

Em cena: a criança pequena e seu processo de alfabetização

In sence: the little children and your process of literacy

Adriana Bragagnolo*

Resumo

O texto apresenta uma discussão a respeito da criança e seu processo de alfabetização, especialmente no campo da educação infantil, recuperando estudos acerca da categoria infantil e do desenvolvimento da linguagem escrita. Compreende-se a escrita como um objeto social e de conhecimento e considera-se que a criança, ao estar em processo de alfabetização, independentemente de sua fase de escolarização, requer um olhar mais atento. Aborda-se, ainda, a problemática da cisão entre a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, apontando proposições para a aprendizagem dessa modalidade da língua no atual contexto.

Palavras-chave: Infância. Linguagem escrita. Alfabetização.

A educação infantil, apesar de situações que preocupam, vive hoje um tempo que merece aplausos em virtude da crescente defesa de um processo educacional digno para a criança pequena.¹ Nesse processo estão presentes os educadores, que em sua maioria e em diferentes espaços institucionais buscam, sem esmorecer, encontrar soluções para que a infância ganhe maior significado e respeito em meio a uma sociedade que reproduz e impõe um modelo estabelecido de acordo com os interesses do mercado. Levando em conta a busca de mudanças no cenário

* Mestre em Educação. Professora do curso de Pedagogia na Universidade de Passo Fundo. E-mail: abragagnolo@upf.br

atual, apostamos efetivamente nas discussões a respeito da criança e do desenvolvimento da linguagem escrita.

Evidentemente, a educação infantil caracteriza-se por surpreender, desafiar e inquietar o que se sabe. Encerra uma trama de conhecimentos e habilidades numa idade que requer indispensável atenção e que se constitui como um período em que as possibilidades de aprendizagem são imensas, pois é justamente quando mais a criança se encontra disponível ao conhecimento.

Consideremos, então, que o cotidiano de um grupo de crianças desta fase possui vida. Participando ativamente do processo de aprendizagem, elas surpreendem e estão a nos desafiar nos mais diferentes momentos. Deparamo-nos com crianças embevecidas pelo conhecimento, lendo, narrando histórias e fatos, rabiscando, construindo hipóteses, produzindo escritas, refletindo e questionando a seu respeito. Numa turma de educação infantil, cada criança possui um tempo diferente e trilha o seu caminho ao se apropriar da linguagem. Entre choros e gargalhadas, elas estão descortinando o mundo da escrita e esperando que os sujeitos ao seu redor, entre eles o professor, compartilhem desses momentos. Assim, o professor encontra-se no meio dessa trama e precisa dar conta de propostas e possibilidades, visto que os elementos do contexto se movimentam todos os dias, e isso implica novas respostas e muito conhecimento.

Em razão da falta de conhecimento dos aspectos que comportam o desenvolvimento da criança, preocupa a constatação de equívocos presentes no campo da educação, principalmente acerca de concepções sobre a categoria da infância e alfabetização, e indicativos de rompimento entre a educação infantil e as primeiras séries do ensino fundamental. Falar em desenvolvimento da linguagem escrita significa compreender a língua como objeto social de conhecimento; significa apostar na criança como um sujeito que, pela interação social, num processo contínuo de alfabetização, é capaz de apropriar-se desse objeto simbólico: a escrita. É nessa perspectiva que este texto desenvolve suas elaborações. Não direciono o entendimento para crianças alfabetizadas e, sim, quando se trata de educação infantil, a processos de alfabetização.

Nessa perspectiva, apresentamos no texto aspectos a respeito da criança e da linguagem; uma revisão teórica acerca da alfabetização, a qual dialoga com autores que, com certeza, independentemente de sua época e de seu contexto, investiram e investem na pesquisa sobre o desenvolvimento da linguagem escrita e a defesa de um processo amplo de alfabetização, no qual a educação infantil encontra-se como um dos momentos desse processo.

A criança e a linguagem escrita

A linguagem escrita encontra-se presente no cotidiano da criança pequena e o contato com a mesma é absolu-

tamente natural quando convive num meio cultural cuja língua possui modalidade escrita. Assim, desde o nascimento a criança se envolve com essa cultura, a qual lhe permite atribuir significados às coisas de seu mundo, construir hipóteses sobre como elas funcionam, elaborar saberes acerca da escrita antes mesmo de ingressar no ensino fundamental, ou durante a primeira infância, nas creches e pré-escolas.

