

ATIVIDADES EPILOGUÍSTICAS NO PROCESSO DE PRODUÇÃO DE TEXTOS: POR UMA PERSPECTIVA DISCURSIVA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

EPILINGUISTIC ACTIVITIES IN THE TEXT PRODUCTION PROCESS: FOR A DISCURSIVE PERSPECTIVE IN THE LITERACY CYCLE

Renata Strzepa Potkul
Professora da Rede Municipal de Ensino de Vila Velha – ES
renatapotkul@yahoo.com.br

Dania Monteiro Vieira Costa
Universidade Federal do Espírito Santo
daniamvc@gmail.com

RESUMO

Este artigo tem como objetivo discutir questões relacionadas a relação ensino-aprendizagem da linguagem escrita, a partir de textos produzidos por crianças, em uma turma do ciclo de alfabetização, analisando atividades epilinguísticas realizadas durante o processo de reescrita de seus textos. Trata-se de um estudo de caso realizado com crianças de uma turma do 3º ano ciclo de alfabetização. Fundamenta-se na concepção bakhtiniana de linguagem e nas proposições de Geraldi (2003) em relação ao ensino da língua materna. As autoras apontam que quando as condições de produção são instauradas, as crianças produzem textos e desenvolvem atividades epilinguísticas, na medida que os reescrevem, escolhendo diferentes recursos expressivos, fazendo autocorreções e reelaborações tendo em vista seus projetos discursivos, seus interlocutores e as razões de ser de seus textos.

Palavras-chave: Produção de texto. Alfabetização discursiva. Análise linguística. Reescrita.

ABSTRACT

The purpose of this paper is to discuss the issues concerning the relation between teaching-learning of the written language, from texts produced by children, in a group belonging to the literacy cycle, analyzing the epilinguistic activities carried out during the process of rewriting their texts. It is a study case performed with 3rd grade children within the literacy cycle group. The study is based on the Bakhtinian conception of language and on the Geraldi (2003) propositions regarding mother tongue teaching. The authors indicate that whenever the conditions of production are established, the children produce texts and develop epilinguistic activities, insofar as they rewrite them, selecting different expressive resources, making self-corrections and re-elaborations, bearing in mind their discursive projects, their interlocutors and their texts' reasons of being.

Keywords: Text production. Discursive literacy. Linguistic analysis. Rewriting.

Introdução

Iniciamos esse texto afirmando, inicialmente, que concebemos a alfabetização como processo discursivo, para qual, aprender a ler e a escrever é um processo dialógico, no qual os sujeitos interagem consigo e com os outros utilizando a linguagem escrita, constituindo-se, nesse processo, sujeito discursivos, críticos e responsivos. Nessa direção, é durante a prática de linguagem que a criança se apropria da linguagem escrita de modo significativo, ou seja, à medida que produz e busca compreender enunciados escritos também aprende os aspectos linguísticos dessa modalidade de linguagem. Esse posicionamento ampara-se na perspectiva de Vigotski sobre a relação entre desenvolvimento e ensinoaprendizagem, no qual a partir de uma série de estudos, propõe a seguinte premissa: o ensino não deve limitar-se a ir atrás do desenvolvimento, mas deve adiantar-se a ele objetivando provocar novas formações (VIGOTSKI, 2009, p. 310). Esse princípio vigotskiano colabora com nosso estudo, na medida que apostamos que as crianças, durante a alfabetização, são capazes de produzir textos e desenvolver reflexões sobre os recursos expressivos e/ou linguísticos utilizados nesses textos.

Para ampliar a discussão, trazemos para esse diálogo princípios da concepção de linguagem bakhtiniana e/ou perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem. Para Bakhtin (2011, 2014), o texto enquanto enunciado concreto é resultado das relações dialógicas que se estabelecem nas situações concretas, sendo a realidade fundamental da língua, sobretudo porque a língua vive e evolui nos momentos de enunciação, quando os sujeitos utilizam os recursos expressivos que se apropriaram por meio de suas experiências discursivas que se dão nas interações verbais. Discutindo o trabalho com textos na escola a partir da concepção bakhtiniana de linguagem, Geraldi (2003, p. 165, grifo do autor), nos diz que centrar o ensino na *produção de textos* “[...] é tomar a palavra do aluno como indicador dos caminhos que necessariamente deverão ser trilhados no aprofundamento quer da compreensão dos próprios fatos sobre os quais se fala, quer dos modos (estratégias) pelos quais se fala”.

Esses princípios fundamentam a defesa do trabalho com a produção de textos como pilar central do trabalho educativo com a linguagem, para o qual o texto é concebido como unidade de *ensinoaprendizagem*¹, como lugar de entrada para o diálogo com outros textos, passados e futuros. Assim, o texto torna-se objeto de *ensinoaprendizagem*, mediando as atividades de leitura e produção, a partir das quais também ocorre a análise linguística. É preciso ressaltar que utilizamos a expressão “análise linguística” conforme a seguinte definição de Geraldi (2013, p. 189, grifo do autor):

[...] com a expressão ‘análise linguística’ pretendo referir precisamente [ao] conjunto de atividades que tomam uma das características da linguagem como seu objeto: o fato de ela poder remeter a si própria, ou seja, com a linguagem não só falamos sobre o mundo ou sobre nossa relação com as coisas, mas também falamos sobre como falamos.

Todas essas práticas (leitura, produção de textos e análise linguística) interligadas resultam no processo de apropriação da linguagem por meio da interação e da interlocução. Importante mencionar que tendo o texto como ponto de partida e ponto de chegada, inevitavelmente desenvolve-se a reflexão dos elementos linguísticos que os compõem, sem, contudo, tomar essa reflexão, como elemento central do trabalho educativo, mas como dimensão que integra o trabalho que envolve a leitura e produção de textos nos diferentes processos interacionais que envolvem a linguagem.

1 O termo “ensinoaprendizagem” será utilizado dessa forma no corpo deste artigo, pois partimos da concepção de que são processos indissociáveis e, como tal, compreendemos que a relação professor/a e aluno é mútua; portanto, ambos participam desse processo e desempenham simultaneamente o papel de ensinante e aprendiz.

