

A LINGUAGEM E SEUS CONTEXTOS DE USO NAS PRÁTICAS ESCOLARES²

[...]. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial [...]
(Bakhtin, 2004, p. 95).

Introdução

Este terceiro capítulo tem por objetivo apresentar e refletir sobre as bases da área da linguagem, na perspectiva de contribuir com a fundamentação dos processos pedagógicos e curriculares, de alfabetização, oralidade, leitura e escrita, visando a orientação para a elaboração de planos, projetos, sequências didáticas de aprendizagem, especificamente nos Anos Iniciais do Ensino. Os estudos apresentados tomam o letramento como pilar fundamental do processo de desenvolvimento das competências e habilidades necessárias à formação da criança leitora e escritora.

2 Este texto é um recorte do segundo capítulo da dissertação de mestrado da professora doutora Clotilde Tinoco Sales, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, cujo título **O trabalho com a linguagem na quarta série do ensino fundamental: desafios e perspectivas da prática pedagógica**, defendida em 6 de outubro de 2006. O referido texto passou por alguns ajustes de atualização.

Como já referido na introdução deste livro, a área da linguagem é um dos eixos principais dos cursos de formação continuada do projeto “Gestão do conhecimento escolar, alfabetização e formação para a cidadania”, sendo este eixo entendido como uma das bases principais do desenvolvimento curricular, da gestão dos sistemas de ensino e da atividade pedagógica dos professores.

Nos primeiros anos do Ensino Fundamental, a BNCC/2017 recomenda o diálogo indispensável entre as experiências vivenciadas na Educação Infantil, entendendo a formação em perspectiva integrada, ser orientadas por um ensino e uma aprendizagem sistematizados em sequência, de modo a promover o protagonismo das crianças. Por sua vez, nos dois primeiros anos do ciclo de alfabetização, o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita, a partir do domínio do sistema alfabético, deve ser o centro de atenção da prática pedagógica, considerando que aprender a ler e a escrever proporciona aos estudantes a construção de conhecimentos por meio de sua participação em eventos e práticas culturais que envolvam a leitura e a escrita, dentro e fora da escola.

Na Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, a BNCC estabelece as competências básicas envolvendo o grande campo da linguagem, que são:

- a) Ler, excitar e produzir textos orais, escrito e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias, sentimentos e continuar aprendendo;
- b) Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais;
- c) Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias;

d) Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (BRASIL, 2017, p. 87).

Alinhada às orientações da BNCC, encontramos o documento normativo da Política Nacional de Alfabetização (PNE, BRASIL, 2019), que estabelece seis componentes essenciais da alfabetização inicial, os quais devem ser consolidados em etapas posteriores da escolaridade: **consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência em leitura oral, desenvolvimento do vocabulário, compreensão de textos e produção escrita.**

Portanto, evidenciamos o amparo legal e curricular sobre o investimento pedagógico necessário, sobre as experiências das crianças com a leitura e a escrita, vivenciadas desde a Educação Infantil, no processo de alfabetização inicial e no decorrer de todos os componentes curriculares dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, visando o desenvolvimento das competências e habilidades de formação da criança leitora escritora, aspectos essenciais para a formação da cidadania.

Para o êxito da formação da criança leitora-escritora desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, o (a) professor (a) alfabetizador (a) deve assumir uma postura de pesquisador de sua prática docente tornando-se um mediador no processo de ensino e aprendizagem, para que favoreça o protagonismo das crianças nas práticas de linguagem e de construção de conhecimento. Deve conceber, planejar e desenvolver suas atividades docentes, visando a vivência lúdica com os gêneros textuais, que circulam dentro e fora do espaço escolar, nas redes digitais e suas conexões com a formação do sujeito ativo no processo de aprendizagem.

Neste capítulo trataremos de concepções, das especificidades e articulações da linguagem no processo de comunicação e no processo de leitura e de produção dos textos orais e escritos pelo sujeito, analisando as implicações das concepções de leitura para a formação do sujeito leitor e escritor dentro e fora da escola.

Convidamos-lhe, assim, a partir desse instante, a caminharmos juntos na proposta de entender o processo de formação da construção do sujeito leitor e produtor de texto posicionando-se como um responsável em formar crianças leitoras e produtoras de textos, como cidadãos e cidadãs vivendo em uma sociedade letrada.

1. Concepções de linguagem: diferentes olhares

A linguagem sempre despertou o interesse de estudiosos não só da área da linguística, mas também dos próprios gramáticos, de educadores, antropólogos, psicólogos, neurolinguístas, dentre outros. Portanto, estudar a linguagem não se limita apenas ao fato de entender seu funcionamento psicofísico, mas também para conhecer como ela acontece e se desenvolve no processo histórico/sociocultural.

Por essa razão, dependendo da perspectiva em que é estudada, a linguagem é concebida e interpretada sob várias formas, conforme os aspectos considerados pelos estudiosos. Mesmo sob o ponto de vista das diferentes áreas, podemos identificar pontos divergentes e convergentes nas ideias e concepções dos autores. Neste trabalho nos propomos abordá-la sob diferentes concepções, buscando compreender seus pontos de encontro e desencontro, bem como implicações para o falante.

Apresentamos inicialmente a concepção de linguagem sustentada por Oliveira & Monteiro:

É todo sistema de sinais usados para comunicação entre os seres. É o meio de expressão das diferentes formas comunicativas.

É a capacidade que o homem tem de comunicar-se por meio de sons articulados em si, é uma abstração.

É a nossa principal forma de correspondência social e dá significado e continuidade às nossas experiências (OLIVEIRA; MONTEIRO, 1990, p. 6-7).

Percebemos que as autoras buscam situar a linguagem em três dimensões, mas que, em essência, são intercomplementares a “todo sistema de sinais”, os quais servem a uma comunicação que tanto pode referir-se aos códigos gráficos convencionais como também a toda e qualquer forma de sinal que possa comunicar. Os códigos convencionais são nossos recursos linguísticos para as enunciações comunicativas, porque esta é nossa maior forma de correspondência social que produz e reproduz nossas experiências sociais num contexto histórico/cultural determinado.

