Línguas & Letras

ESTUDOS EM EDUCAÇÃO

ISSN: 1517-7238
vol. 6 nº 10
1º sem. 2005
p. 273-285

AS TRAJETÓRIAS DE LEITURA E ESCRITA PERCORRIDAS PELAS CRIANÇAS: OLHANDO PARA OS PROCESSOS MEDIADORES

SILVA, Leila Cristina Borges da[1]

[1] *Mestre pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas e pesquisadora do Grupo AULA: Trabalho Docente na Formação Inicial. Professora da Rede Municipal de Ensino de Campinas.*

Línguas & Letras
ISSN: 1517-7238 v. 6 nº 10 1º sem. 2005 p. 273-285

RESUMO: O presente trabalho procurou dar visibilidade aos mediadores envolvidos no processo de apropriação da leitura e da escrita pelas crianças, dentro e fora da escola. Compartilhando com Vygotsky (1984) a idéia de que para se entender algo é necessário estudá-lo nas dinâmicas das relações, ou seja, mergulhada no processo, a pesquisa foi realizada na sala de aula onde atuei como professora, em uma instituição privada de educação infantil. Elegi como referencial teórico os estudos da História Cultural (Chartier: 1996, Hébrard: 1996 e Fraisse: 1997) por meio dos quais procurei compreender as práticas de leitura e escrita analisando suas relações com os modelos históricos que as circunscrevem. Ao enfocar os relatos das crianças e de suas famílias, foi possível conhecer os mediadores presentes no processo de apropriação da leitura e da escrita: o mundo oral, a materialidade do livro, a imagem e as recordações de infância. Observei ainda que as crianças não são passivas diante das propostas de leitura consideradas "escolares" – burlam a vigilância exercida por mim como professora, formando uma rede de antidisciplina.
PALAVRAS CHAVES: Práticas de Leitura e Escrita, Processos Mediadores.

ABSTRACT: The present study aims to give visibility to the mediators involved in the reading and writing processes of children, inside and outside school. Adopting in this article Vygotsky (1984) ideas – to whom to understand something fully, it is essential to study it in its dynamic interactions, deeply immersed in the process – I have researched in the very classroom where I teach. I have chosen as a theoretical reference the cultural history studies (Chartier: 1996; Hébrard: 1996; Fraisse: 1997) which gave me support to understand the reading and the writing practices analysing its link with historical models encompassing it. By focusing on the children and their family discourses, was possible to find the mediators present on the course of the literacy practices: the oral world, the presence of books, the ideas and the memory of childhood.I also have notice that the children were not passive facing propositions of reading considered by them as typical of "school readings" – they escaped my vigilance, forming a sort of "rebellious" net of students.
KEYWORDS: Reading, Writing, Mediators processes.

O PORQUÊ DA PESQUISA

Este trabalho de pesquisa teve origem em minhas inquietações acerca dos mediadores que juntamente comigo constituíam o processo de apropriação da leitura e da escrita pelas crianças, dentro e fora da escola. Ao deparar-me com os estudos de Soares (1985) e Smolka (1988) reconheci a necessidade de olhar as práticas de leitura e escrita para além da

dimensão escolar, já que essas práticas antes de serem escolares são também práticas sociais.

Tais estudos, juntamente com os dizeres das crianças a respeito dos cadernos de caligrafia, atividades de "juntar" sílabas e coordenação motora, as quais elas faziam em casa com a mediação da mãe, levaram-me não somente a estes estudos, mas, confirmaram a necessidade de incluir em meu trabalho a ótica dos leitores nele envolvidos.

Como compartilho com Vygotsky (1984) a idéia de que para entendermos algo é necessário olhá-lo em *mudança*, a pesquisa foi desenvolvida na sala de aula onde atuei como professora da educação infantil, ou seja, no processo interativo com os sujeitos. Por meio de meus registros pude ressignificar a prática pedagógica e a maneira como eu olhava as práticas de leitura e escrita vivenciadas pelas crianças. Pude dar visibilidade a outros personagens que juntamente comigo mediavam o acesso à leitura e à escrita.

