

APRENDIZAGEM E CULTURA ESCOLAR DA ALFABETIZAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

*LEARNING AND SCHOOL CULTURE OF THE ALPHABETIZATION:
CONTRIBUTIONS TO THE ACADEMIC FORMATION*

DÉBORA ORTIZ DE LEÃO*

RESUMO

Neste texto, apresentam-se inicialmente algumas reflexões que partem da influência das teorias psicocognitivas para a compreensão dos processos de aprendizagem. Sendo assim, pretende-se estabelecer um diálogo com algumas teorias relevantes, no embasamento da aprendizagem e das possíveis contribuições relacionadas à cultura escolar da alfabetização, pois, há muito tempo, observa-se um descompasso entre o que se tem produzido epistemologicamente sobre essa temática e a obtenção de resultados mais significativos no âmbito educativo. Por fim, reflete-se sobre as dificuldades encontradas pelos professores quanto às alterações nas práticas de alfabetização, a partir dos estudos já existentes e amplamente divulgados na literatura da área e nos cursos de formação.

Palavras-chave: Aprendizagem; Cultura da alfabetização; Formação de professores.

ABSTRACT

This text presents some reflections that start with the influence of the psyche-cognitive theories to the comprehension of the learning process. This way, I intend to establish a dialogue with some of the theories that I consider relevant at this moment, in the sense of the basis of learning and the possible contributions of these in relation to the school culture of the alphabetization. The reason in doing so it is because, since a long time, a lack of synchronism is observed between what it is produced epistemologically about this thematic and the obtainment of more significant results in the educative ambit. Finally, I seek to reflect about the difficulties found by the teachers in proposing changes in the alphabetization practices based on the studies that already exist and are amply published in this area's literature and in the formation courses.

Keywords: Learning; Culture of the alphabetization; Teachers formation.

* Pedagoga, Mestre em Educação (UFSM). Professora do Centro Universitário Franciscano.

INTRODUÇÃO

Cultivar-se é uma aventura perigosa.
(MORIN, 2000)

A aprendizagem é um processo fundamental na vida humana. Todas as pessoas desenvolvem maneiras de viver e sobreviver graças à sua capacidade permanente de aprender. Por ser esta uma atividade tão importante para a sobrevivência dos seres humanos, o próprio homem criou formas de organização como, por exemplo, a escola, para que as aprendizagens se tornassem cada vez mais eficientes. Acredita-se, inclusive, que há saberes que dificilmente se aprendem de maneira natural, ao acaso. Pode-se dizer, assim, que ler e escrever são partes desse conjunto de habilidades que não se aprenderiam naturalmente, ou seja, requerem uma ação planejada e intencional. Mesmo em situações informais, a aprendizagem da leitura e da escrita requer interações das mais diversas formas para que se torne algo significativo para o aprendiz.

De acordo com Engers e Morosini (2006), a temática da aprendizagem vem sendo revisitada por alguns estudiosos pertencentes a diferentes áreas do conhecimento, dentre as quais podemos destacar a Psicologia Cognitiva, a Biologia e a Educação. Neste texto, pretende-se estabelecer um diálogo com algumas das teorias relevantes, por meio de um embasamento da aprendizagem e das possíveis contribuições relacionadas à cultura escolar da alfabetização, porque, há muito, observa-se um descompasso entre o que se tem produzido epistemologicamente

sobre essa temática e a obtenção de resultados mais significativos no âmbito educativo escolar. Ou seja: percebe-se um déficit entre o que se produz academicamente e o que repercute nas práticas do cotidiano. Reflete-se, ainda, sobre as dificuldades encontradas pelos professores quanto às alterações nas práticas de alfabetização a partir dos estudos¹ já existentes e amplamente divulgados na literatura da área e nos cursos de formação.

TEORIZANDO

Aprendi a desenhar uma cegonha e um transatlântico, sempre com os mesmos traços, uma perfeição repetida uma e muitas vezes, que, não sei se por causa disso mesmo, acabou por me enfastiar.