Assim, em se tratando do contexto cultural vivido pela sociedade atual, repleto de escritas, onde as condições de leitura se ampliam a todo o momento, desconsidera-se que a criança necessite ir à escola para iniciar o processo de aprendizagem a respeito da leitura e da escrita. No entanto, o que está presente hoje é a exigência de uma escola diferente, que possibilite uma prática de interação entre os sujeitos e a linguagem, pois, segundo Ferreiro e Teberosky, no lugar da criança vista como alguém que passivamente esperava respostas produzidas e não construídas, recebendo uma linguagem “inteiramente fabricada pelos outros”, surge um sujeito que procura ativamente compreender a natureza da linguagem que se fala à sua volta; o qual, ao compreendê-la, é capaz de formular hipóteses, selecionar as informações do meio, buscar regularidades, colocar à prova suas antecipações, criar sua gramática, enfim, reconstruir a própria linguagem (1985, p. 22).

Nessa mesma perspectiva, a criança é vista como um sujeito *cognoscente*, que, segundo Ferreiro e Te-

berosky (1985, p. 26), Piaget define como um sujeito que busca adquirir conhecimento, que procura pelas ações compreender seu mundo e que trata de resolver as interrogações que este mundo lhe provoca. Nas palavras das autoras,

não é um sujeito que espera que alguém que possui um conhecimento o transmita a ele, por um ato de benevolência. É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo, e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza seu mundo (1985, p. 26).

É esse sujeito que frequenta as escolas de educação infantil atualmente e com o qual nos deparamos questionando, desafiando e fazendo da língua escrita um dos objetos de seu conhecimento. Em razão desse e dos avanços na área da linguagem, obviamente, algumas concepções de alfabetização são consideradas insuficientes para dar conta de compreender o processo que a criança percorre ao se apropriar da linguagem escrita.

A respeito do processo de alfabetização: algumas concepções

Segundo Magda Soares (2003, p. 8), a área de alfabetização passou por significativas mudanças, tendo se alterado as concepções a respeito do processo de construção da representação da língua escrita, concepções presentes nos métodos de alfabetização hoje

designados de “tradicionais”. A autora afirma que não se atribui o adjetivo “tradicional” com um sentido pejorativo, mas utiliza-se o termo para, de certa forma, caracterizar de maneira descritiva, não avaliativa, os métodos vigentes até que a perspectiva “construtivista” fosse introduzida na área da alfabetização. Assim, Soares lembra que os métodos hoje considerados “tradicionais” um dia foram “novos” e “inovadores”, ou seja, o tradicional não se esgota no passado. Portanto, outros conhecimentos estarão surgindo e o “tradicional” de amanhã está sendo construído hoje (2003, p. 8).

Nesse sentido, a compreensão do conceito de alfabetização, que tem passado ao longo dos anos por várias modificações, efetiva-se de maneira bastante diversificada entre os sujeitos da educação, permitindo compreensões desde a escrita como codificação da fala até como um sistema de representação da linguagem. Hoje, há um leque de possibilidades de estudos a respeito da alfabetização. Fala-se num processo amplo que envolve um número razoável de práticas de leitura e escrita. Para Kato, Moreira e Tarallo,

em sociedades letradas, crianças bem pequenas de um ou dois anos estão expostas à linguagem escrita, apresentando, em consequência, comportamentos não convencionais, aos quais as pesquisas em letramento emergente conferem legitimidade. Além de reconhecerem esses comportamentos e os conceitos subjacentes como construções individuais da criança, essas pesquisas também destacam o papel dos contextos sociais nessas construções,

exibindo como traço caracterizador, uma reorientação dos pontos de vista sobre alfabetização. A interpretação dos conceitos e comportamentos da criança perspectivada na visão adulta dá lugar a uma interpretação perspectivada na criança, vista como um sujeito ativo na construção de conceitos, o que tem trazido resultados relevantes para uma reanálise da alfabetização convencional (1997, p. 18).