À medida que registrava os episódios ocorridos, eu tomava certa consciência do processo que vivia, tornando possível aperceber-me nele e re-significar os episódios juntamente com as crianças. Os estudos de Fontana (1997) demonstraram-me que esse *olhar para o próprio trabalho* como protagonista e professora exigem um esforço de re-elaboração do papel docente.

A partir desses estudos pude perceber também que no ato de relatar para mim mesma a prática pedagógica vivida, poderia regular os aspectos de meu fazer *detendo um certo grau de decisão sobre ele*, ou seja: *significando-o e re-significando-me nesta relação.*

Desse modo, o registro alcançou relevância em meu trabalho, pois por meio dele re-elaborava meu papel de professora e dava-me a consciência das relações vividas na escola, podendo atribuir um novo significado aos episódios, aos dizeres, aos personagens mediadores das práticas de leitura e escrita.

Por meio de meus registros, pude perceber também que o modo de conceber as práticas de leitura e escrita, sobre o qual dirigi meu olhar teve origem no mundo que me interrogava: Quais eram os mediadores envolvidos no processo de apropriação da leitura e da escrita pelas crianças?

ISSN: 1517-7238 v. 6 nº 10 1º sem. 2005 p. 273-285

Ao aproximar-me desses movimentos concretos de leitura/escrita tive a oportunidade de reconhecê-los nas suas origens, nas circunstâncias nas quais eles estavam inseridos. Tal postura implicou necessariamente em historicizar minha relação com as práticas de ler e escrever. Baseando-me nos estudos de Bourdieu (1996) procurei historicizar a relação das crianças com as práticas de leitura e escrita em determinadas circunstâncias, visto que para o autor essa é uma forma pela qual nos "debruçamos" sobre aquilo que a história nos impõe como pressuposto inconsciente.

Os modos pelos quais penso as práticas de leitura/escrita foram consolidados em várias circunstâncias, a partir de imagens e representações que durante muito tempo orientaram minhas práticas pedagógicas. Dirigi meu olhar na tentativa de compreender as raízes do meu novo modo de conceber a leitura e a escrita, articulando essas questões às práticas por mim vivenciadas e compartilhadas com as crianças.

PRÁTICAS DE LEITURA E ORALIDADE

Certo dia, em uma das nossas aulas, uma das crianças[2] dividiu a folha em duas partes, caracterizando cada um dos lados como "dia" e "noite". Desenha um menino em cada um dos lados e me diz:

(c.1) – Aqui é eu no Brasil, "ta de dia", aqui é de noite, é um menino no Japão.
(p.1) – E por que quando está de dia no Brasil, lá no Japão está de noite?
(c.1) – Ih! Você me pegou.
(p.1) – O que você acha?
(c.1) – Não sei.
(p.1) – O que você precisa fazer para saber?
(c.1) – Perguntando pro meu pai.
(p.1) – Tem outro jeito?
(c.1) – Pra minha mãe, pro meu tio.
(p.1) – Sem perguntar tem jeito?
(c.1) – Não aí não.
(p.1) – Como (c.1) poderá fazer para descobrir isso?

[2] No decorrer deste trabalho, utilizarei P. para a fala da professora e C. para a fala da criança. Muda o nª para indicar que muda a criança que fala.

(c.2) – *Pensando sozinho.*
(p.1) – *Sozinho ele consegue?*
(c.3) – *Não, pensando com o grupo do Pré-B, pesquisando nos livros.* [depois explica ao colega o porquê do dia e da noite, enfatizando o movimento da Terra].

O episódio anteriormente narrado deixou vestígios de que as crianças possuíam sua referência central nas falas, no mundo que as interrogava: *perguntando pra minha mãe, pro meu tio*. Tornava ainda mais clara a necessidade das interlocuções: o papel do outro nas interações.

Tendo com referência os estudos de Hébrard (1996) quando este discute "Memórias de Jamerey Duval", percebi como os relatos das crianças, os quais estavam aparentemente desvinculados de um acesso mais regulado em relação à leitura e à escrita, também favoreciam determinada apropriação dessas práticas.