(SARAMAGO, 2006)

Inicialmente, entende-se teoria como “um conjunto de idéias organizadas mais ou menos sistematicamente, sobre determinado assunto” (BERTRAND, 2001, p. 10) e que podem influenciar ou não as atividades pedagógicas, da mesma forma que essas últimas influenciam e produzem as primeiras num contínuo permanente. Nessa perspectiva, para Morin, Ciurana e Mota (2003, p. 24),

uma teoria não é o conhecimento. Ela permite o conhecimento. Uma teoria não é uma chegada, é a possibilidade de uma partida. Uma teoria não é uma solução, é a possibilidade de tratar um problema. Uma teoria só cumpre seu papel cognitivo, só adquire vida, com o pleno emprego da atividade mental do sujeito.

¹ Sobre essa questão, consultar bibliografia em anexo, em especial, Engers (2005).

Partindo, portanto, das teorias filosóficas do racionalismo clássico de Platão (séc. IV a.C.), que negava a relevância de novas aprendizagens, e do empirismo de Aristóteles, que considerava a origem do conhecimento associada às experiências dos sentidos, chega-se ao séc. XX sob a influência das teorias psicológicas da aprendizagem, em especial, do comportamentalismo. Em virtude dessa trajetória histórica, não se pode desconsiderar que o associacionismo comportamental continua sendo um modelo significativo na aprendizagem humana. Portanto, a respeito da aprendizagem, as teorias têm sido tradicionalmente sustentadas por uma matriz proveniente da Filosofia e, mais contemporaneamente, influenciadas pela Psicologia cognitivista.

Para Bertrand (2001, p.65), a psicologia “influenciou muito as pesquisas em educação; e o número de estudos que têm por objecto a aprendizagem, o tratamento cognitivo da informação e as características do discente não pára de aumentar”. Sendo assim, no contexto educacional atual, o que mais se evidenciam são as abordagens qualificadas de construtivistas, “segundo as quais, aprender é construir conhecimento” (BERTRAND, 2001, p. 65).

Nesses termos, pode-se dizer que uma aprendizagem construtiva se distingue de uma aprendizagem realizada por associação em função de seu carácter instrumental. De acordo com Pozo (2002, p.114),

numa aprendizagem construtiva se produz uma tentativa de assimilar ou organizar as novas aprendizagens a partir de conhecimentos anteriores, dando lugar a uma reflexão consciente sobre os próprios conteúdos da memória permanente, o que não acontece numa aprendizagem

associativa, que se limita a reforçar ou debilitar essas aprendizagens prévias, mas sem modificar seu sentido nem sua organização.

Assim sendo, destacam-se as marcas deixadas pelos estudos de Jean Piaget sobre epistemologia que influenciaram muitíssimo a psicologia genética e as investigações no campo da educação, bem como da alfabetização. De acordo com Bertrand (2001, p. 65-66), Piaget (1979) concluía no final da sua vida que:

Cinquenta anos de experiência ensinaram-nos que não há conhecimento que resulte de um simples registro de observações ou sem uma estruturação devida às actividades do sujeito. Porém, também não há (no Homem) estruturas cognitivas *a priori* ou inatas: apenas o funcionamento da inteligência é hereditário e ele não gera estruturas senão pela via de uma organização de acções sucessivas exercidas sobre os objetos. Daí resulta que uma epistemologia em conformidade com os dados da psicogênese não poderia ser nem empirista nem pré-formista, mas tão-só pode consistir num construtivismo, com a elaboração contínua de operações de estruturas novas.

Baseados nas pesquisas de Jean Piaget, muitos estudos foram e continuam sendo realizados, levando em consideração principalmente dois aspectos dessa teoria: os campos de interação em que o sujeito constrói o seu conhecimento e se desenvolve de maneira global por meio da auto-regulação e adaptação ao meio, e os estágios de desenvolvimento da criança. Esse último aspecto, inclusive, tem marcado significativamente as teorizações dos professores em torno da aprendizagem e do desenvolvimento.

No entanto, as influências não param por aí. De acordo com Bertrand (2001, p. 66), “as primeiras reflexões sobre a cultura preliminar do discente e os obstáculos epistemológicos à aprendizagem remontam a Bachelard que, em 1934, na França, interessa-se pela filosofia do conhecimento científico”. Para tanto, esse autor propõe uma filosofia dialética e construtivista. Ou seja: a pessoa constrói seu conhecimento a partir do exame crítico dos conhecimentos que possui e de suas experiências.

