

ALFABETIZAÇÃO EM PERSPECTIVA DISCURSIVA. A REALIDADE DISCURSIVA DA SALA DE AULA COMO EIXO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA ESCRITA

LITERACY IN A DISCURSIVE PERSPECTIVE. THE DISCURSIVE REALITY OF THE CLASSROOM AS THE AXIS FOR THE TEACHING-LEARNING PROCESS OF WRITING

Cecilia M. A. Goulart

*Professora titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense
Linguista / Doutora em Letras (1997)
goulartcecilia@uol.com.br*

Resumo: O objetivo do ensaio é discutir a relevância política de uma proposta de alfabetização em perspectiva discursiva, e contribuir para uma teoria do ensino-aprendizagem da escrita social. O eixo é a realidade discursiva da sala de aula, estudando as relações de ensino como relações dialógicas. O objeto de estudo são os enunciados que constituem as aulas, orais e escritos, significados e carreados pelas falas das crianças que vão cada vez mais travando diálogos com escritas variadas e, no processo, aprendendo a escrever e a ler e modificando seus modos de olhar a realidade. Conhecimento da realidade e conhecimento linguístico se enredam na proposta de alfabetização que se concretiza na relação entre discursos e fortalece os sujeitos e suas vidas; é o primeiro conhecimento que dá sentido ao segundo.

Palavras-chave: Alfabetização. Realidade discursiva. Cadeia dialógica. Sujeitos concretos. Conhecimento linguístico.

Abstract: The aim of the essay is to discuss the political relevance of a literacy proposal in a discursive perspective, and to contribute to a teaching-learning theory of social writing. The axis is the discursive reality of the classroom, studying the teaching relations as dialogical relations. The object of study are the statements presented in class, oral and written, denoted and carried by the children's speeches increasingly engaged in dialogues with varied writings and, in the process, learning to read and write and modifying their ways of looking at reality. Knowledge of reality and linguistic knowledge become entangled in the proposal of literacy that takes shape in the relationship between discourses and strengthens subjects and their lives; it is the first knowledge that gives meaning to the second.

Key words: Literacy. Teaching relations. Human development. Meaningful experience. Historical-cultural perspective.

O ensaio tem como objetivo discutir a relevância política de uma proposta de alfabetização que se organize em perspectiva discursiva, e contribuir para compor uma teoria do ensino-aprendizagem da escrita tanto social quanto culturalmente referenciada. Há mais de vinte e cinco anos nos dedicamos à pesquisa na área e, de alguns anos para cá, temos nos debruçado a estudar o processo de alfabetização tomando como eixo a realidade discursiva da sala de aula (GOULART, 2000a; 2000b; 2011; 2013; 2014). Para considerar a realidade discursiva da sala de aula como eixo do trabalho alfabetizador, olhamos, com base em Bakhtin, as relações de ensino como relações dialógicas, a partir de Smolka (1988; 2017).

A vida das pessoas é o que entendemos que deva se transformar no movimento de aprender a ler e a escrever. E como ela se transforma? Transforma-se pelos novos modos de compreender e valorar a realidade, modos que se expressam principalmente pela linguagem, forte marcador do que somos e sabemos, de onde viemos e com que bagagem – conhecimentos, imagens, sentimentos e valores – vivemos. Na perspectiva adotada, o objeto de estudo são os enunciados que se produzem em sala de aula, orais e escritos, significados e carregados pelas falas das crianças que, com o trabalho alfabetizador realizado formalmente, vão cada vez mais travando diálogos com escritas variadas, aprendendo a escrever e, no processo, modificando seus modos de olhar a realidade.

O aspecto do processo de alfabetização focalizado preferencialmente na pesquisa do grupo que coordeno tem sido o de produção de textos escritos, embora do lugar teórico-metodológico em que nos situamos seja muito difícil separar a atividade de escrever da atividade de ler e de analisar a escrita em si. São processos que se alimentam e se organizam dinamicamente e concomitantemente.

Nossas referências fundamentais para refletir sobre o ensino-aprendizagem da escrita na escola têm sido estudos que concebem a sociedade, a linguagem e o sujeito em relação, marcados política, histórica e culturalmente. O estudo acontece no contexto da teoria da enunciação de Bakhtin (1988; 1992; 1998) e envolve Smolka, já citada, e estudos de outros autores, além do nosso, especialmente o de 1997. É muito claro para nós que Carlos Franchi, J. W. Geraldi, Magda B. Soares e Sarita Moysés, embora não citados diretamente, estão nas linhas deste texto.

Para Bakhtin, os processos de produção de linguagem são espaços de constituição e transformação dos sujeitos: com esse sentido estudamos o aprendizado e o ensino da escrita. Diferentes modos de organização de enunciados são tensionados no processo, e envolvem as falas das crianças, das professoras e de outros profissionais da escola, a linguagem dos livros e de outros textos escritos, de vídeos e outras mídias. No movimento, se tensionam

aspectos gramaticais e composicionais dos modos de expressão, associados a valores, crenças, sentimentos e conhecimentos, nas circunstâncias permanentemente mutáveis da comunicação social. No movimento também acontecem observações, percepções e aberturas para mudanças que já se constituem em modos de conhecer e analisar o que é visto.

Como ensinar a escrita de modo a ir ao encontro das pessoas que as crianças já são, de suas necessidades, desejos e conhecimentos? Com que questões as crianças se defrontam na vida e no processo de alfabetização? Como a vida e a aprendizagem da escrita se relacionam? Que conhecimentos estão em jogo nesse momento? Como resolvem as demandas da produção escrita? Essas e outras questões têm-nos provocado a continuar pesquisando processos de alfabetização.

A situação do analfabetismo no Brasil se mostra ainda preocupante, especialmente quando ouvimos depoimentos de professores dos anos finais do primeiro segmento do Ensino Fundamental, e mesmo dos anos finais do segundo segmento, sobre a precária compreensão que muitos alunos têm da leitura e da escrita de textos. Os dados do INAF 2018 (AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2018) nos informam que 34% da população de 15 a 64 anos investigada, com escolaridade declarada dos anos finais do Ensino Fundamental, se situam nos níveis de alfabetismo de Analfabeto e Rudimentar, classificados como analfabetos funcionais. Uma parcela de 13% do grupo, com Ensino Médio declarado, também é classificada do mesmo modo, além de 4% daqueles que declaram ter Ensino Superior¹. Desalentadores índices. O que acontece? Por que a dificuldade de alfabetizar plenamente as pessoas?