Jamerey Duval, camponês francês do século XVIII, expulso de casa aos treze anos, pela miséria e brutalidade de seu lar, percorre trajetórias de leituras. As trajetórias de leitura percorridas por ele possuíam suas raízes no mundo oral, na experiência que o interrogava. Foi a partir de suas experiências orais que Jamerey descobriu um outro espaço cultural – a leitura – tornando-se professor de antiguidades em Lorena:

> Ao notar os navios pela primeira vez, perguntava o porquê que suas pesadas massas não afundavam e por meio de que flutuavam dessa maneira acima de sua superfície visto que a menor pedra que jogássemos desceria até ao fundo. (Hébrard: 1996 p. 129)

Em ambas as situações (o episódio vivido por mim e o percurso do autodidata) a dúvida não desencorajou o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, mas conduziu a tal processo. Como o camponês, eu e as crianças estávamos a caminho de um espaço cuja existência suspeitávamos: aquele do livro e da escrita. Tivemos a possibilidade de encontrarmos interlocutores que sugeriram respostas mais precisas: *Não, pensando com o grupo do Pré-B, pesquisando dos livros.*

Desse modo, a leitura começou a ser vista como prática oral e partilhada: *pensando com o grupo.* Ao ser enfocada como prática oral e partilhada, a leitura passa a ser elaborada e necessariamente inscrita numa relação mais mediatizada e mais complexa.

Línguas & Letras ISSN: 1517-7238 v. 6 nº 10 1º sem. 2005 p. 273-285

Expressões como: *perguntando, pensando com o grupo, pesquisando nos livros,* confirmavam-me que a trajetória de leitura não é linear, mas, permeada de rupturas, de diálogos (a trajetória oral) que constituem também a apropriação deste saber. De um único olhar dirigido especificamente à família passei a um outro olhar: aquele que procura um mundo oral como mediador do acesso à leitura/escrita.

Pensar minha história em relação às práticas de leitura significa reconstituir minhas trajetórias, contar sobre os caminhos pelos quais passei e que me levaram a olhar essas práticas. É a minha história construída a partir de minha singularidade que me permitiu problematizar algo que despertou, de início, um interesse único e pessoal. É um olhar que filtra.

Busquei apoio em Ginzburg (1987) quando este relata a história de Menocchio, um moleiro que lia as Escrituras Bíblicas, mediatizado pelas tradições orais. Menocchio filtrava suas leituras através de um confronto entre a página escrita e a cultura oral. Isto induziu o moleiro a formular idéias as quais ele afirma terem saído de sua própria cabeça. Reconhece a si próprio como predominantemente aprendiz/autodidata.

Este "filtrar", a partir da cultura oral, tratado por Ginzburg, pode ser relacionado ao episódio vivido por nós, no qual as crianças relatam as possíveis respostas para uma mesma indagação*: O que você precisa fazer para saber?* Vivemos indagações singulares que nos levam a buscar diferentes práticas de leitura e produzir a partir delas novos sentidos.

A cultura oral tem um papel fundamental no processo de apropriação da leitura e da escrita, na medida em que se refere a um caminho singular percorrido pelos leitores, permitindo-lhes ler de um modo específico, com certa originalidade.

Assim como Menocchio, nossa reflexão foi singular, compartilhada, sendo re-significada a partir da busca por respostas mais precisas. Sobre isto, Chartier (1999) explicita que ao darmos espaço para que os leitores confidenciem suas práticas de leitura, não temos como objetivo estar restrito a uma coleção de casos particulares, porém por meio de uma *história da leitura* buscar objetivar nossa relação com este ato.

Para Chartier (1999) o que torna possível pensar um *projeto de história das leituras,* o qual não esteja restrito a uma coleção indefinida de singularidades irredutíveis, é a existência de técnicas ou modelos que organizam as práticas de certas comunidades. Ou seja, as práticas de leituras singulares são atravessadas por normas sociais mais amplas e gestos específicos que constituem essas experiências, tornando-as semelhantes em alguns aspectos.