Em decorrência da necessidade de se considerar as dimensões socioculturais da aprendizagem, surgem ainda teorias que passam a se interessar, particularmente, por essas questões. As teorias denominadas de sociocognitivas colocam, de acordo com Bertrand (2001, p. 155), “a tônica na dinâmica sociocultural própria das transações cognitivas entre uma pessoa e o seu meio”. Isso quer dizer que o ponto de partida dessas teorias é exatamente a necessidade de se considerar as condições sociais e culturais da aprendizagem. Sendo assim, as teorias sociocognitivas se interessam, prioritariamente, pela construção social do conhecimento.

No entanto, Pozo (1998) alega que, por um lado, apesar de todos os esforços empreendidos para que se efetive uma mudança de concepção, continuam dominantes as posturas condutistas no campo da psicologia cognitiva da aprendizagem. Por outro, o autor sugere que, a partir da evolução da psicologia, ocorreram mudanças teórico-metodológicas nas últimas décadas que demonstram posturas cognitivas mais próximas ao chamado processamento de informação, por sua vez, uma versão sofisticada do condutismo.

O desenvolvimento das tecnologias da informação contribuiu sobremaneira para que se introduzissem as preocupações e os interesses pelos processos de transmissão, codificação e recepção das informações. Algo muito parecido com o que acontece com o sistema cognitivo, isto é, com a mente humana. Entretanto, para que a mente retenha as informações recebidas, elas são transformadas em representações inteligíveis (POZO, 2002), que só se processam em função da nossa memória. Sendo assim, na sociedade da informação e da representação, a memória² desempenha um papel fundamental no processo de conhecer.

Como se pode perceber, na análise realizada por Pozo (1998) sobre algumas teorias que surgiram a partir da psicologia da aprendizagem, ainda são fortes, por um lado, as concepções mecanicistas e associacionistas da tradição cognitiva e, por outro, as organicistas ou estruturalistas, inspiradas em Piaget, Vygotsky, etc.

De acordo com Pozo (2002), as idéias de Vygotsky a respeito das relações entre aprendizagem/instrução e desenvolvimento seriam muito mais adequadas à educação do que as de Piaget. Dessa forma, as reflexões de Engers (2005, p. 215), a partir de pesquisas realizadas com professoras, evidenciam as suas concepções de aprendizagem e confirmam que elas realmente “transitam entre as teorias de Vygotsky e de Piaget e seus seguidores”.

Portanto, é nesse contexto que se tem discutido a “importância de se melhorar a eficácia da aprendizagem” sem, no entanto, desconsiderar a “melhora no ensino”

² Em Leão (2004), encontram-se algumas considerações sobre memória e representações.

(POZO, 2002, p. 55-56). Esses enfoques são acrescidos, atualmente, de uma reflexão em torno de uma nova cultura da aprendizagem.

Segundo Pozo (2002), pode haver aprendizagem sem ensino e ensino sem aprendizagem, se forem considerados todos os contextos em que se ensina e se aprende. Além disso, “graças à aprendizagem, incorporamos a cultura que, por sua vez, traz incorporadas novas formas de aprendizagem” (POZO, 2002, p. 25).

Ao abordar a influência das questões culturais com relação à aprendizagem, ele cita Vygotsky (1988), evidenciando a idéia de que as funções psicológicas superiores também são geradas pela cultura. Realmente, Vygotsky (1988, p. 120) defende a relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento sociocultural. Inclusive, no contexto de sua obra, a linguagem escrita é tomada como “um sistema particular de símbolos e signos cuja dominação prenuncia um ponto crítico em todo o desenvolvimento cultural da criança”.

Além do mais, alerta para o fato de que

até agora, a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensinam-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita (VYGOTSKY, 1988, p. 119).

Essa perspectiva, como não poderia deixar de ser, distingue-se da anterior, na medida em que coloca a ênfase na dinâmica sociocultural, insistindo na preponderância dessas interações nos mecanismos de aprendizagem.

Bateson (1979) alega que as crianças sempre foram ensinadas a denominar e a de-

finir as coisas que as cercam, utilizando-se de critérios objetivos e não através das relações com outras coisas. Em outras palavras, isso quer dizer que uma das premissas básicas que envolvem o ato de aprender e de ensinar é a relação. Dessa forma, o autor sugere que a linguagem do materialismo é muito pobre e inadequada para descrever as relações entre as coisas e para permitir posterior estudo de sua organização. Entretanto, alguns elementos antes não pensados em seus aspectos elementares, como memória e a mente, alterariam as bases da biologia, mas poderiam alterar significativamente a relação com a própria mente e a relação com os outros. Dessa maneira, para Bateson (1990, p. 36), tais mudanças alterariam a concepção de epistemologia, pois ela seria “uma denominação de certa forma mais geral que abrange tanto as teorias da evolução quanto as teorias da mente”.

