



Revista de Educação PUC-Campinas

ISSN: 1519-3993

sbi.nucleodeeditoracao@puc-campinas.edu.br

Pontifícia Universidade Católica de  
Campinas  
Brasil

Cavaminami Lugle, Andreia Maria; Amaral Mello, Suely

Produção de sentido para a linguagem escrita e formação da atitude leitora/ autora  
Revista de Educação PUC-Campinas, vol. 20, núm. 3, septiembre-diciembre, 2015, pp.

187-199

Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=572061458001>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc



Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal  
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

# Educação, Pesquisa e Transformações das Práticas Pedagógicas

Produção de sentido para a linguagem escrita e formação da atitude leitora/autora

*The meaning of written language and the reader/writer learning attitude*

Andreia Maria Cavaminami Lugle<sup>1</sup>

Suely Amaral Mello<sup>2</sup>

## Resumo

O artigo discute o sentido que as crianças atribuem à linguagem escrita na escola. Nessa perspectiva, fundamentamo-nos na teoria da atividade de Alexis Leontiev, que defende a necessidade de um sentido para a atividade de escrita coincidente com a função social da escrita como condição para a efetiva apropriação dessa linguagem. As referências orais dos professores da Educação Infantil, a observação e as entrevistas com alunos dos anos iniciais foram utilizadas como procedimentos neste artigo. Refletimos sobre vivências que podem promover condições adequadas à formação da atitude leitora e autora nas crianças e apontamos para uma necessária separação entre o trabalho com a cultura escrita na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, como dois movimentos distintos, ainda que complementares: a inserção das crianças pequenas nas formas mais elaboradas da cultura escrita na Educação Infantil e a apropriação da técnica pelas crianças do Ensino Fundamental.

**Palavras-chave:** Cultura escrita. Produção de sentidos. Teoria histórico-cultural.

<sup>1</sup> Universidade Estadual de Londrina, Faculdade de Filosofia e Ciências, Programa de Pós-Graduação em Educação. Rod. Celso Garcia Cid, PR 445, km 380, Campus Universitário, 86057-970, Londrina, PR, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: A.M.C. LUGLE. E-mail: <andreiamlugle@yahoo.com.br>.

<sup>2</sup> Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências, Programa de Pós-Graduação em Educação. Marília, SP, Brasil.



## Abstract

*The purpose of this study is to discuss the meaning that children give to written language at school. From this perspective, our study is based on the activity theory developed by Alexis Leontiev that advocates that the meaning of the writing activity needs to coincide with the social function of writing as a condition for the effective learning of written language. To collect the data we used oral references of preschool teachers and we observed and interviewed first graders. We reflect on the experiences that can promote the necessary conditions to develop the reader/author attitude in children and we point to a necessary separation between presenting the written culture in preschool and elementary school, as two separate moments, although complementary: the inclusion of the most elaborate forms of written culture during preschool and learning the writing technique in elementary school.*

**Keywords:** Written language. Production of meaning. Cultural historical theory.

## Introdução

Dois fatos apontam, de nosso ponto de vista, a urgência da discussão acerca da produção do sentido que as crianças aprendem a atribuir à linguagem escrita. Primeiro, a questão do analfabetismo funcional produzido pela escola: dados recentes revelam que apenas 15% dentre os que cursaram a 5<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup> série podem ser considerados plenamente alfabetizados. Dos que completaram o ensino médio, apenas 35% atingem o nível pleno de domínio da leitura e da escrita e, entre os que chegaram ao ensino superior, apenas 62% têm pleno domínio das habilidades de leitura e escrita<sup>3</sup>. Isso significa que nossas escolas produzem anualmente uma massa de analfabetos funcionais, ou seja, pessoas que passaram pelo menos onze anos na escola têm dificuldades em interpretar e associar informações; pessoas que estão, por isso, alienadas do acesso ao conhecimento socialmente acumulado ao longo da história humana, armazenado em sua maior parte sob a forma de cultura escrita.

Segundo análise prévia das entrevistas realizadas com 81 alunos e alunas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental<sup>4</sup>, ao serem indagados “para quê se escreve” e “para quê se lê”, a maioria dos estudantes apresenta concepções equivocadas ou não sabe responder. As respostas explicitam o sentido - escrita

como algo que se faz quando alguém manda e leitura para ficar esperto - que cada um aprendeu a atribuir à linguagem escrita, alheio ao significado social dessa linguagem.

Diante dos dados acerca do analfabetismo funcional e do fracasso da escola em promover a apropriação da escrita, muitos professores entendem que antecipar o ensino da leitura e escrita para a Educação Infantil pode ser uma forma de combate a essa faceta do analfabetismo e ao fracasso escolar. Essa prática, de fato, está presente na Educação Infantil também por pressão de pais e mães que entendem estar fazendo o melhor para seus filhos. No entanto, a questão se apresenta mais complexa quando pensada e compreendida com base no enfoque histórico-cultural.

Leontiev (1978) defende que as relações socialmente mediadas das crianças com os produtos da cultura historicamente acumulada são produtoras de sentidos e que tais sentidos passam a mediar, a partir de então, as novas relações que as crianças estabelecerão com a cultura. Adotado esse pressuposto, é relevante examinar a forma como se tem apresentado a linguagem escrita para as crianças a fim de se compreender como, na escola de Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, experiências envolvendo a linguagem escrita promovem a produção alienada de sentido

<sup>3</sup> Segundo dados do Instituto Paulo Montenegro e da Ação Educativa, somente 62% dos brasileiros com ensino superior e 35% dos brasileiros com ensino médio completo podem ser considerados plenamente alfabetizados. Ação Educativa e Instituto Paulo Montenegro. Disponível em: <[http://www.ipm.org.br/pt-br/programas/inaf/relatoriosinafbrasil/Paginas/inaf2011\\_2012.aspx](http://www.ipm.org.br/pt-br/programas/inaf/relatoriosinafbrasil/Paginas/inaf2011_2012.aspx)>. Acesso em: 15 jul. 2015.