Por sua vez, Benveniste (1989, p. 93) concebe a linguagem do ponto de vista de seu conteúdo sócio-antropológico ao afirmar que “[...] A linguagem é para o homem um meio, na verdade, o único meio de atingir o outro homem, de lhe transmitir e de receber dele uma mensagem [...]”.

Já Orlandi (1983) entende a linguagem não apenas como instrumento para adquirir, passar e reproduzir informações e conhecimentos, mas é, sobretudo, *um trabalho humano, um produto histórico-social*. A linguagem é produção cognitiva, é trabalho mental. A linguagem é constituidora das ações humanas.

Se linguagem é trabalho mental, intelectual, é entre os interlocutores contrapalavra, é poder, é subordinação, também é acordo e desacordo. Se é trabalho, é produção individual e coletiva. É jogo de interesse e conquista, é publicidade e consumo, é transmissão, produção e reprodução ao mesmo tempo.

Para Brito (2002), a subjetividade se apropria da linguagem fazendo dela um “ato criativo. Esse “ato criativo” abrange a forma de dizer, de escolher os recursos expressivos que melhor transmitam no discurso oral ou no escrito as intenções dos interlocutores.

De acordo com Vygotsky (2003), pensamento e linguagem operam juntos sobre a realidade, na interação com os objetos e fatos sociais. Linguagem é então produção de conhecimento, é contestação, é construção e reconstrução do *dito* e do *não dito*. Pela linguagem, os homens estabelecem entre si as mais simples e as mais complexas sociointerações. A linguagem social viva é trabalho no processo interlocutório das enunciações ininterruptas, é assim que ela constrói a narrativa da própria história e documenta isso no escrito para ser novamente enunciado no oral e, assim, sucessivamente.

Vygotsky (2003) concebe a linguagem desde sua origem e desenvolvimento ressaltando a relação entre o pensamento e a fala do ponto de vista *filogenético*³ e *ontogenético*.⁴ Aqui destacamos as características que melhor atendiam ao propósito de nosso trabalho:

O pensamento e a fala têm raízes genéticas diferentes; b) as duas funções se desenvolvem ao longo de trajetórias diferentes e independentes; c) na filogenia e na ontogenia do pensamento e da fala, pode-se distinguir claramente uma fase pré-linguística no desenvolvimento do pensamento e uma fase pré-intelectual no desenvolvimento da fala (VYGOTSKY, 2003, p. 51-54).

Dadas as condições de desenvolvimento do pensamento e da fala e, a partir do entrecruzamento dos dois hemisférios cerebrais

3 De acordo com o dicionário de psicologia o termo *filogenético* refere-se aos processos evolucionários pelos quais uma espécie desenvolve suas características.

4 Do mesmo dicionário o termo *ontogenético* trata das origens e desenvolvimento do indivíduo. Representa um princípio biológico que afirma que os estágios de crescimento de cada indivíduo refletem o desenvolvimento da espécie em si. PETER, Strantton & NICKY, Haves. *Dicionário de Psicologia*. Trad. ROVAI, Esméria. São Paulo: Pioneira, 1994.

com suas funções específicas, a linguagem se desenvolve e se aprimora nas experiências socioculturais desde a mais tenra idade e assim prossegue num processo ininterrupto. Convivendo com seus pares e interagindo com a realidade, crianças, jovens e adultos apropriam-se da linguagem da qual fazem uso contínuo para suas necessidades de comunicação. Quando o pensamento se torna verbal, este se apropria dos elementos linguísticos e a fala, por sua vez, torna-se intelectual. Pensamento e fala são, portanto, em certa medida, interdependentes.

Quando a fala começa a servir ao intelecto e os pensamentos passam a ser verbalizados, duas manifestações objetivas são evidentes, conforme Vygotsky (2003): a curiosidade constante da criança pelas palavras, fazendo contínuas perguntas sobre qualquer coisa que lhe seja desconhecida, e a rápida ampliação de seu vocabulário. Fazendo perguntas, a criança quase que, de modo natural, vai aprendendo os signos, associando-os aos objetos. A fala, que, na primeira fase da vida, é *afetivo-conativa* torna-se *intelectual*.

Todavia, não há *descoberta* da fala sem o pensamento. Como vemos, a linguagem oral é fundamental no processo de apropriação dos signos. Ela não é tampouco ensinada, mas naturalmente vai sendo internalizada e externalizada pela criança em convívio com sua comunidade de falantes e isso se torna indispensável para seu desenvolvimento linguístico e social.

Nos estudos de Bakhtin (2004), a atividade mental está, desde sua origem, orientada para uma expressão externa. Quando a expressão assume sua forma materializada, passa a exercer um efeito *reversivo* sobre a atividade mental: a expressão se encarrega da estruturação da vida interior, “[...] não é tanto a expressão que se adapta ao nosso mundo interior, mas o nosso mundo interior que se adapta às possibilidades de nossa expressão [...]” (p. 118). Desse modo, a atividade mental do sujeito constitui, tanto quanto a expressão exterior, um *território social*.

Bakhtin (2004) sustenta que a linguagem é constituída da interlocução, do diálogo, do confronto, da contrapalavra no processo

de enunciação situada num contexto histórico/sociocultural determinado. Afirma ainda que “[...] a construção da língua está orientada no sentido da enunciação da fala [...]”. (Id., p. 92)

Neste ponto de vista, tanto o locutor quanto o receptor (ouvinte) servem-se do sistema normativo da língua para suas necessidades enunciativas concretas. Portanto, *o centro de gravidade* da língua, para esses interlocutores, não está nas normas prescritivas, mas em sua *significação* adquirida numa situação concreta. Assim, “[...] a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial [...]” (Id., p. 95).

