

A ALFABETIZAÇÃO COMO PRÁTICA DIALÓGICA DE LEITURA E ESCRITA

LITERACY AS A READING AND WRITING DIALOGICAL PRACTICE

Márcia Regina de Oliveira Savian

*Faculdade Salesiana Dom Bosco de Piracicaba
mrsavian@yahoo.com.br*

Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto

*Universidade Estadual de Campinas (Unesp)
cbometto@yahoo.com.br*

Resumo

Este artigo é o recorte de uma pesquisa mais ampla cujo objetivo foi estudar o processo de alfabetização de um grupo de alunos não alfabetizados que cursavam um 5º ano do ensino fundamental. Referenciadas nas perspectivas histórico-cultural e enunciativo-discursiva, discutiremos as concepções de linguagem e de sujeito que sustentam as perspectivas construtivista e discursiva de alfabetização, bem como a relação alfabetização/letramento. Os dados foram produzidos por audiogravações, anotações em diário de campo, planejamento e atividades de um conjunto de 192 aulas semestrais. O trabalho evidenciou que a perspectiva discursiva de alfabetização permite aos sujeitos significativo avanço no processo, uma vez que os sentidos das palavras são significados na e pela linguagem em funcionamento.

Palavras-chave: Concepções de linguagem. Concepções de sujeito. Construtivismo. Perspectiva discursiva de alfabetização. Letramento.

Abstract

This article is a part of a larger research that had the objective of analyzing the literacy process of a group of illiterate students that studied on the fifth year of Elementary school. Based on the historical-cultural and enunciative-discursive perspectives, we will discuss the language and subject conceptions that support the constructivist and discursive literacy perspectives, as well as the relation within levels of literacy. Data was produced by audio recordings, notes through a field diary, planning and activities from all 192 classes given on the semester. The research pointed out that the discursive literacy perspective allows significant development in the process for the students, because the words senses are meaningful in and for the language in use.

Keywords: Language conceptions. Conceptions of the subject. Constructivism. Discursive perspective of literacy. Literacy.

Introdução

Ao pensar na prática pedagógica em alfabetização, a primeira questão que toca os professores alfabetizadores parece estar relacionada aos métodos e práticas desenvolvidos no cotidiano escolar. No entanto, para que possamos tecer essa reflexão parece-nos fundamental a compreensão de que a linguagem é constitutiva do pensamento e, portanto, do desenvolvimento humano, tal como nos sugere Vigotski (2003). Dessa premissa é possível afirmar que a prática de alfabetização precisa ser encarada como uma prática intersubjetiva. Segundo Faraco (2001, p. 6),

[...] a atividade intelectual começa a se abrir para a relevância da alteridade, da interação, da subjetividade social; e, por consequência, para um progressivo senso de que a apreensão e compreensão das realidades humanas passam sempre e necessariamente por processos interrelacionais.

Processos inter-relacionais nos remetem ao espaço da sala de aula, espaço próprio da atividade pedagógica deliberada. Sobre isso, ao explicar sobre práticas de ensino em Língua Portuguesa, Geraldi (1997a) elucida a seriedade de refletirmos sobre a atuação no trabalho com a língua/linguagem tendo como eixo norteador questões relevantes aos professores, tais como: Como ensinar? Quando? O quê? Para quê? Tal como o autor, Smolka (1996) estende essa discussão às práticas de ensino no que tange à alfabetização. Em seu livro *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*, a autora apresentou uma abordagem discursiva para a alfabetização, cunhando o conceito de relações de ensino como primordial para esse processo.

Em nosso trabalho assumimos a perspectiva discursiva de Bakhtin (2002), pois entendemos que o trabalho do professor alfabetizador deva estabelecer situações de aprendizagem nas quais as relações dialógicas de sala de aula – das relações de ensino, portanto – permitam reflexões sistemáticas acerca do código da língua no contexto dos movimentos de interação e dos momentos de interlocução com os alunos.

No trabalho com a linguagem e pela linguagem, ao assumir as teses postuladas por Vigotski e Bakhtin, precisaremos nos voltar para as interlocuções professora-alunos, professora-alunos-textos, alunos-alunos, alunos-alunos-textos, procurando, nessas relações, compreender como os processos de apropriação e de elaboração da escrita desenvolvem-se na criança e como a mediação pedagógica atua nesses processos. Para tal, será preciso que o professor esteja mobilizado para analisar e compreender a dinâmica interativa da qual participa, como uma forma de avaliar o quanto suas intervenções junto às crianças, na e pela linguagem, contribuem, ou não, – e como – para o desenvolvimento da dimensão da escrita nos alunos.

Para discutir essas questões, fizemos a opção por tematizar alguns saberes que consideramos necessários e fundamentais ao professor alfabetizador, a saber: 1. a relação existente entre as diferentes concepções de linguagem e as concepções de sujeito delas decorrentes; 2. a relação entre as concepções de linguagem e as perspectivas construtivista e discursiva de alfabetização; e 3. a relação entre a concepção discursiva de alfabetização e o processo de letramento dos alunos.

A cada concepção de linguagem corresponde uma concepção diferente de sujeito?

Para responder a essa questão, inicialmente recorreremos às concepções de linguagem apontadas por Geraldi (1997a). Segundo o autor, conceitualmente podemos pensar em três concepções. A primeira delas é a concepção que considera a linguagem como *expressão do pensamento*; a segunda, *a linguagem como instrumento de comunicação*; e a terceira, *a linguagem como forma de interação*.

Há que se compreender que, para cada uma das concepções de linguagem, corresponde, sim, uma concepção de sujeito. Tal como Geraldi (1997a), Koch e Elias (2010) explicitam, na concepção de *linguagem como expressão do pensamento* o texto é um produto lógico do pensamento do autor. A essa concepção, portanto, corresponde um sujeito que constrói uma representação mental a ser captada por aquele que o ouve ou lê seu texto. Nesse sentido, o leitor/ouvinte cumpre uma função passiva (KOCH; ELIAS, 2010). Ainda assim, os sujeitos são *ativos*, uma vez que, segundo as autoras, estes podem ser considerados como donos de suas vontades e ações. São sujeitos que agem sobre a linguagem uma vez que esta é entendida como um objeto de conhecimento.

Para Geraldi (1997a, p. 41), “a linguagem [como] expressão do pensamento [...] ilumina, basicamente, os estudos tradicionais. Se concebermos a linguagem como tal, somos levados a afirmações – correntes – de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam”.

Na segunda concepção, a linguagem é entendida *como instrumento de comunicação* e compreende a língua como um conjunto de signos que se combinam segundo regras, capaz de transmitir ao receptor certa mensagem. Assim, o emissor desempenha a função de informar e o receptor de entender a mensagem da forma como foi escrita/dita. A produção do sentido centra-se na abstração do código e ao sujeito cabe apenas perceber, é um sujeito perceptivo, assujeitado, *passivo*, posto que é determinado pelo sistema (KOCH; ELIAS, 2010).

