

## PERSPECTIVAS DE ALFABETIZAÇÃO: LIÇÕES DA PESQUISA E DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

### *PERSPECTIVES ON LITERACY: LESSONS FROM RESEARCH AND PEDAGOGICAL PRACTICES*

Cecilia M. A. Goulart<sup>1</sup>

*Não é segurando nas asas que se ajuda um pássaro a voar.  
O pássaro voa simplesmente porque o deixam ser pássaro.  
Mia Couto*

**RESUMO:** A exclusão do sujeito e o treino de estruturas linguísticas continuam, em geral, marcando o ensino da língua portuguesa desde o período de alfabetização. O debate sobre o trabalho com a linguagem na escola, discutido de modo alvissareiro desde a década de 1980, ainda não se generaliza pelas salas de aula brasileiras. No final do século XX e início do XXI, as duplas de categorias teórico-metodológicas técnico/social e fônico/discursivo ocupam espaço significativo no debate. O objetivo deste artigo é contribuir para compreender e aprofundar este debate sobre aspectos do trabalho educativo na área de alfabetização. Discutimos, com base em resultados de pesquisa e na experiência de acompanhamento de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, contextualizados na teoria da enunciação de Bakhtin, alguns princípios para ações de pesquisa e de prática pedagógica, voltadas para o estudo da linguagem verbal. A alfabetização com base em textos se fortalece com a possibilidade de os alunos mergulharem nos sentidos dos textos que leem e inventarem novos sentidos para os textos que escrevem. Os princípios se organizam na perspectiva discursiva para o trabalho alfabetizador, fazendo-se um contraponto a propostas de trabalho que priorizam a abordagem fônica do sistema alfabético de escrita, tomando como referência o conceito de *consciência fonológica*.

**Palavras-chave:** Alfabetização; discurso; consciência fonológica; Bakhtin; prática pedagógica.

**ABSTRACT:** The exclusion of the subject as well as linguistic structures training has marked the Portuguese language teaching since children's early years of reading and writing learning. The debate related to language learning at school has been productively established since 1980, but it has not fully involved Brazilian school classrooms yet. At the end of the 20<sup>th</sup> century and the beginning of the 21<sup>th</sup>, the double theoretical and methodological categories, respectively technical/social and phonic/discursive, occupies a significant space in that debate. The aim of this article is to contribute to understand and deepen this debate focusing on aspects of the educational work in the

<sup>1</sup> \* Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro. Doutora em Letras, professora associada. E-mail: [goulartcecilia@uol.com.br](mailto:goulartcecilia@uol.com.br)

literacy area. In order to achieve these aims the article uses both research results and records of an experience involving teacher's education and a follow up of the practices of primary school teachers. This empirical material has been analyzed using not only Bakhtin's enunciation theory but also some guideline principles to research activities and pedagogical practice related to verbal language. Using as reference the concept of *phonological awareness*, such principles are organized under the perspective of the discursive starting point to guide the writing and reading process in contrast with the ones, which centralize the writing alphabetical system phonic approach.

**Keywords:** Literacy; discourse; phonological awareness; Bakhtin; pedagogical practices.

## APRESENTAÇÃO

O desenvolvimento e a autonomia teórico-metodológica do campo da Linguística, conquistados na virada do século XIX, permitiram o aparecimento de novas metodologias para a abordagem de fenômenos da linguagem. Ao longo do século XX, novas perspectivas de estudo se constituíram, mas, apesar deste desenvolvimento, o campo apresenta dificuldades históricas para contribuir com propostas de trabalho pedagógico formadoras de sujeitos educados criativa e criticamente.

Há 20 anos Abaurre (1994) sinalizava a influência do programa estruturalista nas salas de aula, que considera o treino de estruturas da língua materna como garantia de aprendizagem, desde as séries iniciais, na fala e na escrita (ABAURRE, 1994, p. 104). Conforme esclarece Salomão (2009), a marca do estruturalismo e dos avanços alcançados nesse campo para o estudo de organizações fônicas, morfológicas, e, mais limitadamente, sintáticas, é o foco no significante, segmentado até obter elementos mínimos (fones, fonemas, traços fônicos, morfemas, lexemas, classes sintáticas), em termos de suas propriedades combinatórias e distribucionais. E continua Salomão:

O custo da precisão assim conquistada é a **exclusão do sujeito** como usuário “voluntarioso” da linguagem; na verdade, é parte do espólio interdisciplinar do estruturalismo o orgulho intelectual de ter promovido a desconstrução do “sujeito”, só reconhecível como dimensão inconsciente: na expressão lacaniana, o sujeito é um “lugar” (...). (SALOMÃO, 2009, p. 63, grifo e aspas da autora).

O que mais se destaca, em geral, nos estudos gramaticais que vêm balizando o ensino da língua portuguesa são a exclusão do sujeito e as categorias estruturais elencadas para serem estudadas. Em cartilhas de alfabetização, estes aspectos são muito flagrantes, os textos não são de ninguém, não têm autor, história. Categorias como sílabas, vogais, consoantes, frases, letras e outras são o ponto de partida de métodos na tradição de propostas e práticas de trabalho alfabetizador. Estudos gramaticais não são relacionados ao aprofundamento do entendimento dos processos de produção e compreensão de textos; além disso, promovem tanto o esquecimento da oralidade quanto o normativismo renitente, conforme Franchi (1987, p. 5): “as normas gramaticais são

teimosamente o eixo do trabalho”. Isto pode ser explicado também por categorias e conceitos herdados dos gregos e dos filósofos naturalizados como “os conhecimentos” a serem ensinados/aprendidos, os conhecimentos “verdadeiros” a respeito da língua. Embora ao longo do século tenhamos mudado algumas roupagens no ensino, continuamos a trabalhar com pressupostos behavioristas, estimulando a aprendizagem de uma língua como que autônoma em relação a seus falantes - os diferentes usos sociais não têm peso, somente o sistema abstrato.

A partir principalmente da metade do século XX, os estudos em teoria gerativa, em teoria da variação e os estudos sobre o discurso trouxeram a possibilidade de se repensar o estudo da linguagem nas suas interfaces com a Biologia, a Psicologia, a Sociologia, a História e outras ciências humanas. Estes estudos vêm-nos possibilitando uma ampliação da compreensão da linguagem, no sentido do trabalho com unidades dialéticas tais como: individual e universal, presença e história, natureza e cultura, forma e função, texto e contexto, entre outras, elementos tradicionalmente encarados de maneira dicotomizada.