Nessa esteira discursiva, é preciso ressaltar ainda, que “[...] a aprendizagem da linguagem escrita é já um ato de reflexão sobre a linguagem: [já que] as ações linguísticas que praticamos nas interações em que nos envolvemos demandam esta reflexão (GERALDI, 2003, p. 17). Também de acordo com esse autor, compõem essas ações linguísticas e/ou análise linguísticas: as *atividades linguísticas*, as *atividades epilinguísticas* e as *atividades metalinguísticas*. A primeira, refere-se a progressão do assunto, tema do processo interacional que não demanda nenhum tipo de interrupção. A segunda, as atividades epilinguísticas, estão relacionadas, ao movimento que os sujeitos realizam de suspensão do tema da enunciação para desenvolver uma reflexão a respeito dos recursos expressivos que estão utilizando, considerando as razões de ser de seus textos. E a terceira, as atividades metalinguísticas relacionam-se as reflexões desvinculadas dos processos interativos, nos quais os sujeitos estão inseridos, são aquelas atividades que analisam a linguagem com a construção de conceitos e classificações, entre outras. Essa última tem sido a mais praticada na escola, muitas vezes, por meio de inúmeros exercícios mecânicos que pouco contribuem para o desenvolvimento da escrita, na criança.

Nesse texto, nos interessa o processo de reflexão sobre a linguagem por meio das atividades epilinguísticas. Especialmente por que com essas atividades ocorre uma inversão em relação a prática educativa corrente, na medida que parte dos textos dos alunos em um movimento de retomada desses textos que são reescritos considerando a razões de ser destes textos. Nesse contexto, desenvolve-se também “[...] a comparação de diferentes formas de construir textos [o que levará] à compreensão da existência de múltiplas configurações textuais, de variedades linguísticas e, no confronto destas, à aprendizagem de novas configurações ou ao processo de construção de nova variedade padrão” (GERALDI, 2003, p. 217). Esse panorama aponta que a análise linguística que propomos com esse estudo a ser desenvolvida não é a mera correção gramatical de textos a partir de um modelo. É “[...] mais do que isso, ela permite aos sujeitos retomar suas intuições sobre a linguagem, aumentá-las, torná-las conscientes e mesmo produzir, a partir delas, conhecimentos sobre a linguagem que o aluno usa e que outros usam” (GERALDI, 2013, p. 217).

Considerando essas reflexões iniciais nos encaminhamos para as questões que motivaram nosso estudo: Como desenvolver atividades epilinguísticas a partir da reescrita de textos, por crianças do ciclo de alfabetização? Como essas crianças escrevem textos e os reescrevem tendo em vista a compreensão desses textos pelos seus interlocutores? Como realizam autocorreções e reelaborações de seus textos?

Para dialogar sobre essas questões, desenvolvemos um estudo em uma escola da Rede Municipal de Vila Velha/ES, com uma turma de 3º ano do ensino fundamental composta por 20 crianças. Optamos por realizar uma pesquisa qualitativa com base no enfoque histórico-cultural. De acordo com Zanette (2017), o estudo científico utilizando método qualitativo à luz do enfoque analítico histórico-cultural não se desenvolve a investigação, unicamente, pelo alcance de resultados, mas sobretudo porque se objetiva buscar a compreensão do problema. Assim sendo, busca-se o entendimento do “[...] comportamento [humano] a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação”, correlacionado como contexto de que fazem parte. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16).

Em consonância com essa perspectiva, utilizamos a técnica de observação participante que possibilitou que interagíssemos com as 20 crianças e com a professora, sujeitos da pesquisa, de forma colaborativa e dialógica no decorrer das atividades que envolviam a produção de textos. Foram 49

dias em campo (segundo semestre do ano de 2018). Nesse período, gravamos em áudio e vídeo as atividades referentes a produção de textos e posteriormente, realizamos a transcrição desses áudios e vídeos que juntamente com as anotações feitas no diário de campo formaram o *corpus* da pesquisa, um catálogo com 16 eventos que envolviam a produção de textos (situações ora desenvolvidas pela professora da turma, ora planejadas conjuntamente com a pesquisadora). O uso desses recursos foi acordado com os sujeitos da pesquisa e, portanto, autorizado, mediante assinatura de protocolo de consentimento livre e esclarecido.

Para constituição das análises, realizamos as transcrições dos eventos. Vale esclarecer que a expressão eventos, mencionado ao longo desse estudo refere-se ao conceito de ato/atividade e/ou evento de Mikhail Bakhtin (1993, p. 21) que ao questionar os universalismos teóricos, afirma que “[...] minha vida inteira como um todo pode ser considerada um complexo ato ou ação singular que eu realizo, isto é, executo atos com toda minha vida, e a cada ato particular e experiência vivida é momento constituído da minha vida – da contínua realização de [eventos]”. Por outro lado, a particularidade e a singularidade do evento não o tornam um ato subjetivista, pelo contrário cada ato/evento é singular e irrepetível, mas intimamente relacionado a outros eventos com elementos que ligam a cadeia infinita dos atos humanos.

Para compreender a produção científica da área, iniciamos uma busca de trabalhos sobre produção de textos na alfabetização. Inicialmente identificamos estudos realizados pela linha de Pesquisa Educação e Linguagens (PPGE-UFES), entre os quais mencionamos Caroselli (2006), Piffer (2006) e Costa (2012). Essas pesquisas que, respectivamente, foram desenvolvidas na Educação Infantil e no 1º ano do Ensino Fundamental e apesar de terem diferenças. De modo geral, buscaram compreender a prática educativa com a produção de textos, discutindo a dificuldade de a escola desenvolver um efetivo trabalho com a produção de textos.

Nessa direção, temos também o trabalho que desenvolvemos (COSTA, 2013), cujo objetivo foi a realização de um estudo sobre produção de textos na fase inicial de alfabetização. Nele, discutimos a possibilidades de repensar as práticas educativas a partir do diálogo com as crianças, por meio do qual pudessem falar não só das coisas da vida, mas também se debruçar sobre a própria linguagem, expor suas dúvidas, apresentar suas descobertas, suas discordâncias e solicitar a colaboração do outro. Observamos, nesse estudo, que as crianças na fase inicial da alfabetização escrevem textos para dialogar com outro e nesse contexto, desenvolvem uma reflexão sobre os conhecimentos do sistema de escrita da língua portuguesa. Por outro lado, também nos perguntávamos sobre de que modo faríamos intervenções nos textos produzidos pelas crianças? Questão que, como dito, motivou a discussão que ora fazemos neste texto.

O artigo de Garcia e Sisle (2020, p. 14) que identifica e analisa estudos que trataram das atividades epilinguísticas na relação ensino-aprendizagem da linguagem escrita também colaborou com a organização de nosso estudo. Nele, as pesquisadoras afirmam que as atividades epilinguísticas ainda são pouco trabalhadas nas aulas de língua portuguesa, em detrimento das atividades metalinguísticas (metalinguagem). Para elas, “[...] a metalinguagem tem seu lugar no ensino, porém não há sentido em aprender Língua Portuguesa por meio de nomenclaturas e classificações, sem espaços as reflexões acerca do uso de diferentes recursos expressivos e seus possíveis efeitos”. Considerando a necessidade de discutir e aprofundar os estudos sobre essas questões, nos propomos a desenvolver juntamente com as crianças, ações de reflexão sobre os aspectos linguísticos dos textos por elas produzidos. Assim, no item que segue apresentamos essa discussão.