Nessa concepção, o texto é vislumbrado simplesmente como produto da codificação de um emissor que será decodificado pelo leitor/ouvinte. Para tal, é necessário somente o conhecimento do código utilizado, o que mantém a atenção dos interlocutores na função instrumental da língua. Dessa forma,

a preocupação do professor se traduz na língua como código, ressaltando a importância das normas gramaticais que conduzirão ao ensino “correto” da fala e da escrita dos alunos.

Há, ainda, uma terceira concepção de linguagem, aquela entendida como o *lugar de interação entre sujeitos*. O entendimento da linguagem como o lugar de interação nos conduz à compreensão de que, mais do que buscar uma única fonte de sentidos, o texto, na sua materialidade, portanto também no código, – mas não apenas nele –, nos oferece pistas das intenções, das ideias do autor. Nessa concepção, tanto aquele que diz quanto aquele que ouve/lê são sujeitos *da* linguagem, constituídos *pela* linguagem, *na* linguagem. São, portanto, sujeitos *interativos*. Para Koch e Elias (2010), a interação pela linguagem pode ser elucidada perante a capacidade do ser humano de interagir socialmente por meio de uma língua, nas mais diversas formas e com os mais diferentes resultados.

Dessa perspectiva, o trabalho com alfabetização – leitura e escrita – deve ser focalizado a partir da dimensão interlocutiva da linguagem que emerge no contexto das práticas de sala de aula, o que, segundo Geraldi (1997b, p. 16), pode nos aproximar de uma das “características essenciais da linguagem: a reflexividade, isto é, o poder de remeter a si mesma”.

Nesse sentido, é esta última concepção que nos permite a apreensão da dinâmica discursiva na qual estamos inseridos como sujeitos interativos que se comprometem reciprocamente *na* e *pela* linguagem em funcionamento. Para Smolka (2010, p. 115), “a significação, deste modo, não é unívoca e não é imediata. Ela se (re)configura, se estabelece, se convencionaliza na relação entre as pessoas”. Portanto, há a necessidade de compreensão da relação dialética existente entre “língua/linguagem e sujeitos”, na interação, pois é o que produzimos nessa relação que possibilita transformação; possibilita que os sujeitos se alfabetizem em uma perspectiva de letramento, inclusive.

Cabe aqui ressaltar que é nas condições e dimensões da produção dos sentidos que os conhecimentos se elaboram e a compreensão dessa relação – “língua/linguagem e sujeitos” – nos permite desenvolver um trabalho que privilegie, na escola, a produção de significação da linguagem, uma vez que é neste movimento dialético de produção de significação, o que inclui o aspecto instrumental da língua, que o sujeito tem a possibilidade de transcender. Essa é uma fecunda possibilidade para que nossos alunos se experimentem em uma pluralidade de práticas sociais com a língua – entendida como linguagem mais do que como código.

Implicações das concepções de linguagem e de sujeito às perspectivas de alfabetização

Dependendo da maneira como uma pessoa interpreta o que é linguagem e como funciona, que usos tem, pode-se ter um determinado comportamento pedagógico e métodos diferentes na prática escolar (CAGLIARI, 1999, p. 41).

Iniciamos essa seção do texto com a epígrafe de Cagliari por compactuar com o autor que, a depender da concepção de linguagem e de sujeito que assumimos, podemos ter um determinado comportamento pedagógico e diferentes métodos na prática escolar.

Posto isto, nos limites deste texto discutiremos dois princípios que têm circulado entre professores alfabetizadores e ancorado os trabalhos nas mais diversas escolas e redes de ensino, as perspectivas *construtivista* e *discursiva*.

O discurso construtivista ainda é fortemente marcado no material didático disponibilizado aos professores das redes de ensino, bem como as cobranças realizadas por coordenadores, diretores e supervisores, aos professores. Destacamos, entretanto, que a discussão aqui proposta se situará no interior da concepção discursiva de alfabetização, por entender que é a concepção de linguagem como forma de interação entre sujeitos, como o lugar de constituição de sujeitos, aquela que implica uma postura educacional diferenciada, tal como nos ensina Galdi (1997a).

Com relação às concepções de linguagem apontadas anteriormente, cabe destacar que, na década de 1980, começa a circular entre os professores alfabetizadores o trabalho desenvolvido por Emília Ferreiro (1995), cuja investigação centra-se na natureza interna da escrita, considerada como construção própria da criança, a partir do estudo acerca da psicogênese da língua escrita. O estudo da autora apresenta a escrita como representação da linguagem, e não como código de transcrição gráfica das unidades sonoras – tal como nas cartilhas –, e, porque exalta a psicogênese da linguagem, muda o foco dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança, prevalecendo as concepções que as crianças teriam sobre a escrita.

Segundo a autora, a criança, sujeito ativo, vai por si mesma elaborando, construindo e confrontando suas hipóteses e, nesse processo, o papel do adulto é apenas de possibilitar o desenvolvimento da escrita, criando conflitos cognitivos. Nas suas palavras “não se deve deduzir a partir desses estudos que subestimamos a importância da escola. No entanto, o papel da escola não deveria ser o de dar inicialmente todas as chaves secretas do sistema alfabético, mas o de criar condições para que a criança as descubra por si mesmas” (FERREIRO, 1995, p. 60).

Cabe aqui a observação de que essa concepção da autora estabelece estreita relação com a linguagem como expressão do pensamento, posto que o sujeito age sobre a linguagem e o que prevalece é a sua representação mental.

Assim, teve início uma concepção de trabalho pedagógico que trazia, segundo Mortatti (2000), nova “revolução conceitual”: o construtivismo, que teve apoio de diversos pesquisadores e das autoridades educacionais, especialmente no estado de São Paulo, que proporcionou cursos diversos, por volta dos anos 1990, pautados nessa perspectiva.

Embora as cartilhas tradicionais continuassem a ser utilizadas, novas cartilhas começaram a ser produzidas, agora denominadas de “construtivistas”, “socioconstrutivistas” ou “construtivista-interacionistas”. Ressalta-se, ainda, o relevante papel atribuído aos livros de literatura infantil, aos textos extraídos de jornal, bulas de remédio, receitas culinárias, *out-doors*, entre outros “portadores de textos do cotidiano”, como material impresso, “não ideológico” e “real” para a leitura, no caso de se buscarem alternativas para substituir a cartilha, com o objetivo de se evitarem os males denunciados como consequência de seu emprego (MORTATTI, 2000, p. 257).

Vale ressaltar que naquele período vivemos a hegemonia do construtivismo e as apropriações dessa teoria construtivista foram se institucionalizando em âmbito nacional. Foi um momento denominado por Mortatti (2000) como período de desmemorização da alfabetização, consequência do destaque que se produziu a respeito da aprendizagem, que concebia a aquisição da língua escrita pela criança como um processo psicogenético que se inicia antes mesmo da escolarização. Podemos conceituar o construtivismo como uma teoria na qual nada está pronto e acabado, mas está por se constituir a partir da interação do indivíduo com o meio físico e social e, no caso da alfabetização, com a linguagem – como objeto de conhecimento.

