

ALFABETIZAÇÃO E ESCOLARIZAÇÃO

Maria do Carmo Abib de Moraes Polimeno

RESUMO

Pressupõe-se que cabe à escola alfabetizar, isto é, ensinar a ler e a escrever às crianças. Embora não coloquemos em dúvida a tarefa da escola é preciso explicitar os conceitos de alfabetização e de alfabetizar com os quais a escola tem trabalhado, senão a própria relação entre alfabetização e escolarização, uma *equação* que, no dizer de Cook-Gumperz (1991), nos parece hoje tão natural que a ignoramos, mas foi estabelecida apenas durante o último século.

PALAVRAS CHAVE

Alfabetização, escolarização, ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, psicogênese da língua escrita.

ABSTRACT

It is estimated that it fits to the school to alfabetizar, that is, to teach to read and to write the children. Although let us not place in doubt the task of the school is necessary to explicitar the concepts of alfabetização and alfabetizar with which the shoring has worked, senão the proper relation between alfabetização and escolarização, an equation that, in saying of Cook-Gumperz (1991), in them seems so natural today that we ignore it, but was established only during the last century.

KEY WORDS

Literacy. Education of the language materna. Teach-learning of the reading and the writing.

INTRODUÇÃO

Segundo Cook-Gumperz (1991), estudos históricos têm demonstrado que *“a alfabetização de uma parte substancial da população pode ser vista como tendo precedido o desenvolvimento industrial, em vez do contrário”*, conclusão surgida do trabalho de diversos historiadores¹ sobre a cultura popular, mostrando que existia uma cultura letrada ativa durante o século dezoito e bem antes do advento da escolarização de massa e, sendo assim, *“a força da cultura popular da alfabetização foi colocada sob o controle da escolarização”*.

Em seu estudo do desenvolvimento da escolarização em Ohio, Soltow e Stevens (1981) documentaram mudanças nas atitudes acerca da escolarização e alfabetização ocorridas de 1830 em diante, durante todo o século dezanove. Eles demonstraram como a escolarização era considerada tanto na Europa quanto na América, como um meio de trazer a alfabetização popular para o controle dos sistemas escolares públicos e organizados e como a transformação da alfabetização em uma habilidade com base na escola mudou para sempre o relacionamento da maioria da população com seus próprios talentos para o aprendizado e alfabetização.

Se o objetivo da escolarização não era a alfabetização podemos supor que houvesse outras finalidades para a *equação* escolarização e alfabetização.

Uma dessas finalidades era controlar tanto as formas de expressão como o comportamento, aliando-se a alfabetização *“a um processo de ensino-aprendizagem que salientava características comportamentais e morais, com a capacidade de decodificar e codificar símbolos escritos como um objetivo importante, mas secundário”* (Cook-Gumperz, 1991).

O objetivo maior da escolarização seria, então, *educar* os trabalhadores a fim de transformá-los em mão-de-obra *disciplinada*, apta ao trabalho moderno industrial.

¹ Cipolla, 1969; Graff, 1979; Laqueur, 1976; Stone, 1967, citados por Cook-Gumperz, 1991, p.35.

“A educação universal e compulsória raramente (talvez nunca) foi procurada pelas pessoas sem instrução como um fator de libertação, mas, ao contrário, lhes foi imposta por uma classe dirigente bem intencionada, na esperança de torná-las produtivas no trabalho e cidadãos bem comportados” (Olson, 1997).

Se hoje nos parece natural o valor econômico da alfabetização, se nos parece impossível funcionarmos na sociedade do século XXI sem estarmos alfabetizados é necessário que aceitemos as evidências históricas de que o conceito de ser alfabetizado não pode ser visto de uma forma linear em que se passa de uma condição de total analfabetismo para a alfabetização, uma condição de *não saber* para *saber*. Melhor seria se aceitássemos uma idéia pluralista acerca do conceito de ser alfabetizado.

Se no século XVIII bastava ter-se uma capacidade rudimentar de ler e escrever e a alfabetização possuía valor nas áreas sociais e recreativas da vida das pessoas e durante o século XIX os oponentes da política governamental de apoio à educação compulsória, preocupados com a possibilidade das escolas criarem *“um excesso de acadêmicos e críticos”* (Olson, 1997), foram apaziguados pelos reformadores que propunham que as escolas se ativessem a uma prática elementar da escrita e do cálculo que os anglo-saxões chamavam de *“três Rs”* - reading-writing e arithmetics (Olson, 1997), hoje, teríamos que forçosamente perguntar, assim como Wells (1990), o que significa estar totalmente alfabetizado neste momento da história da civilização ocidental e quais podem ser as conseqüências, tanto a nível individual como social, se não alcançarmos este objetivo?