Especialmente a partir da década de 1980, o trabalho com a linguagem na escola vem sendo discutido de modo alvissareiro, no Brasil, associado ao processo de abertura política e eleição de novos governadores. Secretarias de educação de todo Brasil se mobilizaram para construir novas propostas político-pedagógicas na perspectiva da educação crítica, de qualidade. A área de linguagem recebeu ênfase em algumas propostas (como, por exemplo, as dos estados do Rio de Janeiro e de São Paulo), evitando-se, e mesmo superando-se, a separação entre o trabalho linguístico que se realiza nos primeiros anos escolares, voltados para a alfabetização, e o trabalho realizado nos anos escolares posteriores.

Buscou-se uma concepção de trabalho que considere a língua socialmente engajada, garantindo o estudo da gramática não restritiva, limitativa ou empobrecedora do saber dos sujeitos (como se tem mostrado tradicionalmente). De acordo com o que postula Franchi (1987), a gramática se organiza como um conjunto de processos e operações pelos quais o homem reflete e reproduz suas experiências no mundo e com os outros, podendo inclusive viajar, por meio deles a universos inimagináveis. A gramática é concebida como “um sistema aberto a uma multiplicidade de escolhas, que permite não somente ajustar as expressões aos propósitos e intenções comunicativas do locutor, mas ainda marcar cada texto com a marca de um estilo, não menos expressivo por ser estilo” (FRANCHI, 1987, p. 43). Evidencia-se, assim, uma enorme distância entre a gramática como normativismo renitente, com o sujeito excluído, e a gramática como um sistema aberto a uma multiplicidade de escolhas dos sujeitos, no plural.

O objetivo deste artigo é contribuir para compreender e aprofundar o debate teórico-metodológico atual sobre aspectos do trabalho educativo na área de alfabetização. Discutimos, a partir de resultados de pesquisa e da experiência de formação e acompanhamento de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, contextu-

alizados na teoria da enunciação de Bakhtin, alguns princípios para ações de pesquisa e de prática pedagógica, voltadas para o estudo da linguagem verbal. Tais princípios se organizam na perspectiva discursiva, fazendo-se um contraponto a propostas de trabalho alfabetizador que priorizam a abordagem fônica do sistema alfabético de escrita, tomando como referência o conceito de *consciência fonológica*.

Soares (1985), em artigo que se tornou emblemático para a área de alfabetização, destaca a multiplicidade de perspectivas da alfabetização, referindo-se à possibilidade de organização de uma teoria da área:

(...) resultante da colaboração de diferentes áreas de conhecimento, e de uma pluralidade de enfoques, exigida pela natureza do fenômeno, que envolve atores (professores e alunos) e seus contextos culturais, métodos, materiais e meios. Entretanto, essa multiplicidade de perspectivas e essa pluralidade de enfoques não trarão colaboração realmente efetiva enquanto não se articularem em uma teoria coerente da alfabetização, que concilie resultados apenas aparentemente incompatíveis, que articule análises provenientes de diferentes áreas de conhecimento, que integre estruturadamente estudos sobre cada um dos componentes do processo. (SOARES, 1985, p. 20, grifo meu).

De 1985 até os dias atuais, quase trinta anos depois, estudos sobre o tema se avolumaram muito, entretanto continua havendo a linha divisória explicitada principalmente por estudos sobre a história da alfabetização no Brasil (MORTATTI, 2000; 2011 e outros). Se ao longo do século XX a referida linha separa métodos de marcha sintética de métodos de marcha analítica, ao final deste século outros tons do tema aparecem, destacando-se as duplas técnico/social e fônico/discursivo. Naturezas diferentes caracterizam as duplas: foco na abordagem do objeto de estudo e ponto de partida do trabalho formal de alfabetizar, respectivamente. É interessante observar que ao longo do século XX a marcha dos métodos se diferenciava pela unidade que era tomada como base para dar início ao trabalho alfabetizador, a questão do sujeito não se explicitava, a não ser em abordagens filosóficas do processo de alfabetização, como, por exemplo, no estudo de Paulo Freire.

A linha divisória que aparece no final do século XX, contudo, concretizada aqui em duas duplas de categorias, já traz embutida a presença do sujeito. Vale destacar que o caráter do sujeito presente nas diferentes abordagens não é o mesmo: de um sujeito produtor de linguagem, que vive em sociedade, a um sujeito engajado politicamente, passando por um sujeito abstratamente psicológico. Considerando os limites deste artigo e a complexidade conceitual que envolve a discussão sobre as duas duplas, por uma questão de método, vou-me dedicar a explorar a segunda dupla apresentada: fônico/discursivo. A primeira dupla, técnico/social, relacionada à entrada do conceito de letramento nos estudos sobre alfabetização, embora não focalizada explicitamente, está implicada, mas sem destaque, ao longo da exposição.

## ALFABETIZAR E ALFABETIZAR-SE: PONTOS DE PARTIDA

O sistema alfabético de escrita deu origem a diferentes sistemas ortográficos, o que já aponta para sua maleabilidade e heterogeneidade. Estudos de Kato (1986) Chacon (1998), Miranda (2011) entre outros, apresentam expressiva contribuição para a compreensão da escrita da língua na direção de seu ensino, foco de nosso trabalho. Miranda destaca que a língua portuguesa escrita é, sobretudo a partir do século XX, preponderantemente fonêmica, ou seja, a escrita procura representar o que é funcional no sistema de sons da língua, aquilo que possui valor contrastivo, os fonemas, como unidades que contrastam funcionalmente com outras unidades e são, por isso, capazes de distinguir significado (CRYSTAL, 1973). Miranda destaca que a natureza fonêmica da ortografia portuguesa, assim como a dos sistemas ortográficos de outras línguas, garante a unidade do sistema de escrita. As palavras podem ser pronunciadas de formas diferentes, dependendo da região, classe social, idade, entre outros fatores, dependendo, enfim, do dialeto do falante. As variedades linguísticas características da língua falada são neutralizadas graças à natureza essencialmente fonêmica da ortografia (MIRANDA, 2011). A palavra “mesmo”, por exemplo, pode ser verbalizada de várias maneiras tanto do ponto de vista fonológico quanto do ponto de vista de sua inserção em contextos enunciativos, cujos contornos prosódicos provocam mudanças nas palavras. No momento da escrita, entretanto ela deve ser grafada com a sequência de cinco letras MESMO (cf. MASSINI-CAGLIARI e CAGLIARI, 2005, entre outros estudos).

