

**GT 04 - Alfabetização, Leitura e Escrita****AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA: A PERSPECTIVA DO PROFESSOR  
ALFABETIZADOR****Antônia Dalva França Carvalho****Thaís de Barros Nery****Introdução**

No início da década de 80 os estudos acerca da aquisição da linguagem escrita romperam com a visão mecanicista do processo de ensino da língua escrita, trazendo a compreensão de alfabetização para além da apropriação de um código, envolvendo, pois, um complexo processo de elaboração de hipóteses sobre a representação lingüística. De fato, modificações nas concepções de aquisição da língua escrita fertilizaram estudos interdisciplinares sobre a temática. Ferreiro e Teberosky (1999), por exemplo, ao descobrirem e desvelarem a 'psicogênese da língua escrita' deslocaram a investigação do 'como se ensina' para 'o que se aprende', provocando mudança conceitual sobre a alfabetização, que deixa de ser um processo mecânico, do ponto de vista da criança que aprende e também ensina. A partir de então os estudos sobre a temática tornaram-se férteis, no sentido de romper a dicotomia entre escrita e leitura e a delimitação da sala de aula como o único espaço de aprendizagem.

Porém, apesar de todas as mudanças conceituais, as denúncias de que a escola brasileira vai mal e que não sabe ensinar a ler e a escrever, desperdiçando esforços intelectuais e financeiros, continuam. De fato, estudos recentes como o Aragaki (2007) mostram que o Brasil ainda ocupa o penúltimo lugar da América Latina no quesito alfabetização. No Nordeste este número se potencializa uma vez que apresenta o mais elevado índice entre as cinco regiões do país. Na média, um em cada cinco nordestinos declarou que não sabe ler nem escrever um bilhete simples. O autor alerta que, se fosse um país, o Nordeste teria o 5º pior desempenho em alfabetização da América Latina e Caribe, à frente apenas de Honduras, Guatemala, Nicarágua e Haiti (Ibid).

Apesar de esta problemática ser decorrente de uma conjuntura político-social e educacional do país, é relevante compreender como os professores alfabetizadores

atualmente concebem o processo de aquisição da língua escrita vernácula. O termo aquisição da linguagem é o mesmo utilizado por Zanini (1990) referindo-se a ele como processo através do qual a criança apreende o sistema fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático de uma língua. Porém, o nosso foco é o professor alfabetizador e como ele significa este processo. A idéia é entender suas concepções para nos aproximarmos de sua prática de alfabetização. Por isso é preciso ressaltar o que estamos chamando de alfabetização. Ora, se adquirir a linguagem é um processo, a alfabetização também o é. Trata-se de um processo de ensino e de aprendizagem do código escrito de uma língua. Configura-se como uma atividade pedagógica é, portanto, teleológica e política, como bem concebe Dewey (2002; 2004), desenvolvida em um espaço de formação e reflexão, promotor de intercâmbios e experiências, isto é, a escola. Alfabetizar, portanto, não se restringe a um método que ensina o aluno apenas decodificar o código escrito. Muito mais que isso, alfabetizar compreende o ensino da aquisição de competências relativas à língua materna envolvendo desde o desenvolvimento da consciência fonológica até o desenvolvimento da escrita. A consciência fonológica caracteriza-se como a habilidade metalingüística<sup>1</sup> de tomada de consciência das características formais da linguagem. Esta competência incorpora tanto a consciência de que a língua falada pode ser separada em unidades distintas, isto é, a frase pode ser dividida em palavras; as palavras, em sílabas e as sílabas, em fonemas e a consciência de que essas mesmas unidades repetem-se em diferentes palavras faladas.

Trata-se, portanto, de uma tarefa complexa, na qual alunos e professores são seus sujeitos significadores. Neste sentido, não podemos nos esquecer da participação dos professores nesse processo. Como Cagliari (1997), compreendemos que “não é o método fônico nem a teoria construtivista que é a salvação para um bom trabalho de alfabetização, mas a competência técnico-linguística do professor e as condições materiais de realização de seu trabalho” (p.64).