<sup>4</sup> Dados analisados na tese de A.M.C. LUGLE, intitulada “A cultura escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental: implicações pedagógicas da teoria Histórico-Cultural”. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília, 2015.

de ler e escrever quando se considera a importância da cultura escrita como objeto cultural complexo e necessário para a vida social e para o desenvolvimento humano do indivíduo. Essa discussão parece essencial para orientar o pensar e o agir dos professores - seja da Educação Infantil, seja do Ensino Fundamental - assim como para contribuir para redimensionar as expectativas dos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental em relação às crianças que frequentam a Educação Infantil.

Para uma aproximação desse tema, apresentamos os fundamentos teóricos de Bakhtin (1990, 2003), Vygotski (1995, 2010), Miller (2003), dentre outros que contribuem para a reflexão dessa temática. Em seguida, ressaltamos a abordagem que Leontiev (1978) faz do papel do sentido que se aprende a atribuir aos objetos culturais nas relações que as crianças estabelecem com o mundo que vai se tornando conhecido por meio das interações e das aprendizagens. Procuramos, neste texto, apontar alguns elementos para essa reflexão ainda inicial do problema.

Consideramos situações que envolvem a linguagem escrita vivenciadas em trabalhos de formação continuada de professores<sup>5</sup> em escolas públicas de Educação Infantil em municípios do Estado de São Paulo e registradas em um diário da formadora e analisamos situações que envolvem a linguagem escrita observadas numa escola de Ensino Fundamental do Estado do Paraná, também registradas em diário de campo<sup>6</sup>.

A partir daí, refletimos sobre algumas práticas que, a partir da discussão sobre a apresentação da cultura escrita numa perspectiva de formação de leitores e autores, podem promover a formação de um sentido para a linguagem escrita na Educação Infantil que favoreça a apropriação plena da cultura escrita no Ensino Fundamental.

<sup>5</sup> Ao longo de duas décadas, no desenvolvimento de trabalhos de extensão universitária, numerosos foram os projetos de formação continuada com professores de Educação Infantil em que uma de nós esteve envolvida com foco no currículo para crianças de zero a seis anos. Por interesse específico em relação ao uso de material apostilado e à antecipação dos processos de alfabetização na Educação Infantil, referências orais dos professores e materiais expostos em seminários de práticas foram coletados em cadernos e pastas, servindo como fonte para a reflexão aqui proposta.

<sup>6</sup> A pesquisa está sendo desenvolvida em uma escola pública do Estado do Paraná. Utilizamos como procedimentos a observação e entrevistas com 81 alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. As observações foram realizadas entre agosto de 2013 e novembro de 2014 em todas as turmas da escola. O diário de campo foi utilizado para os registros das observações. As entrevistas foram individuais, com os alunos que aderiram à pesquisa, durante o período de aula.

## Linguagem escrita e formação da atitude leitora/autora

Pesquisas recentes (Cruz, 2009; Aguiar, 2010; Cruvinell, 2010; Souza, 2010) revelam que as práticas de linguagem das escolas estão distantes da concepção de leitura e escrita como objeto social e histórico de conhecimento tanto na Educação Infantil como no Ensino Fundamental. Revelam, ainda, que as práticas envolvendo a escrita, muitas vezes, afastam as crianças e os alunos da cultura letrada e priorizam o ensino de técnicas e ações desconectadas de situações em que a escrita tenha um significado social e seja utilizada como um instrumento cultural.

Para Jolibert (1994b), é primordial que as crianças adentrem o mundo da escrita, e que esse mundo não se limite às páginas do livro didático ou do caderno com atividades aleatórias. As crianças precisam desempenhar a função de "produtoras, editoras e difusoras" (Jolibert, 1994b, p.22) e superar a simplificação dos métodos de ensino com base nos fonemas, letras, sílabas, palavras e frases. Palavras ou frases descontextualizadas não promovem a expressão e o desenvolvimento de aptidões, da argumentação, da crítica e de outras capacidades essencialmente humanas.

Reportamo-nos ao ensino da língua com base nas interações entre os sujeitos quando o sentido do enunciado é construído na interação social (Bakhtin, 2003). Desse ponto de vista, a palavra por si só é apenas um recurso, possui sentido somente em um contexto de enunciado: o mesmo acontece com a frase isolada. Cada enunciado pressupõe uma atitude responsiva que nem sempre é imediata, possui autor e destinatário e provém de outros enunciados (Bakhtin, 2003).

Para Bakhtin (2003, p.283), "a língua materna - sua composição vocabular e sua estrutura gramatical

- não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciaçãoes concretas [...]. Valorizar as vozes das crianças é um dos desafios da escola: quanto mais utilizamos as palavras mais criamos significados e consequentemente mais aprendemos por meio da palavra viva. Não podemos pensar a língua como um conjunto de sistemas, mas como atividade ativa do homem. A linguagem é um objeto da vida (Bakhtin, 1990).

Nessa direção, necessitamos de atividades que permitam às crianças pensar, refletir, levantar hipóteses sobre o que estão lendo e escrevendo. Aprende-se a ler e a escrever lendo e escrevendo o mundo social, cultural, as coisas que estão entorno da criança. Miller (2003, p.11) ressalta que “[...] todo processo de interlocução supõe uma relação dialógica - falante/ouvinte, escritor/leitor - mediada pela palavra, que implica sujeitos em interação, em atos de comunicação tanto face a face quanto distanciados no tempo e no espaço”. A presença dessa interlocução na escola é primordial para o desenvolvimento das relações da criança com o meio.

O desafio da escola é deixar de trabalhar a leitura e a escrita como estática e imobilizada (Arena, 2006). Para isso, segundo Jolibert (1994a, p.16), “é preciso que, em cada criança, o escrever não seja sinônimo de trabalho enfadonho, bloqueio e fracasso [...]. Para tanto, é importante “construir bases para que as crianças participem criticamente da cultura escrita, experimentando de diferentes formas os modos de pensar escrito” (Brito, 2012, p.15).

Os aportes teóricos apontam para a necessidade de se repensar a concepção de leitura e escrita e sua forma de apresentação às crianças da Educação Infantil e aos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim sendo, quando negamos uma opção tradicional, não a descartamos simplesmente, mas esperamos superar essa opção. Nessa perspectiva, defendemos a produção de sentidos pelas crianças para a linguagem escrita e a formação da atitude leitora/autora. Mas a que sentido estamos nos referindo?