Cerca de 50% da população investigada, portanto, que se esperava plenamente alfabetizada, conforme a expectativa de documentos e propostas educacionais nacionais, e a expectativa de todos, de um modo geral, ou são considerados analfabetos ou apresentam nível rudimentar de alfabetismo. No nível rudimentar, espera-se que a pessoa localize uma ou mais informações explícitas, expressas de forma literal, em textos muito simples (calendários, tabelas simples, cartazes informativos) compostos de sentenças ou palavras que exploram situações familiares do cotidiano doméstico, e reconheça sinais de pontuação (vírgula, exclamação, interrogação etc.) pelo nome ou função (AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2018, p. 21). Nesse nível, não há um mergulho no sentido dos textos, mesmo de textos considerados simples, conhecidos superficialmente.

1 Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional – INAF. Para informações completas sobre a pesquisa, consultar o *Relatório INAF Brasil 2018: Resultados preliminares*, em http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf. Acesso em: 23 de setembro de 2018.

Historicamente, a realidade socioeducacional injusta deixava um percentual enorme de crianças e jovens brasileiros fora da escola, à margem dos processos formais de aprendizagem. Atualmente, o que se observa é um número imenso de crianças, jovens e adultos, dentro da escola, mas fora do cinturão de poder formado pela escrita (GNERRE, 1985), apesar da universalização do acesso à escola fundamental. Fator que contribui muito para a desigualdade social que permanece acirrada no país.

Do ponto de vista do objetivo do artigo, é instigante ler o seguinte no relatório do INAF: “a escolaridade mais uma vez se confirma como o principal fator explicativo da condição de Alfabetismo. Quanto mais alta a escolaridade, maior a proporção de pessoas nos níveis mais altos da escala Inaf” (AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2018, p. 10). E por que será que quanto maior a escolaridade, maior é o número de pessoas nos níveis mais altos da escala do INAF?

Nossa suposição é que, ao longo do período de escolarização, no Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior, independentemente do nível de alfabetismo dos alunos, e às vezes mesmo sem conhecê-lo, os professores seguem falando para/com os alunos, ouvindo-os, lendo e escrevendo, também para/com eles. Utilizam-se de livros e materiais para trabalhar os conteúdos de suas diferentes disciplinas que, predominantemente, se organizam em textos, orais e escritos. De uma forma ou de outra, esses alunos estão em contato com a escrita formal dos textos trabalhados e dos textos orais de quem tem a fala altamente marcada pela escrita. Assim, ampliam o conhecimento do mundo, por meio do discurso que caracteriza as aulas, ainda que determinado percentual não alcance a categoria de “funcionalmente alfabetizado” (AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2018, p. 7), mesmo no nível elementar (os demais níveis dessa classificação são: intermediário e proficiente). Ou seja, a exposição cotidiana ao mundo da escrita na escola, por meio de materiais escritos e do diálogo com pessoas letradas, além do convívio com demais questões correlacionadas, contribui para o aprofundamento do conhecimento e do papel da escrita na sociedade, expressando-se discursivamente. O destaque tem um sentido teórico-metodológico fundamental para o entendimento que temos do processo de alfabetização.

Para refletir sobre posturas metodológicas para alfabetizar hoje, destacamos três pontos de vista que têm caracterizado posições teórico-práticas de alfabetização no Brasil: uma, fundamentada nos estudos que têm sido conhecidos como *psicogênese da língua escrita* ou construtivismo, com base em pesquisas de Emilia Ferreiro e colaboradores, enfatiza o desenvolvimento da relação entre sujeitos que aprendem e o objeto a ser aprendido, a escrita; outra tem foco no sistema alfabético de escrita e na chamada consciência fonológica, com ênfase nas relações entre fonemas e grafemas e na maturidade

cognitiva dos sujeitos de perceberem tais relações; e outra, ainda, indicando o texto como unidade linguística de referência para o processo de aprender a ler e a escrever, com ênfase em visão mais contextualizada do sentido da escrita e que, mais recentemente, vem sendo definida como perspectiva discursiva, dialogando com o estudo de Smolka de 1987, publicado em 1988. Ao lado dos caminhos teórico-metodológicos subjacentes às três posições, se encontra a noção de letramento, que se aproxima de modo diferente de cada uma delas. Além disso, tal noção tem gerado debates acalorados que não vamos abordar neste artigo (ver GOULART, 2014).

Na vertente chamada *construtivista*, muito pregnante no Brasil como viés didático, cabem muitas direções e questões, o mesmo acontecendo com a perspectiva *fonológica* e com a *discursiva*. Cabe ressaltar que as práticas pedagógicas, em geral, são híbridas, e buscam incluir aspectos que se mostrem necessários e importantes para a aprendizagem das crianças. O aspecto importante que pode diferenciá-las é o modo como se organizam as relações de ensino na sala de aula (SMOLKA, 1988; 2017).

Como conceber um trabalho que, como escreve Smolka (2017), se realize “num deslocamento do olhar das (condições de) restrições ou de (im) possibilidades da criança para as **relações de ensino**, para o trabalho de elaboração conjunta e de produção de conhecimento que se torna possível na dinâmica das **interações** em sala de aula” (destaques da autora)? Como dialogam e são postos em diálogo os integrantes do trabalho escolar com suas próprias histórias, com as histórias dos outros e de outros, com os textos de diferentes autorias e origens que são envolvidos nas aulas?

Lembro-me da arguição do professor João Wanderley Geraldi, por ocasião de minha defesa de doutorado (PACHECO, 1997), quando ele me questiona: “Você buscou um caminho para dar conta de tudo no processo de alfabetização?” Me pareceu que sim. Em 1997, instigada por experiências pedagógicas que vinha discutindo e instigada pelo trabalho da professora alfabetizadora que acompanhei ao longo de dois anos, foco de análise na tese, esbocei o embrião de uma perspectiva que hoje chamamos de discursiva.

Algumas reflexões do estudo de 1997 permanecem significativas. Foram publicadas em Goulart (2000a). Uma reflexão destaca que os métodos de ensino fazem grande diferença na constituição de subjetividades, já que neles se estabelecem relações de poder – quem pode e quem sabe ler e escrever na escola? Quem ocupa o lugar de enunciador? O que as atividades propostas às crianças, jovens e adultos fortalecem? Quem propõe, como propõe, por que e para que propõe?