De acordo com as teorias desenvolvidas por Emilia Ferreiro e seus colaboradores, não devemos enfatizar e nem priorizar as concepções mecanicistas sobre o processo de alfabetização. Para a autora, o foco não está no ensino e na transferência do conhecimento, mas no modo como a criança aprende por meio da construção de um conhecimento que é efetivado pelo próprio sujeito. Novamente encontramos aí um sujeito dono de suas vontades e de suas ações. Assim, conhecer e construir são ações que perpassam pela assimilação e acomodação, num processo constante de reorganização daquele que interage com/no mundo.

A forma como o construtivismo entrou no sistema educacional alterou profundamente as práticas educativas escolares. Se anteriormente o trabalho com a cartilha pressupunha uma concepção de linguagem como instrumento de comunicação no qual o sujeito era determinado pelo sistema da língua, naquele momento histórico, o construtivismo advoga que a escrita é um objeto

de conhecimento e os professores deveriam considerar as tentativas individuais das crianças, o ponto de vista da interação recai sobre a ação do sujeito sobre o objeto de conhecimento.

Essa mudança de paradigma afetou profundamente as questões relacionadas à alfabetização, pois implicou a ausência de uma parte essencial do procedimento de aprender a ler e escrever em voga na época, a questão dos métodos que, bem ou mal, estavam postos nas cartilhas e priorizavam a linguagem como sistema – dela decorrente um sujeito passivo. A troca dos métodos por uma teoria construtivista que priorizava as construções próprias dos sujeitos passou a valorizar o sujeito ativo e a linguagem como expressão do pensamento.

Historicamente, réplicas foram sendo tecidas como forma de contestação às concepções de alfabetização, de linguagem e de sujeito que circulavam entre educadores. Tal como já apontado anteriormente, encontramos em Smolka (1996) a possibilidade de compreender a alfabetização em uma abordagem discursiva que privilegia a linguagem como o lugar de interação e considera os sujeitos, mais do que ativos, interativos.

Para essa autora, no construtivismo, o ensinar a ler e a escrever não se fundamenta em um processo de interação e interlocução; a alfabetização acaba sendo vista com um processo individual e solitário. Desta forma, a escrita se concretiza sem um significado. Seu resultado prioriza o simples treino ortográfico, pois não exprime as ideias, os sentidos articulados pela criança. O movimento presente no processo de alfabetização não concebe a interação e a interlocução, desconsiderando o processo de apropriação da língua/linguagem escrita.

No embate entre as concepções de alfabetização, observa-se que o construtivismo – embora traga a questão dos métodos e dos procedimentos que estão pautados na concepção dos adultos, e não na lógica infantil sobre a escrita – considerou a criança como um sujeito ativo. Porém, essa construção do conhecimento se dá a partir de construções internas, assim, o processo de conhecimento é regido pelo aluno, o sujeito é o construtor do seu saber.

Desse ponto de vista, o processo de construção do conhecimento é individual, a interação que ocorre é do sujeito com o objeto de conhecimento, nesse caso, a escrita não depende da interação social e das situações de ensino. No entanto, a prática pedagógica implica o conhecimento da função social da escrita e as relações de ensino que se estabelecem entre os sujeitos nela envolvidos.

Se nos apoiarmos nas questões sobre as condições e situações que envolvem a leitura e a escrita, na dinâmica interativa do processo de aprendizagem, ela traz em sua concretude um movimento de constante diversificação, pois os grupos sociais se transformam constantemente na interação social. Assim, se a linguagem é constituidora da aprendizagem e esta se desenvolve a partir da intersubjetividade, seu desenvolvimento está atrelado ao desenvolvimento

cultural da criança, aos sentidos e significados que vão sendo atribuídos a partir das relações entre os indivíduos e com os textos, numa perspectiva de letramento.

Alfabetização e letramento: que relação é essa?

Considerando a concepção de linguagem como o lugar de interação entre sujeitos e a alfabetização como um processo discursivo, o que compreende uma pluralidade de práticas sociais de leitura e escrita, podemos dizer que vivemos em um mundo letrado. Nascermos e crescemos rodeados de cartazes, *outdoors* publicitários, ônibus com anúncios e letreiros, placas por todos os lados etc. Ou seja, vivemos em um mundo grafocêntrico e a escrita inegavelmente faz parte de nossas vidas. Nesse sentido,

[...] uma alfabetização num contexto de letramento [...] incorporaria todo o esforço pelo acesso pleno ao mundo da escrita e demandaria, sim, o conhecimento necessário do alfabeto e ainda mais do que isso: o acesso ao conhecimento em que a escrita encontra suas referências (GERALDI, 2014, p. 12).

O autor explicita-nos, ainda, que não se pode ou deve reduzir o processo de alfabetização à aquisição do código – ao processo de estabelecimento da relação entre grafemas e fonemas – para que depois nos preocupemos com os significados e sentidos dos textos. Sobre isso, Bakhtin (2002, p. 99) elucida que “a compreensão passiva caracteriza-se justamente por uma nítida percepção do componente normativo do signo linguístico, isto é, pela percepção do signo como objeto-sinal: correlativamente, o reconhecimento predomina sobre a compreensão”.

Em uma sociedade complexa como a nossa, as práticas de uso da língua escrita estão cada vez mais presentes e de formas bastante variadas. Para que consigamos ler, compreender e agir de forma intensa e significativa nas práticas sociais de leitura e escrita, é preciso que os sujeitos, nossos alunos, sejam capazes de se envolver com as letras, e, para tal, nós, professores, precisamos informar, possibilitar o acesso ao código esclarecendo sobre o modo de utilização das letras nas palavras, em seus contextos de uso, ensinando, esclarecendo. “Desse modo, além do funcionamento da escrita, a professora trabalha o reconhecimento do outro, a interação, a relação com a criança” (SMOLKA, 1996, p. 43).

Kleiman (2005), em um trabalho intitulado “É preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a criança a ler e escrever?”, nos apresenta que, quando se ensina uma criança a ler e escrever, esse aprendiz estará conhecendo as práticas de letramento da sociedade, estará em processo de letramento, uma vez que o

conceito foi criado para referir-se aos usos da língua escrita em todas as esferas de atividades, e não somente nas atividades escolares. A autora ressalta, ainda, que a alfabetização pode ser entendida como uma prática de letramento escolar.

Por considerar de fundamental importância reafirmar o entendimento acerca do papel da escola e do professor no que diz respeito ao trabalho com a alfabetização – em uma dimensão discursiva, portanto de letramento dos alunos –, recorremos a Mortatti (2004, p. 88):

[...] a função da escola, na área da linguagem, é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação.

