

# Alfabetização: crenças e práticas docentes

ÂNGELA HELENA BONA JOSEFI<sup>2</sup>

## RESUMO

Este trabalho resulta de reflexões ocorridas no âmbito das atividades desenvolvidas no projeto de extensão "Formação continuada de professores alfabetizadores: uma abordagem para a prevenção das dificuldades de aprendizagem", e discute questões relacionadas a preocupações acerca das causas do fracasso escolar de muitos alunos, no que se refere à aprendizagem da leitura e da escrita. O estudo realizou-se no contexto de discussões pedagógicas com professores alfabetizadores de escolas municipais de Guarapuava, participantes do projeto, e pautou-se pela busca de esclarecimentos sobre os reais motivos das dificuldades apresentadas por alunos e professores, tendo como objetivo principal promover a melhoria do processo de ensino-aprendizagem no contexto da atuação desses professores. A investigação valeu-se de discussões em minicursos e reuniões, além de análise de textos dos alunos, e revelou que a formação continuada é forte aliada no processo de superação das dificuldades quando as práticas alfabetizadoras são problematizadas e ressignificadas na concretude do espaço escolar que se configura como espaço de estudo sobre o próprio fazer pedagógico.

Palavras chave: alfabetização; ensino-aprendizagem da escrita; interação.

## A ALFABETIZAÇÃO COMO PROCESSO DE LETRAMENTO

Embora há muito tempo a alfabetização, como processo que vai além da simples habilidade de decodificação e codificação da escrita, seja objeto de estudos e discussões, diversas análises do contexto educacional brasileiro apontam para resultados insatisfatórios do ensino, mostrando que grande parte da população, inclusive com níveis elevados de escolaridade, apresenta sérios problemas no que se refere à capacidade de leitura e escrita. Em face desse cenário, as questões

que nos propusemos discutir com professores alfabetizadores, no âmbito do projeto permanente de extensão "Formação continuada de professores alfabetizadores: uma abordagem para a prevenção das dificuldades de aprendizagem", relacionaram-se à busca de explicações para as dificuldades encontradas por alunos e professores no processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita, na tentativa de encontrar caminhos de superação dessas dificuldades e contribuir para propostas de ação pedagógica mais eficazes, a partir do

próprio contexto de trabalho desses professores. O estudo desenvolveu-se durante um período de dois anos, em que ocorreram diversas atividades envolvendo professores das escolas participantes do projeto, como reuniões para análise de textos dos alunos em fase de alfabetização; minicursos, e atendimentos individuais para assessoria pedagógica aos professores. Não raro, alguns professores apontavam para dificuldades que eles próprios





possuem no que se refere a habilidades necessárias ao uso da leitura e da escrita na perspectiva do letramento<sup>3</sup>, e atribuíam à sua história de aprendizagem escolar, os motivos para essas dificuldades.

Diversos estudos mostram que durante muito tempo o ensino da leitura e da escrita foi entendido como transmissão do saber, como treino mecânico de habilidades ou como mera facilitação. Esse entendimento fundamenta-se, respectivamente, nas concepções tradicional, estruturalista e inatista de linguagem e de ensino-aprendizagem, sendo que a alfabetização, nesse sentido, é vista como mera aquisição do código escrito. Nessa percepção,

[...] A LEITURA E A ESCRITA SÃO TRATADAS COMO A MERA AQUISIÇÃO DA TÉCNICA DE LER E ESCREVER, COM ÊNFASE NO COMPONENTE GRAFOFÔNICO DA LÍNGUA, COM UM FIM EM SI MESMAS, CIRCUNSCRITAS ÀS QUATRO PAREDES DA SALA DE AULA (BRAGGIO, 1992, p.11).

Como conseqüência disso, por um lado, as crianças aprendem a "ler" os textos das cartilhas ou dos livros de alfabetização na escola, mas, por outro, não conseguem operacionalizar a leitura em sua vida cotidiana, e apresentam sérias dificuldades para compreender os textos que circulam socialmente, porque aquilo que aprendem e a forma como aprendem não tem ligação com as práticas sociais de leitura e escrita, dada a ausência de significado das atividades escolares.

Ao discutirem sobre as práticas de alfabetização, à luz desses estudos, os professores

chegavam ao entendimento de que primeiro deveriam romper as barreiras decorrentes de uma história própria de aprendizagem baseada em práticas de condicionamento, para então entender como melhorar cada vez mais a sua ação docente no sentido de evitar que os alunos de hoje continuem protagonizando histórias de vida escolar desprovida de práticas de letramento. As práticas escolares desses professores passaram a se configurar como desafio que colocou sob questionamento as próprias crenças em relação ao que seja ensinar e aprender.

