



AS CARTILHAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Maria Sirlene Pereira Schlickmann

Resumo:

A alfabetização tem sido tema de muitos congressos, seminários, debates, cursos, palestras. Rediscute-se a forma como o processo de alfabetização vem se desenvolvendo e os instrumentos que são utilizados neste trabalho. Entretanto, ainda é muito forte o uso da cartilha nesse processo. Este artigo reflete sobre a origem, a apresentação, as consequências do uso das cartilhas no processo de alfabetização, bem como, apresenta algumas pistas para ressignificar a condução do processo pedagógico nesta área.

Abstract:

The literacy has been subject of many congresses, seminars, debates, courses, lectures. It is rediscussed the form as the literacy process is being developed and the instruments that are used in this work. However, still the use of literacy manuals in this process is very strong. This article reflects on the origin, the presentation, the consequences of the use of manuals in the literacy process, as well as, presents some slots to rethink the conduction of the pedagogical process in this area.

Palavras-chave:

Alfabetização, cartilha, processo e contexto.

A invenção da escrita, por volta de 3000 a.C. pelos Sumérios, habitantes da Mesopotâmia, representou a maior conquista da humanidade (Aroux, 1998). Este momento marca a passagem da pré-história para a história. Harvey J. Graff (citado por Marcuschi, 2001, p. 23) lembra que a 'cronologia é devastadoramente simples': enquanto espécie, o homo sapiens data de cerca de um milhão de anos. A escrita surgiu pouco mais de 3.000 anos antes de Cristo, ou seja, há 5.000 anos. No Ocidente, ela entrou por volta de 600 a.C., chegando a pouco mais de 2.500 anos hoje. Sabemos que para chegar ao que é hoje (nível alfabético), ela foi aperfeiçoada pelos gregos e romanos. Foi esta criação que trouxe para a humanidade a matéria prima para que o homem pudesse se comunicar, mesmo ausente, o que também contribuiu para o registro histórico da humanidade. E são esses registros escritos que nos possibilitam conhecer a nossa evolução.

Tais registros são possíveis porque, com a invenção da escrita, utilizamos o que Aroux (1998, p. 64) chama de 'suporte gráfico'. Para ele, esta é a mais importante entre todas as formas de comunicação, pois foi a primeira que permitiu à fala humana subsistir sem a presença de som emissor. É a primeira revolução tecnolinguística da humanidade. Aroux considera essa revolução tardia, se comparada a linguagem, pois ocorreu somente depois da revolução neolítica (que levou os homens saírem de uma dependência estreita em relação à seu meio natural).

De acordo com Barbosa (1994, p. 34), a linguagem escrita surge num momento visível de desenvolvimento das artes, do governo, do comércio, da agricultura, da manufatura, dos transportes, vindo sempre acompanhada de fatores econômicos, sociais e geográficos, que se evidenciam através desta forma de comunicação. Para melhor compreender este momento, Cagliari (1998, p. 14) criou uma pequena história propícia para nos ajudar nesta reflexão.

Quem inventou a escrita foi a leitura: um dia numa caverna, o homem começou a desenhar e encheu as paredes com figuras, representando animais, pessoas, objetos e cenas do cotidiano. Certo dia, recebeu a visita de alguns amigos e foi interrogado a respeito dos desenhos. Queriam saber o que representavam aquelas figuras e porque ele as tinha pintado nas paredes. Naquele momento, o artista começou explicar os nomes das figuras e a relatar os fatos que os desenhos representavam. Depois, à noite, ficou pensando no que tinha acontecido e acabou descobrindo que podia "ler" os desenhos que tinha feito. Ou seja, os desenhos, além de representar objetos da vida real, podiam servir também para representar palavras que, por sua vez, se referiam a esses mesmos objetos e fatos na linguagem oral. A humanidade descobria assim que, quando uma forma gráfica representa o mundo, é apenas um desenho; mas, quando representa uma palavra, passa a ser uma forma de escrita.

Para legitimar a escrita como uma forma de comunicação, foram criados símbolos que eram marcados em ossos, pedras e/ou tabuinhas de barro, etc.. Cagliari (1998, p. 18) caracteriza esses documentos como as mais antigas 'cartilhas' da humanidade: uma cartilha que continha apenas o inventário das letras do alfabeto.