### **A produção de sentido pelas crianças**

No livro *Atividade, Consciência e Personalidade*, e mais especificamente em seu apêndice, intitulado

Problemas Psicológicos do Caráter Consciente do Estudo, Leontiev (1978) destaca o fato de que o conhecimento é fator essencial de desenvolvimento e humanização no processo ontogenético. No entanto, adverte o leitor para o fato de que, para que esse conhecimento eduque, é preciso, antes, educar, no sujeito aprendiz, sua atitude em relação ao conhecimento. Segundo o autor, “esta é a essência do caráter consciente do estudo” (Leontiev, 1978, p.234) que constitui a atividade que melhor promove a humanização/educação a partir do Ensino Fundamental.

Essa formação da atitude diante do conhecimento é condicionada pelo sentido que atribuímos aos objetos da cultura que conhecemos. Esse sentido condiciona as relações que estabeleceremos com esses objetos materiais ou imateriais a partir de então, num processo dinâmico de formação e desenvolvimento do sentido. Tal atitude constitui-se como uma resposta nossa ao objeto: depende do que o objeto significa para nós, de como o percebemos, de como o objeto nos afeta e de quanto nos afeta. Nas palavras do autor, o sentido é o “aspecto da consciência do indivíduo que é determinado por suas próprias relações de vida” (Leontiev, 1978, p.221). Assim sendo, nossa atitude diante dos objetos, condicionada pelo que eles significam para nós, não é algo que nos foi ensinado como um produto, mas elemento da consciência que se formou como um processo de um conjunto de vivências.

Trazendo essa discussão para a educação das crianças pequenas, podemos dizer que, segundo aponta o autor, ainda que o sentido que a criança atribui a um objeto possa e deva ser formado intencionalmente na escola, esse sentido “não se ensina, se educa” (Leontiev, 1978, p.221). Em outras palavras, constitui-se como produto das relações reais estabelecidas com os objetos da cultura histórica e socialmente elaborada. Nesse caso, podemos dizer que a intencionalidade do outro nesse aprender precisa considerar as relações reais que as crianças estabelecem com os objetos da cultura e a complexidade desse processo de atribuição de sentido pelas crianças.

Alguns mitos permeiam o pensamento pedagógico vigente em muitas escolas e atuam como uma camisa de força, um impeditivo para uma educação promotora do máximo desenvolvimento humano, uma educação desenvolvente (Davíдов, 1988). Por exemplo, aprendemos a pensar que a aprendizagem independe de uma relação de afecção entre objeto e sujeito - de uma relação de comunicação entre sujeito e objeto. No entanto, a discussão acerca do papel do sentido no processo de formação da consciência nos leva a perceber que esse processo é mais complexo.

Conforme demonstra Leontiev (1978), ainda que só se possa "descobrir o sentido no processo de aprendizagem, encarná-lo em uma ideia claramente consciente, desenvolvida, depois de enriquecer o aluno com os correspondentes conhecimentos e atitudes" (p.221), a formação e o desenvolvimento do pensamento não podem ser reduzidos ao domínio de conhecimentos, atitudes e hábitos mentais. Isso implica que essa relação de afecção entre a criança e a cultura é criada pelo adulto educador - na escola, em última instância, representado pelo professor e pela professora - no processo de apresentar o conhecimento social e historicamente acumulado às crianças e aos alunos e alunas. Segundo Leontiev (1978, p.221).

A unidade de educação e aprendizagem é uma unidade psicologicamente concreta de formação do sentido e dos significados. As relações internas medulares que ligam a educação e a aprendizagem aparecem, do ponto de vista do processo de formação da consciência, como as relações do sentido e o significado.

Tanto a consciência como o sentido são constituídos nas relações reais da atividade da criança, sendo que a maneira como a criança é afetada pelo objeto em processo de apropriação interfere na qualidade da aprendizagem/apropriação que realiza.

Outro mito que permeia as concepções vigentes em muitas escolas é que basta garantir a atenção da criança para um tema para promover sua

aprendizagem. De modo geral, aprendemos a pensar que fazer de algo um objeto da consciência exige a atenção da criança: com a atenção, teríamos presente a motivação da criança para a aprendizagem. Isso explica o fato de que em muitas situações observadas na escola de Ensino Fundamental, e mesmo naquelas que fazem parte da memória escolar de cada um de nós, a professora busca a atenção dos alunos para o objeto lançando perguntas que, segundo ela, motivam a atenção da criança.

Relatos de experimentos desenvolvidos por Leontiev (1978), no entanto, apontaram que fazer de algo um objeto da consciência depende da natureza da atividade. Segundo esse autor, chamar a atenção da criança para algo pode provocar nela uma reação orientadora inicial, mas esta desaparece caso não surja uma atividade que se vincule com o objeto em questão. Isso significa que o objeto se mantém no foco de atenção da criança apenas se para ela se apresentar uma tarefa que a instigue a agir motivada pelo que lhe apareça na atividade como finalidade. Portanto, o problema do sentido não se reduz às particularidades da atenção, mas depende antes das particularidades da atividade, condicionada pelo motivo que a constitui.

Para Leontiev (1978), portanto, a produção do sentido depende da vida real, da atividade em que a criança está envolvida, ou melhor, do que ocupa o lugar de motivo de sua atividade. Desse ponto de vista, a produção de sentido não se constitui condicionada pelos significados socialmente presentes na cultura. Em outras palavras, os significados socialmente construídos sobre os objetos da cultura apresentada às crianças não criam o sentido; o sentido não vem embutido no significado nem é uma variação deste. O sentido que as coisas têm para cada um é engendrado pela vida que cada um vive, como parte da relação que cada um estabelece com o mundo e, ainda que a relação do sujeito no mundo seja coletiva, o sentido engendrado é individual e se torna parte constituinte da consciência de cada um. Nas palavras do autor, "a consciência como relação com o mundo se revela psicologicamente para nós como um sistema de

sentidos" (Leontiev, 1978, p.217). Por isso, estar atento à produção de sentidos pela criança é igualmente estar atento à formação de sua consciência.

