

LIVRO DIDÁTICO NA ALFABETIZAÇÃO? UMA ESCOLHA ENTRE MÉTODO DE ENSINO OU MODOS DE APRENDER

Daniela Maria da Silva; Paula da Silva Vidal Cid Lopes

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

silva.daniela92@gmail.com; paulacidlopes@yahoo.com.br

Resumo: O artigo que aqui se apresenta tem origem nos estudos desenvolvidos pelas autoras em âmbito de pesquisa intitulada: *Estados de escrita – um estudo interdisciplinar*, sendo uma de suas etapas dedicada aos aspectos didáticos do processo de alfabetização, compreendido como a elaboração dos domínios específicos da leitura e da escrita. Como objetivo, destaca-se: Fundamentar teoricamente os impasses entre a adoção de metodologias únicas de alfabetização e a identificação da diversidade de modos de aprender legitimada em estudos acadêmicos de base histórico-cultural. Através de pesquisa teórico-conceitual, o diálogo entre a sala de aula do primeiro ano do Ensino Fundamental e teorias acadêmicas que dão suporte à relação entre aprendizagem e cultura, se torna condição para processos educacionais que se pretendam inclusivos.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização – Diversidade – Aprendizagem – Livro didático

Introdução

O uso de livros didáticos no processo de alfabetização, mesmo aqueles bem avaliados por programas como o PNLD, por exemplo, nem sempre são suficientes ou auxiliares para a realização de trabalhos pedagógicos que atendam às especificidades de cada escola, turma e até mesmo das demandas dos alunos. Ainda assim, nota-se que, com aceitação de professores, gestores e familiares, os livros didáticos são recursos frequentes em salas de aula de primeiro ano do Ensino Fundamental.

Observar esta presença num tempo em que as questões culturais dão base para tudo o que se realiza nos mais diferentes espaços educativos, suscita indagações que movem e justificam os estudos que relacionam escola, processos de alfabetização e diversidade cultural. Algumas destas indagações são: Que facilidades e dificuldades os livros didáticos oferecem aos processos de alfabetização? Não havendo adoção de livros didáticos para alfabetização, os professores são formados para a elaboração de seus próprios materiais? Que paradigmas teóricos fundamentam a escolha de livros didáticos que visem um processo tão específico, individual e incomparável entre os sujeitos, como a alfabetização?

Ao levantar estas questões, em âmbito da pesquisa “*Estados de Escrita: um estudo interdisciplinar*”, objetiva-se fundamentar teoricamente o debate acerca do uso do livro didático nos processos de alfabetização, considerando referenciais que possam contribuir com o debate educacional contemporâneo que privilegia a diversidade cultural como ponto de partida, caminho e horizonte de projetos de formação para inclusão social. Através de revisão de literatura, são destacados conceitos essenciais à discussão, como aprendizagem, desenvolvimento e mediação.

O lugar da alfabetização - aprendizagem ou desenvolvimento?

Na relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças na fase inicial do processo de alfabetização, pode-se tomar como base os estudos realizados por Vygotsky (2007), que consideram a complexidade desta relação. O autor defende que:

[...] o ponto de partida dessa discussão é o fato de que o aprendizado das crianças começa muito antes delas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia. (VYGOTSKY, 2007, p.94).

O aprendizado adquirido antes da escola se difere do aprendizado adquirido no ambiente escolar, pois esse segundo tem como objetivo que a criança assimile os fundamentos do conhecimento científico. O autor defende, assim, que desde o primeiro dia de vida da criança, o aprendizado e o desenvolvimento já se encontram relacionados.

Vygotsky parte do princípio de que “a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar” (2007, p.109), mas também que “a aprendizagem deve ser coerente com o nível de desenvolvimento da criança”. (*op. cit.*, p.111). O autor afirma que “o estado do desenvolvimento mental da criança só pode ser determinado referindo-se pelo menos a dois níveis: o nível de desenvolvimento efetivo e a área de desenvolvimento potencial” (*op. cit.*, p.113). Conclui, portanto, que a aprendizagem e o desenvolvimento da criança nunca se produzem de modo paralelo e simétrico, defendendo que há uma relação de dependência entre esses dois conceitos e não há uma teoria precisa que dê conta de explicar essa relação.