Para Barcelos (2006), deveria existir, no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem, uma relação em que podem ser vários os pontos de partida. Porém, deveriam se considerar, especialmente, as representações e subjetividades de todos os envolvidos nesse processo. É nessa direção que o autor discute as idéias do biólogo chileno Humberto Maturana para a construção de um processo de aprendizagem que privilegie alguns valores e atitudes ecologistas, como a cooperação entre os seres humanos, a solidariedade, o acolhimento e a amorosidade. Dessa maneira, defende uma aprendizagem que privilegie a criação de espaços de cooperação e não de competição, pois, de acordo com Maturana (1987, 1998), os seres humanos constituem-se como tal, por meio da amo-

rosidade, do cuidado e do acolhimento e não pela competição que, invariavelmente, leva ao aniquilamento do outro.

ALFABETIZANDO

..comecei a aprender as primeiras letras. Sentado em uma cadeirinha baixa, desenhava-as lenta e aplicadamente na pedra...

(SARAMAGO, 2006)

Atualmente, existem alguns debates no cenário educacional sobre a temática da alfabetização que provêm de diferentes matrizes teóricas e abordagens nem sempre convergentes. De um lado, algumas das teorizações possuem limitações para que se compreenda o processo com a abrangência que ele exige. Admite-se, porém, de outro, que justamente o diálogo com diferentes concepções teóricas pode contribuir para a compreensão do processo de alfabetização de maneira mais consistente e pertinente.

Em se tratando da abordagem construtivista, Ferreiro e Teberosky (1989) podem ser consideradas pioneiras. Por intermédio da *psicogênese da língua escrita*, elas propõem reflexões sobre o processo de alfabetização e oferecem suporte para a compreensão de muitos aspectos inerentes à construção desse conhecimento. Apoiada na teoria piagetiana, Emília Ferreiro e colaboradores (1989, 1991, 2001, 2002, 2004) consideram a alfabetização na perspectiva do sujeito aprendiz e propõem uma profunda *revolução conceitual* no modo de se compreender a aquisição da leitura e da escrita.

Portanto, não é demasiado exagero dizer que as concepções de aprendizagem da língua escrita vão coincidir com as concepções de aprendizagem sustentadas pela teoria de Piaget. De acordo com Ferreiro e Teberosky (1989, p. 28), essa teoria permite “introduzir a escrita enquanto objeto do conhecimento e o sujeito da aprendizagem, enquanto sujeito cognoscente”, bem como a noção de assimilação, que parte do pressuposto de que o conteúdo a conhecer deverá ser assimilado a partir de esquemas pelo próprio aprendiz. Sendo assim,

nenhuma aprendizagem conhece o ponto de partida absoluto, [...] em termos práticos, isso significa 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 (FERREIRO; TEBEROSKY, 1989, p. 29) .

A concepção de aprendizagem é entendida, por essas autoras, como um processo de obtenção de conhecimento. De acordo com essa concepção (inerente à psicologia genética), é preciso considerar que a aquisição de conhecimento seria o resultado da própria ação do sujeito na relação com o mundo em que vive.

No entanto, não basta conhecer a evolução psicogenética durante o processo de construção do sistema de escrita, para que os professores resolvam os problemas relacionados ao ensino e à aprendizagem em sala de aula, é preciso encontrar outras alternativas para a alfabetização. Como se sabe, os professores continuam desempenhando um papel decisivo para que o aprendiz estabeleça relações com a escrita, facilitando ou não essa aprendizagem no espaço educativo da escola.

Ao refletirem sobre essas questões, problematizadas a partir desses e de outros referenciais, os professores poderiam rejeitar um conjunto inteiro de práticas escolares ligadas à tradição condutista. O problema é que as pessoas não mudam tão facilmente suas rotinas de trabalho apenas porque uma teoria sugere que o façam, o que, vale dizer, é compreensível.

Em relação ao construtivismo, ao que parece, foi interpretado como uma opção que implicaria mudanças radicais e imediatas nas práticas docentes. Essa interpretação, ao invés de provocar mudanças, ocasionou, em muitos casos, o retorno à aparente segurança dos caminhos já conhecidos, levando a uma acomodação.

