

UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO - UNI-RIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CCH
ESCOLA DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

98/14

REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS ALFABETIZADORAS

POR

ANDRÉ NOGUEIRA MENDES

**PROFESSORA ORIENTADORA:
CARMEN SANCHES SAMPAIO**

**RIO DE JANEIRO
JULHO / 1998**

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO

Universidade do Rio de Janeiro - UNI-RIO

Centro de Ciências Humanas - CCH

Escola de Educação

Pedagogia

Departamento de Didática

Disciplina: Monografia

Período: 7º.

Reitor: Hans Jurgen Fernando Dodhmann

Vice-Reitor: Regina Maria Lugarinho

Decano: Maria Teresa Fontoura

Diretora: Janete Oliveira Elias

Prof^a responsável pela disciplina:

Gilda M^a Grumbach Mendonça

REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS ALFABETIZADORAS

POR

ANDRÉ NOGUEIRA MENDES

**MONOGRAFIA APRESENTADA À FACULDADE DE
EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DO RIO DE
JANEIRO COMO REQUISITO PARCIAL À OBTENÇÃO
DO GRAU DE LICENCIATURA PLENA EM
PEDAGOGIA.**

ORIENTADORA: CARMEN SANCHES SAMPAIO

RIO DE JANEIRO

JULHO / 1998

MENDES, André Nogueira. **Reflexões sobre práticas alfabetizadoras**. Rio de Janeiro: UNI-RIO, 1998.

AGRADECIMENTOS

- À minha mãe Neide, amiga e companheira em todos os momentos;
- À minha noiva Daniele, por seu amor e carinho;
- À minha prima Ingrid, interlocutora nas discussões acerca deste trabalho;
- A meus alunos, parceiros fundamentais em minha trajetória profissional e por terem despertado em mim a necessidade da mudança em minha prática pedagógica;
- À minha orientadora, Carmen Sanches, pelas contribuições à esta monografia e por sua amizade;
- A todos os meus professores, pelas lições da escola e da vida;
- A todos aqueles que, participando da construção de minha história enquanto sujeito, contribuíram, de alguma forma, em cada momento;
- A Deus, pela força e determinação que me concedeu para que este trabalho se tornasse possível e pela possibilidade de viver tantas experiências enriquecedoras.

Agradeço.

À Neide, por tudo o que representa
em minha vida, dedico este trabalho.

RESUMO

A presente monografia tem por objetivo compreender como a criança constrói conhecimentos sobre a linguagem escrita, explicitando, ainda, qual a contribuição da ação do professor neste processo com vistas a viabilizar a formação de sujeitos leitores e escritores. Num primeiro momento, foi fundamental a observação e análise crítica de práticas usuais de alfabetização, informadas por uma perspectiva comportamentalista. Estas práticas, ao invés de contribuírem para a formação dos alunos enquanto produtores de saber, sujeitos leitores e escritores, têm produzido o fracasso na aprendizagem da leitura e da escrita. Com vistas à superação deste fracasso, a perspectiva sócio-interacionista traz contribuições ao trabalho com a leitura e a escrita em sala de aula, tomando professor e alunos enquanto sujeitos históricos produtores de cultura e a linguagem e a interação como eixos da construção do conhecimento.

SUMÁRIO

	Páginas
INTRODUÇÃO	8
DESVELANDO E REFLETINDO SOBRE AS PRÁTICAS USUAIS DE ALFABETIZAÇÃO: A ESCRITA NUMA PERSPECTIVA COMPORTAMENTALISTA.	14
Configurando concepções subjacentes às práticas usuais de alfabetização: uma análise crítica.	15
Um olhar sobre as práticas de escrita na escola.	22
UMA ALTERNATIVA DE TRABALHO EM SALA DE AULA: A PERSPECTIVA CONSTRUTIVISTA.....	26
BUSCANDO A SUPERAÇÃO DA PERSPECTIVA COMPORTAMENTALISTA NA ALFABETIZAÇÃO: O SÓCIO-INTERACIONISMO EM VYGOTSKY.	34
Vygotsky e a perspectiva sócio-interacionista na alfabetização: a questão da discursividade.	35
A TÍTULO DE CONCLUSÃO: REUNINDO ALGUMAS PISTAS - CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA DOCENTE.	43
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	47

“ Eis que de repente vejo que não sei nada. O gume de minha faca está ficando cego ? Parece-me que o mais provável é que não entendo porque o que vejo agora é difícil: estou entrando sorrateiramente em contato com uma realidade nova para mim e que ainda não tem pensamentos correspondentes, e muito menos ainda alguma palavra que a signifique. É mais uma sensação atrás do pensamento.”

C. Lispector

INTRODUÇÃO

“ Antes de me organizar, tenho que me desorganizar internamente. Para experimentar o primeiro e passageiro estado primário de liberdade. Da liberdade de errar, cair e levantar-me.”

Clarice Lispector

INTRODUÇÃO

O interesse por este estudo surgiu quando de minha inserção na prática em sala de aula enquanto professor nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

No cotidiano de sala de aula, trabalhando com as crianças a leitura e a escrita - sua produção -, pude perceber as dificuldades que as mesmas têm em se apropriar da leitura e da escrita enquanto formas de expressão e comunicação, o que “determinava” seu “fracasso”. Tal situação, porém, me incomodava: o que, realmente, determinava/produzia este fracasso ? Para responder à minha inquietação e procurar contribuir para a superação deste quadro de fracasso, procurei subsídios em diversos autores que tratam da temática da alfabetização/construção da leitura e da escrita. O encontro com os estudos desses autores me possibilitou tomar minha própria prática como objeto de reflexão, bem como, práticas de alfabetização que venho acompanhando em minha vida profissional em diversas escolas. Tais práticas se configuram numa abordagem comportamentalista que, ao priorizar aspectos orgânicos e maturacionais - habilidades motoras, auditivas e visuais que configuram a “prontidão” para a aprendizagem da leitura e da escrita -, relegam os aspectos sócio-culturais presentes na vida humana a segundo plano no processo ensino-aprendizagem.

Numa perspectiva comportamentalista, as crianças que não aprendem o fazem devido à sua pretensa incapacidade, a seu suposto déficit cognitivo, cultural e social, tornando-se culpadas pelo próprio fracasso. É a expressão

máxima das teorias da Privação Cultural, que a escola tomou como justificativa para explicar e atribuir um fracasso que é seu (ao não dar conta do ensino da leitura e da escrita não seria a escola quem fracassa ?) às crianças. Há, ainda, a culpabilização do professor - sujeito mal formado e mal pago, torna-se, também, responsável pelo fracasso escolar.

