

LETRAR OU ALFABETIZAR?

BISSACO, Cristiane Magalhães¹
JOSÉ, Jacilene Blaya Cornejo²
SALESSI, Edilaine Regina³

RESUMO: Os termos letramento e alfabetização vêm sendo tratados há alguns anos, entretanto a discussão parece inesgotável, já que as práticas concretas da sala de aula ainda precisam, em sua maioria, ser mudadas. Desse modo, pretendemos, por meio deste artigo, apresentar os conceitos letrar e alfabetizar permeados pelas teorias de aquisição da linguagem no decorrer da história, possibilitando, assim, mudanças na sala de aula das séries iniciais. Destacamos que a Teoria Linguística fundamenta tais discussões, principalmente por que a língua é o veículo da comunicação humana e da aprendizagem de todos os outros conhecimentos.

PALAVRAS- CHAVE: letramento, alfabetização, aquisição de linguagem.

ABSTRACT: *The terms lettering and literacy have been dealt with for some years, but the discussion seems inexhaustible, as classroom concrete practices still need, in most cases, to be changed. We intend, with this article, to present the concepts alphabetize and literate based on language acquisition theories throughout history, thus enabling changes in the initial series. We highlight that such discussions are based on Linguistic Theory, mainly because the language is the vehicle of human communication and the way one can have knowledge.*

KEYWORDS: *literacy, language acquisition.*

¹ A autora é Doutora em Linguística Aplicada pela PUC-SP, Mestre em Linguística Aplicada pela PUC-SP, Especialista em Língua Portuguesa pela UNESP-SJRP, especializanda em Alfabetização e Letramento pelo Centro Universitário Toledo de Araçatuba, graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Claretiano de Batatais e graduada em Letras Português/Inglês pelo Centro Universitário Toledo de Araçatuba.

² A autora é graduada em Letras Português/Inglês e Pedagogia pelo Centro Universitário Toledo de Araçatuba, sendo especializanda em Alfabetização e Letramento pela mesma Instituição de Ensino.

³ A autora é graduada em Pedagogia pela FAI - Faculdades Adamantinenses Integradas e especializanda em Alfabetização e Letramento pelo Centro Universitário Toledo de Araçatuba.

1. Introdução

Este artigo apresenta um histórico das teorias sobre a aquisição da linguagem, diferenciando as questões referentes ao letramento e o processo de alfabetização da língua portuguesa, bem como mostrando as capacidades necessárias para a alfabetização e as possibilidades na sala de aula de alfabetização. A Linguística nos dá o suporte teórico para discutir a aquisição da linguagem, entendendo que o estudo da aquisição da linguagem visa a explicar de que modo o ser humano parte de um estado no qual não possui qualquer forma de expressão verbal e sem a necessidade de aprendizagem formal incorpora a língua de sua comunidade nos primeiros anos de vida, adquirindo um modo de expressão e de interação social dela dependente.

2. Teorias de aquisição de linguagem

No decorrer da história, as teorias vão se sobrepondo, trazendo explicações melhores para determinados conceitos. Aqui, discutimos a questão da aquisição de língua materna, entendendo que esta foi discutida por muito tempo por uma vertente empirista, o que será descartado neste artigo, já que entendemos o processo de aquisição de linguagem dentro da perspectiva racionalista, ou seja, discutiremos a seguir duas correntes teóricas de base racionalista: o inatismo e o construtivismo, este último subdividido em cognitivismo e interacionismo.

Desse modo, a Teoria Lingüística, de orientação racionalista, parte do pressuposto da Gramática Universal (GU), quer dizer, de um estado inicial de organização da linguagem que todo ser humano possui definido biologicamente (CHOMSKY, 1997). Isto é, a Gramática Universal é entendida como as gramáticas (línguas) identificadas (em um conjunto de gramáticas possíveis) a partir de uma subclasse de expressões delas originadas, o que nos remete ao inatismo chomskiano.

Nos anos 60-70, foram traduzidos para o inglês os trabalhos de Piaget sobre o desenvolvimento cognitivo, ao mesmo tempo em que a proposta de Chomsky era absorvida na Europa pela escola Piagetiana (SINCLAIR, 1976). Piaget (1976) enfatiza a ação da criança sobre o meio físico, da qual decorre a construção do conhecimento fundamental para o desenvolvimento da criança – esquemas sensório-motores. Assim, a teoria de Piaget, chamada de

construtivista, passou a ser tomada como referência para a caracterização do desenvolvimento cognitivo da criança.

