

## Aspectos psicossociais e discursivos na apropriação da fala e da linguagem escrita

### Psychosocial and discursive aspects in the appropriation of speech and written language

### Aspectos psicossociales y discursivos en la apropiación del habla y del lenguaje escrito

Terezinha da Conceição Costa-Hübes<sup>1</sup>

 <https://orcid.org/0000-0002-9063-7982>

Rodrigo Acosta Pereira<sup>2</sup>

 <https://orcid.org/0000-0003-0148-8725>

**Resumo:** O tema central que move este texto é a linguagem, mais especificamente, a fala e a escrita, com o objetivo de tecer reflexões sobre aspectos psicossociais e discursivos presentes no seu processo de apropriação. Procuramos responder, assim, aos seguintes questionamentos: como os aspectos psicossociais e discursivos se imbricam na apropriação da fala e da escrita? Como os docentes podem favorecer essa apropriação? Sustentamos nossas reflexões na Psicologia Histórico-cultural e nos escritos do Círculo de Bakhtin, uma vez que essas correntes teóricas dedicam importantes reflexões sobre a linguagem, situando-a no campo social. Metodologicamente, desenvolvemos um estudo teórico-analítico, pois interessa-nos explicitar as aproximações dessas correntes teóricas quando tratam do tema sob um olhar psicossocial e discursivo. Os estudos mostram que tanto a fala como a escrita são formas de linguagem que só poderão ser apropriadas pela criança se situadas em contextos de interação, dentro dos quais a criança aprende a falar e a escrever.

**Palavras-chave:** Linguagem. Apropriação da fala. Apropriação da escrita.

**Abstract:** The central theme that drives this text is language, more specifically, speech and writing, with the aim of reflecting on psychosocial and discursive aspects present in the appropriation process. We seek to answer the following questions: how do psychosocial and discursive aspects overlap in the appropriation of speech and writing? How can teachers encourage this appropriation? We support our reflections on Historical-Cultural Psychology and the writings of the Bakhtin Circle, since these theoretical currents dedicate important reflections

---

<sup>1</sup> Doutorado em Estudos da Linguagem. Professora Associada (recentemente aposentada) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE - atuando como Professora colaboradora no Programa de Pós-graduação em Letras. Professora bolsista no Curso de graduação em Letras/Libras Licenciatura do Núcleo de Educação a Distância (NEaDUNI) da UNIOESTE. E-mail: [tehubes@gmail.com](mailto:tehubes@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutorado em Linguística. Professor Associado da Universidade Federal de Santa Catarina, no Departamento de Língua e Literatura Vernáculas, campus central de Florianópolis-SC. Atua na graduação e nos Programas de Pós-graduação em Linguística (PPGLg) e Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). E-mail: [drigo\\_acosta@yahoo.com.br](mailto:drigo_acosta@yahoo.com.br)

on language, placing it in the social field. Methodologically, we developed a theoretical-analytical study, as we are interested in explaining the approaches of these theoretical currents when dealing with the topic from a psychosocial and discursive perspective. Studies show that both speaking and writing are forms of language that can only be appropriated by the child if situated in interaction contexts, within which the child learns to speak and write.

**Keywords:** Language. Appropriation of speech. Appropriation of writing.

**Resumen:** El tema central que mueve este texto es el lenguaje, más específicamente el habla y la escritura, con el objetivo de reflexionar sobre aspectos psicossociales y discursivos presentes en el proceso de apropiación. Buscamos responder las siguientes preguntas: ¿Cómo los aspectos psicossociales y discursivos se interconectan en la apropiación del habla y la escritura? ¿Cómo pueden los profesores fomentar esta apropiación? Apoyamos nuestras reflexiones sobre la Psicología Histórico-Cultural y los escritos del Círculo Bakhtin, ya que estas corrientes teóricas dedican importantes reflexiones sobre el lenguaje, en el campo social. Metodológicamente desarrollamos un estudio teórico-analítico, ya que nos interesa explicar los enfoques de estas corrientes teóricas al abordar el tema desde una perspectiva psicossocial y discursiva. Los estudios muestran que tanto el habla como la escritura son formas de lenguaje de las que el niño sólo puede apropiarse si se sitúan en contextos de interacción, dentro de los cuales aprende a hablar y escribir.

**Palabras-clave:** Lenguaje. Apropiación del habla. Apropiación de la escritura.

### Primeiras palavras...

A ideia central que move as reflexões que apresentamos neste texto é a linguagem, a partir da qual recortamos o tema de estudo: os processos psicossociais e discursivos que envolvem sua aprendizagem, mais especificamente, a linguagem oral e escrita. Como se trata de uma reflexão com fins didático-pedagógicos, centramos nossos estudos em criança da Educação Infantil e início do processo de alfabetização (0 a 6 anos, aproximadamente) que se encontram em fase de apropriação dessas formas de linguagem.

O objetivo é tecer reflexões sobre aspectos psicossociais e discursivos presentes no processo de apropriação da fala e da escrita, de modo a contribuir com planejamentos de práticas de ensino que favoreçam seu desenvolvimento e sua compreensão como discurso. Com esse propósito, procuramos responder, no decorrer das seções, o seguinte questionamento: *como aspectos psicossociais e discursivos se imbricam na apropriação da fala e da escrita?*

Sustentamos nossas reflexões na Psicologia Histórico-cultural (Vigotsky, 1991[1969], 1995[1931], 2001[1956], 2003[1936], 2007[1930]); Vigotsky; Luria; Leontiev, 2018[2002]; Luria 1979, 1981, 2008[1990]) e na Filosofia da Linguagem – mais precisamente, nos escritos do Círculo de Bakhtin<sup>3</sup> (Bakhtin, 2003[1979]; 2010 [1929]; 2015[1930]; Volóchinov, 2017[1929]; 2013[1930]), uma vez que essas correntes teóricas dedicam importantes reflexões sobre a linguagem, situando-a no campo social

---

<sup>3</sup> Trata-se de um grupo de intelectuais russos, de diferentes formações, que, mais especificamente, entre 1919 e 1929, se reuniram para estudar a linguagem, a arte, a filosofia e debater suas ideias. Dentre eles, destacam-se, Mikhail Bakhtin, Valentin Volóchinov e Pável Medviédov (Faraco, 2009).