As idéias que temos sobre a alfabetização foram sendo socialmente construídas. A relação entre a alfabetização e a escolarização alterou-se no decorrer dos séculos e o equilíbrio entre esses dois valores também.

No século XVIII a partir da noção de igualitarismo, desenvolveu-se uma visão que presumia que a habilidade de alfabetização para todas as pessoas resultaria em igualdade e possibilidade de uma nova ordem social e política, visão que

se baseava numa concepção pluralista de alfabetização, “*como parte de uma multiplicidade de habilidades para o intercâmbio de idéias e informações através da palavra escrita*” (Cook-Gumperz, 1991).

O colapso do conceito pluralista de alfabetização levou, no final do século XIX, a uma noção estratificada e potencialmente padronizável de alfabetização que veio a ser vinculada a uma escolarização sistematizada.

A *alfabetização escolarizada* que foi diferenciada dos usos rotineiros da leitura e escrita e que começou a ser *ensinada* através da alfabetização escolar não mais era parte de uma cultura comum local de modo que as pessoas comuns tinham menos controle sobre os produtos de sua própria cultura. A escolarização e uma pedagogia que estava baseada em uma alfabetização escolarizada asseguraram que o conhecimento se tornasse estratificado em sua transmissão o que propiciou a vinculação da conquista das habilidades de alfabetização com o *senso de bondade* de um indivíduo, no que Graff (1979,1981,apud Cook-Gumperz,1991, p.43) chamou de *economia moral da alfabetização*, cujo desenvolvimento era elemento importante para que o vínculo alfabetização-escolarização se efetivasse. Ser alfabetizado, então, passou a ser considerado sinônimo de cidadão bom e virtuoso.

O crescimento da demanda por escolarização estava também ligado às necessidades dos capitalistas industriais, pois as mudanças iniciadas no século XIX, encorajaram uma ideologia da alfabetização que proporcionava a união e a justificativa para a visão de que o esforço, o sucesso econômico do indivíduo e o avanço da alfabetização através da escolarização estavam, necessariamente, relacionados. O cidadão letrado não só era mais virtuoso como teria maiores possibilidades de mobilidade social ligando, inevitavelmente, a equação alfabetização-escolarização.

Para Cook-Gumperz (1991), esse argumento além de penalizar o analfabeto como cidadão de segunda classe, impedido de prosperar economicamente, foi um pequeno passo para a conclusão de que a pobreza, enfim, era culpa dos pró-

prios analfabetos proporcionando a introdução da distinção entre os pobres dignos e os indignos, considerada um importante aspecto do pensamento social do século passado aguçando uma divisão bem menos nítida no século XVIII e considerada a semente da diferenciação através do progresso escolar, aspecto tão acentuado da vida do século XX.

A ideologia da alfabetização que havia fundamentado a escolarização no século XIX assume um novo caráter, na metade do século XX, dando um novo formato às idéias sobre alfabetização como resultado de movimentos de educação de massa e da conquista de uma alfabetização mais ou menos universal nas sociedades industriais avançadas. Em primeiro lugar, a alfabetização passa a ser vista não mais como objetivo pessoal dos indivíduos, mas como “*um direito humano básico institucionalizado*” (Cook-Gumperz, 1991). Em segundo lugar, a alfabetização passa a ser não apenas um meio de se armazenar e transmitir informações, através da escrita, mas torna-se “*uma supratecnologia que possibilita o avanço de outras tecnologias de armazenamento, resgate e transmissão de informações*” (Oxenham, 1980, apud Cook-Gumperz, 1991, p.46).

A alfabetização como tecnologia fundamental na construção das modernas sociedades torna-se, então, pré-condição de qualquer mudança ou progresso futuro. A equação alfabetização-escolarização assume, assim, outra conotação, ou seja, a alfabetização passa a ser condição *sine qua non* para a escolarização e para a educação e o analfabetismo, como ausência de alfabetização, assume um novo significado. Uma pessoa não alfabetizada passa a ser vista não só como não educada mas, principalmente, como *não educável*.