Após o construtivismo, a teoria sociointeracionista ocupa seu lugar, tendo como principal representante Vygotsky, destacando o papel da interação social por meio da língua no desenvolvimento da criança e na aquisição da linguagem. O sociointeracionismo associa-se, de acordo com Vygotsky (1962/1987), à linguagem como fio condutor das relações sociais e do desenvolvimento humano. A criança, de posse da língua como instrumento, desenvolve o que é chamado de "pensamento verbal", ou seja, a linguagem que advém da atividade mental que é derivada do processo consciente de tomadas de decisões. Vygotsky enfatiza que esse "pensamento verbal", em contraposição à fala, não é inato e sim determinado sócio-historicamente. Assim, ao estabelecer distinção entre pensamento verbal e fala, Vygotsky atribui um caráter sócio-histórico ao primeiro e biológico a esta última.

O que se pode concluir com base nessas linhas teóricas desde Chomsky até Vygotsky é que a criança nasce com uma predisposição para aprender uma determinada língua (competence) e vai se aperfeiçoando na sua relação com o outro (performance).

3. Letrar ou alfabetizar?

A alfabetização e o letramento caminham juntos, lado a lado, como as duas faces de uma mesma moeda, ou seja, são divergentes, porém ambas se complementam. Diante das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança e também do adulto analfabeto no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: alfabetização (sistema convencional da escrita) e letramento (práticas sociais que envolvem a escrita e a leitura). Cabe ressaltar que ambos não são processos independentes, mas interdependentes, ou seja, a alfabetização desenvolve-se através do letramento, isto é, por meio de práticas sociais de leitura e de escrita; o letramento, por sua vez, só se pode desenvolver através da aprendizagem das relações fonema-grafema, ou seja, de modo dependente da alfabetização.

Segundo Soares (2003, p. 38, 39), “*letramento* é o resultado da ação de ‘letrar-se (...)’”; “um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado é não só aquele que sabe ler e escrever,

mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita (...)”. Enfim, ressalta Soares (2003, p. 44), “letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita”. Por consequência, a autora revela que “letramento é muito mais que alfabetização”, ou seja, a alfabetização é um processo formal, enquanto o letramento é uma prática social.

Nos dias atuais, em que as sociedades do mundo inteiro estão cada vez mais centradas na escrita, ser alfabetizado, isto é, saber ler e escrever tem se revelado condição insuficiente para responder adequadamente às demandas contemporâneas. É preciso ir além da simples aquisição do código escrito, é preciso fazer uso da leitura e da escrita no cotidiano, apropriar-se da função social dessas duas práticas; é preciso letrar-se. O conceito de letramento, embora ainda não registrado nos dicionários brasileiros, tem seu aflorar devido à insuficiência reconhecida do conceito de alfabetização. E, ainda que não mencionado, já está presente na escola, traduzido em ações pedagógicas de reorganização do ensino e reformulação dos modos de ensinar, como constata Magda Soares em seus diversos escritos. Em vista disso, alfabetização e letramento são processos que envolvem níveis e/ou graus ascendentes, de acordo com as exigências do mundo atual e das práticas sociais as quais se está inserido. Ambas, portanto, são contínuas, para toda a vida. Contudo, Tfouni (2002, p.15) afirma a esse respeito que: “(...) a alfabetização, enquanto processo individual, não se completa nunca, visto que a sociedade está em contínuo processo de mudança, e a atualização individual para acompanhar essas mudanças é constante”.

Em termos sociais mais amplos, o letramento é apontado como sendo produto do desenvolvimento e/ou prosseguimento da alfabetização. Segundo Tfouni (2002, p.20), “enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade”. Em outras palavras, letramento é o estado em que vive o indivíduo que não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e escrita que circulam na sociedade em que vive: sabe ler e interpretar jornais, revistas, livros, bula de um remédio, tabelas, quadros, formulários, sua carteira de trabalho, suas contas de água, luz, telefone, escreve cartas, bilhetes, telegramas, sabe redigir um ofício, um requerimento, “navegar” na internet etc.. São exemplos das práticas sociais de letramento mais comuns e cotidianas de leitura e escrita presentes no mundo contemporâneo.