Por esta razão nossa investigação procurou compreender como o professor concebe este processo de aquisição da linguagem. Esta compreensão constitui um elemento chave para se entender como se caracterizam as práticas de alfabetização e servirá de fonte norteadora de políticas educacionais nesta área, como forma de minimizar esta problemática. Nosso foco está, portanto, centrado no professor e em sua prática e não

---

<sup>1</sup> Capacidade multidimensional de a criança pensar sobre a língua; envolve outros todos os níveis da língua, além do fonológico.

no aluno, uma vez que por meio de suas verbalizações procuramos identificar a racionalidade que fundamenta sua forma de atuação na ecologia da sala de aula.

Para a realização da pesquisa foram selecionadas, aleatoriamente 30 professoras das escolas da zona urbana de Teresina. O instrumento utilizado foram as entrevistas e questionários semi-estruturadas. A pesquisa tem caráter qualitativo porque este tipo de estudo reside no fato de que as concepções dos professores estão sedimentadas nas situações reais de sua prática, relacionada ao tipo de aluno que tem às condições e aos recursos institucionais, bem como às concepções que geram do seu trabalho (ANDRÉ, 1995). A abordagem é etnometodológica, uma vez que procuramos identificar na voz dos sujeitos padrões de atuação, isto é, métodos que o indivíduo usa para dar sentido às suas ações cotidianas ao mesmo tempo em que agem, decidem, executam, o que segundo Coulon (1995) é característico de uma racionalidade oriunda das descrições reflexivas produzidas pelos membros de um grupo.

Este artigo, portanto, apresenta um esforço de sintetizar as concepções de aquisição da linguagem dos professores alfabetizadores das escolas municipais da zona urbana de Teresina. Para discutir o tema, em princípio apresentamos uma breve síntese acerca das teorias sobre aquisição da linguagem, em seguida explicitamos a discussão dos dados para finalizar expondo nossas conclusões.

### **Teorias da aquisição da linguagem**

Não há dúvidas que o código oral e o escrito de uma língua constituem-se instrumentos de comunicação indispensáveis para se viver na sociedade do conhecimento. Mediante a aquisição da linguagem é que o homem pode expressar suas idéias, se comunicar, interagir com outros indivíduos. No entanto, o entendimento deste processo tão complexo tem instigado cientistas das mais variadas áreas como os lingüistas, psicolingüistas e pedagogos, não tem sido um consenso. De tal forma que na literatura há várias teorias sobre o assunto. Por limitações de tempo e de espaço nos limitaremos a apontar três delas: o empirismo, racionalismo e interacionismo.

Os empiristas acreditam que quando nascemos nossa mente é uma “tábula rasa” sendo que o desenvolvimento do ser humano depende do seu ambiente e dos estímulos que ele recebe do meio em que vive. Podemos então entender que essa teoria supervaloriza os fatores externos em detrimento aos fatores internos para o desenvolvimento dos indivíduos. Para a educação a influência dessa abordagem implica

no peso da responsabilidade do professor à medida que ele se torna o centro do processo de aprendizagem enquanto o aluno tem um papel passivo nesse processo, pois é apenas um depósito de informações. Conforme Carvalho (2000), o professor é o manipulador das condições ambientais a fim de assegurar a aprendizagem; o papel do aluno é receptor de conhecimentos passivamente; a avaliação desta aprendizagem se faz pela mensuração das respostas que podem ser observadas e passíveis de serem medidas. Daí o ensino deve ser organizado implacavelmente considerando: a clareza dos objetivos; a definição de estratégias; a avaliação objetiva.

Os principais representantes dessa concepção são Skinner (1904-1990) e Watson (1878-1958) que se destacam também pela teoria Behaviorista, que significa comportamento. Sobre o Behaviorismo Barros (1996) escreve:

Watson insistia em que a Psicologia deveria observar o comportamento dos organismos, para compreendê-lo, prevê-lo e, até mesmo modificá-lo. Os behavioristas definiam o comportamento dos organismos como suas respostas aos estímulos do ambiente e enfatizavam a importância do “condicionamento” das respostas. Skinner adotou as idéias de Watson e acrescentou a noção de “reforçamento”(p.8).