Com a introdução da *educação escolar profissional*² no início do século XX, as escolas transformaram-se em *árbitros dos padrões de alfabetização* através, principalmente, do desenvol-

² Para Cook-Gumperz (1991) o termo “*escolarização profissional*” significa a escolarização oferecida por meios públicos, legalmente amparada pela sociedade e com um currículo consistente que contém um plano organizado de instrução tanto para os alunos quanto para os professores.

vimento e da aplicação dos testes de capacidade e inteligência.

O desenvolvimento de um paradigma psicométrico veio emprestar um aspecto científico aos testes que *mediam* as capacidades e a inteligência, habilidades cognitivas consideradas adquiridas através de um processo de desenvolvimento universal. Sendo assim, se essas habilidades fossem definidas com precisão poderiam ser satisfatoriamente medidas. Falhar nestes testes indicaria incapacidade e quociente intelectual abaixo da média. Os testes ABC de Lourenço Filho, amplamente difundidos não só no Brasil, mas em toda a América Latina, defendiam a noção de que *“para decidir se uma criança pode começar sua aprendizagem sistemática é necessário que possua um mínimo de ‘maturidade’ na coordenação viso-motora e auditivo-motora, além de um bom quociente intelectual e de um mínimo de linguagem”* (Filho, 1960, apud Ferreiro & Teberosky, 1991).

A transformação da alfabetização de uma virtude moral para uma habilidade cognitiva seria, segundo Cook-Gumperz (1991), a chave para as mudanças nas idéias sobre alfabetização do século XX. Heath (1981, apud Cook-Gumperz, p.51) argumenta que o imperativo moral por trás da mobilidade social do século vinte é que *“ele depende de ver aqueles deixados para trás como intrinsecamente menos dignos e incapazes de esforço”*. A vinculação da possibilidade de se alfabetizar com as habilidades cognitivas adquiridas através da escolarização teve como efeito transformar tanto o aprendizado da leitura e da escrita como de outras habilidades cognitivas em um processo técnico, socialmente neutro, supervalorizando *uma* noção de funcionalidade. Como sugere Olson (1997) *“sem obtermos uma boa resposta às perguntas ‘funcional para quê?’, ‘funcional para quem?’, a noção de funcionalidade perde todo o seu sentido”*.

Olson (1997) sugere que talvez precisemos abandonar muitos desses pressupostos que hoje não mereceriam mais a nossa confiança, porque eles dão suporte a uma política social e a uma prática educacional ruins. Se hoje a equação alfabetização-escolarização nos parece tão natural a ponto de definirmos a alfabetização somente dentro do contexto da

escolarização, transformando-a naquilo que hoje chamamos de *alfabetização escolar*, defendemos a tese de que a escola não tem ensinado às crianças somente a ler e a escrever, mas tem ensinado, principalmente, *maneiras* de ler e escrever, confundindo a aprendizagem da linguagem escrita com a aprendizagem de um código sem levar em conta a própria natureza da alfabetização que não pode ser confundida como mero produto da escolarização, pois alfabetizar-se - ainda que correndo o risco de estar repetindo um chavão - "*é mais do que aprender o abecedário, mais que a capacidade de decodificar palavras e frases: é aprender a utilizar os recursos da escrita num conjunto de tarefas e procedimentos definidos pela cultura*" (Olson, 1997). Esse *mais* de que nos fala David Olson, consiste na capacidade de ingressar num novo mundo - o **mundo no papel** - uma metáfora apropriada para analisar as implicações da escrita; com efeito, pela criação de textos que servem como representações, passou-se a tratar não com o mundo, mas com um mundo tal como ele é apresentado ou descrito.

No Brasil, ainda hoje, o discurso sobre a qualidade do ensino ocupa boa parte da agenda de todos que, de uma forma ou de outra, preocupam-se com nosso sistema de ensino. Mas, de que qualidade falamos?

Aquela calcada em padrões referentes a valores culturais das elites, que representou, em décadas anteriores, uma forma de *conter* a explosão demográfica das escolas? Aquela que *permitiu* um sistema dual de ensino, uma escola para os ricos e outra para os pobres? Aquela que permitiu e ainda permite que reprovemos alguns milhares de alunos por considerá-los incapazes? Aquela que despreza os conhecimentos que as crianças trazem para a escola por considerá-los *pobres*; que embora *aderindo* às propostas de reformas, continua inflexível na sua organização, utilizando mecanismos discriminatórios de avaliação? Ou aquela que se propõe rever as concepções que têm orientado historicamente a escola, na busca de alternativas que garantam a todas as crianças a possibilidade de aprender o que é ensinado, sem que isso signifique reduzir as exigências?

