

**A APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA: ANÁLISE DA PRODUÇÃO
CIENTÍFICA**

**THE READING AND WRITING LEARNING: SCIENTIFIC PRODUCTION
ANALYSIS**

MUNIZ, Luciana Soares

lucianasoares.muniz@gmail.com

Universidade de Brasília - UnB

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina

amitjans@terra.com.br

Universidade de Brasília - UnB

RESUMO O presente artigo tem como objetivo principal apresentar reflexões tecidas a partir de uma revisão bibliográfica da produção científica relacionada à aprendizagem da leitura e da escrita no período de julho de 2000 a julho de 2012. Nossas consultas foram realizadas na base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD e do *Scientific Electronic Library Online* SCIELO. Podemos asseverar que a aprendizagem da leitura e da escrita constitui-se como uma área consolidada no campo científico, com uma vasta produção de pesquisas, com diferenciações de enfoques, conceitos e metodologias de pesquisa, sobre as quais elencamos duas categorias de análise, assim delimitadas: trabalhos voltados aos processos cognitivos da aprendizagem e investigações direcionadas às relações histórico-culturais deste processo. Entre as zonas de sentido que se abrem nesta área, destacamos a necessidade de investimentos em estudos específicos sobre a criatividade na aprendizagem da leitura e da escrita e suas inter-relações com o desenvolvimento da subjetividade, uma vez que não identificamos pesquisas nesta direção.

Palavras-chave: Alfabetização. Leitura. Escrita. Criatividade. Subjetividade. Aprendizagem.

ABSTRACT The present article has as its main objective to display reflections weaved from a bibliographic review of the scientific production related to the reading and writing learning on the period of July 2000 to July 2012. Our consultations have been realized at the data base of the Coordination of Senior Staff Improvement – CAPES, of the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertation – BDTD and the Scientific Electronic Library Online SCIELO's. We can asseverate that the reading

and writing learning is constituted as a consolidated area on the scientific field, with a large research production, with focus differentiation, concepts and research methods, on which we list two analysis categories, so delimited: works related to the cognitive processes of learning and investigations directed to the historical and cultural relations of this process. Among the sense zones which are open in this area, we highlight the need of investments on specific studies about creativity on the reading and writing learning and its inter-relations with the subjectivity development, once we haven't identified researches on this direction.

Keywords: Alphabetization. Reading. Writing. Creativity. Subjectivity. Learning.

INTRODUÇÃO

A aprendizagem da leitura e da escrita desde longa data tem sido foco de interesse de pesquisadores de diferentes áreas, como a Pedagogia, Psicologia, Linguística, dentre outras, voltadas à compreensão dos diferentes processos envolvidos em seu curso. Por conseguinte, elucidar, de forma geral e crítica, o que tem sido estudado neste campo, torna-se necessário, tendo em vista a possibilidade de encontro com novas zonas de sentido¹ para estudos, dada a complexidade que perpassa a aprendizagem da linguagem escrita que nos inclui na sociedade de uma maneira única e promove mudanças substanciais a nível subjetivo.

Sendo assim, o presente artigo tem como objetivo principal apresentar reflexões tecidas a partir de uma revisão bibliográfica da produção científica referente à aprendizagem da leitura e da escrita considerando o período de julho de 2000 a julho de 2012. As consultas foram realizadas na base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD e do *Scientific Electronic Library Online* SCIELO. Dentre as fontes de busca estão dissertações, teses e artigos científicos que tiveram como foco a aprendizagem da leitura e da escrita na criança no primeiro e segundo ano do ensino fundamental. Também realizamos uma busca de livros e capítulos de livros que se relacionavam e elucidavam questões relevantes para o tema.

Recorremos aos descritores: aprendizagem da leitura e da escrita, alfabetização, leitura e escrita, criatividade na aprendizagem da leitura e da escrita,

¹ As zonas de sentido são definidas como sendo “[...] os espaços de inteligibilidade que se produzem na pesquisa científica e não esgotam a questão que significam, senão que pelo contrário, abrem a possibilidade de seguir aprofundando um campo de construção teórica” (GONZÁLEZ REY, 2005a, p.6).

criatividade e subjetividade na aprendizagem da leitura e da escrita. Tais descritores se justificam pelo nosso interesse em compreender a forma como a subjetividade e a criatividade estão presentes no campo científico da aprendizagem da leitura e da escrita. A análise ocorreu mediante a leitura dos resumos e pela quantidade expressiva de trabalhos relacionados à temática em questão, selecionamos para análise um total de 62 trabalhos sendo 20 dissertações, 09 teses e 33 artigos.

Observamos que a aprendizagem da leitura e da escrita constitui-se como uma área consolidada no campo científico, com uma vasta produção de pesquisas, com diferenciações de enfoques, conceitos e metodologias. Nesse sentido, foi possível organizar os trabalhos identificados em nossas buscas a partir de dois grandes eixos, tendo em vista as aproximações das temáticas em relação ao objeto de estudo, ou seja, trabalhos voltados aos processos cognitivos da aprendizagem e investigações direcionadas aos aspectos culturais e relacionais deste processo. Pela diversidade de estudos e para fins de diálogo com as produções, organizamos os itens abaixo a partir de eixos de discussões próximos, identificados no campo.

2 APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA: FOCO NOS PROCESSOS COGNITIVOS

Reunimos neste tópico pesquisas em que a aprendizagem da leitura e da escrita foi analisada com ênfase nos processos cognitivos, na tentativa de compreender como a criança elabora hipóteses e constrói o seu próprio conhecimento no processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

2.1 Os estágios da aprendizagem da leitura e da escrita

O foco das pesquisas no Brasil se volta mais para compreender a criança na sua relação com a escrita mediante a forte influência da teoria desenvolvida por Ferreiro e Teberosky (1999), a partir da década de 80. Com enfoque cognitivista, as autoras se atentam para os estágios pelos quais as crianças passam na aquisição do código escrito, caracterizando uma concepção evolutiva na aprendizagem da escrita.

Numa matriz epistemológica construtivista, Ferreiro e Teberosky (1999, p. 32) realizam pesquisas com crianças em fase de alfabetização, tendo como objetivo identificar os processos cognitivos no curso de aquisição da escrita destacando a noção de assimilação ressaltando que “[...] o ponto de partida de toda a aprendizagem é o próprio sujeito (definido em função de seus esquemas assimiladores à disposição), e não o conteúdo a ser abordado.” Embasadas pelos pressupostos teóricos da Psicogênese de Piaget, ressaltam a escrita como objeto do conhecimento com ênfase no sujeito da aprendizagem entendido como sujeito cognoscente. Para as autoras “A obtenção do conhecimento é um resultado da própria atividade do sujeito.” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 31).

De acordo com Ferreiro (1995) a aprendizagem se realiza na construção da própria criança sobre o objeto a ser conhecido, neste caso, a escrita. Assim, a aprendizagem ocorre na interação entre o objeto do conhecimento (língua escrita) e o sujeito cognoscente (que quer conhecer). Ante essa concepção, a criança não reproduz a escrita tal qual ela se encontra na realidade, mas reinventa esse sistema, num movimento de construção própria, a partir da compreensão pessoal da criança de regras e de suas construções.

Nesta vertente, a escrita é uma representação da linguagem e não um código de transcrição gráfica das unidades sonoras. Com foco nos aspectos internos da criança, Ferreiro e Teberosky não avançam na forma como a criança reorganiza para si as suas vivências no ambiente social, como se neste ambiente a escrita fosse a principal fonte de informação, deixando a lacuna da participação do outro, das relações tecidas entre os envolvidos no aprender.

Demarcamos nossas diferenças com relação à abordagem apresentada, uma vez que partimos de uma concepção de sujeito, como sendo “[...] la persona capaz de abrir espacios propios, específicos, de producción subjetiva dentro de los espacios sociales múltiples y simultáneos en que se desarrolla su práctica social” (GONZÁLEZ REY, 2011, p. 214-215), viabilizado pelo posicionamento ativo, intencional, gerador e transgressor.

Vale marcar que a evolução da escrita está estruturada, segundo Ferreiro e Teberosky (1999) por fases que se mantêm comuns às mais variadas crianças, se diferenciando no ritmo de aprender de cada uma. Neste sentido, Ferreiro (1995) apresenta que a escrita infantil segue uma linha de evolução regular, organizando-a

em três períodos que se subdividem, sendo o primeiro estágio a distinção entre o modo de representação icônico e o não icônico, o segundo a construção de formas de diferenciação e o terceiro a fonetização da escrita.

