

Alfabetização: Teoria e Prática

"a maioria dos professores investigadores observam que é seu próprio comportamento como investigadores, estudiosos, indagadores e escritores o que realmente ensina o aluno como aprender".

(MOHR e MACHEAN - 1987, p. 52)



É possível perceber, nas entrelinhas das questões formuladas pelos professores, uma grande preocupação com o **fazer** da sala de aula, com o **como** trabalhar a teoria para poder refazer o fazer cotidiano, dando conta, ao mesmo tempo, dos alunos e das questões que cada professor tem em relação ao construtivismo. Isto se justifica na medida em que o professor efetivamente tem problemas reais, pois ele está ali com quarenta alunos, comprometido politicamente com eles, em função do papel social básico da Escola: fazer com que as crianças aprendam o que nela foram buscar. Mais especificamente: que as crianças se alfabetizem naquele sentido de penetrar no pensamento letrado, de ser um indivíduo letrado.

Acredito que estas questões constituem uma preocupação compartilhada por todos nós, professores e educadores.

Nessa perspectiva, o diálogo entre estudiosos do construtivismo, cujas idéias, embora tendo um eixo comum, apresentam matizes que as distinguem, talvez ajude a nossa reflexão sobre as suas possíveis contribuições para alterar algumas das relações que se estabelecem na prática pedagógica.

O que é construtivismo? É uma corrente da Psicologia, da Filosofia ou da Pedagogia? O que representa, em termos do enfrentamento das tarefas cotidianas, a opção entre FERREIRO e LURIA, ou entre PIAGET e VYGOTSKY?

¹ Mestra e Doutoranda em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP, Técnica da FDE.

Alguns termos, como "construtivismo", "socioconstrutivismo", abordagem "sócio-histórica", "sociointeracionismo" etc., sem a reflexão e o aprofundamento das teorias que embasam as diferentes correntes do pensamento, acabam virando rótulos. Na maioria das vezes, a sua utilização pode significar, simplesmente, uma marca para o diferente ou para o não-tradicional, o que não significa haver entendimento do que está por trás do rótulo.

No texto a seguir, fazemos uma indicação dessas questões, tendo em vista subsidiar a reflexão sobre a teoria e a prática da alfabetização.

Psicologia e Pedagogia

É preciso distinguir entre as questões que são trabalhadas em Psicologia e as que se referem à prática pedagógica. A Psicologia pode trazer contribuições para a prática, mas tem seus limites. Existe um espaço - o espaço pedagógico - que tem de ser trabalhado por nós, educadores, pedagogos, professores.

A nossa larga tradição prescritiva/normativa do ensino escolar expressa uma interpretação dicotômica entre sujeito e objeto do conhecimento, entre teoria e prática, entre transmissão e construção do conhecimento.

O estado atual da reflexão sobre o ensinar e o aprender na Escola movimenta-se no sentido de superar essas falsas dicotomias, e a Psicologia tem contribuído para essa discussão.

Assim, o construtivismo, em seus diferentes matizes, abre a possibilidade de reflexão sobre o processo de aprender na Escola; entretanto, entender o pedagógico como opção por esta ou aquela teoria psicológica é reduzir a questão. Na verdade, a opção que o educador faz dentro do corpo do conhecimento específico da Psicologia é parte do instrumental necessário para a organização de sua ação como educador e para a compreensão do aluno enquanto sujeito do conhecimento. Mas a ação pedagógica é específica.

O construtivismo não é um método para a prática pedagógica. No entanto, o construtivismo contribui para o entendimento da forma como ocorre o aprendizado, e, nesse sentido, influencia na definição dos objetivos da educação formal e na formulação da intervenção pedagógica.

PIAGET, sem dúvida, é o maior representante do construtivismo; seus trabalhos constituem o ponto de partida para a identificação das características de uma posição construtivista.

É inegável o papel de confrontação teórica com o trabalho de PIAGET que as idéias de VYGOTSKY, assim como dos demais representantes da Psicologia soviética, têm cumprido nos últimos anos, devido à sua instigante abordagem sobre a dimensão social do desenvolvimento psicológico. E, provavelmente, pelo mesmo canal, entra agora em cenário, tardia e timidamente, a perspectiva walloniana.