Kato (1986) destaca três motivações que organizam o sistema ortográfico: a motivação fonética, a motivação lexical e a motivação diacrônica. A motivação fonética pode ser exemplificada pelo uso do ‘m’ antes de ‘p’ e ‘b’, decisão decorrente da manutenção do traço bilabial dos fonemas que estas letras representam: [p], [b] e [m] são classificados como fonemas bilabiais, considerando o ponto de articulação; a motivação lexical diz respeito a formas que mantêm o mesmo grafema, ainda que ocorra a mudança no som. Como exemplos a palavra ‘medicina’, escrita com ‘c’ por se tratar de uma derivação da palavra primitiva ‘médico’; e a palavra ‘sal’ grafada com ‘l’ porque o ‘l’ pode ser encontrado nas palavras derivadas ‘saleiro’, ‘salgado’ e ‘salina’; e na motivação diacrônica ou etimológica, a explicação para a grafia está na origem da palavra. ‘Homem’ e ‘hoje’, por exemplo, são escritas com ‘h’ porque vêm das formas latinas ‘homine’ e ‘hodie’, respectivamente. É, portanto, um equívoco considerar que a grafia represente diretamente a pronúncia (FARACO, 1992, p. 11), há muitos fatores interferindo nas relações entre o falado e o escrito. Existe, é verdade, uma proximidade maior entre a grafia e algumas pronúncias, mas esta proximidade também é relativa, em função de aspectos etimológicos e históricos (As pronúncias podem mudar ao longo do tempo). (FARACO, 1992, p. 11-12).

As considerações de Monserrat (1986) são bastante pertinentes para pensarmos a heterogeneidade da escrita alfabético-ortográfica. Segundo a linguista, a maioria dos alfabetos fonêmicos atuais – tanto os das línguas com longa tradição escrita, como aquelas

com escrita recente – são uma mescla de símbolos fonêmicos, morfofonêmicos e até logográficos. Em outras palavras, a essência atual da escrita no mundo tem caráter em grande medida convencional, embora tenha origem na representação parcial da fala.

O estudo precursor de Chacon (1998) apresenta uma faceta linguística relevante e pouco explorada em relação à produção escrita: o ritmo, concebido na perspectiva da enunciação, lugar em que os fatos da linguagem se organizam. Tradicionalmente associado à oralidade, o foco da pesquisa do autor é o ritmo da escrita operando na atividade de produção textual. Para tanto, Chacon analisa a pontuação de textos escritos de vestibulandos. Um pressuposto importante é que os fatos rítmicos envolvem toda a linguagem, com papel fortemente estruturador e organizador. Comentados por Chacon, os estudos de Luria (1988), de Holden & MacGinitie (1972) e de Abaurre (1989; 1991), a partir de perspectivas e experiências diferentes, são instigantes para a reflexão sobre a importância do ritmo na constituição do processo de aprendizagem da escrita de crianças. O autor destaca o caráter multidimensional da organização rítmica da linguagem promovida pela enunciação.

Embora brevemente considerados, os estudos anteriores evidenciam que o destaque prioritário a aspectos fônicos da linguagem no processo inicial de alfabetização pode mascarar os modos como as crianças se aproximam do conhecimento da escrita. Pode obscurecer aspectos que são observados pelas crianças quando operam com a língua viva, com o discurso social. Os estudos sobre alfabetizar e alfabetizar-se têm muito a ganhar com o reconhecimento do discurso como o espaço em que as dimensões da linguagem se movimentam e produzem sentido. De acordo com a pesquisadora Ann Peters (1983), no processo de aquisição da linguagem oral, há unidades de análise do ponto de vista do adulto, do linguista e da criança, e nem sempre estes três prismas são coincidentes.

A escrita alfabética tem origem como uma tecnologia de associação de fonemas a letras. Na longa história do homem de utilização desta linguagem, 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. A dimensão fonológica da escrita, embora necessária, está longe de ser suficiente para alfabetizar crianças e adultos.

Em face do exposto, entendemos que o ponto de partida da criança em processo de alfabetização não é, necessariamente, a chamada “consciência fonológica”, denominação imprópria para conhecimentos complexos relacionados às relações entre o que se fala e o que se escreve. Expressão que se formou no contexto de estudos taxionômicos da língua, associados a perspectivas comportamentalistas de ensino-aprendizagem. Este é um ponto de partida circunstancial. Nesta perspectiva estaríamos considerando

uma concepção de trabalho com a língua que fragmenta para ensinar, subordina o sentido da língua ao sistema, como apontamos no início do artigo. Compreendemos que a aprendizagem da escrita se realiza através de processos de análise da língua, em que se buscam elementos para entender como se produz sentido por escrito. Estas análises, entretanto, podem ter outros aspectos e relações linguísticos como partida. Se aceitarmos a ideia de *consciência*, quantas consciências e de que natureza serão necessárias para que as crianças se alfabetizem, participem do mundo da escrita? Consciência fonológica? Sintática? Morfológica? E o que mais? No sentido que vem sendo explorado há décadas, o conceito de consciência é polêmico e não tem suporte linguístico.

Na perspectiva filosófica bakhtiniana, a constituição da consciência é relacionada à constituição do sujeito histórica e socialmente marcado, do seu discurso e à constituição da própria sociedade, da história e da cultura, enfim à constituição de um *éthos* político que pode ser encarado tanto do ponto de vista micro quanto do ponto de vista macro, nunca os dissociando. É deste modo que encaramos o sentido de *consciência*, instância interior semiotizada e ideologizada, socialmente constituída, que garante a renovação, a perspectiva de ação e transformação política, discursiva e cognitiva do sujeito.

O que se discute aqui não é se o conhecimento das relações entre fonemas e grafemas e o conhecimento do nome das letras são importantes no processo de alfabetização. Com certeza são conhecimentos importantes. A questão que se coloca é como e com que sentido as crianças deles se apropriam. A escansão de unidades linguísticas para compreender a formação e composição da língua por um estudioso é diferente do trabalho pedagógico de desmontar a língua para ensinar a escrever e a ler. Crianças não são pequenos linguistas ou pequenos epistemólogos. Não temos dúvida de que a aprendizagem envolve análises, a questão é: quem faz a análise? Qual é o ponto de partida? Questões educacionais e didáticas se interpõem.

O ideário educacional ainda hoje aponta para uma noção de aprendizagem cujas principais características a relacionam a um processo previsível e controlável (e são testemunho disso os currículos e programas escolares que supõem um tempo métrico rigorosamente regulado); que avança passo-a-passo, de modo linear e cumulativo; e passível de medição/avaliação, sendo o resultado geralmente aferido de modo dicotômico: o aluno aprendeu, ou não. Traços recorrentes destas ideias são sintetizados em princípios tais como: a aprendizagem deve ir do concreto ao abstrato; do mais simples ao mais complexo; e do particular ao geral. É o que nos diz Colinvaux (2005, p. 4), lembrando-nos que estes pressupostos vêm sendo questionados pela psicologia do desenvolvimento desde os anos 1920, há quase cem anos, portanto.