Nesse sentido se o professor alfabetizador compreender que “o processo de descodificação (compreensão) não deve, em nenhum caso, ser confundido com o processo de identificação [pois] a pura ‘sinalidade’ não existe, mesmo nas primeiras fases da aquisição da linguagem” (BAKHTIN, 2002, p. 93-94), suas práticas e seus métodos serão orientados de maneira distinta aos pressupostos pela cartilha e até mesmo pela teoria construtivista. Desse modo, entendemos com Smolka (1996) que a escrita é uma forma de linguagem, constitutiva dos conhecimentos, nas interações. Sendo assim, refutamos a ideia da linguagem como instrumento de comunicação e da escrita como um mero objeto de conhecimento. Almejamos que as crianças vivam processos de alfabetização que possibilitem a circulação pelos sentidos, “ajudados pelos que já sabem, o que se repete, que reconhecemos para imediatamente esquecer em benefício da compreensão do que se lê ou da exposição das ideias quando se escreve” (GERALDI, 2014, p. 17).

Para que essas possibilidades apontadas se efetivem, ao defendermos a alfabetização numa perspectiva discursiva defendemos também, e ao mesmo tempo, o processo de letramento dos alunos por considerar que mais do que o código da língua o texto é a unidade de sentido da linguagem e deve ser o foco do trabalho com leitura e escrita na escola, permitindo que os sujeitos se apropriem da língua mergulhados na dimensão interlocutiva/discursiva da linguagem.

Lendo e escrevendo na escola

Os episódios que ora apresentamos foram retirados da dissertação de mestrado de uma das autoras, cujo objetivo foi estudar o trabalho de alfabetização junto a um grupo de quatro alunos que cursavam o 5º ano do ensino fundamental – anos iniciais e ainda não estavam alfabetizados.

A pesquisa foi desenvolvida em uma sala de aula de uma escola da rede municipal de ensino de uma cidade do interior do estado de São Paulo, localizada em um bairro periférico. Os dados foram produzidos durante o primeiro semestre de 2012, em quatro aulas semanais, perfazendo um total de trinta e duas aulas mensais, num total de 192 aulas semestrais. As aulas foram audiogravadas, transcritas e registradas em diário de campo, sendo este último o que possibilitou a oportunidade de registrar as minúcias ocorridas nos momentos das relações de ensino. Também foram tomados como materiais de análise o planejamento da professora e as atividades produzidas pelos alunos.

O desenvolvimento de um trabalho com diferentes gêneros textuais foi a proposta da professora ao elaborar o projeto “Escrevendo Cartas”, em interlocução com o entendimento de que o trabalho com a literatura infantil poderia ser um caminho de entrada.

Para colocar os alunos em situação de leitura e escrita, a fim de que sistematizassem a língua em um processo discursivo, o trabalho teve início com o desenvolvimento de um projeto que culminasse no trabalho com textos de circulação social – a produção de uma carta – ainda que a carta fosse escrita para uma personagem fictícia.

Inicialmente a professora leu para seus alunos os textos *Marcelo, Marmelo, Martelo*, de Ruth Rocha (2011) e *A menina danadinha*, de Pedro Bandeira (2007). Em ambos os livros de literatura, as personagens centrais inventam palavras para se comunicar o que possibilitou, ainda, que um trabalho com o gênero dicionário fosse desenvolvido posteriormente.

Em *Marcelo, Marmelo, Martelo*, de Ruth Rocha (2011), Marcelo é um menino esperto, vive em um espaço urbano e costumeiramente questiona os pais acerca dos nomes das coisas. Com astúcia e veemência, o pequeno personagem reinventa nomes a partir dos sentidos que elabora, quase sempre relacionados às funções e/ou características físicas dos objetos. Travesseiro serve para apoiar a cabeça, portanto deveria chamar “cabeceiro”; a colher serve para mexer, portanto seu nome deveria ser “mexedor”, dentre outros. Mas nem sempre os adultos entendiam, e isso lhe causava dificuldades na comunicação com as outras pessoas. Assim, de maneira lúdica e criativa, a autora nos coloca diante de dúvidas e questionamentos acerca dos sentidos das palavras.

No caso do livro *A menina danadinha*, de Pedro Bandeira (2007), dentre as histórias que compõem o livro, a professora leu o primeiro conto, “O vendedor atrapalhado”. Um vendedor desavisado que, pobre coitado, ao se deparar com as (in)correções que Ritinha realizava na Língua Portuguesa, foi se “enrolando” na língua e acabou se dando mal...

Certo dia, o vendedor bateu à porta da casa de Ritinha. Como sua mãe estava no banho, foi Ritinha quem o atendeu com um belo e sonoro “Boa dia!”. O vendedor estranhou e continuou a conversa, indagando pelo adulto da casa, no

caso, a mãe. Prontamente, a pequena lhe respondeu que a mãe “estava tomando banha”, explicando-lhe que mulheres e meninas “tomam banha”, quem “toma banho” são homens e meninos; mulheres e meninas dizem “palavras”, homens e meninos dizem “palavros”... Tal como Marcelo, Ritinha modificava as regras estáveis da língua, causando alguns problemas na comunicação entre as pessoas.

Nessa primeira aproximação da leitura dos textos, percebemos o efeito de sentido que a escolha produzira. Enquanto alguns achavam graça nas falas de Marcelo e Ritinha, outros se identificavam com eles.

Como o desejo da professora era que os alunos escrevessem cartas, sua sugestão foi que escolhessem uma das personagens, Marcelo ou Ritinha, para que com eles pudessem se comunicar. No entanto, ainda que legítimo o desejo de ensinar as crianças a escreverem cartas, a professora não havia apresentado ou conversado com os alunos acerca do gênero em questão. Naquele momento, para manter a proposta da leitura de textos literários, propusemos à professora a leitura do livro de Ana Maria Machado (2002), *De carta em carta*, uma narrativa sobre a experiência da leitura e da escrita em nossa sociedade, letrada e excludente. Essa leitura poderia aproximar os alunos de experiências que lhes fossem reconhecíveis.

Na história, um menino em idade escolar e seu avô, jardineiro, desentendem-se e se reencontram por meio de cartas. Como nenhum dos dois sabia ler e escrever, embora conhecessem as possibilidades de dizer-se pela escrita e os modos de funcionamento social de uma carta, recorrem a um “escrevinhador”, que registra seus dizeres e sentimentos.

Sucessivas vezes, neto e avô, mediados pelo “escrevinhador” – que também colocou-se como leitor –, entram em interação pela escrita, em um jogo discursivo que os aproxima e reconstitui o entendimento entre eles, bem como desperta o interesse do pequeno em apropriar-se, plenamente, das práticas de leitura e de escrita. Nesse processo de interlocução com o avô, pela mediação das cartas e do escrevinhador, e frequentando a escola, o menino incorpora o conhecimento necessário do alfabeto ao mesmo tempo em que a escrita encontra suas referências (GERALDI, 2014).

Após a leitura dos textos, sugerimos que a professora apresentasse aos alunos um modelo do gênero carta, aproveitando do próprio contexto do texto, dando sequência às atividades. Em seguida, solicitou-se que os alunos escrevessem uma carta para o personagem Marcelo ou para a personagem Ritinha, dos textos lidos anteriormente. A carta deveria conter comentários acerca dos modos de enunciação das personagens. Naquele momento era possível ouvir o murmurinho das crianças: *Eu não sei o que escrever. Eu sei! Mas o que a gente escreve na carta? Ai, vai ser legal! Não sei. Vou ter que escrever!*

Alguns dos alunos não sabiam ler e escrever corretamente, mas se entregavam ao desejo de realizar a atividade, talvez como possibilidade de acesso ao

conhecimento ou como possibilidade de criar algo novo para dizer, de escrever o que desejavam sem o sentimento de insatisfação ou de meros cumpridores de tarefas.