Também Vygotski afirma a subjetividade que condiciona a produção do sentido que, por sua vez, condiciona a apropriação da cultura - fonte do processo de humanização. Em suas palavras:

Os elementos existentes para determinar a influência do meio no desenvolvimento psicológico, no desenvolvimento de sua personalidade consciente é a vivência. A vivência de uma situação qualquer, a vivência de um componente qualquer do meio determina qual influência essa situação ou esse meio exercerá na criança. Dessa forma, não é esse ou aquele elemento tomado independentemente da criança, mas, sim, o elemento interpretado pela *vivência da criança* que pode determinar sua influência no decorrer de seu desenvolvimento futuro (Vygotski, 2010, p.682).

Vygotski (2010) destaca a criança como elemento ativo que condiciona sua relação com o entorno. Assim, segundo o autor, mesmo que ao longo de um processo esse meio apresente poucas mudanças, sua influência sobre a criança pode sofrer grandes transformações, uma vez que a criança muda no processo de desenvolvimento, tanto devido a condições biológicas quanto devido à experiência humana de que se apropria. Mais ainda, cada situação mobiliza algumas e não todas as peculiaridades da criança. Isso significa que, em cada situação, algumas peculiaridades exercem papel principal enquanto outras podem estar ausentes. Por isso, para compreender a maneira como a cultura, por meio de significados socialmente construídos, influí sobre o desenvolvimento da criança, "é importante saber quais dessas peculiaridades constitutivas desempenharam um papel determinante para definir a atitude da criança frente a uma dada situação" (Vygotski, 2010, p.685). Por isso, a análise do papel do meio no desenvolvimento da criança deve ser conduzida do ponto de vista das vivências da criança.

A relação, então, que se estabelece entre a criança e a cultura é sintetizada por Vygotski no conceito de vivência como uma unidade de elementos da cultura e de elementos da personalidade, como unidade do subjetivo e do objetivo, como a unidade sujeito/cultura. Nas palavras do autor.

A vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado - a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa - e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento. Dessa forma, na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência (Vygotski, 2010, p.685).

Os sentidos são formados e desenvolvidos nas vivências - em situações concretas de vida e educação - e condicionados pelos motivos da atividade que a criança realiza. Leontiev destaca,

O desenvolvimento dos sentidos é produto do desenvolvimento dos motivos da atividade; por sua vez, o desenvolvimento dos próprios motivos da atividade é determinado pelas relações reais que o sujeito tem com o mundo, que dependem das condições históricas objetivas de sua vida (Leontiev, 1978, p.217).

Assim sendo, é o motivo da atividade em que a criança está envolvida que determina sua tomada de consciência em dado momento e que sentido tem para ela essa tomada de consciência. Por isso, para Leontiev (1978, p.217), "o problema do sentido é sempre o problema dos motivos"; vale destacar

novamente que, ao compreender a formação do sentido, compreendemos a própria formação da consciência.

Considerando a estrutura da atividade, segundo Leontiev (1978), apenas quando o objetivo - o fim para o qual se orienta o agir do sujeito - coincide com o motivo que o impulsiona é que se tem configurada uma atividade, e é a atividade que possibilita a produção do sentido que corresponda ou seja coincidente com o significado socialmente produzido, que se concretiza como fim ou objetivo da atividade. Nesse caso, pode-se dizer que o sujeito é afetado pelo processo que realiza e se encontra inteiramente inserido na atividade, o que promove a aprendizagem e o desenvolvimento das funções necessárias à sua realização.

### **A produção de sentido para a linguagem escrita na escola da infância**

Trazendo essa discussão para refletir sobre a escola de Educação Infantil de 4 a 6 anos e primeiros anos do Ensino Fundamental, constatamos a existência de práticas típicas no tocante à linguagem escrita. Em diferentes salas, constatamos a presença do alfabeto em letras grandes dispostas em ordem no alto das paredes ou em centopeias coloridas; a identificação de turma ou sala por meio de nomes escritos, sendo cada letra de uma cor diferente; cartazes na parede contendo os crachás com a primeira letra do nome destacada em vermelho; calendários com a primeira letra do nome de cada mês em destaque; lista de nomes de meninos e meninas com a primeira letra destacada; lista dos ajudantes, dos aniversariantes, além de trabalhos mimeografados que apresentam individualmente cada letra do alfabeto. As paredes das salas denunciam a concepção de processo de apropriação da escrita que é compartilhada pelos adultos: para aprender a linguagem escrita é essencial dominar a técnica de escrita, ou seja, é necessário aprender a relacionar as letras aos sons que lhes correspondem e, por ser o elemento essencial, por meio do alfabeto se apresenta a escrita e se dá a ele toda a ênfase.

Essa concepção busca o domínio da técnica antes de criar na criança um motivo para a escrita. Nas situações coletadas com professores e professoras de Educação Infantil e na escola observada de Ensino Fundamental, constatamos que, em lugar de inserir as crianças no mundo da cultura escrita com o objetivo de nelas criar, ao mesmo tempo, a compreensão do que seja a linguagem escrita como instrumento cultural e um motivo para usá-la que seja consequente com seu significado - coincidente com sua função social -, a preocupação presente é ensinar a técnica. Esse procedimento tradicional de trabalho com a leitura e a escrita que se estruturou com base nas cartilhas não desapareceu com as cartilhas. Permanece o procedimento uma vez que permanece a compreensão de que se pode simplificar um processo que é complexo apresentando às crianças uma letra de cada vez e garantindo que ela memorize a relação entre som e grafia de cada letra. Nesse contexto, valoriza-se a leitura como soletração e a escrita como descoberta letra a letra da composição da palavra num jogo que envolve toda a turma.

Sob a forma de jogo, alguns professores relatam que apresentam a escrita de forma lúdica, e entender o lúdico como sinônimo de algo que se faça sob a forma de jogo ou de brincadeira parece ser parte do senso comum pedagógico na Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental. Com isso, no início do contato de muitas crianças com a linguagem escrita está o desafio de memorizar a relação entre som e letra, de conhecer o alfabeto, de articular letras para pronunciar sílabas, palavras e mesmo pequenos textos que - ainda que sejam corretos do ponto de vista gramatical - não concretizam o desejo de compreensão das crianças.

