Bakhtin (1990) ressalta que ao escrever um texto provoca-se uma enunciação, ou seja, direciona-se a palavra a alguém. Segundo o autor, a origem da enunciação é a interação verbal e, no caso da escrita deste artigo, ainda que não haja a presença de um interlocutor físico, tenho ciência de que, ao torná-la pública, haverá um interlocutor. No sentido bakhtiniano, considero que as pesquisas realizadas no âmbito da educação provocam um diálogo no qual se apresentam os sujeitos/objetos de pesquisa e seus movimentos, sempre em um ato dialógico, responsivo e emancipatório.

Neste artigo socializo a análise dos conceitos que oitenta e um alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Londrina, no Paraná, atribuem à linguagem escrita. Estes dados compõem a pesquisa de doutorado já concluída e provocam reflexões acerca da apropriação da língua materna nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a necessidade de diálogo entre os profissionais da educação para criar possibilidades de desenvolvimento e formação de verdadeiros leitores e autores de textos.

A apropriação da língua se dá no processo social em que o objeto – no caso a língua escrita é usada em sua função social, é uma apropriação cultural e não fragmentos ou amontoados de frases sem sentido para a aprendizagem do aluno. Para Vigotsky (2000), o domínio da escrita não se dá de forma mecânica, é resultado de um longo desenvolvimento das funções superiores do comportamento infantil.

Segundo Leontiev (1978) todo fazer humano tem um motivo e um fim para suas ações. Quando há uma coincidência entre o fim a ser alcançado e o motivo que leva o sujeito a agir, podemos dizer que o sujeito está em atividade (LEONTIEV, 1978b) e esta atividade impulsiona a aprendizagem e o desenvolvimento. A presença de um motivo para o fazer da criança que possa ser respondido na atividade é, portanto, condição para o desenvolvimento (LEONTIEV, 1978b). Afetado positivamente pela atividade que realiza, o sujeito está em condição psíquica favorável para a aprendizagem e, conseqüentemente, para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores envolvidas na atividade.

Ao criar na criança ou no aluno a necessidade de estudar (o desejo de conhecer novas coisas), e quando a atividade de estudo proposta promove conhecimentos que correspondem às suas necessidades de conhecimento, cria-se na criança um motivo para se estudar (LEONTIEV, 1978b). Desta forma, aprender a ler e a escrever sem considerar a língua no seu uso social é apropriar-se de uma língua imobilizada, estática, sem movimento (ARENA, 2006). A vivência de situações em que a escrita é utilizada para registrar experiências vividas e para a comunicação com outros que não estão presentes, por exemplo, leva a criança a criar para si um motivo para escrever e uma necessidade de escrever que são coincidentes com a função social da escrita.

Bakhtin (1990, p. 108) ressalta que,

demonstrada no plano teórico e prático do ponto de vista do deciframento de uma língua morta e do seu ensino. Esse sistema não pode servir de base para a compreensão e explicação dos fatos linguísticos enquanto fatos vivos e em evolução.

Para o autor é preciso penetrar na corrente da comunicação verbal para começar a operar e compreender a função social da língua. O desafio é envolver a criança no seu processo de aprendizagem; quando a ação de ler e escrever se distancia da relação sujeito/sujeito e de suas experiências, ela não desperta a necessidade de se realizar tais tarefas. Trabalhar normas linguísticas isoladamente, por exemplo, sem um compromisso de comunicar-se com alguém não impulsiona o sentido para realizar a ação de ler e escrever. O domínio da técnica da escrita é instrumento essencial como passo seguinte ao domínio pelo aluno da função social da escrita.