Neste contexto, também foi se construindo o processo de alfabetização. Era necessário socializar com as outras pessoas essas convenções, para que fossem úteis, contribuindo nas relações interativas. Conforme Rizzo (1998, p. 14), neste tempo,

(...) esse procedimento era bastante repetitivo e demorado (...) O ensino da escrita sobrepunha-se ao da leitura (...) O ensino do alfabeto deu origem ao termo alfabetizar e ao primeiro método de ensino, que conhecemos pelo nome de alfabético. Saber escrever era sinal de status, e somente classes privilegiadas tinham acesso ao 'ensino das primeiras letras' e isso vigorou até muito recentemente.

Se fizermos uma retrospectiva histórica, vamos perceber que, basicamente, os princípios continuaram sendo os mesmos. Vejamos um estudo feito por Cagliari (1998, p. 20), sobre as primeiras obras de alfabetização (cartilhas), que surgem na Europa por volta dos séculos XVI e XVIII, para que possamos visualizar melhor essa trajetória:

- a) Jan Hus (1374-1415) propôs um alfabeto padrão para a língua tcheca e apresentou o ABC de Hus, com frases de cunho religioso e na ordem do alfabeto;
 - b) Em 1525, é publicada na cidade de Wittenberg cartilha do ABC: *bokeschen vor leven ond kind*, que continha o alfabeto, os dez mandamentos, orações e os algarismos;
 - c) Em 1527, Valentim Ickelsamer incluiu em obra semelhante, listas de sílabas simples, as quais permanecem assim até o século XVII;
 - d) No século XVIII, aparecem as primeiras gravuras das letras iniciais, por exemplo a letra S com o desenho de uma cobra, etc;
 - e) Jan Amos Komensky, mais conhecido como Comênio (1592-1670), escreveu a obra *orbis sensualis pictus* onde as lições vinham acompanhadas de gravuras com o objetivo de motivar as crianças para aprender;
 - f) Em 1702, São João Batista de la Sale escreveu um regulamento chamado 'Conduite des écoles chrétiennes' (conduta das escolas cristãs), que demonstra como eram as aulas naquela época, dividindo as "lições" em três partes: uma para os principiantes, uma para os médios e a terceira para os avançados. A primeira lição era a "tábua do alfabeto"; a segunda a "tábua das sílabas"; a terceira o "silabário" e assim sucessivamente. Esse modelo surgiu na França e repercutiu significativamente em outros países;
 - g) José Hamel, alemão, em sua obra *Ensino mútuo*, descreve em detalhes um método de alfabetização. Com esse método os alunos aprendem em aulas de 15 minutos com exercícios fáceis e em coro ao redor de lousas. O ensino é coletivo e oferecido em classe.
- A Revolução Francesa também trouxe avanços para a escola, dentre eles, a responsabilidade com a educação das crianças e a alfabetização como disciplina escolar.

(...) as antigas cartilhas sofreram uma modificação notável. Com a escolarização, o processo educativo da alfabetização tinha de acompanhar o calendário escolar. Como as antigas cartilhas fossem simples esquemas, passaram a ser mais desenvolvidas. O estudo foi dividido em lições, cada uma enfatizando um fato. O ensino silábico passou a dominar o alfabético. O método do 'bá, bé, bi, bó, bu' começava a aparecer. Com poucas modificações superficiais esse tipo de cartilha iria ser o modelo dos livros de alfabetização (ibidem, p.21).

Nesse contexto, também surgem as cartilhas da língua portuguesa:

- a) João de Barros, em 1540, publicou a gramática mais antiga da língua portuguesa e junto publica a cartilha (cartilha), um mapa de orientação, que trazia um alfabeto com letras góticas; depois vinham as tabelas com todas as combinações de letras, o que levava a escrita de todas as sílabas das palavras da língua portuguesa. Na seqüência apareciam palavras ilustradas com desenhos, sendo que cada palavra começava com uma letra diferente do alfabeto. No final vinham os mandamentos de Deus e da igreja com algumas orações;

Para se alfabetizar a pessoa decorava o alfabeto, tendo o nome das letras como guia para sua decifração, decorava as palavras-chave, para pôr em prática o princípio acrofônico, próprio do alfabeto, e depois punha-se a escrever e a ler, interpretando, nas 'taboas' (ou tabuadas), as sílabas da fala com a correspondente forma de escrita (ibidem, p. 22);

- b) Cartilha do ABC: esta segue o mesmo princípio da cartilha de João de Barros;

- c) Em 1850, Antônio Feliciano de Castilho escreve uma cartilha famosa, intitulada *Método portuguez para o ensino do ler e do escrever*. Uma das suas características mais marcantes é o emprego dos chamados alfabetos pictoriais ou icônicos. Em 1853, esse mesmo autor lança sua segunda edição, desta vez com o nome, *Método Castilhos*;