Produção de textos e atividades epilinguísticas no ciclo de alfabetização

Dada à limitação deste texto e tendo em vista nosso interesse em discutir em que medida a interlocução entre as crianças e seus pares e a professora contribui com o processo de produção de textos envolvendo a possibilidade de desenvolver a reescrita desses textos por meio de atividades epilinguísticas, passamos então a análise de um dos dezesseis eventos que nos possibilitou discutir essas questões. Antes, porém, apresentamos os aspectos contextuais que resultaram no evento que ora passamos a analisar. Nele, a professora da turma se depara com uma proposta de produção no Livro Didático (Figuras 1 e 2), optou por ressignificá-la, propondo as crianças que pensassem na possibilidade de produzirem cartas para os colegas da turma, contrariando a proposta do LD de escrever uma carta para um personagem de um texto, nele presente. Durante a pesquisa, a professora nos relatou que fez essa mudança a partir dos momentos de interlocução nos planejamentos conosco, quando falávamos da necessidade de proporcionar as crianças espaços, nos quais elas tivessem a oportunidade de produzir textos em situações concretas de interlocução, nas quais teriam o que dizer e para quem dizer, com razões para dizer o que queriam dizer e pudessem escolher as estratégias do dizer tendo em vista seu projeto discursivo e seu interlocutor. A seguir proposta de produção do LD:

Figura 1 – Proposta de produção da carta no livro didático



Fonte: Borgatto, Bertin e Marchezi (2014).

Figura 2 – Proposta de produção da carta no livro didático



Fonte: Borgatto, Bertin e Marchezi (2014).

Assim a proposta surgiu do diálogo da professora com as crianças sobre a proposta de produção do LD (Figuras 1 e 2). Durante esse diálogo, a professora e as crianças optaram por escrever para os colegas da turma. A proposta envolvia imaginar que estavam, no futuro, e sendo adultos, buscavam notícias sobre seus colegas e ao mesmo tempo, enviavam notícias sobre suas vidas. A professora contou como a conversa com as crianças foi fundamental para a constituição da situação de produção, como podemos ver neste excerto da transcrição do diálogo com a pesquisadora em que nos conta como foi a experiência de proposição da escrita da carta para as crianças:

Pesquisadora: como foi a proposição da carta?

Professora: começamos desse texto [Figura 1] e depois começamos a conversar... você sabe que na aula eu gosto muito de conversar com eles... aí a gente conversando... eu pedi para que eles conversassem se fossem mandar uma carta para o outro... como eles fariam a carta... e eles começaram a conversar... “eu mandaria para não sei quem e eu pra não sei quem”... aí que surgiu a ideia... aí eu falei... “aí gente... poderíamos fazer assim... vamos fazer uma carta... vocês vão escrever para quem vocês quiserem... e aí... nós vamos imaginar que vocês já cresceram... já são adultos e vocês como adultos vão falar do tempo em que vocês eram crianças”... a partir daí a ideia foi fluindo e eles foram ficando interessados... começaram a perguntar um para o outro... “e aí”... “queria saber isso de você”...

Com a resignificação da proposta, como mencionado, as crianças passaram a ter o propósito de escrever para um colega projetando os acontecimentos que poderiam ocorrer na vida de cada um, depois de alguns anos, quando estiverem adultos. Nesse contexto, foi possível observar que as crianças apresentaram, nas cartas, suas “memórias de futuro” e/ou “horizonte de possibilidades”, tais como viagens, mudança de estado e país, casamento, tornarem-se pais ou mães, entre outros. Desse modo, a produção das cartas, possibilitou a elas “[...] o cálculo de horizonte de possibilidades e a construção, através da memória de futuro, de lugares desterritorializados a partir dos quais [puderam] mobilizar desejos e ações” (GERALDI, 2010b, p. 123-124).

Para essas crianças, isso se torna ainda mais importante, pois os processos ideológicos que mascaram as possibilidades de alargar seus “horizontes de possibilidades” têm fortes mecanismos que as impedem de ampliar as ações presentes para além dos mecanismos de exclusão, exploração e seleção que enfrentam. Em nossa opinião, as ações escolares que contribuam com a formação da consciência crítica permitirão a compreensão desses mecanismos, possibilitando às crianças a reflexão sobre processos de transformação social. A professora esboça uma opinião a respeito desse tema, quando diz:

Professora: eles falaram os desejos... sonhos... que talvez os coleguinhas nem imaginavam alguma coisa assim... com a conversa eles começaram a ver as possibilidades... que eles também poderiam conquistar outras coisas que às vezes em casa eles não ouvem ninguém falar isso... que às vezes a família não acredita na criança...

Pesquisadora: esse momento foi muito importante para elas... essa interação é fundamental para ampliar o horizonte de possibilidades delas... por isso a escola é tão importante...

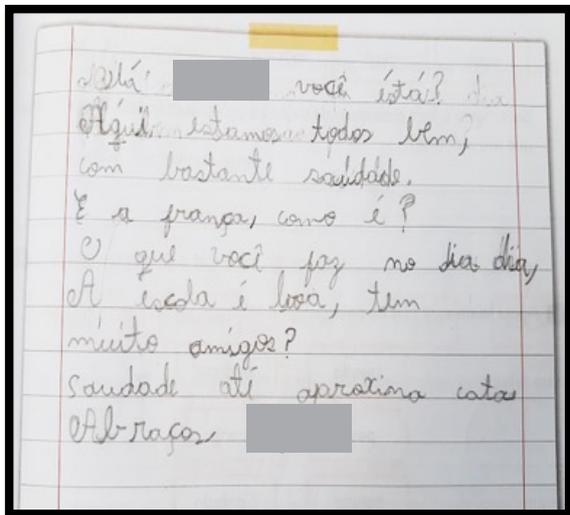
Professora.: exatamente

Pesquisadora: essa troca de experiências um com o outro e com a mediação de alguém mais experiente... nesse caso a professora... é muito importante...