O SUPORTE MATERIAL E A PRODUÇÃO DE SENTIDO

Estávamos na biblioteca. As crianças liam, observavam os livros, enciclopédias e comentavam entre elas. Havia em cima da mesa de um dos grupos um livro que fazia parte da prateleira de juvenis. Apontando para o livro, disse às crianças que estavam naquele grupo:

(p.1) – Quem pode ler o título da história?
(c.2) – Não é história.
(c.2) – É história de adulto.
(p.1) – Como que você sabe que é?
(c.2) – Não tem desenho?
(c.3) – Tem.
(c.2) – Mas, não é de pintura. Tem um monte de letra. Você acha que nós vamos consegui lê tudo isso?
(c.1) – As coisas de adulto não é colorido.
(c.2) – Numa semana a gente "lê" tudo.
(p.1) – Onde vocês já viram livro como esse?
(c.2) – Na biblioteca perto da casa do meu tio.
(c.3) – Em outra biblioteca.
(c.1) – Na biblioteca que tem livro, brinquedo.
(p 1) – As crianças podem ler livro de adulto?
(c.2) – Se consegui lê.
(p.1) – E adulto pode lê livro de criança?
(c.2) – Pode você lê pra gente.
(c.1) – O meu pai lê , minha mãe lê.

A criança justificou sua fala: *é história de adulto*, tendo como referência os aspectos físicos do livro, sua materialidade: *não tem desenho, não é de pintura, tem um monte de letra, as coisas de adulto não é colorido.*

Estes aspectos físicos relatados pelas crianças instituem determinados modos de ler, determinadas atitudes em relação às

ISSN: 1517-7238 v. 6 nº 10 1º sem. 2005 p. 273-285

práticas de leitura: Como ler um livro de adulto? Onde lê-lo? Quem o lê? As vozes das crianças me diziam que o sentido produzido em determinadas práticas de leitura era permeado pela materialidade do livro, pelo suporte que estava em jogo. A materialidade do livro desencadeava uma atitude específica em relação ao tipo de leitura que poderia feita, já que o tipo de impresso também é portador de sentido: Numa semana a gente "lê" tudo.

Os estudos de Chartier (1999) e Fraisse (1997) demonstraram-me que a materialidade do livro ocupa um papel importante no modo de apropriação, circunscrevendo um determinado tipo de leitura: *Você acha que nós vamos consegui lê tudo isso? Tem um monte de letra.* Segundo Chartier (1999) a própria revolução do livro eletrônico é uma revolução nas estruturas do suporte material do escrito, assim como nas maneiras de ler. Percebi que ao dedicar-me aos estudos das práticas de leitura, necessitava refletir sobre as relações entre a materialidade do escrito e a produção de sentidos pelas crianças.

Nas vozes das crianças: *Numa semana a gente "lê" tudo* ou *Você acha que nós vamos consegui lê tudo isso? É história de adulto,* elas afirmam que há um determinado "conseguir ler". As crianças diferenciam os livros de adultos dos livros de crianças, diferenciando as práticas de leitura exercida por ambos. São práticas diferenciadas que obedecem a um determinado modelo: *se consegui lê.*

Retomando as falas das crianças: as crianças podem ler um livro de adulto desde que consigam lê-lo, ou ainda, o adulto pode ler livro de criança porque a professora, o pai, ou a mãe, lêem. Quem autoriza essas leituras?

Percebo por meio do episódio narrado que as leituras são autorizadas por adultos "reguladores", os quais ao mediarem o acesso das crianças em relação às práticas de leitura e escrita, também instituem um determinado "conseguir ler".

Este "conseguir ler", remete às práticas de leitura legitimadas e autorizadas pela escola. Tais práticas estão permeadas por discursos amplos e históricos os quais buscam regular os comportamentos dos leitores perante o suporte material, ou seja, hierarquizam as escolhas feitas pelos leitores, de acordo com Chartier, A (1995) e Hébrard (1995).

ISSN: 1517-7238 v. 6 nº 10 1º sem. 2005 p. 273-285

RECORDAÇÕES DE INFÂNCIA: PRÁTICAS DE LEITURA RITUALIZADAS

É a escola, a professora que autorizam ou desautorizam as leituras feitas pelas crianças, que dizem e instituem o "conseguir ler", criando conseqüentemente mecanismos/ modelos que legitimam ou excluem estas práticas.

(p.1) – O que você acha que é lê (ler) ?
(c.4) – É o L com o E.
(p.1) – E o que a gente lê? Como você pensa que é ler?
(c.4) – É um livro que você está lendo.
(p.1) – E sem ser o livro?
(c.4) – Caderno, livro de história para ler os desenhos.
(p.1) – E como a gente lê os desenhos?
(c.4) – Não tem jeito de lê não dá certo.