Em relação à alfabetização, PIAGET não tem investigações sistemáticas a respeito - a escrita não era uma preocupação da Escola de Genebra. Na verdade, como assinala TEBEROSKY (1992), "Os lingüistas não se ocupavam da escrita. De Whorf até Saussure, de Bloomfield a Chomsky, a lingüística se ocupava do oral", "a psicologia também não a estudava, porque não considerava a leitura e a escrita como domínios em si", "a psicopedagogia incluía a escrita no âmbito das destrezas manuais e perceptivas".

E é nessa perspectiva que gostaria de introduzir as contribuições de FERREIRO e TEBEROSKY nas relações entre construtivismo e alfabetização e nas relações entre Psicologia e Pedagogia.



As Contribuições de Ferreiro e de Teberosky

Ao introduzirem uma linha de investigação evolutiva no campo da escrita, FERREIRO e TEBEROSKY trazem a possibilidade de melhor se entender a questão específica da escrita, até então ausente das pesquisas feitas pela Linguística, pela Psicologia, pela Pedagogia.

A preocupação das autoras, ao iniciarem seus trabalhos, era procurar saber "como lêem as crianças que ainda não sabem ler", "como escrevem as crianças que ainda não sabem escrever". Assim, o que é novo, o que é inédito no trabalho de ambas-reconhecendo mesmo o valor heurístico de suas pesquisas - é o fato de trazerem a **escrita** como um domínio evolutivo, de tratarem-na como objeto lingüístico.

Ao pensarmos um pouco em como se desenvolvia o trabalho de alfabetização em sala de aula, e no que achávamos a respeito, percebemos que as questões da escrita eram resvaladas. Nessa concepção, a leitura e a escrita adquiriram um desenvolvimento exclusivamente escolar e, como assinaturas escolares, eram consideradas instrumentais, isto é, **para** pensar, representar, comunicar, expressar outros conteúdos.

As questões que permeavam as pesquisas na área de alfabetização, nos anos 60/70, estavam relacionadas aos aspectos perceptuais e motores da aprendizagem, à prontidão e não à escrita enquanto objeto lingüístico ou sistema específico: o da representação da linguagem.

O foco de uma teoria construtivista, ao analisar o processo de alfabetização, deve ser exatamente a compreensão desse objeto, buscando saber que concepções de língua escrita a criança tem antes de iniciar o processo formal na Escola. E as pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita representam um marco, podendo-se mesmo falarem alfabetização antes e depois de Emilia FERREIRO.

Certamente, o resultado dessas investigações trouxe uma preocupação para a Escola, na medida em que elas provocaram um movimento: o de repensar as metodologias utilizadas. Porém, quando lemos a *Psicogênese da Língua Escrita*, observamos que não existe ali nenhuma prescrição pedagógica em termos de um trabalho na sala de aula.

Não adianta ler a *Psicogênese...* e dizer: "agora eu posso fazer um trabalho na sala de aula", porque a psicogênese não tem esse objetivo voltado para a prática, o que não significa que não ofereça uma contribuição no movimento de reflexão da prática.

A prática é o **fazer**; tem a ver com o fazer cotidiano, com o conhecimento que está relacionado a este fazer: a ação pedagógica, as opiniões, os valores, as ideologias; o **pensar**; enfim, com aquilo que permeia o que o professor faz na sala de aula e o que faz em relação ao conhecimento, aos valores e às opiniões que possui.

Voltando os olhos para o que tem sido feito em nome do construtivismo, isto é, para as tentativas do professor em produzir rupturas com o modo escolar convencional de alfabetização, podemos perceber/constatar as inconsistências, as incongruências desse fazer. É muito comum, por exemplo, ouvirmos um professor dizer que é construtivista e, na observação de sua prática, verificarmos que não há nada nela que confirme isso.

Entretanto, muito do que se critica, hoje, em relação à prática de alfabetização, dentro desse eixo construtivista, deve-se ao fato de que existe esse movimento de reconstrução, redefinição desta prática.

Se, por um lado, temos um corpo de conhecimento teórico sobre a leitura e a escrita, produzido por lingüistas, psicólogos, antropólogos, críticos literários, pedagogos, por outro a distância entre a teoria e a prática ainda não foi superada.