- d) João de Deus, em 1870, lançou uma cartilha que ficou muito famosa, intitulada *Cartilha maternal ou arte de leitura*;

No Brasil, logo após a *Cartilha Maternal de João de Deus*, apareceram muitas outras, todas com características bem marcantes, definindo diferentes métodos e estratégias para a condução da alfabetização, tais como:

- a) **método sintético**: obedece uma certa hierarquização, vai da letra ao texto através da soletração e silabação;

- b) **método analítico**: este método ganha maior importância na década de 30 com a ascensão da psicologia, quando a maior ênfase é dada aos testes de maturidade psicológica.

Com o passar dos tempos, foram surgindo cartilhas que misturavam o método sintético e o analítico, o que o levou a ser chamado de *Método Misto*. Como exemplo, podemos citar a cartilha *Caminho Suave*, publicada em 1948 por Branca Alves de Lima, que traz toda a fase do período preparatório

Mas é no final da década de 80 e início dos anos 90, que surgem novas reflexões sobre o processo de alfabetização, suscitando outras tentativas de trabalhá-la, dizendo não à reprodução. Neste momento, surgiram obras como as das pesquisadoras Emilia Ferreira e Ana Teberoski (1985), que muito contribuíram para o desenvolvimento de novas perspectivas para a alfabetização. Outros estudiosos da corrente histórico social, tais como: Smolka (1999), Oliveira (1993), Rego (1995), Daniels (1995), inspirados pela teoria do psicólogo russo Vygotsky e seus seguidores: Leontiev e Lúria, também contribuem com estas reflexões da era contemporânea, na tentativa de vislumbrar um novo tempo para esta etapa que é tão crucial para os alunos no processo ensino aprendizagem .

Inúmeros congressos, seminários, cursos, debates, entrevistas são realizados para contribuir com esta discussão, que busca romper - se formas buscar na história a base da escola tradicional - com um ensino de mais de 2.000 anos.

Como foi possível observar neste breve passeio histórico, vamos constatar que tanto nas cartilhas como na "alfabetização" sempre esteve muito presente a repetição, demonstrando pouca preocupação com a compreensão do processo de aquisição da leitura e escrita.

Percebemos que a escrita surge num contexto onde as pessoas não dão mais conta de armazenar todas as suas informações na memória, precisando de ajuda para isto. Ato contínuo, elas, então, começam a criar símbolos que se identificam com o que desejam registrar e comunicar, sempre de forma que possam fazer a relação. Para isso, utilizam-se de ícones criando uma forma de comunicação que vai sendo aperfeiçoada até chegar ao alfabeto. Esta forma de escrita logo espalhou-se, sendo utilizada até os dias de hoje.

Barbosa (1994, p. 38), diz que a escrita é mais conservadora que a língua falada e tem um poder restritivo sobre o desenvolvimento natural de um idioma. Para este autor, a forma como usamos o idioma na escrita é muito antiga e convencional, diferente da forma como utilizamos a fala, que já possui uma flexibilidade maior.

Neste percurso histórico, o que parece é que, a partir do momento em que o homem criou o código alfabético, ele não é mais estimulado a refletir sobre ele, ou seja, foi criado um código e as pessoas vão se apropriando dele, através da repetição e memorização, tendo como objetivo maior codificar e decodificar, sem preocupação com o sentido e significado, ou seja, se o usuário desta linguagem sabe o significado do que está lendo e escrevendo.

Cagliari (1998), em seus estudos, evidencia-nos que as cartilhas sempre foram elaboradas da mesma maneira. Os autores mudam, o momento histórico é outro, mas a forma de conduzir o processo não avança, há sempre um incentivo ao mecanismo da repetição. O professor, nesta perspectiva, continua sendo aquele que ensina e o aluno aquele que aprende, tendo como pressuposto básico os fundamentos da escola tradicional.

Neste sentido, vamos perceber que as cartilhas encontradas atualmente nas escolas continuam trazendo o mesmo padrão de organização. Como exemplo para este estudo, selecionei a cartilha "Porta de Papel", a cartilha "Como é fácil! Alfabetização" e a cartilha "Eu Chego Lá: no mundo da leitura e da escrita - Alfabetização", todas recomendadas pelo Ministério de Educação (MEC) para utilização na 1ª série do ensino fundamental, nas escolas brasileiras.