O essencial aos interlocutores na tarefa da *descodificação* (compreensão) não consiste em reconhecer a forma utilizada, mas compreendê-la na situação de uso. Interessa mais seu caráter de *novidade* do que sua conformidade à norma. Para os interlocutores, a *forma linguística* é percebida como *variável e flexível*. Interessa, pois, a compreensão da palavra ou da frase num contexto específico e preciso. Para a geração pós-moderna, a significação normativa da forma linguística está quase sempre associada à expressão escrita.

No entender de Bakhtin, na realidade “[...] Não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis [...]” (Id., p. 95). Nesse sentido, nas condições de uso, seria dispensada uma correção da língua, sendo substituída por seu caráter ideológico: “importa-nos menos a correção da enunciação do que seu valor de verdade ou mentira, seu caráter poético ou vulgar” (Id., p. 96).

Concordamos com o autor quando ele afirma que, no contexto de uso coloquial da linguagem, os interlocutores levam em consideração seu sentido e significação, no contexto situacional, portanto, seu caráter ideológico. Mas, por outro lado, como vivemos numa sociedade letrada, estará sempre em jogo ou subentendido não só seu caráter ideológico, mas a correção das formas linguísticas no estilo padrão. Essa realidade percebemos claramente na educação escolar e no contexto social como um todo, principalmente em se

tratando de cada área profissional com sua linguagem específica, bem como seu uso padrão até mesmo como *status* nas classes alta e média. No contexto social, é bem visível essa separação entre linguagem culta e popular, prevalecendo o *status* da primeira e a correção da segunda.

E o que caracteriza então a enunciação? De acordo com Benveniste (1989), é a relação discursiva com o parceiro, seja este real ou imaginário, individual ou coletivo. Surge, daí, entre os opostos, a estrutura do diálogo.

A enunciação como um todo só se concretiza na corrente de comunicação verbal, pois o todo estará sempre em contato com o meio *extra verbal e verbal* (as outras enunciações). Nessa ótica, para Bakhtin,

A primeira palavra e a última, o começo e o fim de uma enunciação permitem-nos já colocar o problema do todo. O processo da fala, compreendida no sentido amplo como processo de atividade de linguagem tanto exterior como interior, é ininterrupta, não tem começo nem fim (BAKHTIN, 2004, p. 125).

Isto significa dizer que o que determina a estrutura de uma enunciação é todo um conjunto de elementos envolvidos no processo de comunicação, tais como a situação social imediata, o meio social mais amplo, seus participantes. A situação e o auditório social dos interlocutores servem de complemento para que o discurso interior se manifeste como expressão exterior definida, ganhando vida e sendo ampliado pela *ação*, pelo *gesto* ou pela *resposta verbal* dos outros participantes do diálogo.

Bakhtin (2004) e Benveniste (1989) dão destaque também ao *discurso ou enunciação monológica*. Bakhtin considera toda enunciação monológica uma forma de comunicação verbal. Uma inscrição imobilizada da escrita também o é, por representar uma resposta a alguma coisa. Toda enunciação monológica, como uma

inscrição, “é produzida para ser compreendida, é orientada para uma leitura no contexto [...] ideológico do qual é parte integrante” (Id., p. 98).

No entender de Benveniste, o monólogo é uma forma de enunciação, uma variedade do diálogo:

É um diálogo interiorizado, formulado em linguagem interior, entre um (eu) locutor e um ouvinte. Às vezes, o (eu) locutor é o único a falar; o (eu) ouvinte permanece, entretanto, presente; sua presença é necessária e suficiente para tornar significante a enunciação do (eu) locutor. Às vezes, também, o (eu) ouvinte intervém com uma objeção, uma questão, uma dúvida, um insulto (BENVENISTE, 1989, p. 88).

Observando o cotidiano da sala de aula, percebemos, nas atividades de linguagem oral, que os alunos praticam bastante essa modalidade de diálogo. No relato de suas experiências sociais ou de fatos observados, colocam suas opiniões e pontos de vista, os demais colegas assumem o papel de ouvinte e somente alguns e, em raríssimas vezes, se opõem ou intervêm com a contrapalavra. Contudo, o (eu) ouvinte parece estar atento a considerar o monólogo do (eu) locutor.

Voltando ao diálogo com Bakhtin (2004): ele afirma que a atividade mental, bem como sua expressão exterior, situa-se efetivamente em território social. Toda atividade mental e sua expressão é denominada pelo autor *ideologia do cotidiano*. O diálogo é uma forma fundamental da interação verbal, contudo não é a única. O diálogo não é apenas uma comunicação frente a frente, mas é toda comunicação verbal, não importando qual tipo seja.

A comunicação verbal estará sempre associada a outras formas de comunicação existentes no contexto mais amplo. A situação extralinguística também exerce papel importante na comunicação,

está sempre acompanhada por atos sociais não verbais como gestos, símbolos, movimentos e outros.

Ainda de acordo com Vygotsky (2003), o pensamento verbal é sempre determinado por um processo histórico/sociocultural, assim estará sempre sujeito à sociedade. O pensamento verbal se manifesta pela palavra e a expressão a ele integrada. Conforme Bakhtin (2004), os sentidos de uma palavra são sempre determinados por uma situação definida, precisa, concreta. Apesar dos seus vários sentidos, a palavra não perde a sua essência.

E o que é a palavra? É o território comum dos interlocutores. Toda palavra é *produto da interação* entre os interlocutores: o “eu” e o “outro” ou a coletividade. Mas em toda enunciação (fala) estará sempre em jogo um acordo ou desacordo. Nesse sentido, Bakhtin (2004, p. 107) afirma: “[...] os contextos encontram-se numa situação de interação e de conflito tenso e ininterrupto”.