– a primeira, a partir de sua base psíquica e, a segunda, sob a orientação do discurso. Ao buscar tais compreensões, metodologicamente, desenvolvemos um estudo essencialmente teórico-analítico.

Conforme Vigotsky (2001[1969]), a linguagem configura-se como um sistema de representação<sup>4</sup> social, um instrumento das relações interpessoais organizado e constituído a partir dos signos oriundos da cultura humana ao longo da história e está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento do psiquismo humano. Os integrantes do Círculo de Bakhtin, defendem, da mesma forma, o papel social e histórico da linguagem, compreendendo-a como elemento articulador das relações discursivas entre sujeitos, e assim explicam sua organização: “O centro organizador e formador [da linguagem] não se encontra dentro [...], e sim no exterior. Não é a vivência que organiza a expressão, mas, ao contrário, a expressão organiza a vivência, dando-lhe sua primeira forma e definindo sua direção” (Volóchinov, 2017[1929], p. 204). Em outras palavras: para ambas as correntes, a linguagem é essencialmente social.

Com base nessa compreensão, organizamos este texto que, além dessas primeiras palavras, apresenta, a seguir: breve definição de linguagem com base no arcabouço teórico que aqui assumimos; a palavra com uma importante função no desenvolvimento da fala; elementos que interferem na aprendizagem da escrita. Intercalados às reflexões teóricas, apresentamos alguns direcionamentos para o ensino; por fim, deixamos nossas palavras finais (mas cientes de que são provisórias).

### **Definição de linguagem**

O que é linguagem? A resposta a esse questionamento pode diferir, dependendo da base teórica que lhe dê sustentação. Para respondê-la, buscamos fundamentos na Psicologia Histórico-Cultural (Vigotsky, 1991[1969], 1995[1931], 2001[1956], 2003[1936], 2007[1930]); Vigotsky; Luria; Leontiev, 2018[2002]; Luria 1979, 1981, 2008[1990]) e na Filosofia da Linguagem – mais precisamente, nos escritos do Círculo de Bakhtin (Bakhtin, 2003[1979]; 2010 [1929]; 2015[1930]; Volóchinov, 2017[1929]; 2013[1930]).

---

<sup>4</sup> Vigotsky defende que a mediação na relação pensamento/linguagem é feita pelo significado. O psicólogo russo parte do princípio de que o desenvolvimento da linguagem está relacionado com o meio social e com fatores históricos. Logo, é na relação com o social e com a história que os significados são construídos e passam a representar a realidade no pensamento. Sendo assim, a linguagem não é uma representação do pensamento, mas, ao contrário, o pensamento é que se constitui pela linguagem e pelas representações significativas do mundo que, por sua vez, buscam apreender suas transformações e realidade.

Partimos dos fundamentos psicológicos. Para Vigotsky (2003[1926], 1995[1921]), a linguagem apresenta-se como um processo evolutivo na vida do ser humano, revelando-se de modos diferentes. Em um primeiro momento, quando a criança nasce, ela é um reflexo oriundo de fatores puramente biológicos, evoluindo, posteriormente, do modo primitivo para os estímulos e percepções provenientes do contexto imediato, no qual está inserida. Em decorrência da influência mútua e da integração com o outro, os reflexos passam a significar e a representar, fazendo emergir uma linguagem por meio da qual a criança começa a construir significados que lhes permitem ir compreendendo o meio a sua volta e ampliar, assim, a capacidade de interação. Conforme são as interações com o(s) outro(s) e com o meio, a criança vai, gradativamente, aumentando suas possibilidades de uso da linguagem, pela apropriação de palavras, incorporando-se a elas outras manifestações como: o som, a imagem, o movimento etc.

Todavia, Vigotsky (2001[1956]) esclarece que, embora a linguagem se manifeste na primeira infância de modo aparentemente egocêntrico, já se sustenta em um plano social, uma vez que é apresentada à criança a partir das relações interpessoais, ou seja, a criança apropria-se dela se estiver inserida no contexto de falantes. O autor destaca, então, a importância do outro no seu desenvolvimento, pois todas as manifestações de linguagem são frutos da constituição social que lhes possibilita a imersão no universo cultural. Logo, a criança somente se apropria das diferentes formas de linguagem se estiver inserida em contextos de uso, motivada pela convivência e pela integração com os falantes.

Ao recorrermos aos escritos do Círculo, encontramos que a linguagem é uma forma de interação entre sujeitos sócio e historicamente situados, ou seja, ela faz parte de “[...] um processo ininterrupto de formação, realizado por meio da interação sociodiscursiva dos falantes” (Volóchinov, 2017[1929], p. 224). Em outras palavras, a interação é a realidade fundamental da linguagem, uma vez que é por ela que organizamos nosso discurso na perspectiva de interagir com o outro; sendo assim, é para/pela interação entre sujeitos reais em condições históricas reais que a linguagem se mantém viva ao longo da história, impregnando-se de marcas do contexto sócio-histórico e servindo de elo entre diferentes gerações. Para defender essa premissa, Volóchinov afirma:

Na verdade, ela [a linguagem] não é transmitida; ela é continuada, mas como um processo de formação ininterrupto. Os indivíduos não recebem em absoluto uma língua pronta; eles entram nesse fluxo da comunicação discursiva, ou mais precisamente, é nesse fluxo que sua consciência se realiza pela primeira vez (Volóchinov, 2017[1929], p. 198).

É por meio da interação com outras pessoas que o sujeito vai se apropriando gradativamente das diferentes formas de manifestação da linguagem que, em sua concretude, é reconhecida como um

fenômeno vivo, social e ideológico por sempre comunicar posicionamentos axiológicos, valorações sobre o objeto da enunciação; logo, a linguagem é “ideologicamente preenchida” (Bakhtin, 2015[1930], p. 40).