Trazendo em questão os estudos realizados pelo mesmo, é possível alegar que não é viável ainda escrever uma história completa da linguagem escrita nas crianças. Para o autor, só é possível levantar pontos importantes nesse processo de desenvolvimento e observar suas mudanças. Vygotsky (2007, p.128) afirma que “essa história começa com o aparecimento do gesto como um signo visual para a criança”.

Para que uma criança domine a língua escrita, ela necessariamente passará por um longo processo de desenvolvimento de funções comportamentais complexas, onde estará inserido nesse percurso o desenvolvimento dos signos na criança. Vygotsky expõe que:

A primeira tarefa de uma investigação científica é revelar essa pré-história da linguagem escrita; mostrar o que leva as crianças a escrever; mostrar os pontos importantes pelos quais passa esse desenvolvimento pré-histórico e qual a sua relação com o aprendizado escolar (2007, p.127).

Através de gestos as crianças podem expressar o que pensam e podem se posicionar no mundo, utilizando movimentos com o seu próprio corpo. Vygotsky defende que existem dois domínios em que os gestos estão ligados à origem dos signos escritos. O rabisco produzido pelas crianças é o primeiro deles. Os estudos realizados pelo autor sobre o ato de desenhar apontam que as crianças recorrem à dramatização, demonstrando através de gestos o que elas deveriam mostrar nos desenhos. O autor cita como exemplo que quando elas têm que representar no desenho o ato de pular, logo sua mão fará o movimento indicativo de pular. O que estará aparecendo no papel serão traços e pontos. Para Vygotsky (2007, p.129) “essa fase do desenvolvimento coincide com todo aparato motor geral que caracteriza as crianças dessa idade e que governa toda natureza e o estilo dos seus primeiros desenhos”.

O segundo domínio que une os gestos e a linguagem escrita é o dos jogos das crianças. Nas brincadeiras, elas utilizam alguns objetos que recebem um significado específico na brincadeira, transformando-o em um brinquedo e com ele, elas executam um gesto representativo. Vygotsky (2007, p.130) defende que “essa é a chave para toda a

função simbólica do brinquedo das crianças”. Um carrinho pode ser utilizado para representar o olho de um boneco e uma vassoura pode representar um cavalo na brincadeira, entre outros exemplos. Afirma que “o brinquedo simbólico das crianças pode ser entendido como um sistema muito complexo de “fala” através de gestos que comunicam e indicam os significados dos objetos usados para brincar”. Grande parte das crianças com três anos de idade podem ler, com facilidade, essa representação simbólica feita nos objetos. Entretanto, as de quatro ou cinco anos estarão aptas a fazer leituras dessas representações de forma mais complexa.

Nesta fase do desenvolvimento da criança é importante destacar que a brincadeira do faz-de-conta contribui de forma significativa para o desenvolvimento da linguagem escrita. Essa brincadeira exigirá que a criança exercite sua criatividade o tempo todo. Vygotsky cita os estudos realizados por Hetzer, que indicam que a representação simbólica no brinquedo é uma forma muito particular de linguagem num estágio precoce e essa atividade leva a criança diretamente à linguagem escrita.

Em um momento posterior do desenvolvimento infantil, chega-se na fase do simbolismo no desenho. Nesse estágio a criança não se preocupa com a representação no papel, sua preocupação é apenas em fazer indicações superficiais. Vygotsky afirma que:

os esquemas que caracterizam os primeiros desenhos infantis lembram conceitos verbais que comunicam somente os aspectos essenciais dos objetos. Esses fatos nos fornecem os elementos para passarmos a interpretar o desenho das crianças como um estágio preliminar no desenvolvimento da linguagem escrita (2007, p.136).

Ao atingir à fase do simbolismo da escrita, a criança deve compreender que seus rabiscos devem deixar de ser apenas uma brincadeira, para serem utilizados como um símbolo que a auxilie na hora de elaborar suas escritas. No momento em que ela passa a utilizar esses símbolos para reproduzir suas frases, Vygotsky diz que nesse momento os traços tornam-se símbolos mnemotécnicos. Segundo ele, “as crianças transformam esses traços indiferenciados. Simples sinais indicativos e traços e rabiscos simbolizadores são substituídos por pequenas figuras e desenhos, e estes, por sua vez, são

substituídos pelos signos”. (2007, p.139). Esse estágio é considerado anterior à futura escrita.