Portanto, compreender e reavaliar constantemente os conceitos de alfabetização significa dispor-se a mudanças, rompendo com práticas cristalizadas, desafiando novos caminhos e novas perspectivas do ponto de vista da criança no processo da escrita.

Como visto, na perspectiva construtivista, Emilia Ferreiro e Ana Teberosky trazem avanços significativos ao campo da alfabetização, pois com seus estudos propõem-se investigar os caminhos que a criança trilha ao se apropriar da linguagem escrita nesse processo. Na tentativa de superar concepções que não dão mais conta das necessidades reais nos processos de alfabetização, as autoras comprovaram com suas pesquisas que a construção da escrita se dá pela reconstrução dos objetos com base na interação e que o ponto de partida desse aprendizado está no conhecimento que a criança já possui sobre a língua² e sobre seu funcionamento. A alfabetização, assim, é compreendida como uma linha evolutiva, ou seja, um processo contínuo de aquisição da escrita, que implica momentos ricos de intervenção os quais possibilitam tomadas de consciência, quando a criança passa a conceitualizar um saber, neste

caso a escrita, que geralmente já faz parte de seu cotidiano.

Assim, mais do que dominar um código, um instrumento, a alfabetização requer integração em práticas sociais, trazendo para a escola o conhecimento e levando de volta esse conhecimento para o mundo. Isso significa, também, considerar o papel constitutivo da interação social. Nesse sentido, segundo Smolka (1999, p. 69), “a alfabetização não implica, obviamente, apenas na aprendizagem da escrita de letras, palavras e orações”, nem envolve apenas uma relação da criança com a escrita. Implica, então, desde sua gênese, a constituição do sentido, ou seja, uma forma de interação com o outro pelo trabalho da escritura, para quem escreve, o quê e por quê. Não importa a forma como se escreve, mas esta escrita necessita ter um sentido, um desejo, e implica um interlocutor. Para a autora, alfabetização significa leitura e escritura, vistos como momentos discursivos, pois o próprio processo de aquisição vai se dando numa sucessão de processos discursivos, de interação, de interlocução (p. 29).

Abordando o ponto de vista da interação, da interdiscursividade e considerando a atividade mental da criança no processo de alfabetização não apenas como atividade cognitiva, mas também como atividade discursiva, o que implica a elaboração conceitual da palavra, Smolka afirma:

A alfabetização é um processo discursivo: a criança aprende a ouvir, a entender o outro pela leitura; aprende a falar, a dizer o que quer pela escrita.

(Mas esse aprender significa fazer, usar, praticar, conhecer. Enquanto escreve, a criança aprende a escrever e aprende sobre a escrita). Isso traz para as implicações pedagógicas os seus aspectos sociais e políticos (1999, p. 63).

Diante dessas perspectivas, pensamos que a alfabetização, num sentido amplo, significa romper com a cristalização da escrita e incorporar uma cultura que faça da instituição infantil um espaço de produção. Partindo desse pressuposto, permitimo-nos pensar que é natural o desejo da criança de apropriar-se da linguagem escrita e, sem pedir permissão para começar seu processo, tomar para si o direito de aprender independentemente das concepções teórico-metodológicas dos adultos responsáveis por sua educação. Ferreira (2001, p. 43) salienta que, “imersa em um mundo onde há presença de sistemas simbólicos socialmente elaborados, a criança procura compreender a natureza destas marcas especiais”. Assim, vai descobrindo o que há no sistema simbólico e o modo como funciona, percorrendo um processo prolongado de muitas construções.

Numa perspectiva histórico-cultural, a linguagem é um sistema simbólico construído pela humanidade no processo da evolução e que fornece os conceitos do meio em que o sujeito está inserido e onde interage com os objetos de conhecimento. É vista como um instrumento mediador no processo de construção de significados e considerada produto da ação do sujeito sobre o real, ou seja, uma ação mediada pelo outro.

Quando tratamos da idéia de que a criança, desde pequena, está, de maneira não formal, em processo de alfabetização, é importante situar que os referenciais teóricos reconstruídos até o momento diferenciam-se em alguns pontos de vista a respeito da aquisição da linguagem, sobretudo pelo fato de suas inquietações e perguntas serem de naturezas diferentes.