Possuímos quase 23 milhões de pessoas com mais de 10 anos de idade que não sabem ler nem escrever / (IBGE - Censo/1991). Uma pesquisa do MEC - Ministério da Educação - realizada em 1993/1994 revela-nos outro problema: a evasão escolar. De cada 100 alunos que ingressam na 1ª. série, apenas 33 chegam à 8ª. Segundo relatório "Futuro em risco", levantamento patrocinado pelo entes - American Dialogue e pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (JB 10/04/98) divulgado no dia 09/04/98 em Washington, o Brasil tem um dos piores desempenhos da América Latina: 53% dos alunos da rede pública do país repetem a 1ª. série. Os países com taxas de repetência comparáveis à do Brasil são Honduras, El Salvador, Guatemala e Haiti. Apenas 1% dos alunos brasileiros consegue completar a 6ª. série, sem repetir um único ano.

O que geralmente não é falado é que a escola, em vista deste quadro geral de fracasso, quase nada faz para revertê-lo. Suas práticas de alfabetização, por vezes, permanecem inalteradas, ignorando as especificidades de cada sujeito, de cada localidade, de cada tempo histórico, impedindo o acesso de significativa parcela da população às diferentes áreas do conhecimento, à leitura e à escrita. Deste modo, tais práticas se mostram

inadequadas à formação do sujeito leitor e escritor, ao desconsiderar a criança enquanto sujeito sócio-histórico, sujeito da cultura e da linguagem.

Fui, portanto, buscar fundamentação teórica para, a partir dela, refletir sobre minha prática e promover alternativas para o trabalho em sala de aula, superando as práticas informadas pela perspectiva comportamentalista de alfabetização.

Neste meu aprofundamento teórico, no que se refere ao processo de construção da escrita, encontrei autores que me foram fundamentais, dentre eles Vygotsky, representante da perspectiva sócio-interacionista do conhecimento, que se configura enquanto alternativa de trabalho na alfabetização.

Na perspectiva sócio-interacionista, o conhecimento - e aqui se incluem a leitura e a escrita - é construído na dinâmica das relações entre os sujeitos em interação, o que caracteriza uma construção coletiva, dada no âmbito da dialogia, da discursividade, da linguagem. Neste sentido, é a qualidade das interações estabelecidas em sala de aula entre professor e alunos e entre os próprios alunos que irá contribuir para que os sujeitos envolvidos se apropriem dos conhecimentos.

É, portanto, de acordo com a perspectiva sócio-interacionista que fundamentarei meu trabalho, enfocando a construção da escrita pela criança. Para empreender este estudo, julguei necessário o enfrentamento das seguintes questões:

- Como a escrita é trabalhada nas práticas de alfabetização fundadas na perspectiva comportamentalista, de maneira a produzir o “fracasso das crianças” ?
- Como pode se dar a apropriação da linguagem escrita numa perspectiva sócio-interacionista ?
- Qual o papel das interações sociais na aprendizagem da leitura e da escrita ?

- Quais as contribuições do sócio-interacionismo na construção de práticas alternativas de alfabetização que visem a superação do comportamentalismo ?

No primeiro capítulo, que é introdutório, aponto cerne da temática e do estudo, descrevendo o problema e meu interesse em pesquisá-lo.

O segundo capítulo traz o delineamento de práticas usuais de alfabetização e concepções de criança, escrita e linguagem subjacentes às mesmas. Tais práticas se mostram insuficientes para a formação de sujeitos leitores e escritores.

O terceiro capítulo aponta uma nova perspectiva para o processo de construção do conhecimento na alfabetização - o construtivismo, que traz a interação sujeito X objeto de conhecimento e a construção como eixos na apropriação da escrita, que se delineia enquanto alternativa de trabalho em sala de aula com vistas à superação de uma prática alfabetizadora .

O quarto capítulo traz a abordagem sócio interacionista, fundada na história, na linguagem e na cultura, como possibilidade de formação de sujeitos leitores e escritores através da interação e da dialogia.

A título de conclusão, no quinto capítulo, esse estudo se propõe a trazer contribuições para o trabalho do professor, ressaltando seu papel enquanto interlocutor privilegiado de seus alunos.

**DESVELANDO E REFLETINDO SOBRE AS PRÁTICAS USUAIS DE
ALFABETIZAÇÃO: A ESCRITA NUMA PERSPECTIVA
COMPORTAMENTALISTA**

“ Mas se eu esperar compreender para aceitar as coisas - nunca o ato de entrega se fará. Tenho que dar o mergulho de uma só vez, mergulho que abrange a compreensão e sobretudo a incompreensão. E quem sou eu para ousar pensar ? Devo é entregar-me. Como se faz ? Sei porém que só andando é que se sabe andar e - milagre - se anda.”

C. Lispector

Configurando concepções subjacentes às práticas usuais de alfabetização: uma análise crítica

Em nossa sociedade, assim como em várias outras, a leitura e a escrita assumem um papel de grande importância. Um indivíduo que não lê e não escreve (segundo padrões escolares) num contexto social letrado, vê-se à margem das oportunidades sociais e econômicas, excluído do poder e cassado em seu direito à palavra e à cidadania. Para que isto não aconteça, as famílias matriculam suas crianças na escola, na esperança de, quem sabe alfabetizadas, essas crianças tenham voz e vez na sociedade, assumindo realmente sua condição de cidadãos. Porém, nem sempre a trajetória escolar das crianças é de sucesso. Muitas delas saem da escola após anos de frequência sem saber ler e escrever (especialmente crianças das camadas populares), mas cientes de "seu" fracasso.

Segundo Garcia (1992), desta forma a escola desempenha um papel fundamental na perpetuação do quadro excludente reinante na sociedade brasileira há décadas.

Faz-se necessário discutir esta questão do fracasso escolar: fracasso de quem? Sob qual ponto de vista? Por quê? O que faz a escola para superá-lo?

As crianças "fracassam" frente a um padrão de aluno e de conhecimento que não é o seu! Os que não se adaptam ao "jogo" da escola constituem o

exército de evadidos - aqueles que “desistiram” de aprender o que a escola (diz que) ensina.

Segundo Leite (1996), a insensibilidade da escola em relação à cultura e à linguagem das crianças faz com que as diferenças sejam identificadas como carências, numa tentativa de patologizar o fracasso escolar. A patologização do fracasso escolar vinha a reboque da Teoria da Privação Cultural, que atribuía o fracasso aos supostos déficits culturais, lingüísticos e até cognitivos das crianças. Este discurso acarretou na adoção de práticas de educação compensatória, que visava oferecer à criança aquilo que lhe “faltava”.

Críticas foram feitas a esta postura da escola ao longo dos anos por diversos autores (e que não me proponho a levantar).