1.2. O trabalho pedagógico e os modos de aprender.

Articulando os conceitos de aprendizagem e desenvolvimento apresentados anteriormente, é possível considerar que os sujeitos possuem diferentes formas de se desenvolverem e com isso, cada um possui uma maneira própria de apreender conhecimentos eleitos culturalmente. Ao pensar no trabalho pedagógico a ser desenvolvido pelo professor, destaca-se a consideração das diferentes maneiras pelas quais seus alunos tendem a se desenvolver e aprender, visando que o conhecimento a ser trabalhado, seja aprendido por todos os sujeitos.

Ponderando sobre modos diferentes de relações entre os sujeitos e os conteúdos escolares, pode-se inferir que o meio social e as relações estabelecidas por eles em sua história de vida, influenciam na forma como interagem com o conhecimento escolar. Cada sujeito possui suas particularidades e a partir disso, o planejamento pedagógico pode ser organizado de formas que contemplem estas especificidades, respeitando as diferentes formas possíveis de aprendizagens presentes em sua turma. Santos cita Senna afirmando que “sujeitos diferentes culturalmente desenvolvem modelos mentais distintos porque estes estão associados a modos de leitura de mundo, que por sua vez são determinados pela maneira como o sujeito interpreta sua realidade social” (SENNA *apud* SANTOS, 2011, p.79).

Ponderando os diferentes modos de aprender dos sujeitos, é possível destacar que suas condições, conjunturas e experiências de vida influenciam significativamente nas formas de se comportarem e também nas formas de aprenderem os conhecimentos escolares. Santos (2011) afirma que as funções psicológicas superiores postuladas por Vygotsky “são essenciais no processo de aprendizagem dos sujeitos, assim como na construção conceitual com a qual lê e interfere sobre o mundo, ou seja, os conceitos cotidianos e os conceitos científicos” (p.87). Considerando a diversidade cognitiva existente nas salas de aula, é possível encontrar crianças que levam mais tempo ou demonstram mais resistência do que outras no processo de aquisição da escrita. Diante

disso, na opção pela proposta pedagógica, vale considerar que a diversidade de sujeitos e, conseqüentemente, de modos de aprender, encaminham as escolhas por processos também diversificados de ensino, o que coloca em questão a eleição método unificado de alfabetização, assim como a adoção por livros didáticos com o mesmo fim.

Nesse contexto, pode-se trazer à discussão o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que é uma importante contribuição dos estudos realizados por Vygotsky, para as questões relacionadas à aprendizagem de conteúdos escolares. Esse conceito pode ser compreendido como o caminho de aprendizagem percorrido pelos sujeitos, entre os conhecimentos já construídos por eles e todos os outros que podem vir a aprender. Para este autor, portanto, o processo de aprendizagem é mais importante do que os resultados finais. É durante o processo de aprendizagem, ou seja, a ZDP, que os sujeitos colocam em jogo suas estratégias de pensamento e se colocam a elaborar novos conceitos, o que para Vygotsky configura a atitude de aprender.

Com esse conceito, Vygotsky criou dois níveis de desenvolvimento. O primeiro nível é chamado de zona de desenvolvimento real que se trata das funções mentais que já estão completamente desenvolvidas na criança. Esse nível é indicado pela capacidade mental e abrange tudo aquilo que a criança consegue realizar sozinha. Segundo o autor:

A zona de desenvolvimento proximal (...) é a distância entre o nível desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros capazes. (VYGOTSKY, 2007, p. 97)

A zona de desenvolvimento proximal representa aquelas funções que ainda não foram amadurecidas na criança, mas que se encontram em processo de amadurecimento, indicando assim, o percurso de aprendizagem e, portanto, de construção de conceitos, que ocorre de forma individual em cada sujeito. Tal percurso é incomparável mesmo entre sujeitos da mesma idade ou até mesmo entre sujeitos que tenham as mesmas experiências sociais. Isso ocorre porque, na perspectiva de aprendizagem de Vygotsky inúmeros fatores formam a maneira como cada sujeito interage com os objetos e, portanto, constroem conceitos sobre os mesmos.