Ferreiro, por exemplo, caracteriza a escrita, como um objeto, “como um modo particular de existência no contexto sociocultural” (p. 153). Em suas pesquisas, procuramos saber que tipo de objeto é a escrita para uma criança em processo de desenvolvimento, considerando-a um objeto em si apto para uma indagação epistemológica. Ao não considerá-la como um instrumento ou uma técnica, não se atribuem à escrita, apressadamente, as funções que a escrita cumpre no adulto (FERREIRO, 1995, p. 153).

Assim, algumas crianças de educação infantil, pertencentes a um contexto cultural em que existem condições de maior acesso à escrita, possivelmente irão apenas sistematizar seu processo de alfabetização na instituição escolar, ao passo que outras para as quais as condições são menos favoráveis, em nível de quantidade e diversidade de materiais disponíveis e em termos de intervenção e de processo de reflexão, encontrarão na escola um espaço de interação. Haverá intencionalidade no trabalho docente e, conseqüentemente, o processo ali desenvolvido contribuirá para ativar

os processos cognitivos e discursivos a que nos referimos anteriormente que constituem a própria linguagem.

Smolka (1999, p. 61), tratando da construção do conhecimento sobre a escrita, evidencia que esse processo, dentro e fora da escola, processa-se no jogo das representações sociais, de trocas simbólicas, de interesses políticos e circunstanciais; o mesmo ocorre com as experiências de linguagem e interação verbal e o papel do “outro”, que, neste momento, revela-se como fundamental, sendo constitutivo do conhecimento: “O que o outro me diz ou deixa de me dizer é constitutivo do meu conhecimento.”

Da mesma forma, para Vygotsky, o desenvolvimento depende da interação social, do olhar do outro. Esse olhar torna-se um olhar inteligente, que possibilita maior reflexão sobre a língua escrita. É, portanto, na relação com o adulto, com seu grupo e com o próprio conhecimento que a criança busca novas possibilidades de produzir a linguagem.

Em razão da problemática que se instala em nível social, econômico e pedagógico, além da situação de crianças fora da escola e longe de melhores condições de aprendizagens, encontramos equívocos e contradições na compreensão sobre a linguagem escrita e o processo de alfabetização. Assim, reiteramos a importância de saberes mais elaborados quanto a esse tema e, especialmente, da compreensão da alfabetização como um processo amplo.

Diálogo entre a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental: um compromisso com a alfabetização

Compreender a alfabetização como um processo amplo implica assumir uma concepção de que a criança está inserida nessa trajetória desde suas primeiras experiências com linguagem escrita, nas mais variadas formas, e de que esse processo não se encerra na primeira série³ do ensino fundamental e sim segue em anos posteriores. Partindo desse pressuposto, cabe sublinhar que os dois níveis de ensino, educação infantil e ensino fundamental, mereceram uma aproximação maior.

Cabe lembrar que as crianças, principalmente de cinco e seis anos, de seu ponto de vista não concebem esse rompimento, pois como sujeitos sociais e culturais apropriam-se do conhecimento e produzem elementos essenciais durante sua aprendizagem de maneira indissociável.

Possivelmente, a determinação da obrigatoriedade da criança de seis anos no ensino fundamental,⁴ que é pauta de inúmeras discussões atualmente, possa permitir a reflexão a respeito disso, repensando-se as concepções de infância e de alfabetização presente nos cotidianos escolares, nos meios acadêmicos e nas políticas públicas, provocando tal aproximação. No entanto, isso implica as concepções de alfabetização e de infância existentes nesses espaços.

Se acreditamos que a criança percorre um caminho estando inserida num meio cultural rico de elementos que contribuem para o processo de alfabetização, partimos do pressuposto de que o processo de construção da linguagem escrita consiste numa atividade interativa. A partir dele, acontece a apropriação de diferentes linguagens produzidas culturalmente e é evidente que, desde muito cedo, a criança começa a interagir com a língua e constrói sua gramática, muitas vezes mesmo antes de chegar ao ambiente escolar.⁵ Além disso, há que se considerar que ela percorre um processo de construção simbólica⁶ e, diante do processo de interação com a linguagem, vai construindo sua escrita e compreendendo esse sistema.