Segundo Zaccur (1992) e Oliveira (1992), as críticas foram apropriadas pelo discurso da escola que, ao invés de reformular suas práticas, procedeu à mudança na atribuição dos culpados - ora currículos, ora métodos. As práticas continuaram a ser pautadas na perspectiva comportamentalista. Esta concebe a criança como um ser passivo e a-histórico; o conhecimento enquanto “partículas” de saber estanques, passíveis de memorização; a função da escola e, conseqüentemente, do professor enquanto “inculcadores” de conhecimento na cabeça dos alunos. (Ferreiro, 1993).

De acordo com Kramer (1995), as práticas fundadas numa perspectiva comportamentalista podem ser caracterizadas por uma ênfase na formação de habilidades - dentre as quais, coordenação motora, discriminação auditiva -, o que acarreta, inicialmente, a aquisição dos mecanismos básicos da linguagem

escrita para, num segundo momento, trabalhar a interpretação/veiculação de significados.

Entendendo a aprendizagem da leitura escrita como decifração de um código, insistem na realização de exercícios repetitivos que visam, fundamentalmente, a memorização de letras ou sílabas e a assimilação por parte das crianças de uma suposta correspondência entre a escrita e a fala.(p. 22-3).

Segundo Smolka (1993), coerente com tais concepções, a leitura e a escrita são trabalhadas como atividades desconexas, sem relação com a realidade social, baseadas no treino, na cópia, na repetição, na memorização. Ensinar a ler e a escrever na escola se reduz ao ensinamento de uma complexa habilidade motora, que exige que a criança esteja “pronta”. Daí os exercícios preparatórios para a leitura/escrita:

Ensinar a ler e a escrever se reduz a uma seqüência de dificuldades crescentes: primeiro sons isolados (a partir de /a/ /e/ /i/ /o/ /u/) em correspondência com sinais gráficos - as letras (quase sempre tratadas alegoricamente); desmontagem/montagem de palavras; palavras relacionadas em frases, frases formando parágrafos, parágrafos finalmente integrando o texto. Em resumo: as partes somadas dariam o todo. (Zaccur, 1992, p.19)

Valoriza-se a forma em detrimento da construção de sentidos. A escrita é policiada pelas normas ortográficas; a oralidade não é trabalhada como espaço

de diálogo e interlocução, mas como suporte para a escrita na medida em que faz-se a criança pensar que “se escreve como se fala”.

Segundo Lacerda (1995), a escola “tradicional”, com seus critérios de “prontidão” para a alfabetização, julga ser capaz de apropriar-se da linguagem escrita a criança que faz uso exatamente correto da linguagem oral, em consonância com os padrões socialmente aceitos, para que a mesma possa escrever com base naquilo que fala.

Brito (1984) e Evangelista (1995), estudando sobre as condições de produção de textos escolares e de leitores, respectivamente, colocam que, tradicionalmente, as práticas de leitura e escrita confundem-se com as práticas de codificação e decodificação de símbolos gráficos em sonoros. Desta forma, a leitura e a escrita perdem sua dimensão cultural e, escolarizadas/didatizadas, deixam de ser uma produção viva do leitor/escritor enquanto sujeito da cultura, e passam a ser um “objeto” de uso escolar. Para Evangelista (1995) pode-se dizer que a escola está interessada na sistematização do ato de ler e escrever, em detrimento da construção da leitura e da escrita. (p. 9-10)

Desta forma, a produção de textos por estudantes em condições escolares já é marcada, em sua origem, por uma situação muito particular, onde são negadas à língua algumas de suas características básicas de emprego, a saber, a sua funcionalidade, a subjetividade de seus locutores e interlocutores e o seu papel mediador da relação homem - mundo. (Brito, 1984, p. 118-9)

A escrita enquanto mero ato reprodutor é enfadonha e artificial, ignorando toda a bagagem cultural que a criança traz para a escola, uma vez que a alfabetização começa muito antes de a criança entrar para a escola. (Garcia, 1992; Kramer, 1993; Ferreiro, 1993).

A escrita mecânica não produz sentido e aliena aluno e professor de sua condição de autores do próprio fazer. O ensino da linguagem escrita é precedido por treinamento artificial, tornando a escrita enfadonha antes mesmo de ser iniciada, limitando o “trabalho” da criança a memorizar conteúdos para ser testada.

De acordo com a concepção mecanicista de ensino da leitura e da escrita, o papel da criança se limita à memorização de sílabas e letras soltas, para que possam ser codificadas/decodificadas em momento oportuno.

Segundo Zaccur (1992):

*Resta ao aluno cumprir o seu papel - obedecer,
fazer deveres., calar a boca e não sair do lugar.
Ele é apenas o que não sabe e precisa ser
ensinado. (p. 18)*

As práticas de alfabetização pautadas nesta concepção trabalham a partir de exercícios nos quais a criança deve mostrar sua habilidade em “devolver” aquilo que o professor lhe transmitiu. A fala em sala de aula, segundo Zaccur (1992), é monopolizada pela professora que segue à risca o conteúdo da cartilha. É esta quem escolhe o que, para que, quando e como ensinar: fornece as informações corretas, transmite “parcelas” de conhecimento, disciplina e avalia.

A sistematização do ensino parte do pressuposto de que o processo ensino-aprendizagem é centrado em quem ensina. Ensinar, então, é fixar comportamentos e respostas, o que não exige o pensar da criança. A lógica escolar fragmenta o conhecimento e o apresenta à criança em pequenas doses para facilitar sua apreensão.

Essa tentativa de "sistematização" do conhecimento é realizada a partir da caça ao erro. A criança que "devolve" prontamente respostas de acordo com o padrão imposto pela escola é premiada com notas altas e certo status perante os colegas. Para acertar, basta entender e copiar o modelo da professora. A criança que, por algum motivo, se afasta do modelo e apresenta uma resposta diferente, fracassa, erra, sendo passível de castigo: o rótulo de incapaz, a reprovação/exclusão.

Toda vez que seu trabalho não é a cópia exata do modelo proposto, ou seja, toda vez que ela [a criança] se permite, revelar seu pensamento sobre o que está aprendendo ou sobre o que está produzindo, corre o risco de estar 'errrando' e por isso pode ser repreendida. (Estéban, 1992, p. 48)

Neste sentido, a avaliação, dentro desta concepção mecanicista, busca classificar e separar os alunos, tendo como referência seu desempenho nas atividades.

Este processo de alfabetização centrado na ótica de quem ensina visa a fixar mecanicamente o desenho das letras, a correspondência letra/fonema e a

decifração do código escrito. "A estratégia adotada aposta na habilidade de copiar e decifrar." (Zaccur, 1992, p. 24)

Professor e aluno, sujeitos deste processo, se tornam objetos de manuais e cartilhas.