As mesmas possuem a seguinte estrutura organizacional:

No Período Preparatório, que se desenvolve no início da 1ª série (mais ou menos de 1(um) a 2 (dois) meses) como forma de preparar as crianças para o aprendizado da leitura e da escrita. Na cartilha "Porta de Papel", encontramos o seguinte comentário sobre o

período preparatório: este é o momento em que se fará o treinamento, tendo em vista a prontidão para a leitura e a escrita (...) o que faz com que o professor conheça as habilidades dos seus alunos. Isso é importante para formar classes mais homogêneas.

Depois das atividades preparatórias, são realizados estudos desenvolvendo atividades que envolvem as vogais (isoladamente/uma a uma) e, na seqüência, encontros vocálicos, sílabas simples, sílabas complexas, encontros consonantais e sons dos grafemas, distribuídos durante todo o ano. Em cada bloco de atividades, aumenta-se o grau de complexidade, sempre do "simples para o complexo". Todas as palavras e textos escritos apresentam apenas letras que já foram trabalhadas em textos e atividades anteriores, pressupondo-se que as crianças chegam na 1ª série sem nenhum conhecimento. O saber que trazem da sua cultura é ignorado. Com esta ordem didática, as crianças somente escrevem e lêem, utilizando-se de todo o código alfabético no final do ano letivo. Gostaria de ressaltar que as atividades que visam ao desenvolvimento da aprendizagem são realizadas através do mecanismo da repetição e da memorização.

Quanto à forma de apresentação, normalmente, as cartilhas começam com palavras descontextualizadas da realidade, sem conteúdo, não sendo capazes de atrair o interesse das crianças. Face a isso, o professor se desdobra tentando colocar nas aulas uma boa dose de criatividade e motivação, buscando o interesse das crianças por tais atividades. A cartilha preocupa-se apenas em apresentar as sílabas que serão trabalhadas, vindas em textos sem sentido e sem utilidade. Por exemplo, não é comum na camada popular brasileira encontrarmos mães cujos filhos possuem babá. No entanto, vejamos este texto da cartilha Como é fácil! Alfabetização (1995, p.37):

A Babá e o Bebê

Bia é a babá.

Bibi é o bebê.

A babá é boa.

O bebê bebe.

A cartilha do professor ainda vem com a seguinte orientação de atividade para o professor realizar após a leitura deste texto.

Depois da leitura, solicitar aos alunos que copiem o texto no caderno. Depois, explicar o que é personagem de uma história e perguntar: 'Quem são as personagens da história?' 'Quem é Bia?' 'Quem é Bibi?' 'O que está fazendo o bebê?' (p. 37).

A cartilha além de não fornecer elementos para que a criança pense, também não estimula o professor a refletir. Prova disso é a orientação que o mesmo traz com referência ao texto sobre A babá e o bebê, cujas respostas são óbvias.

Veja só este outro texto extraído da cartilha Porta de Papel (1989, p. 24)

O papai e a pipa.

O papai e o pepe.

Como podemos perceber é um texto que possui como único objetivo apresentar palavras envolvendo determinadas sílabas. Em todos os textos, este sempre é o objetivo. Eles são apresentados com palavras-chave, mas estas não estimulam o interesse das crianças, no sentido de querer compreender o que lhes está sendo proposto para escrever e ler.

Outro ponto constatado é que os textos das cartilhas não possuem nenhuma proximidade com a realidade da criança. Eles são os mesmos para crianças da cidade e do interior, independente de região do país. Ou seja, as cartilhas são elaboradas para todo o país da mesma maneira, com palavras-chave e frases isoladas, descontextualizadas, sem sentido. Tal situação não incentiva a criação de novos textos, pois estes já estão prontos e acabados e o aluno não os vivencia, não reflete sobre os mesmos e, não refletindo, também não consegue fazer as conexões entre o que está sendo trabalhado na escola e a vida na cotidianeidade, como se pode observar a seguir na Cartilha Eu Chego Lá, 1998, p. (32):

O RATO ROEU A ROUPA DO REI DE ROMA

O rato roeu a roupa do rei de Roma.

O rato roeu a roupa do Rei da Rússia.

O rato roeu o rabo do Rodovalho.

O rato a roer roia,

E a rosa Rita Ramalho,

Do rato a roer, se ria.