Observando algumas salas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, percebemos uma rotina já estabelecida pela professora de atividades em que os estudantes executam as propostas: quando leem textos, estes são reproduzidos de livros didáticos, são histórias escolhidas com um objetivo específico da professora (às vezes para apresentar algumas palavras com lh ou nh, por exemplo) ou relacionadas a um determinado conteúdo ministrado.

Um dos recursos utilizados para exercitar a leitura é a colagem de textos ou partes deles, poemas, rimas ou fábulas num caderno, a partir do qual as crianças treinam em casa a leitura para no dia seguinte ler para a turma. Na escrita, prioriza-se a cópia, e as produções textuais são propostas com temas estabelecidos pela professora ou como reproduções de histórias ou fábulas ouvidas.

Consideramos que o processo de ensino e aprendizagem da escrita deva se dar vinculado às experiências sociais das crianças, contextualizado de uma necessidade de expressão, do desejo de comunicação. Essa possibilidade não se dá quando ainda observamos a centralização das informações no professor. É ele quem estuda, pesquisa e traz as informações para a turma. A ênfase da escola ainda é o ensino de letras, sílabas, palavras, situações que não parecem ter como intenção despertar o desejo de comunicar-se com o outro.

De fato, não apenas na escola infantil, mas também no Ensino Fundamental, quando a concepção de leitura que orienta o trabalho do professor ou da professora encerra-se na decifração de letras em sons, os textos apresentados como exercício de leitura, com o objetivo de contemplar letras já conhecidas, apresentam frases que não comunicam qualquer informação significativa para as crianças. Em algumas das situações de leitura observadas nos primeiros anos da escola de Ensino Fundamental não há nada a ser compreendido. O cabeçalho e as frases de estímulo e boas-vindas não têm ligação com temas presentes nas conversas das crianças ou mesmo com histórias por elas conhecidas.

Nessas situações, percebe-se um desencontro entre a intenção do conteúdo proposto pela escola e o que a criança realmente comprehende em seu processo de aprendizagem: quanto mais o professor se apressa para aproximar as crianças da técnica da linguagem escrita, mais as crianças parecem se distanciar da cultura escrita na escola. Essa não coincidência, muitas vezes, não é percebida pelo professor porque permanece imersa em alguma atividade da criança. Como lembra Leontiev (1978, p.197), "na prática, quase nunca encontramos a criança

em estado de inatividade". No entanto, complementa o autor, "não basta que a criança seja ativa, é preciso que a atividade se refira ao que se está expondo ou mostrando", pois, enfraquecido o motivo da atividade inicialmente proposta, outro motivo relacionado a outra atividade toma seu lugar. Conforme o autor, nas crianças bem pequenas, essa nova atividade costuma ser externa, mas nas crianças de mais idade, ela em geral é interna, o que dificulta a percepção do professor acerca da atividade e da apropriação que a criança faz daquilo que lhe é apresentado.

Por isso, para Leontiev (1978), educar a atenção da criança exige, primeiramente, organizar nela a atividade requerida, educar nela certos tipos e formas de atividade. A criança, inserida em exercícios de decodificação que não podem criar motivos coincidentes com a função para a qual a linguagem escrita existe como objeto cultural, não vê a linguagem escrita como um instrumento cultural. Com isso, ao esforçar-se por conhecer o valor sonoro das letras, ela se afasta do processo de leitura em lugar de se aproximar dele, pois constrói para a leitura um sentido alheio a ela.

Além de realizarmos as observações na escola de Ensino Fundamental, entrevistamos os alunos. Perguntamos aos alunos: "você gosta de ler?", "você gosta de escrever?", "para quê ler?", "para quê escrever?" e "o que você lê e escreve na escola?" buscando compreender a concepção que atribuem para a linguagem escrita. Para exemplificar, utilizaremos dados em análise dos alunos do 5º ano; dos 16 alunos entrevistados, 12 deles disseram que gostam de escrever, 2 gostam um pouco e 2 disseram que não gostam. À pergunta "por que a gente escreve?", as respostas foram: "porque você aprende as coisas" (4 alunos), "para saber escrever as palavras" (2 alunos), "porque eu posso escrever textos e histórias" (2 alunos), "porque é importante" (3 alunos), "porque melhora a letra" (1 aluno). Os alunos que responderam que gostam um pouco ou não gostam muito de escrever justificaram: "porque é muito chato" (2 alunos), "porque dói a mão" (1 aluno) e "porque cansa" (1 aluno). Essas respostas denunciam a construção de concepções de escrita distantes desse instrumento cultural

essencial na apropriação da experiência humana acumulada - que, por sua vez, é fonte do processo de humanização que cada ser humano precisa viver na ontogênese para reproduzir para si as qualidades humanas formadas ao longo da história.

A rotina das turmas observadas dos anos iniciais do Ensino Fundamental também denuncia a concepção de processo de apropriação da escrita que prioriza a ideia de que para aprender a linguagem escrita é essencial dominar a técnica, aprender a relacionar as letras aos sons que lhes correspondem, o que valoriza o domínio da técnica antes de criar na criança um motivo para a escrita. Alunos inseridos em exercícios de decodificação, distantes da função social da linguagem escrita, não a compreendem como um instrumento cultural. Quando as crianças respondem que escrevem porque melhora a letra, para saber escrever palavras e porque é importante, elas acentuam um sentido que é externo à linguagem escrita.

Importante destacar que a necessidade de ler e de escrever não nasce com a criança. Necessidades e sentidos precisam ser constituídos nas crianças e nos alunos, isso se dá a partir das experiências vividas. No caso da linguagem escrita, sua necessidade e sentido se formam com as experiências vividas com a escrita. A partir dos dados coletados em formações de professores de Educação Infantil e na realidade escolar de Ensino Fundamental observada, podemos dizer que, de modo geral, o contato das crianças com a linguagem escrita se limita à cópia: o professor copia do livro para a lousa e as crianças e os alunos copiam da lousa para o caderno. Para Smolka (2003), a relação com a língua materna “implica conhecer para quem eu escrevo, o que eu escrevo e por quê? [...] essa escrita precisa ser sempre permeada por um sentido, por um desejo, e implica ou pressupõe sempre um interlocutor” (p.69).