Um olhar sobre as práticas de escrita na escola

Zilberman (1990), falando sobre a relação da criança com a leitura e a escrita na escola, aponta para o fato de que as práticas da leitura e da escrita não se dão naturalmente, mas trazem consigo as marcas das condições para a sua existência, inclusive as marcas deixadas pela escola enquanto instituição oficial, encarregada do ensino da leitura e da escrita, ocorrendo no terreno da história e da cultura. Segundo a autora, o processo da leitura e da escrita deve pressupor a retomada do discurso por parte do sujeito que se pretenda produtor da própria experiência.

Mas o que faz a escola ? Contribui para que o aluno se constitua leitor e escritor pela experiência da autoria ?

A escola transforma os alunos compulsoriamente em sujeitos habilitados aos mecanismos da leitura e da escrita, privando-os de seu discurso, aprisionando a linguagem, emudecendo as vozes infantis. A consequência deste “aprisionamento da linguagem é que a leitura se confunde com um esforço de condicionamento”. (Zilberman, 1990, p. 101)

Segundo Ferreiro (1993), a alfabetização inicial é considerada em função do método utilizado e do estado de “prontidão” da criança, sem que se leve em conta as especificidade de uma forma de linguagem, de expressão, que vai muito além de uma mero código de transcrição gráfica das unidades sonoras. (p. 10). Para Zilberman e Silva (1995), esta situação concorre para a

expansão da leitura enquanto instrumento de reprodução e controle, duplicando uma visão dicotomizada de cultura e de linguagem.

O tratamento dado à escrita pela escola varia de acordo com sua concepção acerca deste objeto de conhecimento:

Se a escrita é concebida como um código de transcrição, sua aprendizagem é concebida como a aquisição de uma técnica. (Ferreiro, 1993, p.16)

A escrita enquanto código de transcrição vem muitas vezes aprisionada nas cartilhas/livros didáticos usados para alfabetizar as crianças, expropriando crianças e professor de uma prática criativa.

Segundo Smolka (1993), as atividades de leitura e escrita baseadas no livro didático/cartilha são desprovidas de sentido porque distantes da experiência do sujeito. Trata-se, então, de adquirir uma complicada habilidade motora, o que exige "maturidade", "coordenação motora", "prontidão", considerados pré-requisitos para a aprendizagem das palavras. (p. 17). Tal situação revela concepções de aprendizagem e de linguagem que não levam em conta a construção, a interação e interlocução, nem os interesses das crianças, condenando a alfabetização, muitas vezes, ao fracasso.

A leitura e a escrita produzidas pela/na escola pouco tem a ver com as experiências de vida e de linguagem das crianças. Nesse sentido, é estéril e estática, porque baseada na repetição,

na reprodução, na manutenção do status quo.
(Smolka, 1993, p.49)

Oswald (1996), apontando para a relação entre teorias do conhecimento e práticas pedagógicas de leitura e escrita, revela o quanto as práticas pautadas numa concepção de criança enquanto “vir a ser” e de escola e educação enquanto “preparação para o futuro”, (concepções e práticas fundadas na perspectiva comportamentalista) destituem a criança de sua condição de sujeito histórico e social produtor e produzido na/pela cultura, na/pela linguagem, na/pela história, impedindo-a, conseqüentemente, de constituir-se enquanto sujeito leitor e escritor.

Na perspectiva da teoria empirista do conhecimento, que concebe a criança como um ser passivo; o conhecimento como mera absorção do meio e a linguagem como comportamento verbal, as práticas de escrita se voltam ao desenvolvimento da prontidão - para as crianças que ainda não sabem escrever - e aos recursos de cópia e redação predeterminados - para as crianças que já sabem escrever. Já as práticas de leitura se pautam no uso de cartilhas e livros didáticos e na sonorização da escrita.

Em seu artigo “Escrita, uso da escrita e avaliação”, Geraldi (1984) aponta para o fato de que, na escola, os alunos não produzem textos na medida em que não se constituem enquanto sujeitos que se apropriam da palavra para dizê-la. A escola simula o uso da escrita e aprisiona o ato da escritura em exercícios descontextualizados de redação, onde o aluno é treinado no uso da modalidade escrita, preparando-se para de fato usá-la no futuro.

Na redação, não há um sujeito que diz, mas um aluno que devolve ao professor a palavra que lhe foi dita pela escola. (p.122)

Nessas redações, o “trabalho” do aluno consiste em preencher esquemas pré-estabelecidos, baseados em fragmentos de reflexões e observações desarticuladas, o que exige esforço de memorização em detrimento da reelaboração conceitual da realidade. É preciso, por um lado, transformar a “função-aluno que escreve uma redação para uma função-professor que a avalia e, de outro lado, o próprio ato da produção escolar de textos”. (Geraldi, 1984, p. 121).

Tendo em vista a recuperação do papel do sujeito na construção/apropriação do conhecimento e do professor enquanto desafiador, possibilitando os conflitos cognitivos, trago para a discussão a perspectiva construtivista, cujo maior representante é Jean Piaget.

UMA ALTERNATIVA DE TRABALHO EM SALA DE AULA: A PERSPECTIVA CONSTRUTIVISTA

“Quem me acompanha que me acompanhe: a caminhada é longa, é sofrida mas é vivida. Porque agora te falo sério: não estou brincando com palavras. Encarnome nas frases voluptuosas e ininteligíveis que se enovelam para além das palavras.”

C. Lispector

A Perspectiva Construtivista

Esta perspectiva se traduz numa alternativa ao trabalho cotidiano em sala de aula, ao repensar a concepção do conhecimento, o papel do educador e do próprio educando no processo de construção/apropriação do conhecimento. Para deixar claras as concepções desta perspectiva, faz-se necessário, primeiramente, defini-la:

*Construtivismo - ou Construcionismo - é um termo empregado para caracterizar tendências filosóficas nas quais a noção de **construção** e a noção correlata de **constituição** desempenham um papel importante (...) bem como a formação de conceitos e o formalismo lógico.*

(Mora apud Bregunci in CEALE, 1996, p. 42)

Estas noções de construção do conhecimento e formação de conceitos/estruturas são pressupostos da teoria piagetiana, da qual comunga Ferreiro. O desenvolvimento destas noções depende, prioritariamente, das atividades do próprio sujeito em sua relação com o mundo - objeto de conhecimento.