Ler é o L com lê!

O sentido produzido pela criança a partir de minha pergunta me mostrou que as representações sobre o que é ler são marcadas por uma ordem dos discursos, por imaginários que influenciam determinadas práticas.

Não esperava tal resposta. Fiquei surpresa e, de início, decepcionada, não com a criança, mas, com o que sua fala me contava. Parece muito coerente dentro da escola, dizer que ler é: o L com E, já que por vezes a tecnologia, ou ainda o código é priorizado nesta instituição.

É a imposição de um certo tipo de leitura que gera censuras, não apenas no modo de conceber estas práticas, mas, no que escapa da fala da criança quando relata sobre a possibilidade de ler os desenhos, e logo em seguida, ela mesma corrige o que havia sido dito: *Não tem jeito de lê não dá certo.* Encontrei-me com outro mediador: aquele que normalmente, restringe, autoriza ou desautoriza certas práticas: os discursos escolares.

Bourdieu (1996) ao abordar as recordações de infância[3] explicita que as pessoas são pouco seguras em razão daquilo que chama de efeito de legitimidade, pois, ao perguntarmos a alguém o que costuma "ler" provavelmente responderá aquilo que para ele ou para determinado grupo merece ser declarado.

[3] Tendo em vista o modelo escolar que normalmente exclui ou legitima determinadas práticas de leitura.

Línguas & Letras ISSN: 1517-7238 v. 6 nº 10 1º sem. 2005 p. 273-285

Dizer à professora que ler é o L com E, e que não podemos ler os desenhos, revela que as representações sobre as práticas de leitura/escrita traduzem o que normalmente o modelo escolar legitima como boa leitura. Sobre as representações do ler, os estudos de Pompougnac reafirmam que essas representações articulam-se com freqüência com imagens de leitura na infância:

> O adulto (o método, a escola, a cultura letrada) impõe temporariamente a renúncia ao imaginário e destrói a ilusão do acesso imediato à mensagem, às imagens, ao mundo feérico do livro. No final deste percurso a conquista do ler é paga por uma espécie de luto: não há um ler de verdade que seria a captação direta do sentido. Ler é só isto trabalhar para construir o sentido e não sonhar a partir de imagens. A amnésia infantil, a infidelidade da lembrança, a reconstrução do passado permitem, nas representações da leitura poupar dimensão violenta do aprendizado e da relação pedagógica. Violência simbólica destinada a iniciar, isto é, a introduzir na ordem da letra, desconstruindo as representações ilusórias dos poderes do escrito (Pompougnac: 1997: 33).

A leitura e a escrita ao serem recuperadas na memória infantil, traduzem muitas vezes, um processo ritualizado. A criança declara aquilo que merece ser declarado (o que parece ser importante à sua professora) ainda que isto não seja fundamental em sua trajetória como leitora.

Paralelo a esta questão, ao falar sobre a memória, Certeau (1994) ressalta que a mesma nunca está pronta e acabada, e sim responde às circunstâncias em que é *disparada*. É flexível, singular. Altera-se, transforma lugares e pensamentos.

As crianças quando se remetem ao processo que vivenciaram utilizando-se de certas recordações, manipulam suas lembranças, transformam-nas em função dos contextos em que tais lembranças foram despertadas/criadas.

A dimensão escolar, normalmente, busca tutelar o sentido produzido pelas crianças, favorecendo determinadas restrições acerca das concepções de leitura que norteiam as práticas por elas vivenciadas.

Durante algum tempo, ingenuamente pensava ser capaz de controlar os sentidos produzidos pelas crianças, ou ainda controlar suas escolhas. Levava as crianças à bibliote-

ca, às "prateleiras infantis" e "pensava evitar" que elas consultassem a "prateleira de adultos". Acreditava que eram leituras "difíceis", árduas para elas. Porém, durante uma reunião de pais, uma mãe comenta:

> *– Leila, eu tenho uma sugestão. Gostaria que as crianças fossem orientadas sobre os livros, porque, às vezes a Bianca escolhe livros enormes, sem figuras, difícil para ela conseguir ler, ou mesmo pra eu ler para ela.*

Este episódio me demonstrou que a leitura não estava restrita às minhas tutelas. As crianças eram sabidas e emprestavam "livros de adultos" no momento em que eu não estava presente. Sim, ler é uma operação de caça, muitas vezes de caça não autorizada, como afirma Certeau (1994).