As experiências práticas resultam numa fonte de possibilidades de acesso à investigação: vemos um grande número de trabalhos discutindo e propondo alternativas metodológicas de pesquisa em sala de aula ou sugerindo uma investigação minuciosa do cotidiano escolar.

Mas a articulação ensino/pesquisa, atividade do professor/atividade do pesquisador, tendo como eixo a Escola e o trabalho concreto na sala de aula, ainda é um desafio - colocar a mútuo serviço esses dois tipos de conhecimento: o do estudioso da prática pedagógica e o do professor que a realiza.

Através dessa leitura, tentando entender a "sabedoria da prática" (SCHULMAN, 1987), talvez tenhamos condições de dar mais atenção às informações que dela podemos extrair e recuperar a história das práticas de alfabetização a partir do marco trazido pela Psicogênese da Língua Escrita, sem perdermos a consistência das melhores criações de seus praticantes.

Ferreiro e Teberosky na Sala da Aula?

Vamos analisar algumas das opções que têm sido tomadas como referência da perspectiva construtivista na prática da alfabetização.

Uma delas diz respeito à adoção da descrição evolutiva apresentada pela *Psicogênese da Língua Escrita* como diagnóstico do nível de conhecimento da criança. O evolutivo passa a justificar critérios de "prontidão" e/ou guiar a seqüência das atividades e dos conteúdos a ensinar. Geralmente, tal diagnóstico supõe uma classificação. Em vez de se chamar uma classe de forte, média ou fraca, passam a ser utilizados os termos pré-silábico, silábico e alfabético. Trocam-se os rótulos, mas o conteúdo continua o mesmo. O reconhecimento de níveis na organização do conceito de escrita, ao contrário, redireciona as questões de patologias da aprendizagem e coloca em xeque a idéia de "prontidão" ou de "pré-requisitos" para a alfabetização.

Mas, em alguns casos, os níveis de conceitualização da escrita se convertem em referência prescritiva de etapas da didática, isto é, servem de referência do que o professor deve programar como atividades para passar de um nível a outro, ou como referência do ponto de partida metodológico do ensino. Num e noutro casos é clara a idéia de "pré-requisito", de "pré-condição para", posição esta que se situa no extremo oposto do conceito de zona de desenvolvimento proximal de VYGOTSKY.

FERREIRO oferece-nos um instrumental de possibilidades de ver a criança no seu processo de aquisição da escrita, de verificar o que ela sabe e o que ela não sabe, porque é no que ela ainda não sabe, no que ela pode e tem condições de fazer com ajuda, com interferência do adulto, que o professor vai atuar. Nesse sentido, a descrição evolutiva ultrapassa o nível do diagnóstico e da avaliação inicial e contribui efetivamente para informar o desenho de situações de ensino/aprendizagem.

É importante assinalar, como o faz NUNES (1990), que "talvez a contribuição mais significativa que o construtivismo já ofereceu à alfabetização [foi] auxiliar as alfabetizadoras na tarefa de compreender as produções das crianças e saber respeitá-las como contribuições genuínas, indicadores de progresso e não como erros absurdos".

Outra aplicação que vem sendo feita é a adoção do desenho, que em situações experimentais foi utilizada por FERREIRO e TEBEROSKY, dentro de um recorte de situação escolar. Isto é, fazer uma transposição direta de um instrumento do psicólogo para a sala de aula. Ora, se cabe ao psicólogo trabalhar no sentido de descrever as hipóteses, deixando-as em evidência, o trabalho pedagógico é específico e implica o "atuar", o fazer. O professor tem de fazer a criança aprender. Esse é o seu papel; esse é o papel da Escola.

Adotar e adaptar o aspecto metodológico consiste em outra aplicação possível. O método, em particular a entrevista clínica, ocupa o lugar do diálogo educativo. Em vez de ensinar conteúdos escolares, a tarefa docente será a de explorar de forma passiva o pensamento infantil.

Na verdade, nós nos entusiasmamos com a criança e contemplamos as suas escritas iniciais, fazendo muito pouco em relação a uma atuação mais pontual, ou seja, fazendo pouco em relação ao nosso papel, enquanto professores. Temos, sim, de levar a criança a escrever convencionalmente, o que não significa impedi-la de escrever com naturalidade, externar a sua maneira de escrever.