No Brasil, Telma Weisz tem desenvolvido seus trabalhos na perspectiva da psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro, viabilizando uma vasta produção de materiais para formação de professores, sendo ela a criadora do “Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa)”, lançado em 2001 pelo Ministério da Educação e atualmente coordena o programa “Letra e Vida”. Neste viés, Grossi (1990), juntamente com o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre alfabetização/GEEMPA, embasada pelas ideias de Ferreiro e Teberosky (1999), busca compreender o processo de construção da escrita pela criança e amplia os estudos de Ferreiro (1995), trazendo o nível ortográfico como uma etapa de aprendizagem.

Recorrendo a um referencial teórico de orientação fonológica, Moreira (2009) analisa a aquisição da escrita pela criança nas relações som/letra. Define quatro estágios vivenciados pela criança: escrita icônica, escrita grafemática, escrita fonográfica e escrita ortográfica. Pelas produções escritas das crianças, percebe que a aquisição da escrita tem início com a ausência de relação grafo-fônica, vivenciando etapas cíclicas de relações som/letra, chegando às relações ortográficas, nas quais a dependência som/grafia é superada.

Para nós, a criança também é ponto de partida, mas nela estão configuradas as experiências mais diversas que constituem o próprio aprender. Nesta concepção, a aprendizagem é um processo subjetivo de natureza social, em que o conhecimento se realiza na inter-relação dos processos subjetivos da criança e nas configurações da subjetividade social², dos diferentes contextos vivenciados pela mesma, não se restringindo a etapas fixas e universais, mas por momentos dinâmicos, recursivos e dialéticos (GONZÁLEZ REY, 2003).

2.2 O operacional no processo de aprender a ler e a escrever

² A subjetividade social, como uma categoria da Teoria da Subjetividade de González Rey (2003, p. 205-206), tem sido definida como “[...] o resultado de processos de significação e sentido que caracterizam todos os cenários de constituição da vida social, e que delimitam e sustentam os espaços sociais em que vivem os indivíduos”.

Um número expressivo de trabalhos tem se preocupado com a forma como a criança elabora hipóteses sobre a escrita, as relações que estabelece entre o oral e o escrito, bem como com as estratégias utilizadas para aprender. Estudos referentes às reflexões da criança sobre a língua têm tratado das relações entre metalinguagem e alfabetização, sendo em sua maioria relacionados à Psicologia Cognitiva. A consciência metalinguística, como destaca Maluf, Zanella e Pagnez (2006, p. 68) consiste em “[...] um objetivo básico a ser alcançado na fase inicial de escolarização e dele depende o sucesso da aprendizagem escolar nas fases posteriores.”

O termo metalinguístico é definido por Maluf e Gombert (2008, p. 125) como a “[...] capacidade de reflexão e autocontrole intencional dos tratamentos linguísticos”, sendo o indivíduo capaz de refletir e monitorar seus processos cognitivos. As investigações têm demonstrado que a capacidade de refletir sobre a língua e sua utilização é condição para que a aprendizagem da leitura e da escrita ocorra (MALUF, 2010; BARRERA; MALUF, 2003).

Neste viés, identificamos estudos que têm como foco as relações entre metalinguagem e a aquisição da língua escrita (SANTOS; MALUF, 2000, 2007; VALENTE; MARTINS, 2004; ZANELLA; MALUF, 2004; CARDOSO-MARTINS; CORREA; MARCHETTI, 2008; MOTA; et al., 2009; URQUIJO, 2010; MAREC-BRETON; BESSE; ROYER, 2010; GUIMARÃES; PAULA, 2010; SPINILLO; MOTA; CORREA, 2010), trazendo o aprender a ler como “[...] um processo através do qual o aprendiz começa por compreender que se pode escrever aquilo que se fala, o que inclui um conhecimento prático da língua falada.” (MALUF, 2005, p. 57). Com crianças falantes do português brasileiro em fase de alfabetização, Sousa e Maluf (2004) destacam que quanto mais avançadas na aquisição do princípio alfabético maior habilidade na leitura em relação à escrita.

A consciência fonológica é definida por Morais (1997, p. 49) como “[...] a consciência de que as palavras são constituídas por diversos sons”, e está presente em um número considerável de pesquisas, relacionando-a ao processo de aquisição da língua escrita em crianças brasileiras (BRASIL, 2003; CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2004; SILVA, A., 2004; BASSO, 2006; VELASQUEZ, 2007; CARVALHO, L., 2010; MOUSINHO; CORREA, 2009). Tais autores trazem como conclusões a importância da consciência fonética para a aprendizagem da leitura e da escrita, nas relações

entre som-letra, enfatizando a necessidade de um ensino que possibilite à criança compreender a organização do código escrito, constituindo uma variável cognitiva mediando o processo de alfabetização.

A partir dos estudos referidos acima, temos contribuições importantes para o campo da alfabetização, por constituírem trabalhos voltados à compreensão da criança falante de português, considerando a especificidade da nossa língua materna e do processo que demanda o seu aprender pela criança. Contudo, a forma como estas pesquisas chegam aos espaços escolares e constituem as práticas dos professores tem sido distorcida e por isso mesmo a perspectiva da Psicologia Cognitiva tem sido criticada. No entanto, como destaca Mota (2007, p. 485) “[...] levar a criança a refletir sobre os aspectos estruturais da língua não significa voltar a práticas pedagógicas que tratam a criança como um ser passivo que recebe a informação sem atuar sobre ela ou transformá-la.”

Mesmo convalidando a importância de tais estudos, nos distanciamos teoricamente desta abordagem, uma vez que uma única faceta da aprendizagem é priorizada: o cognitivo. Para nós, esta abordagem avança nas considerações da especificidade de nossa língua, mas há uma reificação da linguagem em detrimento da pessoa na sua totalidade.

No âmbito da perspectiva cognitiva, identificamos trabalhos com ênfase nas estratégias metacognitivas utilizadas pelas crianças no processo de aquisição da leitura e da escrita. Dentre eles temos as contribuições de Dreher (2009), para a qual as estratégias metacognitivas estão relacionadas às atividades de leitura e escrita, na especificidade das crianças se autorregularem no momento de planejar, supervisionar e avaliar. Aponta em suas conclusões que as crianças de 6 a 7 anos recorrem à estratégia metacognitiva para aprenderem.

Seibt (2004) busca compreender o desenvolvimento do processo de construção dos sentidos viabilizado pela leitura de textos em ambiente escolar. Conclui, dentre outros aspectos, que no início da aprendizagem da leitura as crianças recorreram mais ao uso da estratégia de inferência, tendo em vista os conhecimentos prévios, porém ao longo do processo de aprendizagem passaram a utilizar estratégias metacognitivas.

Portilho e Küster (2006) realizaram um interessante estudo com crianças de 1ª série do ensino fundamental, sobre as estratégias de aprendizagem, com foco na

personalização, memorização, atenção, processamento da informação e metacognição. Dentre as conclusões, as autoras apontam a relação existente entre as estratégias de aprendizagem utilizadas pelas crianças e o ensino do professor.

Conferimos valor ao lugar da reflexão da criança no seu processo de aprender a ler e a escrever, porém acreditamos que estas reflexões não se fazem isoladas das emoções que constituem o ser humano e influenciam seu modo de ser e estar no mundo. Neste sentido, as contribuições de Mitjás Martínez (1997, 2000, 2002, 2008, 2012), tendo em vista a criatividade no processo de aprendizagem, para o campo da leitura e da escrita, incidem como essenciais, uma vez que os processos operacionais da aprendizagem com destaque às estratégias utilizadas pelo aluno e as operações do próprio pensamento passam a ser analisadas como produções subjetivas, numa unidade do cognitivo e do afetivo, compreendendo tais estratégias como a expressão da subjetividade (MITJÁS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2012).

3 A APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA: O CULTURAL E O RELACIONAL

No presente item, reunimos um número considerável de pesquisas, que tem se dedicado à compreensão dos processos de aprendizagem em uma perspectiva em que o cultural e o histórico assumem uma relevância no percurso do desenvolvimento da criança.

3.1 O cultural no processo de aprendizagem da leitura e da escrita

Em seus estudos sobre a pré-história da escrita, Luria (2006, p. 144) observa que o desenvolvimento inicia-se antes da entrada da criança na escola, ou seja, a história da escrita está no próprio processo de desenvolvimento cultural da criança. Para o autor “[...] a escrita pode ser definida como uma função que se realiza, culturalmente, por mediação”.