Para além disso, compreendemos, com base nos escritos do Círculo, que a linguagem é dialógica, uma vez que, ao recorrermos a ela, produzimos textos-enunciados<sup>5</sup>, nos quais concretamente materializamos nosso discurso que, nas palavras Bakhtin (2010[1929], p. 207), significa a “língua em sua integridade concreta e viva”. Esses textos-enunciados, por sua vez, se destinam a alguém, suscitando respostas do(s) interlocutor(es), pois “[...] o diálogo é a forma clássica de comunicação discursiva” (Bahtin, 2003[1979], p. 275). Não se trata, contudo, apenas do diálogo face a face. Para Volóchinov (2017[1929]), todo enunciado que produzimos encontra-se em um processo dialógico com outros, no fluxo da comunicação discursiva, pois ao construirmos nossos enunciados, os discursos que produzimos estabelecem relações com discursos já produzidos sobre o mesmo objeto – para concordar ou discordar deles, refutá-los, complementá-los etc.

Assim, a criança se apropria da linguagem quando se apropria dos signos. Mas, como a Psicologia Histórico-cultural compreende os signos? Vigotsky (2007[1930]) entende que nós, seres humanos, diferentemente dos animais, recorremos aos objetos encontrados no mundo (instrumentos) e também a representações mentais (simbólicas) para interagirmos. Esses símbolos – instrumentos psíquicos que representam o mundo real dentro do universo mental – substituem os objetos e medeiam as relações entre os seres humanos, ampliando a capacidade de interação. A esses elementos simbólicos, Vigotsky (2007[1930]) dá o nome de signos. Os signos são, portanto, culturais e são representados pela linguagem verbal e não verbal. Logo, aprender linguagem significa, para o psicólogo russo, apropriar-se de signos produzidos culturalmente, o que “provoca transformações comportamentais” (Martins, 2013, p. XXVI).

Volóchinov (2017[1929]) conceitua o signo como *semiótico* e *ideológico*. Semiótico porque todo signo tem um significado que diz respeito ao objeto que representa. Porém, esse significado não é estático, inerte, convencionalizado; ele é um produto social, organizado por sujeitos constituídos socialmente que, ao interagir com o outro, recorrem aos signos e os impregnam com seus sentidos e valorações. Por isso, Volochinov entende o signo como *ideológico*, pois diz respeito não apenas a sua realidade (material, fônica), mas a outras realidades que ultrapassam os limites de sua existência

---

<sup>5</sup> Em função das diferentes teorias linguísticas, cabe ressaltar que: denominamos como texto-enunciado, com base nos escritos do Círculo, todos os textos que circulam socialmente, os quais foram organizados por sujeito(s) reais, em função de um projeto discursivo que atende a uma necessidade dizer, em função de interlocutor(es) com quem deseja interagir e moldado em um gênero do discurso. Em outras palavras, texto e enunciado, na abordagem dialógica, compartilham das mesmas feições constitutivo-funcionais.

particular e que correspondem a algum fenômeno do mundo externo, antes de ser internalizado. Sendo assim, o autor entende que “A própria consciência pode se realizar e se tornar um fato efetivo apenas encarnada em um material sógnico. [...] o signo surge apenas no processo de interação entre consciências individuais. E a própria consciência individual está repleta de signos” (Volóchinov, 2017[1929], p. 95).

A partir de sua materialidade (verbal ou não verbal), os signos incorporam e produzem efeitos que vão muito além de sua parte material; representam e provocam reações e/ou movimentos que, por sua vez, geram novos signos para abarcar a realidade circundante. Ao se apropriarem da linguagem, as crianças se apropriam de signos que a representam e, ao mesmo tempo, os (re)significam, atribuindo-lhes os/novos sentidos, conforme o contexto sócio-histórico no qual estão inseridas, de modo que esses signos podem sofrer alterações de cunho social, econômico ou cultural, dependendo da comunidade que os utiliza. Como exemplo, citamos palavras como FAMÍLIA, MEDO, FOME, AMOR (assim como qualquer outra): dependendo de como/onde/quando são empregadas, de quem as empregam e para que finalidade, são impregnadas por diferentes tons valorativos que traduzem, muitas vezes, as próprias ideologias de quem as utilizam.

No quadro seguinte, procuramos sintetizar a compreensão de linguagem e de signo assumida pelos dois campos teóricos aqui mobilizados:

QUADRO 1: Compreensão de linguagem e de signo

(Continua)

| Compreensão de... | Psicologia-Histórico-Cultural   | Filosofia da Linguagem (Círculo de Bakhtin)  | Intersecções entre as correntes teóricas   |
|-------------------|---|--|--|
| <b>linguagem</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Inicialmente, reflexo oriundo de fatores puramente biológicos;</li> <li>- Evolui, posteriormente, para os estímulos e percepções provenientes do contexto;</li> <li>- Ganha significado a partir da influência mútua e da integração com o outro;</li> <li>- Permite à criança compreender o meio à sua volta e ampliar sua capacidade de interação;</li> <li>- A criança se apropria da linguagem quando se apropria dos signos.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizada por meio da interação discursiva entre sujeitos sócio historicamente situados;</li> <li>- A interação é a sua realidade fundamental;</li> <li>- É dialógica porque organiza-se a partir de outros discursos e dirige-se para o(s) outro(s);</li> <li>- O sujeito se apropria da linguagem quando se apropria dos signos.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sustenta-se em um plano social;</li> <li>- Só se apropria da linguagem se o sujeito/a criança estiver inserida no contexto de falantes;</li> <li>- Organiza-se por meio de signos sociais.</li> </ul> |

(Conclusão)

|               |   |   |   |
|---------------|---|---|---|
| <b>Signos</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Representações mentais (simbólicas) dos objetos do mundo;</li> <li>- Medeiam as relações entre os seres humanos;</li> <li>- Instrumentos psíquicos que representam o mundo real dentro do universo mental;</li> <li>- São culturais;</li> <li>- São representados pela linguagem verbal e não verbal.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Semióticos e ideológicos;</li> <li>- Dizem respeito ao objeto que representa e/ou refrata;</li> <li>- Produto social, organizado por sujeitos constituídos socialmente;</li> <li>- São ideológicos;</li> <li>- Organizam a linguagem.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Representam (e refratam) os objetos do mundo;</li> <li>- São sociais e culturais, portanto, ideológicos;</li> <li>- A linguagem organiza-se por meio de signos.</li> </ul> |
|---------------|---|---|---|

Fonte: Organizada pelos autores.