De acordo com Miller (2003, p.9):

Os processos de leitura e escrita de textos envolvem a capacidade de produção de sentido para o escrito. Quando se escreve, está em jogo produzir um texto que faça sentido

para o leitor; e, da mesma forma, quando o leitor se coloca diante de um texto escrito, está em jogo interagir com os sentidos propostos pelo autor.

A essência da leitura é compreender a intenção de comunicação de quem escreve o texto. O processo de ensinar a ler é dar a saber o porquê do ato de ler, é criar a necessidade de ler o mundo ao seu redor e não treinar palavras, pronúncias ou ritmo da leitura.

Nas entrevistas realizadas, quando os alunos eram solicitados a dizer o motivo que os levava a copiar textos, exercícios ou listas de palavras (iniciadas por determinada letra, por exemplo) apresentadas pela professora como exercício de escrita, as crianças apontaram sentidos alheio à expressão: satisfazer a ordem da professora, cumprir a tarefa para desfrutar depois de um tempo livre, não levar tarefa para casa. Esses sentidos são externos à linguagem escrita e em nada favorecerão a relação da criança com a cultura escrita.

É nas situações concretas que a criança constrói motivos e cria para si o sentido do que vai conhecendo. Nesse caso, ao viver na escola situações concretas em que a linguagem escrita não cumpre sua função social, cria-se um empecilho à construção de um sentido adequado ao seu significado social; em outras palavras, torna-se impossível a apropriação da cultura escrita. Nesse caso, a criança se envolve em outra atividade não aparente à primeira vista e à observação do/a professor/a. Como se pode perceber, as atividades em que as crianças estão envolvidas de fato são: ir brincar, livrar-se da tarefa de casa, manter a estima que tem por parte da professora, manter uma relação pacífica com a professora. São, portanto, atividades que nada têm em comum com a linguagem escrita tal como existe socialmente. Pode-se dizer que as tarefas impostas às crianças envolvendo a linguagem escrita funcionam como empecilhos que devem ser vencidos pelas crianças para concretizarem aquilo que realmente as motiva: usufruir um tempo para brincar, por exemplo.

Ter a compreensão do que lê como um motivo impulsor da leitura ou o desejo de expressão

como motivo da escrita não é uma condição natural da criança. Como afirmamos acima, a necessidade de ler e de escrever que precisa ser educada na criança e no aluno se forma por meio das experiências da vida real. Como lembra Vygotski (1995), da mesma forma que acontece com o conjunto das qualidades humanas, as necessidades e seus motivos correspondentes aparecem em cena sempre duas vezes: primeiro são externos, coletivos, sociais e interpsíquicos; depois se tornam internos, individuais e intrapsíquicos. Em outras palavras, é a partir de experiências vividas coletivamente que os motivos e as necessidades, assim como as qualidades humanas, são internalizados. Nessas vivências coletivas - filtradas pela experiência emocional da criança - , vai se formando o sentido dos objetos que a criança vai conhecendo, seus motivos, suas necessidades.

As situações envolvendo a linguagem escrita que a criança vivencia condicionam, portanto, a formação de motivos para leitura e escrita: condicionam a formação de uma atitude na criança em relação à linguagem escrita. Assim, a formação dessa atitude, desse motivo constituinte da atividade escrita - na acepção do histórico-cultural - , é condicionada pelo sentido que a criança aprende a atribuir à linguagem escrita nas situações que vivencia e testemunha usos desse instrumento cultural. Se as situações vividas pelas crianças envolvendo a linguagem escrita as colocam na posição de tomar a finalidade social própria dessa linguagem como motivo impulsionador de sua atividade, a criança estará formando para si um sentido para a leitura que coincide com sua função social. Isso acontece quando - para citar alguns exemplos - ouvem histórias lidas imaginando o que é narrado, quando tomam nas mãos um livro de história infantil e buscam descobrir pelas imagens o que se conta no texto escrito, quando relatam uma experiência vivida que é registrada pelo/a professor/a sob a forma escrita, quando escrevem para o outro em forma de carta ou notícia para o jornal da escola. Em outras palavras, ao aprender com as experiências vividas a ouvir ou realizar uma leitura de imagens buscando a compreensão do que lê, a criança vai formando para si um motivo impulsionador da leitura que coincide

com o resultado, o fim ou o objetivo da leitura. Da mesma forma, a vivência de situações em que a escrita é utilizada para registrar experiências vividas que serão visitadas mais tarde e para 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. Em outras palavras, com tais vivências da cultura escrita, a criança se apropria da linguagem escrita, mesmo antes de aprender a ler e a escrever por si mesma, pois a comprehende em seu significado, é capaz de reproduzir ainda sob a forma do faz-de-conta os gestos adequados a esse instrumento social e cultural. A isso Vygotski (1995, p.185) se referia quando dizia que "da mesma forma como a criança aprende naturalmente a falar numa sociedade que fala, ela pode aprender naturalmente a ler e a escrever numa sociedade que lê e escreve". Para isso, no entanto, a escola precisa fazer parte dessa "sociedade que lê e escreve".

Não é essa "sociedade que lê e escreve" que encontramos nas situações observadas. De modo geral, o contato das crianças com a linguagem escrita é majoritariamente observado como cópia pelo/a professor/a de textos que são posteriormente copiados pelas crianças (cabeçalhos, frases de boas-vindas, músicas infantis, pequenas histórias, lendas e parlendas): leitura de palavras em uma lista confecionada pela professora ou leitura de textos copiados pela professora em folhas de cartolina que ficam expostos nas salas e são relidos em diferentes momentos pelas crianças sob orientação da professora sempre acompanhados pelo movimento de dedo do leitor, ditados de palavras para diagnóstico e classificação das crianças em "silábicas", "alfabéticas", "silábicas com valor", "pré-silábicas", e - o que mais se observa em todas as situações - o treino motor da reprodução de letras.