Estudos nas áreas da Linguística e da Pedagogia, não recentemente, apontaram para a necessidade de uma nova concepção de alfabetização, que abrangesse as questões do cotidiano e que ultrapassasse os limites da estruturação. Os estudos sobre o letramento, entendido como a condição do indivíduo que não só domina a tecnologia da escrita, mas utiliza-se dela para agir autonomamente no seu contexto social, dão conta de que a alfabetização não pode mais restringir-se ao exercício de aprender a codificar e decodificar a escrita, mas deve envolver práticas de leitura e escrita na forma do seu funcionamento na sociedade. Todo sujeito, independentemente de ser alfabetizado, está inserido numa sociedade que adota um sistema de escrita, e convive com práticas sociais que envolvem leitura, o que permite afirmar não existe sujeito iletrado<sup>4</sup>. É claro, entretanto, que

o domínio da leitura e da escrita torna o sujeito mais independente, no que diz respeito ao exercício da cidadania, já que saber decifrar a escrita lhe possibilita o acesso a bens culturais por ela veiculados. Justamente pelo mesmo motivo apontado acima, é possível dizer que as crianças que estão aprendendo, mesmo antes de entrar na escola já possuem conhecimentos sobre o que seja ler e escrever. Numa atitude crítica, estudar sobre o processo de letramento inclui investigar sobre como interage com a escrita quem é alfabetizado e quem não é alfabetizado, e vive numa sociedade letrada.

## A INTERAÇÃO COMO INSTRUMENTO QUE FAVORECE A APRENDIZAGEM

Muito se ouve dizer ainda, entre professores, que as técnicas dos métodos tradicionais de ensino são mais seguras para garantir mais rapidamente o domínio da escrita pelas crianças em fase de alfabetização, embora se saiba que o processo de construção da língua escrita, pela sua complexidade, exige muito mais do que algumas técnicas e/ou treinos mecânicos, e que a capacidade de ler e escrever depende da compreensão de como funciona a estrutura da língua e do modo como ela é usada no meio social. Para atendermos aos anseios dos





sujeitos envolvidos no processo de formação continuada aqui referido, no que se relaciona com à sua vontade de rever conceitos e práticas e esclarecer para si mesmos de que forma poderiam efetivamente transformar suas salas de aula e ambientes interativos e mais favoráveis à aprendizagem, propusemos a retomada de pressupostos teóricos, de certa forma já conhecidos por eles, que têm sido, há muito, tomados como luz para discussões a esse respeito.

Dentre outras, as teorias construtivista e histórico-cultural (também conhecida, no Brasil, como sócio-interacionista), elaboradas, respectivamente, por Piaget e Vygotsky, iluminam a reflexão sobre o processo de alfabetização, na perspectiva interacionista. Não desconhecemos as diferenças nas posturas teóricas de ambos e os contextos sócio-históricos em que produziram suas teorias, mas entendemos ser possível indicar os pontos de concordância mais gerais dessas duas teorias, que contribuem para a compreensão do processo de



aprendizagem, neste caso, da escrita e da leitura. Para Piaget (1987), a criança é vista como sujeito ativo no processo de aprendizagem, que interage com os outros e com os objetos de conhecimento, num processo permanente de estruturação/reestruturação de esquemas mentais. Para Vygotsky (1988), o

homem constitui-se na sua relação com os outros, o que implica entender que ele (o homem) não possui nada pronto. Nesse sentido, o conhecimento se dá pelas relações entre o indivíduo e o mundo exterior e desenvolve-se num processo histórico, sendo que a aprendizagem ocorre por uma mediação social, em que a linguagem assume papel predominante.