A complexidade que permeia a aprendizagem da linguagem escrita foi fundamentalmente ressaltada por Vigotski (1995, p. 184), em que o seu domínio é resultado de um “[...] longo desenvolvimento das funções superiores do

comportamento infantil.” Para o autor, o desenvolvimento da linguagem escrita não segue uma linha única, mas se constitui como um processo revolucionário com interrupções, metamorfoses e involuções. Vigotski nos alerta para a importância do desenvolvimento da linguagem como fator decisivo para o próprio desenvolvimento da escrita, bem como aponta para a gênese dos processos desta aprendizagem nos gestos, no desenho e no próprio brincar da criança, aspectos que antecedem e contribuem para a aprendizagem da linguagem escrita.

Para Vigotski (1995, p. 184) a aprendizagem da linguagem escrita pode favorecer o desenvolvimento cultural da criança “[...] como un sistema especial de símbolos y signos cuyo dominio significa un viraje crítico en todo el desarrollo cultural del niño.” Tal aprendizagem também pode viabilizar o desenvolvimento da personalidade, na medida em que a criança tenha necessidade de ler e escrever, ou seja, que este momento faça sentido para a criança e não seja apenas uma forma mecânica de apropriação de um código.

Baseada nos pressupostos de Vigotski, Smolka (2008, p. 57) destaca que a linguagem “[...] é uma atividade criadora e constitutiva de conhecimento e, por isso mesmo, transformadora. Nesse sentido, a aquisição e o domínio da escrita como forma de linguagem acarretam uma crítica mudança em todo o desenvolvimento cultural da criança.” Em sintonia com tais autores, acreditamos que esta aprendizagem possibilita mudanças substanciais na constituição da criança e entendemos que a compreensão dos processos subjetivos que permeiam este aprender, foco de nosso estudo, possa contribuir com a emergência de outros elementos presentes na aprendizagem que se expressam e configuram o desenvolvimento.

No desenvolvimento cultural temos os usos e funções da fala egocêntrica, ressaltada por Cavaton (2010), Cavaton e Barbato (2011) que analisam suas influências em crianças de seis anos em atividades de desenho e escrita inicial. Suas análises indicam a função organizadora da fala egocêntrica nas atividades destacadas. O desenvolvimento cultural das crianças estaria relacionado “[...] à aprendizagem do uso dos sistemas simbólicos como ferramentas culturais, entre eles, a linguagem, a escrita e as imagens.” (CAVATON; BARBATO, 2011, p. 81).

Nesta perspectiva, Smolka (1993) aponta a dialogia e a fala egocêntrica como princípios vinculados à gênese das atividades de escritura pelas crianças. A autora

também destaca a leitura como prática discursiva, como trabalho simbólico, trazendo a leitura na sua “[...] constituição sócio-histórica e na diversidade dos contextos de sua produção, articulando a dimensão material, biológica, e a dimensão simbólica, cultural.” (SMOLKA, 2010, p. 43).

A função simbólica também é destacada por Couto, Arena e Mello (2007) como necessária à apropriação da leitura e da escrita, tendo em vista um trabalho desenvolvido com crianças de seis anos. Nesse trabalho, inserem o brincar na rotina escolar com o intuito de provocar o desenvolvimento de tal função. Como conclusão o estudo aponta que é fundamental que a leitura e a escrita sejam utilizadas como objetos culturais, tornando-se atividades promotoras de humanização.

Assim sendo, a aprendizagem da leitura e da escrita passa a ser analisada para além de uma mera habilidade a ser adquirida, mas como uma construção própria da criança, em meio à cultura e à forma singular com que vivencia este processo. Todavia o olhar se volta para os processos simbólicos, reconhecendo que o brincar e a imaginação constituem fontes essenciais do aprender (BARBATO, 2008).

Apoiamos-nos em Vigotski (2009) na compreensão da imaginação como função essencial para o desenvolvimento humano, em que sua possibilidade de emergência não se restringe ao tempo-espaco de uma ou outra experiência vivida, mas também pode se expressar nas mais diversas atividades mentais do homem. Sendo assim, a imaginação é uma produção simbólica, que expressa um processo subjetivo de uma configuração³ subjetiva atual, em que há participação do pensamento e das emoções engendradas pelo mesmo (GONZÁLEZ REY, 2012).

Nessa perspectiva, Barbato (2007, p. 278) percebe que “[...] operações do processo de imaginação intervêm [...] como parte inerente das estratégias utilizadas pelas crianças ao aprenderem a ler e escrever.” Nesta vertente, temos as contribuições de Silva (2010) que destaca que a capacidade de imaginação da criança contribui para o seu desenvolvimento linguístico mediante a relação inventiva que a mesma tem com a linguagem.

³ As configurações subjetivas constituem “[...] a organização subjetiva de nossas experiências vividas em devir, que se tornam atuais em cada nova configuração subjetiva que emerge nas atividades” (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 28). Elas representam a unidade dinâmica da organização dos diversos sentidos subjetivos que emergem e são produzidos nos eventos sociais vividos pela pessoa (GONZÁLEZ REY, 2003).

O caráter inventivo da criança com relação à escrita está presente nos estudos como uma forma singular de a criança se relacionar com a linguagem, marcada pela cultura da qual participa e modifica na sua forma única de se relacionar com o mundo. Neste âmbito, marcamos um importante estudo desenvolvido por Bernardin (2003), que teve como objetivo principal compreender os processos de aprendizagem da cultura escrita. O autor acompanha e analisa o percurso da aprendizagem dos alunos, concluindo que “[...] a prática da escrita não só influi sobre as competências, mas também sobre a relação com a língua, com o saber, com o mundo circundante.” (BERNARDIN, 2003, p. 190).

Nesta direção, Munhoz (2008, p. 17) reconhece as relações e movimentos de constituição dos sujeitos e suas (im)possibilidades de imaginar e criar por intermédio da linguagem escrita. Defende a tese de que mesmo em contextos onde predominam aspectos técnicos da linguagem escrita “[...] as crianças, protagonistas deste estudo, são capazes de transcender estas relações e estabelecerem relações estéticas com a linguagem escrita, possibilitando a (re)invenção de si mesmas como sujeitos.”

Pode-se dizer que a aprendizagem da leitura e da escrita possibilita mudanças nas crianças que vão constituindo-as de uma forma única e possibilitam o ato criativo, por meio da relação do sujeito com a cultura, na qual “[...] ao mesmo tempo em que a produz, realiza este processo por meio de atividades reprodutoras (no sentido de não criar algo totalmente novo) e criadoras, que se instauram no movimento da relação eu-outro, na intersubjetividade, no constituir-se a partir do outro.” (MUNHOZ; ZANELLA, 2008, p. 290).

A relação que a criança estabelece com a sua própria escrita, no campo da produção de textos, tem sido destacada por Carvalho (2011), ao considerar que a criatividade se expressa mediante a autoria do aluno, pelas marcas que imprime aos componentes linguísticos que compõem um determinado gênero discursivo. Com base em Vigotski e Bakhtin, o autor elucida que mesmo com características próprias, os gêneros discursivos podem ser transgredidos pelos alunos pela subjetividade e criatividade de cada um no processo de aprender. Para nós, tal autor, em consonância com Rodari (1982, p. 163), elucida e permite enfatizar que “O livre uso de todas as possibilidades da língua não representa senão uma das direções em que a criatividade pode expandir-se.”

Um importante trabalho de Landsmann (2006) demonstra com base em argumentos teóricos e empíricos as relações e os próprios efeitos da escrita sobre o desenvolvimento humano. Para a autora, o ambiente social do qual a criança participa é fator predominante para a relação que a mesma estabelecerá com a própria escrita no processo de aprendizagem, sendo que a “[...] existência prévia do escrever e do escrito filtra, desde o primeiro momento, as explorações da criança com relação à escrita.” (LANDSMANN, 2006, p. 272).

Mesmo com foco nas produções de texto, Landsmann (2006, p. 274) ressalta que a aprendizagem da escrita não se circunscreve apenas “[...] por princípios biológicos predeterminados ou por interação com o meio que facilita a incorporação de nova informação, mas por uma reelaboração das próprias representações.” Para ela, o conhecimento da escrita pode ser transformado pelo aprendiz, uma vez que a escrita facilita e potencializa processos recursivos de redescrição da mente.