Diante dessas questões, cabe questionar por que ainda estão presentes no meio educacional as perguntas: Quando alfabetizar? A educação infantil tem esse papel? Poderíamos afirmar que tais questões estão equivocadas e, possivelmente, emergem de um lugar onde a cisão entre educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental se faz presente. Perguntaria: Que princípios teórico-metodológicos estão presentes no processo de alfabetização que contemplam a educação básica, especialmente na primeira e segunda infância? Nas escolas, independentemente do nível de ensino, no trabalho com crianças é essencial a presença da brincadeira, da função social da escrita, o contato com os mais variados portadores de texto, a contextualização e a interação com o objeto de aprendizagem.

É necessário romper com a idéia de que em educação infantil “se brinca” e nos anos iniciais se aprende! Tanto num nível como noutra, obviamente com base nos objetivos de cada etapa, a intencionalidade de propostas pedagógicas é fundamental e, além disso, o lugar de aprender é o mesmo lugar de brincar, de ser alegre, de descobrir, produzir cultura, construir hipóteses, interagir e ler em todos os sentidos.

Se existe um caminho⁷ que a criança percorre, exige-se que a escola o respeite e organize seu trabalho pedagógico com base nisso, tendo clareza dos conhecimentos necessários e de um processo de intervenção qualitativo, pois pensamos nas crianças. Aumenta o drama daquelas que não encontram sujeitos que as motivem e as ajudem a transformar de maneira viva a escrita em objeto social. Se elas conhecem a língua, brincam e refletem sobre ela, possibilita-se que estabeleçam uma relação funcional com a escrita. Se há conhecimento por parte dos professores para assumir responsabilidades e se percebermos a riqueza numa criança descobrindo de maneira significativa a escrita, talvez possamos compreender que esta, mais tarde, também poderá ser um sujeito com mais espaço e mais direitos à palavra na escola e fora dela. Tomamos aqui o pensamento de Lerner:

O necessário é fazer da escola um ambiente onde leitura e escrita sejam práticas vivas e vitais, onde ler e escrever sejam instrumentos poderosos que permitam repensar o mundo e reorganizar o próprio pensamento, onde interpretar e produzir textos sejam diretos que é legítimo exercer e responsabilidades que é necessário assumir (2002, p. 18).

Considerações finais

O presente debate a respeito da criança e seu processo de alfabetização implica uma concepção de criança, a compreensão acerca do desenvolvimento da linguagem escrita e elementos que permeiam essa trajetória e o compromisso que a escola assume em romper com a cisão entre os níveis de ensino.

Compreendendo o processo de desenvolvimento da linguagem escrita como uma permissão ao aprender, reconhecemos a importância social e política da alfabetização, permitindo que a criança, nos anos posteriores, tenha condições de construir elementos necessários ao seu processo de aprendizagem. Num ambiente rico de possibilidades, com professores determinados e propostas interessantes, assumimos um compromisso com essas crianças. Mas isso implica conhecimentos elaborados, pois não bastam concepções dispersas e difusas.

Assim, a seriedade de um processo de alfabetização justifica-se pela importância política e social com esse, permitindo ou não outras formas e possibilidades de aprendizagem. Se, na escola, a alfabetização é vista como um processo amplo, possivelmente, constitui-se e desenvolve-se um trabalho que tende a ter conseqüências nos anos posteriores. Contudo, apesar da riqueza dos elementos que o meio cultural oferece, a maioria das crianças brasileiras encontra-se carente de uma escola que aposte em sua aprendizagem e necessita ser exposta a situações que contribuam com maior

significado para o desenvolvimento da linguagem escrita. Ao vivenciar a escrita como uma forma de representação da linguagem, num ambiente favorável ao seu desenvolvimento, possivelmente a criança construirá as ferramentas necessárias para encarar o processo de aprendizagem com melhores condições. No momento em que o professor proporcionar um ensino de maior qualidade à criança, desafia-se e assume um compromisso, uma postura política, com respeito e melhores perspectivas de futuro. Segundo Lerner,

o desafio é formar praticantes da leitura e da escrita e não apenas sujeitos que possam “decifrar” o sistema da escrita. É – já o disse – formar leitores que saberão escolher o material escrito adequado para buscar a solução de problemas que devem enfrentar e não alunos capazes apenas de oralizar um texto selecionado por outro. É formar seres humanos críticos, capazes de ler entrelinhas e de assumir uma posição própria frente à mantida, explícita ou implicitamente, pelos autores dos textos com os quais interagem em vez de persistir em formar indivíduos dependentes da letra do texto e da autoridade de outros (2002, p. 27).