Apresentamos a seguir dois episódios, vividos por um mesmo aluno, individualmente e em parceria, os quais nos pareceram evidenciar a importância da leitura e da escrita para além do ler e escrever na escola, unicamente para aprender o sistema da língua, mas como possibilidade de vivenciar um processo de alfabetização que incorporaria o esforço pelo acesso ao mundo da escrita, tal como apontado por Geraldi (2014). Destacamos que os nomes dos sujeitos foram alterados a fim de preservar-lhes as identidades.

Bruno tinha 11 anos, de estrutura física grande e com muita força, agilidade e rapidez. Olhos e ouvidos sempre atentos a tudo. Tinha uma irmã mais velha que também enfrentava dificuldade no processo de aprendizagem. Não era aluno repetente e frequentou a educação infantil. No pátio da escola, na quadra e no contra-período das aulas, muitas eram as reclamações acerca de seu comportamento.

No que diz respeito, especificamente, ao desenvolvimento das atividades pedagógicas, Bruno tentava realizar o que lhe era proposto, mesmo sabendo que não conseguiria desenvolver as atividades sem o auxílio de algum recurso mediador externo, tal qual o alfabeto móvel, visto que a escrita de palavras simples lhe deixava desestruturado. Em diversos momentos, solicitava o recurso do alfabeto móvel para a montagem das palavras e somente depois de montá-las e visualizá-las é que passava a registrá-las em sua folha, ou seja, copiá-las. Bruno parecia já dominar essa prática, talvez vivida em anos anteriores, cujo foco provavelmente não estava no texto, na unidade de sentido, mas no código da língua, que mereceria por parte do sujeito a percepção do signo como objeto-sinal (BAKHTIN, 2002).

Durante o processo de produção da carta, enquanto todos trabalhavam em sala de aula, a professora aproximou-se de Bruno e sentou-se ao seu lado. Perguntou-lhe se recordava das histórias de *Marcelo, marmelo, martelo* e de *Ritinha, a menina danadinha*, as quais já haviam lido diversas vezes em classe, na tentativa de recuperar o conteúdo dos livros, uma vez que as cartas deveriam ser endereçadas para uma das personagens.

Professora: E você se lembra do livro *De carta em carta*, de quando apresentei para vocês a estrutura que seguimos para escrever uma carta?
[Bruno fez silêncio.]

Bruno: Sim.

Professora: Numa carta iniciamos escrevendo o quê?

[Bruno fez silêncio.]

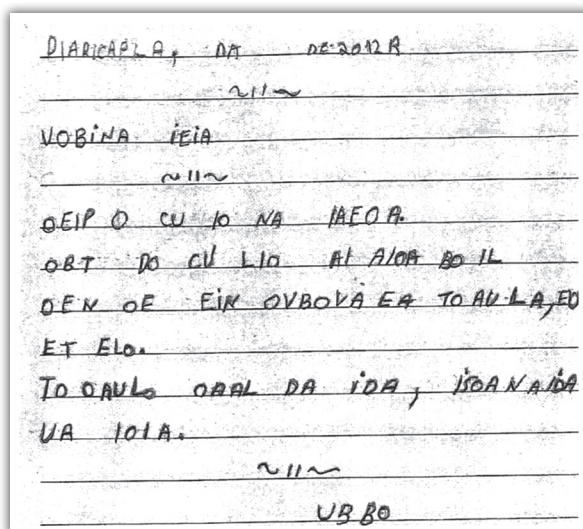
Professora: E quando recebemos uma carta, o que lemos primeiro?

Bruno: O nome de onde mora a pessoa que mandou?!!

Professora: Então, vamos começar escrevendo o nome da nossa cidade?
 Bruno: [meneando a cabeça, fez que sim e escreveu o nome da cidade]
 Agora aqui é com número?
 Professora: Sim. E o que mais devemos escrever?
 Bruno: Agora a gente fala “oi” para ela, tudo bem?
 Professora: Pode escrever!

Bruno iniciou a escrita e, a cada palavra que escrevia, dizia em voz quase inaudível as sílabas que formava e as registrava no papel, embora algumas vezes usasse uma única letra para registrar a sílaba e, outras vezes, mais do que uma. A professora levantou-se e foi atender a outros alunos. Segue a escrita da carta de Bruno.

Figura 1 – Carta produzida por Bruno em atendimento à consigna da professora.



Fonte: Arquivos das pesquisadoras

Ao deparar-se com a escrita, a professora solicitou que realizasse sua leitura. Abaixo, segue a leitura realizada por Bruno, digitada por nós.

Piracicaba, 4 de julho de 2012.

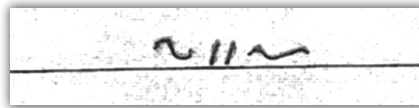
Tudo bem, Ritinha?

Conheci o seu livro na minha escola; gostei do livro, achei a história bonita. Foi legal você ensinar o vendedor a falar “tamanda banha”, “eu estava”. Todos os alunos gostaram da história, fizemos até o teatro da sua história.

Um beijo
 Bruno

Após dois dias, a professora retomou a carta escrita por Bruno. Mediada pela escrita incorreta e pelo pouco entendimento daquilo que lia em um primeiro momento, pareceu-lhe um texto totalmente desorganizado. No entanto, em interlocução conosco, ao debruçar-se sobre o material com mais atenção, foi possível perceber que a criança havia, sim, se apropriado do conhecimento acerca da organização estrutural do texto carta, sua dificuldade residia na forma de organizar a escrita. Seus problemas estavam relacionados ao processo de alfabetização vivenciado anteriormente, uma vez que de conhecimentos acerca da estrutura do texto ele parecia ter se apropriado. Abaixo apresentaremos seis recortes da Figura 1 para facilitar a compreensão do leitor.

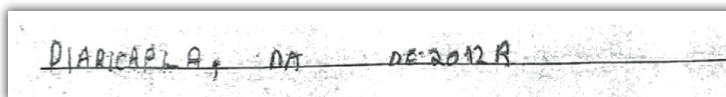
É interessante destacar o modo como Bruno passa de uma seção da carta para outra, ou seja, ele utiliza um marcador específico de separação, o que não é comum em cartas de circulação social. Destaca-se que esse marcador era utilizado pela professora nos momentos em que colocava atividades na lousa e indicava que os alunos deveriam pular uma linha.



Seus enunciados orais possibilitavam o entendimento da organização que Bruno havia realizado em seu texto. Segundo Cagliari (1994), ao tentar fazer o registro escrito, a criança não busca copiar, e sim representar o que imagina ser a escrita. Ainda no que diz respeito ao uso das letras nas palavras, foi possível perceber que Bruno fazia escolhas específicas. Não eram letras aleatórias. Porém, destaca o autor, a escola não permite esse tempo da aprendizagem da escrita, como ocorre com a fala. A criança precisa já escrever corretamente, sem erros, sem possibilidades de correções, sem comparações.