Sinclair (1990, p.17) destaca que uma longa tradição associacionista confunde métodos de ensino com processos de aprendizagem da criança, e confunde também técnicas e hábitos perceptivo-motores com compreensão ou competência. Este destaque continua muito relevante ainda hoje. Propostas e práticas pedagógicas permanecem reféns de atividades repetitivas, acreditando que para aprender é preciso repetir,

repetir e repetir, gerando subterraneamente pouco espaço para a criação e transformação, para a construção de pessoas críticas, já que a crítica nasce do conhecimento de pensamentos divergentes e dissonantes. Modos de ensinar e modos de aprender estão intimamente relacionados.

Nas propostas de trabalho para alfabetizar na escola, de acordo com Goulart (2013), 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, por exemplo, continuam a agir para a submissão dos sujeitos pela negação do plurilinguismo de suas falas.

Smolka (2010) em estudo que discute as relações de ensino na escola, focalizando as relações entre significar e ensinar, afirma que, na construção histórica da sociedade, aprendemos a privilegiar a constância, a unicidade, a homogeneidade, a exatidão, a completude. A autora destaca estes parâmetros como o que define a norma, o normativo, a normalidade, enfatizando que aquilo “que não coincide, o que desregula, tem um valor marginal, desviante, anormal, patológico. Isso, mesmo e apesar dos discursos pós-modernos da pluralidade e da diversidade”. Os destaques de Smolka se conectam com a marca da repetição e da reprodução na escola. Não surpreende que somente 62% das pessoas com ensino superior e 35% das pessoas com ensino médio completo sejam classificadas como *alfabetizados em nível pleno* (INAF, 2011-2012). Ou seja, pessoas que compreendem e interpretam textos em situações usuais: leem textos mais longos, analisando e relacionando suas partes, comparam e avaliam informações, distinguem fato de opinião, realizam inferências e sínteses. Como explicar estes resultados depois de os alunos terem passado tantos anos na escola, aprendendo a língua portuguesa de várias maneiras e por meio de diferentes disciplinas?

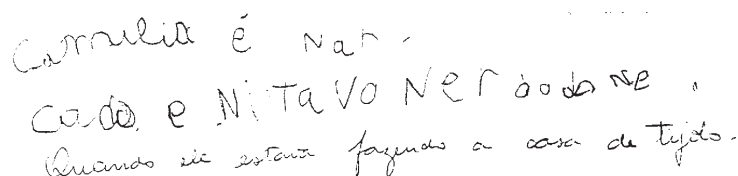
O conhecimento das características dos objetos de ensino, no caso aqui da escrita para aprender a escrever, se mostra importante para o planejamento do trabalho pedagógico e para guiar intervenções, de modo a provocar as crianças para a aprendizagem da escrita, pela curiosidade de descobrir como se organiza o sistema para poderem ler e escrever, de modo a analisarem o discurso escrito para aprender. No movimento de aprendizagem, desvela-se o saber construído pela criança com base na sua experiência linguística. A aquisição do conhecimento da língua pela criança revela a plasticidade de um processo que pode ser observado nos sinais de estruturação e de reestruturação das produções, à medida que as crianças adicionam e descartam regras às suas gramáticas ainda em construção. O ensino da leitura e da escrita na escola não pode limitar a compreensão das crianças, jovens e adultos sobre esse saber a seus aspectos técnicos, se tem como objetivo formar leitores e escritores críticos.

Como fonte de reflexão sobre aspectos que destacamos nesta seção e ao longo do artigo, apresentamos abaixo, em sequência cronológica, três textos produzidos por



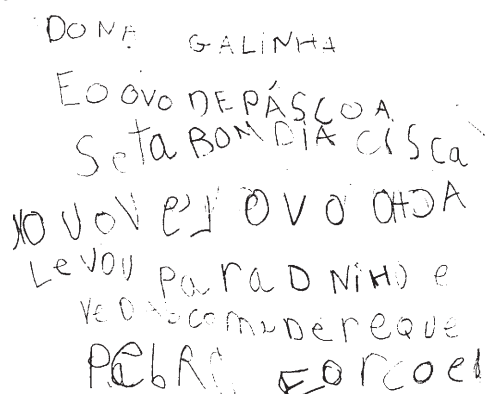
uma menina de seis anos, Camila, no primeiro semestre do 1º ano do Ensino Fundamental de escola pública estadual do Rio de Janeiro. Quando Camila começou o 1º ano, ainda não havia percebido a relação entre a camada sonora da fala e a escrita. A prática pedagógica cotidiana da professora contemplava ações orais, leituras e ações de produção de textos. As crianças eram motivadas a falar e ler e escrever como pudessem/soubessem, tudo em torno de temas da atualidade ou ficcionais, encontrados em suportes de escrita variados.

Texto 1



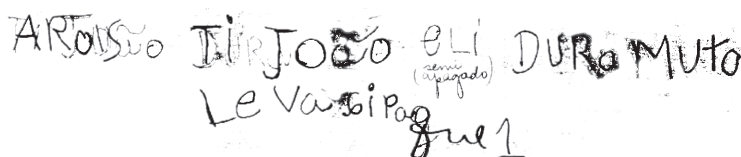
Camilia é Nat -  
Cado e NITAVO NER do do NE  
Quando ele estava fazendo a casa de tijolo.

Texto 2



DOME GALINHA  
E O ovo DE PÁScoa  
Seta BOM DIA CISCAL  
NO VOV E L' OVO OADA  
Le VOI PARA D NIHO e  
VE O ovo com DERE QUE  
PEBRA E O COEL

Texto 3



ARTISTO DIR JOAO ELI DURO MUTO  
Le VASIPAO gnel

Os conhecimentos que Camila levou para a escola pública somados ao trabalho da professora fizeram com que, aparentemente de forma rápida, a menina escrevesse como se pode ver/ler no texto 1. A proposta da professora neste momento foi que as crianças escrevessem a parte da história *Os três porquinhos* de que mais haviam gostado. Essa história foi lida para elas e, depois, tomada como objeto de animada conversa. E Camila leu para nós o que escreveu: *Quando ele estava fazendo a casa de tijolo*. A escrita da menina traz evidências de que ela já percebeu aproximações entre a fala e a escrita. De modo heterogêneo, Camila mostra conhecimentos importantes, além dos que já possuía: usa letras para escrever, escreve de cima para baixo e da esquerda para a direita explicitamente. A formação (palavra?) inicial *Cado* parece representar a palavra *quando*; vemos a formação *Tavo* precedida de *Ni* parecendo representar a palavra *estava*. A letra *N*, parecendo entrar como um coringa para solucionar possíveis impasses, é encontrada em três momentos.