Assim, Landsmann (2006) refere-se à criatividade mediante a transgressão, viabilizada por um trabalho reflexivo e mentalmente comprometido sobre o aprender, possibilitando uma aprendizagem para além da reprodução e do armazenamento de informações. Em sua proposta metodológica, trabalha com a ideia de que para ser possível inventar uma nova notação inexistente, a criança necessitaria transgredir algo que já existe e por isso mesmo pensar sobre o que já tem de conhecimento sobre o sistema de notação.

Com aproximações à concepção de criatividade da autora citada acima, assumimos que a condição de sujeito, a personalização da informação e a geração de ideias próprias e novas constituem-se elementos essenciais da aprendizagem criativa (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2012). Desta forma, nos diferenciamos da concepção de Landsmann, uma vez que compreendemos a criatividade como processo complexo da subjetividade humana, na relação dialética do individual e do social, em que a história de vida da criança participa do aprender por meio dos sentidos subjetivos⁴ produzidos na ação.

O movimento único de ressignificar o aprendido, que rompe com a ideia de etapas universais na aprendizagem da leitura e da escrita, também é destacado por Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997). Segundo as autoras, a autoria está

⁴ Os sentidos subjetivos representam “[...] a unidade inseparável dos processos simbólicos e as emoções num mesmo sistema, no qual a presença de um desses elementos evoca o outro, sem que seja absorvido pelo outro” (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 127).

presente desde o início da aprendizagem da leitura e da escrita sendo que suas marcas se modificam com o tempo, a partir da interação com o “outro” por meio dos seus diferentes interlocutores.

A marca singular da criança na escrita e, por conseguinte, no mundo que vivencia é fator preponderante nas pesquisas e nos permite asseverar a necessidade de investigações em que a subjetividade⁵ surge como essencial para os estudos direcionados à aprendizagem, convalidando a importância que a Teoria da Subjetividade desenvolvida por González Rey (1997, 2003, 2005a, 2005b, 2007, 2009) tem para que se possam entender as inter-relações dos movimentos, impactos e desenvolvimento da subjetividade da criança no processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Nesta perspectiva, Oliveira (2011) desenvolve uma interessante pesquisa tentando desvelar as dimensões subjetivas contidas no processo de aprendizagem da leitura e da escrita de crianças que demonstravam dificuldades de aprendizagem na escola. A partir da criação de estratégias de avaliação e intervenção com os participantes da pesquisa, a pesquisadora possibilitou momentos de reflexão sobre as dificuldades dos alunos e sobre a valoração negativa em relação à capacidade de aprender. A autora conclui que as necessidades educacionais especiais são temporárias e podem ser modificadas a partir de uma intervenção que ressignifique as trajetórias escolares.

Ainda sob o enfoque da Teoria da Subjetividade de González Rey, identificamos o trabalho de Bezerra (2004) que teve como objetivo compreender como o processo de conhecimento é subjetivado por crianças das séries iniciais do ensino fundamental, consideradas como fracassadas na escola. A referida autora parte da compreensão de aprendizagem como um movimento dinâmico de produção de sentido subjetivo vinculado à realidade e à história do sujeito que aprende. Em suas conclusões, enfatiza as emoções, os padrões culturais e relações de preconceito que permeiam o movimento do aprender gerando formas de subjetivação de impotência no aluno.

Em outra perspectiva teórica, relacionada aos aspectos enunciativos da escrita, identificamos a pesquisa de Zasso (2008), que investiga a escrita de

⁵ Para nós, a subjetividade constitui as formas em que se organizam e também se desenvolvem os processos simbólicos na unidade inseparável com as emoções de cada pessoa (GONZÁLEZ REY, 2011).

crianças em processo de alfabetização e defende que o ato de escrever produz cultura e subjetividade, uma vez que se constitui como um ato de enunciação marcado pela singularidade daquele que escreve. Baseada nas teorias da enunciação da linguística, em especial, a autora traz a escrita como um processo de produção por parte daquele que a utiliza.

Frente aos estudos e pesquisas aqui organizados, apreendemos aspectos interessantes que permeiam a aprendizagem da leitura e da escrita, dentre os quais podemos destacar: os processos simbólicos, os afetivos, a imaginação, o cultural, a fala egocêntrica e as múltiplas influências que o brincar têm neste processo de aprendizagem, dentre outros. Estes estudos se aproximam de nossas construções teóricas, uma vez que concebemos a aprendizagem na sua complexidade como um processo subjetivo, em que os aspectos elencados acima, movimentam e alimentam a aprendizagem ao serem constituídos e constituírem o próprio funcionamento da subjetividade.

3.2 O relacional: o outro no processo de aprendizagem da leitura e da escrita

Em nossas análises foi possível reunir um número expressivo de investigações na área da aprendizagem da leitura e da escrita que trazem a interação como aspecto relevante para que a aprendizagem ocorra. Segundo Kramer (2000a, p. 114), “[...] o que faz da escrita uma experiência é o fato de que tanto quem escreve quanto quem lê enraízam-se numa corrente, constituindo-se com ela, aprendendo com o ato mesmo de escrever ou com a escrita do outro, formando-se.”

Em seus estudos, Kramer (2000b) tem demonstrado que a leitura e a escrita necessitam ser concebidas como experiências e não apenas como hábito ou habilidade, pois, comprova em suas investigações com professores, que a escola não tem promovido a reflexão sobre o próprio uso da leitura e da escrita para além da decodificação como modalidades de experiência cultural.

Como via de comunicação, a aprendizagem da leitura e da escrita se constitui como processo interativo, que ocorre mediante a relação que se estabelece com o outro, implicando “[...] mais profundamente, uma forma de interação com o outro pelo trabalho de escritura – para quem eu escrevo o que escrevo e por quê?”

(SMOLKA, 2008, p. 69). Estudos revelam a relação entre a aprendizagem e os processos interativos na escola, em meio às práticas pedagógicas e os sentidos que a criança apreende do contexto, trazendo o foco para a singularidade dos sujeitos (SANTOS, 2005; LIMA, 2009; MARCHESANO, 2010).

Na dinâmica interativa de sala de aula, a afetividade tem sido relacionada à produção escrita, a partir da mediação do professor, assumindo a aprendizagem como processo social (TASSONI, 2000). Nesta perspectiva, Leite (2011), juntamente com seu grupo denominado “Grupo do Afeto”, vem desenvolvendo importantes estudos sobre a dimensão afetiva na mediação pedagógica em sala de aula e aponta que o processo de constituição do leitor é construído por meio de um movimento social, no qual a mediação do outro é fundamental, com destaque às relações de natureza afetiva.

Neste sentido, Colombo (2007) analisa a dimensão afetiva nos processos de tomada de decisão do professor no que se refere às atividades das crianças, visando compreender os aspectos afetivos que perpassam o processo de aquisição da escrita. Em suas conclusões, a autora destaca que os aspectos afetivos estão relacionados à presença da professora, aos materiais que são utilizados, à forma como os alunos se organizam coletivamente para desenvolverem as atividades, à diversidade de atividades, dentre outros aspectos.

Castanho (2006) ao investigar de que maneira elementos afetivos e cognitivos interagem na formação do leitor, nas suas representações de si, percebe que das crianças que participaram, os que possuem uma leitura fluente descrevem-se como leitores ou indicam que o que mais gostam de fazer é ler. Conclui que as representações de si relacionadas à leitura constituem-se como fonte mobilizadora do desenvolvimento de habilidades cognitivas de leitura.

Nesta direção, Correa e Maclean (1999), em investigação sobre as narrativas orais de crianças que cursavam o segundo ano do ensino fundamental, intentaram compreender o percurso singular delas no processo de alfabetização. Em suas conclusões, observam que as crianças que tiveram dificuldade no processo de alfabetização produziram histórias referentes à descrição da própria rotina escolar, ao passo que as crianças que foram bem sucedidas neste processo de aprender relatam o sucesso como protagonista do próprio aprender. As autoras ressaltam a importância do professor no processo de aprendizagem da língua escrita, fato

presente nas narrativas das crianças, mesmo para as crianças que não foram bem-sucedidas neste processo.