O sentido de linguagem escrita que a criança forma para si nessas situações cria nela uma atitude em relação à linguagem escrita. A compreensão que a criança, condicionada por essas experiências, forma do que seja escrever e do para que se escreve não pode criar nela um motivo que tenha como objeto a expressão escrita ou a compreensão do que lê.

Chama-nos a atenção as respostas dos alunos do 5º ano sobre gostar ou não de ler. Dos 16 alunos entrevistados, seis alunos disseram que gostam de ler, nove alunos gostam um pouco e somente um disse que não gostava de ler e respondeu: "porque eu não gosto". Os demais ao serem indagados "por que você gosta de ler?" pontuaram: "porque nós aprendemos coisas novas" (3 alunos), "porque desenvolve a mente" (3 alunos), "porque é bom ler" (4 alunos), "porque a gente descobre as coisas que tem no livro" (3 alunos), "porque você aprende" (2 alunos). O sentido positivo expresso pelos alunos - ainda que se possa considerar que apenas algumas respostas se refiram à aprendizagem advinda da interlocução com o texto - pode resultar tanto da relação que estabelecem com a leitura fora do ambiente escolar como pode expressar o senso comum presente no discurso sobre a importância da leitura. Tal discurso, no entanto, não tem força para motivar a leitura entre os brasileiros. Basta ver os resultados da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, que teve por objetivo identificar hábitos e preferências dos leitores brasileiros<sup>7</sup>.

Entretanto, quase como uma contraposição em relação à atitude que empobrece a relação com a cultura escrita que se percebe produzida na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, há situações em que a linguagem escrita se apresenta à criança como uma atividade - na acepção do enfoque histórico-cultural: situações em que a criança, individualmente ou como parte do coletivo, é autora, produz relatos de experiências que a professora escreve observada pelo grupo de crianças, situações em que a professora lê para as crianças respondendo a uma necessidade de leitura delas. Nessa condição, a criança aprende a se relacionar com a linguagem escrita na condição de sujeito cuja necessidade é compreender o que se diz nos textos lidos ou informar-se sobre algo sobre o que o texto fala. Da mesma forma, acontece na situação de produtor de um texto que expressa uma experiência coletiva, um desejo de expressão ou uma necessidade de comunicação.

Podemos dizer, nesses casos, que a linguagem escrita se apresenta à criança em sua função social. Nessa condição, a criança pode formar para si um sentido de linguagem escrita adequado ou consequente com sua função social. Nessa condição, ainda, podemos dizer que a criança é afetada positivamente por experiências de leitura e escrita que experimenta e isso permite estabelecer para a linguagem escrita um sentido adequado à sua função: diante das situações de leitura, sua atitude tende a ser a de buscar por compreensão do que se lê; diante das situações de escrita, sua atitude tende a ser a de autor/produtor de um texto.

Desse ponto de vista, vale ressaltar o papel que o sentido tem no processo de apropriação dos objetos da cultura. Tratando-se da linguagem escrita, essa reflexão toma uma importância ainda maior, dado o significado que tem a apropriação desse instrumento cultural complexo e essencial para a apropriação da experiência humana acumulada social e historicamente e, consequentemente, para a formação da consciência humana.

Como afirma Leontiev (1978, p.268), "para se apropriar dos objetos ou fenômenos que são o produto do desenvolvimento histórico, é necessário desenvolver em relação a eles uma atividade que reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade acumulada no objeto". Nas situações coletadas junto a professores da Educação Infantil e nas observadas na escola de Ensino Fundamental, de modo geral, pode-se dizer que já, desde o início, nas proposições dos professores, chama a atenção a ausência da função social da linguagem escrita, o que gera a impossibilidade de atribuição de um sentido adequado à linguagem escrita por parte das crianças.

## Considerações Finais

A análise das entrevistas realizadas na escola de Ensino Fundamental revela que não sabemos

<sup>7</sup> Entre 2007 e 2011, o índice de pessoas que preferem ler no seu tempo livre caiu de 36% para 28%. Assistir televisão continua sendo a atividade preferida e foi escolhida por 85% dos entrevistados. De um rol de atividades dentre as quais podia-se eleger até 5 preferências, a leitura aparece em sétimo lugar e inclui jornais, livros, revistas e textos na Internet. Dentre os que leem, 25% o fazem por obrigação e a razão principal apontada por aqueles que diminuíram o volume da leitura foi o desinteresse - a falta de tempo, o interesse por outras atividades e a "falta de paciência para ler". A dificuldade de acesso aos livros, quer pelo preço do livro, quer pela falta de biblioteca ou livraria, foi indicada por apenas 4% desse grupo (Cieglinski, 2012, *online*).

ensinar ainda o ato histórico e cultural de ler e escrever: as crianças sabem os códigos, mas não sabem para que se lê e se escreve. A leitura e a escrita se configuram como ato mecânico, priorizando a técnica, a cópia, o treino, pouco ou quase nenhum registro de experiências significativas. Nas entrevistas, os alunos do quarto ano afirmaram que gostam de ler e escrever, porém as respostas revelaram que ainda desconhecem a função social da escrita.

Assim sendo, como formar nas crianças um sentido para a linguagem escrita - e uma atitude leitora e autora - que a constitua como uma atividade?

Como viemos discutindo e enfatizando, é a maneira como apresentamos a linguagem escrita que pode fazê-la constituir-se como atividade em que a criança está inteiramente envolvida - cognitiva, física e emocionalmente - ou como um obstáculo a ser vencido para a concretização da atividade que verdadeiramente motiva a criança. Priorizar atividades que envolvam a interação verbal - estabelecer uma relação de parceria, de interlocução, de diálogo entre leitor criança (ou leitor aluno) e autor, e entre autor criança (ou autor aluno) e leitor no processo de aprendizagem da leitura e escrita - permite que crianças e alunos compreendam o verdadeiro sentido do ato de ler e escrever.