As palavras são socialmente constituídas nos processos interativos dos quais participamos como sujeitos inseridos em uma realidade social dada; isoladas de um contexto elas não comunicam nada a ninguém. A palavra escrita é um instrumento que auxilia a compreender o mundo, é na situação discursiva que as palavras fazem sentido. Porém, nas propostas escolares, espera-se que a criança em fase de apropriação da linguagem escrita saiba primeiramente como se escrevem as palavras para depois colocá-las em contato com os textos. Vygotski (1995) alerta que a criança só utilizará a palavra na escrita quando o conceito da palavra se tornar consciente. Ou seja, o aluno pode realizar com êxito os exercícios sobre separação de sílabas e substantivos, sem contudo conseguir concretizar esta ação na escrita de um texto. O problema é que “[...] à criança se ensina a técnica da escrita antes que amadureça nela a necessidade da linguagem escrita, antes que esta lhe faça falta.” (VYGOTSKI, 1995, p. 201 – tradução nossa).

Diante dessa afirmação, torna-se necessária a integração entre a tarefa escolar, envolvendo o contato com diferentes textos, e a análise linguística, para se evitar a falta de domínio do aluno em escrever, utilizando-se dos elementos mínimos para a compreensão do seu texto. Assim, como alerta Geraldi (1997, p. 17) “[...] não se domina uma língua pela incorporação de um conjunto de itens lexicais (vocabulário); pela aprendizagem de um conjunto de regras de estruturação de enunciados (gramática) [...]”. O autor complementa que a linguagem é o próprio objeto da reflexão. Nesse caso, ao viver na escola situações concretas em que a linguagem escrita não cumpre sua função social, torna-se inviável a apropriação da cultura escrita. Diante destas considerações, ouvir as vozes dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental foi primordial para compreender o conceito que atribuem à linguagem escrita.

### Leio e Escrevo para... o que dizem os estudantes

Ao questionar sobre “para quê ler?” e “para quê escrever?” encontramos oito grupos de respostas que revelaram os conceitos dos estudantes. Os grupos foram denominados da seguinte forma: Grupo 01) Funções condicionadas; 02) Aprendizado das coisas; 03) (só para leitura): Características pessoais; 04) (só para a escrita): Domínio da técnica; 05) Perspectivas de futuro e trabalho; 06) Progressão escolar; 07) Não souberam responder e 08) Função social da escrita.

**No grupo 1**, denominado funções condicionadas, é possível verificar que para estudantes ler e escrever tem um sentido redundante (SMOLKA, 2003). Em outras palavras, uma função está condicionada à outra, isto é, aprender a ler é condição para aprender-se a escrever e aprender a escrever é condição para aprender-se a ler. Por esse motivo, a natureza destas respostas está relacionada ao campo do idealismo. Os alunos não encontraram um motivo social que justificasse a função da leitura e da escrita.

A escrita é um instrumento cultural complexo (MELLO, 2010b; VYGOTSKI, 1995) que desempenha “enorme papel [...] no processo de desenvolvimento cultural da criança” (VYGOTSKI, 1995, p. 183). Na sociedade atual, a criança entra em contato com a cultura escrita muito cedo - por meio da tecnologia (computadores, celulares, tablets), dos meios de comunicação (outdoors, livros, revistas, jornais) e pelo contato com uma sociedade letrada - e vai estabelecendo uma relação com a linguagem escrita, construindo um conceito sobre ela.

Entretanto, percebe-se nas respostas dos alunos um conceito de leitura e escrita como algo que precisa ser aprendido, sem, contudo, se saber a utilidade de tal aprendizagem. A vinculação entre saber ler e saber escrever é evidente. As respostas dos alunos: “*porque se não ler não aprende a escrever*”, “*se não leio, não escrevo*” e “*escrevo para aprender a ler*”, representam, uma função condicionada, entre o escrever e o ler, ou vice versa.

A resposta “*aprender muitas coisas*” obtida pela maioria dos estudantes do **grupo 02**, quando indagados para que se lê e se escreve não revela a função social da escrita, pois ao serem indagados: “*Aprender quais coisas?*”, alguns alunos hesitaram em responder e outros afirmaram que as “*muitas coisas*” são as disciplinas de Português, Matemática e Ciências. Nesta concepção, a linguagem escrita fica restrita a um objeto de conhecimento na escola. Neste sentido, Smolka (2003, p. 45) ressalta que a linguagem,

[...] é constitutiva do conhecimento na interação. Não se trata, então, apenas de ‘ensinar’ (no sentido de transmitir) a escrita, mas de usar, fazer funcionar a escrita como interação e interlocução na sala de aula, experienciando a linguagem nas suas várias possibilidades. No momento das interações sociais e nos momentos das interlocuções, a linguagem se cria, se transforma, se constrói, como conhecimento humano.