O texto 2 está vinculado à história Dona galinha e o ovo de Páscoa (de Eliana Sá, Editora Scipione, 1993), título que foi escrito no quadro de giz e a maioria das crianças da turma copiou para dar conta da proposta da professora de que a turma reproduzisse a história que havia sido lida e comentada. É possível observar indícios de partes da história na produção de Camila, para além do título copiado. Na terceira linha, a menina procura reproduzir o modo como a história se inicia: Está um lindo dia para ciscar!/Seta BOM DIA cisca. Na quarta linha, as andanças da galinha para arranjar um lugar para chocar o ovo especial que havia encontrado parecem ter dificultado a organização da construção sintática, com repetições da palavra OVO e, ao final está a palavra CHOCA escrita como OHOA. Na quinta linha, consta “levou para o ninho/Levou para o NiHO”. Na última parte aparece a escrita do nome de PEDRO, o menino que encontra o seu ovo de Páscoa deixado pelo coelho, e que a galinha havia pensado ser um ovo de ave especial! E aparece também parte da palavra COELHO. Chamo atenção que Camila não está escrevendo palavras, está compondo um texto, muitos conhecimentos estão envolvidos aí além de letras, é preciso não perder de vista. O discurso escrito vai desabrochando instigado por propostas envolventes e intervenções desafiadoras.

O texto 3 foi produzido a partir de longas atividades com embalagens de arroz, levadas pelas crianças, conforme combinado anteriormente. Estas embalagens motivaram muitas conversas e mobilizaram muitas informações das crianças sobre hábitos alimentícios das famílias, entre outros. As embalagens foram classificadas de vários modos: peso, marca do arroz, local de produção, etc. Neste movimento a professora também começou a trabalhar com os alunos sobre o gênero *classificados*, discutindo suas funções sociais e características. Em determinado momento, a professora propôs que as crianças produzissem anúncios classificados para vender o arroz que eles haviam levado para a escola. O texto de Camila nos dá a dimensão do entendimento dela sobre como aquele gênero agia: Aros (ou Arois?) Ti João Eli (meio apagado) DURa MuTo/Leva 2 (invertido) i paque 1. As estratégias de persuasão se destacam de forma apropriada no texto, da mesma forma que dúvidas sobre a melhor maneira de redigir o texto. Problemas de uma escriba iniciante, problemas de escritores proficientes. O importante é que Camila com 6 anos parece já ter compreendido que as escolhas de recursos expressivos modificam os sentidos dos textos. Ela não está somente preocupada com a escrita do texto, ela está aprendendo que o texto tem muitas dimensões, muitas entradas, pode ter muitos sentidos.

Analisando brevemente o percurso de Camila, podemos observar aspectos de seu processo que encontram eco no que está sendo estudado e destacado no artigo. Se formos nos ater a categorias linguísticas consagradas, vamos negar o conhecimento que a menina apresenta e a progressiva aprendizagem da linguagem escrita. O processo evidencia caminhos que vão sendo buscados para dar conta das necessidades que os textos apresentam. Ainda no 1º ano, a produção de Camila já aponta sua competência discursiva para lidar com diferenças de gêneros. As questões observadas nas produ-

ções das crianças associadas aos conhecimentos linguísticos (aqui incluída a dimensão discursiva) e pedagógicos, juntamente com o compromisso político de formação de sujeitos cidadãos, nos dão as balizas para modos de atuar para a ampliação de conhecimentos sobre a escrita e, sobretudo, sobre o mundo da escrita.

## POR UMA TEORIA DE ALFABETIZAÇÃO

Discutir teorias de alfabetização é discutir projetos de sociedade. E como compreendemos uma teoria? Como um modo de explicação para a análise e avaliação de uma realidade concreta, um fenômeno ou conjunto de fenômenos. Uma teoria se constitui numa síntese de um vasto campo de conhecimentos, implicando princípios, conceitos e valores. Inclui também provisoriedade e história, entendendo a partir de Chauí (1997) que, na atitude crítica, a verdade nasce da decisão e da deliberação de encontrá-la, do espanto, do estranhamento e do desejo de saber. Assim, definir princípios teóricos implica selecioná-los com base em valores humanos, sociais, políticos. Nas Ciências Humanas, como nos aponta Saviani (2003), modelos teóricos de campos de conhecimento se produzem na tensão do processo e da prática político-social: prática educativa como modalidade específica da prática social, relacionada à concepção de sujeito, a teorias de conhecimento e a projetos de sociedade. Este então é um ponto de partida politicamente significativo para refletirmos sobre os processos de alfabetização.

Na direção apontada, e considerando a perspectiva da teoria da enunciação de Bakhtin, as relações da língua com os sujeitos e com a sociedade, e vice-versa, pensar a língua como sistema de formas que remetem a uma norma, não passa de uma abstração. O sistema de formas, segundo o autor (BAKHTIN, 1988 [1934-1935], p. 108), não pode servir de base para a compreensão e explicação dos fatos linguísticos enquanto fatos vivos e em evolução. Ao contrário, ele nos distancia da realidade evolutiva e viva da língua e de suas funções sociais. A língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Não recebemos a língua pronta para ser usada, mas penetramos na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulhamos nessa corrente é que a consciência desperta e começa a operar.

Na escola, no processo de aprendizagem da escrita e de aprofundamento da compreensão do mundo social da escrita, há um processo de luta entre as palavras de autoridade e as palavras que conhecemos e valorizamos. A aprendizagem da escrita, do discurso escrito, implica mudanças e transformações na estrutura sintática e léxico-semântica das linguagens sociais que constituem as crianças como sujeitos do discurso, que constituem seus conhecimentos, seus modos de entender o mundo, a cultura letrada e seus valores. É por isso que a dimensão discursiva compreende relações com as experiências de vida dos sujeitos, com seus valores.