Como podemos ver, embora sejam correntes teóricas distintas, ambas se conectam/dialogam pela compreensão de linguagem que apresentam. Tanto para a Psicologia Histórico-Cultural (Vigotsky, 1991[1969], 1995[1931], 2001[1956], 2003[1936], 2007[1930]); Vigotsky; Luria; Leontiev, 2018[2002]; Luria 1979, 1981, 2008[1990]), quanto para a Filosofia da Linguagem – mais precisamente, para os escritos do Círculo de Bakhtin (Bakhtin, 2003[1979]; 2010 [1929]; 2015[1930]; Volóchinov, 2017[1929]; 2013[1930]), a linguagem organiza-se em um plano social; logo, para apropriar-se dela, é preciso estar inserido no fluxo da interação discursiva. Além disso, a linguagem realiza-se por meio de signos que refletem e refratam os objetos do mundo, portanto, objetos sociais, culturais e ideológicos. Assim, a criança apropria-se da linguagem quando se apropria dos signos. A palavra, por exemplo, sinaliza a apropriação de signos verbais, conforme refletimos a seguir.

### **A função da palavra no desenvolvimento da fala**

Como vimos na seção anterior, a linguagem se manifesta ao ser humano por meio de signos, sejam eles verbais (língua oral e escrita) e/ou não verbais (sons, movimentos, cores, figuras, gestos, expressões paralinguísticas, etc.). Todavia, limitamo-nos, nesta seção, a refletir somente sobre a linguagem verbal oral manifestada por meio de palavras.

Subsidiados pela Psicologia Histórico-Cultural, partimos do princípio de que a palavra é uma forma socialmente elaborada de representação do mundo, que surge nos intercâmbios entre os homens e os objetos, para mediar a interação, tornando-se o mais específico instrumento das relações interpessoais. Para Vigotsky e Luria (1996), a função comunicativa primária da palavra é o controle do comportamento do outro. Orientando-se para o exterior, ela visa à influência sobre outras pessoas, dirigindo-lhes a ação. Ao apropriar-se de palavras, gradativamente, a criança também vai ampliando suas relações interpessoais e tomando consciência da força que elas exercem no mundo.

Pensar no desenvolvimento da linguagem da criança significa apresentar-lhe o mundo por meio de palavras, favorecendo, dessa forma, sua interação com a sociedade. Mas, para que a criança se

apropriar de palavras, precisa da mediação de instrumentos (livros, televisão, computador, celular, jogos interativos etc.), e das pessoas com quem convive. Atividades como contar histórias, brincar com parlendas e trava-línguas, ler em voz alta, cantar, nomear objetos, são necessárias, principalmente quando a criança está aprendendo a falar. Além disso, é importante – dentro das possibilidades econômicas da família, é claro – criar um ambiente rico em estímulos visuais e auditivos, com acesso a diversos instrumentos interativos.

Luria (1979) distinguiu dois componentes funcionais na palavra: a) sua *representação material*, que ocorre quando passa a indicar o objeto e a representar a imagem mental que dele se constrói, o que, nesse caso, permite que os seres humanos se libertem das relações imediatas com o meio, operando objetos que não estão presentes sensorialmente, mas são suscitados pela palavra; b) sua *função simbólica*, que permite analisar os objetos, distinguindo suas características essenciais e instituindo-os como integrantes de dada categoria. Nesse sentido, o autor afirma:

Cada palavra de uma língua contempla o objeto a que se refere e é um meio de formação de conceitos que permitem refletir o mundo com mais profundidade do que faz a nossa percepção. A palavra não apenas significa uma imagem, mas também inclui o objeto no riquíssimo sistema de ligações e relações em que ela se encontra. (LURIA, 1979, p. 35)

Segundo Luria (1979, 2008[1990]) e Vigostsky (1995[1931], 2001[1956]), as palavras são embriões da interpretação da realidade e, como tal, desempenham um papel decisivo na determinação da atividade psicológica. Sob esse viés, apropriar-se delas significa compreender o mundo, imergir-se nele, interagir, construir significados, uma vez que favorecem vivências e experiências concretas de interação com as pessoas e com o meio.

Em acordo com essa compreensão, nos escritos do Círculo de Bakhtin, encontramos que a palavra é concebida como signo social e ideológico, pois, para além de sua estrutura material, contempla uma constituição imaterial que a significa e a situa no mundo com seus valores, ideologias e sentidos. Por ser assim, Volóchinov entende que “A palavra é o fenômeno ideológico *par excellence*” (Volóchinov, 2017[1929], p. 98), o que significa dizer que toda sua constituição é *signica*, é situada, é social. Logo, em toda palavra encontra-se reflexos e refrações da realidade, uma vez que é “o *médium* mais apurado e sensível da comunicação social” (Volóchinov, 2017[1929], p. 99).

Interpretamos, assim, que a palavra não só reflete como refrata a realidade, e, ao recorrer a ela, o sujeito a impregna com seu tom valorativo, de modo que a palavra passe a refletir e refratar também a sua forma de compreender o mundo, (re)significando-se conforme a interlocução pretendida. Afinal, conforme Volóchinov (2017[1929]), a palavra é sempre orientada para o outro, para um interlocutor, buscando atingir um objetivo, uma finalidade.



A importância da orientação da palavra para o interlocutor é extremamente grande. Em sua essência, a palavra é um ato bilateral. Ela é determinada tanto por aquele de quem ela procede, tanto por aquele a quem se dirige. Enquanto palavra, ela é justamente o produto das inter-relações do falante com o ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. [...] A palavra é ponte que liga o eu ao outro. Ela apoia uma das extremidades em mim a outra no interlocutor. A palavra é o território comum entre o falante e o interlocutor (Volóchinov (2017[1929]), p. 205)

É por meio de palavras que expressamos sentimentos e desejos; é por palavras que interpretamos o mundo dos signos não verbais (uma obra musical, uma obra de arte, uma pintura, uma dança, por exemplo); é por meio de palavras que refratamos valores, ideologias; é fazendo uso de palavras que nos aproximamos ou nos distanciamos de outras pessoas e do meio. As palavras têm função excepcional na constituição do sujeito. Logo, é essencial a sua apropriação.