A partir dos dois anos de idade, quando a criança começa a descobrir a linguagem, a princípio ela não entende a palavra como um signo, mas a vê como propriedade do objeto, com o mesmo valor que as outras partes. Por essa razão a criança aprende por primeiro a estrutura externa palavra-objeto e só bem mais tarde passa a compreender a forma simbólica. Até mesmo para crianças em idade escolar, o uso de uma nova palavra (signo) estará associado a uma experiência anterior com sua estrutura externa, embora, aos poucos, vá reconhecendo a função simbólica do signo (VYGOTSKY, 2003).

E o que seria a expressão integrada à palavra? Em pleno século XX uma das linhas do pensamento filosófico-linguístico, chamado por Bakhtin (2004) de *subjetivismo individualista*, definia a expressão como sendo qualquer manifestação do psiquismo do indivíduo que seria externada de modo objetivo para alguém com auxílio de algum código de signos exteriores. Nessa concepção, Bakhtin identifica duas faces: o conteúdo (interior) e sua objetivação exterior para outra pessoa ou para o próprio sujeito. É como se do interior do indivíduo, ou melhor, de sua atividade mental, brotasse todas

as condições da expressão, e a realidade exterior seria apenas seu cenário passivo para que esta se concretizasse. Contrariando tal concepção, Bakhtin enfatiza:

Não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação. Qualquer que seja o aspecto da expressão – enunciação considerada [...] ele será determinado pela situação social mais imediata. Com efeito, a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados. A natureza da estrutura da expressão e da atividade mental é sociológica (BAKHTIN, 2004, p. 112).

Isso explica claramente que o conteúdo do *psiquismo* e da *consciência* não é determinado por fatores de ordem individual e orgânica (biológica, fisiológica), mas é totalmente sociológico. De acordo com o dicionário de língua portuguesa Antônio Sacconi (1996), a palavra “expressão” pode referir-se à manifestação do pensamento de alguma forma: por meio de palavras, gestos, sinais. Na década de 1970, como sinalizam Oliveira e Monteiro (1990), o trabalho com a linguagem era concebido como instrumento de comunicação para transmissão de informações, conhecimentos, compreensão de ideias, fatos, sentimentos sob a forma oral e escrita. No período de 1950 a 1980, a expressão das ideias, opiniões e sentimentos eram pouco considerados pela escola, o que dificultava o processo de sociointeração aluno x professor, aluno x aluno. Era um período fortemente marcado pelo ensino tradicional autoritário. Na verdade, éramos quase que treinados para ouvir, copiar e responder exercícios escritos, igual a “repetir”.

Nessa época, eram raras ou quase inexistentes as oportunidades sociointerativas em sala de aula como desenvolvimento e aprimoramento da linguagem oral e escrita. As aulas de leitura oral consistiam em pronunciar bem as palavras, caprichar na pontuação e na entonação da voz, mais do que compreender o sentido e

significado do texto. Por sua vez, as atividades de escrita visavam preferencialmente à competência ortográfica das palavras, estavam presentes também as extensas cópias para aprimorar a caligrafia; o ditado também se prestava ao treino ortográfico e de caligrafia. Os temas de redação e/ou de “composição criadora” propostos tinham orientações elementares, o que dificultava a produção escrita em seus elementos constitutivos: o que escrever? Para que escrever? Para quem escrever? As pistas pouco ajudavam a compreender as funções sociais da escrita e o desenvolvimento da criatividade e do raciocínio lógico dos estudantes.

A interpretação de texto, por sua vez, seguia o modelo do livro didático (algumas perguntas e questões para completar), com poucos desafios para refletir sobre a mensagem do texto, bem como para a reconstrução do conhecimento. A partir da década de 1990, graças ao avanço nas ciências da linguagem – linguística, sociolinguística, psicolinguística e neurolinguística –, entram em evidência novas concepções de língua e linguagem, rompendo com os modelos tradicionais e adotando posturas inovadoras no trabalho com a linguagem oral e escrita na escola.

2. A linguagem no contexto das práticas socioculturais

Todo indivíduo aprende a falar naturalmente no convívio com sua comunidade de falantes. Ao iniciar a escolaridade, a escola dá pouca importância ao *léxico*⁵ e *vocabulário*⁶ já aprendido pelos estudantes, bem como às funções sociais da escrita nos diferentes contextos socioculturais.

5 Léxico – Tratando-se de um indivíduo em particular, representa o conjunto de unidades da língua de que ele dispõe. Para expressar uma língua por meio da fala, toda pessoa tem que ter constituído em seu cérebro um acervo de palavras que pode ser evocado a qualquer momento. É o seu léxico potencial.

6 Já em sentido amplo o vocabulário seria o conjunto de vocábulos de uma língua. E, na terminologia linguística, é entendido como uma lista infindável das ocorrências que representam um *corpus* (conjunto de dados linguísticos).

O uso social da fala e da escrita adequada aos diversos contextos de comunicação chamada de *letramento*⁷ (SOARES, 1998) ganhou destaque a partir da década de 1980, quando surgiu o referido termo na área de educação aqui no Brasil, com o livro “Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso”, de Leda Verdiani Tfouni, lançado em 1988, que busca distinguir letramento de alfabetização.

No contexto cotidiano, as crianças se comunicam oralmente com os adultos e seus pares buscando atender suas necessidades de comunicação. Dependendo da experiência em contato com a escrita no ambiente familiar, algumas crianças conseguem se comunicar por escrito, mas é na escola que elas têm a oportunidade de aprender a ler e a escrever de forma sistematizada para se comunicar gradativamente em situações mais formais indispensáveis para interagir na sociedade letrada.

Marcuschi (2001, p. 9) ressalta que: “[...] a relação entre fala e escrita deve ser vista dentro de um contexto de práticas comunicativas e dos gêneros textuais [...]”. Cabe à escola explorar com os estudantes a variedade de uso da linguagem, trabalhando tanto o nível coloquial quanto o formal/padrão, nas modalidades oral e escrita. Pela experiência saberão diferenciá-las e empregá-las nos contextos socioculturais.