Muitas vezes a criança pergunta: "Está certo?". E o professor responde: "Está.". O que a criança procura ao fazer suas perguntas? O que ela está querendo de nós, professores? Ela está querendo compartilhar a sua escrita, o que significa também o reconhecimento de uma imposição social da forma ortográfica. A escrita tem um valor social exatamente porque pode ser compartilhada. Portanto, escrever, por exemplo, pato com apenas **a** e **o** não é algo que possa ser compartilhado...

Outra aplicação muito discutida é a das condições da sala de aula, o ambiente alfabetizador.

Temos observado que muitas vezes as salas se inundam de letras, de cartazes, de materiais escritos, de jornais, de revistas etc. Entretanto, a concepção de ambiente alfabetizador tem-se mostrado insuficiente, predominando um ponto de vista material e externo ao sujeito.

A presença de material impresso, tal como aparece na sociedade mais ampla, e não de material didático, é uma condição necessária mas não suficiente à criação de um ambiente alfabetizador. A qualidade lingüística do material disponível; a presença de "módulos" externos de linguagem escrita; as interações de professor e alunos de alunos entre si, a alternância de papéis entre eles; a variação de atividades ou sobre uma atividade; e a qualidade das interferências do professor que favorece a constante manipulação de textos fazem parte deste ambiente alfabetizador.

Nas análises precedentes fica claro que temos incorporado aspectos apenas parciais da perspectiva construtivista na prática da alfabetização. Esse balanço crítico oferece-nos a possibilidade de retomar a discussão a partir do que já foi feito e não começando tudo de novo. E, certamente, nos ajudará a encontrar novas relações sobre o fazer da prática.

Atualmente já se esboçam significativas contribuições de pesquisadores e professores estrangeiros e brasileiros, que apresentam proposições metodológicas para uma prática da alfabetização informada pelo paradigma construtivista.

O livro *Os Filhos do Analfabetismo* apresenta os resultados de um encontro latino-americano realizado no México (FERREIRO, 1990), no qual são discutidas propostas para a alfabetização escolar na América Latina.

Ana TEBEROSKY publicou a sua *Psicopedagogia da Linguagem Escrita*, apresentando "uma série de propostas de situações de ensino-aprendizagem da linguagem escrita para crianças de 5 a 8 anos", propostas estas voltadas para o objetivo de "conjuguar as idéias das crianças com os requisitos do ensino", entendidos *estes como* "o imperativo do professor para fazer as crianças avançarem" (TEBEROSKY, 1989).

A Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, *entre outras* publicações na área, divulgou, no documento Ciclo Básico em Jornada única: *Uma Nova Concepção de Trabalho Pedagógico - O Encontro de Teoria e Prática*, v. 2, 1990, o resultado do trabalho de professores que vêm buscando uma reformulação de sua prática, programando suas interferências a partir da *interpretação das hipóteses* com as quais as crianças trabalham e no sentido de fazê-las avançar em direção à compreensão da escrita convencional, socialmente aceita.

Nesse contexto também se situa o conjunto didático *Por Trás das Letras*, de autoria da professora Telma WEISZ (1991).

Discutindo o Conjunto Didático "Por Trás das Letras"

O conjunto didático *Por Trás das Letras* pode ser visto como um esforço no sentido de contribuir para o fazer do professor, isto é, para a forma como *ele vai* atuar na sala de aula.

Por Trás das Letras é composto de quatro programas de vídeo, acompanhados de uma publicação impressa da própria autora. Já na apresentação deste conjunto, sinalizamos as contribuições que nos pareceram mais relevantes. Por um lado, a consideração do uso social da escrita, isto é, tomar o objeto da escrita como socialmente construído; por outro, o uso do texto escrito enquanto texto e a importância que é dada à diversidade de tipos de texto escrito que podem ser trabalhados nas salas de alfabetização em situações que simulam alguns dos reais contextos de uso da linguagem escrita.

E, finalmente, os vídeos evidenciam a importância das *interações e* da parceria entre as crianças na construção da escrita, das interações das escritas com diferentes tipos de texto e suas reações ante as intervenções dos adultos.

Em função de alguns dos tipos de textos sobre os quais se trabalha na sala de aula, *Por Trás das Letras* foi dividido em quatro capítulos. Trata-se de um material para a capacitação de professores que, com a riqueza de informações que oferece, permite múltiplas leituras e que se possa fazer uso dele em vários níveis de aprofundamento e de inspiração.