Responder que se aprende a ler ou a escrever para se aprender muitas coisas não revela a essência de sua relação com o mundo social. Aprendemos a ler para compreender a cultura criada pelo ser humano, para nos comunicarmos com os membros desta cultura, para compreender o seu entorno (BAJARD, 2002; BAKHTIN, 1990; VYGOTSKI, 2010).

Vygotski (1995) ressalta que se a criança aprende a falar inserida em uma sociedade que fala, aprenderá a ler e a escrever inserida numa sociedade que lê e escreve. Dessa forma, a presença da cultura escrita no processo de apropriação da linguagem escrita se faz essencial. Caso contrário, cada vez mais haverá um número significativo de alunos salientando que aprendem a ler e a escrever para aprender Ciências, Matemática e Português, ou seja, para adquirir conhecimentos e obter ferramentas que lhes possibilitem atender aos critérios objetivados pelas regras internas da escola e das disciplinas.

**Grupo 03** elucidou justificativas relacionadas às características pessoais dos estudantes, que representam a inteligência, a rapidez, o bom raciocínio, a sabedoria, a esperteza e a boa memória. Para este grupo de alunos, a aprendizagem da leitura está diretamente relacionada à aquisição de uma característica pessoal que lhe propicie adquirir uma posição diferenciada no grupo social. Neste caso, estas vozes representam uma parte da sociedade que ainda não compreende a função social da escrita e relacionam a apropriação da linguagem escrita com o ficar ou não inteligente. Segundo Bakhtin (1990), alguns conceitos são vozes proliferadas que refratam e refletem a concepção de uma sociedade.

As percepções individuais dos alunos do **grupo 04** quanto à escrita revelaram as seguintes ações: para copiar do quadro, para escrever o

que a professora manda, para melhorar a letra. Estas concepções demonstram que os alunos estabelecem relações entre a aprendizagem da escrita e o domínio das técnicas da escrita. Para Vygotski (1995, p. 202, tradução nossa) “a aprendizagem da escrita como um hábito leva a uma escrita mecânica, a uma ginástica de dedos e não ao desenvolvimento cultural da criança”. Entender que se aprende a escrever para se aprender as letras é reduzir a concepção sobre a aprendizagem da escrita.

Segundo a crítica de Vygotski (1995), a escola permanece ensinando a traçar as letras e formar palavras isoladas de um contexto, e não ensinando a linguagem escrita. O aluno aprende a traçar letras sem conhecer a função social da escrita, sem antes utilizá-la em situações em que escrever e ler sejam, de fato, necessárias dentro da atividade que os alunos realizam, sem que compreendam sua finalidade social. Não é possível compreender letras soltas na prática social, pois vogais ou consoantes só fazem sentido quando compõem uma palavra ou um contexto. Mello (2010) ressalta que o treino da escrita não é atividade de expressão, pois o exercício com letras e sílabas aleatórias não comunica nada, ou seja, não tem sentido para o aluno.

O ensino da leitura e da escrita precisa ser organizado de modo que a criança sinta a necessidade de ler e de escrever, não como hábito motor, com palavras e frases isoladas, sem sentido ou contextualização. Aprender a linguagem escrita neste movimento vivo e dinâmico da língua pressupõe a inserção do aluno na cultura escrita para, posteriormente, buscar compreender as técnicas que o auxiliarão na comunicação com o seu interlocutor. Vygotski alerta que saber escrever não é uma capacidade muscular; “o fator muscular, a motricidade da escrita, desempenha, sem dúvida, um papel importante, mas é um fator subordinado [...]” (VYGOTSKI, 1995, p. 202, tradução nossa).

