

## Sobre a língua escrita e o ensino da língua na escola

Andrea Beatriz Gonzalez Frigo<sup>1</sup>  
Silvia M. Gasparian Colello<sup>2</sup>

**Resumo:** O objetivo deste artigo é identificar as concepções docentes que subsidiam as práticas dos professores alfabetizadores. Para isso, recorremos às conceitualizações a respeito da língua escrita e seu ensino na escola, incluindo os conceitos de alfabetização e letramento. Tomamos como referencial as pesquisas lideradas por Ferreiro, Bakhtin e Vygotsky.

**Palavras Chave:** Concepções Docentes. Práticas Docentes Alfabetização. Letramento.

**Abstract:** The purpose of this article is to identify the teaching conceptions that support the practices of literacy teachers. Therefore, we have used conceptualizations of the written language and its teaching in the school, encompassing the concepts of literacy. As a theoretical basis, we rely on the contributions of Ferreiro, Bakhtin and Vygotsky, as well as their supporters.

**Keywords:** Teaching Conception. Teaching Practice. Alphabetization. Literacy.

### 1. Introdução

[...] não se trata evidentemente de confinar a questão do ensino de língua portuguesa à linguagem, mas trata-se da necessidade de pensá-lo à luz da linguagem.

(Wanderley Gerlidi, 1997)

Muito se tem avançado no plano acadêmico e científico sobre as conceitualizações a respeito da língua, bem como em relação às diretrizes pedagógicas capazes de orientar o processo educativo. Contudo, apesar de tal avanço e, ainda que revele a intenção de fazer bem o que se propõe, a escola não tem sido eficiente no ensino da língua escrita. As avaliações nacionais e internacionais sobre o aproveitamento escolar (Avaliação nacional de Alfabetização – ANA/2016; Exame Nacional do Ensino Médio - Enem/ 2017; Indicador de Alfabetismo Funcional – Inaf/2016; Programa Internacional de avaliação de estudantes – Pisa/ 2015) revelam um grande número de crianças e de adolescentes que, apesar de terem frequentado

---

<sup>1</sup> Mestranda em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - FEUSP, graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica - PUC-SP. Atua como orientadora educacional de Educação Infantil.

<sup>2</sup> Professora doutora e livre-docente pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP, vinculada a seus programas de Mestrado e Doutorado. É membro do Núcleo de Pesquisa Novas Arquiteturas Pedagógicas (NAP-USP), do Centro de Estudos Medievais Oriente e Ocidente (CEMOro-EDF/FEUSP) e coordenadora dos Grupo de Estudos sobre Alfabetização e Letramento (GEAL-FEUSP).

regularmente as aulas, concluem o ensino fundamental, alfabetizando-se tardiamente ou fazendo-o em condições de analfabetismo funcional.

Ao apontar que os currículos de formação docente têm oscilado entre as esferas metodológica (com privilégio de técnicas e instrumentos de ação), disciplinar (centrada em áreas do conhecimento) e científica (áreas relacionadas à educação), Nóvoa (1999, p. 28) destaca a importância de se compreender “os saberes profissionais a partir de um olhar sobre a especificidade da ação concreta dos professores”. Nesta perspectiva, compreender as ideias que subsidiam as práticas de alfabetização foi a motivação deste trabalho.

Formosinho (2007) ressalta que os professores constroem seus saberes pedagógicos em um espaço constituído por ambiguidades diversas (a *práxis* pedagógica), lócus de interlocução triangular entre crenças e saberes, saberes e práticas e práticas e crenças. Logo, não basta lançar luz apenas *ao fazer* dos professores, nem somente aos *saberes teóricos* aos que têm acesso, pois os professores tornam-se profissionais reflexivos apenas quando articulam, processual e integradamente, seus conhecimentos e suas práticas às convicções e aos valores que sustentam a ação docente. Somente assim podem ser conscientes das próprias escolhas, uma vez que todo ato educativo é também político. Nas palavras de Ferreiro (1989, p. 31), “nenhuma prática pedagógica é neutra. Todas estão apoiadas em certo modo de conceber o processo de aprendizagem e o objeto dessa aprendizagem.”

Na mesma linha de argumentação, Molinari (2008) afirma que a apropriação da cultura é um direito de todos por ser patrimônio da humanidade. E justamente porque está inserida em um contexto social em que imperam a injustiça e a desigualdade social, cabe à escola rever conteúdos, diretrizes pedagógicas e, ainda, promover situações de ensino capazes de fazer com que toda criança possa assumir como próprio o poder de uso da linguagem e da própria língua.