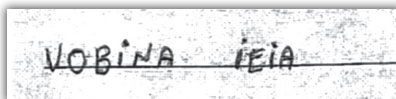
Olhando atentamente para a produção de Bruno, percebemos que, ainda que sua escrita estivesse incorreta, a estrutura e organização de uma carta faziam-se presentes no texto solicitado aos alunos.

a) a data:



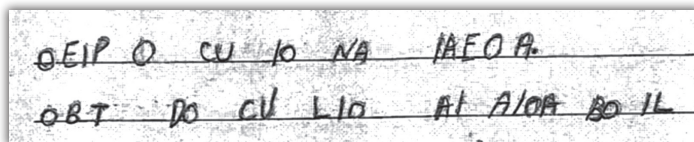
Nesse trecho é possível visualizar o nome da cidade, ainda que com erros ortográficos, a vírgula após o nome e, ao final, o ano, tal como nos cabeçalhos escolares. Esse destaque é importante, pois diariamente os alunos preenchem o cabeçalho em seus cadernos e, de qualquer modo, ainda que pela repetição, Bruno pode ter memorizado a escrita do nome de sua cidade e o ano em que estavam.

b) a saudação:



Também é preciso destacar na saudação a escrita UOBINA (tudo bem Ritinha). O trecho a seguir, IEIA, talvez possa ter sido acrescentado por acreditar que faltavam palavras para uma saudação.

c) o corpo do texto:



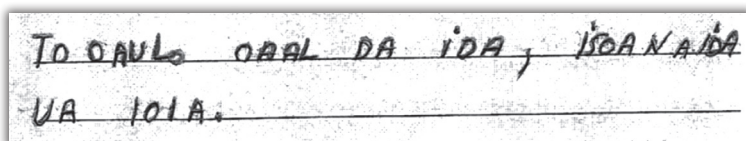
É possível observar que nesse trecho o aluno escreve:

OEIP (conheci) O (o) CU (seu) IO (livro) NA (na) IAEOA (minha escola).

OBT (gostei) DO (do) CU (seu) LIO (livro) AIAIOA (achei a história) BOIL (bonita)

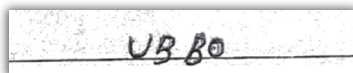
Pareceu-nos que no momento da leitura ele recupera alguns sentidos do que desejava escrever, no entanto, na sequência não foi possível estabelecer relações entre a escrita e a leitura do aluno. O que se repete na sequência da despedida, logo abaixo.

d) a despedida:



É possível observar que no trecho da assinatura Bruno utiliza letras do seu nome para fazê-lo, vejamos:

e) a assinatura:



O desenvolvimento dessa atividade, realizada individualmente, indicou-nos o envolvimento de Bruno com a escrita, possibilitando que a professora a considerasse significativa em termos de aprendizagem. Muito embora o registro das palavras ainda não apresentasse as características da escrita alfabético-ortográfica, o aluno implicou-se com ela, esforçando-se para cumprir a solicitação da professora.

Na sequência, sugerimos a realização de um trabalho em duplas ou trios por considerar que o aprendizado humano “pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que a cercam” (VIGOTSKI, 1989, p. 99), podendo imitar uma variedade de ações que vão muito além dos limites de suas próprias capacidades. A imitação, tomada como ponto de partida, não só precede o desenvolvimento como o suscita, criando

o que o autor denomina de desenvolvimento proximal, ou seja, processos de elaboração compartilhada, que requerem a ajuda, a intervenção do outro para se efetivarem.

No entanto, consideramos também que

a produção em pares ou grupos oportuniza inúmeras aprendizagens que não transcorrem, porém, de modo fácil, dada a exigência de se negociar ideias e lidar com as posições ocupadas pelos indivíduos na interação. A presença de seus pares é sempre muito significativa para a criança. (GÓES; SMOLKA, 1993, p. 63-64).

Isto posto, a professora oportunizou que Bruno realizasse uma nova atividade com pares mais experientes, o que poderia promover avanços no processo de apropriação da escrita pelo aluno. Foi na possibilidade do trabalho coletivo com as colegas Bárbara e Valéria – esta última se coloca como escriba – que Bruno pode se aproximar de uma série de procedimentos que acompanham a escrita de um autor mais experiente. Naquele momento interessava que Bruno estivesse com a atenção voltada para a dimensão discursiva do texto, portanto, as questões referentes às regras ortográficas e gramaticais não foram alvo de atenção.

A aposta recaía sobre a possibilidade de aproximação do aluno dos modos de ação das parceiras durante o processo de tessitura da carta, visto que Bakhtin (2003, p. 319) destaca que os significados e os sentidos de uma palavra não existem em si mesmos, como algo já dado. Eles são elaborados nas enunciações concretas, e nesse sentido “[...] o enunciado reflete o processo verbal, os enunciados dos outros [...]”, uma vez que a enunciação é de natureza social.

Para a realização da atividade, as crianças precisariam pensar, falar, expor suas ideias, elaborar, fazer escolhas, negociar sentidos, a fim de concretizar a produção, ou seja, as discussões giravam em torno *do que, como e para quem* a carta seria escrita. Bruno trabalhava no grupo...

Professora: Já definiram para quem vocês irão escrever?

Bárbara: Então, professora, a gente quer escrever para a Ritinha.

Professora, dirigindo o olhar para Bruno: e aí, já definiram para quem vão escrever?

Bruno: Pode ser... pra Ritinha?

Professora: Bom!! E agora, qual será a próxima etapa?

Valéria: Resolver o que vamos falar.

Bárbara: Escrever! Quem vai escrever?

Valéria: Eu posso escrever.

Bárbara: Tã, então vai escrevendo que eu vou falando (dirigindo o olhar para Valéria).

Professora: Como?

Valéria: Não, professora, o Bruno também vai falar, não é só a gente.

Professora: Joia, é isso mesmo, todos vão trabalhar na elaboração da carta. E agora, Bruno, você lembra qual é a parte da carta que deve-

mos escrever?

[Bruno balança a cabeça dizendo que sim.]

Professora: Fala...

Bruno: A gente fala oi, cumprimenta. Faz aquilo que você explicou e que não lembro o nome.