Segundo Benveniste (1982), pela linguagem, ocorre a ação de um indivíduo sobre o outro, o que promove a interação. Daí, a importância da fala nesse processo. Na visão interacionista, a aquisição da linguagem resulta da interação entre o programa mental inato do aprendiz e a linguagem produzida por ele em conjunto com um interlocutor que possui o domínio da língua. Nesse processo, a criança vai testando suas “iniciativas verbais” através do seu relacionamento com os outros. Podemos dizer, então, que as crianças elaboram hipóteses a respeito da linguagem e, na medida do seu uso, vão conferindo as representações que vão “dando certo” e construindo a própria competência interlocutiva. No caso da Educação Formal, é fundamental a ação intencional do professor, planejada para interferir nesse processo com a finalidade de levar o aluno a aprender usar adequadamente a linguagem nas suas diversas modalidades. Nesse entendimento, afirma Richter (2000), a linguagem se desdobra em três dimensões indissociáveis: forma, função e estratégia. A opção por um ensino baseado na gramática tradicional, por exemplo,

só daria conta da primeira dessas dimensões e não serviria para levar o aluno à competência no uso da língua. Ora, o uso da língua começa muito antes da vida escolar, e vale considerar que a maneira como a criança capta a linguagem, no seu convívio, influencia fortemente a aprendizagem.

## ENFOQUES DA INTERAÇÃO

Ferreiro e Teberosky (1999), baseadas na teoria construtivista de Piaget, descrevem e classificam as sucessivas etapas de produção da escrita, buscando compreender como esse processo de aprendizagem se desenvolve. Segundo as autoras, a maioria das crianças passa por quatro momentos básicos, independentemente do desenvolvimento da escolarização. Em outras palavras, isso ocorre dependendo das condições que a criança tenha para testar as suas hipóteses e reelaborá-las, e não do nível, série ou ciclo em que se encontra na escola. Assim sendo, todo o processo deve ocorrer num contexto de mediação social em que, no ensino sistematizado, o papel do professor que interage com o aluno, é fundamental, no sentido de que as suas intervenções devem levar os alunos a reverem constantemente as suas hipóteses, até que cheguem ao domínio da escrita convencional.

Colello (1995) retoma os estudos de Ferreiro e Teberosky, e explica as fases pelas quais as crianças passam e elaboram hipóteses sobre a escrita, apontando para possibilidades de entendimento



da interação necessária, para além do simples contato da criança com materiais escritos, o que envolve compreender o papel da intervenção do professor, mais do que a mera identificação da fase em que cada aluno se encontra. Sabe-se que, segundo as referidas autoras, inicialmente, ocorre a *escrita pré-silábica*, quando a criança ainda não compreende o caráter fonético do sistema, mas já percebeu o caráter arbitrário do traçado gráfico, ou seja, que a representação gráfica não tem compromisso de fidelidade figurativa e que existe a possibilidade de representar um objeto através de um recurso não icônico. Assim, a escrita seria, para ela, um outro jeito de “desenhar” as coisas. Nessa fase, a criança inventa “letras” para escrever, enquanto não conhece as letras convencionais. Os sinais criados por ela não têm relação com o valor sonoro do que pretende representar. Posteriormente, há tentativas de escrita com letras convencionais, porém, ainda sem valor sonoro convencional. Pode ocorrer, nesta fase, uma tentativa de relação proporcional entre o traçado gráfico e o tamanho do objeto que pretende representar, sendo, isto, um possível indício da relação de significado que a criança tenta estabelecer entre a sua escrita e o objeto representado. Embora os estudos aqui mencionados tenham se baseado na teoria de Piaget, pensamos ser interessante apontar, neste momento, para outro enfoque vindo dos estudos de Vygotsky (1988, p. 130), que de outra forma ajuda a entender o

que pensa a criança sobre a escrita. Ao abordar sobre o simbolismo da escrita e sobre como as crianças descobrem o princípio da mesma, ele afirma que elas vão avançando para “uma escrita que contém rudimentos da representação” e que “os sinais escritos constituem simbolismos de primeira ordem, denotando diretamente objetos ou ações”. Assim, os diferentes enfoques sobre um mesmo objeto de estudo, podem contribuir para a discussão sobre práticas escolares que, antes de tudo devem levar em conta o que pensam ou sabem os alunos a respeito do que precisam aprender.

Na *escrita silábica*, segundo as pesquisadoras piagetianas, percebe-se considerável avanço: a criança compreende a escrita como representação da fala ou, sob outro enfoque, como diria Vygotsky (op cit, p. 131), descobre que “se pode desenhar, além de coisas, também a fala”. Então, na perspectiva psicogenética, tenta corresponder “partes da fala” com “partes da escrita”, fazendo valer uma letra para cada sílaba. Nesse caso, também pode ocorrer o uso de letras convencionais ou inventadas por ela, com ou sem valor sonoro convencional. Se observarmos isto na perspectiva de Vygotsky, diremos que nesse momento a escrita assume caráter de simbolismo de segunda ordem, porque “compreende a criação de sinais escritos representativos dos símbolos falados das palavras” (p. 130). Cabe lembrar que esta releitura teve a firme pretensão de

entender melhor o que acontece com o aluno, a fim de descobrir formas de promover a interação em sala de aula.