Por ser assim compreendida, defende-se, nos escritos dos Círculo, que a palavra, antes de tudo, é um produto social, carregada de valores, ideologias e sentidos. Logo, não pode simplesmente ser transmitida ao outro, mas se propicia para que esse outro – a criança, no caso desta reflexão – se engaje no fluxo da comunicação discursiva e participe ativamente da interação. Afinal,

[...] a realidade da linguagem é a interação. [...] interação é compreendida, no escopo dialógico, como um engendramento social e linguageiro, posto que é na relação orgânica, viva e concreta da realização da língua(gem) e do contexto/da situação social que esta se realiza. (Acosta Pereira; Costa-Hübes, 2021, p. 9)

A inserção da criança em processos de interação irá criar condições para que ela se aproprie de palavras e as empregue em diferentes contextos. As palavras são, assim, subsídios para que formule/organize ideias e as expresse.

Conforme já dissemos, ao apropriar-se de uma palavra, a criança carrega-a com seus valores, uma vez que a toma para si e impregna nela o seu modo de ver o mundo. Por ser assim, entendemos que não transmitimos palavras dicionarizadas a uma criança, mas possibilitamos a sua apropriação. Como diz Bakhtin,

Na relação criadora com a língua não existem palavras sem voz, palavras de ninguém. Em cada palavra há vozes às vezes infinitamente distantes, anônimas, quase impessoais, quase imperceptíveis, e vozes próximas que soam concomitantemente. (Bakhtin, 2003[1979], p. 330).

A fala, sustentada por palavras advindas do entorno social, com seus valores e ideologias, possibilita a construção do mundo subjetivo da criança, em forma de imagens conscientes, de valores, pois qualquer palavra do mundo exterior somente poderá ser interiorizada pela criança se significar para ela, se fizer parte do mundo dela, se colocar nela a sua voz, ou seja, se tornar-se um signo, uma

vez que “a compreensão de um signo [uma palavra] ocorre na relação deste com outros signos já conhecidos” (Volóchinov (2017[1929]), p. 206).

Além disso, “a palavra, como signo, é tomada como empréstimo da reserva social de signos disponíveis; a própria constituição individual desse signo social em um enunciado concreto é determinada inteiramente pelas relações sociais” (Volóchinov, 2017[1929], p. 206). Podemos afirmar, assim, que o emprego de signos medeia a conversão da linguagem externa em interna, pois “a fala passa de um dispositivo externo, aprendido, para um dispositivo interno, e o pensamento humano adquire novas e vastas perspectivas de ulterior desenvolvimento” (Vigotsky; Luria, 1996, p.213).

Como podemos ver, as duas correntes teóricas convergem, em alguns aspectos, na compreensão que tem de palavra e sua importante função na constituição da fala/do enunciado<sup>6</sup>. Para ilustrar com maior clareza esse diálogo, sintetizamos as ideias apresentadas no quadro a seguir.

QUADRO 2: Compreensão da palavra na sua relação com a fala

(Continua)

| Compreensão de... | Psicologia-Histórico-Cultural  | Círculo de Bakhtin   | Intersecções entre as correntes teóricas  |
|-------------------|--|--|---|
| <b>Palavra</b>    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Forma socialmente elaborada de representação do mundo;</li> <li>- Visa à influência sobre outras pessoas, dirigindo-lhes a ação;</li> <li>- Apresenta dois componentes funcionais: representação material e função simbólica;</li> <li>- Contempla o objeto a que se refere;</li> <li>- É um meio de formação de conceitos que permite refletir o mundo;</li> <li>- É embrião da interpretação da realidade e, como tal, desempenha um papel decisivo na determinação da atividade psicológica</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Signo social e ideológico;</li> <li>- É sempre orientada para o outro, para um interlocutor;</li> <li>- É dialógica, pois está sempre impregnada de outras vozes e incorpora a voz de quem a enuncia e a quem se dirige;</li> <li>- É um produto social, logo, carregada de valores, ideologias, sentidos;</li> <li>- Reflete e refrata valores sociais.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Em toda palavra encontra-se reflexo (e refração) da realidade;</li> <li>- Signo social;</li> <li>- Orienta-se para o outro;</li> <li>- Organiza e materializa as interações dos/com os sujeitos;</li> <li>- Qualquer palavra do mundo exterior somente poderá ser interiorizada se significar, se se tornar um signo/um signo ideológico.</li> </ul> |

<sup>6</sup> Para a Psicologia Histórico cultural, a palavra organiza a fala; Já para o Círculo, as palavras são ou organizam enunciados.

(Conclusão)

|             |  |   |  |
|-------------|--|---|--|
| <b>Fala</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Forma de interação, com possibilidade de influência sobre o outro;</li> <li>- Instrumento das relações interpessoais</li> <li>- Uma atividade intelectual que possibilita análises e generalizações das informações;</li> <li>- Possibilita a construção do mundo subjetivo da criança, em forma de imagens conscientes;</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- É compreendida como enunciado, pois organiza-se em função do outro;</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- A fala/o enunciado verbal organiza-se por palavras advindas do entorno social, com seus valores e ideologias;</li> <li>- Direciona-se para o outro, promovendo relações interpessoais/interativas.</li> </ul> |
|-------------|--|---|--|

Fonte: Organizado pelos autores.

Novamente é possível estabelecer relações de sentido entre as duas correntes teóricas, uma vez que ambas se sustentam na compreensão social da linguagem, o que, necessariamente, determina a palavra como signo social que reflete (e refrata) a realidade. Sob tal premissa, a palavra, na constituição da fala/do enunciado, orienta-se para o outro e organiza as interações da criança/do sujeito, impregnando-as de valores e ideologias e, portanto, de sentido(s).