Relação entre oralidade, escrita e produção de texto

A oralidade pode ser entendida como uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob várias formas ou gêneros textuais, fundada na realidade sonora: vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso. A fala seria uma forma de produção textual discursiva na

7 A palavra letramento aqui se refere ao estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas faz uso competente da leitura e da escrita, atendendo às exigências sociais. São práticas discursivas adequadas ao contexto independentemente da classe social a que pertença o sujeito.

modalidade oral. Caracteriza-se pelo uso da língua na sua forma de sons sistematicamente articulados e significativos (aspectos prosódicos), envolvendo, ainda, uma série de recursos expressivos (gestualidade) movimentos do corpo e a mímica (MARCUSCHI, 2001).

Na alfabetização inicial, a criança começa a se apropriar do sistema de escrita alfabética, da relação fonema-grafema/(som-letra) para desenvolver as competências e habilidades em leitura e escrita. Trata-se de uma modalidade da língua com certas diferenças da modalidade oral que ela já domina. Dessa forma, a língua escrita não se distingue da falada apenas na sua forma de representação (signos gráficos) e sons. Existem outras características denominadas *diferenças formais* e *diferenças funcionais*.

De acordo com Katto *apud* Marote e Ferro:

As diferenças formais são determinadas pelas “condições de produção” da escrita: menor dependência do contexto situacional; mais planejamento verbal: maior obediência às regras prescritivas. As diferenças funcionais residem no modo pelos quais as atividades linguísticas se distribuem entre ambas as modalidades. Essa distribuição é determinada pelas diferenças sociais funcionais e pela variação individual (KATTO *apud* MAROTE; FERRO, 1996, p. 41).

Nesse sentido, a escrita requer do sujeito a apropriação dos recursos linguísticos e suas regras convencionais. Uma mesma produção pode ser utilizada na modalidade oral, sendo que sofrerá uma variação em decorrência do contexto e conforme a comunidade de falantes.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, a fala adequada ao contexto de comunicação

[...] é saber coordenar o que falar e como fazê-lo, considerando a quem e porque se diz determinada coisa. É sa-

ber, portanto, quais variedades e registros da língua oral são pertinentes em função da intenção comunicativa, do contexto e dos interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de correção das formas, mas de sua adequação às circunstâncias de uso, ou seja, de utilização eficaz da linguagem: falar bem é falar adequadamente, é produzir o efeito pretendido (BRASIL, 1997, p. 18).

Nessa afirmação, podemos verificar a necessidade de interação entre linguagem oral e escrita de acordo com os diversos contextos socioculturais de comunicação. Portanto, tanto a linguagem oral quanto a linguagem escrita, requerem dos interlocutores certas habilidades no uso dos recursos linguísticos.

Já a concepção de escrita, conforme Marcuschi (2001), é um modo de produção textual discursiva que se caracteriza por sua constituição gráfica, embora envolva também recursos pictóricos e outros. Pode manifestar-se, do ponto de vista de sua tecnologia, por unidades alfabéticas, ideogramas ou unidades iconográficas. É uma modalidade de uso da língua, complementar à fala, situada no plano dos letramentos.

Os (as) alunos (as), além de apropriarem-se dos recursos linguísticos, necessitam diferenciar modalidades de textos narrativos em prosa (contos, fábulas, crônicas, romances, anedotas) e textos poéticos (poema, poesia); textos jornalísticos (reportagens, entrevistas, anúncios, editorial, artigos de opinião, notícias), textos instrucionais (receitas, normas e regulamentos, formulários, questionários), epistolares (cartas), científicos e históricos.

Apesar de pequenos avanços no trabalho com a linguagem, precisamos não apenas ler, recitar ou produzir modalidades de textos, mas encontrar estratégias criativas de sociointeração entre os estudantes na sala de aula por meio do diálogo, argumentação e confronto de ideias, da troca de seus textos entre duplas, ou seja, socializar suas produções tanto na modalidade oral quanto escrita.

As produções de texto dos estudantes na escola continuam restringindo-se a eles próprios como produtores/leitores e ao conhecimento do (a) professor (a) para avaliar o que e como escreveram, observar a sequência lógica, a pontuação, a ortografia e a estética. De certo modo, já se valoriza a prática de produção de texto como trabalho individual, mas o texto de autoria precisa ser socializado aos leitores coletivos da própria sala de aula e/ou compartilhado entre as turmas da própria escola ou mesmo publicado no jornal da escola, nos eventos socioculturais da comunidade.

Expressar-se por escrito com eficiência e de forma adequada às diferentes situações comunicativas requer, por parte do professor mediador e dos estudantes, um planejamento prévio. Além desses passos sugeridos, os estudantes precisam ser orientados pelo (a) professor (a) que o texto pode ser modificado e reescrito quantas vezes se fizer necessário para aprimorar o processo de produção escrita. É importante que ele, como autor, se sinta satisfeito e realizado com sua produção e que o leitor (a) se sinta convidado para fazer uma viagem prazerosa na leitura do texto do colega.

Geraldi (2003) observa que, por quarenta anos, os professores (as) praticaram com os estudantes os exercícios de redação. A partir dos anos 1980, surge o termo *produção de textos*. Com essa nova perspectiva, são retomadas as questões do sujeito da linguagem e produtor de linguagem.

Quem é o sujeito que produz texto?

É o sujeito interlocutor, aquele que tanto enuncia como produz texto, está sempre se dirigindo ao outro, o interlocutor (ouvinte). Mas essa interação não se dá de modo passivo, ao contrário, ela se constrói, desconstrói e reconstrói no discurso de ambos, em seus consensos e contrapalavras.