A palavra de autoridade na escola envolve indubitabilidade, incondicionalidade, irrestritividade, com possibilidades limitadas de contatos e limitações, o que pode ini-

bir o pensamento dos alunos (a partir de BAKHTIN, 2003 [1952-1953], p. 367). A escola imbuída da vontade política de educar precisa ter clareza das distâncias entre os conhecimentos que propõe e os conhecimentos variados que lá chegam por meio dos alunos. Precisa entender que o processo de ensino-aprendizagem se assemelha ao processo que Bakhtin aborda de formação de novas línguas. Ficam as cicatrizes das fronteiras da palavra do outro, seus vestígios podem aparecer mesmo na estrutura sintática. A índole e as peculiaridades da palavra autoritária não são determinações linguísticas do discurso, mas metalinguísticas, envolvendo diferentes tipos e graus de alteridade da palavra alheia e as diferentes formas de relação com ela (estilização, paródia, polêmica, etc), os diversos meios de sua exclusão da vida do discurso. Todos esses fenômenos e processos, entretanto, têm seus reflexos (resíduos) no aspecto linguístico da língua, “em especial na estrutura sintática e léxico-semântica das novas línguas”, como nos ensina o autor (BAKHTIN, 2003 [1952-1953], p. 368). Isso tudo também faz parte dos processos de alfabetização de diferentes modos.

O estudo de Bakhtin (2004) nos ajuda a entender como essa tensão das estruturas sintáticas aparece e pode ser trabalhada. O autor aponta modos de trabalhar a estilística das formas gramaticais, defendendo que a questão da escolha de modos de dizer não é determinada gramaticalmente, mas por considerações estilísticas relacionadas à expressiva eficácia destas formas. O autor critica a linguagem formalmente correta dos alunos, pela despersonalização, falta de cor e de brilho. Chama atenção para o tom livresco dessa linguagem e para a falta de semelhança com a linguagem oral animada e irrestrita, embora isto seja valorizado pelos alunos como algo positivo (Frases feitas, lugares comuns e frases de efeito são exemplos desse tipo de linguagem, como: “A democracia é um sistema de governo de todos para todos.”). A exploração de modos de expressão está ligada ao sentido dos textos produzidos/em produção e logo ao fato de se ter conhecimento de que a utilização de formas composicionais diferentes leva a ênfases e a valores diferentes no discurso.

Possenti (2001) articula os conceitos de enunciação, autoria e estilo, para conceber o *estilo* na construção de enunciados: “(...) certo modo de organizar uma sequência (de qualquer extensão), focando-se como fundamental a relação entre essa organização e um determinado efeito de sentido (...)” (POSSENTI, 2001, p. 19). A escolha de recursos expressivos é uma categoria constitutiva do estilo, de acordo com o autor. Dizer de determinado modo implica não dizer de outro, a escolha é, assim, uma necessidade estrutural como efeito de condicionantes específicos. É um efeito da multiplicidade dos recursos, que competem entre si a todo instante, não como um ato de liberdade, mas como o efeito de uma inscrição, seja genérica, social, discursiva. São efeitos de exigências enunciativas, e não de personalidade ou de caracterologia, como demonstra Granger (1974, apud POSSENTI, 2001, p. 17).

É plausível associar a proposta de Possenti ao que Bakhtin define como peculiaridades básicas do enunciado em que se destacam a organização deste como gênero

discursivo e, nesta perspectiva, suas características constitutivas: o tema, a construção composicional e o estilo.

Os estudos que realizamos e o acompanhamento do trabalho de professores têm-nos ensinado muito sobre os processos de aprendizagem da escrita pelas crianças. Dentro deste universo, temos investigado prioritariamente aspectos da apropriação do sistema alfabético na dimensão da produção do discurso escrito, entendendo que as questões que se colocam na escrita de palavras, de frases e de textos são diferentes. Temos como pressuposto o fato de que estar na escola envolve conhecer diferentes dimensões da produção do discurso verbal para que os sujeitos aprendizes se confirmem socialmente como pessoas capazes de refletir e criar e, não, de repetir e reproduzir, ainda que isso possa acontecer, especialmente em algumas situações sociais e com alguns gêneros. Os métodos de ensino, neste sentido, fazem grande diferença na constituição de subjetividades, já que neles se estabelecem relações de poder – quem pode e quem sabe 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?

Conceber o discurso escrito legitimado socialmente como ponto de partida e de chegada para o processo de alfabetização nos direciona para um conjunto de conhecimentos. A construção do sentido dos textos exige atenção à evolução do tema, à manutenção e mudança de referências, à coesão local e contextual, às intenções discursivas, ao leitor, além de atenção à organização espacial do texto no papel, a compreensão dos conceitos de palavra, sílaba e letra e suas especificidades, à seleção de recursos expressivos e construções sintáticas, à separação entre palavras e à escrita propriamente das palavras, entre outros conhecimentos. Fica muito difícil neste caminho escolhido dissociar atividades orais, atividades de leitura, atividades de produção escrita e atividades de análise linguística, dimensões do trabalho com a linguagem, definidas com base em Geraldi (1991).

No âmbito do conjunto de conhecimentos apresentado, é muito simplificador considerar as letras, por exemplo, que são a matéria prima da escrita, como unidades para dar início ao trabalho alfabetizador. Ou a relação entre fonemas e grafemas, já que esta relação está na base do sistema alfabético. Em busca da construção do sentido dos textos, as crianças se valem de muitos e variados conhecimentos que possuem para ler e para escrever, surpreendendo-nos às vezes com suas explicações e mesmo com suas elaborações escritas.

O texto é a unidade de sentido básica do trabalho pedagógico, por sua concretude social e histórica, sendo as práticas orais entre crianças e professores geradoras das primeiras fornadas de textos a povoar a sala de aula. Neste importante movimento discursivo oral, textos escritos de variados gêneros vão sendo significados, por meio de conversas em que se discutem compreensões, se comparam ideias e posições, se estabelecem relações com outros textos e situações. E neste movimento, como em todos

os outros, se fazem escolhas sobre o que dizer e como dizer. A escola, de um modo geral, é um dos primeiros espaços públicos frequentado pelas crianças, o que a leva a observar e vivenciar diferenças de valores, comportamentos e de uso da linguagem, no espaço público e privado.

Em dado momento as crianças começam a manifestar o desejo e a necessidade de escrever (VYGOTSKY, 1999), e precisamos ser sensíveis ao seu esforço para significar em língua escrita, desde a mais tenra idade. Os entendimentos das crianças, conforme já mencionado, se originam em diversos tipos de conhecimentos, não necessária e exclusivamente da linguagem verbal. Há crianças que, para compor a sua escrita, levam desenhos, numerais e símbolos de outras naturezas, valendo-se do valor sonoro destes símbolos, e também do valor do significado, um valor ideográfico. Outras crianças, junto a suas sequências de letras (aparentemente aleatórias), lidas por elas com sentido de um texto, mas sem valor convencional, inserem nos textos a cópia de palavras ou frases, ou as escrevem de memória, procurando dar legitimidade ao que produzem (PACHECO, 1997). Estas escritas representam suas tentativas complexas de interação com o mundo.