A mediação do professor e dos colegas aparece em diferentes pesquisas como importantes para a construção do conhecimento pela criança para garantir a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos com relação à escrita (REIS, 2000; MACEDO; MORTIMER, 2000; BOA, 2002; GOMES, 2006; ALVES, 2006; FARIAS, 2006; PEREIRA, 2007; LUIZE, 2007; ISAIA, 2008; ANDRADE, 2011). Neste viés, Solovieva e Quintanar Rojas (2008) trazem o papel do professor e do método de ensino como fundamental para que a aprendizagem ocorra, além de ressaltarem a aprendizagem da leitura como essencial para o desenvolvimento da psique e da personalidade humana.

A mediação do professor tem sido preponderante nas pesquisas, sendo suas influências múltiplas na construção do conhecimento por meio de atividades “[...] desenvolvidas individualmente ou colaborativamente em duplas ou grupos, na negociação de significados entre colegas e entre o professor e o grupo de alunos.” (BARBATO, 2007, p. 280).

Os modos como os professores trabalham também é destacado por Gontijo (2009) como influenciadores dos processos de apropriação da escrita. Em sua investigação com crianças de 5 e 6 anos, percebe que a função da escrita como recurso mnemônico é compreendido pela criança mesmo sem ter o domínio do código alfabético de escrita. Por fim, a autora chama a atenção para a singularidade dos percursos de desenvolvimento da linguagem escrita das crianças, mas ressalta que o desenvolvimento depende da aprendizagem. Desta forma, Gontijo e Leite (2002, p. 148) contribuem para apreendermos a relação funcional da criança com a escrita e sua utilização como recurso mnemônico, ou seja, “[...] a linguagem escrita é um sistema de signos que serve de apoio às funções intelectuais, especificamente a memória”.

Em síntese, os estudos ampliam a função da utilização da escrita pela criança, para além de uma reprodução técnica, mas permeada por sentidos diversos, que são únicos para cada criança. Nesta direção, Arena, Pastorello e Santos (2011) analisam escritas de uma aluna no início da alfabetização em situação de escrita de cartas de correspondência pessoal com o objetivo de verificar quais letras são escolhidas pela aluna e por que são escolhidas para registro do

discurso. Suas conclusões são relevantes, ao destacarem que na escolha das letras a aluna foca na função da letra na constituição da palavra no processo de enunciação, independentemente de sua correspondência fonética, ressaltando que o valor da aprendizagem está no sentido empreendido pela criança e não no caráter técnico.

O papel da família e da escola como fundamentais no processo de alfabetização das crianças, tendo em vista o ambiente alfabetizador e as relações tecidas nos diferentes contextos vivenciados pela criança, estão presentes na pesquisa de Andrés (2010) e Mendes (2009). Neste sentido, Gondim (2007) realiza uma pesquisa de intervenção na prática pedagógica de uma professora alfabetizadora, buscando refletir sobre os saberes cotidianos dos alunos, mais especificamente os saberes do âmbito familiar, percebendo a importância da oralidade na construção da escrita, concluindo que há relação entre uma prática pedagógica de alfabetizar letrando e a consciência fonológica.

A partir do exposto percebemos aspectos que se constituem como fundamentais para que a aprendizagem ocorra, sendo a mediação da família, do professor, dos colegas da turma potencializadores da aprendizagem. No entanto, não identificamos pesquisas que revelassem a forma como essas relações são subjetivadas pela criança, ou seja, quais são as experiências que se tornam significativas e como elas se organizam subjetivamente, demonstrando a relevância de nossa investigação, uma vez que assumimos aqui o papel fundamental do outro no processo de aprendizagem e desenvolvimento, na medida em que este outro seja um indutor de sentido subjetivo. (GONZÁLEZ REY, 2004).

Torna-se um desafio para o campo científico estudos que possam compreender que na aprendizagem da leitura e da escrita participam experiências que são subjetivadas em contextos que não apenas o espaço escolar. Como destaca González Rey (2008, p. 42), a riqueza e a diversidade na singularidade dos processos subjetivos “[...] envolvidos nas configurações subjetivas de aprender, é um dos principais desafios no desenvolvimento da teoria da aprendizagem em uma perspectiva da subjetividade.”

Neste processo de aprender movido pela subjetividade da criança, reconhecemos o valor do singular e das formas únicas de vivenciar este processo. Nas discussões sobre a língua materna, encontramos trabalhos que conferem valor

à forma singular com que culturalmente se organiza a linguagem a partir das variantes linguísticas permeando a área da Linguística e da Sociolinguística representadas, dentre outros autores, por Bortoni-Ricardo (2004, 2011).

A Sociolinguística consiste em uma vertente da ciência da linguagem envolvida na investigação da relação dos fenômenos linguísticos e os próprios acontecimentos sociais, nos possibilitando a compreensão da instabilidade e da flexibilidade da língua a partir do tempo-espaço em que se concretiza nas chamadas variantes linguísticas, num movimento influenciado pela própria situação social do falante.

Nesse viés, Bortoni-Ricardo (2004, p. 24) demarca a importância do contexto cultural da criança para o seu processo de aprendizagem da leitura e da escrita, ressaltando que “[...] a transição do domínio do lar para o domínio da escola é também uma transição de uma cultura predominantemente oral para uma cultura permeada pela escrita”. Para tal autora, no domínio do lar e da família nos sentimos mais à vontade para conversar, local em que as próprias circunstâncias favorecem um tipo de expressão comunicativa mais espontânea, com uma mínima pressão comunicativa, princípios que contribuem para a aprendizagem e que necessitam permear a cultura escolar, marcada muitas vezes pela valorização de um único modo de falar, em detrimento das variantes linguísticas, com impactos sobre o processo de aprendizagem, o que implica reflexões sobre a relação entre oralidade e consciência fonológica (BORTONI-RICARDO; SOUSA, 2008).

Franco (2002), em pesquisa de mestrado, apresenta como a participação dos alunos em salas de alfabetização muitas vezes é silenciada, dentre outros motivos, pelo confronto com a própria linguagem escolar em relação àquela que estão acostumados a utilizar. Ressalta em suas conclusões a importância do incentivo do professor à participação dos alunos em debates, contribuindo com a alfabetização.

A forma como a criança se relaciona com a linguagem é permeada pelos processos cognitivos e afetivos na sua unidade constitutiva e precisa ser investigada. A maneira própria de a criança utilizar a leitura e a escrita tem sido amplamente estudada na perspectiva do letramento (KLEIMAN, 1995; TFOUNI, 1997; ROJO, 1998; SOARES, 2005, GONDIM, 2007) trazendo a possibilidade de analisarmos as dimensões sócio-históricas na própria aquisição da escrita, bem como o processo de autoria.

O termo letramento representa uma mudança no sentido de entender a alfabetização, não apenas como aquisição de um código escrito, mas que demanda envolvimento com as práticas sociais de leitura e escrita. Aqui, tem-se a ideia de que o domínio e o uso da língua escrita influenciam a criança e seu grupo social tanto nos aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, cognitivos, quanto na forma como a linguagem passa a permear as ações e relações humanas. Assim, o letramento, segundo Goulart (2006, p. 452), “[...] estaria relacionado ao conjunto de práticas sociais orais e escritas de uma sociedade.”

Estudos nesta perspectiva, da compreensão das relações entre a cultura escrita da criança, tendo em vista as práticas de letramento no âmbito familiar, e a relação desta com a apropriação da escrita pela criança, têm sido desenvolvidos, dentre outros, por Caxangá (2007), que destaca a importância de um trabalho construtivo em sala de aula como fator essencial para a superação da limitação de contato com práticas de letramento no contexto familiar. Castro (2010) também centra suas atenções na influência dos aspectos socioculturais e considera que fatores genéticos e sociais são importantes aspectos do desenvolvimento humano e dos caminhos metacognitivos que a criança utiliza para se apropriar do código escrito.

A proposta de Goulart (2010, p. 451, grifo da autora) consiste em letrar alfabetizando uma vez que o processo de aprender a ler e a escrever “[...] envolve circunscrever e especificar, além de alargar e fazer crescer o universo de sentidos *na* linguagem e *com* a linguagem, oral e escrita, além de outras formas de expressão.” Neste contexto, autores nacionais são representativos nesta mudança que perpassa a aprendizagem da leitura e da escrita, como Soares (2005), Kramer (1986), Smolka (2008), Tfouni (1996), Rojo (1998) e Leite (1988, 1992). Como define Soares (2010, p. 61): “[...] alfabetização e letramento são processos diferentes, mas indissociáveis; embora se diferenciem quanto às habilidades cognitivas que envolvem, e, conseqüentemente, impliquem formas diferentes de aprendizagem, são processos simultâneos e interdependentes.”