Será possível definir melhor o que significa uma alfabetização de qualidade? Ou, dito de outra forma, o que significa, hoje, estar alfabetizado e quais as conseqüências disso tanto a nível individual como social?

Ser considerado alfabetizado hoje, não se reduz a aplicação individual de uma série de técnicas para codificar e decodificar qualquer texto escrito. Essa concepção tradicional tem sofrido múltiplas transformações.

Em primeiro lugar e de importância fundamental está que os textos possuem uma ampla variedade de propósitos. Esses diferentes propósitos dão origem a diferentes tipos de textos que exigem diferentes modos de compreensão. Estar alfabetizado é, segundo Wells (1990) *“ter um repertório de procedimentos e a habilidade de selecionar o procedimento adequado quando nos confrontamos com distintos tipos de textos e a intenção de realizar esta confrontação”*. Para Bloch (1989, apud Olson, 1997) *“a escrita pode ter papéis diferentes em diferentes culturas”*.

Para Olson (1997), todas as sociedades se organizam em torno de um conjunto de crenças, expressas às vezes sob forma textual, e que são fonte de poder e de prestígio para quem tem acesso a elas, mas nenhum conjunto de atividades é funcional para todos e a diversidade dos modos como os textos são criados e usados mal começou a ser percebida pelos estudiosos.

Os usos culturalmente importantes da escrita têm sido definidos tradicionalmente de forma muito estreita, em termos da cultura dominante - ciência, literatura, história etc. - porém, é necessário reconhecer que há uma ampla gama de usos da escrita, para diferentes fins, em diferentes culturas e, mesmo, em diferentes setores dentro de cada cultura.

Uma segunda transformação seria o reconhecimento da estreita relação entre alfabetização e pensamento. Costuma-se dizer que os estudantes não têm muita dificuldade quando se trata de resumir, lembrar ou relatar a essência do que leram, mas as dificuldades aparecem quando têm que demonstrar *espírito crítico*.

David Olson (1997) vai procurar mostrar que criticar textos “*é parte importante do pensamento, e um vínculo importante entre o pensamento e a capacidade de ler e escrever*”. Todo pensamento consiste na formação, atualização e revisão de crenças. Vemos o mundo e refletimos sobre ele, em termos das nossas crenças. São elas que nos tornam conscientes *do mundo*. A leitura crítica consiste em reconhecer que um texto pode se entendido de mais de uma forma, derivar as implicações de cada uma dessas formas e testar essas implicações confrontando-as com as evidências. A contribuição da escrita para o pensamento é justamente a transformação do próprio pensamento em objeto de reflexão. Ao materializar-se em textos, a tradição escrita possibilitou-nos pensar sobre relatos, equações, mapas, diagramas, em vez de tratar *do mundo*. Eisenstein (1979, apud Olson, 1997), sugere que foi a acumulação de informações nos livros, mapas e diagramas que possibilitou a rápida expansão do conhecimento que costumamos associar aos primórdios da ciência moderna no século XVII.

Popper (1972, apud Olson, 1997) chamou essa acumulação de conhecimentos de “*mundo três*” ou “*mundo do conhecimento objetivo*”, a saber, as teorias, os modelos e outros artefatos que empregamos *para pensar*.

Outra transformação quanto à compreensão do que significa ser alfabetizado é a consciência crescente da natureza social e colaborativa da concepção de alfabetização. Os textos são produzidos fundamentalmente para serem lidos e interpretados por um leitor. São produzidos para ir além da comunicação interpessoal. A criação e a interpretação de textos não se dá “*num vazio social*” (Wells, 1990). Quando lemos ou escrevemos um texto participamos de uma *comunidade textual*, ou seja, um grupo de leitores (que também escrevem e ouvem) que compartilha uma determinada maneira de ler e entender um *corpus* de textos. (Stock, 1983 apud Olson, 1997)

Dominar a escrita é aprender a compartilhar o discurso de alguma *comunidade textual* e, para isso, não basta saber codificar e decodificar palavras e frases. Implica saber “*quais os textos importantes, como devem ser lidos e interpretados e como devem ser aplicados na fala e na ação*” (Olson, 1997).