Entendendo a educação como um compromisso político e um desafio pedagógico, e partindo do pressuposto de que concepções frágeis ou nebulosas podem comprometer as práticas de ensino, o objetivo do presente artigo é situar o entendimento da língua e de seu ensino, que prevalecem nos debates e diretrizes educacionais.

## 2. Sobre a língua

Admitir a língua como objeto de investigação pressupõe identificar que compreensão se tem acerca da escrita, o que nos impõe a pergunta: de que língua estamos falando? Para responder, é preciso considerar diferentes correntes que, historicamente, definiram a linguagem.

Segundo Freitas (1994) e Bortolotto (1998), até os fins do século XIX, a linguagem era definida pelos filólogos como a expressão do pensamento, situação em que as operações mentais estariam simbolizadas na língua. A Linguística, considerada a ciência da expressão, fundamentava o “subjativismo idealista”, isto é, a primazia da língua vinculada ao mundo interno do sujeito. Assim, o fenômeno linguístico era um ato de criação individual, enquanto a língua era apenas um instrumento interno a ser usado por esse sujeito para expressar seu pensamento.

No início do século XX, Saussure (1857 - 1913) promove um deslocamento teórico a partir do qual a língua ganha *status* prioritário e a comunicação passa a ser a função essencial da linguagem. Desse ponto de vista, não são as manifestações individuais relevantes para que alguém consiga compreender e se fazer entender, e sim

o sistema em que o emissor transmite informações ao receptor por meio da língua entendida como “sistema de signos, disponível para os indivíduos de uma comunidade” (BORTOLOTTI, 1998, p. 4). Nesta corrente - o “objetivismo abstrato” - há separação entre língua e fala, correspondendo a primeira ao aspecto social, enquanto a segunda, ao aspecto individual. “A língua, tomada como objeto externo, seria objeto da linguística, enquanto a fala, ato individual, não poderia sê-lo.” (FREITAS, 1994, p. 133).

Criticando os marcos teóricos da Filosofia da linguagem e da Linguística de sua época, Bakhtin (1895 - 1975) combateu tanto o “subjativismo idealista” quanto o “objetivismo abstrato”. Em relação ao primeiro, considerou equivocado separar vida interior e exterior, uma vez que a enunciação e a língua são frutos da construção social, resultado da interação entre os homens. Quanto ao segundo, criticou a suposição de que a língua é objetiva, um sistema abstrato de normas a serem decifradas. Bakhtin (1988), então, concebe a língua como uma prática viva que permite a constituição do sujeito pelo desenvolvimento da consciência, tal como explica Freitas (1994, p. 133): “Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar”.

Segundo o linguista russo, nem o “subjativismo idealista” (no qual a linguagem é uma enunciação monológica), nem o “objetivismo abstrato” (no qual a linguagem é um sistema abstrato de formas) permitem compreender o caráter totalizante da linguagem e, para superar essas posturas, propõe uma concepção da língua na qual a interação verbal e o enunciado adquirem relevância. Nessa perspectiva, “todo enunciado é um diálogo, desde a comunicação de viva voz entre duas pessoas, até as interações mais amplas entre enunciados” (FREITAS, 1994, p. 135). O que importa é a relação ou encontro entre pessoas.

A esse respeito, Colello (2007, p. 77-78) destaca que a concepção bakhtiniana sobre a natureza da linguagem é essencialmente dialógica (“porque a língua, em cada enunciado, é sempre de alguém *para* alguém e *com* alguém”), polifônica (“porque, em qualquer situação, os enunciados são criados com base na incorporação das múltiplas falas circulantes em um universo de falantes”) e responsiva (“porque dirigida ao outro, a linguagem pede uma resposta ou reação, ainda que seja a aceitação silenciosa”). A língua, sistema de regras e normas histórica e culturalmente instituídas, tem sua essência vinculada à fala, que a atualiza constantemente pela (re)construção de sentidos, o que se dá pela negociação de significados durante a interlocução. Pelo dizer, o falante não só dá vida à língua, como também acaba se constituindo e se transformando. Assim, aprender a língua ultrapassa aprender as regras para poder aplicar em contextos funcionais. É preciso entendê-la como instrumento a serviço do homem, uma vez que as experiências linguísticas ampliam as possibilidades de comunicação e de expressão, permitem seu uso em diversos contextos e com diferentes funções, determinam modos de inserção e de atuação social e contribuem para a organização do pensamento, favorecendo o desenvolvimento humano.