Neste ponto, explicitamos nossa opção pelo uso do termo aprendizagem da leitura e da escrita, uma vez que estamos tratando de uma aprendizagem em sua complexidade, que abarca tanto os processos operacionais, mais instrumentais da

escrita, os seus usos sociais, bem como os processos subjetivos que permeiam este aprender.

Frente ao conjunto dos trabalhos analisados aqui, convalidamos que definir a aprendizagem da leitura e da escrita em meio à extensa produção que existe no campo científico torna-se um desafio. Desta forma, acreditamos que dentro da perspectiva histórico-cultural assumida por nós, é preciso considerar a complexidade que envolve este aprender. Corroboramos Leite (2006, 2011) e Smolka (2008) ao considerarmos que este processo não implica apenas a aprendizagem da escrita de letras e palavras e não se relaciona apenas às relações entre som e letra, mas implica processos cognitivos e afetivos que balizam a sua concretização.

As discussões sobre alfabetização e letramento constituem o cenário atual da educação, porém, precisa-se avançar na forma como as crianças utilizam o que aprendem, a partir da geração de ideias próprias, ou mesmo, da maneira como personalizam o que aprendem, na forma como esse aprender promove o próprio desenvolvimento, perspectiva que se abre a partir da expressão da criatividade na aprendizagem proposta por Mitjás Martínez, tendo como alicerce a Teoria da Subjetividade desenvolvida por González Rey.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante asseverar que há uma tentativa nos trabalhos aqui destacados em interpretar o fenômeno da aprendizagem da leitura e da escrita a partir de diversos elementos que dele participam. Entretanto, esta aprendizagem tem se constituído em uma área de conhecimento extremamente dividida, acentuando uma preocupação em relação ao contexto atual da educação, cujos índices de analfabetismo são alarmantes e nos fazem pensar em questões do tipo: com tantas pesquisas na área da leitura e da escrita como podemos ainda vivenciar processos de não aprendizagem? Como possibilitar uma compreensão dos processos envolvidos na aprendizagem, por nós identificados nos estudos, como a imaginação, o simbólico, o cultural, as emoções, a interação, os aspectos sociais e individuais, bem como o operacional na aprendizagem, em sua complexidade constituidora?

Convalidamos a importância da Teoria da Subjetividade desenvolvida por González Rey (1997, 2003, 2005a, 2005b, 2007, 2009) e as contribuições de Mitjás

Martínez (1997, 2000, 2002, 2008, 2012) no tema da criatividade, como base para a compreensão dos processos envolvidos na aprendizagem da leitura e da escrita, rompendo com as dicotomias identificadas no campo em análise. Uma vez ressaltada a necessidade de recuperar o sujeito que aprende e isso “[...] implica integrar a subjetividade como aspecto importante desse processo, pois o sujeito aprende como sistema e não só como intelecto.” (GONZÁLEZ REY, 2008, p. 33).

Desta forma, mediante a revisão bibliográfica foi possível gerar zonas de sentido voltadas às necessidades relacionadas à pesquisa sobre aprendizagem da leitura e da escrita, quais sejam:

1- INTER-RELAÇÕES DA APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA COM O DESENVOLVIMENTO DA SUBJETIVIDADE DA CRIANÇA. Um fato que nos preocupou, em meio à análise dos trabalhos, foi a negação da criança na sua constituição complexa e singular, reduzida muitas vezes, à utilização da sua linguagem tanto oral quanto escrita, como um fim em si mesma, deixando a um segundo plano toda a sua forma singular de vivenciar o seu percurso de aprender, a motivação, o envolvimento, as emoções e o interesse, o que nos move a refletir sobre a significação da linguagem, como elemento vital dos processos de comunicação, nos quais ocorrem produções de sentidos subjetivos “[...] que caracterizan los procesos de constitución y desarrollo de la subjetividad social e individual.” (GONZÁLEZ REY, 2001, p. 7).

2- CRIATIVIDADE NA APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA. Estamos tratando de um tipo de aprendizagem permeado por movimentos diversos que tem em si aspectos operacionais, técnicos que se mesclam com as emoções e os processos simbólicos, formando uma unidade integradora de toda a complexidade que envolve o aprender. Assim, a criatividade na aprendizagem da leitura e da escrita não tem se constituído como um foco de estudo das pesquisas, porém aparece como fator importante neste tipo de aprendizagem. Como destaca Mitjans Martínez (2008, p. 86), ainda constituem desafios para o campo científico, investigações que considerem: “[...] a diversidade de formas em que se expressa a criatividade no processo de aprender, as estratégias e processos que a caracterizam, a própria definição de aprendizagem criativa e a complexa rede de processos subjetivos, contextuais e interativos que a tornam possível.”

Portanto, a revisão bibliográfica nos permitiu um panorama que nos instiga a empreender novos e complexos trabalhos científicos em prol da compreensão do desenvolvimento da criança no processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

LUCIANA SOARES MUNIZ

Doutoranda em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Professora da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia, atuando na Área de Alfabetização Inicial.

ALBERTINA MITJÁNS MARTÍNEZ

Doutorado em Ciências Psicológicas - Universidad de La Havana (1993) e Pós-Doutorado na Universidade Autônoma de Madri. Professora Adjunta IV da Universidade de Brasília (UnB) e professora colaboradora do Programa de Mestrado e Doutorado em Psicologia da Universidade de São Carlos de Guatemala.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. Em busca de pistas. In: ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. **Cenas da aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto**. Campinas: Mercado das letras: Associação de Leitura do Brasil, 1997. cap. 1, p. 13-36.

ALVES, J. F. **Implicações do processo de alfabetização na formação do leitor competente**. 2006. 167f. Dissertação (Mestrado em Letras e Cultura Regional) - Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2006.

ANDRADE, B. G. **Impactos de práticas pedagógicas centradas no letramento em crianças pré-escolares**. 2011. 249f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

ANDRÉS, M. L. Disponibilidad de recursos materiales en el hogar y adquisición de habilidades pre-lectoras. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v.14, n. 1, p. 139-148, jan/jun. 2010.

ARENA, D. B.; PASTORELLO, A.; SANTOS, S. O. Escolhas de letras nas primeiras escritas infantis: função e unidade no discurso. **Ensino em Re-vista**, v. 18, p. 67-80, 2011.

BARBATO, S. B.. Letramento: Conhecimento, imaginação e leitura de mundo nas salas de inclusão de crianças de seis anos no ensino fundamental. In: CHOLZE, L.; ROSING, T. M. K. (Org.). **Teorias e práticas de letramento**. Brasília: Inep, 2007, p. 273-287.

_____. **Integração de crianças de 6 anos ao ensino fundamental de nove anos.** São Paulo: Parábola, 2008.

BARRERA, S. D.; MALUF, M. R. Consciência Metalinguística e Alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 16, n.3, p. 491-502, 2003.

BASSO, F. P. **A estimulação da consciência fonológica e sua repercussão no processo de aprendizagem da lecto-escrita.** 2006. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Maria, 2006.

BERNARDIN, J. **As crianças e a cultura escrita.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

BEZERRA, C. S. G. B. **O sentido subjetivo do aprender.** 2004. 216f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2004.

BOA, R. B. F. **Estratégias reveladas pelas crianças na elaboração da escrita.** 2002. 83f. Trabalho de Conclusão de Curso – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Campinas, Campinas, 2002.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em Língua Materna: a Sociolinguística na sala de aula.** São Paulo: Parábola, 2004.

_____. **Do campo para a cidade:** estudo sociolinguístico de migração e redes sociais. São Paulo: Parábola, 2011.

_____; SOUSA, M. A. F. **Falar, ler e escrever em sala de aula.** São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. **Relatório Final do Grupo de Trabalho Alfabetização Infantil:** os novos caminhos. Seminário "O Poder Legislativo e a Alfabetização Infantil: Novos Caminhos" em 15 de setembro de 2003. Comissão de Cultura e Educação da Câmara dos Deputados, 2003.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. **Alfabetização:** método fônico. São Paulo: Memnon, 2004.

CARDOSO-MARTINS, C.; CORREA, M. F.; MARCHETTI, P. M. T. O conhecimento do nome das letras e o desenvolvimento inicial da escrita: o caso do português no Brasil. In: MALUF, M.R; GUIMARÃES, S. R. K. **Desenvolvimento da Linguagem oral e Escrita.** Curitiba: UFPR, 2008. cap. 7, p. 137-154.