A concepção racionalista também conhecida como teoria inatista tem como representante Noam Chomsky (1928). Ao nascer a criança já possui toda a capacidade de aprender sendo esta amadurecida ao longo do tempo até chegar a idade adulta. Portanto, pode-se dizer que ao contrário do empirismo essa concepção valoriza os fatores internos, enquanto desvaloriza os fatores externos da aprendizagem. Na concepção de Carvalho (2002), as práticas pedagógicas respaldadas nesta teoria consideram que, para a criança aprender certos conteúdos deve “estar pronta”. Este entendimento tem gerado, no cotidiano escolar, a idéia que o sucesso da criança depende do seu nível de maturidade ou prontidão. E muitas vezes, após serem avaliadas como imaturas ou por apresentarem *deficits* de inteligência, são colocadas em classes especiais ou retidas na pré-escola, segundo (Fontana e Cruz, 1997). O resultados desta prática, no entanto podem ser perigosos. Com efeito, a escola, valendo-se ideologia do dom (Soares, 1989), suprime de si e da sociedade a responsabilidade pelos fracassos das alfabetização.

Para os interacionistas representados por Jean Piaget (1896-1980) e Lev.S. Vygotsky (1896-1934) a criança constrói seu conhecimento do mundo à medida que interage com seu meio físico e social nesta abordagem. Nesta teoria, a escola é percebida como *locus* de oportunidades para a criança agir sobre o objeto de conhecimento. O professor é visto como um facilitador, orientador e não um transmissor de conhecimentos.

Exercendo a função significativa na apropriação do objeto de conhecimento pelo aluno, o professor compartilha, questiona, investiga, instrui, confere pistas. Agindo assim, no processo da alfabetização estará contribuindo para que o aluno possa apreender as palavras e seu significado, para também apreender as formas de pensar e agir e pensar do seu mundo, da sua comunidade, p(re)significando-as. O sujeito nesta perspectiva é visto como ativo, construtivo interativo, crítico e sobremodo histórico (CARVALHO, 2002).

Cada teoria expressa uma visão de mundo, de sociedade, de professor, de aluno que desencadeia a forma de ação no chão da sala de aula, o que significa que cada teoria tem uma implicação para a prática pedagógica.

Vale pontuar que o professor comprometido com sua prática pedagógica deve estudar as teorias de aquisição da linguagem sem, no entanto se prender a uma única delas. Este fato traria prejuízos para sua atuação docente já que, ao considerar só a teoria empirista o professor tende a simplesmente condicionar o aluno formando pessoas sem senso crítico da realidade e esse não é o papel do educador. Prejuízo maior é considerar que a criança ao “entrar na escola já domina o sistema lingüístico” (ZANINI, 1990, p.64) dando a criança total autonomia no seu processo de aprendizagem, no caso da concepção interacionista deve se considerar essa interação não só com o adulto mais também com outras crianças.

Necessário se faz que professor alfabetizador agregue o que cada teoria tem de melhor propiciando assim, um equilíbrio na sua atuação docente, considerando também as características individuais e sociais de cada educando.

Assim, cabe agora, neste ponto do trabalho conhecer os sujeitos e mostrar suas como significam o processo de aquisição da linguagem escrita.

### **Os sujeitos e suas compreensões acerca da aquisição da linguagem escrita**

Os sujeitos desta investigação evidenciam o perfil sociodemográfico da seguinte forma: todos são do sexo feminino, cerca de 36% tem idade entre 30 e 35 anos, 71% são formadas em Pedagogia e tem entre 1 e 5 anos de profissão (42%). Estes dados indicam que são mulheres com maturidade, a maioria com formação adequada para a função que exercem, embora possuam poucos anos de experiência profissional, demonstram que estão construindo o que Campos (2007) denomina de saber plural e sincrético, que se consolida no exercício da profissão docente. “[...] o professor não se limita a aplicar

teorias ou técnicas de ensino, mas o trabalho exige do professor a criatividade, a experiência, a paciência, a vivência e o tempo” (p.18).

Um número significativo de professoras afirma que participa com frequência de cursos de capacitação (58%). Este é um aspecto positivo na perspectiva de que o docente necessita cada vez mais desenvolver inúmeros saberes e fazer dos mesmos instrumentos de mediação para os educandos adquirirem o conhecimento. Neste caso, os cursos de capacitações não devem se limitar apenas à assimilação mental, e sim tornar articulador e mediador de saberes, como destaca Demo, (CASTRO apud DEMO, 2007), “que a profissionalização se faz apenas pela capacidade de fazer usos desses conhecimentos para se renovar”. Ainda assim, 20% das professoras não participam de cursos de capacitação por falta de recursos financeiros

*“Não, a profissão é mal remunerada e não permite a participação nesse tipo de capacitação” (professora M).*

*“Não, o dinheiro é pouco. Nem a especialização tive dinheiro de fazer ainda” (professora S).*

Esses relatos, transcritos da mesma forma como foram coletados, evidenciam o descontentamento dessas professoras com o seu salário, que se manifesta pelo desânimo e pode incidir em desmotivação para fazer suas aulas afetando o rendimento dos alunos. Como atesta a professora V ”[...] as dificuldades levam ao desânimo”.