Deve-se também considerar que existe, ainda, o uso corrente de um vocábulo no cenário atual: a palavra letramento que, segundo Soares (1998, p. 44), “é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais da leitura e escrita”. Esse vocábulo passou a fazer parte mais ostensivamente dos discursos acadêmicos e escolares a partir da década de 90, após as primeiras publicações sobre esse tema chegarem efetivamente às mãos dos(as) professores(as). Trata-se de uma abordagem sociolinguística que se traduz, dentre outros modos, na importância das práticas sociais de leitura e escrita no contexto escolar. Porém, assim como em outras épocas, aconteceram intensos debates. Observou-se, nesse caso específico, um movimento de idéias que começou a repercutir na utilização dos termos alfabetização e letramento. Nesse contexto, citam-se as produções de Soares (2003a, 2003b); Kleiman (2002) e Mortatti (2004). Essa última, inclusive, alega não existir “total desvinculação entre letramento e alfabetização”

(MORTATTI, 2004, p. 108). Em estudos anteriores, Mortatti (2000) aborda aspectos significativos da evolução histórica da alfabetização no Brasil, demonstrando, inclusive, a trajetória metodológica das cartilhas e a sua influência no que se vivencia ainda hoje em termos de procedimentos didáticos de alfabetização.

Paulo Freire (2001), a partir de uma abordagem de cunho sociopolítico, defendia que, ao realizar a leitura do mundo, as crianças, jovens ou adultos seriam capazes de ler e dar sentido à palavra escrita e continuar lendo o texto e o contexto. Sua preocupação com a problematização do cotidiano e o significado das aprendizagens para as pessoas permite que essa seja uma das idéias que mais fortemente tenha produzido marcas nas concepções dos professores. E, de maneira positiva, pode-se dizer que, de uma forma ou de outra, os professores se referem e/ou explicitam esses princípios filosóficos e epistemológicos em suas práticas docentes e em suas formas de produzir conhecimento.

Seguindo essa linha de pensamento, e partindo do pressuposto de que “a alfabetização também é um fenômeno socialmente construído”, abre-se a possibilidade de se pensar em uma “perspectiva social da alfabetização e de sua aquisição dentro de um contexto escolar contemporâneo” (COOK-GUMPERZ, 1991, p. 11-12). Pensar a alfabetização, numa perspectiva social, pressupõe o ajuste do foco nos aspectos pelos quais é construída no cotidiano, em intercâmbios na sala de aula, na formação de grupos para a aprendizagem e nas demais atividades de sistematização e avaliação, por meio da qual a noção de alfabetização escolar é construída. De acordo com Cook-Gumperz (1991, p. 13):

A perspectiva social da alfabetização encara a aprendizagem da alfabetização não apenas como a aquisição de habilidades intelectuais, isto é, habilidades linguísticas e psicológicas, mas como um processo social de demonstração de capacidade de adquirir conhecimentos.

Portanto, não apenas há necessidade de uma constante atualização dos debates em torno dessas questões, como de tudo o que diz respeito à atividade docente. Ou seja: além de dominar as teorizações que dizem respeito à aprendizagem, os professores precisam dominar, ainda, as propostas em torno da especificidade da alfabetização e do ensino, que é sua função primordial. Como as teorias explicitadas seriam, em linhas gerais, as principais abordagens evidenciadas atualmente no contexto da formação de professores, não é difícil entender situações como as relatadas a seguir.

EXEMPLIFICANDO

Um exemplo das limitações vividas pelos professores que, apesar de todas as dificuldades, tentam acompanhar as exigências de seu tempo foi relatado por uma das participantes de uma pesquisa. De acordo com essa professora, por mais que ela desejasse desenvolver atividades de pesquisa com seus alunos, estava encontrando muitos obstáculos. O primeiro deles se refere ao fato de que os pais exigiam maior quantidade de “exercícios de fixação”, preferencialmente, no caderno ou em folhas “xerocopiadas”. Em função disso, a professora ressentia-se de ter que recuar em sua proposta inicial, por não conseguir argumentar, suficientemente, com os pais, para que com-

preendessem a importância desse trabalho no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse caso, talvez o desconhecimento dos pais com relação ao processo de ensino e aprendizagem da alfabetização e a pressão exercida por eles sobre a escola é algo que se deva considerar. O desconhecimento do processo de alfabetização tal como se sabe hoje, a partir das pesquisas sobre a aquisição da leitura e da escrita, ainda não permite que as pessoas compreendam a necessidade de alternativas diferentes daquelas que conhecem, e que, portanto, consideram as melhores. Inconscientemente, acreditam que não haveria razão para mudanças. Desconsideram, portanto, a própria dinâmica cultural e as exigências em termos de usos e de práticas sociais da leitura e escrita.