Esse relato é peculiar porque, nesse momento, a professora nos revelou suas impressões sobre o diálogo que realizou com as crianças. Apesar de, inicialmente, ter nos dito que a produção de textos seria algo para ser realizado nas séries posteriores, é possível perceber que entendeu a relevância desse processo para a formação dos sujeitos/crianças que vivem em uma sociedade extremamente excludente, especialmente quando concorda que foi um momento importante para ampliar seus horizontes de possibilidades. Para confirmar nossos apontamentos iniciais, apresentamos, a seguir, as

cartas produzidas por Feline para Daniel (Fotografia 1) e de Gabriela para Kessia (Fotografia 2) e no item posterior apresentaremos de maneira detalhada o processo de reescrita da carta produzida por Isabely para Mulher Maravilha (Fotografias 3 e 4).

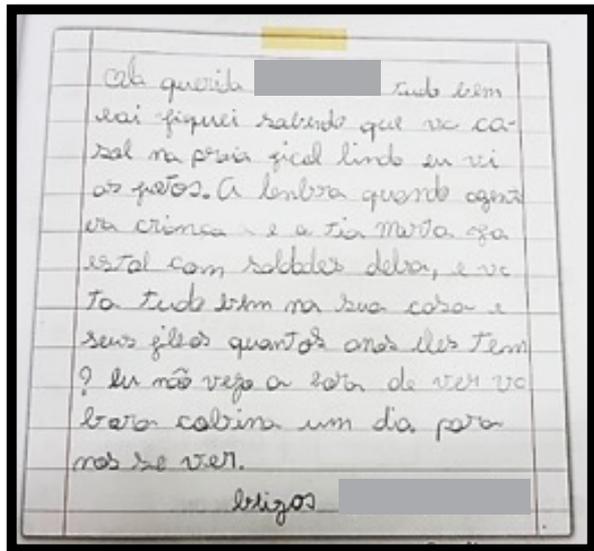
Fotografia 1 - Carta produzida por Feline para Daniel



Olá Daniel você está?
 Aqui estamos todos bem,
 com bastante saudade.
 E a França, como é?
 O que você faz no dia dia,
 A escola é boa, tem
 muito amigos?
 Saudade até aproxima cata
 Abraços, Feline

Fonte: Acervo das autoras (2018).

Fotografia 2 - Carta produzida por Gabriela para Kessia



Ola querida Kessia tudo bem
 eai fiquei sabendo que vc ca-
 Sol na praia ficou lindo eu vi
 as fotos. A lembra quando agente
 era criança e a tia (...) já
 estol com saldades dela, e vc
 Ta tudo bem na sua casa e
 seus filhos quantos anos eles tem
 ? eu não vejo a hora de ver vc
 bora cobina um dia para
 nos se ver.
 beijos da Gabriela

Fonte: Acervo das autoras (2018).

Durante o processo de produção das cartas, Feline e Gabriela (Fotografias 1 e 2) mobilizaram os recursos linguísticos que tinham disponíveis para concretizar seus enunciados. Além de transitar pelo estilo composicional próprio que esse gênero discursivo possui, precisaram também refletir sobre os conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabético-ortográfico, mas principalmente levar em consideração seus interlocutores. Assim, mesmo com o trabalho que a professora vinha desenvolvendo, quando pretendia ensinar o gênero discursivo “carta”, observamos que foi no momento de uso desses recursos que, de fato, as crianças se apropriaram deles.

Com a produção da carta, as crianças concretizaram seus projetos discursivos, revelando seus sonhos e desejos, com a possibilidade de que suas palavras seriam escutadas. Feline imagina que, no futuro, seu amigo Daniel estaria morando na França. Por isso faz questionamentos sobre a cidade, amigos, trabalho e informa que estão todos bem. Gabriela fala que ficou sabendo que a amiga Kessia se casou na praia. Diz que viu as fotos e que ficou tudo lindo e convida sua amiga a rememorar quando eram crianças e estudavam juntas. Também pergunta a idades dos filhos dela e termina fazendo um convite para se reencontrarem para matar as saudades (“bora combinar um dia pra nos se ver”). Sendo assim, ao longo da interação com as crianças que os processos dialógicos foram fundamentais para que elas pudessem escrever para seus colegas. A atividade do LD que visava aprendizagem da estrutura do gênero textual, carta, passou a ser significativa para turma, de modo que aprender a escrever passou a fazer sentido individualmente e coletivamente.

Salientamos ainda que para que isso fosse possível foram instauradas as condições de produção de texto, pois havia: a) *o que dizer*, em meio ao uso da imaginação e da “memória de futuro”, as crianças escreveria para um/a amigo/a que não viam há algum tempo; b) *uma razão para dizer o que se tem a dizer*, matar a saudade, saber notícias e lembrar o tempo em que estudaram juntos/as; c) *para quem dizer o que se tem a dizer*, o/a amigo/a foi o/a interlocutor/a para quem a carta foi endereçada; d) *constituição do locutor como tal, como sujeito que diz o que diz para quem diz (o que implica responsabilizar-se, no processo, por suas falas)*, porque sabe que será ouvido por alguém e, por isso, se compromete com o seu dizer ou seja, as crianças assumiram seus posicionamentos sobre a situação dos colegas no futuro e tendo em vista a necessidade de compreensão do enunciado pelo seu interlocutor *escolheram as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d)*, ou seja, escolheram os meios linguísticos e discursivos para produzirem as cartas.

Sobre esse último item, Koch e Elias (2017, p. 37, grifo das autoras) dizem que escrever é uma “[...] atividade que exige do escritor *conhecimento da ortografia, da gramática e do léxico de sua língua*, adquiridos ao longo da vida nas inúmeras práticas comunicativas de que participamos como sujeitos eminentemente sociais que somos e, de forma sistematizada, na escola”. Tomando como referência esse princípio, almejando ampliar a compreensão, pelas crianças, em relação as estratégias do dizer em relação a escolha dos recursos expressivos a serem utilizados nas cartas que produziram para seus colegas da turma, nos propomos a realizar juntamente com elas, uma atividade epilinguística: a revisão de seus textos que culminou na reescrita das cartas a partir da razão de ser de seus textos.

Para isso argumentamos com as crianças que, para serem lidos, os textos, devem ser “legíveis”, o que significa dizer que o leitor terá mais facilidade para compreender a mensagem e para isso, deve-se organizar o texto observando a forma de escrever, considerando a escolha e a escrita das palavras e a pontuação, por exemplo, bem como o modo de escrita do gênero discursivo, carta, entre outros elementos que apareceram ao longo do processo de produção, pelas crianças, desse gênero.

A partir da concordância das crianças, iniciamos o trabalho de reescrita das cartas, realizando intervenção/mediação durante o processo de produção de textos. Considerando a importância desse processo para apropriação da linguagem escrita, pelas crianças, nos dedicamos, a seguir, a discutir o processo de reescrita da carta de Isabelly para Mulher Maravilha, no qual desenvolvemos uma atividade epilinguística, pois, como dito, com a linguagem não só falamos sobre o mundo ou sobre nossa relação com as coisas, mas também falamos sobre como falamos.