No processo histórico, teorias e práticas apresentam contradições e disputas pelo campo, embates que se realizam nas pesquisas e nas práticas,

flutuantes, heterogêneas. Todo esse movimento é atravessado por tensões sociais e políticas, mesmo que não as percebamos. São embates que não ficam à margem de disputas na esfera econômica, que possui os recursos para pesquisa, formação de professores, produção de materiais e outros. As antigas reflexões se mostram de uma atualidade incrível hoje, diante das determinações do atual governo federal.

A análise que realizei dos textos escritos que as crianças elaboraram em sala de aula, ao longo dos dois anos iniciais do Ensino Fundamental, sem saberem ler e escrever convencionalmente, levaram-me a seis diretrizes teórico-metodológicas fundamentais, intimamente relacionadas, política e pedagogicamente constituídas (PACHECO, 1997; GOULART, 2000a). As questões envolvidas nas diretrizes já vinham sendo tratados em outros estudos, de uma forma ou outra, por outros pesquisadores. A singularidade do nosso olhar talvez esteja em entendê-las em conjunto como contribuição para a base conceitual de uma teoria sobre alfabetização.

A primeira diretriz se refere ao fato de considerar que as crianças chegam na escola com um corpo de conhecimentos, aprendido na relação com a família, com amigos, com a TV, entre outras fontes. Este corpo de conhecimentos é chamado, de um modo geral, de conhecimento de mundo – é o conhecimento sobre pessoas, objetos, atividades, valores, habilidades, atitudes, entre outras coisas, conhecimento de base da constituição das pessoas, fundamental para novos saberes. O conhecimento de mundo constitui-se principalmente por meio da oralidade, e varia de criança para criança, na medida em que é constituído por crianças de famílias diferentes, locais de origem e classes sociais muitas vezes também diferentes, maneiras diversas de falar a mesma língua, entre outros fatores.

Uma segunda diretriz se organiza em torno dos textos produzidos oralmente em diversas situações pedagógicas, e dos textos escritos levados pela professora e pelas crianças; as crianças e os professores conversam, mostram seus conhecimentos, interagindo dinamicamente. Já a terceira está vinculada ao processo de interação, em que as crianças conhecem universos discursivos diferentes e, neste movimento, pensam, refletem, discutem, divergem, trocando conhecimentos, ampliando informações sobre o mundo.

A quarta diretriz visa às atividades que envolvem a leitura e a escrita e se constituem como consequências do trabalho de ampliação do conhecimento do mundo, isto é, a leitura e a escrita se tornam necessárias (VYGOTSKY, 1989), em função do desejo de ter acesso a outros materiais, de usar outra forma de linguagem para participar do mundo. Destaca que no processo de construção de conhecimentos as crianças observam a importância da escrita, no contato com livros, jornais, revistas, gráficos, ou seja, materiais escritos de origens variadas, e, provocadas pela professora, começam a ler e a escrever como

podem e como sabem – a intenção das crianças e a afirmação da professora de que elas podem e devem é fundamental nestes primeiros tempos.

Neste aspecto uma questão importante deve ser considerada: é permitida, durante um bom tempo, uma escrita não-convencional, com o objetivo de que as crianças se apropriem de conhecimentos sobre o sistema alfabético, e outros relativos à produção de textos, na certeza de que o contato frequente com materiais escritos, juntamente com a mediação e a intervenção da professora e de colegas, as levará a estabelecer relações entre o oral e o escrito e a estabilizar formas convencionais. Aos poucos, as crianças vão compreendendo a necessidade da convenção ortográfica, como afirma Abaurre (1990).

Outra diretriz enfatiza o trabalho pedagógico desenvolvido de tal forma que pouco dissocia as diferentes áreas de conhecimento (linguagem, matemática, história, geografia e ciências), já que se realiza por meio de atividades e projetos temáticos, o que se materializa em muitos textos – muitas e diárias leituras e produções de texto. E a última e destacada diretriz diz respeito ao papel do professor. O professor é aquele que orienta, instiga e é instigado, cresce e faz crescer. É aquele que “dá as cartas do jogo”, mas sabe que o jogo só pode ser parcialmente controlado; é preciso estar junto para perceber o momento de intervir, de dar informações, de propor tarefas, de provocar conflitos e de apontar saídas. O professor, enfim, é aquele que abre o espaço da sala de aula para que as crianças vivam com trabalho, esforço e prazer o processo de aprender.

A continuidade dos estudos tem contribuído para aprofundar a compreensão de uma perspectiva teórico-prática do ensino-aprendizagem da escrita que não se dissocia da realidade político-social das situações de ensino-aprendizagem. Desse modo, o processo de reflexão e ação sobre a escrita no movimento discursivo da aula é a base do trabalho com a escrita em nossa concepção de alfabetização. O processo se realiza com e por textos, e entendemos que promova o aprofundamento da compreensão das crianças de como a escrita organiza a vida social e a dos sujeitos em si. São vivenciadas situações sociais de uso de escrita e de sua análise, que favorecem a ampliação do entendimento dos sujeitos sobre a dinâmica da realidade e das relações de força dos discursos.

A cultura escrita se constitui, vinculada à cultura oral, como um plurilinguismo social, ou seja, múltiplas linguagens sociais e gêneros do discurso se inter-relacionam complexamente e formam novas teias de conhecimento, hipóteses, especulações. A escola é lugar de tentar, ensaiar e mesmo de errar.

Encaramos os aspectos acima elencados como políticos, humanos, ligados ao direito que todos têm de fazer parte do mundo sociocultural da escrita, e por isso entendemos que devam ser contemplados nos estudos e propostas

de alfabetização. É preciso uma argumentação consistente para enfrentar e superar a “tradição inventada” da alfabetização no Brasil, e que considere o acúmulo de conhecimentos sobre a temática, mas não somente, incluindo também as especificidades culturais, históricas e políticas do país (a esse respeito, consultar Mortatti, 2000; 2010; 2013) e as inúmeras experiências político-pedagógicas exitosas desenvolvidas em muitas escolas e por muitas professoras e professores, especialmente nas redes públicas, nosso maior desafio. Uma “tradição inventada”, conforme Mortatti (2013, p. 33), baseada em Hobsbawm (1984, p. 9), significa:

um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica automaticamente, uma continuidade em relação ao passado.