Quando questionadas a respeito se gostavam de serem professoras 80% responderam que tem amor pela profissão seja pelo talento, seja pelo compromisso humanitário e social humanos,

*“Gosto de educar, porque descobri que gosto demais da humanidade. É gratificante ver o fruto de seu trabalho, seu dom sendo concretizado” (Professora A)*

*“Gosto sim. Porque é uma forma de contribuir com a sociedade. É algo que me completa” (Professora C).*

Outras pesquisas como a de Codo (1998) e a de Carvalho (2000) também encontraram resultados semelhantes, evidenciando que o amor e o carinho que as professoras tem pela profissão sobrepõem as dificuldades, e as fortalecem para continuarem na profissão.

Cerca de 20% das entrevistadas afirmam que não gostam de ensinar. Ainda que não seja a maioria esse percentual é bastante significativo. Pois, sem amor dificilmente haverá

compromisso. E alfabetizar exige este compromisso. Algumas delas mencionaram que pretendem fazer concursos públicos em outra área para melhorar a remuneração.

*“Não gosto de ser professora, pois é mal pago. Pretendo fazer outro concurso” (Professora L)*

*“Não gosto de lecionar. Pretendo fazer vestibular para Direito” (Professora B).*

Talvez estas professoras, em princípio, não tivessem como escolher. Porque quando se escolhe, não se deve recuar e sim lutar em defesa de seus direitos, nas palavras de Paulo Freire (1996)

Não posso desgostar do que faço sob pena de não fazê-lo bem. Desrespeitando como gente no desprezo a que é relegada a prática pedagógica não tenho por que desamá-la e aos educandos. Não tenho por que exercê-la mal. A minha resposta à ofensa à educação é a luta política consciente, crítica e organizada contra os ofensores. Aceito até abandoná-la, cansado, á procura de melhores dias. O que não é possível é, ficando nela, aviltá-la com desdém de mim mesmo e dos educandos (p.75).

Quando questionadas se no processo formativo, elas cursaram alguma disciplina que a ensinaram lidar com o ensino da escrita, 74% responderam que sim, e embora reconheçam que o conhecimento teórico foi fundamental para o início, elas afirmam que é na prática da sala de aula que aprenderam a ensinar, confirmando o pensamento de Campos (2007)

A complexidade do conteúdo do trabalho docente permite que possamos afirmar que a ação docente não se pauta apenas pela mobilização de saberes, pois mesmo que, muito bem fundamentado, o professor sabe que as situações da realidade são muito mais complexas que a teoria (p. 26)

Dentre as disciplinas mais citadas estão a Psicologia da Educação, Psicolinguística, e Metodologia da Alfabetização, essa informação é relevante porque demonstra que as professoras têm certa base teórica para ministrar aula em classes de alfabetização e ao mesmo tempo entendem que ser docente não se restringe apenas a conhecimentos técnicos e valorizam as vivências em sala de aula como aprendizado. Estes resultados são animadores, mostrando uma evolução na racionalidade dos cursos de pedagogia, em relação à pesquisa citada por Zanini (1990) que investigou professores de escolas de Porto Alegre e encontrou que nos currículos da época não existia disciplina que tratasse do desenvolvimento da linguagem.

No que se refere à aquisição da linguagem escrita, encontramos divergência na pesquisa de Becker (2002) quando se refere que a epistemologia da prática do professor é empirista/behaviorista. De modo que 48% das professoras afirmaram que essa aquisição ocorre por meio da interação social.