Contemporâneo a Bakhtin e nascido também na Rússia, Vygotsky (1896 - 1934), pai da Psicologia sócio histórica, destaca-se pela reflexão sobre a linguagem e seu papel na constituição do sujeito. Influenciados pelo mesmo contexto histórico e referencial teórico (o materialismo dialético), ambos os autores se aproximam, especialmente, ao compreenderem a linguagem como essencial no esclarecimento das questões epistemológicas que perpassam as ciências sociais.

Para Vygotsky, “o homem transforma-se de biológico em sócio histórico, num processo em que a cultura é parte essencial da constituição da natureza humana”

(OLIVEIRA, 1997, p. 24), o que implica dizer que nos tornamos humanos somente pelas relações sociais, pois somos sujeitos determinados *na e pela* história e cultura.

Tal concepção leva-nos a outro ponto essencial: pela linguagem, o homem alcança a condição verdadeiramente humana. Pressupondo que a relação do homem com o mundo não é direta, e sim mediada por sistemas simbólicos (os signos), o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, tipicamente humanas, ocorre pela organização e internalização dos signos linguísticos, já que permitem a substituição dos objetos pela sua representação e, por essa via, a possibilidade de desenvolver consciência e operar mentalmente sobre o mundo (VIGOTSKY, 1997).

Vygotsky (1997) apontou como pensamento e linguagem, mesmo com raízes diferentes, sintetizam-se dialeticamente no desenvolvimento. Antes dos dois anos de idade, os primeiros balbucios ocorrem sem a presença do pensamento, mas após essa idade, pensamento e linguagem se fundem, dando lugar a uma nova forma de organização linguístico-cognitiva, em que o pensamento se torna verbal e a linguagem, racional. Desse modo, a fala serve o pensamento e este começa a ser verbalizado, dando lugar à função simbólica da palavra, que ganha significado. Sob essa perspectiva, o pensamento nasce por meio das palavras, existindo por seu intermédio.

Ao reproduzir os padrões de relações significativas que estabelece com os outros, o homem constrói representações e atua no contexto cultural no qual está inserido, desenvolvendo a consciência e se tornando sujeito histórico.

Os sistemas de representação da realidade - e a linguagem é o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos - são, portanto, socialmente dados. É o grupo cultural onde o indivíduo se desenvolve que lhe fornece formas de perceber e organizar o real, as quais vão constituir os instrumentos psicológicos que fazem a mediação entre o indivíduo e o mundo. (OLIVEIRA, 1997, p. 36)

Assumindo a palavra como essência da constituição do humano, reconhecemos seu potencial simbólico enquanto instrumento que permite a “costura” entre o indivíduo e a sociedade, dando ao homem o lugar de sujeito constituído pelas práticas discursivas e sociais. Nas palavras de Colello (2012, p.16),

Entre todas as conquistas humanas, a língua é a que mais contribui para fazer dele um ser humano de fato. [...] A língua garante ao homem o lugar de locutor, a constituição da consciência e a posição do sujeito que rege a própria vida e reage diante dela. Ela lhe permite considerar o “outro” como alvo de interlocução, assegurando todas as práticas discursivas e sociais [...]

Assim sendo, calcados no referencial sócio histórico, salientamos três aspectos a respeito da língua: ela é viva (porque pressupõe constante diálogo entre seres cultural e historicamente situados), promove o desenvolvimento da consciência (por meio da existência de signos criados pelos grupos sociais no processo de interação e internalizados pelo sujeito) e promove a inserção e atuação no mundo (por meio das palavras dotadas de significados).

Se essa é a compreensão de língua, o que se pode dizer sobre o ensino da língua?

### 3. Sobre o ensino da língua na escola

Considerando que a escola é o lugar onde se privilegia o acesso ao conhecimento, é nesse espaço que o domínio das letras deve contribuir para a formação de pessoas capazes de se expressar, de ler o mundo e atuar sobre ele.

Contudo, repensar a alfabetização de nossas crianças e dos jovens é necessário, pois como esclarece Colello (2012), diferentes concepções coexistem no âmbito escolar, o que causa não só a imprecisão de objetivos e a insegurança entre os professores, como também a ineficiência das práticas docentes, não raro traduzidas pelo desajustamento metodológico.