Tem sido difícil ultrapassar não somente o ba-be-bi-bo-bu, mas concepções de sujeito – que os assujeitam – e de gramática – que a engessam –, que povoam propostas de alfabetização. Contemporaneamente, a retomada do método fônico como esteio do processo de alfabetização de alguma forma corrobora para manter concepções de sujeitos que os assujeitam e concepções de gramática que a engessam. Cabe trazer aqui o que consta em Goulart (2013, p.73):

Nas propostas de trabalho para alfabetizar na escola, a litania de textos, a litania de tudo – a repetição para ordenar, catequizar –, no interior de uma sociedade pensada unidiscursivamente, persiste em prevalecer. Apesar de propostas e parâmetros aparentemente inovadores, a concepção de unidade na diversidade, que se mantém, e o deslocamento das práticas para a ênfase em novas categorias, como gêneros (do discurso?) continuam a agir para a submissão dos sujeitos pela negação do plurilinguismo de suas falas.

As questões arroladas nos remetem à dificuldade que tem sido incorporar novas contribuições teórico-metodológicas ao pensamento educacional sobre a alfabetização, especialmente da década de 1980 até o presente momento. Lembro-me de ter assistido pela TV à 1ª Teleconferência Latino-Americana de Alfabetização, em 1989. Na mesa estavam Paulo Freire, Magda B. Soares e Emilia Ferreiro. Três estudiosos da alfabetização, politicamente preocupados com o analfabetismo de contingentes significativos da população da América Latina, entretanto, mirando o processo de alfabetização em si de modos diferentes. A certa altura do debate, Freire faz a seguinte afirmação: “a gente se

burocratiza a uma ordem que nos escraviza”, enunciado com grande impacto por traduzir de modo sintético a histórica opção de trabalho com determinados modos de alfabetizar.

Creio que continuamos, muitas vezes, burocraticamente a tomar antigas balizas como diretrizes para a prática alfabetizadora. Essas diretrizes, por um lado, estão vinculadas a estudos gramaticais e linguísticos em que são analisadas unidades da língua para classificá-las, organizá-las, entre outras ações. As crianças, os alunos, por sua vez, são vistos homogênea e genericamente como categorias elaboradas pelos adultos.

Há um objetivo diferente, uma assimetria mesmo, entre o trabalho do estudioso de línguas e o da criança que está em processo de aprender a escrita. Embora ambos analisem a língua, seus modos de olhar para o objeto em estudo são diferentes. São diferentes suas motivações, observações e percepções, porque movidas por intencionalidades diferentes. O raciocínio lógico que continua a prevalecer é que, se o sistema alfabético da escrita é pautado por relações entre fonemas e grafemas, devemos privilegiar atividades didáticas que destacam estas relações, tomando-as como o objeto de estudo da alfabetização.

Considerar o sistema alfabético como “a escrita” é um enorme equívoco. O sistema alfabético não é a escrita, embora lhe seja fundamental. A gramática também não é a língua, embora lhe seja fundamental. À professora, é necessária a compreensão de como nossos objetos de estudo e de ensino se formam, se organizam, produzem sentido, para planejar situações de ensino que façam crescer os alunos em suas possibilidades de viver.

Refletir sobre o conhecimento a ser ensinado e definir propostas produtivas, atividades interessantes para que as crianças, jovens e adultos aprendam a escrita, se alfabetizem, com sentido vivo, histórico, político. E o que orienta a reflexão sobre o conhecimento e a definição de propostas pedagógicas? As respostas que damos a perguntas antigas: Alfabetizar, por quê? Alfabetizar, para quê? Como alfabetizar legitimando o conhecimento de todos e de cada um? Que tipo de trabalho alfabetizador fortalece a subjetividade das crianças e a participação delas na vida cidadã? O que sabem os alunos em processo de alfabetização?

Para ampliar as reflexões acima nos perguntamos: Em que práticas de linguagem os alunos aprendem sobre o mundo da escrita? De que forma? Que escrita conhecem por meio dessas práticas? As questões formuladas até o presente momento estão intimamente relacionadas com um conceito de alfabetização como prática política, como prática de liberdade, de cidadania. Nem sempre foi assim, entretanto.

O conceito de alfabetização vem-se modificando ao longo das décadas em função de índices de analfabetismo, de novas demandas sociais e políticas e

da renovação de conceituações teórico-metodológicas de sociedade, sujeito, língua, linguagem, oralidade, escrita, entre outras. Com base em documentos da UNESCO, Perrota (1985) faz uma retrospectiva histórica do conceito de alfabetização, no período de 1948 a 1980. Observa que, a partir da década de 1960, a perspectiva da funcionalidade da alfabetização começa a se esboçar no contexto de uma educação permanente, integral. Em 1965, a conceituação se dirige a tornar os analfabetos “integrados social e economicamente numa nova ordem mundial na qual o progresso científico e tecnológico exige conhecimentos e especializações crescentes”.

Na década de 1970, o conceito de aprendizagem da leitura e da escrita se amplia com a dimensão de instrumento de libertação e pleno desenvolvimento do ser humano. O conceito de alfabetização da UNESCO, em 1980, salienta a perspectiva de que a aprendizagem da leitura e da escrita deva “vincular-se o máximo possível a realidades concretas – sejam de ordem cotidiana, técnicas, econômicas, políticas, culturais – dos alfabetizandos” (p. 7). Perrota (1985) estabelece diferença na caracterização do analfabetismo em situação censitária (saber ou não saber ler e escrever), já que esta está ligada ao conceito de alfabetização no sentido restrito, em que o domínio da leitura e da escrita não se revela.

A autora lembra que, do ponto de vista histórico, as experiências educativas de Paulo Freire antecedem e acompanham o surgimento do caráter de funcionalidade da alfabetização e destaca a clássica afirmação de Freire de que a leitura de mundo precede a leitura da palavra. Mais do que isso, destaca aspectos relevantes da influência de Freire para o processo de alfabetização: a tomada de consciência pelo alfabetizando de sua capacidade criadora, ao expandir suas possibilidades de expressão e libertação; e o papel da oralidade no processo de aprender a escrita, em que a partir da palavra própria chega-se a outras formas de expressão de ideias, inclusive formas ligadas a outras expressões culturais. A alfabetização como ato político sobressai nesse corpo de ideias.