A escrita *silábico-alfabética* mostra um momento de transição em que a criança percebe a ineficácia do sistema silábico, já que começa a observar que a pauta sonora das palavras faladas não se resume à quantidade de sílabas e que nem sempre uma única letra dá conta do som que pretende representar. Então, tenta acrescentar letras, utilizando-se ora do critério silábico, ora do alfabético, produzindo uma escrita aparentemente caótica. O passo seguinte, dado pela criança, é o da conquista da *escrita alfabética*, em que ela compreende o valor sonoro de cada letra, embora não domine, ainda, as regras e particularidades do sistema ortográfico da escrita. Aí está o sentido da interferência necessária do professor, para “corrigir” a escrita da criança, a partir da sua tentativa, ou melhor, da sua lógica, de forma que ela, por compreender o seu “erro”, avance, cada vez mais, até que chegue à forma convencional. Temos aqui o princípio básico no qual deve se basear a organização de situações de interação.

Se, de um lado, Piaget defende que a criança, como sujeito ativo, age sobre o objeto de conhecimento, e, de outro, Vygotsky diz que a escrita deve ser sentida como



necessária para as crianças que a estão aprendendo, não há como conceber a alfabetização como simples treino das unidades mínimas da escrita para, passo a passo, chegar-se ao domínio do código. Nem se pode esperar que a criança aprenda sem uma ação efetiva de ensino. Não há dúvida de que se trata de um processo muito mais amplo e complexo, e de que as diferentes abordagens teóricas a seu respeito podem (e devem) ser vistas como fontes inspiradoras e enriquecedoras de estudos e reflexões que, num processo dialógico, contribuam para a compreensão do processo de aprendizagem e, conseqüentemente, para a constante melhoria do trabalho pedagógico no ensino da leitura e da escrita.

## DISCUTINDO SOBRE A PRÁTICA NA ESCOLA E REVEN-DO CONCEPÇÕES

A partir de reflexões como as apontadas acima, buscamos analisar com os professores do grupo envolvido no projeto de extensão, como tem sido a prática pedagógica na sala de aula e até que ponto ela tem conseguido perceber a ação do aluno ao aprender, para interferir favoravelmente à aprendizagem. Dessa forma, o estudo se caracterizou como investigação

de abordagem qualitativo-interpretativa<sup>5</sup>, valendo-se de entrevistas, discussões e análise de textos dos alunos, com base nos autores mencionados até aqui, além de outros. Esse processo oportunizou troca de experiências e análise de práticas pedagógicas, por parte do grupo de professores das classes de alfabetização, de 24 escolas da rede municipal de ensino de Guarapuava. Percebeu-se que em classes de alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental cujo(a) professor(a) compreende e assume, efetivamente, uma postura pedagógica de concepção interacionista, e tem clareza das implicações práticas dessa concepção no dia-a-dia da sua atuação em sala de aula, os alunos desenvolvem, de fato, a competência para ler e escrever, inclusive no que se refere ao domínio da ortografia. Por outro lado, observou-se que alunos cujos professores se diziam inseguros face às propostas interacionistas e lançavam mão de técnicas dos antigos métodos de alfabetização, apresentavam certo domínio da escrita ortográfica mas, na maioria, mostravam importantes dificuldades na produção textual e na leitura, em sentido amplo.

Se

[...] LER E ESCREVER SÃO ATOS LINGÜÍSTICOS [...], A COMPREENSÃO DA NATUREZA DA ESCRITA, DE SUAS FUNÇÕES E USOS, É INDISPENSÁVEL AO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO (CAGLIARI, 1999, p. 8).

O autor considera ingênua a postura de quem ensina o abecedário, as famílias silábicas

e a associação de letras para a composição de palavras e frases, como se apenas isto garantisse a aprendizagem da leitura e da escrita. Esse pressuposto orientou-nos em grande parte do desenvolvimento dos estudos no grupo, e ajudou-nos na problematização da ação docente.