Tem-se, nessa premissa, a base para que a criança se aproprie de outra forma de linguagem: a escrita. Sobre isso, refletimos a seguir.

### **A aprendizagem da linguagem escrita**

Na Psicologia Histórico-Cultural encontra-se uma importante reflexão sobre a apropriação da linguagem escrita pela criança. Luria (2018[2002]), em relação a esse tema, defende a ideia de que muito antes de a criança ir à escola e/ou de a escrita lhe ser apresentada formalmente, já há uma história que a subsidia. Como diz o autor: “quando uma criança entra na escola, ela já adquiriu um patrimônio de habilidades e destrezas que a habilitará a aprender a escrever em um tempo relativamente curto” (Luria, 2018[2002], p. 143). Porém, sabemos que o desenvolvimento dessas habilidades não é uniforme em todas as crianças, pois estão diretamente relacionadas ao convívio social, às mediações oferecidas pelo meio. Quanto mais a criança for exposta a situações em que o uso da escrita seja recorrente, mais ela se aproximará dessa forma de linguagem.

Luria (2018[2002]), com base em pesquisa desenvolvida com crianças, explica que, no processo de apropriação da linguagem escrita, a criança passa por vários estágios. A princípio, assimila a experiência escolar de forma puramente externa, sem entender ainda o sentido e o mecanismo do uso

de marcas simbólicas. Como primeiro estágio, “escrever não é um meio de registrar algum conteúdo específico, mas um processo autocontido, que envolve a imitação de uma atividade do adulto, mas que não possui, em si mesmo, significado funcional” (Luria, 2018[2002], p. 181).

Contudo, progressivamente, a criança vai assimilando os mecanismos culturais da escrita elaborada e passa a fazer uso de expedientes simbólicos para exemplificar e apressar o ato de recordação. Nesse estágio, segundo o autor, “começa a diferenciação: o símbolo adquire um significado funcional e começa graficamente refletir o conteúdo que a criança deve anotar” (Luria, 2018[2002], p. 181). E assim, segundo o autor, a escrita, vista a princípio como *simbolismo de primeira ordem* (que tem relação direta com o objeto representado), passa a ser compreendida como um *simbolismo de segunda ordem* (quando não há essa relação direta com o objeto). Nas palavras de Vigotsky (2007[1930], p. 141), “enquanto símbolos de segunda ordem, os símbolos escritos funcionam como designações dos símbolos verbais”.

Sob esse olhar da Psicologia Histórico-Cultural, a criança, para se apropriar da linguagem escrita, entendê-la como um *simbolismo de segunda ordem*, precisa primeiramente compreender que a palavra escrita não representa diretamente o objeto, mas trata-se de uma representação simbólica do objeto e da fala (código sonoro). Para criança, esta é uma compreensão muito complexa, diferente do que ela entende como fala, por exemplo, pois enquanto esta se constitui no diálogo para a interação com outras pessoas, a escrita aparenta-lhe, a princípio, como distante dessa realidade.

Vigotsky (2007[1930]) defende, então, a importância de, como docentes, olharmos para a escrita como uma aquisição psicológica complexa e não como um hábito motor. Não adianta a criança traçar as letras corretamente se não compreender o funcionamento da escrita como uma constituição social, também a serviço da interação, tanto quanto a fala.

Embora a criança entenda, inicialmente, que fala e escrita estejam em relação direta, conforme afirma Vigotsky (2007[1930], p. 141), “gradualmente essa via é reduzida, abreviada e a linguagem falada desaparece como elo intermediário”. Enquanto isso, a linguagem escrita vai adquirindo o caráter de simbolismo direto. Quando a criança atinge esse estágio de compreensão, significa que ela finalmente pode dominar os mecanismos da leitura e da escrita. Nas palavras do autor, trata-se de um “crescimento para dentro”, produzido pela internalização dos signos.

Todavia, esse crescimento não ocorre de forma linear. Conforme palavras de Luria, 2018[2002],

A escrita não desenvolve, de forma alguma, em uma linha reta, com um crescimento e aperfeiçoamento contínuos. Como qualquer outra função psicológica cultural, o desenvolvimento da escrita depende, em considerável extensão, de técnicas de escrita usadas e equivale essencialmente à substituição de uma técnica por outra. (Luria, 2018[2002], p. 180).

Como podemos ver, a apropriação da escrita pela criança passa pela superação de complexos desafios que estão diretamente vinculados, conforme Martins (2013, p. 189), “às relações da criança com o mundo e à qualidade das mediações culturais que as sustentam”. O ato funcional de aprendizagem do uso da linguagem escrita vincula-se, fundamentalmente, às condições objetivas de mediação disponibilizadas principalmente pela escola, órgão oficialmente instituído e reconhecido como responsável pelo ensino dessa forma de linguagem.

Cabe, então, à escola organizar-se de tal forma que seja capaz de propiciar à criança a apropriação da linguagem escrita como um meio possível de produção, fixação e generalização de conhecimentos. Para isso, segundo Vigotsky (2007[1930], p. 141), o segredo do ensino dessa forma de linguagem, “é preparar e organizar adequadamente essa transição natural”.

É a partir dessas considerações de Vigotsky que iremos estabelecer relações com os escritos do Círculo no que diz respeito às suas considerações sobre a linguagem escrita. Esses estudiosos não abordam esse fenômeno com olhar exclusivo para a criança, como fizeram Vigotsky (2007[1930]) e Luria (2018[2002]), por exemplo; porém, o tratam relacionado a uma importante forma de interação entre os sujeitos, uma vez que entendem que a escrita, assim como toda forma de linguagem, não pode ser compreendida descolada da interação verbal dos interlocutores.

Ao considerarmos esse pressuposto e, ao mesmo tempo, relacionarmos com as palavras de Vigotsky (2007[1930], p. 141), quando enfatiza que se deve “preparar e organizar adequadamente essa transição natural” da fala para a escrita, entendemos que tal naturalidade só será garantida se a linguagem escrita for trabalhada/explorada/apresentada à criança a partir de situações reais de interação. O que isso significa?