CARVALHO, L. M. de M. **Consciência fonológica e sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita:** melhor prevenir do que remediar. 2010. 320f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

CARVALHO, J. R. Criatividade na produção textual: imaginação, mediação e interações. In: ZACCUR, E. (Org.). **Alfabetização e letramento:** o que muda quando muda o nome? Rio de Janeiro: Rovellet, 2011. cap. 12, p. 227-242.

CASTANHO, A. F. A. **A formação do leitor: aspectos afetivos e cognitivos.** 2006. 110 f. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2006.

CASTRO, F. da S. **Letramento e alfabetização: sociogênese e/ou psicogênese, quais os caminhos da apropriação da escrita?** 2010. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

CAVATON, M. F. F. **A mediação da fala, do desenho e da escrita na construção de conhecimento da criança de seis anos.** 2010. 174f. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) - Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

_____; BARBATO, S. A fala egocêntrica da criança de seis anos na construção coletiva da escrita. **Revista Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa.** v. 1, n. 11, p. 78-102, set. 2011. Disponível em: <<http://www.acoalfaplp.net>>. Acesso em: 23 jul. 2012.

CAXANGÁ, M. R. R. **Práticas de letramento da família e apropriação da escrita e da leitura por crianças alfabetizandas.** 2007. 214f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Brasília. Brasília, 2007.

COLOMBO, Fabiana Aurora. **Aquisição da escrita: a afetividade nas atividades de ensino desenvolvidas pelo professor.** 2007. 216f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2007.

CORREA, J.; MACLEAN, M. Aprendendo a ler e a escrever: a narrativa das crianças sobre a alfabetização. **Psicologia Reflexão e Crítica,** v. 12, n. 2, p. 273-286, 1999.

COUTO, N. S.; ARENA, D. B.; MELLO, S. A. Desenvolvimento da função simbólica da criança e apropriação da leitura e da escrita na infância: conceitos e implicações pedagógicas da teoria histórico-cultural. In: **VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste,** 2007, Vitória - ES. Desafios da Educação Básica: a Pesquisa em Educação. Vitória - ES: Universidade Federal do Espírito Santo: Programa de Pós-Graduação em Educação, v. 1, p. 367-368, 2007.

DREHER, S. A. S. **As estratégias metacognitivas de alunos em processo de alfabetização: uma reflexão sobre o aprender do aluno e o ensinar do professor.** 2009. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2009.

FARIAS, M. C. Q. **Significados e dimensões da leitura – escrita no contexto familiar de crianças de seis a sete anos.** 2006. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

FERREIRO, E. A representação da linguagem e o processo de alfabetização. **Cad. Pesqui.,** São Paulo, n. 52, p. 1-17, fev. 1985.

_____; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FRANCO, M. A. M. **Práticas discursivas e construção da participação e da fala em uma turma de alfabetização**. 2002. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

GOMES, M. S. **Interação entre professor e aluno durante o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem da linguagem escrita**. 2006. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí. Itajaí, 2006.

GONDIM, M. R. A. **Práticas de letramento em classes de alfabetização de crianças e desenvolvimento da consciência fonológica**. 2007. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

GONTIJO, C. M. M. Letramento: os desafios do ensino. **Conjectura**, v. 14, n. 2, p. 13-30, maio/ago. 2009.

_____; LEITE, S. A. da S. A escrita como recurso mnemônico na fase inicial de alfabetização escolar: uma análise histórico-cultural. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº 78, p.143-167, abril. 2002.

GONZÁLEZ REY, F. **Epistemología cualitativa y subjetividad**. São Paulo: Educ, 1997.

_____. **Psicología y lenguaje: el lugar de los significados em la vida psíquica**. **Revista Saberes**, v. 2, n. 1, p. 2-9, 2001.

_____. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

_____. O sujeito, a subjetividade e o outro na dialética complexa do desenvolvimento humano. In: SIMÃO, L. M.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. (Org.). **O outro no desenvolvimento humano**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2004. cap. 1, p. 1-28.

_____. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Thomson, 2005a.

_____. O valor heurístico da subjetividade na investigação psicológica. In: GONZÁLEZ REY, F. (Org.). **Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Thomson. cap.2, p.27-52, 2005b.

_____. **Psicoterapia, subjetividade e pós-modernidade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Thomson, 2007.

_____. **O social na Psicologia e a Psicologia social: a emergência do sujeito**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In: TACCA, M. C. (Org.) **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. 2. ed. Campinas: Alínea, 2008. cap. 2, p. 29-44.

_____. **El pensamiento de Vigotsky**: contradicciones, desdoblamientos y desarrollo. México: Trilhas, 2011.

_____. A configuração subjetiva dos processos psíquicos: avançando na compreensão da aprendizagem como produção subjetiva. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; SCOZ, B. J. L.; CASTANHO, M. I. S. (Org.). **Ensino e Aprendizagem**: a subjetividade em foco. Brasília: Liber Livros, 2012. cap. 1, p. 21-42.

GOULART, C. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo. In: **Revista Brasileira de Educação** [online]. Rio de Janeiro, 2006, v. 11, n.33, p. 450-460.

_____. Cultura escrita e escola: letrar alfabetizando. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: UFMG, 2010. cap. 16, p. 438-456.

GUIMARÃES, S. R. K.; PAULA, F. V. O papel da consciência morfossintática na aquisição e no aperfeiçoamento da leitura e da escrita. **Educar em Revista**, Curitiba, UFPR, n. 38, p. 93-111, set./dez. 2010.

GROSSI, E. P. **Didática do Nível Alfabético III**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
ISAIA, T. P. **Interação grupal entre pares e sua repercussão no processo de construção da lecto-escrita**. 2008. 207f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de letras, 1995.

KRAMER, S. (Org.) **Alfabetização**: dilemas da prática. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986.

_____. Escrita, experiência e formação – múltiplas possibilidades de formação de escrita. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro, DP&A, 2000a, p. 105-121.

_____. Leitura e escrita como experiência: seu papel na formação de sujeitos sociais. **Presença Pedagógica**, v. 6, n.31, p. 17-27, jan./fev. 2000b.

LEITE, S. A. S. **Alfabetização e fracasso escolar**. São Paulo: Edicon, 1988.

_____. Alfabetização: repensando uma prática. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, n.19, p. 21-27, 1992.

_____. O processo de alfabetização escolar: revendo algumas questões. **Revista Perspectiva**, v. 24, n. 2, p. 449-474, 2006.

_____. A afetividade no processo de constituição do leitor. **Atos de pesquisa em educação – PPGE/ME FURB**, v. 6, n.1, p. 25-52, jan./abr. 2011.

LANDSMANN, L. T. **Aprendizagem da linguagem escrita: processos evolutivos e implicações didáticas**. Trad. Cláudia Schilling. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LIMA, F. F. P. de A. A aquisição da linguagem: um olhar discursivo sobre a escrita espontânea na 1ª série. **REVELLI - Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG-Inhumas**, v. 1, n. 2, out. 2009.

LUIZE, A. **O processo de apropriação da escrita na infância: situações interativas na produção textual**. 2007. 196f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na escrita. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2006.

MACEDO, M. do S. A. N.; MORTIMER, E. F. A dinâmica discursiva na sala de aula e a apropriação da escrita. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.21, n.72, p. 153-173, 2000.

MALUF, M. R. Ciência da leitura e alfabetização infantil: Um enfoque metalinguístico. **Boletim. Academia Paulista de Psicologia**, São Paulo, v. XXV, n. 2, p. 55-62, 2005.

_____. Do conhecimento implícito à consciência metalinguística indispensável na alfabetização. In: GUIMARÃES, S. R. K.; MALUF, M. R. **Aprendizagem da linguagem escrita: contribuições da pesquisa**. São Paulo: Vetor, 2010. cap. 1, p. 17-32.

_____; ZANELLA, M. S.; PAGNEZ, K. S. M. M.. Habilidades metalinguísticas e linguagem escrita nas pesquisas brasileiras. **Boletim de Psicologia**, v. LVI, p. 67-92, 2006.

_____; GOMBERT, J. E. Habilidades implícitas e controle cognitivo na aprendizagem da linguagem escrita. In: MALUF, M. R; GUIMARÃES, S. R. K. (Org.). **Desenvolvimento da linguagem oral e escrita**. Paraná: UFPR, 2008. p. 123-136.