Como objeto cultural, a escrita é assimilada por cada sujeito como uma elaboração que decorre de suas vivências no mundo, de sua inserção na cultura escrita, da identificação pessoal que estabelece com os objetos, entre outros fatores. Destaca-se, assim, o conceito de cultura escrita definido por Senna (2007) no qual afirma que:

A escrita encerra em si a própria natureza do modo de pensar do homem moderno, não somente por ser a única via então conhecida de registro e compartilhamento do saber científico, mas, sobretudo, por exigir de seus usuários que façam uso das mesmas posturas cognitivas que caracterizam a prática de produção de conhecimentos na cultura científica. A escrita exige concentração, concentração em um objeto de cada vez, disposição dos objetos em uma sequência ordenada no tempo e devidamente categorizada em relação de coerência, enfim, tudo o que se prescreve nos procedimentos necessários à utilização do método científico. (SENNA, 2007, p. 71)

Desta perspectiva, motiva-se a premissa das atividades diversificadas como estratégia para que a escola, ainda que de maneira limitada, contemple os tempos, modos e experiências de seus alunos aprenderem. Ao propor estas referências teóricas numa discussão sobre livro didático, volta-se à identificação de que o trabalho alfabetizador a partir de textos e contextos reais nos processos de formação de leitores e escritores tem sempre mais chances de abarcar possibilidades diferentes de interação. Especialmente, chama-se a atenção para outros dois aspectos:

- a) O texto como unidade de partida, caminho e objeto na construção de conceitos relativos à leitura e escrita convencionais.
- b) A mediação pedagógica para o ato de “pensar”.

Qualquer opção metodológica de alfabetização pode permanecer apenas como reprodução de código se não houver formulação de conceitos por parte do aluno. Neste movimento, a atitude de pensar sobre a escrita alfabética é condição para a alfabetização. E esta atitude, necessariamente, precisa ser também de quem aprende e não apenas de quem ensina. A mediação do professor, nestes termos, está sempre vinculada a determinada concepção de alfabetização, de escrita, de ensino e de relação professor-aluno, entre outras. Como exemplo, pode-se afirmar que compreendendo a alfabetização como ato exclusivamente de origem motora, podem-se justificar as tradicionais práticas

de cópias descontextualizadas, de “cobrir letras e traços” que se assemelham as letras do alfabeto, de treinos de caligrafia, entre outros.

Senna (2011) afirma que “a psicologia comportamental deu sustentação à chamada alfabetização por silabação, caracterizada pela instrução motora da grafia das palavras e sua reprodução gráfica exaustiva”. (p.198) O autor descreve, ainda, que essa concepção de educação propõe que os alunos façam inúmeras cópias de vogais e das sequências de sílabas. Expõe esse trabalho como “um torturante processo de exercitação motora, que envolvia o preparo da mão para o exercício da escrita, por meio dos chamados exercícios da musculatura fina [...]” (p.199)

Dantas (1992) aprofundou seus estudos sobre a relação entre o ato motor e o ato mental na perspectiva de Wallon, que se contrapõe às ideias defendidas por Senna (2011) no que se refere ao exercício exaustivo de trabalhos motores, conforme foi mencionado acima. Segundo a autora, Wallon defendia a premissa de que o ato mental se desenvolve a partir do ato motor. Para Wallon “o movimento, a princípio, desencadeia e conduz o pensamento. O gesto gráfico, inicialmente condutor da idéia, só depois é conduzido por ela”. (p.41) Nessa perspectiva, estes dois processos acontecem de forma simultânea. A autora expõe que Wallon defende a ideia que “embora imobilizada no esforço mental, a musculatura permanece envolvida em atividade tônica que pode ser intensa; pensa-se com o corpo em sentido duplo – com o cérebro e com os músculos”. (p.38). É de importância ressaltar que nessa perspectiva, a autora pontua que “a palavra carrega a ideia, como o gesto carrega a intenção”. (p.44)

Quando se busca contemplar na prática alfabetizadora situações reais e contemporâneas de uso da escrita, revela-se o entendimento de que, além das questões motoras, produzir escrita compreende necessariamente fazer escolhas de discursos, de vocabulário e de símbolos como letras, acentos e pontuações entre outros. Logo, o ato de fazer escolhas para escrever ocorrer a partir de atitudes cognitivas, ou seja, a partir do ato de pensar.