Segundo Oswald (1996), é por intermédio dos processos mentais de assimilação e acomodação que o sujeito cognoscente de Piaget (referência para Ferreiro) vai desenvolvendo hipóteses sobre a escrita que se caracterizam como padrões conceituais universais. A avaliação nesta perspectiva se baseia nesses padrões cognitivos alcançados pelas crianças,

pois “a construção da escrita acompanha o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático.” (p. 61)

Enquanto a assimilação diz respeito à ação dos sujeitos sobre os objetos, mediante esquemas ou competências já construídas, a acomodação supõe a ação do objeto sobre o sujeito, com transformação de esquemas anteriores.
(Bregunci in CEALE, 1996, p. 45)

Nessas interações surgem os conflitos cognitivos que, ao desequilibrarem o sujeito, exigem uma nova adaptação, uma reequilibração. Este processo caracteriza a evolução cognitiva.

Enquanto sujeito individual, a criança seria capaz de reconstruir internamente o conhecimento, pois as estruturas lógicas é que fazem com que o sujeito cognoscente seja capaz de compreender a linguagem.

Segundo Ferreira (1993), esta perspectiva concebe a aprendizagem da língua escrita como a compreensão do modo de construção de um sistema de representação; daí se posicionar contrariamente à noção de alfabetização como decodificação de símbolos gráficos. (p. 15); a criança enquanto sujeito ativo deste processo na medida em que interage com o objeto de seu conhecimento; o professor enquanto mediador entre a criança e o objeto de conhecimento - a escrita. A linguagem é entendida como sistema de representação da ação, e é este sistema que a criança reconstrói.

Em suas experiências com a leitura e a escrita em seus contextos sociais de uso, as crianças constroem hipóteses sobre a escrita. As primeiras distinções das crianças no esforço para escrever caracterizam o primeiro período/etapa de desenvolvimento: pré-silábico, no qual o “Realismo nominal” - indiferenciação entre significado e significante - está presente. Dentre os critérios infantis estão: a diferenciação entre marcas gráficas figurativas e não-figurativas; a constituição da escrita enquanto representação da língua; a quantidade mínima de letras para uma palavras “dizer algo” (3 letras) e a variação interna (não repetição de letras numa palavra). (Ferreiro, 1993, p. 20)

Neste período, o escrito da criança não está regulado pela pauta sonora da língua. Quando a criança adota a hipótese da identificação fonema-grafema, registra por escrito tantas letras quanto “partes” enunciadas oralmente. Inicia-se o período silábico, que evolui até chegar à correspondência de uma letra para cada fonema, que caracteriza o período alfabético. (p. 25)

Os conflitos cognitivos vão desestabilizando a hipótese silábica progressivamente e a criança inicia um novo processo de construção.

Quando a criança descobre que a sílaba não pode ser considerada como uma unidade (...) ingressa no último passo da compreensão do sistema socialmente aceito. (Ferreiro, 1993, p. 27)

A criança vai acrescentando letras à sua grafia; algumas “partes” de palavras são grafadas ora silabicamente, ora alfabeticamente, caracterizando

o período silábico-alfabético. Esse movimento de acréscimo de letras é visto pela escola, erroneamente, como “comer letras”, sendo considerado “atrasado” quando na verdade, é um progresso infantil. Quando passa a grafar todas as palavras alfabeticamente, conclui a última etapa: a alfabética. A escrita alfabética é sempre precedida pelos demais níveis, pois os padrões conceituais que definem a evolução cognitiva são comuns a todas as crianças. (Oswald, 1996, p.61)

Além destas hipóteses, há outros conhecimentos dos quais as crianças se apropriam: os nomes das letras, as convenções sobre espaço e a direção das letras, signos diferenciados das letras (os números), letras maiúsculas e minúsculas, pontuação, apreendidos no contexto da alfabetização. (Bregunci in CEALE, 1996, p. 51)

A avaliação deixa de ser uma “caça ao erro” mas, baseada no movimento não saber/ainda não saber/já saber (Perez e Sampaio, 1996) , é indicadora do estágio em que a criança se encontra para que o professor saiba organizar atividades para a construção de conhecimentos pelos alunos. O “erro” deve ser avaliado de acordo com os estágios de aprendizagem da língua alcançados.

A colocação de Ferreiro (1993) deixa bem clara a importância do papel do professor no processo de aprendizagem: o de mediador.

A nossa compreensão dos problemas tal como as crianças os colocam, e da seqüência de soluções que elas consideram aceitáveis (e que dão origem a novos problemas), é, sem dúvida, essencial para poder ao menos

imaginar um tipo de intervenção adequada à natureza do processo real de aprendizagem.
(p. 30)

Importante também nesta abordagem é a preparação do ambiente escolar, que deve se constituir enquanto “ambiente alfabetizador”. Para tanto, a escrita deve estar presente na forma de cartazes, revistas, livros para serem manuseados e lidos, trabalhos e produções espontâneas das crianças. É preciso que as várias linguagens apareçam como possibilidade de expressão e comunicação e que os atos de ler e escrever tenham sentido. (Perez e Sampaio, 1996, p. 65)

Atualmente, estes pressupostos construtivistas vêm trazendo modificações nas cartilhas. Segundo reportagem da Revista Nova Escola (1996, p. 8):

As cartilhas construtivistas não ensinam a ler a partir das sílabas, como as tradicionais. Estão cheias de poesias, canções, notícias de jornal, peças de publicidade e outros textos do dia-a-dia que, acredita-se, retratam a realidade e os interesses das crianças. Incentivam a produção de textos, mesmo se os alunos ainda mal escrevem seus nomes.

Segundo Kramer (1995), existe uma crítica no sentido de que as práticas informadas por esta perspectiva acabam desvalorizando o produto - conhecimento - em função do processo - desenvolvimento. As idéias de Ferreiro também parecem ter se reduzido a etapas rígidas que rotulam as crianças: a criança é “salva” do rótulo do “fracasso, da incapacidade”, para ser enquadrada enquanto “pré-silábica, silábica”.

Ao se reduzir à noção de estágio, a concepção se empobrece e se cristaliza, cedendo espaço a diagnósticos rígidos baseados em níveis ou mesmo faixas etárias, classificações e rotulagens de pequeno ou perigoso retorno pedagógico. (Bregunci in CEALE, 1996, p. 46)

Esta questão também é sinalizada por Perez e Sampaio (1996, p. 49):

A professora pouco sabe, ou quase nada sabe, do que a criança vive e como vive fora da escola. Aprendeu nos seus cursos de formação a "encaixar" seus alunos nas diferentes etapas evolutivas do desenvolvimento infantil, e se um ou outro, ou menos a maioria, não corresponde às suas expectativas, é rotulado e discriminado...