MARCHESANO, L. S. N. **Como crianças de 4 a 6 anos constroem sentido lendo livros de literatura infantil: como a lua foi ao cinema?**. 2010. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

MAREC-BRETON, N.; BESSE, A. S.; ROYER, C. Consciência morfológica é uma variável importante na aprendizagem da leitura? **Educar em Revista**, Curitiba, UFPR, n. 38, p. 73-91, set./dez. 2010.

MENDES, A. **Implicações da cultura grafocêntrica na apropriação da escrita e da leitura em dois diferentes contextos**. 2009. 162f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. **Criatividade, personalidade e educação**. 3. ed. Campinas: Papirus, 1997.

_____. Pensar, crear y transformar: desafios para la educación. **Anais I Simpósio Multidisciplinar pensar, criar e transformar**. São Paulo: Unimarco, p. 15-26, 2000.

_____. A criatividade na escola: três dimensões de trabalho. **Revista Linhas Críticas** da Faculdade de Educação UnB, Brasília, v. 8, n. 15, 2002.

_____. Criatividade no trabalho pedagógico e criatividade na aprendizagem: uma relação necessária? In: TACCA, M C. V. R. (Org.) **Aprendizagem e Trabalho Pedagógico**. Campinas: Alínea, 2008. cap. 4, p. 69-94.

_____. Aprendizagem criativa: uma aprendizagem diferente. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; SCOZ, B. J. L.; CASTANHO, M. I. S. (Org.). **Ensino e Aprendizagem: a subjetividade em foco**. Brasília: Liber Livros, 2012. cap. 4, p. 85-109.

_____; GONZÁLEZ REY, F. O subjetivo e o operacional da aprendizagem escolar: pesquisas e reflexões. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; SCOZ, B. J. L.; CASTANHO, M. I. S. (Org.). **Ensino e Aprendizagem: a subjetividade em foco**. Brasília: Liber Livros, 2012. cap. 3, p. 59-83.

MORAIS, A. M. P. **A relação entre consciência fonológica e as dificuldades de leitura**. São Paulo: Vetor, 1997.

MOREIRA, C. M. Os estágios de aprendizagem da escritura pela criança: uma nova leitura para um antigo tema. **Revista Linguagem em (Dis)curso**, v. 9, n. 2, p. maio/set. 2009.

MOTA, M. E. da. Algumas considerações sobre o letramento e o desenvolvimento metalinguístico e suas implicações educacionais. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, UERJ, RJ, v. 7, n. 3, p. 477-489, dez. 2007.

_____. et al. Consciência morfossintática, alfabetização e contextos do desenvolvimento. **Psico-USF**, v. 14, n. 1, p. 11-18, jan./abr. 2009.

MUNHOZ, S. C. D.; ZANELLA, A. V. Linguagem escrita e relações estéticas: algumas considerações. **Psicol. Estud**, v.13, n.2, p. 287-295, 2008.

_____. **Ler, escrever, inscrever: discursos de alunos e professoras sobre a (im)possibilidades de relações estéticas com a linguagem escrita**. 2008. 177f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

MOUSINHO, Renata; CORREA, Jane. Habilidades linguístico-cognitivas em leitores e não-leitores. **Pró-Fono R.** Atual. Cient., n. 21, p. 13-118, 2009.

OLIVEIRA, M. I. M. G. **As dimensões subjetivas contidas no processo de aprendizagem da leitura e da escrita de crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem escolar.** 2011, 191f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2011.

PEREIRA, R. **Interação de sala de aula:** alfabetização e letramento no primeiro ciclo do ensino fundamental. 2007. 146f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

PORTILHO, E. M. L.; KÜSTER, S. M. G. S. Estratégias de aprendizagem da criança em processo de alfabetização. **Revista Psicopedagógica**, v. 23, n. 70, p. 9-23, 2006.

REIS, R. M. C. **Dando voz ao sujeito da aprendizagem:** um estudo com crianças no primeiro ano do ensino fundamental. 2000. Tese (Doutorado em Educação – Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

RODARI, Gianni. **Gramática da fantasia.** São Paulo: Summus, 1982.

ROJO, R. **Alfabetização e letramento:** perspectivas linguísticas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

SANTOS, M. J.; MALUF, M. R. Intervenções em consciência fonológica e aprendizagem da linguagem escrita. **Boletim.** Academia Paulista de Psicologia, v. XXVII, p. 95-108, 2007.

_____; _____. Nomes e coisas: o pensamento de crianças pré-escolares. In: 23a. Reunião Anual da ANPED, 2000, Caxambú. **23a. Reunião Anual da ANPED.** São Paulo: Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação, 2000.

SANTOS, S. M. S. **A linguagem escrita como produção de sentidos no contexto da sala de aula.** 2005. 197f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2005.

SEIBT, R. S. **Leitura de textos em uma classe de alfabetização:** a construção dos sentidos. 2004, 129f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

SILVA, A. C. Descobrir o princípio alfabético. **Análise Psicológica**, 1 (XXII): 187-191, 2004.

SILVA, E. T. Partilha e conflito de interpretações: um caminho para o desenvolvimento da linguagem do leitor infantil. In: SMOLKA, A. L. B.; SILVA; E. T.; ZILBERMAN, R. **Leitura e desenvolvimento da linguagem.** Campinas: ALB, 2010. cap. 3, p. 67-80.

SMOLKA, A. L. B. A dinâmica discursiva no ato de escrever: relações oralidade-escritura. In: SMOLKA, A. L. B.; GOÉS, M. C. R. (Org.). **A linguagem e o outro no espaço escolar**: Vygotsky e a construção do conhecimento. 13. ed. Campinas: Papirus, 1993. cap. 2, p. 33-62.

_____. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. A atividade de leitura e o desenvolvimento das crianças: considerações sobre a constituição de sujeitos-leitores. In: SMOLKA, A. L. B.; SILVA; E. T.; ZILBERMAN, R. **Leitura e desenvolvimento da linguagem**. Campinas: ALB, 2010. cap. 2, p. 37-66.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. In: MARINHO, M.; CARVALHO G. T. (Org.). **Cultural escrita e letramento**. Belo Horizonte: UFMG, 2010. cap. 3, p. 54-67.

SOLOVIEVA, Y.; QUINTAMAR ROJAS, L. **Enseñanza de la lectura**: método práctico para la formación lectora. México: Trilhas, 2008.

SOUSA É. O.; MALUF, M. R. Habilidades de leitura e de escrita no início da escolarização. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 19, p. 55-72, 2004.

SPINILLO, A. G.; MOTA, M. M. P. E.; CORREA, J. Consciência metalinguística e compreensão de leitura: diferentes facetas de uma relação complexa. **Educar em Revista**, v. 38, p. 157-171, 2010.

TASSONI, E. C. M. **Afetividade e produção escrita**: a mediação do professor em sala de aula. 2000. 246f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

TFOUNI, L. V. Letramento e alfabetização: colocações para uma reflexão sobre distúrbios de aprendizagem. **Revista Psicopedagogia**, v.14, n.32, p. 41-44, 1996.

_____. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1997.

URQUIJO, S. Funcionamento cognitivo e habilidades metalinguísticas na aprendizagem da leitura. **Educar em Revista**. Curitiba, Editora UFPR, n. 38, p. 19-42, set./dez. 2010.

VALENTE, F.; ALVES MARTINS, M. Competências metalinguísticas e aprendizagem da leitura em duas turmas do 1.º ano de escolaridade com métodos de ensino diferentes. **Análise Psicológica**, 2004, v.22, n.1, p. 193-212.

VELASQUEZ, M. G. M. C. F. **Percursos desenvolvimentais de leitura e escrita: estudo longitudinal com alunos do 1º ciclo do ensino básico.** 2007. 518f. Tese de Doutorado. Universidade do Minho, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas.** Problemas del desarrollo de la psique. Tomo III. Madrid: Visor Distribuciones, 1995.

_____. **Imaginação e criação na infância.** São Paulo: Ática, 2009.

ZANELLA, M. S.; MALUF, M. R.. **Contraponto entre a leitura e a escrita de crianças durante os primeiros anos de aprendizagem escolar.** Psicologia da Educação, São Paulo, n. 18, p. 55-75, 2004.

ZASSO, S. M. B. **A produção de cultura e subjetividade no entre-lugares da escrita das crianças em processo de alfabetização.** 2008. 207f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.