Tomemos três segmentos selecionados desse conjunto, para discutir alguns dos eixos teórico-metodológicos da alfabetização.

O primeiro deles é a última atividade do "Erumaveis", quando Viviane, Ana Cláudia, Danilo e Leonardo recontam e reescrevem a *Branca de Neve*. As crianças ouvem o conto, recuperam-no oralmente e fazem a reescrita na lousa

O desenvolvimento de um programa de leitura e escrita não pode prescindir de atividades como a reescrita de contos de fada. Os contos de fada constituem-se em modelos externos de linguagem escrita que permitem análise, isto é, é possível "desarmá-los em busca do seu funcionamento", como nos ensina Ana TEBEROSKY (1992). Na medida em que o conteúdo já está dominado, é possível focalizar o retórico, isto é, as questões da escrita do texto, do como se diz e a quem se diz as coisas, o formal do texto.

Nessa atividade de (re)escrita, tal como aparece no vídeo, a proposta é repetir oralmente o conto tal como estava escrito, isto é, com as palavras do "livro", e tentar escrever como estava no livro. E podemos observar, até, que as crianças não fazem nenhuma questão de simplificar o texto literário que está ali, não buscam simplificar a linguagem.

Por seu lado, o professor interfere, ajudando os alunos a aprenderem a modificar, corrigir, substituir o que está escrito. Para isso, as crianças atuam como leitoras de seus próprios textos.

Está claro que uma atividade como essa não termina do mesmo modo que é apresentada no vídeo.

A intervenção pedagógica se dá em diferentes momentos e em muitas direções: desde a análise coletiva do texto-fonte, consulta posterior ao texto-fonte, escrita individual com ou sem ajuda do professor ou de outra criança, leitura do escrito, revisão do texto, edição final, até a releitura, para possível revisão e correção do mesmo texto, passado algum tempo. O importante é termos consciência dos diferentes momentos de aprendizagem dos nossos alunos. Como diz Ana TEBEROSKY (1992):

"Sabemos que uma pequena variação no material, na tarefa realizada pela criança, na estratégia pedagógica ou no conteúdo produz respostas diferentes ou respostas resistentes à mudança. A modificação ou a resistência são sempre indicadoras de que alguma coisa funciona de determinada maneira: na cabeça do professor, na cabeça da criança ou na própria situação. Porém, já sabemos que o fazer pedagógico consiste na mudança permanente de estratégias para conseguir os objetivos da aprendizagem".

O segundo fragmento dos vídeos que eu gostaria de comentar refere-se a uma das atividades de leitura apresentada no capítulo "Falando Devagarinho". Leandro e Nilson, duas crianças de Pré-escola, lêem a primeira estrofe de "Pombinha Branca".

O ritmo, a presença de rimas colaboram para que as crianças, que não sabem ler no sentido convencional, leiam a canção. Evidenciar para o professor as possibilidades de explorar pedagogicamente o fato de que é possível ler quando ainda não se sabe ler, como nos diz Telma WEISZ (1991), parece-me fundamental.

O diálogo entre o professor e seus alunos, quando estes começam a escrever e a ler palavras e textos ainda sem saber bem o que significa o que estão fazendo, adquire um formato particular. Que informações são pertinentes neste momento, no sentido de ajudar o aluno a resolver uma situação que é apresentada como problema?

As interações que se estabelecem entre Nilson, Leandro e o professor evidenciam a possibilidade de se alternarem e diversificarem as tarefas entre professor e alunos e alunos entre si. As duas crianças, embora em níveis diferentes de interpretação da escrita, aprendem muito no decorrer da atividade, em função das intervenções deliberadas do professor; mas aprendem coisas diferentes, em função de suas experiências anteriores com a leitura e a escrita.

O momento final desse segmento - a escrita do nome próprio por Nilson e Leandro - evidencia os conhecimentos que cada um deles tem a respeito da escrita do seu nome.

Atividades de escrita/ensino do nome próprio são comuns nas classes de alfabetização, desde a Pré-escola. Marcar o nome da criança no desenho, na lancheira, na mesa, nos utensílios, no avental, nos trabalhos etc. faz parte do ritual da Escola.