## DISCUSSÃO FINAL

Na escola, em classes de alfabetização, há conhecimentos a aprender, do ponto de vista da criança, do aluno, e há conhecimentos a ensinar, do ponto de vista da professora. É pela palavra, no tenso processo social de interação com a palavra do outro, que continua acontecendo a formação da consciência, sendo a palavra “o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova realidade ideológica, que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada” (BAKHTIN, 1988 [1934-1935]). Os processos que as crianças vivem para compreender como se organiza e se realiza a linguagem escrita, tanto do ponto de vista formal quanto de sua dimensão político-social, envolvem uma grande complexidade de conhecimentos, se considerarmos a fase inicial de sua aquisição na perspectiva da produção do discurso escrito por escrito.

Na dinâmica da sala de aula, as crianças, se sentindo confirmadas como pessoas, afirmam-se, dizendo as suas palavras, falando sobre o que sabem, evidenciam os gêneros do discurso que conhecem, se abrindo para novas apropriações. Com boas intervenções de professores, e também de colegas de classe, vão ampliando conhecimentos e ao mesmo tempo aprendendo o funcionamento da escrita, discriminando e manipulando a relação entre sons e letras, entre outras discriminações (GOULART *et al*, 2005).

Seguindo a perspectiva indicada por Ponzio (2012, p. 133-134) para a análise dos discursos e dos textos, é importante nas experiências pedagógicas de sala de aula, ou relativas a ela, explorar a análise dos discursos, mas também a dialética e a dialógica, para colher a dialogicidade específica de cada discurso. Neste movimento, conhece-

mos melhor nossos alunos e abrimos espaços para que eles também se conheçam e ampliem seus conhecimentos. Evidenciamos e reforçamos o caráter dialógico interno dos nossos próprios pontos de vista, mostrando a ambiguidade nos significados em que repousamos nossas certezas, fazendo resultar a dialogicidade interna de nossas próprias palavras. A afirmação de Ponzio é fundamental: “O diálogo não é uma iniciativa de sujeitos separados, mas é a própria condição do sujeito, porque é estrutural ao discurso, fato que nenhuma ideologia homologante poderá anular.” (PONZIO, 2012, p. 134).

O sistema alfabético é aprendido em contexto enunciativo, não se constituindo este contexto numa moldura para o ensino. O trabalho educativo deve ser contextualizado no horizonte de diferentes linguagens/conhecimentos sociais, logo também no horizonte da cultura escrita, com seus produtos e práticas. Retirar a cultura escrita do cotidiano de crianças pequenas é sonegar informações que são fundamentais para a compreensão da vida e das possibilidades de vida na sociedade letrada, e também para a compreensão do valor social do sistema alfabético de escrita: o que podemos fazer com ele e o que ele pode fazer conosco. A fixação da escola com aspectos gráficos e ortográficos funciona produzindo submissão: é o lugar da lei. Por que este lugar ganhou tanta proeminência nas atividades escolares?

O chamado aspecto fônico da escrita não pode ser ensinado de forma isolada de outras dimensões do processo de alfabetização. O foco do trabalho pedagógico está no acompanhamento dos processos de aprendizagem e de suas produções, compreendendo o que as crianças sabem. A “consciência” linguística não é uma pré-condição para a leitura e a escrita. Esta “consciência”, em suas diferentes modalidades, se desenvolve por meio de atividades significativas, com textos, destaques e intervenções da professora e dos próprios alunos. Aqui a perspectiva da criança é assumida nas práticas pedagógicas, e não a do adulto. Essa mudança de perspectiva tem expandido a compreensão de como o princípio alfabético e outros conhecimentos relativos à escrita vêm a ser conhecidos e usados pelas crianças, atentando para o que as crianças *podem e sabem* fazer, ao contrário do que elas *não podem e não sabem* fazer. Atentar para quem elas são, e não para quem elas poderiam ou deveriam ser.

Devemos assumir o nosso papel de ensinar a escrita, de propor questões, revisões, reescritas, de discutir limites e possibilidades para as produções infantis. Não devemos temer as escritas estranhas que muitas vezes as crianças produzem; ou interpretações e leituras bizarras que, às vezes, propõem. É importante olharmos para as crianças como leitoras e produtoras de textos. Olhar para elas na perspectiva do que já são e do potencial que têm. Leitoras e produtoras de textos não só em linguagem verbal, oral e escrita, mas em outras formas de expressão, como a pintura, visitando as obras de grandes pintores; a escultura; o cinema; o teatro; a música; a dança; entre outras (GOULART, 2005).

Há uma importância enorme em afirmar os cidadãos que, desde muito pequenas, as crianças são, os conhecimentos que têm. Fazê-las sentir que podem, que devem ousar, correr riscos, para que se confirmem como pessoas capazes e se disponham a trocar

de lugar conosco, falando, expondo seus saberes, discutindo. Nesse movimento em direção ao outro, afirmamo-nos e confirmamo-nos como educadores comprometidos com o sentido ético, humano, de nossa profissão.

Uma escola preocupada com o pragmatismo de resultados imediatos nega os processos de aprendizagem dos sujeitos, suas histórias e experiências. Deixa de perceber a inteligência das crianças e seus pensamentos complexos. No processo de viver e aprender, as crianças articulam a imaginação, a realidade, a casa, a escola, a rua, o medo, a coragem, com os conhecimentos, transitando livremente entre saberes, sentimentos e sensações.

Não se podem mais conceber trabalhos na perspectiva do ensino da língua portuguesa em que a linguagem seja analisada sem o sujeito que a produz e afastada das condições em que é produzida, desvinculada da história. Os aspectos internos às estruturas e sistemas linguísticos devem ser vistos em relação dinâmica e complexa com os aspectos que os caracterizam externamente. Os processos de aprendizagem e de ensino necessitam de amplos espaços dialógicos e dialogizados para que argumentos de vários tipos possam florescer, como: o indutivo, do tipo simbólico, que se baseia em hábitos, não havendo relação de constrição entre premissa e conclusão, e caracterizando-se por repetição e identidade; o dedutivo, do tipo indicial, em que a conclusão deriva das premissas; e o abduutivo, do tipo icônico, altamente dialógico, implicando amplo espaço para invenção e grande margem de erro. Os encaminhamentos que organizo na parte final deste parágrafo são muito iniciais e tomam como base Ponzio (2012, especialmente, p. 139-150). Apresento-os aqui por senti-los muito promissores para dar continuidade aos estudos.