Embora deva fazer parte do processo de ensino da língua ações como apresentar/explorar letras, fonemas, sílabas, morfemas, palavras, bem como suas estruturas morfológicas e sintáticas, segundo Volóchinov (2017[1929], p. 343), “todas as categorias linguísticas são aplicáveis apenas no território interior do enunciado”. Entendemos, então, com base nas palavras do autor, que a linguagem escrita (com todos os elementos que a constituem) só terá sentido para a criança se relacionada com textos-enunciados, pois a letra, o fonema, a sílaba, por exemplo, só podem ser compreendidos no interior de palavras que significam.

Acosta Pereira; Costa-Hübes (2021, p. 114) também atestam as palavras do autor: “as categorias linguísticas só podem ser analisadas quando envoltas às feições das formas sociais de comunicação verbal”. Ao contrário disso, estaríamos ensinando uma língua morta, descolada da vida social e da história, desprovida de valores e ideologias. E enquanto isso ocorrer, a linguagem escrita não estará sendo ensinada de forma natural para a criança.

Levar tal premissa a efeito no processo de ensino da linguagem escrita faz com que o professor alfabetizador recorra a textos-enunciados escritos como instrumentos mediadores e capazes de conduzir a criança para além do mundo organizado por situações de fala. Por meio deles, a criança pode ser instigada a compreender que aquilo se fala, pode também ser escrito, porém, a escrita em si tem as suas peculiaridades, uma vez que seguem as normatizações de uma língua. Nesse caso, é importante que conheça a estrutura formal de sua língua (como se formam as palavras, como podem se organizar as frases), mas, o que realmente importa nessa aprendizagem, com base nas palavras de Volóchinov (2017[1929], p. 177-178), é como organizar as formas linguísticas em diferentes situações concretas de interação, ou compreender “a sua significação em um enunciado”.

Para que isso ocorra, a língua escrita não deve ser apresentada à criança apenas como um sinal, isto é, não basta a criança saber traçar as letras e reconhecer esses traçados para estar alfabetizada. A codificação (traçado) e a sua decodificação (leitura/reconhecimento) não são suficientes, pois “o sinal é um objeto internamente imóvel e unitário que, na verdade, não substitui, reflete ou refrata nada, mas é simplesmente um meio técnico [...]” (Volóchinov, 2017[1929], p. 178) que é reconhecido/identificado pela criança. É o que também nos diz Vigotsky: “[...] é preciso ensinar à criança a linguagem escrita e não a escrita das letras” (Vigotsky, 1995[1931], p. 203).

O que importa, na verdade, é que a forma da língua, quando apresentada à criança, seja feito dentro de um contexto – em sua relação com o texto-enunciado – uma vez que é nesse meio que se constituirá como um signo social. Nas palavras do autor,

O aspecto constitutivo na compreensão da forma linguística não é reconhecimento do “mesmo”, mas a compreensão no sentido exato dessa palavra, isto é, a sua orientação em um dado contexto e em dada situação, orientação dentro do processo de constituição e não “orientação” dentro de um processo imóvel. (Volóchinov, 2017[1929], p. 179)

O que defendemos, sustentados por esse arcabouço teórico, é que “a língua não é de modo algum um produto morto, petrificado, da vida social: ela se move continuamente e seu desenvolvimento segue aquele da vida social” (Volóchinov (2013[1930], p. 157). Logo, a linguagem escrita só pode ser ensinada em situações de uso da língua, pois “É nas situações de interação social que a língua vive, torna-se discurso. E ao tornar-se discurso, materializa-se na forma concreta de enunciados” (Acosta Pereira; Costa-Hübes, 2021, p. 116). Nessa compreensão devem sustentar-se as práticas de ensino situadas em uma perspectiva discursiva e enunciativa.

No caso de docentes que querem/desejam ensinar a linguagem escrita dentro dessa perspectiva, é importante compreenderem que a criança (assim como nós adultos), não lida, em seu dia a dia, com um sistema abstrato de formas linguísticas, “mas com a linguagem no sentido do conjunto

de diferentes contextos possíveis em que essa forma linguística pode ser usada” (Volóchinov (2017[1929], p. 180). Cabe, então, planejarmos o ensino de modo que textos-enunciados de diferentes gêneros do discurso cheguem até a criança e ela possa entender as variadas formas de organização da escrita por meio deles.

No quadro seguinte, sintetizamos a compreensão de linguagem escrita das duas correntes teóricas.

QUADRO 3: Aprendizagem da linguagem escrita

| <b>Psicologia-Histórico-Cultural</b>  | <b>Concepção dialógica da linguagem</b>   | <b>Intersecções entre as correntes teóricas</b>   |
|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- A aprendizagem da escrita inicia-se muito antes da criança ir à escola;</li> <li>- A criança entende a escrita, a princípio, como um simbolismo de primeira ordem: escrita como imitação do adulto e tem relação direta com o objeto;</li> <li>- Depois, passa a compreender a escrita como simbolismo de segunda ordem: nem sempre há relação direta com a fala e não representa diretamente objeto;</li> <li>- Sua aprendizagem depende de mediações culturais;</li> <li>- Sua aprendizagem é complexa, por isso, seu ensino deve ser preparado adequadamente;</li> <li>- É preciso ensinar à criança a linguagem escrita e não a escrita das letras.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- A escrita, assim como toda forma de linguagem, não pode ser compreendida e analisada descolada da interação social;</li> <li>- As categorias linguísticas são aplicáveis apenas no território interior do enunciado;</li> <li>- A escrita não é apenas um sinal;</li> <li>- Só na sua relação com o contexto é que terá significação e sentido.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- A língua é viva, e como tal, deve ser ensinada na sua relação com a vida.</li> </ul> |

Fonte: Organizado pelos autores.