Aprender a ler é uma questão de aprender a reconhecer aspectos representados graficamente e a inferir os aspectos do sentido para os quais não há representação gráfica nenhuma.

A escola tem se preocupado em ensinar apenas uma maneira de ler e escrever, confundindo o ensino da escrita alfabética com o ensino da linguagem escrita, pois, se bem que qualquer expressão lingüística possa ser escrita, as circunstâncias de uso nas diferentes comunidades fez com que certas expressões fossem especialmente reconhecidas como pertencentes ao domínio do escrito. Socialmente, a linguagem escrita demonstra essas formas de discurso. Em uma comunidade que usa a escrita com as mais diversas funções, há muitas variedades de linguagem escrita, concepção que a escola parece não levar em conta quando pretende alfabetizar as crianças. Investigações têm demonstrado³ que não é o sistema de notação em si o que desenvolve o intelecto (sem dúvida um objetivo da escola), mas seu uso em uma multiplicidade de funções.

A escola tem desempenhado o papel de *árbitro* em uma série de questões, desde a insistência sobre a noção de maturidade das crianças para a aprendizagem da leitura e da escrita, a escolha de materiais que irá utilizar para alfabetizá-las, até a decisão sobre o melhor método de se fazer isso.

Uma série de investigações põe por terra muitas das *certezas* da escola.

Quando as crianças crescem em uma cultura alfabetizada, as representações que se formam sobre o funcionamento e os propósitos da linguagem escrita vão se construindo a medida em que as crianças vão participando e observando os fatos da sua própria cultura letrada.

Para que essa aprendizagem ocorra não há uma idade *especial* como, por exemplo, o início da escolarização, nem um requisito prévio de *disponibilidade* que se deva alcançar antes dessa aprendizagem começar, ou a espera por uma interven-

³ Um estudo já clássico sobre o tema foi realizado por Scribner e Cole (1981) com a tribo Vai (Tolchinsky,1990; Olson,1997).

ção sistemática (da escola) sem a qual será impossível para a criança ser alfabetizada.

Tolchinsky (1990) faz referência a um trabalho realizado por Dahlgren e Olson (1986) em que esses investigadores perguntaram a crianças de 5 a 6 anos não escolarizadas acerca das funções da leitura. Todas as crianças disseram que iriam ao primeiro ano para aprender a ler, escrever e calcular, nesta ordem. Quando lhes perguntaram para que servia aprender a ler, a maioria deu várias respostas que os investigadores agruparam em duas categorias principais. No primeiro grupo incluíram todas as respostas que se relacionavam à leitura "*como possibilidade*" e no segundo grupo todas as respostas que relacionavam a leitura "*como necessidade*".

A tendência da maioria das crianças foi dizer que esperavam aprender a ler "*para ler muitas coisas diferentes, como os livros, as cartas, os jornais, as anotações de seus cadernos, os sinais de trânsito, as etiquetas (nos vasilhames), as instruções dos jogos*"; também "*para saber sobre a vida de outros povos*"; "*para conhecer outros lugares*". Ao final do primeiro ano aconteceram duas coisas. Diminuiu a porcentagem de respostas que consideravam a leitura enquanto possibilidade e apareceu uma nova categoria de respostas, as que indicavam que "*aprender a ler serve para ler melhor*".

A conclusão a que podemos chegar é a de que as crianças entram na escola esperando aprender "*a linguagem domingueira*" (Blanche-Benveniste, 1990), uma linguagem formal que já conhecem e não apenas aprender a ler para ler melhor. Neste sentido é fácil perceber a inadequação dos materiais *para aprender a ler* como manuais e cartilhas. Nesses manuais apresentam-se orações estereotipadas, impossíveis de se encontrar em textos com função comunicativa, informativa ou estética: "*Minha mamãe me ama*", "*O boi baba*", "*O dedo de Dudu dói*" (permito-me colocar um exemplo dado por uma aluna do curso de Pedagogia: "*A barata comeu a abóbora*", dizendo-se espantada, pois nunca tinha ouvido dizer que barata comesse abóbora!), são pseudo-enunciados que só existem nos manuais escolares, que não comunicam nada, que não

informam acerca de nada e que as crianças (e alguns professores!) devem aceitar sem perguntar “*que querem dizer*” (Ferreiro, 1997).