Pelo caráter de formação da escola, e considerando a importância do desafio à criação e à aprendizagem crítica, as práticas pedagógicas alfabetizadoras devem abrir janelas para argumentos e pensamentos de todos os tipos, especialmente para os abduutivos. Ligados à proposta de atividades em que os alunos possam viver experiências de conhecer a escrita como uma nova linguagem, refletir sobre ela e reinventá-la, podemos conceber as salas de aula como espaços que se caracterizem por procedimentos heurísticos, em que professores e alunos jamais parem de buscar novas formas de conhecimento e ação. A aprendizagem da leitura e da escrita a partir e com base em textos se fortalece com a possibilidade de os alunos mergulharem nos sentidos dos textos que leem e inventarem novos sentidos para os textos que escrevem, por meio de atividades heurísticas, como movimentos intelectuais para lidar com as demandas que as situações objetivas de aprendizagem implicam. A gramática da língua desse modo pode ser entendida como um sistema aberto a uma multiplicidade de escolhas dos sujeitos, no plural.



## REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M. B. M. *Oral and written texts: beyond the descriptive illusion of similarities and differences*, 1989. [s.l.: s.n.].
- \_\_\_\_\_. Ritmi dell'oralità e ritmi della scrittura. *In.*: ORSOLINI, M. & PONTECORVO, C. *La costruzione del testo scritto nei bambini*. Roma: La nuova Italia, 1991.
- \_\_\_\_\_. A Alfabetização na Perspectiva da Lingüística: Contribuições Teórico-Metodológicas. *Cadernos ANPED*, 6, out.1994.
- BAKHTIN, M. (V. N. Voloshinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 4ª ed. São Paulo: Hucitec. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, 1988 [1934-1935].
- \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1952-1953].
- \_\_\_\_\_. Dialogic Origin and Dialogic Pedagogy of Grammar. Stylistics in Teaching Russian Language in Secondary School. *Journal of Russian and East European Psychology*, vol. 42, nº. 6, November–December, pp. 12–49, 2004.
- CHACON, L. *Ritmo da escrita. Uma organização do heterogêneo da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- CHAUÍ, M. *Convite à Filosofia*. 9ª ed. São Paulo: Ática. 1997.
- COLINVAUX, D. *Aprendizagem: questões para pensar*. [S.l.: s.n.], 2005. Mimeografado.
- CRYSTAL, D. *A lingüística*. Lisboa: Dom Quixote, 1973.
- FARACO, C. A. *Escrita e alfabetização*. São Paulo: Contexto, 1992.
- FRANCHI, C. Criatividade e Gramática. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 9, Campinas, UNICAMP, p. 5-45, 1987.
- GERALDI, J. W. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- GOULART, C. M. A. Educação Infantil: “nós já somos leitores e produtores de textos”. *Revista Presença Pedagógica*, v. 11, n. 63, Belo Horizonte/MG: Editora Dimensão, mai./jun.de 2005, p.16-21.
- \_\_\_\_\_. et alii. *Processos de letramento na infância: modos de letrar e ser letrado na família e no espaço educativo formal*. Relatório final de pesquisa. Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, CNPq, dezembro de 2005.
- \_\_\_\_\_. Política como ação responsiva – breve ensaio sobre educação e arte. *In.*: FREITAS, M. T. (Org.). *Educação, arte e vida em Bakhtin*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p. 69-93.
- GRANGER, G.-G. *Filosofia do estilo*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

- HOLDEN, M. H.; MacGINITIE, W. H. Children's conception of Word boundaries in speech and print. *Journal of Educational Psychology*, v. 3, p. 551-557, 1972.
- INAF BRASIL 2011. *Indicador de alfabetismo funcional*. Principais resultados. Relatório. Instituto Paulo Montenegro; Ação Educativa; IBOPE Inteligência, São Paulo/SP, 2012.
- KATO, M. A. *No mundo da escrita*. São Paulo: Ática, 1987.
- LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In.: VIGOTSKI, L. S. *et al. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone/EDUSP, p. 143-189.
- MASSINI- CAGLIARI, G.; CAGLIARI, L. C. *Diante das letras: a escrita na alfabetização*. Campinas: Mercado de Letras, 2005.
- MIRANDA, A. R. M. Um estudo sobre o erro ortográfico. In.: HEINING, O.L.; FRONZA, C.A. (Org.). *Diálogos entre linguística e educação*. Blumenau: EdiFURB, v. 1, 2010, p. 141-162.
- MONSERRAT, R. M. F. *Língua escrita x língua falada*. UFRJ, 1986. Mimeografado.
- MORTATTI, M. do R. L. *Os sentidos da alfabetização: São Paulo-1876/1994*. São Paulo: Unesp, 2000.
- \_\_\_\_\_. (Org.). *Alfabetização no Brasil: uma história de sua história*. São Paulo: Unesp, Marília: Cultura Acadêmica, 2011.
- PACHECO, C. M. G. *Era uma vez os sete cabritinhos: a gênese do processo de produção de textos escritos*. 1997. 297f. Tese (Doutorado em Letras/Linguística) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1997.
- PETERS, A. M. *The units of language acquisition*. New York: Cambridge University Press, 1983.
- PONZIO, A. *Dialogando sobre diálogo na perspectiva bakhtiniana*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.
- POSSENTI, S. Enunciação, autoria e Estilo. *Revista Brasileira da FAEEBA*, n. 15, p. 15-21, jan./jun., 2001.
- SALOMÃO, M. M. M. A questão da construção do sentido e a revisão da agenda dos estudos da linguagem. *Veredas: Revista de estudos linguísticos*. Juiz de Fora, v. 3 – n. 1, p. 61-79, 2009.
- SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8ª ed. Campinas: Autores Associados, 2003.
- SINCLAIR, H. (Org.). *A produção de notações na criança* (Introdução). São Paulo: Cortez, 1990.

SMOLKA, A. L. B. Ensinar e significar: as relações de ensino em questão ou das (não)coincidências nas relações de ensino. *In.*: \_\_\_\_\_.; Nogueira, A. L. H.. (Org.). *Questões de desenvolvimento humano práticas e sentidos*. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p. 107-128.

SOARES, M. B. As muitas facetas da alfabetização. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (52): 19-24, 1985.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.