*“A criança adquire a linguagem escrita em contato com a cultura e com os outros. O professor seria o mediador importante nesse processo” (Professora P).*

Porém, um número ainda expressivo, cerca de 20% (vinte por cento), acredita que ela já nasce disposta, isto é, entendem que a criança já nasce com sua capacidade lingüística pronta e seu aprendizado se dá de forma natural como se a parafrasesse Vygotsky (1978 Apud RE, 2000), sobre a importância da intervenção pedagógica e das trocas interpessoais para o aprendizado.

*“Com a maturação no seu processo de desenvolvimento a linguagem amadurece promovendo um aprendizado natural” (professora D).*

*“De acordo com sua capacidade por que toda criança tem seu tempo para despertar” (professora J).*

Essas professoras têm em seu fazer pedagógico uma concepção inatista de Chomsky que segundo Mary Kato (2002, p.100) “o ser humano vem programado biologicamente para desenvolver determinados tipos de gramática”.

Quando se reportaram às dificuldades da alfabetização a grande maioria das professoras ressentem-se na associação do som e da escrita das palavras. É relevante ressaltar que elas trabalham com o método metafônico de alfabetização denominado Alfa e Beto. A professora “C” apontou como maior dificuldade da existência de poliandria e da poligamia lingüística características do nosso alfabeto. Esta mesma professora se reportou à importância de não apenas alfabetizar (decodificar códigos), mas de tornar esse aluno letrado, ou seja, ler e interpretar, compreender o que está lendo; o texto e o contexto. Na acepção de Soares (2000) 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.

O último aspecto a ser analisado foi o método mais eficiente para alfabetizar, sendo que 54% das entrevistadas responderam que as crianças aprendem naturalmente através das atividades de leitura e escrita do cotidiano escolar. O que pode nos levar a concluir que elas utilizam o método analítico, pois não citaram o ensino de fonemas e



silabas como determinantes para o aprendizado da língua materna. Outras 30% utilizam o método silábico e apenas 8% o fônico.

É interessante destacar que para não existe uma teoria perfeita e acabada para se ensinar a linguagem escrita. A Professora “M”, por exemplo, em sua prática procura usar métodos contextualizados envolvendo a realidade dos alunos sem, contudo, abandonar os métodos tradicionais como cópias e atividades motoras (cobrir). Isso significa que as estratégias utilizadas na pedagogia tradicional, empirista, ganham novo significado no interior de uma concepção de aquisição de linguagem interacionista. Traduzida na prática esta concepção percebe o aluno não somente na sua dimensão cognitiva, ou o seu contato com o ambiente alfabetizador, mas também na histórica, afetiva e familiar. A exemplo, uma das professoras falou que ao conhecer as famílias das crianças ficou mais fácil desenvolver o trabalho com os educandos, pois assim o professor conhece a realidade de cada um.

Apesar de estas evidências convergirem para uma prática de alfabetização interacionista, não foram demonstrados conhecimentos acerca da língua em si e nem segurança sobre a metodologia de ensino utilizada. E este fato é crucial, em razão de ser fundamental o conhecimento da aquisição da linguagem pelo alfabetizador. Esse conhecimento segundo Zanini (Ibid.) proporcionará ao professor um desempenho mais seguro, além de fornecer-lhe parâmetros para avaliar seu procedimento em sala de aula, os materiais e as técnicas que utiliza.

### **Considerações Finais**

Alfabetizar consiste na realização de atividades pedagógicas, ou seja, no processo de ensino e aprendizagem da aquisição da linguagem, que por sua vez, consiste no processo vivenciado pela criança. Se por um lado, alfabetizar, requer uma metodologia específica, por outro, requisita conhecimentos acerca da criança, do ensino e da língua.

Foi o que esta pesquisa nos permitiu encontrar. Com o aporte da etnometodologia apreendemos os padrões de atuação dos professores alfabetizadores das escolas municipais. Os resultados evidenciaram que a maioria tem em sua prática pedagógica uma influência da abordagem interacionista, o que é positivo. Porém, mostraram que ainda é necessário promover capacitações constantes sobre o a aquisição

da linguagem. De fato, ainda 20% dos sujeitos concebem que a criança é uma “tabula rasa”, o que implica em um ensino da língua escrita mecanizado e acrítico.

Isso implica que este estudo oferece pista de formação em serviço, ou seja, há a necessidade de que os professores alfabetizadores participem de cursos de capacitação freqüentes, para trocar experiências e conhecer princípios teórico-metodológicos de alfabetização. Desta forma, poderão desenvolver uma prática de alfabetização que colabore para minimizar os baixos índices de alfabetização ainda presentes em nosso país.