Chamou a atenção dos professores, o fato de que havia, nos textos analisados, indícios de que ao mesmo tempo em que alguns alunos apresentavam bom domínio da escrita ortográfica e das normas gramaticais além da capacidade argumentativa, havia outros com boa argumentação e capacidade de ampliação das idéias, mas com dificuldades no que se refere ao domínio ortográfico e gramatical. Os próprios professores envolvidos, ao discutirem essa questão, chegaram à conclusão de que no caso dos que dominavam melhor os aspectos ortográficos e gramaticais dos seus textos, a maioria pertencera a classes em que a correção significativa e participada, aliada ao estímulo à ampliação das idéias para escrever, era promovida sistematicamente pelo professor no processo de produção escrita, desde as primeiras tentativas. Já no caso dos que apresentavam dificuldades, os próprios professores que trabalharam com eles, admitiram que haviam priorizado o estímulo à criatividade e à argumentação, dando menor importância aos processos de correção gramatical e ortográfica, entendendo que haveria futuramente um momento mais adequado para trabalhar



questões dessa natureza. Havia, ainda, como já dito, outros que escreviam corretamente as palavras, mas tinham muita dificuldade para produzir textos, do ponto de vista da criação e organização das idéias. Neste caso, constatou-se o resultado de práticas de alfabetização que priorizaram as técnicas tradicionais e mecanicistas.

Isso nos levou a colocarmos-nos diante da seguinte questão: de que forma a ação docente deve organizar as atividades de ensino para que se estabeleça efetivamente a interação capaz de formar leitores e escritores competentes? Buscamos, então, em autores como Geraldi (1993), Soares (1998), Ferreiro (2001) e Colello (2003), além do próprio Cagliari (op. cit.), a luz para a necessária reflexão a esse respeito. Os estudos mostraram que diante do desafio de ensinar a ler e escrever há que se considerar duas percepções da língua, que devem ser conciliadas em um único processo: “por um lado, um sistema estruturado de tal forma que não permite transgressões, sob pena de perder a dupla condição de inteligibilidade e comunicação, e, por outro, um conjunto de recursos suficientemente aberto que permite dizer tudo, sendo, portanto, permanentemente disponível ao poder de criação do sujeito” (Geraldi, 1993). Assim, a sistematização desse ensino implica que seja atribuída igual importância aos aspectos ligados à criação e à argumentação, e aos aspectos ligados à normatização da língua. Não há, então, possibilidade de

dissociação entre o processo de ensinar/aprender a escrever e o processo de usar a escrita. Soares (1998) defende a complementaridade e o equilíbrio entre um e outro. Em outras palavras, “a escrita é importante na escola, porque é importante fora dela, e não o contrário” (FERREIRO, 1987b, p. 11).

Promover a interação do aluno com o objeto de aprendizagem e com os outros, envolvendo a leitura e a escrita como práticas sociais letradas, requer compreender e levar em conta o que ele sabe ou pensa sobre isso, e as suas tentativas de leitura e escrita, sem deixar de lado a reflexão do professor sobre o que ele próprio pensa e como vê a ação desse aluno sobre a escrita. Isto tudo, tendo em conta que o alfabetizador, como diz Ferreiro (2001), deve olhar para a escrita com olhos de um sujeito não alfabetizado, a fim de que tenha maiores possibilidades de compreender o que se passa com a criança que está aprendendo, e para tenha mais chance de intervir de forma significativa nesse processo. Essas e outras aproximações foram se configurando nos momentos conclusivos daquela etapa do projeto permanente de formação continuada a que nos referindo neste trabalho, e foram deixando claro que o estudo não se esgotou, mas apontou para novas necessidades que darão origem a outras discussões, sempre com o intuito de contribuir para a constante melhoria da qualidade nos processos de alfabetização em nossas escolas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O resultado das reflexões ocorridas no percurso do trabalho realizado, foi a compreensão de que as crenças dos professores a respeito da alfabetização são decisivas para a forma como organizam a sua ação em sala de aula, e determinantes para o sucesso na formação do sujeito letrado em sentido pleno, ou seja, do sujeito que, por dominar o sistema da escrita participa com autonomia de práticas sociais que envolvem leitura e escrita. Assim sendo, aproveitamo-nos, novamente, de Colello (2003), para dizer que o ensino deve ser enfrentado a partir da necessidade de compreender o aluno em seu processo cognitivo de elaboração absolutamente pessoal – porém não sem a intervenção sistemática de quem ensina – que ocorre em um contexto que não só fornece informações específicas, mas também motiva, dá sentido e concretude ao que se deve aprender. Mais importante do que determinar em que fase de desenvolvimento da escrita a criança se encontra, é saber como interferir naquilo que ela está pensando e nas tentativas que está fazendo, para que ela avance, numa perspectiva, e f e t i v a m e n t e , interativa. Isto exige que o professor tenha oportunidade de questionar-se sobre as



suas convicções em relação às suas práticas, em processos permanentes de formação, e, portanto, com espaços para estudos, em serviço, através de políticas públicas voltadas para essa necessidade.