Assim, o processo de reescrita da carta produzida por Isabelly que, apresentaremos a seguir, pode ser considerada uma atividade epilinguística no interior do trabalho educativo em uma perspec-

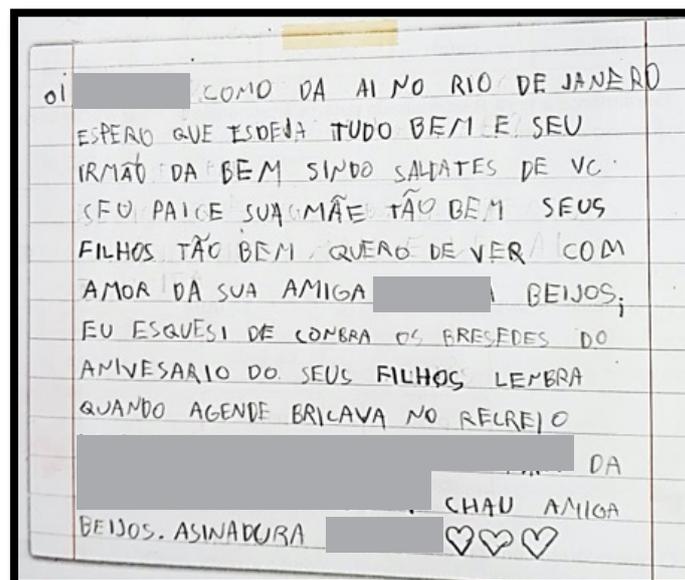
tiva discursiva. Conforme discutido na introdução desse texto, esse tipo de atividade, segundo Geraldi (2013) se dá quando são criadas as condições para atividades interativas efetivas em sala de aula para leitura e produção de textos. Veremos nos trechos da transcrição de nosso diálogo com ela que a atividade interativa se efetivou, quando ela se propõe a escrever para sua amiga e aceita revisar a primeira versão do texto para concretização do diálogo

A partir desses posicionamentos, compreendemos que desenvolver análise linguística, por meio de atividades epilinguísticas, com os alfabetizandos vai muito além da simples correção ortográfica e gramatical na medida que envolve uma retomada do texto, considerando seus intuitos discursivos e seus interlocutores. Importante retomar, nesse contexto, a distinção entre atividades epilinguísticas e atividades metalinguísticas, as primeiras, ocorrem quando o locutor suspende o tratamento do tema para refletir sobre os recursos expressivos. Por sua vez, as atividades metalinguísticas são aquelas que “[...] tomam a linguagem como objeto não mais enquanto reflexão vinculada ao próprio processo interativo, mas conscientemente constroem uma metalinguagem sistemática com a qual falam sobre a língua (GERALDI, 2013, p. 25).

Cabe ressaltar que os sujeitos falantes de uma língua já realizam análise linguística, ao longo de sua vida. Nesse estudo, durante o processo de *ensinoaprendizagem* da leitura e da escrita, em diálogo com as crianças, as motivamos a refletir sobre os recursos expressivos (atividade epilinguística) utilizados nas cartas que produziram, culminado na escrita de uma segunda versão dessas cartas. Por outro lado, entendemos que essas atividades poderiam servir de base para desenvolvermos atividades metalinguísticas por meio do ensino da ortografia de diferentes palavras, dos sinais de pontuação, entre outros conhecimentos do sistema de escrita da língua portuguesa, conhecimentos que envolvem a leitura e a produção de textos.

Desse modo, tomando como referência a definição de Geraldi (2013), compreendemos que o trabalho que desenvolvemos pode ser considerado uma atividade epilinguística e/ou análise linguística, sobretudo nos momentos que motivamos Isabelly a realizar uma reflexão sobre os recursos expressivos, tendo em vista sua interlocutora. A seguir, as versões da carta escrita por Isabelly para Mulher Maravilha (Fotografias 3 e 4):

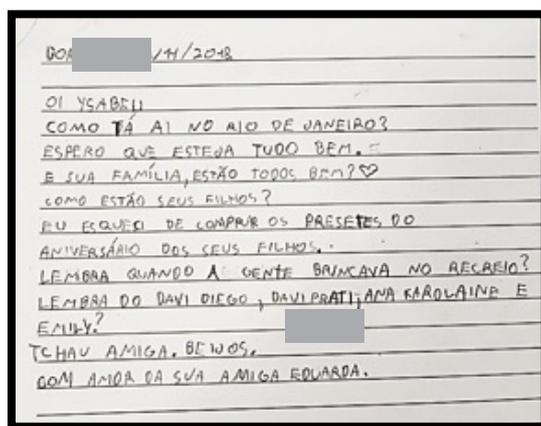
Fotografia 3 – 1ª versão – Carta de Isabelly para Mulher Maravilha (02/10/18)



Fonte: Acervo das autoras (2018)

OI MULHER MARAVILHA COMO DA AI NO RIO DE JANERO
 ESPERO QUE ESDEJA TUDO BEM E SEU
 IRMÃO DA BEM SINDO SALDATES DE VC
 SEU PAI E SUA MÃO TÃO BEM SEUS
 FILHOS TÃO BEM QUERO DE VER COM
 AMOR DA SUA AMIGA ISABELLY BEIJOS;
 EU ESQUESI DE CONBRA OS BRESEDES DO
 ANIVERSARIO DE SEUS FILHOS LEMBRA
 QUANDO AGENDE BRICAVA NO RECREIO
 LEMBRA DO MARIO DO FLESH DA
 POLIANA DA GABRIELA CHAU AMIGA
 BEIJOS. ASINADURA ISABELLY

Fotografia 4 – 2ª versão – Carta de Isabelly para Mulher Maravilha após o processo de reescrita (23/11/18)



Fonte: Acervo das autoras (2018).

(...), 23/11/2018

OI MULHER MARAVILHA
 COMO TÁ AI NO RIO DE JANEIRO?
 ESPERO QUE ESTEJA TUDO BEM.
 E SUA FAMÍLIA, ESTÃO TODOS BEM?
 COMO ESTÃO SEUS FILHOS?
 EU ESQUECI DE COMPRAR OS PRESETES DO
 ANIVERSÁRIO DOS SEUS FILHOS.
 LEMBRA QUANDO A GENTE BRINCAVA NO RECREIO?
 LEMBRA DO MARIO, FLESH,
 POLIANA E GABRIELA?
 TCHAU AMIGA. BEIJOS.
 COM AMOR DA SUA AMIGA ISABELLY.