O **quinto grupo** de respostas anunciou evidências que remetem ao tempo futuro, às perspectivas sociais geralmente exigidas das crianças enquanto membros dos grupos sociais específicos, focando muitos elementos, ora do trabalho, ora da expectativa em relação à continuidade nos estudos. Vários alunos deste grupo vincularam a leitura ao futuro, e o futuro para eles é o trabalho: “*Porque se a gente precisar fazer uma assinatura, a gente vai precisar escrever o nome*”; “*Para conseguir ler as coisas*”. Para este grupo de estudantes, prevalece a concepção de que o aprendizado da leitura não tem função imediata, mas a longo prazo, ou seja, aprende-se a ler para se resolver situações posteriores.

Surge aqui uma ideia abstrata de futuro, revelando que os entrevistados alocados neste grupo não conhecem a função social da linguagem propriamente. Hipoteticamente, as respostas dos estudantes são a reprodução do que ouvem de outras pessoas — dos pais e dos professores, em geral — como argumento para motivar os alunos a aprenderem a ler e a escrever.

No **sexto grupo**, percebe-se uma correlação direta entre a utilidade da leitura e as regras impostas pela instituição escolar, com destaque aos critérios estabelecidos para a progressão escolar. Os alunos sabem que o desfecho da não aquisição da leitura e da escrita pode ser a reprovação e demonstram a necessidade de adquiri-la para não vivenciar tal situação. A preocupação para se aprender a ler e a escrever, para este grupo, é o passar de ano.

Passar de ano é um motivo externo, que lhe vem de fora. As práticas de leitura e de escrita precisam ser mediadas, pois o desejo do aluno por aprendê-las exige um sentido que nem sempre é despertado internamente. Esta concepção é externa à linguagem escrita e não favorece a relação do aluno com a cultura escrita. Para passar de ano, os alunos podem aprender as letras sem, contudo, compreender a função social da linguagem escrita, ou seja, leem e escrevem as palavras solicitadas pela professora em exercícios, porém não se formam produtores e escritores de textos.

No **grupo 7**, uma quantidade representativa de alunos não soube responder para que se aprende a ler. Esse número aumentou significativamente quando indagados: “Para quê escrever?”. A hipótese levantada é a de que os alunos não conseguem, ainda, elaborar um conceito acerca da função da apropriação da linguagem escrita. O comportamento de dúvida e de busca gestual pela resposta durante a entrevista demonstrou-me uma preocupação, na maioria deles, de retornar à resposta, mas ao mesmo tempo uma impossibilidade de encontrá-la, mesmo que no campo do imediatismo.

Um dos alunos expressou: “*Nossa, nunca pensei nisso*”. Outro expressou também: “*Vixi, isso confundiu!*” Tal comportamento revela que, para este grupo de estudantes, a pergunta “Para quê ler?” ou “Para quê escrever?” não encontrou uma resposta conscientemente experimentada e refletida, como se nunca tivessem pensado a respeito delas antes, sinalizando que não haviam tido oportunidade anterior para pensar que existe uma função social para o aprendizado da leitura e da escrita. O sentido de ler e escrever construído pelos alunos entrevistados revela que suas vivências (VYGOTSKI, 2010) durante o processo de apropriação da leitura estão longe de estabelecer uma relação de compreensão do seu entorno. Demonstram estar mais voltadas à “redução do ato de ler como um conjunto de operações de transposição de grafemas em fonemas.” (BAJARD, 2002, p. 79).

Volochínov e Bakhtin (2011) defendem que todo ato de ler e de escrever constitui-se como uma atitude responsiva. Por isso, é primordial pensar em estratégias que promovam o encontro dos alunos com a cultura escrita, proporcionando situações que lhes permitam aprender que a função social da linguagem escrita é para comunicar-se, informar-se, registrar memórias e conhecer as apropriações dos instrumentos da cultura - como encontramos nas respostas do **grupo 08**.