Magda Soares (2003, p.58), falando sobre a questão, relata que “é preciso que haja, pois, condições para o letramento: escolarização real e efetiva da população e disponibilidade de material de leitura”, uma vez que aspirar um pouco mais do que simplesmente aprender a ler e a escrever (ser alfabetizado) é letrar-se.

Pode-se dizer que o processo de letramento se inicia bem antes de seu processo de alfabetização ou vice-versa. Alguns exemplos, segundo Soares (2003, p. 47), nos explica melhor esse contexto:

“Um adulto poder ser *analfabeto e letrado*: não sabe ler nem escrever, mas usa a escrita”. “Uma criança pode não ser *alfabetizada*, mas ser *letrada*”: convive com livros, conta e finge escrever uma história etc.. “Uma pessoa pode ser *alfabetizada* e não ser *letrada*: sabe ler e escrever, mas não cultiva nem exerce práticas de leituras e de escrita”.

Portanto, é importante salientar que o letramento compreende tanto a apropriação das técnicas para a alfabetização quanto o aspecto de convívio e hábito de utilização da leitura e da escrita. É preciso reconhecer a possibilidade e necessidade de promover a conciliação entre essas duas dimensões da aprendizagem da língua escrita, integrando alfabetização e letramento, sem perder, porém, a especificidade de cada um desses processos, o que implica reconhecer as muitas facetas de um e outro e, conseqüentemente, a diversidade de métodos e procedimentos para ensino de um e de outro, uma vez que não há apenas *um* método para a aprendizagem inicial da língua escrita. Há múltiplos métodos, pois a natureza de cada faceta determina certos procedimentos de ensino, além de as características de cada grupo de indivíduos e/ou de cada indivíduo exigirem formas diferenciadas de ação pedagógica.

Contudo, tomando os dois extremos como ênfases à aprendizagem da língua escrita, Soares defende a complementaridade e o equilíbrio entre ambos e chama a atenção para o valor da distinção terminológica:

Porque alfabetização e letramento são conceitos freqüentemente confundidos ou sobrepostos, é importante distingui-los, ao mesmo tempo em que é importante também aproximá-los: a distinção é necessária porque a introdução, no campo da educação, do conceito de letramento tem ameaçado perigosamente a especificidade do processo de alfabetização; por outro lado, a aproximação é necessária porque não só o processo de alfabetização, embora distinto e específico, altera-se e reconfigura-se no quadro do conceito de letramento, como também este é dependente daquele (2003, p. 90).

A partir dessa compreensão, assim como a autora, é preciso que reconheçamos o mérito teórico e conceitual de ambos os termos e de que, na ambivalência dessa revolução conceitual, encontra-se o desafio dos educadores em face do ensino da língua escrita: o alfabetizar letrando.

4. Capacidades necessárias para a alfabetização

Dentro do contexto escolar, a alfabetização tornou-se motivo de preocupação para muitos professores que procuram evitar as séries iniciais do Ensino Fundamental.

No âmbito da alfabetização, a compreensão dos aspectos que envolvem a fala é primordial para a aquisição da leitura e escrita.

Outro saber que necessita de atenção no início do processo de alfabetização é a percepção da organização espacial da página, isto é, a criança deverá notar que as letras seguem a ordem da esquerda para a direita na linha, e que a disposição expressiva das linhas é de cima para baixo em uma página.

Caberá ao professor ser o agente provocador da aquisição desses saberes, proporcionando condições e ambiente necessários para o desabrochar dos conhecimentos essenciais ao favorecimento da alfabetização.

Seguem, abaixo, os conhecimentos necessários e sugestões apresentados por Lemle (2004) com o intuito de instigar o aluno a alcançar de forma consciente capacidades que irão ajudá-lo na alfabetização.