O sujeito “produtor de texto” se identifica com os estudos de Bakhtin (2004), pois sua consciência ideológica é produto das inte-

rações verbais vividas e internalizadas por ele. Na interação verbal, há o confronto de diferentes ideias e modos de ver; pela contrapalavra são produzidas novas formas de conceber e compreender os objetos e os fatos do mundo. A história e a cultura são construídas e reconstruídas nas experiências do passado, dialogando com o presente, e a linguagem é, por excelência, o veículo e o vínculo das negociações, das reivindicações e das lutas nas relações entre os homens.

A sala de aula deveria ser um lugar privilegiado de interação verbal. Precisamos considerar as “*contrapalavras*” dos estudantes com seus argumentos e confrontos de ideias na interação com os saberes e conhecimentos já sistematizados, na tentativa de reelaborá-los visando a novas aprendizagens.

O significado de “ensinar” seria o de aprender a criar espaços e oportunidades para que os saberes silenciados dos estudantes possam ter voz. Tornar a sala de aula um espaço de interação verbal exige que o processo pedagógico seja construído no decorrer do ensino e aprendizagem. Isso requer a definição de projetos de aprendizagem com a coparticipação de estudantes e professores(as).

E o sujeito da leitura?

No processo de leitura há, entre os interlocutores – o leitor e o autor –, uma interação em dado contexto social e ideológico. A identidade de ambos permanece, mas existem tensões, visto que os sujeitos da linguagem se confrontam; o “eu” e o “outro” não só se representam, mas se complementam. Desse modo, como enfatiza Orlandi (1983), não existe sujeito absoluto nem no âmbito individual nem no social. Ou seja, o sujeito não é absolutamente dono de si nem totalmente determinado pelo contexto social. Por essa razão, o espaço da subjetividade na linguagem não é passivo, mas tenso.

O autor constrói sua escrita na relação com um interlocutor. Seu dizer nasce sempre em outros dizeres. Esse espaço interlocu-

tório evidencia a incompletude que faz parte da linguagem e isso é essencial para o processo de leitura. Entre *paráfrase*⁸ e *polissemia*⁹, há uma relação de fronteira em que uma determina os limites da outra. Assim, para Orlandi (1983), a interação do leitor com o texto, dependendo do tipo de discurso, seja polêmico, autoritário ou lúdico, ocorrerá numa variação de atitudes e/ou posturas diante do mesmo, desde o reconhecimento das ideias do autor e/ou a atribuição de um sentido único na visão do leitor ou uma leitura polissêmica permitindo sentidos múltiplos.

Podemos afirmar ainda que, no processo de leitura, a relação leitor e autor é mediada por uma inversão de papéis: ora se é um, ora se é outro. Como produção escrita, para o autor, o leitor é o outro, mas como produção da leitura, para o leitor, o autor é o outro. O modo como o leitor se representa no processo de leitura estará em função da relevância atribuída por ele à leitura. Essa relevância, segundo Orlandi (1983, p. 171-172), pode se dar da seguinte maneira:

- a) a relação do texto com o autor (o que o autor quis dizer?);
- b) a relação do texto com outros textos (leitura comparativa);
- c) a relação do texto com seu referente (o que o texto diz de “x”);
- d) a relação do texto com o leitor (o que você entendeu?).

Nessa compreensão, a relevância dada à leitura vai depender do olhar, da posição do leitor, da postura assumida no processo. Esse procedimento está relacionado aos objetivos que se busca na leitura.

O segundo aspecto considerado no processo de leitura é a forma como o leitor se representa na sua relação com a situação e o

8 De acordo com Orlandi (1983), a *paráfrase* se caracteriza pela reprodução do sentido dado pelo autor.

9 A *polissemia* se define pela *atribuição* de múltiplos sentidos ao texto.

contexto. O contexto aqui referido é o estrutural, o textual considerado em sua unidade, totalidade (o todo e as partes). Orlandi, (1983) como outros autores, sustenta que o leitor precisa manter certo distanciamento do texto para poder prever e antecipar. A progressão do texto acontece por retomadas e reconstituição contínua do *dito* e do *não dito*. Essa distância é essencial para se apreender a totalidade do texto, mergulhar no seu conteúdo e desvendar seus sentidos.

O terceiro aspecto do processo de leitura é que o leitor, à medida que lê, constitui-se, representa-se, identifica-se como sujeito. A compreensão de um texto não está apenas relacionada à informação, ao conhecimento, mas está vinculada fortemente ao processo de interação, à ideologia. A tensão, o confronto, diz Orlandi (1983), se manifestam na presença dos interlocutores: o (leitor real), que encontra o outro (o leitor virtual) constituído já no próprio ato da escrita. Nessa interação, o leitor real poderá ter uma maior ou menor distância, coincidir ou não com o leitor virtual no que se refere ao acesso ao sentido.

3. Concepções de leitura: processos cognitivos e sociais envolvidos

Em nossas interações cotidianas convivemos e experimentamos outros tipos de leitura além do texto escrito, o código linguístico, como, por exemplo, a leitura de uma situação-problema, a leitura de uma obra de arte, de um gesto, de uma paisagem, de uma expressão corporal, de um traje de vestuário, de um objeto qualquer.

Ao nascermos, continuamos vinculados às nossas mães e, com o passar dos dias e dos anos, vamos aprendendo a lidar e a ler o mundo que nos circunda (ANTUNES, 2001). Durante toda a vida, torna-se uma necessidade aprender a ler, apreender e compreender nossa realidade; com ajuda dos mais experientes e com nossa

experiência acumulada, vamos interagindo com o mundo físico e as pessoas com as quais convivemos ou nos relacionamos.

Por essas e outras razões, torna-se difícil atribuir à leitura uma única concepção ou apenas um olhar. São muitas as implicações que envolvem a leitura, que pode abranger desde as condições de sua produção, os contextos situacionais, os sujeitos envolvidos, os diversos campos de conhecimento que dela se utilizam e o próprio contexto histórico-sociocultural. Vejamos, a seguir, como os(as) autores (as) concebem a leitura.