Destaco a fala da aluna do primeiro ano – *Para lembrar as lembranças quando a gente ficar adulto sobre a escola. Quando eu ficar adulta ou adolescente, eu vou lá ao armário pego e vou lembrar-me de tudo na escola*, que tenta explicar que se aprende a escrever para registrar memórias para serem lembradas posteriormente, entendendo a apropriação da escrita como registro. O aluno do terceiro ano aponta que escrevemos para alguém: “*Para um monte de pessoas, tem vezes que a gente escreve para as outras pessoas, tem vezes que a gente escreve pra nós*”; em suma, comunicamos alguma coisa para alguém. Esse aluno remete a apropriação da escrita à função de comunicar-se. Três alunos do quinto ano responderam que escrevemos para expressar as ideias, para escrever livros, para “o aprendizado da escola e fora dela”.

Tais falas se aproximam do que Vygotski (1995) e Bakhtin (1990) afirmam: que a linguagem é um instrumento que tem como função social a comunicação e a expressão. Essa função só pode ser compreendida e exercida na interação e na interlocução com os outros. Ler e escrever são elementos da vida dos alunos (VYGOTSKI, 1995) e assim devem permanecer vivos na escola. Sem compreender-se a necessidade do interlocutor, a apropriação da linguagem escrita torna-se sem vida e sem sentido.

Dentre oitenta e um entrevistados, apenas cinco compreendem a apropriação da linguagem escrita com uma função social de comunicação, expressão e registro. Isso significa que uma porcentagem mínima — cerca de 6% dos alunos — compreendeu socialmente para que se lê e se escreve. Segundo a teoria histórico-cultural, ainda há muito que se mudar no tocante às práticas pedagógicas para que os alunos compreendam a função social pela qual a linguagem escrita foi criada.

## Considerações

Leontiev (1978b, p. 218) adverte que “o sentido da ação muda ao mesmo tempo em que se modifica seu motivo.” Sendo assim, segundo os conceitos revelados pelos estudantes entrevistados, precisamos mudar o motivo para se ler e escrever. É o desejo de ler e escrever que

move o indivíduo, que o leva à aprendizagem da escrita (MELLO, 2010b; VYGOTSKI, 1995). Ao conviver com a escrita utilizada em sua função social, o aluno compreende que se lê e se escreve para se comunicar e registrar informações. Nessa vivência, ele forma para si a necessidade de ler e escrever, e aprende, ainda, que precisa de instrumentos auxiliares para que seja compreendida pelo seu interlocutor.

A convivência com a escrita dá a compreender ao aluno a função social da cultura escrita e, ao mesmo tempo, cria nele a necessidade e o desejo de ler e escrever. Nesta perspectiva, a criança é inserida no mundo da cultura escrita bem antes de precisar atentar para o aspecto técnico. Escrever não é algo que se faz porque a professora manda e nem exercício meramente muscular ou motor.

O ensino da linguagem escrita fica na esfera da exigência da letra bonita, da escrita correta das palavras e não alcança a essência do ato de escrever (ARENA, 2007). Nas palavras de Bakhtin (1990) a linguagem como sistema é artificial, sem sentido. A língua se materializa nos enunciados, as vozes se entrecruzam formando novas vozes sociais que provocam o diálogo, pois são atos responsivos (BAKHTIN, 2003). Gostar de escrever porque treina a letra, é reduzir o ato de escrever à simples habilidade motora. O ato de escrever (ARENA, 2007; BAJARD, 2014) exige, no ponto de partida, uma necessidade de se expressar as ideias para alguém, o que coloca o aluno na posição de sujeito em atividade (LEONTIEV, 1978b), um sujeito que sabe o que quer escrever e o porquê, alguém desejoso por se comunicar, mergulhado em sua tarefa.

Bakhtin (1990) ressalta que, ao se comunicar ou ler as coisas do mundo, a pessoa não se relaciona com letras ou sílabas soltas - nem mesmo com palavras soltas. Relaciona-se com o contexto, com a interpretação das informações em um todo; dialoga com a intenção de comunicação do autor do texto, dialoga com suas próprias intenções de comunicação e com as condições de compreensão do outro.