Assim sendo, as propostas construtivistas inovam ao trazer uma nova abordagem do "erro" - erro construtivo - , mas, segundo Bregunci (in CEALE, 1996, p. 52-57) carecem de bases instrumentalizadoras que possibilitem intervenções mais claras do professor. Este vem recebendo a proposta construtivista como "solução mágica e imediata" para os problemas na alfabetização. A perspectiva, distorcida, transformada em método, pouco contribui para a transformação efetiva da prática. Muda-se o paradigma mas permanecem velhas concepções...

Segundo Oswald (1996), ao conceber a escrita enquanto produção do sujeito cognoscente, sem levar em conta as condições sócio-históricas de produção, dá margens a que a escrita seja vista enquanto objeto escolar. A escrita passa a ter caráter instrumental e não de expressão, não valorizando

as experiências culturais. (p. 63). Sendo objeto cultural e histórico, a construção da escrita não se pode ser definida por seqüências universais (Perez e Sampaio, 1996, p. 68), nem como um ato solitário, onde apenas sujeito e objeto se relacionam. Os sujeitos constroem seus conhecimentos em sua relação com o mundo mediada por seus pares; por outros sujeitos.

Toda a dimensão cultural, social e histórica do processo de construção de conhecimento, renegada pelas perspectivas comportamentalista e construtivista, se constitui enquanto eixo principal na abordagem sócio-histórica de Vygotsky.

**BUSCANDO A SUPERAÇÃO DA PERSPECTIVA COMPORTAMENTALISTA
NA ALFABETIZAÇÃO: O SÓCIO-INTERACIONISMO EM VYGOTSKY**

“Entro lentamente na escrita assim como já entrei na pintura. É um mundo emaranhado de cipós, sílabas, madressilvas, cores e palavras - limiar de entrada de ancestral caverna que é o útero do mundo e dele vou nascer.”

C. Lispector

Vygotsky e a perspectiva sócio-interacionista na alfabetização: a questão da discursividade

A perspectiva sócio-interacionista traz a construção da leitura e do leitor para o âmbito das interações, quer com outros sujeitos, quer com a diversidade de materiais escritos e de situações de leitura/escrita presentes no contexto social.

Smolka (1990;1991) salienta a importância da dinâmica social no processo de elaboração do conhecimento, trazendo para a discussão a diversidade de valores e lugares ocupados no jogo das representações sociais, em consonância com a perspectiva sócio-histórica que procura explicar o processo de formação social da mente relacionado com o contexto histórico, cultural, ou seja, articulando pensamento, linguagem e prática social.

A escola, por vezes, parte do pressuposto de que é preciso, antes de tudo, aprender a ler para depois ler, procedendo, então, à sistematização dos símbolos gráfico-sonoros da língua, em detrimento de toda a bagagem lingüística e cultural que a criança traz para a escola. A experiência infantil, a narrativa de suas histórias são, por vezes, desprezadas pela escola, quando poderiam/deveriam se constituírem enquanto fonte de conhecimento, matéria-prima para a construção (e não mera aquisição) da leitura e da escrita.

No cotidiano escolar, o ato de contar as histórias deles [os alunos] poderia significar o aproveitamento de usos efetivos da linguagem.

Contar significa narrar, usar de forma organizada a linguagem para partilhar com interlocutores o significado de um fato.(...)Pela linguagem e por sua história o indivíduo se institui e se (re)conhece enquanto sujeito.(Smolka, 1991, p.8-9)

O trazer para a sala de aula a vida das crianças constitui uma alternativa para o trabalho com a leitura e a escrita, visando a superação do fracasso das práticas comportamentalistas.

Para a superação dessas práticas, surge no horizonte da prática docente a perspectiva sócio-interacionista, cujo principal representante é Vygotsky. Sua preocupação é buscar uma compreensão dos aspectos da dinâmica da sociedade e da cultura que interferem no curso do desenvolvimento e do aprendizado do sujeito, transformando tanto sua relação com a realidade como sua consciência sobre ela. (Jobim e Souza & Kramer, 1991, p.72)

Vygotsky procura compreender de que maneira se dá o reflexo do mundo externo no mundo interno, ou seja, como a natureza sócio-cultural das pessoas se torna sua natureza psicológica. As estruturas do pensamento modificam-se à medida em que o sujeito se relaciona com a sociedade e com a cultura na qual está inserido. Para Vygotsky, os homens criam e usam os signos através dos quais internalizam a cultura e se tornam capazes de agir como sujeitos históricos produtores de cultura. (Kramer, 1993, p.90)

Desta forma, a linguagem constitui-se o principal mediador entre sujeito e objeto de conhecimento, articulando o pensamento.

Percebendo a criança como sujeito social imerso na cultura, Vygotsky entende que a construção de conhecimento se dá no interior das relações sociais: ele é constituído inter-relacionalmente para depois se intraconstituir. Essa concepção traz para as práticas de alfabetização a idéia de que a escrita é um processo que se dá interdiscursivamente, ocorrendo no jogo das representações simbólicas, no encontro das diversas vozes no espaço da sala de aula, ou seja, no âmbito da interdiscursividade.

Segundo Fontana (1995), é pela mediação do outro revestida de gestos, atos e palavras que a criança vai se apropriando e elaborando as formas de atividade prática e mental, num processo em que pensamento e linguagem articulam-se dinamicamente na produção da leitura-escrita.

Vygotsky busca compreender o processo da construção de conhecimento pela criança em sua dimensão sócio-cultural. Para este autor, o gesto, a imitação, o desenho, o jogo, a fala, enquanto carregadas de sentidos, também se constituem em formas de linguagem (juntamente com a escrita) que, se usadas pela escola, serviriam de base para as interpretações da linguagem escrita. (Kramer, 1993, p.91)

Como coloca Vygotsky (1994), os reais progressos infantis não são percebidos pela escola. Esta geralmente desconsidera aquilo que a criança consegue fazer com a ajuda dos outros. Mediada pelo fazer do outro, a criança negocia sentidos, evoluindo e involuindo em sua Zona de Desenvolvimento Proximal.

A Zona de Desenvolvimento Proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (Vygotsky, 1994, p.112)

A Zona de Desenvolvimento Proximal, portanto, é o espaço privilegiado do domínio da discursividade, da dialogia.

Ao enfatizar a noção de zona de desenvolvimento proximal, o que Vygotsky permite compreender é o fato de que as trocas de linguagens suscitadas por adultos ou crianças mais velhas provocam diálogos que não ocorreriam provavelmente entre crianças da mesma idade ou nível. (Nunes & Kramer, 1995, p.130)

Quando a criança interage com outras pessoas, quando constrói seu conhecimento em cooperação com seus companheiros, o aprendizado desperta processos internos de desenvolvimento, tornando “real” aquilo que se encontrava enquanto “potencial”.