Independente ou não de ser uma aprendizagem complexa, a escrita é uma importante forma de linguagem e, como tal, precisa ser ensinada à criança, pois todo ser humano tem direito a ter acesso aos bens culturais do mundo letrado. Sendo assim, cabe a nós, professores/educadores/gestores planejar situações de ensino que favoreçam a sua aprendizagem, de tal forma que a criança não se aproprie apenas do código (sinal), mas reconheça seu significado e exerça sua autonomia como sujeito que sabe ler e escrever, enfim, interagir com e pelos diferentes textos-enunciados que circulam socialmente. É por meio da interação com essa forma de linguagem que a criança irá, então, se apropriar de sua estrutura e organizar seu modo de compreender e expressar-se pela escrita, sempre na relação que estabelece com o outro, seu interlocutor, uma vez que o enunciado “será definido, antes de tudo, pela situação social mais próxima” (Volóchinov, 2017[1929], p. 204).

## Por fim, mais algumas palavras...

Iniciamos este artigo com o propósito de contribuir com os(as) docentes que trabalham com crianças em fase de apropriação da linguagem (falada e escrita, principalmente), na perspectiva de tornar mais acessível a compreensão do complexo sistema psicossocial e discursivo que perpassa esse processo de aprendizagem. Para isso, buscamos amparo na Psicologia Histórico-cultural e em escritos do Círculo de Bakhtin, desenvolvendo, assim, um estudo teórico-analítico.

Com esse intento, estabelecemos as seguintes indagações, as quais nortearam nossas reflexões: *como aspectos psicossociais e discursivos se imbricam na apropriação da fala e da escrita?*

Os estudos mostraram que a apropriação da linguagem, pela criança, ocorre por meio de sua convivência/interação com o(s) outro(s) que possibilita(m) sua imersão no universo cultural. Esse entendimento é compartilhado pelas duas correntes teóricas, as quais partilham da compreensão de que a interação e a integração com outras pessoas são a realidade fundamental de uso da linguagem, o que justifica a necessidade de sua apropriação, pois é por ela e por meio dela que é possível inserir a criança no fluxo contínuo da comunicação.

Apropriar-se da linguagem significa, assim, apropriar-se de signos, compreendidos pela Psicologia Histórico-Cultural como instrumentos psicossociais que representam o mundo real dentro do universo mental, ampliando a capacidade de interação. Nos escritos do Círculo encontramos que, por representarem e refratarem os objetos do mundo, os signos são sociosemióticos; e por essas representações e refrações não serem estáticas, mas inseridas em contextos sociais e históricos, eles são produtos sociais aos quais os sujeitos recorrem para interagir, porém, impregnando-os com seus valores, ideologias e sentidos.

Se a linguagem se manifesta por meio de signos, e se a fala (uma das formas de manifestação da linguagem) organiza-se por meio de palavras, torna-se importante favorecer a sua apropriação. Nesse quesito, tanto a Psicologia Histórico-Cultural quanto o Círculo entendem a palavra como um signo social que se orienta para o outro, carregada de valores culturais e ideológicos. São as palavras que organizam os processos de interação verbal, uma vez que a criança recorre a elas para construir seus enunciados. Porém, só fará parte do universo cultural da criança – ou do seu repertório – se lhe significar, ou seja, se se tornar signo.

Pode-se dizer, então, que a apropriação de palavras promove o desenvolvimento da fala e, conseqüentemente, da linguagem escrita. Esta, para a Psicologia Histórico-Cultural, também é uma atividade psicossocial, porém mais complexa, que é entendida pela criança, a princípio, como *simbolismo de primeira ordem*, para só depois ser vista como um *simbolismo de segunda ordem*. E para que haja essa transição, é fundamental mediações culturais planejadas.



Nesse aspecto, destacamos a importância do ensino e das mediações propiciadas pelo docente. Devido ao reconhecimento de seu caráter social, ambas as correntes entendem que a escrita só será devidamente compreendida e valorizada pela criança se ela for apresentada/trabalhada na relação com seu contexto de uso, ou seja, dentro de situação de interação. Logo, cabe ao(a) professor(a) mediar situações de ensino em que a linguagem escrita seja explorada como parte do universo cultural da criança, inserida em textos-enunciados que fazem parte de sua vida.

Como vimos, as duas correntes que conduziram este estudo teórico-analítico apresentam um importante diálogo que as aproximam em muitos aspectos quando se tratar de pensar na apropriação da linguagem.

## Referências

ACOSTA PEREIRA, R.; COSTA-HÜBES, T. da C. Sobre a análise da língua: considerações em Bakhtin e Volochínov. In: ACOSTA PEREIRA, R.; COSTA-HÜBES, T. da C. **Prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 109-132

BAKHTIN, M. (1979). O problema do texto na Linguística, na Filologia e em outras ciências humanas. In.: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 307-335.

BAKHTIN, M. (1929). O discurso em Dostoiévski. In: BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução: Paulo Bezerra. 5.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. p. 207-211.

BAKHTIN, M. (1930). **Teoria do Romance I: a estilística**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015.

FARACO, C. A. **As Ideias Linguísticas do Círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

LURIA, A. R. **Curso de Psicologia Geral: introdução evolucionista à psicologia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979, Vol. I.

LURIA, A. R. (1990). **Desenvolvimento cognitivo**. São Paulo: Ícone, 2008.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In.: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV A. N. (2002). **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução de: Maria da Pena Villalobos. 16. ed. São Paulo: Ícone, 2018.p. 143-190

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.

VIGOTSKY, L. S. (1969). **A formação social da mente**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKY, L. S. (1931). **Obras escogidas**. Tomo III, Madri: Visor, 1995.

VIGOTSKY, L. S. (1956). **Obras escogidas**. Tomo II, Madri: Visor, 2001.

VIGOTSKY, L. S. (1936). **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKY, L. S. (1930). **El instrumento y el signo en el desarrollo del niño**. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 2007.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; **Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV A. N. (2002). **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução de: Maria da Pena Villalobos. 16. ed. São Paulo: Ícone, 2018.

VOLOCHINOV, V. (1929). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução de Sheila Gillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

VOLOCHÍNOV, V. N. (1930). **A Construção da Enunciação e Outros Ensaios**. Tradução de João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

Recebido: 16/05/2024

Aceito: 05/10/2024

Received: 05/16/2024

Accepted: 10/05/2024

Recibido: 16/05/2024

Aceptado: 05/10/2024