Se a proposta alfabetizadora parte sempre de elementos isolados como sons relacionados às letras, sílabas ou palavras descontextualizadas, os desafios de leitura e

escrita resumem-se à decodificação e codificação, pois as palavras se fazem com significado a partir de sua inserção em algum contexto. Carvalho (2005) sinaliza que:

[...] para aprender a ler é preciso conhecer as letras e os sons que representam, mas também é fundamental buscar o sentido, compreender o que está escrito. Os textos podem ser úteis para enfocar estas duas facetas da aprendizagem: a alfabetização e o letramento” (p.49).

Senna (2011) pontua em seus estudos as contribuições de Paulo Freire para os estudos relacionados à alfabetização. Freire introduziu a questão da identidade no emprego da escrita que se trata da “questão de que não se pode tomar a escrita como um código de expressão isolado do contexto, pois sua natureza é, irrecorrivelmente, política e sua construção, um movimento que depende do desejo de cada um de se traduzir em escrita”. (p.203)

O papel do professor nesse processo é de mediador e, com isso espera-se que ele reconheça “o ato de ensinar como uma prática que se fundamenta na valorização das histórias de vida, no que é considerado interessante para o grupo de alunos, nos contextos sócio-culturais aos quais nossos estudantes pertencem”. (LOPES; FERNANDES, 2010, p. 2). Os estudos realizados por Vygotsky segundo essas autoras, contribuem para que o docente olhe:

[...] para o desenvolvimento de cada aluno como único e incomparável porque suas experiências na construção dos conceitos espontâneos ou científicos ocorrem em tempo e formas diferentes, pois dependem das relações internas entre pensamento e linguagem estabelecidas por cada estudante em processos internos [...]. (LOPES; FERNANDES, 2010, p. 2 e 3)

Considerando as diferentes formas de apropriação dos conceitos, no qual exige do professor a elaboração de propostas pedagógicas diversificadas, as autoras afirmam que Vygotsky ressalta a necessidade de que o docente leve “em consideração que

conceitos de naturezas distintas requerem abordagens e intervenções distintas” (LOPES; FERNANDES, 2010, p. 4).

Nos processos de alfabetização, os materiais didáticos elaborados ou não pelo professor, precisam apresentar propostas de atividades que desafiem seus alunos a construir novos conceitos e as mediações “precisam ser, em sua maioria, individuais, ou seja, privilegiando as formas particulares de interação com o conhecimento”. (*op. cit.* p.5). Lopes & Fernandes afirmam ainda que, não privilegiando os modos específicos de aprendizagem, há mais riscos de que ao invés de elaborar os próprios conceitos, o estudante limite-se a reproduzir conteúdos sem que de fato os tenha aprendido.

Nos estudos realizados por Oliveira (1992, p.23) sobre as contribuições de Vygotsky a respeito do processo de formação de conceitos, a autora afirma que esse processo “nos remete à discussão das relações entre pensamento e linguagem, à questão da mediação cultural no processo de construção de significados por parte do indivíduo, ao processo de internalização”. Sinaliza, ainda, a questão do papel da escola na transmissão dos conhecimentos científicos, diferenciando-os daqueles aprendidos no cotidiano.

A autora afirma que, no processo de formação de conceitos é indispensável o uso de um signo mediador. Para Vygotsky, “[...] na formação de conceitos esse signo é a palavra, que em princípio tem o papel de meio na formação de um conceito e, posteriormente, torna-se o seu símbolo” (Vygotsky, 1989, p. 48). Oliveira explica que:

A linguagem do grupo cultural onde a criança se desenvolve dirige o processo de formação de conceitos: a trajetória de desenvolvimento de um conceito já está predeterminada pelo significado que a palavra que o designa tem na linguagem dos adultos. (1992, p.30)

Vygotsky distingue o processo de formação dos conceitos científicos dos conceitos cotidianos. Para o mesmo, segundo Oliveira (1992, p.31), os conceitos cotidianos são “desenvolvidos no decorrer da atividade prática da criança, de suas interações sociais imediatas”. Já os conceitos científicos “são aqueles adquiridos por meio do ensino, como parte de um sistema organizado de conhecimentos, particularmente

relevantes nas sociedades letradas [...]” (*op.cit.*), aprendidos na escola, conforme ressalta a autora.