Kramer (1993), abordando a questão da zona de desenvolvimento proximal e sua relação com o aprendizado coloca: “se a situação de ensino é adequadamente organizada, o aprendizado não só deriva em desenvolvimento, como também é capaz de desencadear vários processos, o que não aconteceria

espontaneamente.” (p.95). Nas palavras do próprio Vygotsky, “*o bom aprendizado é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento.*”

O aprendizado - que começa antes da entrada da criança na escola - auxilia no desenvolvimento infantil na medida em que contribui para tornar “reais” funções em processo de maturação.

Esta colocação nos serve de base para a reflexão de algumas práticas de alfabetização que, dizendo trabalhar “respeitando a cultura da criança”, se limitam a trabalhar conhecimentos que elas já têm e não buscam ampliá-los.

Na abordagem sócio-interacionista, a linguagem constitui-se enquanto fonte em si do conhecimento. Neste sentido, a oralidade assume um papel preponderante na construção do conhecimento. Para Vygotsky (1994), inicialmente a linguagem escrita constitui-se um simbolismo de segunda ordem, enquanto mediada pela linguagem oral. Em suas primeiras experiências com a escrita, a criança necessita da linguagem oral, a qual ela já domina, para organizar seu pensamento e estabelecer as relações entre o objeto real e sua representação gráfica. É através da fala, inicialmente, que a criança constrói as bases de sua expressão escrita, para só mais tarde, então, após haver internalizado sua oralidade e tê-la transformado em discurso interior, dispensar o intermédio da linguagem oral. Nesta fase do seu desenvolvimento, a criança já expressa seu pensamento diretamente pela escrita sem o intermédio da fala, o que caracteriza a escrita como simbolismo de primeira ordem.(p.140-1). Nesse momento, a própria escrita está carregada de oralidade, ilustrando a inter-relação pensamento X linguagem.

Fica claro o papel exercido pelas experiências sócio-culturais, expressas através da linguagem, na representação e compreensão da realidade pela criança. *“A criança adquire conhecimentos sociais ao mesmo tempo que constrói sua subjetividade.”* (Jobim e Souza & Kramer, 1991, p.74)

Ao colocar a compreensão da palavra na ordem da intersubjetividade, Vygotsky destaca o lugar das interações sociais como espaço privilegiado de construção de sentidos e, portanto, da linguagem como a criação do sujeito. Prioriza a mediação e as interações sociais como princípios do processo de elaboração do conhecimento. Desta forma, o sentido da palavra não existe nela mesma mas é construído/negociado no jogo das situações interativas. (Pêcheux apud Smolka, 1990, p.57)

Segundo Smolka (1990), a dinâmica discursiva que se estabelece no espaço escolar configura-se enquanto constitutiva do conhecimento, sendo a linguagem um trabalho simbólico que institui e media as relações sociais. É no movimento interdiscursivo e dialógico que se elabora/reelabora a gama de significações dos interlocutores, caracterizando a elaboração coletiva do conhecimento no/pelo encontro de múltiplas vozes e esquemas de negociação e interpretação.

Conhecimentos partilhados e apropriados pelas crianças entram em disputa e têm que ser reorganizados e reestruturados. Esse “entrar em disputa” na sala de aula (...) explicita na/pela dinâmica discursiva, movimentos e recursos no processo da construção coletiva do conhecimento. (Smolka, 1990, p.23)

Nesse movimento de constante interlocução/intermediação, encontro/desencontro de vozes, alunos e professores colocam em jogo suas histórias de vida, suas experiências, seus conhecimentos, suas relações com o conhecimento e com o outro. Instauram-se a dimensão discursiva - dada a mediação pela "palavra" - e a dimensão pedagógica - mediação pelo "outro".

Segundo Zaccur (1992), desde o contato inicial com a escrita a criança precisa vivenciar a experiência da autoria: "(...) *as crianças aprendem a escrever escrevendo..*" (Smolka, 1993, p110.)

De acordo com Sampaio (1992), é a partir da troca, da interação com o outro que a criança avança em seu processo de construção/apropriação de conhecimento.

O papel do "outro" na construção do conhecimento é da maior relevância e significação, pois o que o outro diz ou deixa de dizer é constitutivo do conhecimento. (p.36)

É neste sentido que se insere o papel do professor: ele é um interlocutor privilegiado da criança enquanto mediador, parceiro na busca de possibilidades para a apropriação da escrita pela criança. A forma como o professor se relaciona com a criança e sua produção determina a qualidade da interação e do diálogo estabelecido para a construção do conhecimento. A avaliação, neste sentido, se pauta nos avanços, nos "saltos qualitativos" que a criança realiza em

seu processo de construção do conhecimento, no qual é ajudada pelos colegas na elaboração conceitual.

Brincando com a palavra através das várias linguagens - oral, plástica, gestual - testando suas hipóteses, compartilhando leituras e escritas, a criança incorpora-as à sua realidade, constituindo-se leitora e escritora nas/pelas interações que estabelece.

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. (Smolka, 1993, p.63)

**A TÍTULO DE CONCLUSÃO: REUNINDO ALGUMAS PISTAS -
CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA DOCENTE.**

“Não sei sobre o que estou escrevendo: sou obscura para mim mesma. Só tive inicialmente uma visão lunar e lúcida, e então prendi para mim o instante antes que ele morresse e que perpetuamente morre. Não é um recado de idéias que te transmito e sim uma instintiva volúpia daquilo que está escondido na natureza e que adivinho. E esta é uma festa de palavras. Escrevo em signos que são mais um gesto que voz.”

C. Lispector

Assumir a perspectiva sócio-interacionista na alfabetização implica na transformação do espaço escolar e das relações interpessoais entre os sujeitos do processo ensino-aprendizagem. O espaço de sala de aula transforma-se em lugar/momento de encontro e articulação de idéias e as relações estabelecidas passam a caracterizar-se pelo respeito mútuo, pela coordenação e confiança na capacidade do outro.

Para Kramer (1995), é preciso analisar os mecanismos e processos que se desenvolvem no cotidiano da sala de aula, entendendo a prática pedagógica enquanto prática social circunscrita no contexto social mais amplo. Assim sendo, deve estar clara para o professor a função social exercida pela leitura/escrita, pela escola, bem como por ele e seus alunos enquanto sujeitos sociais. É a partir da consciência de seu compromisso profissional e político que o professor tece suas concepções de sujeito, de mundo e de conhecimento, as quais delinearão os fundamentos de sua prática pedagógica.

Pôr em prática este papel profissional com vistas a contribuir para a formação de sujeitos críticos e autônomos, significa para o professor ver a criança enquanto ser social, respeitá-la em sua cultura e sua linguagem, e ver a si mesmo enquanto mediador entre a criança e o conhecimento.