Bortolotto (1998) reitera que as concepções de fins do século XIX, nas quais a linguagem é definida como a expressão do pensamento, exercem ainda hoje grande influência no ensino da língua. Concomitantemente, segundo Olson (1997), prevalecem arraigadas no ideário docente crenças que definem a escrita alfabética como tecnicamente superior aos demais sistemas de notação, imperando também a ideia de que a escrita é transcrição da fala. Tais concepções justificariam a aprendizagem da leitura e da escrita como um bem indiscutível, algo por si só válido e desejável, independentemente de outras formas de comunicação (COLELLO, 2012, 2017).

Em consonância com essa perspectiva, acredita-se ser preciso “consertar” a língua do aluno que, especialmente ao pertencer às classes populares, é visto como deficiente linguístico. Assim, a norma culta passa a ser o padrão de referência, a “língua certa” e desejável.

“Português”, então, deixa de ser a língua que todos os brasileiros falam, com suas múltiplas variedades regionais, sociais e estilísticas, e passa a ser um rótulo usado para designar apenas as regras submetidas ao processo de padronização. Assim o que não está registrado na norma culta, o que não está abrigado nas gramáticas normativas ou nos dicionários, simplesmente não é português. (BAGNO, 2009, p. 160)

Sob essa ótica, elitista e preconceituosa, a pedagogia tem pautado o ensino da escrita na escola, privilegiando a norma-padrão e o ensino da gramática como modelo idealizado da língua correta a ser aprendida. Do mesmo modo, conforme Ferreiro (1989), ao considerar a escrita mera transcrição da fala, cuja aprendizagem depende de habilidades de codificação e de decodificação, da simples relação sons e letras, desconsidera-se que esta é, na verdade, “produto histórico das culturas urbanas”.

Fundamentados na Psicologia Genética de Jean Piaget (1896 – 1980), os estudos liderados por Ferreiro (1989) resignificaram a aquisição da língua escrita ao reconhecê-la como um processo de desenvolvimento conceitual que exige a compreensão da natureza da escrita: um sistema de representação elaborado e complexo, contextualmente situado, construído pelo homem ao longo do tempo. Suas pesquisas implicaram também em mudanças nos paradigmas que se tinha sobre a alfabetização, a qual passou a ser entendida pela compreensão de como o sistema de escrita funciona, ao invés de uma aprendizagem instrumental (codificação e decodificação) que depende de habilidades perceptuais e motoras.

Se a escrita é concebida como um código de transcrição, sua aprendizagem é concebida como a aquisição de uma técnica; se a escrita é concebida como um sistema de representação, sua aprendizagem se converte na apropriação de um novo objeto de conhecimento, ou seja, em uma aprendizagem conceitual. (FERREIRO, 1989, p.16)

O aprendiz - sujeito que assimila informações em seus esquemas conceituais e as ressignifica pelo contexto que o meio social lhe dá - pensa sobre a escrita antes de iniciar a escolarização, conjecturando sobre ela mesmo sem ler e escrever convencionalmente. Isso é possível graças às sucessivas construções conceituais que buscam resolver problemas cognitivos, como o que a escrita representa e de que modo o faz, procurando entender quais e quantas marcas gráficas pode utilizar, como estas se combinam e o que significam.

Versando sobre a mesma questão, mas partindo de outra ótica, Soares (2008) introduz o conceito de letramento. O termo, incluído no Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa apenas em 2001, é hoje uma referência importante para designar o processo de apropriação da leitura e da escrita em seu sentido mais amplo. Ao definir letramento, a autora explicita uma distinção relevante afirmando que apropriar-se da escrita é “tornar própria a escrita, ou seja, assumi-la como sua propriedade” (SOARES, 2008, p. 39), enquanto aprender a ler e escrever, diferentemente, significa adquirir a tecnologia de codificar e decodificar a língua escrita. E acrescenta

um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, é o indivíduo que vive em estado de letramento; é não só aquele que sabe ler e escrever, mas que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita. (SOARES, 2008, p. 39-40)

Há aqui uma divergência importante entre ambas, pois Ferreiro defende que o termo “alfabetização” já designa, em si, a integração da aprendizagem e dos usos sociais da escrita. Assim, para que alguém se alfabetize, é imprescindível que compreenda o funcionamento do sistema dentro dos contextos sociais em que estes naturalmente existem; daí não haver sentido, para ela, usar a palavra *letramento* para distinguir a construção do código e das práticas sociais em que leitura e escrita aparecem. Vale dizer que, embora se contraponham, essas pesquisadoras convergem no cerne da questão sobre a alfabetização: articular o domínio do ler e escrever à inserção nas práticas sociais presentes no mundo grafocêntrico (COLELLO, 2004, 2010).