Como podemos observar, a carta (Fotografias 3 e 4) produzida por Isabelly mostra a vontade, dela, em se informar sobre as novidades da vida da amiga: sobre a vida no Rio de Janeiro, a família, os filhos que ela supostamente teve e o esquecimento da compra dos presentes para os filhos da amiga. Expressa ainda as lembranças do tempo em que estudaram juntas, os momentos e os colegas com os quais interagiam mais. E, ao final, se despede carinhosamente da amiga. Todos esses elementos indicam a assinatura de Isabelly que ao se assumir sujeito do seu dizer constrói um ponto de vista a respeito do futuro da colega e, ao mesmo tempo, se coloca, nesse cenário, como sua amiga e interlocutora. A seguir, apresentamos trechos de nosso diálogo com ela, nos quais desenvolvemos o processo de análise linguística. Iniciamos a atividade de reescrita do texto, conversando sobre os aspectos composicionais do gênero discursivo carta:

Pesquisadora: *e o local e a data?... que local a gente tá?*

Isabelly: *na escola*

[]

Pesquisadora: *mas a escola fica em que local?*

Isabelly: *precisa escrever local? ((fazendo referência a palavra local))*

Pesquisadora: *não... nem a palavra data também... (...) escreve juntos os dois nomes?*

Isabelly: *não... eu escrevi separado... é por causa do "A" aqui ((e aponta para a letra))*

Pesquisadora: *o espaço é importante para a pessoa que vai ler entenda direito... vírgula para separar a data... agora a saudação*

Isabelly: *"oi Mulher Maravilha"*

[]

Isabelly: *eu li isso pra minha mãe e ela gostou muito ((apontando para a carta escrita no livro)) porque têm vezes que eu escrevo um texto... eu escrevo umas duas ou três linhas e agora eu escrevi isso tudo*

Pesquisadora: *e você nem estava querendo fazer... viu que legal... sua mãe ficou orgulhosa de você*

Isabelly: *sim*

No trecho acima, Isabelly demonstra desconhecer os aspectos composicionais do gênero textual, carta. Desse modo, iniciamos chamando a atenção em relação a esses aspectos, solicitando que colocasse local e data. Ela nos perguntou se era necessário escrever as palavras local e data, respondemos que não e lhe informamos sobre o uso da **vírgula para separar** o local da data. Em seguida, falamos que ela deveria escrever a saudação e ela, prontamente, respondeu "Oi Mulher Maravilha" e inicia a reescrita de sua mensagem. Durante esse momento da conversa, disse também que leu a carta para sua mãe que a elogiou muito, principalmente porque antes, escrevia apenas duas ou três linhas e agora, escreveu em toda a folha. Nossa hipótese **é que** Isabelly escreveu mais porque tinha o que dizer e para quem dizer, diferentemente de outras situações, nas quais, provavelmente, vivenciou a realização de propostas de escrita como mera tarefa escolar. No trecho que segue, apresentamos a continuidade de nossa conversa, depois desses apontamentos em relação aos aspectos iniciais do gênero carta (local, data e saudação):

Pesquisadora: vamos lá... “esteja”

Isabelly: o “TUDO” está certo?

Pesquisadora: sim

Isabelly: é que eu fico escrevendo “TUDO BEM” toda hora no meu celular... é que eu fico mandando mensagens para as minhas amigas

[]

Isabelly: ah é::: vou escrever “e sua família está bem?”

Pesquisadora: isso... pode perguntar sobre todos de uma vez

Isabelly: e sua mãe e seu irmão e seu pai e sua avó e sua tia...

Pesquisadora: podemos perguntar... mas você pode agrupar tudo em uma só pergunta... aqui pode ter uma vírgula... “e sua família, estão todos bem?”.

Isabelly: ((faz a leitura da pergunta concordando com a sugestão))

Pesquisadora: e a nova família? Você falou que ela tem uma nova família...

Isabelly: um menino e uma menina... ela falou quer ter

Pesquisadora: então fala dos filhos

Isabelly: “e seus filhos estão bem também?” mas eu tô escrevendo E E E...

Pesquisadora: repetindo né... então vamos ver um jeito que não repita... isso é bom... repetir demais fica cansativo

Isabelly: “eu esqueci de comprar os”...

Pesquisadora: comPRAR

Isabelly: eu escrevi BRA

Pesquisadora: é::: e antes de P e B usamos M

Isabelly: em vez de escrever COMPRAR eu escrevi COBRA

Pesquisadora: isso::: assim fica cobra

Isabelly: prontinho

Pesquisadora: comprar::: senão fica compra

Isabelly: eu odeio o R porque a gente faz um negocinho ((aponta para a garganta mostrando que o som da letra R puxa na garganta))

Pesquisadora: nós nem falamos assim COMPRAR::: a gente não puxa tanto o R... talvez por isso alguns esquecem de escrever

Nesse trecho do diálogo com a criança, iniciamos lendo o início da carta “ESPERO QUE ESDEJA TUDO BEM”. Nesse instante, Isabelly nos diz que a palavra TUDO está correta porque, escreve toda hora para sua amiga, em seu celular. Esse fato nos leva a uma reflexão sobre os diferentes espaços, nos quais a criança tem contato e utiliza a linguagem escrita. Nesse caso, é impossível não levar em consideração a utilização de diferentes redes sociais e plataformas digitais, nas quais conversam com as pessoas. Esse elemento corrobora uma de nossas apostas, a saber: o diálogo com as crianças, no qual privilegia-se a escuta, pode revelar-se como uma possibilidade para identificar e compreender experiências das crianças com a linguagem escrita, fato que pode colaborar com a organização do trabalho educativo, na alfabetização.

Retornando ao nosso diálogo com Isabelly, vimos que ela identificou as repetições de expressões e sugeriu que ao invés de dizer: “Como está seu irmão? Seu pai? Sua mãe? Seus filhos?” Optou por escrever “Como está sua família?”. É claro que a depender de suas intenções discursivas, poderia manter as perguntas relacionadas a cada um dos familiares da amiga, mas essa foi uma sugestão da própria Isabelly, ao dizer “ah **é:::** vou escrever “e sua família está bem?”, concordamos com sua opção, dizendo que perguntar por cada um ficaria cansativo para ler, mas que ela também poderia escrever do modo como escreveu a primeira carta.

Em seguida, falamos sobre a pergunta que fez sobre os filhos de sua interlocutora e, nesse momento, retrucou dizendo, “mas eu estou escrevendo muito E... E... E”, fazendo referência as seguintes frases: “E sua família?” e “E seus filhos?”. Por isso em vez de perguntar “E seus filhos”, escreveu “Como estão seus filhos?” Ela também nos informou que decidiu fazer essa pergunta porque ouviu Mulher Maravilha, sua interlocutora, comentar que terá dois filhos, uma menina e um menino.