Esta investigação revelou ainda que, não basta o professor compreender o aluno como sujeito ativo no processo de alfabetização, se ele próprio, o professor não domina os conhecimentos necessários acerca da língua. Se não utiliza adequadamente o código elaborado. Então não se pode pensar em desenvolver a consciência metalingüística no educando, um dos requisitos da aprendizagem da língua escrita, sem sequer entender de fonética e fonologia. Para finalizar reiteramos que a tarefa de alfabetizar exige do alfabetizador técnica e fundamentação científica, como ferramentas *sine qua non* para seu reconhecimento de sua profissionalidade. Este é o desafio dos Cursos de Pedagogia; idealizar um currículo que possa dialogar com outras áreas de conhecimento; que tome o chão da sala de aula como lócus articulador da práxis de formar o professor alfabetizador competente, crítico e reflexivo.

### Referencias Bibliográficas

BECKER, Fernando. *A epistemologia do professor*. 10. ed. São Paulo: Vozes, 2002.

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. *Saberes docentes e autonomia dos professores*. Petrópolis: Vozes, 2007.

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. *Saberes docentes e autonomia dos professores*. Petrópolis: Vozes, 2007.

CAPOVILLA, A.G.S. & CAPOVILLA, F.C. *O desenvolvimento da consciência fonológica em crianças durante a alfabetização*. São Paulo. Temas sobre desenvolvimento, 1997.

CARVALHO, Antonia Dalva França. *A formação de professor e a aquisição da língua escrita na pré-escola*. In: Revista do Mestrado em Educação: Linguagem educação e Sociedade, nº. 03. Teresina: EDUFPI, 1998.

\_\_\_\_\_. A racionalidade pedagógica da ação dos formadores de professores: um estudo sobre a epistemologia da prática docente nos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Piauí. [Tese de Doutorado]. UFC, 2007.

\_\_\_\_\_; ROAZZI, Antonio. *Mal-estar docente: stress e burnout* em professores. In. Linguagens, Educação e Sociedade. *Revista do Mestrado em Educação/UFPI*. nº 06. EDUFPI, 2001

\_\_\_\_\_. As transposições dos constructos teóricos da psicologia para as práticas pedagógicas: limites e possibilidades. In. *Linguagens, Educação e Sociedade: revista do mestrado em educação/UFPI*. nº 7. Teresina: EDUFPI, 2002.

CASTRO, Edna Ribeiro. A formação do professor pesquisador no curso de Pedagogia: Perspectiva e Limitações. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 18., 2007, Maceió. *Anais*. Maceió: UFAL, 2007. 1 CD-ROM.

CODO, Wanderley.. *Educação, carinho e trabalho*. São Paulo: Vozes, 1999.

COSTA, Sharlene Marins *et al.* *Um olhar reflexivo sobre o histórico dos métodos de alfabetização*. Disponível em <<http://www.alb.com.br/anais16/>>. Acesso em 20 de jan.2009.

COULON, Alain. *Etnometodologia e educação*. Tradução Guilherme João de Freitas. Petrópolis: Vozes, 1995.

DEWEY, John. *Vida e educação*. 10. ed. Tradução Anísio S. Teixeira. São Paulo: Melhoramentos, 2002.

FERREIRO, Emilia.; TEHBEROSKY, Ana. *A psicogênese da língua escrita*. São Paulo: Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 19ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LEMLE, Mirian. *Guia teórico do alfabetizador*. São Paulo: Cortez. 1997

RE, Alexandra. Del. A pesquisa em aquisição da linguagem: teoria e prática. In. RE, A Del et al (Orgs). *Aquisição da linguagem: uma abordagem psicolinguística*. São Paulo: Editora Contexto 2006.

SOARES, Magda Becker. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. Disponível em <<HTTP://www.anped.org.br/26/outrostextos/semagdasoares.doc>> Acesso em 22 de mai.2008.

ZANINI, Fádia Gonzalez. Aquisição da Linguagem e alfabetização. In: TASCÁ, M. e POERSCH, J. Marcelino (Orgs.). *Suportes lingüísticos para a alfabetização*. Porto Alegre: Sagra. 1990.p,43-68