## NOTAS

- <sup>1</sup> Texto apresentado no 3º salão de extensão e cultura da unicentro, realizado entre os dias 20 e 24 de setembro de 2010.
- <sup>2</sup> Universidade estadual do centro-oeste, unicentro. E-mail: angelahbj@hotmail.com.br
- <sup>3</sup> Para soares (1998), letramento é a condição do sujeito que, por ter se apropriado da escrita, interage com autonomia em práticas que a envolvem, em seus múltiplos usos sociais, com uma capacidade que não se limita à mera codificação e decodificação
- <sup>4</sup> Letramento entendido como ausência de leitura e escrita no âmbito individual.
- <sup>5</sup> Para minayo (1996) a pesquisa qualitativa não se preocupa em quantificar, mas em compreender e explicar a dinâmica das relações, trabalhando com a vivência e a compreensão da ação humana.

## REFERÊNCIAS

BENVENISTE, É. *A NATUREZA DOS PRONOMES*. In: DASCAL, M. *FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DA LINGÜÍSTICA. PRAGMÁTICA*. CAMPINAS: EDITORA DO AUTOR, 1982.

BRAGGIO, S. L. B. *LEITURA E ALFABETIZAÇÃO: DA CONCEPÇÃO MECANICISTA À SOCIOPSIOLINGÜÍSTICA*. PORTO ALEGRE: ARTES MÉDICAS, 1992.

CAGLIARI, L. C. *ALFABETIZAÇÃO & LINGÜÍSTICA*. SÃO PAULO: SCIPIONE, 1991.

\_\_\_\_\_. *ALFABETIZANDO SEM O BÁ-BÉ-BI-BÓ-BU*. SÃO PAULO: SCIPIONE, 1999.

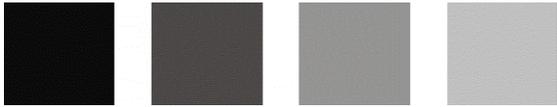
COLELLO, S. M. G. *ALFABETIZAÇÃO EM QUESTÃO*. RIO DE JANEIRO: PAZ E TERRA, 1995.

\_\_\_\_\_. A PEDAGOGIA DA EXCLUSÃO NO ENSINO DA LÍNGUA ESCRITA. *REVISTA VIDETUR*, n° 23 PORTO/ PORTUGAL: MANDRUVÁ, 2003, p. 27-34. DISPONÍVEL EM: <HTTP://WWW.HOTTOPOS.COM>. ACESSO EM: 18 MAR. 2008.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA*. PORTO ALEGRE: ARTES MÉDICAS, 1999.

\_\_\_\_\_. *SEMINÁRIO REGIONAL SOBRE ALTERNATIVAS DE ALFABETIZAÇÃO PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE. ALTERNATIVAS PARA A COMPREENSÃO DO ANALFABETISMO NA REGIÃO*. BRASÍLIA: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/ OREALC, 1987b.

\_\_\_\_\_. *CULTURA ESCRITA E EDUCAÇÃO: CONVERSAS DE EMÍLIA FERREIRO COM JOSÉ ANTÔNIO CASTORINA, DANIEL GOLDIN E ROSA MARIA TORRES*. PORTO ALEGRE: ARTES MÉDICAS, 2001.



GERALDI, J. W. *PORTOS DE PASSAGEM*. SÃO PAULO: MARINS FONTES, 1993.

SOARES, M. *LETRAMENTO: UM TEMA EM TRÊS GÊNEROS*. BELO HORIZONTE: AUTÊNTICA, 1998.

MINAYO, M.C.S. *O DESAFIO DO CONHECIMENTO: PESQUISA QUALITATIVA EM SAÚDE*. SÃO PAULO: HUCITEC, 1996.

PIAGET, J. *O NASCIMENTO DA INTELIGÊNCIA NA CRIANÇA*. RIO DE JANEIRO: GUANABARA, 1987.

RICHTER, M.G. *ENSINO DO PORTUGUÊS E INTERATIVIDADE*. SANTA MARIA: ED. DA UFSM, 2000.

VYGOTSKY, L.S. *A FORMAÇÃO SOCIAL DA MENTE*. SÃO PAULO: MARTINS FONTES, 1988.