Com melhores ferramentas para encarar um processo social de leitura e escrita no contexto atual, as crianças de camada popular da sociedade tendem a encontrar maiores significados na escola, pois necessitam de uma alfabetização compreendida pela escola numa perspectiva diferente, e crianças que vivem num meio econômico com melhores condições requerem outras formas de intervenção.

Independentemente do nível de ensino e de seu contexto, necessitam de respeito por esse processo, o que implica, além de conhecimentos, a leitura que somos capazes de realizar de todo esse processo. Assim, as crianças poderão ter maior acesso ao conhecimento e garantir um espaço de educação que lhes permita uma aprendizagem mediada por processos de reflexão e interação social. Reiteramos que a escrita é uma linguagem tão necessária quanto as outras, mas o processo de sua aquisição é algo bastante complexo, que exige conhecimentos do professor para que ele possa compreender, perceber as mudanças qualitativas e intervir no caminho que a criança trilha ao se apropriar desse objeto.

Abstract

The text introduces a discussion related to the child and his/her literacy process, especially in the field of infantile education, recovering studies about the infantile category and about the written language development. Writing is understood as a social object and also as an object of knowledge. The child, when in process of literacy, independently of his/her school phase, is considered as someone who requires attention. The difficulties between infantile education and the initial years of the fundamental teaching is mentioned as well, in order to indicate propositions to the learning of this language modality according to the current context.

Key words: Childhood. Written language. Literacy.

Notas

- ¹ Consideramos nesse texto o termo “criança pequena”, caracterizando as crianças de educação infantil.
- ² Marcuschi, ao conceitualizar língua, não se refere a um sistema de regras determinado, abstrato, regular e homogêneo, nem a relações lingüísticas imanentes. Sua concepção, ao contrário, pressupõe a língua como um fenômeno *heterogêneo*, com múltiplas e diversas formas de manifestação; *variável*, dinâmico, suscetível a mudanças; *histórico e social*, fruto de práticas sociais e históricas; *indeterminado* do ponto de vista semântico e sintático; submetido às condições de produção e que se manifesta em situações de concretas, como *texto e discurso* (MARCUSCHI, 2003, p. 43).
- ³ Ou primeiro ano do ensino fundamental, de acordo com a organização do sistema de ensino.
- ⁴ Determinação legal (lei nº 11.274/2006) que toma como objetivo assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem de qualidade. Disso emergem discussões que inquietam, mas permitem, por outro lado, além da formação continuada, a possibilidade de os sistemas de ensino e das escolas repensarem seus currículos, reorganizarem seus espaços, tempos e propostas pedagógicas não somente para as crianças de seis anos, mas para os dois níveis de ensino.
- ⁵ Fala-se muito que a criança pequena aprende desde cedo, “antes de ir para a escola”, mas, em nossa realidade, um número significativo de crianças está indo para as creches públicas e particulares com menos de um ano de idade e é também no ambiente da creche que está ocorrendo o desenvolvimento da *gramática natural*.
- ⁶ Ver A pré-história da linguagem escrita - VYGOTSKY, L. S. *A construção social da mente*.
- ⁷ Vale recuperar os estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky a respeito da psicogênese da linguagem escrita.

Referências

- FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre alfabetização*. 24. ed. atual. São Paulo: Cortez, 2001.
- FERREIRO, Emília. Sobre a necessária ordenação entre semelhanças e diferenças In: CASTORINA, José Antonio et al. *Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate*. São Paulo: Ática, 1995.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- KATO, Mary; MOREIRA, Nadja; TARALLO, Fernando. *Estudos em alfabetização: retrospectivas nas áreas da psico e da sociolingüística*. Campinas: Pontes, 1997.
- LERNER, Delia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MARCUSCHI, L. A. Oralidade e letramento. In: _____. *A Da fala para a escrita: atividade de retextualização*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. 8. ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1999.
- SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: ANPED NACIONAL, 26, 2003, Poços de Caldas. *Anais: Poços de Caldas*, 2003. p. 1-18.