Seguindo o diálogo, vimos que ela se deu conta que ao escrever a palavra “comprar”, fez algumas trocas, tais como: trocou a letra M pela letra N e a letra P pela letra B, registrando então “conbra”. Essa troca foi reconhecida pela autora, ao dizer “eu escrevi BRA” e em seguida, realizou a leitura da palavra que escreveu. Ao escrever a palavra comprar, omitiu a letra R do final da palavra, grafando então *compra*. Chamamos a sua atenção em relação a essa questão, ela prontamente nos respondeu que odeia a letra R porque ela faz um negócio (fazendo um barulhinho na garganta). Nesse contexto, é preciso lembrar que quando falamos essa palavra, o som “r” do final da palavra **é omitido, ou seja, falamos “compra”**. Assim sendo, tomando como referência a fala, a criança faz uma reflexão linguística coerente com a relação entre fala e a escrita.

Nesse contexto, **há uma suspensão da conversa sobre os aspectos estruturais, quando** Isabelly relata que se lembrou quando fez aniversário, ganhou muitas roupas da ex-namorada do seu primo (a seguir):

***Isabelly:** a ex-namorada do meu primo no meu aniversario me deu um monte de presente de roupa... o meu guarda-roupa vai quase explodir de tanta roupa que tem... minha mãe vai jogar fora algumas ((enquanto ia escrever ia também lembrando e falando de alguns acontecimentos da sua vida))*

Pesquisadora: dá pra quem precisa

Isabelly: é

Assim, durante o processo de análise linguística, as histórias de vidas das crianças vieram à tona. Em nossa opinião isso ocorreu porque elas estavam produzindo enunciados que são concretos e únicos, por isso intimamente relacionados com a vida. Por outro lado, as atividades de preenchi-

mento de exercícios que não levam a produção de textos, a leitura e a análise linguística em uma perspectiva discursiva, dificilmente suscitam lembranças e questões relacionadas ao experienciado. Posteriormente, retomamos o diálogo sobre a reescrita da carta e pedimos que ela relesse a palavra presente. Segue trecho:

Pesquisadora: *olha aqui... PRE*

Isabelly: *PRE BRE*

Pesquisadora: *engraçado que você sabe qual letrinha que é e você acaba trocando ainda*

Isabelly: *é porque tem vez que é quase o mesmo som e aí...*

Pesquisadora: *verdade*

Isabelly: *igual o "T" e o "D" e o "B" e o "P"*

Isabelly identificou que ao escrever a palavra PRESENTE escreveu BRESEDES, ou seja, trocou a letra P pela letra B e a letra T pela letra D. E quando questionamos por que ela realizou esse tipo de troca já que sabe quais são as letras que deve utilizar para grafar a palavra presente, nos respondeu que "é porque tem vez que é quase o mesmo som". A resposta da criança confirma os apontamentos do linguista Luiz Carlos Cagliari que afirma que temos na língua portuguesa consoantes surdas, (p,/t/k/f/s), sons produzidos sem a vibração das cordas vocais e sonoras (b/d/g/v/z), sons produzidos com a vibração das cordas vocais e quando os alfabetizando necessitam escrever uma palavra com essas consoantes, preferem as consoantes surdas. Isso ocorre, conforme Cagliari (2000, p. 62-63), porque quando não conhece a escrita de uma determinada palavra e precisa grafá-la,

[...] resolve sua dúvida pronunciando-a. Acontece, porém, que infelizmente é proibido falar em sala de aula, mesmo quando a aula é de português... Então, sussurra as palavras ao escrever. O sussurro é um tipo de fonação diferente da produção de sons surdos e sonoros. Por sua própria natureza, um som sussurrado é mais semelhante a um som surdo do que um som sonoro, tanto é assim que muitos linguistas não usam tal distinção e chamam todas as realizações surdas ou sussurradas simplesmente de surdas.

Em outras palavras, quando a criança não conhece a ortografia da palavra que quer escrever, terá uma tarefa difícil pela frente: decidir com que letra deverá escrever a palavra, sobretudo se compará-la com palavras mais familiares com relação às quais ela dispõe mais vivamente de uma lembrança de fala real, já que poderá apenas sussurrar os sons.

Evidentemente esse não é o único motivo pelo qual as crianças erram a forma ortográfica, mas, no início da alfabetização, esse fator é decisivo e pode gerar confusão por longo tempo. Isabelly confirmou que realizava esse tipo de troca e indicou ter consciência desse ato. Em outras palavras, demonstrou o seu modo de elaborar o conhecimento sobre a linguagem escrita. Esse fato merece destaque porque, atualmente, temos assistido, a defesa dos métodos fônicos sendo revigorada pelos estudos relacionados ao desenvolvimento da consciência fonológica pelos alfabetizando que, grosso modo, envolve uma série de atividades de treinamento, cujo objetivo é desenvolver, na criança, essa consciência.

Apesar de considerar a importância da tomada de consciência, pela criança, em relação as unidades fonéticas da língua e sua relação com a linguagem escrita, Gontijo (2008) questiona e problematiza a ideia de efetivação do desenvolvimento da consciência fonológica por meio de um treinamento mecânico e finaliza seu posicionamento sugerindo a necessidade de considerar os modos como as crianças elaboram conhecimentos sobre a linguagem escrita. Por outro lado, nosso diálogo com Isabely evidencia o modo como ela compreende a relação entre os sons da fala e a escrita, nos contou sobre por que realiza troca da P pela letra B e a letra T pela letra D, fazendo inclusive uma análise fonológica, dizendo que são “são sons parecidos”, já que, como mencionado, quando escreve sussurra e nesse caso, realmente, é difícil distinguir esses sons. Evidentemente, esse fato não é resultado de um mero treinamento, mas sim resultado de uma busca de compreensão das relações sons e letras e letras e sons. Assim, no lugar de atividades repetitivas e mecânicas, o diálogo com perguntas que deixaram de ser didáticas, tornando-se “[...] perguntas efetivas que faziam do diálogo da sala de aula uma troca e uma construção do texto oral co-enunciado, [...] a participação do professor já não é de aferição mas de interlocução” (GERALDI, 2013, p. 179).