1. Trabalhar com escudos de times de futebol, bandeiras, sinais de trânsito, gestos diversificados, amuletos, entre outros, auxiliam a construção da ideia de símbolo.
2. Desenhar pequenas formas como círculos, cruzeiros, quadrados, curvas, espirais, sem exagerar, auxiliam na discriminação das formas das letras.
3. A discriminação dos sons da fala pode ser trabalhada e explorada através de listas de palavras que rimem, repetições de sílabas através de canções e quadrinhas.
4. Já a consciência da unidade “palavra” pode ser explorada por meio da aquisição de palavras novas, plantas, animais, frutas, partes do corpo, entre outras; contar quantas palavras há em uma expressão e localizar a mesma palavra em duas posições diferentes são sugestões que auxiliam na conscientização da unidade da palavra.

5. Finalizando, a organização da página escrita pode ser trabalhada por meio do ato de brincar de ler e criar seus próprios textos.

Ao abordar a alfabetização, é primordial salientar que “o primeiro problema da alfabetização está em a criança compreender que existe uma relação de simbolização entre as letras e os sons da fala”. Os segmentos gráficos representam “segmentos de sons”, conforme Lemle (2004) provoca.

Quando o aprendiz capta a ideia de que cada letra é um símbolo de som e que cada som é representado por uma letra, caberá a ele lembrar - se qual o desenho da letra que corresponde ao fonema que deseja transcrever, ocorrendo, então, o que Lemle (2004) define como “**estalo**” que nada mais é que um avanço repentino e sucessivo no aprendizado do aluno.

4.1. As relações entre sons e letras

Os vínculos existentes entre sons e letras são complexos e giram em torno de quatro relações, a saber:

a) Relação um por um, em que cada letra corresponde a um único som.

Trata-se de uma correspondência biunívoca, havendo, como afirma Lemle (2004), “o *casamento monogâmico*” entre consoante e vogal. É a mais simples das relações e realiza-se em poucos casos.

As consoantes *p,b,t,d,f,v* e a vogal *a* representam, onde quer que estejam, sempre o mesmo fonema. Com elas, a criança iniciará processo de aquisição da leitura e escrita, passando, posteriormente, para a inclusão das letras pertencentes à segunda relação (que trataremos a seguir) posicionadas apenas no início das palavras, evitando a terminação final onde apresenta o som de [u] como em *lua*, *lata*, *vala* e evitando *sol*, *mel* e *sal*.

b) Relação um por mais de um, determinadas a partir da posição.

Nessa relação, uma letra representa diferentes sons, segundo a posição que ocupa na palavra.

O alfabetizando deverá observar e perceber que as letras *s,m,n*, *l,c,qu,g,gu,i,e,u,o,r,rr* ao e *am* possuem sons diversificados de acordo com a sua posição na palavra, como é o caso de sala (som de [s] início de palavra); casa (som de [z] intervocálico); resto (diante de consoante surda ou em final de palavra, apresenta som de [s]); e rasgo (som de [z] diante de consoante sonora).

Os sons de [e] ou [E] não-final, como em dedo e pedra, e [i] em final de palavra como padre, morte; [o] não-final, como bolo, cova, e finalizando essa relação o som [u] no final de palavra: bolo, amigo.

As falhas que ocorrem na leitura e escrita são decorrentes, segundo Lemle (2004), da não transposição da primeira fase para a segunda, “*passo crucial na construção do conhecimento a respeito do nosso sistema de escrita*”.

c) Relação de concorrência, em que há mais de uma letra para um mesmo som na mesma posição.

Trata-se das relações que vêm sendo comentadas; a mais complexa, em que duas letras podem representar o mesmo som e estar na mesma posição.

Essa etapa acompanhará o aluno durante a sua vida inteira. É o caso dos fonemas que, de acordo com o contexto ao qual está inserido, apresentará letras diferentes ou semelhantes ao seu fonema, como é o caso dos fones [z], [s], [z], [u] e “zero”.

Caberá ao aluno conformar-se a memorizar a escolha certa da letra, individualmente para cada palavra.

d) Relações morfológicas representadas por fonemas idênticos em contextos idênticos, em que a estrutura da palavra em seu contexto formal deverá ser levada em conta.

Nesse relacionamento entre letra e som, é primordial aplicar a palavra em um contexto, pois nele o aluno encontrará o significado real da palavra, facilitando assim a sua ortografia. Será de suma importância o emprego do dicionário para a grafia adequada das palavras, em caso de dúvidas.