Martins (1994) aborda a leitura sob duas concepções que se apresentam na literatura:

- 1) como decodificação mecânica de signos linguísticos, por meio de aprendizado estabelecido a partir do conhecimento estímulo-resposta (perspectiva behaviorista skinneriana);
- 2) como processo de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, tanto quanto culturais, econômicos e políticos (perspectiva cognitivo-sociológica (MARTINS, 1994, p. 31).

A primeira concepção de leitura, centrada na decodificação do código escrito, ainda está muito presente em nossas práticas pedagógicas na Educação Básica. Todavia, são evidentes as mudanças significativas fundadas nas contribuições da ciência da linguagem e, com a chegada das mídias digitais, isso pode variar de escola para escola, de professor(a) para professor(a).

Por sua vez, na segunda concepção, ampliam-se as possibilidades de entendimento da leitura envolvendo vários componentes: sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, culturais, econômicos e políticos. Essa concepção considera o sujeito leitor na sua totalidade, o considera em seu conjunto biopsicológico

e sociocultural. Logo, o sujeito que lê é afetado, está condicionado a fatores intrínsecos e extrínsecos.

Na segunda concepção, encontramos a afirmação de Orlandi (1983) que entende a leitura como *ato de produção*, considerando que o leitor, ao interagir com o texto escrito, realiza um trabalho cognitivo.

Essa interação discursiva, todavia, está inserida num contexto situacional, histórico-sociocultural e se concretiza com a presença do leitor real e o autor (locutor virtual). Nessa perspectiva, o texto escrito se apresenta como uma *unidade* complexa de significação. Mas essa *unidade* não é completa, dadas suas condições de produção, sua relação com outros textos (intertextualidade). Contudo, o espaço discursivo entre os interlocutores se mantém quando a leitura transpõe o ato mecânico e passa a constituir-se num confronto, num desconstruir e reconstruir o *dito* e o *não dito* (ORLANDI, 1983).

A leitura entendida como processo de produção é também sustentada por Kleiman (2002), que aponta como um dos desafios aos educadores das séries iniciais do Ensino Fundamental o seguinte: *como auxiliar os (as) alunos (as) a compreender o texto escrito?*

São vários os processos cognitivos envolvidos no ato de ler. Ao mesmo tempo, a leitura é um ato social entre os interlocutores situados em determinados contextos situacionais e histórico-sócio-culturais. É essa interação cognitiva e social que materializa o texto, criando possibilidades de atribuir-lhe significados e, ao mesmo tempo, sendo o leitor ressignificado por ele. Isso ocorre quando o sujeito se representa, identifica-se com/no texto. Melhor dizendo: quando o sujeito leitor se complementa com as ideias e concepções nele contidas.

Desse modo, para que haja atribuição de significado na leitura e ressignificação do/no próprio leitor, estarão em contínuas interações vários processos cognitivos. De acordo com Kleiman (2002), fazendo parte do conhecimento prévio, situam-se: os conhecimentos: o linguístico, o textual e o conhecimento de mundo. Sem esses

elementos, a compreensão na leitura não acontece ou a fragilidade em um deles compromete a compreensão, deixando-a fragmentada, incompleta ou não realizada.

O nível linguístico do leitor abrange desde o modo de pronunciar as palavras, o repertório vocabular, as regras da língua, chegando à metalinguagem, isto é, ao conhecimento descritivo da língua, para poder operá-lo. Situam-se, nesse plano, as classificações, definições e conceitos. Por sua vez, o conhecimento textual refere-se ao conjunto de noções e conceitos sobre o texto, sobre o conteúdo que está sendo tratado.

Quanto maior o conhecimento textual do leitor, maior seu acesso a vários tipos de textos, mais fácil se tornará sua compreensão. Há diversos tipos de textos e de formas de discurso. Do ponto de vista da estrutura, temos a expositiva, a narrativa e a descrição.

Já o conhecimento de mundo envolve praticamente todas as nossas experiências acumuladas com ajuda de nossos sentidos, nossas emoções, sentimentos, pensamentos; tudo o que é sentido, vivido e aprendido por meios verbais e não verbais. Esse conhecimento também está relacionado ao conhecimento enciclopédico sobre determinado assunto, que é ativado conforme nossas necessidades.

A concepção de leitura, na abordagem de Oliveira & Conceição, compõe-se dos seguintes aspectos:

Leitura é uma atribuição de significado à imagem gráfica.
Ler é uma reação mental e sensorial.

Ler e reagir com os sentidos (ver e ouvir símbolos gráficos) com a mente (compreender; avaliar e integrar os conteúdos), com a emoção (apreciar, concordar ou discordar, identificar-se).

É a interpretação do pensamento expresso por símbolos da escrita (mecanismo) com a vivência e a afetividade do leitor.

É o processo de interação entre o leitor e o texto. (OLIVEIRA; CONCEIÇÃO, 1990, p.16)

É possível identificar, nessa citação, todos os elementos essenciais dos processos cognitivos e sociais envolvidos na leitura. Nas entrelinhas identificamos também os aspectos mencionados por Martins (1994) e Orlandi (1983). Isso evidencia os pontos de convergência entre as abordagens dos (as) autores (as).

Vale ressaltar que, nas sociedades letradas, a leitura é concebida como algo de valor absoluto, já que proporciona benefícios aos indivíduos e à sociedade. Sempre atribuímos a ela várias funções: entretenimento – busca de lazer, diversão; aquisição de conhecimentos e de enriquecimento cultural; ampliação das condições de convívio social e de interação (SOARES, 1998). Essa perspectiva idealista sobre a leitura causa a impressão de que a sociedade é bem resolvida do ponto de vista de oportunidades e acesso à leitura por seus cidadãos. Na realidade, tais funções atribuídas à leitura são vistas com primazia, como ideologia da classe dominante.