Um ser humano tensionado pelas contingências do mundo surge na história do conceito de alfabetização. Perrota (1985), em diálogo com Paulo Freire, faz aparecer o sujeito que aprende, o sujeito que lê o mundo, com o mundo, marcado pelos outros do lugar onde vive, trabalha, estuda. É um sujeito que dá significado à palavra ao ler *com* seu mundo, no espaço de confronto entre realidades culturais diversas.

Na direção apontada no parágrafo anterior, não é suficiente dizer que se deva partir da realidade da criança – de qual criança? De que classe social? Também não é suficiente que se trabalhe com textos na sala de aula. Textos de quem? Para quem? Para que? Quando e por que foram produzidos?

As reflexões e questões lidas acima se aproximam do que concebemos como uma visão discursiva do processo de alfabetização. E por que se aproximam?

Respondemos a essa pergunta com a perspectiva da construção do discurso pela *interação* social, “vendo-a como energia fundamental e mobilizadora dos sujeitos, de suas relações interpessoais e das suas produções intelectuais” (CASTRO, 2014, p. 31), grande contribuição de Bakhtin.

A aprendizagem da escrita quando considerada em sua dimensão político-social, interativa, transforma as relações do homem com a linguagem, consigo mesmo, com sua realidade, com o mundo. Isso acontece especialmente numa sociedade como a nossa, em que essa forma de expressão tem tanto valor político e cultural. Trata-se de uma nova forma de se implicar de outros modos na vida política e social, que coloca o presente em situação crítica, como nos indica Konder (1988).

Concepções lineares e instrumentais de alfabetização organizam a relação entre o sujeito e a linguagem, em função de aspectos linguísticos, focalizando a escrita como língua, buscando atividades e técnicas que deem conta de unidades a serem trabalhadas. O sujeito e tudo o que ele é e sabe, tudo que ele se pergunta, fica subsumido por um método que obscurece o sentido e a função social da escrita. O saber que temos sobre a língua quando falamos não é o mesmo depois que aprendemos a escrita; a escrita influencia a transformação das línguas e passou a organizar os conhecimentos de muitas maneiras. Diz Stock (1983, p. 62, *apud* MORRISON, 1995, p. 169): “os homens começam a pensar os fatos não como registrados pelos textos, mas como incorporados neles”. De tecnologia utilizada para transcrever uma língua falada, a escrita no processo histórico vai-se complexificando, superando em muito o sentido de código e de notação que a empobrecem.

Uma notação não produziria os efeitos polifônicos, éticos, artísticos, portadores de uma abrangência infinita para dar conta de um sem número de áreas temáticas e recursos. Benveniste (2003) destaca que, entre as funções da escrita que não podem ser reduzidas às de um código, três delas são essenciais: a pertinência da escrita, a relação com o sentido e a pertença da língua a um conjunto cultural mais amplo. E o autor nos instiga perguntando o que a escrita conserva dentro do conjunto do que escutamos “quando as pessoas falam” (BENVENISTE, 2003, p. 14). O que a escrita conserva? Nem todos os sons são representados e nem todas as letras remetem a sons; o intervalo entre palavras é marca da escrita, na fala, marcamos intervalos por grupos de força; às vezes as sílabas tônicas são marcadas, outras vezes, não, logo há muito mais a aprender do que notações e codificações.

A escrita alfabética na origem se forma como uma tecnologia de associação de fonemas a letras. Na longa história do homem de utilização desta linguagem, entretanto, com a crescente complexidade da linguagem a representar, e

o – também crescente – número de usuários demandaram novos caracteres e sinalizações (como sinais de pontuação, acentuação, letras maiúsculas, normatizações gráficas e ortográficas, entre outros), a escrita se supera como codificadora de conhecimento, passando ela mesma a conhecimento. Sua organização, seus modos de significar e interagir com conhecimentos de diferentes campos tornaram-na um modo de saber e de conhecer. Isto considerado, a dimensão fonológica da escrita, embora necessária, está longe de ser suficiente para alfabetizar crianças e adultos. Nesta dimensão se encorpa no contexto prosódico, sem o qual não é possível conceber textos, se o relacionamos à entonação apreciativa de Bakhtin, indo além da oralidade.

Temos que considerar também, em relação à natureza do sistema alfabético, os componentes ideográficos na escrita em geral, sinais de pontuação e de acentuação. Além disso, em textos, revistas, livros, parágrafos e marcadores de vários tipos, devemos considerar ainda, além de tabelas, gráficos, setas e outros, os espaços em que sistemas semióticos variados se apresentam e se misturam, como desenhos e numerais. Se avançarmos para o mundo digital, essa complexidade cresce enormemente, não somente pela intensiva utilização de ícones, mas também por abreviações que se fazem na escrita coloquial e o uso de expressões que vão se consolidando – siglas, amálgamas de palavras, tudo isso bastante referenciado na língua inglesa.

Que unidades linguísticas as crianças inicialmente recortam da camada sonora de uma produção que vão elaborando silenciosa ou oralmente para representar significativamente em um texto escrito? Que hipóteses as crianças fazem desta relação em nível discursivo? Como a criança lida com as características prosódicas da fala ao ter que fixá-la por escrito, por exemplo?

A dimensão discursiva dos processos de aprendizagem da escrita compreende relações com as experiências de vida dos sujeitos, atravessadas e pontuadas pela presença da escrita, envolvendo também seus valores. Não basta providenciar um contexto para as unidades de trabalho, sejam fonemas, letras, palavras, sílabas e textos, no caso da linguagem escrita. As conversas, as notícias e os sustos que as crianças levam para a sala de aula são os textos primeiros. É a realidade vivida que se expressa em seus discursos e provoca novos, numa cadeia interminável de falas que são povoadas por outros enunciados: o que ouvem em casa, dos amigos, da TV, na escola, os textos que são lidos para as crianças, marcas muitas vezes que passam despercebidas e que de repente aparecem, surgem no espaço sempre tensionado dos textos escolares.