Dentro dessa relação, enquadram-se os afixos *eza*, *ês*, *ez*, *iz*, *cão*, *al*, *ice*, *agem*, *izar*, *nça*, *ncia*, *des*, *dis*, *extra*.

Após as reflexões realizadas nesse documento sobre as relações existentes entre a leitura e a formação das palavras, é importante salientar que a nossa língua organiza o pensamento. Porém, com o passar do tempo, uma completa a outra, renovando-se mutuamente. Com a leitura e a escrita isso não ocorre, tornando-se necessária uma compreensão efetiva e consciente de todo o processo da alfabetização por parte do educando.

Não basta compreender, é necessário interpretar, criticar, verbalizar a respeito das relações existentes, para que a criança possa, com êxito, transpor sucessivamente cada uma das fases, construindo, com isso, seu conhecimento sobre o sistema da escrita.

Finalizando, é importante ressaltar que primeiro a criança desenvolverá a leitura para, posteriormente, desenvolver a escrita e, portanto, uma vez que a leitura envolve sons, a escrita está intimamente relacionada a ela e ao meio cultural ao qual se desenvolve.

5. Possibilidades na sala de alfabetização: alfabetizar letrando

O entendimento de que a alfabetização não está unicamente relacionada à apropriação de um código, mas que também se relaciona a uma representação linguística, nos faz pensar sobre as questões relacionadas ao processo de letramento, em uma dimensão sócio-cultural da língua escrita e de seu aprendizado, levando em conta o aprendiz como um sujeito participante do processo e não como uma caixa vazia em que conhecimentos são depositados.

Tão importante quanto conhecer o funcionamento do sistema de escrita – o código – é poder participar de práticas sociais letradas, que formam parte de uma cultura grafocêntrica. Desse modo, enquanto a alfabetização se encarrega da aquisição da escrita por um indivíduo, o letramento enfoca os aspectos sócio-históricos da aquisição da linguagem de uma sociedade (TFOUNI, 2002, p. 20).

O domínio da leitura e da escrita permite ao sujeito interpretar, divertir-se, organizar, confrontar, inferir, documentar, informar, orientar-se, reivindicar, garantindo à sua memória uma condição diferenciada na sua relação com o mundo, um estado não necessariamente conquistado por aquele que apenas domina o código (SOARES, 2003). Por isso, aprender a ler e a escrever implica não apenas o conhecimento das letras e do modo de decodificá-las, mas também a possibilidade de usar esse conhecimento em benefício de formas de comunicação, possíveis, reconhecidas e necessárias em um determinado contexto cultural.

Nessa esteira, fica entendido como papel do professor, conforme apontado por Soares (2003, p. 58), não apenas o de ensinar a ler e a escrever, mas, também, de levar os indivíduos a fazer uso da leitura e da escrita, levando-os a se envolver em práticas sociais de leitura e de escrita.

Koch (2004, apud Koch & Elias, 2006, p. 102) defende a ideia segundo a qual os indivíduos desenvolvem uma competência metagenérica que lhes possibilita interagir de forma conveniente, na medida em que se envolvem nas diversas práticas sociais. É essa competência

que possibilita a produção e a compreensão de diferentes gêneros textuais, ou seja, a produção de sentido dada por meio do conhecimento prévio que temos para inferir significado na leitura. Isso pode, de certa maneira, ser ensinado na escola. A competência metagenérica está implícita no ponto de vista de Bakhtin (1929/1988, p.301), segundo a qual:

(...) Aprendemos a moldar nossa fala às formas de gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero. (...) Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria impossível.

Lessa (2003), ao discutir a visão de linguagem bakhtiniana, afirma que a visão de linguagem como prática social tem sua origem na aceitação de que os sentidos são negociados e construídos dentro de um momento sócio-histórico determinado. Nesse momento, é preciso considerar quem fala, o que fala, para quem fala, como fala e com que finalidade. A autora se apoia em Bakhtin (1929/1988), acerca dos interlocutores e o contexto de produção. Bakhtin (1929/1988), ao definir a linguagem como prática social, define algumas características, a saber:

1. O caráter histórico e dialógico da linguagem;
2. A enunciação como um todo e não de elementos isolados;
3. O sentido da palavra determinado por seu contexto;
4. O caráter evolutivo e transformador da linguagem a partir da interação verbal dos locutores;
5. O desenvolvimento de uma postura dialética entre necessidade, liberdade e responsabilidade linguística;
6. A visão da língua como uma realidade concreta;
7. A visão das leis da evolução linguística como leis sociológicas, não divorciadas das atividades dos falantes;
8. A estrutura da enunciação como uma estrutura puramente social, uma vez que só se torna efetiva entre falantes.