Contribuindo para essa reflexão, Tfouni (2010, p. 22) aponta que

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. [...] os estudos sobre o letramento não se restringem somente àquelas pessoas que adquiriram a escrita, isto é, os alfabetizados. Buscam investigar também as consequências da ausência da escrita a nível individual, mas sempre remetendo a um social mais amplo [...] (uma vez que) a ausência, tanto quanto a presença da escrita em uma sociedade são fatores importantes que atuam, ao mesmo tempo, como

causa e consequência de transformações sociais, culturais e psicológicas às vezes radicais.

Somente nos contextos da escrita como prática social é possível à criança alfabetizar-se em sentido amplo e verdadeiro, aumentando suas possibilidades de lidar com a linguagem, potencializando as capacidades de “se dizer”, compreender e interagir com o mundo. E o faz na medida em que o processo de alfabetização que vivencia não nega sua inteligência e permite que ela investigue a escrita em seus diferentes usos e funções, dentro de um contexto real de sentido.

O que constatamos, no entanto, é que apesar de ter a preocupação de encontrar os melhores métodos para bem ensinar a ler e a escrever, as escolas perpetuam o fracasso escolar. Ao avaliar essa situação, Weisz e Sanchez (1985) denunciam algumas concepções ainda presentes no discurso educacional: a suposta culpa dos alunos (carentes e repletos de deficiências), a incompetência dos professores mal formados e a escola como âmbito de resistência. Geraldi (1997), por sua vez, lembra que não se pode mudar as práticas de ensino sem mudar as concepções que as subsidiam. Por isso, como já dito, é preciso articular concepções e saberes (a compreensão da linguagem, as metas da alfabetização, as práticas de escrita na esfera social, o entendimento dos processos cognitivos e a consciência acerca do papel do professor) às práticas docentes, sem o que estaremos longe de construir um ensino de qualidade, isto é, afinado com a realidade dos alunos e com as demandas do nosso mundo.

Nessa perspectiva, pesquisadores - até mesmo os de diferentes referenciais teóricos (construtivistas e sócio históricos) - como Coelho (2009), Colello (2004, 2012, 2017), Geraldi (1997), Ferreiro (1989, 2002, 2013), Lerner (2002), Micotti (2013), Mortatti (2008), Soares (2008, 2012) e Weisz e Sanchez (1985) - reafirmam o postulado de Vygotsky (1987) de que, mais do que ensinar a ler e a escrever, é preciso, efetivamente, ensinar a língua escrita. Partindo do princípio de que a escrita é um processo de elaboração pessoal que se concretiza em práticas diversas e com propósitos definidos, é preciso colocar as crianças, desde muito cedo, em situações reais de uso linguístico, e não como uma etapa prévia e artificial, ou como recurso instrumental que culminaria, ao fim da escolarização, na possibilidade de ler e de escrever em contextos sociais; uma etapa que, mesmo com o intuito de ensinar, nega ao sujeito “o direito de usar a escrita para dizer a própria palavra.” (SOARES, 2008, p. 81).

Ao considerar a aprendizagem da escrita como uma longa e complexa empreitada pedagógica, Ferreiro (2002, p. 82 - 83) afirma que se alfabetiza melhor:

- a) quando se permite a interpretação e produção de uma diversidade de textos (inclusive dos objetos sobre os quais o texto se realiza);
- b) quando se estimulam diversos tipos de situação de interação com a língua escrita;
- c) quando se enfrenta a diversidade de propósitos comunicativos e de situações funcionais vinculadas à escrita;
- d) quando se reconhece a diversidade de problemas a ser enfrentados para produzir uma mensagem escrita (problemas de graficação, de organização

espacial, de ortografia de palavras, de pontuação, de seleção e organização lexical, de organização textual...);

e) quando se criam espaços para que sejam assumidas diversas posições enunciativas ante o texto (autor, revisor, comentarista, avaliador, ator...), e

f) finalmente, quando se assume que a diversidade de experiências dos alunos permite enriquecer a interpretação de um texto [...]; quando a diversidade de níveis de conceituação da escrita permite situações de intercâmbio, justificação e tomada de consciência que não entropõem mas, pelo contrário, facilitam o processo; quando assumimos que as crianças pensam sobre a escrita (e nem todas pensam o mesmo ao mesmo tempo).