Martins (1994), Soares (1998) e Silva (1991) concordam que as condições sociais de acesso e de produção da leitura não são iguais para todas as pessoas. Essa desigualdade gera a divisão de classes em que os “cultos”, os “letrados” acabam exercendo as funções mais privilegiadas da sociedade e também passam a estabelecer as normas, os valores sociais e culturais dominantes, cabendo à maioria obedecer. Para Silva (1991), a questão da leitura no cenário brasileiro continua um grande dilema:

Na ausência de informações que orientem uma prática mais eficiente, o ensino da leitura parece ser realizado ao acaso, fazendo com que os professores ajam através do ensaio-e-erro quando da abordagem de materiais escritos junto a seus alunos. [...] mesmo os [...] guias curriculares [...] em se tratando do tópico da leitura, são bastante superficiais [...] (SILVA,1991, p. 33).

Diante dessa constatação vivenciada pelos (as) professores (as), como formar leitores competentes e críticos, se os próprios

docentes não sabem o que e como fazer, por isso, agem por *ensaio-e-erro*? Como orientar atividades de leitura, sendo essa uma exigência da formação acadêmica para o exercício do magistério para atuar como orientadores dos processos envolvidos na leitura, na Educação Básica e/ou na universidade? Por outro lado, garantir estratégias e intervenções pedagógicas coerentes e inovadoras para trabalhar o processo de leitura e escrita na Educação Básica não será suficiente para a formação leitora-escritora dos estudantes, já que, como salientam Martins (1994) e Soares (1998), as razões de busca à leitura variam de pessoa para pessoa, de classe social para classe social. Pesquisas têm revelado que a classe menos favorecida busca na leitura ou a utiliza, em necessidades pragmáticas, como instrumento necessário à sobrevivência, principalmente para almejar um emprego.

Esse dilema da formação das competências e habilidades em leitura e escrita também está associado à herança dos procedimentos mecânicos que perduram no sistema educacional brasileiro por mais de um século. O ensinar e aprender a ler e a escrever, na trajetória da alfabetização inicial, sempre esteve fundado nos métodos tradicionais – o sintético e analítico: oralizar e memorizar as letras do alfabeto (relação fonema-grafema), soletrar as sílabas, decodificar palavras isoladas, frases sem sentido, mas nunca chegando ao texto como unidade de sentido. Não será nenhuma surpresa se, nos dias atuais, a prática pedagógica for a mesma, apesar dos avanços e inovações na área da linguagem e dos estudos e pesquisas abordando a questão da leitura e da produção de texto na escola.

Para Soares (1998), falta aos educadores assumirem-se no discurso e na ação com postura política a serviço da transformação social, da conscientização e questionamento da realidade. Nessa postura, se revelaria a posição, o “lugar social” e histórico de onde se fala.

4. Importância do planejamento pedagógico para a leitura e escrita

Este estudo de aprofundamento sobre as relações e interações entre as diferentes linguagens que constituem o processo comunicativo, dentro e fora do ambiente escolar (oral, escrita, visual, artística, musical, literária, dentre outras), nos permite compreender quão desafiador deve ser o planejamento pedagógico para um trabalho coerente e significativo com a leitura e a escrita, visando ao desenvolvimento das competências e habilidades dos discentes para ler e escrever desde a alfabetização inicial e ao longo do ensino fundamental. Como sabemos, a finalidade primordial da alfabetização inicial é o letramento, isto é, a competência leitora–escritora por meio da leitura fluente, da ampliação do vocabulário e da produção de textos orais e escritos de acordo com as necessidades socioculturais dos sujeitos aprendizes.

Esperamos que este estudo suscite reflexões que possam ajudá-los quanto à compreensão dos protocolos necessários ao processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita para formar o sujeito leitor e escritor. Que no planejamento pedagógico das ações didáticas sejam consideradas as diferenças formais e funcionais da linguagem escrita bem como os processos cognitivos envolvidos no ato de ler, isto é, o conhecimento prévio, que abrange os conhecimentos linguísticos, o textual e o conhecimento de mundo. Sem a conexão entre esses processos, a compreensão da leitura não se realiza, pois não haverá a perfeita conexão entre leitor-texto-autor e entre autor-leitor-texto.

Referências

ANTUNES, Celso. **A alfabetização moral em sala de aula e em casa, do nascimento aos doze anos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. Fascículo 6.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michael Lahud & Yara Frateschi. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral II**. Trad. Eduardo Guimarães. Campinas, São Paulo: Pontes, 1989.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

_____. **Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 22 mar. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019**. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRITO, Luiz Percival Leme. **A sombra do caos**: ensino de língua x tradição gramatical. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2002.

GERALDI, Wanderley João. **Concepções de linguagem e ensino de português**. 2010. Disponível em: <https://zellacoracao.wordpress.com/2010/03/30/concepcoes-de-linguagem-e-ensino-de-portugues-joao-wanderley-geraldi>. Acesso em: 30 mar. 2021.

GERALDI, Wanderley João (Org). **O texto na sala de Aula**. 3 ed. São Paulo: Ática, 2003.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 8 ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2002.

MAROTE, João Teodoro D'Olim; MAROTE, Gláucia D'Olim. **Didática da língua portuguesa**. 7 ed. São Paulo: Ática, 1996.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Leitura e compreensão de texto falado e escrito como ato individual de uma prática social. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. (orgs). **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. 4 ed. São Paulo: Ática, 1998.

MARTINS, Maria Helena. **O que é Leitura**. 19 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994 (Coleção primeiros passos; 74).

OLIVEIRA, Maria Helena Cozzolino de; MONTEIRO, Conceição P. **Metodologia da linguagem**. 8 ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

PETER, Strantton; NICKY, Haves. **Dicionário de psicologia**. Trad: Esméria Rovai. São Paulo: Pioneira, 1994.

SACCONI, Luiz Antônio. **Minidicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Atual, 1996.

SILVA, Ezequiel Theodoro. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. 5 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

SOARES, Magda Becker. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda Becker. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. (Org.). **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. 4 ed. São Paulo: Ática, 1998.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