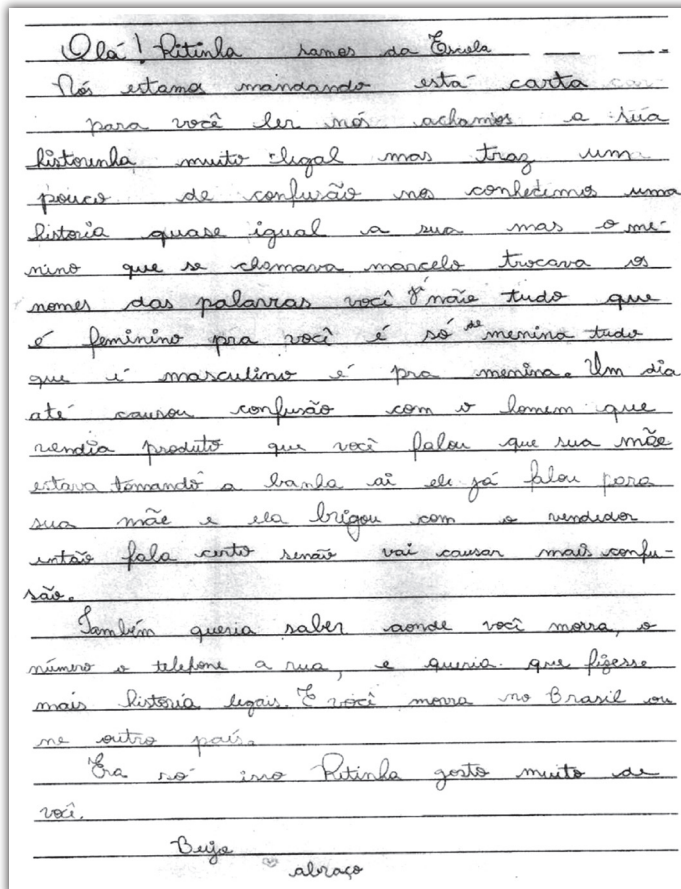
Valéria: A saudação... Pronto, já escrevi.

Professora: Muito bem.

A interlocução reafirma o desejo de Bruno em escrever uma carta para Ritinha, tal como na missiva anterior, e seu desejo é acolhido pelas colegas. Uma vez decidido o *para quem* escrever, na sequência passam a negociar o *que* deveria ser escrito e, talvez no entendimento dos alunos, a definição do *como* seria a definição de quem faria o papel do escriba, tal como no texto lido anteriormente, *De carta em carta*.

Vejamos a carta produzida.

Figura 2 – Carta produzida pelo trio Bárbara, Bruno e Valéria em atendimento à consigna da professora.



Fonte: Arquivos das pesquisadoras

Enquanto as crianças escreviam, a professora ficou por perto, na tentativa de garantir a participação de Bruno no processo de elaboração do texto. Valéria fazia questão de ouvir as ideias e registrar as opiniões dos amigos. De nosso diário de campo destacamos como relevantes alguns trechos produzidos por Bruno e registrados por Valéria:

[...]

Um dia até causou confusão com o homem que vendia produto que você falou que sua mãe estava tomando a banha ai ele já falou para sua mãe e ela brigou com o vendedor então fala certo senão vai causar mais confusão.

[...]

E você mora no Brasil ou em outro país.

É possível observar que na passagem produzida por Bruno ele retoma o desejo de chamar a atenção para o fato de que houve uma confusão devido ao modo de falar “tomando a banha”. Na carta anterior Bruno lê “Foi legal você ensinar o vendedor a falar ‘tamanda banha’, ‘eu estava’” como sendo o que teria escrito. Nessa nova missiva ele desenvolve sua ideia acerca desse modo de falar de Ritinha. Inicia o parágrafo trazendo para seu enunciado uma expressão típica de contos, “Um dia”; na sequência explica com maior riqueza de detalhes quem era o homem, substituindo “o vendedor” por “o homem que vendia produtos”, tal como aparece no texto original. Observa-se que de uma única frase – da carta anterior – Bruno desenvolveu as ideias em um trecho do texto que poderia ser considerado um parágrafo. Talvez ele não o tivesse feito anteriormente dada a sua dificuldade com a escrita.

Esse episódio revela como as crianças compartilharam de um processo no qual um dos colegas não sabia escrever. A ajuda mútua, respaldada pelas intervenções da professora, garantiram a participação de Bruno na atividade, tal qual proposta para todos os alunos da classe, ou seja, ele não ficou “de fora” porque não sabia escrever. Nessa atividade os sujeitos não se preocupavam apenas com os códigos da língua tampouco com as representações mentais de um ou de outro. No processo de escrita a dimensão discursiva da linguagem se fez presente quando a professora questiona: “E agora, Bruno, você lembra qual é a parte da carta que devemos escrever?”, ao que ele responde: “A gente fala oi, cumprimenta. Faz aquilo que você explicou e que não lembro o nome”. A possibilidade de Bruno viver a dimensão discursiva da linguagem se fez presente na possibilidade de que ele desenvolvesse, nessa nova carta, as ideias já embrionárias na produção anterior.

Se na atividade individual Bruno mostrou ter se apropriado da organização estrutural do texto carta, foi na atividade coletiva que ele teve a possibilidade de enunciar, pela palavra, aquilo que sabia e desejava, tendo suas ideias registradas

pela/na escrita. Segundo Vigotski (2003), as funções psicológicas do sujeito se constituem de acordo com sua história social. Assim, as habilidades cognitivas – dentre elas a escrita – e as formas de estruturar o pensamento não são originadas por fatores congênitos, mas por atividades presentes nos hábitos sociais da cultura na qual o sujeito está inserido. Dessa forma, é por meio da linguagem que o homem atribui sentido às coisas, uma vez que “a palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc.” (BAKHTIN, 2002, p. 42).

Assim, a linguagem (verbal, gestual e escrita) se torna um instrumento semiótico na nossa relação com o outro, nos processos de aprendizado e também da apropriação da própria escrita, sendo parte fundamental da nossa constituição enquanto sujeitos. Portanto, a linguagem é social, e sua função principal é a comunicação que possibilita a interação social como uma função básica que permite a organização do pensamento.

Muito embora a professora estivesse presente quase o tempo todo, o texto foi produzido a partir das escolhas das crianças e pela mediação recíproca dos colegas. Essa situação nos faz retomar o conceito de zona de desenvolvimento proximal, ou seja, o caminho do aprendizado é realizado na interação com o outro, e o que o sujeito não sabe fazer sozinho hoje poderá fazê-lo num futuro próximo.

Nesse sentido, destacamos com Smolka (1996, p. 45) que

a escrita foi provocação [para Bruno] marcando um momento especial de interação e interlocução. Desse modo, a escrita não é apenas um “objeto de conhecimento” na escola. Como forma de linguagem, ela é constitutiva do conhecimento na interação. Não se trata, então, apenas de “ensinar” (no sentido de transmitir) a escrita, mas de usar, fazer funcionar a escrita como intervenção e interlocução na sala de aula, experienciando a linguagem nas suas várias possibilidades. No movimento das interações sociais e nos momentos das interlocuções, a linguagem se cria, se transforma, se constrói, como conhecimento humano.

Nessas condições, Bruno teve a possibilidade de (re)significar o vivido em relação à escrita, na medida em que, ao visualizar um texto com suas ideias, se fez tão integrado ao trabalho, saindo da condição de não produção de um texto para a condição de co-autor de um texto. O que ele não conseguira inicialmente fazer tornou-se possível por meio dessa mediação.