Para Fontana (1995), o papel do professor consiste em oferecer à criança outras possibilidades de sentido, direcionando uma atitude reflexiva acerca de sua atividade mental. O professor torna-se mediador do processo de internalização das funções superiores infantis, viabilizando a emergência da Zona de Desenvolvimento Proximal. (Vygotsky, 1994). As maneiras pelas quais

as crianças elaboram seus conceitos estão relacionadas ao tipo de interação estabelecida em sala de aula pela professora.

Para Kramer (1995), é preciso que a dinâmica em sala de aula possibilite às crianças o convívio com a linguagem escrita em seus contextos reais de utilização, em práticas culturais de leitura e escrita.

No tocante ao ensino da língua escrita, não se pode prescindir da literatura, pois é ela que favorece a prática de ler, a interação com livros, a atribuição de significados ao texto, além de evidentemente propiciar a descoberta do prazer de ler. (p.77-8)

Estas situações de convívio entre sujeito, leitura e escrita visam, através da experiência concreta, facilitar o processo de produção destas práticas. É necessário que o professor sistematize os conteúdos e delinear as estratégias de ação que efetivamente promovam o acesso de seus alunos às diferentes áreas do conhecimento.

O professor deveria estar sempre atento à experiência discursiva da criança, entendida enquanto elaboração do conhecimento...
(Kramer, 1995, p.94)

Quando há a possibilidade de as crianças, juntamente com o professor, se apropriarem do seu processo de conhecimento, a escrita se constitui enquanto

história, registro, memória, espaço de autoria. O trabalho de escritura começa, então, a tecer a narrativa das experiências dos sujeitos, constituindo-os enquanto escritores/leitores.

Como coloca Kramer (1995): "*Garantir o acesso à leitura e à escrita é direito de cidadania.*" (p.14)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRITO, P. L. Em terra de surdos-mudos (Um estudo sobre as condições de produção de textos escolares.) In: GERALDI, J.W. (1984). O texto na sala de aula. Cascavel: Assoeste, Campinas: Unicamp.

CADERNOS CEALE. Construtivismo: grandes e pequenas dúvidas. "Intermédio". volume 1. Ano 1 . Belo Horizonte, MG: Formato/CEALE, fev./1996., p. 41-72

ESTEBÁN, M. T. A avaliação: momento de discussão da prática pedagógica. In: GARCIA, R. L. (Org.) (1992). Alfabetização dos alunos das classes populares. São Paulo: Cortez.

EVANGELISTA, A. A. M. (1995). Condições sócio-históricas de construção de leitores. Trabalho apresentado na 18ª. Reunião da ANPED, Caxambu, Mimeo.

FERREIRO, E. (1993). Reflexões sobre alfabetização. 21ª. ed. São Paulo: Cortez.

FONTANA, R. A. C. A elaboração conceitual: a dinâmica das interlocuções na sala de aula. In: SMOLKA, A. L. B. & GÓES, M. C. R. de (1995). A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento. 4ª. ed. Campinas: Papirus.

GARCIA, R. L. (Org.) (1992). Alfabetização dos alunos das classes populares. , op. cit.

GERALDI, J. W. (1984). O texto na sala de aula. , op. cit.

GÓES, M. C. R. de (1995). A criança e a escrita: explorando a dimensão reflexiva do ato de escrever. In: SMOLKA, A. L. B. & GÓES, M. C. R. de (1995). A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento. , op. cit.

JOBIM E SOUZA, S & KRAMER, S. (1991). O debate de Piaget, Vygotsky e as políticas públicas. In: Cadernos de Pesquisa, n.º 77. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, maio.

KRAMER, S. (1993). Por entre as pedras: Arma e sonho na escola. São Paulo: Ática.

_____ (1995). Alfabetização, leitura e escrita: Formação de professores em curso. Rio de Janeiro: Papéis e Cópias de Botafogo e Escola de Professores.

LISPECTOR, C. (1994). Água viva. 13ª. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

NUNES, M. F. & KRAMER, S. Teorias do conhecimento de Piaget e Vygotsky e alfabetização: o bebê e a água do banho. In: KRAMER, S. (1995). Alfabetização, leitura e escrita: Formação de professores em curso, op. cit.

OLIVEIRA, A. M. M. A formação de professores alfabetizadores: Lições de prática. In: GARCIA, R. L. (Org.) (1992). Alfabetização de alunos de classes populares, op. cit.

OSWALD, M. L. M. B. Infância e história: Leitura e escrita como práticas de narrativa. In: KRAMER, S. & LEITE, M. I. (1996). Infância: Fios e desafios da pesquisa. São Paulo: Papirus.

PEREZ, C. L. V. O prazer de descobrir e conhecer. In: GARCIA, R. L. (1992). Alfabetização dos alunos de classes populares, op. cit.

PEREZ, C. L. V. & SAMPAIO, C. S. (1996). A pré-escola em Angra dos Reis: tecendo um projeto de educação infantil. In: GARCIA, R. L. (Org.) A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática. São Paulo - SP. Editora Cortez. (p. 45-82)

Revista Nova Escola. (1996). SP: Editora Abril, p. 8-15, out.

SAMPAIO, C. D. S. S. Ambiente alfabetizador na pré-escola: Uma construção. In: GARCIA, R. L. (Org.) (1992). Alfabetização dos alunos de classes populares, op. cit.

SMOLKA, A. L. B. (1990). A prática discursiva na sala de aula: Uma perspectiva teórica e um esboço de análise. Cadernos Cedes, n.º 24, São Paulo: Cortez.

_____ (1991). Múltiplas vozes na de sala de aula: Aspectos da construção coletiva do conhecimento na escola. Trabalhos de Lingüística Aplicada, v. 18. Campinas, jul./dez., p.15-28.

_____ (1993). A criança na fase inicial da escrita: A alfabetização como processo discursivo. 6ª. ed. São Paulo: Cortez / Campinas: Editora da Unicamp.

_____ A dinâmica discursiva no ato de escrever: Relações oralidade-escritura. In: SMOLKA, A. L. B. & GÓES, M. C. R. de (1995). A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento. , op. cit.

SOARES, M. AS condições sociais da leitura: Uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, R. & SILVA, E. T. da (1995). Leitura: Perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática.

VYGOTSKY, L. S. (1994). A formação social da mente. 5ª. ed. São Paulo: Martins Fontes.

ZACCUR, E. Fala português, professora. In: GARCIA, R. L. (Org.) (1992). Alfabetização dos alunos das classes populares. , op. cit.

ZILBERMAN, R. & SILVA, E. T. da. Leitura: Porque a interdisciplinaridade. In: ---
----(1995). Leitura: Perspectivas interdisciplinares., op. cit.