Cabe destacar que não adianta conhecer o código se não se entende o texto. Nesse sentido, Schnewly et al (2004) apontam que é uma das tarefas da escola ensinar a ler e escrever, já que são habilidades indispensáveis aos cidadãos para o exercício de seus direitos e deveres. É

possível, então, com o ensino a partir de gêneros, beneficiar o processo de ensino-aprendizagem de escrita/leitura, porque leva o aluno a compreender a linguagem na forma concreta e não como uma linguagem inventada como muitos livros didáticos oferecem.

6. Considerações finais

É sabido, perante os aspectos levantados no decorrer deste estudo teórico, que a escrita e a leitura são práticas sociais que se fundamentam e/ou decorrem de duas concepções distintas, porém interdependentes: alfabetização e letramento.

Não se pode negar, no entanto, a importância das práticas sócio-culturais da leitura e da escrita na sociedade atual, uma vez que um indivíduo letrado é capaz de interagir com o mundo, partilhar ideias, organizar e liderar um grupo, auxiliar na tomada de decisões, enfim, de tornar-se capaz de criar, modificar e transformar seus planos em uma ação benéfica para o seu próprio ego e também para aqueles que estão a sua volta.

Para finalizar, é importante salientar que os diversos conceitos de letramento e alfabetização são múltiplos, conflitantes, porém de uma relevância do ato de aprender, de viver e de se relacionar com o mundo numa só sintonia, como se pudéssemos, numa só frase, representar o significado de ambos os conceitos, condição diferenciada para atingir diferentes objetivos, qualquer que seja o lugar.

Contudo, a breve análise dos conceitos aqui apresentados visa, no campo educacional, a aproximar a alfabetização e o letramento, uma vez que a junção de ambos possa proporcionar alternativas para que nossa população torne-se uma sociedade leitora, com uma nova perspectiva de vida e um novo conhecimento de mundo, já que "Letramento é, sobretudo, um mapa do coração do homem, um mapa de quem você é, e de tudo que pode ser" (SOARES, 2003).

7. Referencias bibliográficas

- BAKHTIN, M. (1929/1988) *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Laud e Yara Frateschi Vieira. 6ª edição. São Paulo: Editora Hucitec, pp.67-136.
- CHOMSKY, N. New Horizons in the Study of Language. *D.E.L.T.A.*, **13**. Edição Especial: Chomsky no Brasil, 1997, pp. 1-20.

- KOCH, Ingedore Villaça & ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender – os sentidos do texto*. São Paulo: Editora Contexto, 2006.
- LEMLE, Miriam. *Guia Teórico do Alfabetizador*. 16ª Ed. São Paulo: Ática, 2004.
- LESSA, A.B.C.T. (2003) Transformação: Uma Experiência de Ensino. In: CELANI, M.A.A. (org.) *Professores e Formadores em Mudança: Relato de um Processo de Reflexão e Transformação da Prática Docente*. Campinas: Mercado de Letras, pp. 79-89.
- PIAGET, J. Piaget's Theory. In: B. Inhelder & H.H. Chipman (eds.) *Piaget and His School: A Reader in Developmental Psychology*. New York: Springer-Verlag, 1976.
- SCHNEWLY, B. et al. Gêneros Orais e escritos na Escola. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- SINCLAIR, J. M. Developmental Psycholinguistics. In: B. Inhelder & H.H. Chipman *Piaget and His School: A Reader in Developmental Psychology*. New York: Springer-Verlag, 1976.
- SOARES, M. B. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2ª ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2003.
- TFOUNI, L.V. *Letramento e alfabetização*. 5ª ed. São Paulo, Cortez, 2002.
- VIGOTSKII, L.S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1962/1987.