Sobre estudos realizados por Vygotsky, Senna (2011, p.239) observa que tanto os conceitos naturais como os científicos, “são produtos de processos mentais superiores, [...], a partir de **relações intrapessoais**, assim considerados os juízos que, numa relação de desenvolvimento proximal, reelaboram os sentidos de uma relação interpessoal” (*grifo do autor*). O autor esclarece que, “a mera relação entre pessoas não é fator decisivo na formação de conceitos, pois estes se formam a partir de processos mentais superiores” (*op. cit.*).

Oliveira (1992, p. 28) concorda que “os conceitos são construções culturais, internalizadas pelos indivíduos ao longo do seu processo de desenvolvimento”. A autora pontua a importância da intervenção pedagógica por contribuir para avanços que não iriam correr de forma espontânea. Argumenta, portanto, que:

[...] a aprendizagem desperta processos internos de desenvolvimento que só podem ocorrer quando o indivíduo interage com outras pessoas. O processo de ensino-aprendizagem que ocorre na escola propicia o acesso dos membros imaturos da cultura letrada ao conhecimento construído e acumulado pela ciência e a procedimentos metacognitivos, centrais ao próprio modo de articulação dos conceitos (OLIVEIRA, 1992, p.33).

Toda esta argumentação é retomada ao analisar a escolha de livros didáticos para a alfabetização, na medida em que, como recursos generalizantes, pressupõem conceitos já construídos pelos alunos e elegem modelos de ensino elaborados a priori, ou seja, sem tomar os contextos culturais reais como referência.

A partir desta constatação, a atitude de “pensar” sobre os aspectos da escrita é subjugada pela necessidade de preencher lacunas de atividades que nem sempre são desafiadoras para os alunos, quando se assume o princípio de que o processo de alfabetização é único e incomparável entre os sujeitos.

Algumas considerações

A diversidade de público que cada instituição de ensino atende, interfere no planejamento do trabalho a ser desenvolvido pelo professor, além de influenciar a escolha dos materiais a serem utilizados. Portanto, faz parte da relação entre didática, planejamento e ensino a apropriação das demandas de cada escola, pois dentro de uma mesma instituição há diversidade de turmas, com características próprias. Qualquer material didático, utilizado com êxito em algum contexto, não necessariamente, irá favorecer os mesmos resultados em outras circunstâncias.

No que diz respeito ao livro didático, por não ter um público específico definido, sua criação toma por base modelos generalizantes do desenvolvimento humano e não os princípios de identidade, subjetividade e diversidade considerados no processo de aprendizagem. A escolha de um material didático já elaborado ou a elaboração de material de autoria do professor, envolve conhecimento das especificidades de cada grupo, seja no que se refere aos conceitos já construídos por cada aluno, seja com relação às experiências de interação com a leitura e a escrita que cada um do grupo carrega consigo.

O uso do livro didático na alfabetização só cabe, nesta perspectiva, se usado como recurso para atividades complementares, e não como o caminho eleito para a elaboração pessoal e exclusiva dos domínios da leitura e da escrita, pois esse caminho é tão imprevisível e surpreendente quanto são os sujeitos.

Referências Bibliográficas

DANTAS, Heloysa. Do ato motor ao ato mental: a gênese da inteligência. In: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992. 35-44p.

LOPES, Paula da Silva Vidal Cid; FERNANDES, Andrea da Paixão. Mediação, Alfabetização e Espaço Digital: relações necessárias em EJA. In: **I Congresso Internacional da Cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos**, João Pessoa, 2010.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky e o processo de construção de conceitos. In: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl; DANTAS, Heloysa . **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992. 23-34p.

SANTOS, Paula Santos. **Socialização, modos de pensamento e diversidade:** contribuição à compreensão do fracasso escolar na Educação Pública Fundamental. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro/ PROPED, 2011. Disponível em http://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/2009_1-559-ME.pdf. Acesso em 24 de janeiro de 2015.

SENNA, Luiz Antônio Gomes. Psicolinguística, Letramento e Desenvolvimento. In: GODOY, Elena; SENNA, Luiz Antônio Gomes. **Psicolinguística e Letramento**. Curitiba: IBPEX, 2011. 197-237p.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. L. S. Vigotski; organizadores Michael Cole... [et al.]; Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche – 7ª edição. – São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: _____; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de: Maria da Pena Villalobos.- 12ª edição – São Paulo: Ícone, 2012. 103-118.