Embora esse exemplo se refira ao desconhecimento dos pais, não se pode, infelizmente, dizer que não há resistência também por parte de alguns professores frente às inovações. As inovações requerem, sem dúvida, mais estudo e mais trabalho e é um esforço que algumas pessoas não desejam realizar.

De qualquer modo, é preciso questionar que, mesmo com o passar dos anos, as pessoas continuam fiéis a um único modo de ensinar e de alfabetizar. Nesse caso, a *repetição* e a *memorização* são associadas à grande quantidade de exercícios que, obviamente, têm a função de ocupar o tempo e a mente de maneira associativa para ocorrer, enfim, a aprendizagem. Dessa maneira, desconsidera-se que o conhecimento não apenas não é duradouro, como se limita às possibilidades do aprendiz da língua escrita em descobrir suas potencialidades criativas de leitor e também de escritor.

Ou seja, a repetição e a memorização se prestam muito bem à padronização do ensino e da aprendizagem no contexto escolar, mas não para a edificação de pessoas criativas no uso da leitura e da escrita nas práticas sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os processos de ensino e de aprendizagem da alfabetização estão ligados às teorias da aprendizagem que, durante décadas, foram insistentemente abordadas nos cursos de formação de professores. Portanto, se há algo que se deve rever, no momento, é essa questão. Considerando que há uma cultura escolar em torno da alfabetização, existe a evidência de um tipo de aprendizagem mecânica e associacionista ainda muito enraizada nessas práticas culturais. Isso não significa pretensão de encontrar outra teoria que dê conta de tão complexa questão. No entanto, é necessário buscar a compreensão dessa temática através de alternativas que considerem a sua amplitude e complexidade.

REFERÊNCIAS

- BERTRAND, Yves. **Teorias contemporâneas da educação**. 2. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.
- BARCELOS, Valdo. Por uma ecologia da aprendizagem humana – o amor como princípio epistemológico em Humberto Romesín Maturana. **Revista Educação**. Porto Alegre, RS, ano XXIX, n. 3 (60), p. 581-597, set./dez. EDIPUCRS, 2006.
- BATESON, Gregory. Os homens são como plantas: a metáfora e o universo do processo mental. In: THOMPSON, W. I. (Org). **Gaia: uma teoria do conhecimento**. São Paulo: Gaia, 1990.
- COOK-GUMPERTZ, Jenny (Org). **A construção social da alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- ENGERS, M. E. A. Aprendizagem: representações e vivências de professoras. In: MELLO, E. M. B.; COSTA, F. T. L.; MOREIRA, J. C. (Orgs). **Pedagogia universitária: campo de conhecimento em construção**. Cruz Alta: Unicruz, 2005.
- MOROSINI, M. C. Educação Superior e aprendizagem: diferentes olhares na construção conceitual e prática. **Revista Educação**. Porto Alegre, RS, ano XXIX, n. 3(60), p. 537-539, set./dez. EDIPUCRS, 2006.
- FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- _____. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.
- _____. **Cultura escrita e educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- _____. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. **As relações de (in)dependência entre a oralidade e a escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.
- _____. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 41. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- KLEIMAN, Ângela B. (Org). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.
- LEÃO, Débora Ortiz de. **Memórias e saberes de alfabetizadoras: representações sobre a leitura e escrita na história de vida de três professoras**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2004.
- MATURANA, H. R. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- _____. **A árvore do conhecimento**. Campinas, SP: Workshopsy, 1987.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

_____; CIURANA, Emilio-Roger; MOTTA, Raúl Domingo. **Educar na era planetária**: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana. São Paulo: Cortez, 2003.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

_____. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: Editora UNESP/CONPED, 2000.

POZO, Juan Ignacio. **Teorias cognitivas da aprendizagem**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. **Aprendizes e mestres**: a nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SARAMAGO, José. **As pequenas memórias**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003a.

_____. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003b.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.