As crianças sorrateiramente subvertiam a minha tentativa de tutelar suas escolhas apropriando-se das brechas em sala de aula para concretizarem outras práticas de leitura que não as pensadas por mim. Fazem do agir uma arte, como explicita-nos autor: a ação da livre iniciativa é uma arte.

Para o autor: "o cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada". Sendo assim os *modos de proceder* presentes no cotidiano não estão reduzidos a uma disciplina. Ao contrário, os dominados (neste caso, as crianças) formam uma rede de antidisciplina.

Clandestinamente. Sorrateiramente. Longe da ótica do adulto, de minha autorização, as crianças transformavam a leitura em uma atividade de caça, de antidisciplina procurando os livros que mais lhe interessavam.

Desse modo, a ocasião é algo importante em todas as práticas cotidianas. Ela não é criada, mas, aproveitada. Reúne saber, aplica-o no mínimo de tempo. As crianças aproveitaram as brechas em um mínimo de tempo, durante o qual elas não estavam sob a vigilância da professora e escolhiam suas leituras.

Inseridas no campo das práticas ritualizadas, nesse caso, as escolares, as práticas de leitura e escrita acabam sendo marcadas por momentos de subversão que deslocam a atenção do mais forte, permitindo que a escolha seja feita pelas próprias crianças e não unicamente pelo adulto.

ISSN: 1517-7238 *v. 6 nº 10 1º sem. 2005 p. 273-285*

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao atribuir significados aos vestígios deixados pelas crianças acerca de suas representações sobre as práticas de leitura e escrita, os mediadores começaram a ser reconhecidos por mim como estando presente em suas vozes.

Não se limitando à família como mediadora do acesso à leitura e à escrita, os relatos das crianças tornaram visíveis que a oralidade também mediava o acesso a tais práticas, de maneira partilhada e singular.

Compreendi que no momento em que as crianças produziam sentidos, a partir de determinadas propostas de leitura e escrita, a materialidade do livro permeava essa produção, levando o sujeito leitor a atitudes específicas em relação ao suporte material. Tais atitudes eram mediadas pelos discursos históricos que regulam e orientam as práticas de leitura.

No percurso deste trabalho pude rever a minha postura em relação a essas práticas, considerando que as crianças respondiam à minha vigilância burlando-a, e no ato de burlar, a leitura passava a ser realizada de forma inventiva e singular.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. A leitura: uma prática cultural. Debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier. In: CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

CERTEAU, Michel. *A Invenção do Cotidiano1: Artes de Fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CHARTIER, Anne e HEBRÁRD, Jean. *Discursos sobre a leitura***.** São Paulo: Ática. 1995.

CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

_____. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: UNESP, 1999.

FRAISSE, Emmanuel. et alii. *Representações e imagens da leitura*. São Paulo: Ática. 1997.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação. *Como nos tornamos professores*. Tese de Doutorado. Campinas: UNICAMP, 1997.

GIARD, Luce. História de uma pesquisa In CERTEAU, Michel. *Invenção do Cotidiano I : Artes de Fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

GINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes: O Cotidiano e as Idéias de um Moleiro Perseguido pela Inquisição*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

HÉBRARD, Jean. O autodidatismo exemplar: como Jamerey Duval aprendeu a ler? In: CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

MARIN, Louis. Ler um quadro: Uma carta de Poussin em 1639. In: CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

POMPOUGNAC, Jean Claude. Relatos de Aprendizado. In: FRAISSE, Emmanuel et alii. *Representações e imagens da leitura*. São Paulo: Ática, 1997.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamente. *A criança na fase inicial da escrita, a alfabetização como processo discursivo*. S. Paulo. Cortez; Campinas: UNICAMP, 1988.

SOARES, Magda B. As muitas facetas da alfabetização. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: FCC nº 52, Fevereiro, 1985.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. Martins Fontes, 1984.

Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Colegiado do Curso de Letras — Campus de Cascavel
REVISTA LÍNGUAS & LETRAS
Versão eletrônica disponível na internet:
www.unioeste.br/saber