Como vimos as crianças esperam que a escola lhes abra novas possibilidades e indique novas funções em relação à leitura. As práticas calcadas nas seqüências propostas por materiais que se dizem *facilitadores* tornam o processo de alfabetização muito mais difícil, pois seus pressupostos vão na contramão das hipóteses e das estratégias que as crianças usam para construir a leitura e a escrita.

Sendo assim, mais do que uma pedagogia prescritiva que se preocupa em estabelecer regularidades na conduta, em diagnosticar as *anormalidades* e prescrever as correções, as investigações dos últimos anos sobre os processos de compreensão da escrita “*nos permitem descrever como as crianças aprendem sem necessidade de prescrever como deveriam aprender*” (Teberosky, 1984). Essas investigações sugerem que existem diferenças individuais que determinam como as crianças aprendem, que o professor pode influir ao propor as tarefas, ao diversificar as situações de aprendizagem, porém, o *método* depende da criança e, portanto, seria mais interessante observar que métodos as crianças utilizam efetivamente, que determinar, a priori, quais deveriam usar para aprender.

BIBLIOGRAFIA

BLANCHE- BENVENISTE, C. (1990) *A escrita da linguagem domingueira*. In: FERREIRO, E. ; GOMES PALACIO, M. (1990) *Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas*. Trad. Maria Luiza Silveira, 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas.

BLOCH, M. (1989) *Literacy and enlightenment*. In: OLSON, D. R. (1997) *O mundo no papel – As implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita*. Trad. Sérgio Bath, São Paulo: Ática (Coleção Múltiplas Escritas).

COOK-GUMPERZ, J. (1991) *Alfabetização e escolarização: uma equação imutável?* In: COOK-GUMPERZ, J. (org.) *A construção*

social da Alfabetização. Trad. Dayse Batista. Cap. 2, p. 27-57. Porto Alegre: Artes Médicas.

EISENSTEIN, E. (1979) *The printing press as an agent to change*. In: OLSON, D.R. (1997) *O mundo no papel – As implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita*. Trad. Sérgio Bath, São Paulo: Ática (Coleção Múltiplas Escritas).

FERREIRO, E. (1997) *Com todas as letras*. Trad. Maria Zilda da Cunha Lopes; retradução e cotejo de textos Sandra Trabucco Valenzuela – 6. ed. São Paulo: Cortez. (Biblioteca da Educação – serie 8 – Atualidades em Educação – v. 2)

FILHO (1960) In: FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. (1991) *Psicogênese da Língua Escrita*. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas.

GRAFF (1979,1981) IN: COOK-GUMPERZ, J. (org.) (1991) *A construção social da Alfabetização*. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas.

HEATH (1981) IN: COOK-GUMPERZ, J. (org.) (1991) *A construção social da Alfabetização*. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas.

OLSON, D. R. (1997) *O mundo no papel - As implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita*. Trad. Sergio Bath. São Paulo: Atica.

OXENHAM (1980) IN: COOK-GUMPERZ, J. (org.) (1991) *A construção social da Alfabetização*. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas.

POPPER, K. (1972) *Objective knowledge*. In: OLSON, D. R. (1997) *O mundo no papel – As implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita*. Trad. Sérgio Bath, São Paulo: Ática (Coleção Múltiplas Escritas).

STOCK, B (1983) *The implications of literacy*. In: OLSON, D. R. (1997) *O mundo no papel – As implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita*. Trad. Sérgio Bath, São Paulo: Ática (Coleção Múltiplas Escritas).

TEBEROSKY, A. (julho/1984) *La intervención pedagógica y la comprensión de la lengua escrita*. Texto apresentado no Primei-

ro Congresso Latinoamericano de Lectoescritura, São José da Costa Rica.

TOLCHINSKY, L. (1990) *Lo práctico, lo científico y lo literário: três componentes en la noción de "alfabetismo"*. Comunicación, Lenguaje y Educación, Universidade de Barcelona, 6, p. 53-62.

WELLS, G. (1990) *Condiciones para una alfabetización total*. Cuadernos de Pedagogia. Barcelona: 179, p.11-5.

Maria do Carmo Abib de Moraes Polimeno – Mestre em Educação pela FE- Unicamp; Pedagoga com trabalhos nas áreas de Alfabetização e Formação de Professores; Professora da FAAT- Faculdades Atibaia.