Constatado, nas entrevistas com oitenta e um alunos, que o conceito que atribuem à função social da linguagem escrita é a que vivenciam em sala de aula. Em outras palavras, os alunos vivenciam atividades escolares que não envolvem a linguagem escrita como produção cultural. É por este motivo que, nas questões "Para que se lê?" e "Para que se escreve?", os alunos consideraram que aprendem a ler e a escrever para ter um futuro melhor, para trabalhar, para passar de ano; muitos não souberam responder e alguns poucos tentaram atribuir um sentido para aprender a ler e escrever que se aproxima da função social da linguagem escrita.

Desta forma, a socialização dos dados desta pesquisa revelam a necessidade dos profissionais envolvidos neste processo de apropriação da linguagem escrita, desenvolver nos professores e, conseqüentemente, nos alunos a concepção de que se aprende a linguagem escrita numa relação dinâmica, em um movimento contínuo entre ler e escrever, com a função de expressar-se e comunicar-se com o outro. Formar leitores e produtores de textos significa formar estudantes que compreendem o que leem e o que escrevem. Para tanto, considera-se que esta formação acontece na interação e interlocução com o outro, na mediação com o parceiro mais experiente, nas experiências que o meio (VYGOTSKI, 2010), como fonte de desenvolvimento, promove e no sentido que o aluno dá à sua aprendizagem.

Planejar um ensino que envolva a cultura escrita em todo o seu processo de apropriação requer a utilização dos diferentes tipos de gêneros nas propostas desenvolvidas pelos alunos na escola. Assim como: cartas, bilhetes, convites, relatórios de experiências, registros das pesquisas em grupos, atividades escolares que possibilitem interlocutores e destinatários reais, como aponta Bakhtin (1990).

Essas propostas provocam a necessidade de se comunicar e, de acordo com o conceito de atividade desenvolvido por Leontiev (1978b), sempre que o aluno é afetado pela necessidade, ele se faz sujeito de sua aprendizagem. Por isso, criar nos alunos a necessidade de ler e escrever constitui o primeiro passo para a apropriação da linguagem escrita. E, vale lembrar, as necessidades são cultural e socialmente criadas no sujeito (VYGOTSKI, 1995): antes de ser interna ao aluno individualmente, uma necessidade é vivida coletiva e socialmente. A necessidade de ler e escrever, antes de ser do aluno, precisa ser vivida coletivamente, sob orientação da professora, em situações nas quais a linguagem escrita seja de fato necessária.

## REFERÊNCIAS

ARENA, D. B. Palavras grávidas e nascimentos de significados: a linguagem na escola. In: MENDONÇA, S. G. L.; MILLER, S. (Org.). **Vygotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. Araraquara: J. M., 2006. p. 169-180.

ARENA, D. B. Relações entre ler e fazer locução no ensino fundamental. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 16., 2007, Campinas **Anais**. Campinas, 2007. Disponível em: <<http://www.alb.com.br/anais16>>. Acesso em: 21 maio 2010.

BAJARD, E. **Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito**. São Paulo: Cortez, 2014. (Coleção questões da nossa época, 28).

BAJARD, E. **Caminhos da escrita: espaços de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2002.

BAKHTIN, M. (Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 5. ed. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1990.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978a.

\_\_\_\_\_. **Actividad, conciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ediciones del Hombre, 1978b.

MELLO, S.A. Ensinar e aprender a linguagem escrita na perspectiva histórico-cultural. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v. 10, n. 20, p. 329-343, 2010.

\_\_\_\_\_. A apropriação da escrita como instrumento cultural complexo. In: MENDONÇA, S. G. L.; MILLER, S. (Org.). **Vygotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. 2. ed. Araraquara: J. M., 2010b. p. 181-192.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez, 2003.

VYGOTSKI, L. Quarta aula: a questão do meio na pedagogia. Tradução de Márcia Pilleggi Vinha. **Psicologia**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010.

\_\_\_\_\_. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 2000. v. 4.

\_\_\_\_\_. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 1995. v. 3.

VOLOCHÍNOV, V. N.; BAKHTIN, M. **Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação: a palavra na vida e na poesia**. Introdução ao problema da poética sociológica. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.