Os discursos públicos e os discursos privados. Os discursos íntimos. O que se pode e não se pode falar na escola. Um universo de questões vem à tona e potencializa as crianças para novos saberes, de muitas naturezas. Nesse movimento, nessa roda, a escrita também se faz presente – se apresenta e é

apresentada. Rockwell (1985) diz que é fundamental transformar a agenda de estudos e práticas de alfabetização: de aprender a ler e a escrever – que envolve prescrição, precisão e determinação – para ler e escrever para aprender, como experiências ligadas à precariedade e heterogeneidade dos processos, das culturas, dos sentidos. Abrir mão das receitas e se abrir para a vida e a realidade dos alunos, juntando a ação de ensinar com a necessidade e o desejo de aprender; fomentar caminhos alfabetizadores, opondo-se a propostas de “alfabetismo pragmático” (BRITTO, 2008, p. 55) – lugar, em geral, de exclusão e apagamento do sujeito.

O intercâmbio com conhecimentos complexos, interagindo e indo além dos cotidianos, aqueles que nos levam a novos patamares de saber, ao lado de nossas marcas biológicas e biográficas, possibilita aberturas para novas janelas do mundo, ampliando-o. Essa transformação liga-se à compreensão da dimensão humana, universal e criadora dos sujeitos, coletivizando-os e inserindo-os na história como produtores de conhecimentos, de cultura.

Entramos pelo caminho da ética e da estética quando refletimos sobre os modos como olhamos para o outro, para o mundo, como vivemos a realidade. Como ocupamos o nosso lugar único no mundo? Como ensinamos aos nossos alunos? Como nos posicionamos diante deles e de suas vidas? Como os alunos aprendem? Os sujeitos respondem por seus atos no mundo, porque são responsáveis por eles. E de novo vem a pergunta: Para que alfabetizamos nossos alunos? Aprender a ler e a escrever por quê?

Apresentamos em seguida, para ilustrar, o panorama de uma atividade realizada pela professora Margarida² com sua turma de crianças de 6/7 anos, ao final do 1º ano do Ensino Fundamental. Referimo-nos a um panorama porque é muito difícil captar a riqueza humana, pedagógica, da atividade como um todo. A atividade não é pontual, se realiza no contínuo movimento da sala de aula, como pode ser percebido a seguir.

Por causa do movimento de greve na instituição, o final do ano letivo de 2018 nessa escola aconteceu no primeiro semestre de 2019. Na turma, uma das atividades permanentes é a Roda de Notícias. Por ocasião do devastador ciclone que varreu Moçambique, muitas crianças levaram notícias sobre o ocorrido, sensibilizadas com tudo o que haviam assistido na TV e ouvido em casa sobre destruição, morte, falta de alimentos etc. Um grande debate aconteceu na roda, também motivado por notícias que a professora leu e pelas fotos mostradas para as crianças abrindo o aplicativo do *Facebook*. O debate culminou na discussão sobre a necessidade de se fazer algo diante de

2 Professora do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, na zona norte da cidade do Rio de Janeiro, vinculado à Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, conhecido como CAP-UERJ. As fotos foram cedidas, gentilmente, pela professora, juntamente com dois áudios em que ela descreve cuidadosamente como transcorreu a atividade na turma. A professora autorizou a publicação e a citação de seu nome.

situação tão calamitosa, de tanto sofrimento, algo que chamasse a atenção de outros para o problema, já que não teriam como contribuir da mesma forma que médicos, por exemplo, ou outros profissionais. Como poderiam agir com a palavra?

Primeiramente decidiram escrever cartas em duplas para enviar a algumas pessoas, depois elaboraram cartazes para colocar no pátio da escola como forma de intervenção e, finalmente, organizaram um painel no mural do corredor em que se situa a sala de aula, já que dias depois haveria a Jornada Pedagógica, com a presença de pais, responsáveis e outros integrantes da comunidade escolar. O painel recebeu o título de SOS Moçambique. A seguir está uma parte do painel.

Figura 1 – Recorte do painel SOS Moçambique, produzido por turma do 1º ano do Ensino Fundamental



Fonte: Imagem cedida pela professora regente da turma

A força argumentativa do tempo em progresso da ação verbal utilizada no título do cartaz – *Moçambique está morrendo!* – expressa a preocupação das crianças diante da tragédia e expressa esperança. Moçambique ainda não morreu. Devemos fazer algo. Os desenhos falam de casas que foram destruídas e pessoas que morreram. O tamanho da destruição e do grito delas está implicado no tamanho das letras, no espaço que ocupam na folha de papel. Algumas cartas foram postadas no *Facebook* e a turma acompanhou os comentários e as reações dos leitores, discutindo-os. As ideias sobre o que e como escrever foram criadas na roda, onde ensaiaram oralmente os textos que redigiriam nos cartazes em forma de faixas, ouvindo os colegas e revendo possibilidades. No processo de escrita em si, muitas questões e perguntas aconteceram: o tipo de letra, a pontuação, letra maiúscula, que letras utilizar para a escrita de determinadas palavras, um movimento que faz parte do cotidiano da turma e nele é estimulado, fruto do conhecimento e da análise que vão construindo da língua.

A conversa sobre a situação de Moçambique e as preocupações com a população de lá não se esgotaram aí. Continuaram, ao longo do período, buscando informações e levando para a sala de aula para buscar compreender

aspectos como: a ajuda que custa muito a chegar a Moçambique; problemas ambientais, como o desmatamento; entre outros.

No processo de conhecimento, exploração e ampliação do mundo, as crianças vão aprofundando a compreensão de seus dilemas e aprofundando as possibilidades de escrita sobre esse mundo, inclusive como forma de grito. Ampliam sistemas de referência do conhecimento e da linguagem simultaneamente. A sala de aula se constitui em espaço de interlocução e de produção de sentidos, espaço de produção de linguagem e de produção de conhecimentos. O trabalho da turma se entretetece e se organiza, dialogicamente, com textos variados, histórias, notícias e outros, e com os textos das próprias crianças e da professora. Levados para a roda, os textos circulam e se misturam na conversa e no debate, criando o discurso da aula, em que fala e escrita se miscigenam, marcando a prática pedagógica cotidiana.

As crianças falam, ouvem, leem e escrevem para aprender: a escrita, significada na discussão do tema que mobiliza a turma, torna-se o objeto de atenção das crianças. O sentido da linguagem escrita se sobrepõe à análise. O que não quer dizer que não se faça a análise linguística, como foi relatado. O próprio esforço para dar conta das tarefas combinadas – a escrita de cartas em duplas e a elaboração de cartazes como faixas – leva as crianças ao planejamento do gênero e à análise da língua.