Pressupondo o direito à voz e à palavra escrita, impõe-se o compromisso político de favorecer aos alunos – sobretudo àqueles das classes menos favorecidas - o acesso à linguagem nas suas múltiplas possibilidades de manifestação. Respeitando a natureza dialógica da língua escrita, cumpre instituir na escola um ensino igualmente dialógico, isto é, a escrita fundada na relação com o outro. Isso significa usar os textos não como pretextos para a aprendizagem, mas como uma produção de quem tem o que dizer, uma razão para dizer o que se tem a dizer, um alguém a quem dizer e com estratégias capazes de, efetivamente, dizer (GERALDI, 1997). Entendendo a escrita como prática social, importa fazer da alfabetização um caminho para a inserção e aprofundamento do sujeito no mundo letrado, um caminho para a emancipação individual e para a construção da sociedade democrática. Compreendendo a escrita como mecanismo constitutivo do ser humano, fica o desafio de tratar o ensino da língua no contexto de um projeto educativo que, em muito, supera a mera transferência do saber.

## Referências

BAGNO, M. *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002.

\_\_\_\_\_. “Os objetivos do ensino da língua na escola: uma mudança de foco” In: COELHO, L. M. (org.) *Língua materna nas séries iniciais do ensino fundamental: de concepções e de suas práticas*. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

BAKHTIN, M. (VOLOSHINOV, N.) *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec 1988.

BORTOLOTTI, N. *A interlocução na sala de aula*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CARVALHO, J. S. F. *Educação, uma herança sem testamento: diálogos com o pensamento de Hannah Arendt*. São Paulo: Perspectiva: FAPESP, 2017.

CHARLOT, B. *Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

COELHO, L. M. *Língua materna nas séries iniciais do ensino fundamental: de concepções e de suas práticas*. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes, 2009.



- COLELLO, S. M. G. *Alfabetização em questão*. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- \_\_\_\_\_. “Alfabetização e letramento: o que será que será?” In: ARANTES, V. A. (org.); LEITE, S. A.; COLELLO, S. M. G. *Alfabetização e Letramento: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2010.
- \_\_\_\_\_. *A escola que (não) ensina a escrever*. São Paulo: Summus, 2012.
- \_\_\_\_\_. *A escola e a produção textual: práticas interativas e tecnológicas*. São Paulo: Summus, 2017.
- FARACO, C. A. *Linguagem e Diálogo, as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- FERREIRO, E. *O ingresso na escrita e nas culturas do escrito – Seleção de textos de pesquisa*. São Paulo: Cortez, 2013.
- \_\_\_\_\_. *Passado e presente dos verbos ler e escrever*. São Paulo: Cortez, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Reflexões sobre Alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1989.
- FREITAS, M. T. A. *Vygotsky e Bakhtin – Psicologia e educação: um intertexto*. São Paulo: Ática, 1994.
- FORMOSINHO, J. O; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (orgs.). *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- GERALDI, J. W. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- LERNER, D. *Ler e escrever na escola – O real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MICOTTI, M. C. O. *Alfabetização, propostas e práticas pedagógicas*. São Paulo: Contexto, 2013.
- MOLINARI, M. C.; BENA G. Intervención docente en la alfabetización inicial. Leer y escribir en proyectos para saber más sobre un tema. En Memoria Académica, 2008. Disponível em: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.7466/pr.7466.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7466/pr.7466.pdf) . Acesso em 7/mar/2018.
- MORTATTI, M. R. L. *Educação e Letramento*. São Paulo: UNESP, 2004.
- NÓVOA, A et al. *Profissão Professor*. Portugal: Porto Editora, 1999.
- OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky, aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio histórico*. São Paulo: Scipione, 1997.
- OLSON, D. R. O mundo no papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da leitura. São Paulo: Ática, 1998.
- REGO, T. C.; BRUNO, LUCIA B. *Desafios da educação na contemporaneidade: reflexões de um pesquisador, entrevista com Bernard Charlot*.” Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, 2010.
- SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2008.

- SOARES, M. *Letramento, um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- TFOUNI, L. V. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2010.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- WEISZ. T., SANCHEZ. A. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Ática. 1985.

Recebido para publicação em 23-02-18; aceito em 16-03-18