Como vemos, na escola, a criança não tem oportunidade de expressar suas idéias e precisa adaptar-se ao vocabulário das cartilhas. Conceitos e valores nem aparecem e, quando aparecem, não se identificam com as crianças, pois se encontram totalmente fora do contexto. Os textos dizem coisas diferentes do que o aluno encontra a sua volta. São fragmentados, tendo por objetivo apenas a fixação das sílabas, e totalmente soltos. O foco principal é aprender ler e escrever as palavras, não existindo nenhuma ênfase para a compreensão do que está sendo escrito ou lido. Por isso, também, não interessa veicular conceitos e valores e/ou conteúdos nos textos das cartilhas. O objetivo principal é aquisição do código escrito. Assim sendo, apenas tem-se uma palavra-chave com uma família silábica que deriva novas palavras, as quais formam feixes de frases, ficando o pensar muito restrito, para não dizer fora, o que dificulta a alfabetização. Qual é a graça, em sentar, pegar um caderno e/ou cartilha e ficar repetindo "coisas", tais como a Cartilha Como é fácil! Alfabetização (1995, p. 62):

Roca e Romeu

Roca caiu no ralo da rua e ri: -Ri! Ri! Ri!

Roca roubou a comida de Romeu.

Romeu jogou Roca pela janela.

Romeu ficou danado da vida e pegou Roca pelo rabo.

É um texto que não instiga o aluno à curiosidade, a significar, produzir sentido. Que vontade a criança tem de escrever sobre algo pelo qual não se sente atraída? Gosto de citar como exemplo, a aprendizagem de uma nova língua. Que graça teria se tivéssemos que aprendê-la falando de algo que não conhecemos, onde não conseguimos nos empolgar para descobrir o significado do que estamos lendo ou escrevendo?

O que é apresentado pela cartilha é diferente do cotidiano vivido no mundo infantil e não possui relação com conteúdos, a saber: Cartilha Como é Fácil! Alfabetização, (1995, p. 74)

Zé Moleza

Zé Moleza é o apelido de José de Souza. Ele é peão de rodeio.

Ele foi até o rodeio e subiu no boi zebu.

-Uai! Ui! Ai! – Falou Zé Moleza.

-Zé é gozado! – Riu Zuleica.

-Zé é muito mole! – Falou Zico.

Tudo vem pronto, nem professor nem aluno precisam pensar. O que existe é uma preocupação excessiva com a memorização das letras e sílabas. Conforme Brandão (1981), a cartilha é um saber abstrato, pré-fabricado e imposto. É uma espécie de roupa de tamanho único que serve pra todo mundo e pra ninguém.

Pois bem, e como sair da cartilha? Regina de Assis (1992) num vídeo sobre a Criança e a Linguagem, noz diz que nós não podemos obrigar as crianças a lerem e escreverem, simplesmente obrigando-as a lerem cartilhas.

Quando falamos sobre as cartilhas é comum ouvirmos: a cartilha é só um meio, nós não ficamos só na cartilha. Pelos estudos empíricos que venho realizando, posso dizer que por mais boa intenção que o professor tenha, seguindo as cartilhas é muito complicado desenvolver um trabalho que valorize o processo (a cartilha tem uma seqüência lógica que lhe é própria), que desafie as crianças a pensarem, que respeite as suas idéias e estimule a sua capacidade de expressão, criando e recriando suas próprias produções. Se as crianças não forem estimuladas a hipotetizar sua escrita, fica mais difícil o processo de reflexão e compreensão da mesma. Mas esse é um processo que só se concretiza diante de uma nova postura pedagógica do professor, rompendo com o paradigma da escola tradicional.

Trabalhando sobre esse assunto num curso, uma professora me questionava, dizendo que achava difícil incentivar as crianças a escreverem seus próprios textos, porque elas ainda não estavam preparadas para isso. A partir da manifestação da professora, refletimos sobre a questão, sobre o que nos leva a pensar desta forma e que este pensamento tem seus fundamentos na escola tradicional (escola que freqüentamos e que formou muitos dos professores que estão hoje no mercado) o que explica nossas ações pedagógicas desta maneira. Entretanto, estamos também sendo convidados a nos compreender, nesse processo histórico, e a buscar possibilidades de transformação destas práticas. Já nos dizia Paulo Freire (1997, p. 24) a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática, ativismo. Incentivei-as muito, para que aos poucos fossem modificando o jeito de conduzir

suas atividades, tentando se desprender da cartilha, da memorização e da repetição. No livro *Ler e Escrever: compromisso de todas as áreas* (1999, p. 153), encontramos:

(...) ensinar a escrever é uma tarefa de uma escola disposta a olhar para a frente e não para a repetição do passado que nos trouxe à escola que temos hoje: trabalhar com o texto implica trabalhar com a incerteza e com o erro e não com a resposta certa, porque escrever é produzir e reproduzir velhas certezas, pois certezas nos deixam no mesmo lugar: é o erro que nos leva na direção do novo.