Sobre isso, Góes (2005, p. 100) salienta que na relação professor-aluno durante o processo de produção de textos ocorre um “[...] percurso de crescimento [que] se faz tanto pela atividade do sujeito [criança], fundada em estratégias e conhecimentos já construídos, quanto pela participação de agentes mediadores, em especial aqueles presentes no contexto escolar”. Isso evidencia a importância da presença do professor, que, atuando como esse “agente mediador”, se constitui como um interlocutor imediato que representa o leitor, contribuindo para o desenvolvimento de ações reflexivas da criança sobre a escrita. Geraldi (2014, p. 217), nesse contexto, chama o professor de “[...] leitor mediador, um interlocutor interessado [...] que se faz coautor do texto à medida que junto com o autor reescreve, reanima o texto com outras palavras [...]” e nesse trabalho descobrem e estudam formas alternativas de dizer.

Em outras palavras, o reconhecimento do outro por meio da interação, na qual a professora/pesquisadora indicava uma forma de organização da escrita e a criança, quando falava, perguntava ou escrevia, apontava o seu modo de perceber e se relacionar com o mundo e com a linguagem escrita, promovendo, nessa relação, a construção do conhecimento (SMOLKA, 2001). Góes (2005, p. 102) coaduna com essa ideia quando afirma

[...] ser fundamental a participação dos outros, no jogo das relações face-a-face que se dão em torno do texto. Nessa interlocução sobre o caráter significativo e comunicativo da escrita, pode-se configurar o leitor, primeiro representado (ou personificado) pelo interlocutor imediato que negocia sentidos, analisando e operando com a criança sobre o texto.

Contudo, observamos que isso, geralmente, só acontece nas situações de produção permeadas por condições efetivas, na qual a escrita é tratada como uma forma de linguagem constitutiva do conhecimento que se dá na interação verbal, e não simplesmente como um mero objeto a ser conhecido no ambiente escolar. Desse modo, a necessidade de retornar ao texto para reescrevê-lo foi trabalhada com as crianças de forma que compreendessem a importância de voltar à sua produção para torná-la compreensível para seu interlocutor.

Dessa maneira, ensinar a linguagem escrita como uma atividade que faça sentido para os sujeitos aprendizes e “ensinantes” é, em nossa opinião, um princípio basilar da alfabetização em uma perspectiva discursiva. E para isso, compreender a inserção da criança no mundo da linguagem

escrita, bem como as ideias e usos que fazem dessa modalidade de linguagem, é primordial para alfabetização em uma perspectiva discursiva. Vimos ao longo das transcrições que Isabelly mencionou que não havia errado a escrita das palavras “Tudo bem?” porque sempre escreve essa pergunta no WhatsApp, quando está conversando com suas amigas. Vale lembrar que na atualidade, as crianças, de modo geral, têm contato com a internet e as mídias sociais. Desse modo, essas e outras experiências discursivas das crianças com a linguagem escrita não podem ser invisibilizadas no processo de alfabetização. Vigotski (2007) em seus escritos, no início do século XX, já chamava a atenção para esse aspecto, afirmando que a linguagem escrita não podia ser ensinada como um hábito de mãos e dedos, mas sim como uma atividade significativa e relevante para vida. Infelizmente, na maioria das vezes, a linguagem escrita é ensinada como um fim em si mesma, como uma mera técnica a ser aprendida, sem relação com os processos de enunciação que os alfabetizando estão imersos.

Algumas considerações

Considerando a discussão que ora apresentamos, reiteramos que nossa aposta é que o estudo da língua só faz sentido para a criança se partir de suas enunciações por meio da leitura e da produção de textos e nesse contexto, desenvolve-se a reflexão sobre a escolha dos recursos expressivos e/ou estratégias do dizer (escolher a melhor forma para dizer o que se quer dizer). As “[...] tentativas, os acertos e os erros ensinam muito mais sobre a língua do que o estudo do produto de uma reflexão dita por outros, sem que se atine com as razões que levaram à reflexão que se estuda [...]” (GERALDI, 1996, p. 136, grifo do autor). Assim sendo, mesmo que as vezes pareça um clichê, vale a máxima: aprende-se a escrever escrevendo e a ler lendo, sobretudo porque é nesse trabalho com a linguagem que os sujeitos acertam, erram e refletem sobre seus erros e acertos, tendo a possibilidade de corrigi-los ou escolher outras formas de dizer, a partir de suas intenções enunciativas, bem como comparar seus textos com outros, objetivando visualizar outras possibilidades de dizer, conforme pudemos observar na reescrita da carta de Isabelly,

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BAKHTIN, Mikhail. *Para uma filosofia do ato*. Tradução inédita de Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza. Austin: University of Texas Press, 1993.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BORGATTO, Ana Maria Trinconi; BERTIN, Terezinha Costa Hashimoto; MARCHEZI, Vera Lúcia de Carvalho. *Ápis: letramento e alfabetização*. 3º ano. 2. ed. São Paulo: Ática, 2014.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e linguística*. 10. ed. São Paulo: Editora Scipione, 2000.
- CAROSELLI, Bianca. *O trabalho com a linguagem escrita em uma turma de alfabetização*. 2006. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006.
- COSTA, Dania Monteiro Vieira. *A escrita para o outro no processo de alfabetização*. 2013. 247 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

COSTA, Mônica Cristina Medici. *Produção de textos em uma classe de crianças de cinco anos da educação infantil*. 2012. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

GERALDI, João Wanderley. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010a.

GERALDI, João Wanderley. *Ancoragens: estudos bakhtiniano*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010b.

GERALDI, João Wanderley. Da redação à produção de textos. In: GERALDI, João Wanderley; CITELLI, Beatriz (org.). *Aprender e ensinar com textos dos alunos*. São Paulo: Cortez, 1997. p. 17 – 24.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

GERALDI, João Wanderley. Por que práticas de produção de textos, de leitura e de análise linguística? In: SILVA, Lilian Lopes Martin da; FERREIRA, Norma Sandra de Almeida; MORTATTI, Maria do Rosário Longo (org.). *O texto na sala de aula: um clássico sobre ensino de língua portuguesa*. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 207-222.

GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado das Letras – ALB, 1996.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. A criança e a escrita: explorando a dimensão reflexiva do ato de escrever. In: SMOLKA, Ana Luiza B.; GÓES, Maria Cecília Rafael de (org.). *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas: Papyrus, 2005. p. 99-117.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. *A escrita infantil*. São Paulo: Cortez, 2008.

Koch, Ingedore Villaça; Elias, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2. ed., 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017.

PIFFER, Maristela Gatti. *O trabalho com a linguagem escrita na educação infantil*. 2006. 375 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Obras escolhidas*. Tomo II, 1993.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Zanette, Marcos Suel. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 65, p. 149-166, jul./set. 2017.

Recebido em: 17/11/2021

Aceito em: 13/01/2022