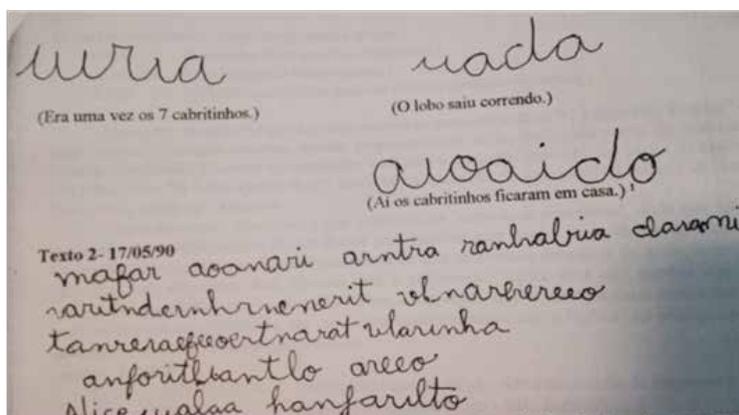
A metodologia de trabalho alfabetizador esboçada tem como eixo a vida das crianças e a realidade social, consideradas discursivamente, mas não só. O texto não pode ser concebido como autônomo. Ele está interligado dialogicamente a outros textos que o precederam e a outros que ainda virão. Não pode ser compreendido por elementos linguísticos e partes integrantes, mas por sua dimensão ampla ligada ao enunciado concreto, discursos que o constituem, autoria, destinatários, esferas de produção e de circulação (BRAIT, 2012). O texto se destaca por seu caráter semiótico e ideológico, relacionado aos muitos sentidos da vida social, um texto estabelece relações dialógicas com outros textos, sejam históricas, culturais, políticas e outras. Por trás de cada texto está o sistema linguístico, que corresponde a tudo que se repete e se reproduz, ao mesmo tempo em que cada texto é singular, e aí reside todo o seu sentido, que se revela numa situação social e na cadeia discursiva de determinado campo – a língua em sua integridade concreta e viva.

A metodologia pode ser trabalhada mesmo que as crianças ainda tenham avançado pouco no entendimento da escrita como nova forma de linguagem. A seguir estão dois textos de Mariana, aluna do 1º ano, no início da alfabetização formal. No primeiro, a professora Alice¹, depois de ler a história *Os sete*

1 O texto faz parte do material de pesquisa do grupo Linguagem, Cultura e Práticas Educativas. Integra o material da tese de doutorado da autora, citada como Pacheco (1997). A professora Alice trabalhava no mesmo CAP-UERJ da professora Margarida. Hoje está aposentada.

cabritinhos para a turma e conversar com eles sobre a trama e os personagens, solicita que as crianças escrevam a parte de que mais gostaram. A menina escreve e lê para mim, a meu pedido, conforme consta na Figura 2. Evidencia com sua escrita que já tem conhecimentos sobre essa forma de linguagem: utiliza letras variadas, escreve de cima para baixo, da esquerda para a direita, separa com espaços em branco três blocos de letras e lê seu texto com sentido condizente com a proposta da professora. O texto é produzido numa sala de aula em que há espaço para imaginar, criar, inventar, escrever como se sabe, opções de uma pedagogia que não abre mão dos sujeitos que as crianças são: pensantes e ativos. O embrião da escrita convencional de Mariana está aí, pleno de vida.

Figura 2 – Texto produzido pela aluna Mariana, do 1º ano do Ensino Fundamental



Fonte: Material do Banco de Dados do Grupo de Pesquisa Linguagem, Cultura e Práticas Educativas

O segundo texto foi escrito em resposta a um breve período em que a professora Alice precisou se afastar por problema de saúde e outra professora assumiu a turma. A professora substituta conversou com as crianças sobre o afastamento de Alice e, sensível às falas preocupadas delas com o problema, explicou o que a acometia, mostrando uma imagem do corpo humano, e marcou no calendário o dia previsto para o seu retorno. E conversaram sobre o sentimento da saudade. Isso levou-os a pensar como poderiam se comunicar com Alice e falar de suas saudades. Decidiram-se por um bilhete e animaram-se a escrevê-lo. Discutiram os conteúdos que deveriam constar no texto, pensaram em como escrever o vocativo e a despedida, entre outros detalhes da composição. Não disponho da leitura que Mariana fez do bilhete. De qualquer modo, a situação discursiva em que se criaram os bilhetes envolveu muitas vozes, muitos sentimentos e conhecimentos. Vozes que encontraram outras vozes e se renovaram nos textos que foram escritos.

Do ponto de vista do avanço no conhecimento da escrita, observo que o conhecimento de letras da menina aumentou em relação ao texto anterior, assim

como aspectos da produção textual. Além disso, salta aos olhos a escrita do nome de Alice, que já vinha sendo copiado desde o início do semestre, juntamente com seu próprio nome e nomes de colegas. A destinatária do bilhete está explícita – esse não é um detalhe nessa escrita. Escrevemos para alguém.

Nesse viés metodológico, os textos escritos das crianças são fontes de informações para a professora sobre o processo das crianças da turma. As questões – sintáticas, morfológicas, semânticas, ortográficas e outras – são foco de conversas em sala para que escrevam mais e melhor. Não há a preocupação com a gradação de dificuldades para ensinar; os conhecimentos são apropriados pelas crianças complexamente. Nem todas as crianças se apropriam dos mesmos conhecimentos ao mesmo tempo, nem no mesmo ritmo – é o sentido dos temas trabalhados que garante a coesão do processo coletivo de aprendizagem. A construção individual de conhecimentos se funda na construção coletiva, mas segue por caminhos singulares (PACHECO, 1997).

Os processos de ensinar a ler e a escrever fundam-se na realidade discursiva socialmente referenciada da sala de aula, de que faz parte a escrita social, e convergem para a cultura letrada por caminhos singulares. Para Bakhtin (1998), a sucessiva integração e aprofundamento dos sujeitos na vida social os tornam mais livres e criativos.