Pelos elementos discutidos neste artigo, entendemos que formar na criança um motivo para a linguagem escrita que coincida com sua finalidade é condição para a constituição da escrita sob a forma de atividade. Isso se faz quando utilizamos a linguagem escrita de acordo com sua função social, ou seja, cumprindo as funções para as quais esse instrumento cultural existe: quando lemos para a criança uma história que ela solicita, um bilhete ou carta enviado para a turma, quando produzimos coletivamente o relato de uma experiência encantadora vivida pelo grupo, quando produzimos um jornal da turma, quando criamos juntos um livro de história.

Nessas situações, quando o motivo - aquilo que leva a criança a agir - coincide com o produto que se alcança ao final do processo, podemos dizer que o sentido que a criança atribui à atividade

coincide com seu significado social. Apenas nesse caso podemos dizer que a criança é afetada pela linguagem escrita de forma adequada. A criança que lê ou escreve porque "a professora mandou" não é afetada positivamente pela linguagem escrita. Diferente disso, nesse caso, não é a linguagem escrita que afeta a criança, mas a relação com a professora, pois a linguagem escrita não aparece para a criança como um motivo que corresponda a uma necessidade sua de compreender ou expressar-se sobre um assunto, pois, pela forma como foi apresentada, a criança não conheceu a linguagem escrita, mas seu aspecto técnico. A necessidade de conhecer o aspecto técnico da escrita só pode nascer da necessidade de usar a linguagem escrita.

Isso coloca, do nosso ponto de vista, uma delimitação temporal para o complexo processo de apropriação da linguagem escrita. Como se dois momentos separados no tempo devessem constituir o processo de apropriação da linguagem escrita: um primeiro movimento em que as vivências com a cultura escrita em suas formas mais desenvolvidas - numa sociedade que lê e escreve - formem nas novas gerações uma atitude para usufruir dessa cultura escrita. Nesse processo, se formará a necessidade - motor de todo o processo de transformação da natureza e do próprio ser humano. Essa necessidade de apropriação do objeto - da linguagem escrita - criará a base para o segundo movimento desse processo: a apropriação da técnica que, assentada sobre a vontade/necessidade de ler e escrever - aí sim - fará sentido para a criança. Cumpre enfatizar, no entanto, que, a partir dos dados coletados, percebeu-se a inexistência de limite entre o papel de um (Educação Infantil) e outro segmento da Educação Básica (anos iniciais do Ensino Fundamental). De alguma forma, ambos parecem ter o mesmo objetivo: ensinar às crianças a técnica da linguagem escrita.

Voltando ao processo de apropriação da cultura escrita, entendemos que podemos enfrentar a discussão sobre a responsabilidade no processo de apropriação da linguagem escrita - que contrapõe hoje muitos/as professores/as no Ensino Fundamental e na Educação Infantil. Se, na escola de Educação

Infantil, criarmos em nossas crianças uma atitude leitora, a tarefa de apresentar o aspecto técnico da escrita, no Ensino Fundamental, não enfrentará a maior dificuldade que este pode apresentar: a falta de um motivo para aprender a ler e a escrever, a falta de inserção do aluno na cultura escrita.

Para que isso aconteça, deve haver um esforço de compreensão de ambos os lados, o que demanda compreender o processo de apropriação da cultura escrita em novas bases: sob o olhar da ciência, a partir das muitas pesquisas realizadas sobre a apropriação da cultura escrita na perspectiva de formação de crianças leitoras e produtoras de texto.

A discussão que procuramos fazer se coloca em termos de que sentido adquire a cultura escrita que apresentamos para a criança. Como afirma Leontiev (1978, p.226), o problema não se apresenta apenas no nível da assimilação imediata, mas também "no grau de consciência, quer dizer, no que significará para a criança os conhecimentos que assimilou, que lugar ocuparão na vida de sua personalidade, que sentido terão para ela". Tudo isso nos ajuda a perceber a complexidade e a dimensão verdadeira que tem a vida que nossas crianças vivem na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Longe de nos assustar, essa compreensão deve ser para nós um desafio!

## Referências

- Aguiar, E.A. *Escrita, autoria e ensino*: um diálogo necessário para pensar a constituição do sujeito autor no contexto escolar. 2010. Tese (Doutorado em Linguagem e Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- 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. Editora, 2006. p.169-180.
- Bakhtin, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 5.ed. São Paulo: Hucitec, 1990.
- Bakhtin, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

Brito, L.P.L. *Letramento e alfabetização: implicações para a educação infantil*. In: Faria, A.L.G.; Mello, S.A. (Org.). *O mundo da escrita no universo da pequena infância*. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 2012. p.3-19. (Coleção Polêmicas do Nossa Tempo, 93).

Cieglinski, A. Ver TV é atividade preferida pelo brasileiro no tempo livre, leitura fica em sétimo. *Agência Brasil*. Brasília: EBC, 2012. Disponível em: <<http://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2012-03-28/ver-tv-e-atividade-preferida-pelo-brasileiro-no-tempo-livre-leitura-fica-em-setimo>>. Acesso em: 16 maio 2014.

Cravinol, F.R. *A leitura como prática cultural e o processo de escolarização: as vozes das crianças*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

Cruz, M.V. *Ensino e aprendizagem da linguagem escrita no ensino fundamental*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2009.

Davídov, V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscou: Editorial Progresso, 1988.

Jolibert, J. *Formando crianças leitoras*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994a.

Jolibert, J. *Formando crianças produtoras de textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994b.

Leontiev, A. *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ediciones Ciencias Del Hombre, 1978.

Miller, S. Sem reflexão não há solução: o desenvolvimento do aluno como autor autônomo de textos escritos. In: Mortatti, M.R. (Org.). *Atuação de professores: propostas para ação reflexiva no ensino fundamental*. Araraquara: JM Editora, 2003, p.9-22.

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

Souza, E.C.F. *As práticas de alfabetização de duas turmas de primeiro ano do ensino fundamental*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

Vygotski, L. *La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito*. In: Vygotski, L. (Org.). *Obras escojidas*. Madrid: Visor, 1995. v.3. p.183-206.

Vygotski, L. *Quarta aula: a questão do meio na pedagogia*. *Psicología USP*, v.21, n.4, p.681-701, 2010.

Recebido em 5/5/2015, reapresentado em 24/7/2015 e aprovado em 24/8/2015.