Considerando com Vigotski (1989, p. 73) que “precisamos concentrar-nos não no produto do desenvolvimento, mas no próprio processo de estabelecimento das formas superiores” e que essas formas ou processos psicológicos superiores somente são passíveis de serem compreendidos se determinarmos sua origem

e traçarmos sua história, nesse sentido, avaliamos a participação de Bruno na atividade como significativa em termos de aprendizado.

Considerações acerca do processo vivo

A discussão aqui proposta esteve relacionada às concepções de linguagem e de sujeito envolvidas nas práticas de alfabetização e aos modos de mediação como constitutivos do processo de aprendizagem de um sujeito que não simplesmente age sobre a linguagem, mas nela e por ela se constitui (re) significando seu modo de ser e estar no mundo. Importante aqui foi considerar “que o conhecimento do outro é mediatizado pela linguagem e pela experiência que temos de nós mesmos [nesse sentido] a opção foi buscar explicações não no feito, mas o que foi o fazer [...] mediante a compreensão do significado desse fazer para o presente que o produziu”. (MORTATTI, 2000, p. 303).

As análises possibilitadas pela pesquisa evidenciaram-nos que a atividade de Bruno fora significativa em termos de desenvolvimento e de sistematização da escrita. Pautadas em Vigotsky (1989, 2002), podemos afirmar que muito embora Bruno não estivesse fazendo seu registro por meio do uso das letras de forma convencional, de uma forma ou de outra, implicou-se na atividade, o que possibilitaria, em um futuro próximo, a apropriação do sistema de escrita.

Considerando ainda que a pré-história da escrita seja marcada pelos gestos e pelos signos visuais em estreita ligação e que o subsídio inicial para a linguagem gráfica é a linguagem oral, consideramos que, ao ler a carta para a professora, Bruno estivesse em processo de alfabetização, uma vez que sua atenção esteve voltada aos signos gráficos de forma não dicotômica aos significados daquilo que havia escrito. Ele efetivamente não estava alfabetizado, e não foram estas as atividades a alfabetizá-lo; no entanto, ao representar e nomear as letras, ao ditar trechos da carta para as colegas, o aluno teve a oportunidade de dar sentidos à sua produção e significar a escrita.

Como desconsiderar essas produções – no que diz respeito ao processo de alfabetização – se por meio delas Bruno encontrou um caminho para participar da atividade escolar de forma a enfrentar sua dificuldade de escrita ao mesmo tempo em que teve a possibilidade de se apropriar, ainda que rudimentarmente, dos modos de organização textual de uma carta?

No desenvolvimento das atividades junto aos alunos não alfabetizados de um 5º ano do ensino fundamental foram tecidas possibilidades que permitiram a Bruno acreditar que poderia ousar participar mais nas aulas e que muitos saberes poderiam ser compartilhados e conquistados com a ajuda dos amigos e da professora, num processo interlocutivo.

Retomando as ideias de Cagliari (1994) sobre o fato de que a escola não permite um tempo de aprendizagem da escrita como ocorre com a fala, pois

espera-se que a criança já escreva corretamente, sem erros, sem possibilidades de correções, sem comparações, em um curto espaço de tempo, destacamos a necessidade de um olhar atento aos sujeitos que vivem essa problemática, a fim de discutir os motivos pelos quais esses sujeitos chegaram ao 5º ano do ensino fundamental ainda sem estarem alfabetizados. Teria lhes faltado tempo? Acreditamos que não. Quais poderiam ter sido as implicações ao seu processo de aprendizagem, decorrentes das concepções de linguagem e de sujeito apresentadas? Que concepções de alfabetização pautaram os trabalhos dos professores dos anos anteriores junto a Bruno? Como os professores estão entendendo a relação entre os conceitos de alfabetização e letramento? São questões que nos ficam e para as quais não temos respostas...

Essa pesquisa nos aponta a necessidade premente de um olhar que ultrapasse os muros da escola em direção às políticas públicas que determinam a educação neste país, o que envolve diretamente as políticas de formação de professores. É mister que os professores das séries iniciais do ensino fundamental conheçam a relação existente entre as diferentes concepções de linguagem e de sujeito delas decorrentes para que possam identificar a relação entre tais concepções e as perspectivas de alfabetização a fim de que a relação entre a concepção discursiva de alfabetização e o processo de letramento dos alunos possa efetivamente se materializar nas relações de ensino.

O processo vivido possibilitou que Bruno realizasse a atividade e, ao realizá-la, pôde aproximar-se da escrita como uma tecnologia que promove o desenvolvimento das formas superiores de pensamento. Ainda que consciente de suas limitações, a criança passou a reconhecer suas potencialidades, (re) significando a forma como se via e se entendia na relação com as outras pessoas e consigo mesmo, nas relações de ensino.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2002. 196 p.
- _____. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. 468 p.
- BANDEIRA, Pedro. *A menina danadinha*. São Paulo: Ática, 2007. 64 p.
- CAGLIARI, Luiz Carlos; MASSINI-CAGLIARI, Gladis. *Diante das letras: a escrita na alfabetização*. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil (ALB); São Paulo: Fapesp, 1999. (Coleção Leituras no Brasil) 238 p.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e linguística*. 7. ed São Paulo: Scipione, 1994. 189 p.
- FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1995. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 14) 104 p.

FARACO, Carlos Alberto. Pesquisa aplicada em linguagem: alguns desafios para o novo milênio. *DELTA*, [online], v. 17, n.spe, p. 01-09. Edição especial, 2001. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44502001000300001>>. Acesso em: 01 set. 2013.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley. (Org.). *O texto em sala de aula: leitura e produção*. 4. ed. Cascavel: Assoeste, 1997a, p. 39-46. 136 p.

_____. *Portos de Passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997b. 252 p.

_____. Alfabetização e letramento – perguntas de um alfabetizado que lê. Disponível em: <http://www.moodle.ufba.br/file.php/10203/Textos/Letramento_e_Alfabetizacao_geraldi.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2014.

GÓES, Maria Cecília Rafael de; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A Criança e a Linguagem Escrita: considerações sobre a produção de textos. ALENCAR, Eunice Silva de. *Novas Contribuições da Psicologia aos Processos de Ensino e Aprendizagem*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993. 220 p.

KLEIMAN, Angela Del Carmen Bustos Romero de. *Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?* Brasília: MEC/Cefiel, 2005. 60 p.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender os sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2010. 216 p.

MACHADO, Ana Maria. *De carta em carta*. São Paulo: Salamandra, 2002. 31 p.

MORTATTI, Maria do Rosário. *Os sentidos da alfabetização*. São Paulo: UNESP: CONPED, 2000. 372 p.

_____. *Educação e letramento*. São Paulo: Unesp, 2004. (Coleção Paradidáticos; Série Educação) 136 p.

ROCHA, Ruth. *Marcelo, marmelo, martelo*. 2. ed. São Paulo: Salamandra, 2011. 64 p.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. 5. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Ed. Unicamp, 1996. 135 p.

_____. (Org.). *Questões de desenvolvimento humano: práticas e sentidos*. Campinas: Mercado das Letras, 2010. p. 107-128. 204 p.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *A formação social da mente*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989. 168 p.

_____. *Pensamento e Linguagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. 194 p.