No encontro seguinte, a professora retornou contando que havia feito a experiência, dizia ela: contei uma história e depois pedi que desenhassem e escrevessem sobre a mesma. Foi muito interessante, deu-me condições de compreender o processo e percebi que as crianças escrevem, do seu jeito mas escrevem. Com as atividades que a professora trouxe, trabalhamos sobre as possibilidades de intervenção do professor, dizendo que o 'erro' sempre deve ser visto como uma possibilidade de aprendizagem, pois é ele que dá ao professor a condição de saber onde o aluno precisa de ajuda, o que ele ainda não sabe fazer sozinho (Vygotsky, 1991; Oliveira, 1993; Rego, 1995). Outras experiências, neste mesmo curso, também evidenciaram o quanto é possível transformar o processo de alfabetização. No encerramento, a mesma professora do depoimento volta a se manifestar: Eu era uma que pensava que não dava certo, mas comecei mudar minha forma de trabalhar e vi que é possível. Olha o que uma criança escreveu: 'Minhoca esperta não atravessa o galinheiro'.

A escrita precisa ser trabalhada com a criança de uma forma cheia de significados, onde ela possa atribuir sentidos. De acordo com Marcuschi (2001, p. 34) a perspectiva interacionista preocupa-se com os processos de produção de sentido tomando-os sempre situados em contextos sócio-historicamente marcados por atividades de negociação ou por processos inferenciais. Se o professor compreende isso, também vai estar resignificando sua prática, trabalhando com o processo de alfabetização. É um processo pedagógico que vai orientar as crianças através do encantamento, da imaginação criativa, da fantasia, do prazer, numa relação dialógica, levando-as a descobrir este mundo maravilhoso da escrita e dos livros.

BIBLIOGRAFIA

1. AUROUX, Sylvain. A filosofia da linguagem. Tradução de José Horta Nunes. Campinas: UNICAMP, 1998.
2. BARBOSA, José Juvêncio. Alfabetização e leitura. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
3. BRAGANÇA, A. D., CARPANEDA, I. P. P. M., NASSUR R. I. M. Porta de papel: alfabetização-cartilha. São Paulo: FTD, 1989. Livro do professor.
4. BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é o método Paulo Freire. São Paulo: Brasiliense, 1981.
5. CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização & lingüística. São Paulo: Scipione, 1994.
6. _____. Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu. São Paulo: Scipione, 1999.
7. CORRIA, Maria Emília. Cartilha como é fácil! alfabetização. 17. ed. São Paulo: Scipione, 1995.
8. FERREIRO, Emília, TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
9. FERREIRO, Emília. Alfabetização em processo. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1993.
10. FRAGO, Antônio Viñao. Alfabetização na sociedade e na história: vozes, palavras e textos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
11. FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1988.
12. _____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
13. FARIA, Luciano Mendes (Org.); GALVÃO, Ana Maria de Oliveira...[et.al.]. Modos de ler; formas de escrever. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
14. KOCH, Ingedore Villaça. O texto e a construção dos sentidos. 4.ed. São Paulo: Contexto, 2000.
15. MARCUSCHI, Luiz Antônio. Da fala para a escrita: atividades de retualização. São Paulo: Cortez, 2001.
16. MANACORDA, Mario Alighiero. História da educação: da antigüidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez, 1999.
17. MELO, Maria da Conceição Stehling. Eu chego lá: no mundo da escrita - alfabetização. Livro do professor. 8. ed. São Paulo: Ática, 1998.
18. NEVES, Iara Conceição Bitencourt (Org.); SOUZA, Jusamara Vieira et.al.. Ler e escrever: um compromisso de todas as áreas. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS, 1999.
19. OLIVEIRA, Marta Kohl. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.
20. REGO, Tereza Cristina. Vygotsky: uma perspectiva histórico cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 1995.
21. RIZZO, Gilda. Alfabetização natural. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
22. PRETO, Nelson de Luca. A ciência nos livros didáticos. Campinas: Ed. da Unicamp; Salvador: Ed. da Universidade Federal da Bahia, 1995.
23. SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A criança na fase inicial da escrita. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
24. TASCA, Maria (Org.), POERSCH, José Marcelino et.al.. Suportes lingüísticos para alfabetização. Porto Alegre: Sagra, 1990.
25. VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

topo 