O trabalho alfabetizador tradicionalmente realizado nas classes de alfabetização, ao simplificar um modo de ensinar, desvinculando as práticas de escrita do movimento histórico e cultural em que são geradas, escamoteia a complexidade da atividade de produção de textos escritos. Além disso, subestima a capacidade cognitiva das crianças. Bakhtin entende que o ato cognitivo pressupõe tanto a realidade do ato ético e quanto a da visão estética, e destaca que, pela relação com essa realidade, o ato ético ocupa posição importante como ato criador. Do ponto de vista cultural, o ato cognitivo, como ato criador, somente se torna necessário e indispensável quando relacionado com outros pontos de vista criadores, daí destacarmos a realidade discursiva das salas de aula como espaço de trabalho, focalizando as relações de ensino como relações dialógicas. O trabalho alfabetizador, mobilizando atos cognitivos e criadores de sujeitos em interação, abre-se para o ensino-aprendizagem da escrita com sentido, humano, cultural. Não se trata de atualizar conhecimentos, mas de repensar o sentido político de estar na escola e de aprender a ler e a escrever.

Conhecimento da realidade e conhecimento linguístico se enredam na proposta de alfabetização que se concretiza na relação entre discursos e fortalece os sujeitos e suas vidas na sociedade democrática, participativa. É o primeiro conhecimento que dá sentido ao segundo, na cadeia dialógica interminável de enunciados a que estão subordinadas as determinações do sistema, implicando os sujeitos nas ações discursivas da sociedade.

Referências

- ABAURRE, Maria B. M. Língua oral, língua escrita: interessam, à linguística, os dados da aquisição da representação escrita da linguagem? In: IX CONGRESSO INTERNACIONAL DA ALFAL, 1990, Campinas. *Anais* [...]. Campinas: IEL/Unicamp, 1990.
- AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. *INAF Brasil 2018: resultados preliminares*. São Paulo: Ação Educativa; IPM, 2018. Disponível em: http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf. Acesso em: 23 de setembro de 2018.
- BAKHTIN, Mikhail/VOLOCHINOV. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 4. ed. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 1988.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Trad. Aurora Fornoni Bernadini et al. São Paulo: Hucitec/Unesp, 1998.
- BENVENISTE, Émile. *Problemas de Linguística Geral I*. Tradução de Maria da Glória Novak e Maria Luísa Neri. 6. ed. Campinas, SP: Pontes, 2003. (1ª edição: 1966).
- BRAIT, Beth; SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília (org.). *Texto ou discurso?* São Paulo: Contexto, 2012.
- BRAIT, Beth. Perspectiva dialógica. In: BRAIT, Beth; SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília (org.). *Texto ou discurso?* São Paulo: Contexto, 2012, p. 9-29.
- BRITTO, Luiz Percival L. Educação de adultos: formação x pragmatismo. *REVEJ@ – Revista de Educação de Jovens Adultos*, v. 2, n. 2, p. 53-60, 2008.
- CASTRO, Gilberto de. *Discurso citado e memória: ensaio bakhtiniano sobre Infância e São Bernardo*. Chapecó: Argos, 2014.
- GOULART, C. M. A. Ensinar a ler e a escrever: novas perspectivas teórico-metodológicas. *Movimento – Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense*, n.1, Rio de Janeiro, DP&A Editora, p.145-154, maio de 2000a.
- GOULART, C. M. A. A apropriação da linguagem escrita e o trabalho alfabetizador na escola. *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas/Autores Associados, n. 110, p. 157-175, jul. 2000b.
- GOULART, C. M. A. Processos escolares de ensino e aprendizagem, argumentação e linguagens sociais. *Revista Bakhtiniana*, São Paulo, v. 1, n. 4, p. 50-62, 2º sem. 2010.
- GOULART, C. M. A. Alfabetização, discurso científico e argumentação. In: LEITÃO, Selma; DAMIANOVIC, Maria Cristina. *Argumentação na escola: o conhecimento em construção*. São Paulo: Pontes, 2011. p. 129-151.
- GOULART, C. M. A. Política como ação responsiva – breve ensaio sobre educação e arte. In: FREITAS, Maria Teresa (org.). *Educação, arte e vida em Bakhtin*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 69-93.
- GOULART, C. M. A. O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização. *Revista Bakhtiniana*, São Paulo, v. 9 n. 2, p. 35-51, ago./dez. 2014.
- GOULART, Cecilia M. A.; GONTIJO, Cláudia M. M.; FERREIRA, Norma S. de A. (org.) *Alfabetização como processo discursivo*. 30 Anos de A criança na fase inicial da escrita. São Paulo: Cortez, 2017.

- GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- HOBSBAWM, E. Introdução – Inventando tradições. In: HOBSBAWM, E.; RANGER, T. (org.) *A invenção das tradições*. Tradução Celina Cardim Cavalcante. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984. p. 1-14.
- KONDER, Leandro. *Walter Benjamin: o marxismo da melancolia*. São Paulo: Campus, 1988.
- MORRISON, Ken. Estabelecendo o texto: a institucionalização do conhecimento por meio das formas históricas e filosóficas de argumentação. In: BOTTÉRO, J. *et al.* *Cultura, Pensamento e Escrita*. São Paulo: Ática, 1995, p. 141-200.
- MORTATTI, Maria do Rosario L. *Os sentidos da alfabetização: São Paulo – 1876/1994*. Brasília, DF: MEC/INEP/COMPED; São Paulo: Ed. Uneps, 2000.
- MORTATTI, Maria do Rosario L. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. *Rev. Bras. Educ.*, v.15, n. 44, p. 329-341, ago. 2010.
- MORTATTI, Maria do Rosario L. Um balanço crítico da “Década da Alfabetização” no Brasil. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 33, n. 89, p. 15-34, 2013.
- PACHECO, Cecilia M. Goulart. *Era uma Vez os Sete Cabritinhos – A Gênese do Processo de Produção de Textos Escritos*. 1997. Tese (Doutorado em Letras). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1997. 308p.
- ROCKWELL, Elsie. Os usos escolares da língua escrita. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 52, p. 85-95, 1985.
- SMOLKA, Ana Luiza B. *A Criança na Fase Inicial da Escrita – A Alfabetização como Processo Discursivo*. São Paulo: Cortez, 1988.
- SMOLKA, Ana Luiza B. Da alfabetização como processo discursivo: os espaços da elaboração nas relações de ensino. In: GOULART, Cecilia M. A.; GONTIJO, Cláudia M. M.; FERREIRA, Norma S. de A (org.). *Alfabetização como processo discursivo*. 30 Anos de A criança na fase inicial da escrita. São Paulo: Cortez, 2017. p.23-45.
- STOCK, B. *The Implications of Literacy: Written language and models of interpretation in the eleventh and twelfth centuries*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1983.
- YIGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.