Pesquisas na área evidenciam a precocidade na aparição de marcas não-figurativas, que são interpretadas como **nomes**, em produções gráficas iniciais de crianças. Esses dados são indicadores das oportunidades que o ambiente familiar letrado proporciona às crianças em relação à escrita do seu nome. Entretanto, para a grande maioria das crianças que ingressam no Ciclo Básico da Rede Pública, a escrita só é utilizada **na** e **para** a Escola.

Nesse contexto, é evidente o impacto que representa a aquisição do nome próprio pela criança com o início da escolaridade e a frequência nas classes de alfabetização.

Na atividade mostrada neste segmento dos vídeos podemos observar que um dos meninos, Nilson, ainda não adquiriu a escrita de seu próprio nome, estando pois num momento muito diferente do de Leandro. Gostaria então de deixar em aberto a seguinte questão: nós, professores, temos uma proposta para o ensino da escrita do nome próprio ou vamos deixar a criança constituir "sozinha" essa escrita?

O terceiro segmento dos vídeos que gostaria de comentar é o que mostra Fabiano e Rafael, dois alunos do Ciclo Básico inicial, escrevendo uma notícia que deu no jornal. Por trás de propostas como esta há muitas decisões que precisam ser explicitadas. A presença de material impresso, tal como aparece na sociedade - o jornal, por exemplo -, e não de material didático é uma delas. A cartilha tem sido, na maioria das vezes, o único modelo de escrita ao qual a criança tem acesso na Escola. Que concepção de texto escrito construirá a criança que trabalha quase que somente com esse material?

Assim, decisões tomadas no planejamento dessa atividade sobre a unidade lingüística a ser proposta (o texto), sobre o gênero (notícia jornalística), sobre o conteúdo temático (a reportagem sobre a caça ao jacaré Teimoso no rio Tietê) são reveladoras da concepção de alfabetização que o professor tem em mente.

Foram tomadas também decisões importantes sobre o material a ser utilizado, como a opção pelas letras soltas, introduzindo uma mobilidade de que a escrita na verdade não dispõe e garantindo um espaço de rascunho a "quatro mãos". A escolha das letras soltas deu suporte a uma discussão que ocupou a maior parte deste segmento dos vídeos - a divisão do texto em palavras.

Contudo, as propostas iniciais de "escrever para um hipotético jornal da Escola" e "fazer um rascunho com as letras soltas para depois passar a limpo" não podem ser esquecidas. Sem este eixo, o professor deixaria de estar considerando o texto enquanto texto...

Com essas considerações, quero chamar a atenção para o fato de que a aprendizagem da leitura e da escrita não se dá espontaneamente; ao contrário, exige uma ação deliberada do professor e, portanto, uma qualificação de quem ensina. Exige planejamento e decisões a respeito do tipo, frequência, diversidade, seqüência das atividades de aprendizagem. Mas essas decisões são tomadas em função do que se considera como papel do aluno e do professor nesse processo; por exemplo, as experiências que a criança teve ou não em relação à leitura e à escrita. Incluem, também, os critérios que definem o estar alfabetizado no contexto de uma cultura.

A reflexão sobre a teoria e a prática da alfabetização num eixo construtivista marca a dificuldade da aplicação direta de uma teoria psicológica sem novos estudos de natureza psicológica. O movimento redefinidor da prática alfabetizadora instalou-se em São Paulo a partir da divulgação das idéias de FERREIRO e TEBEROSKY. Como todo movimento, foi suficientemente amplo para abarcar uma variedade enorme de práticas pedagógicas ligadas à posição construtivista; desde um posicionamento radical que resulta num espontaneísmo segundo o qual o papel do professor se atrofia, ate propostas didáticas discutidas para as frases pré-silábica, silábica e alfabética.

Embora controversa a questão do "como alfabetizar", existem inúmeras contribuições significativas, já divulgadas, que estabelecem alguns eixos teórico-metodológicos de escrita.

Referências Bibliográficas

- DE LA TAILLE, Y., et alii. *Piaget, Vygotsky e Wallon*. São Paulo: Summus (no prelo).
- DURAN, Marlia C. G. O desafio metodológico na relação ensino-aprendizagem. In: *A didática e a escola de 1º grau*. São Paulo: FDE, 1991. p. 150-158. (Série Idéias, 11).
- _____. O desafio de construir uma alfabetização de melhor qualidade: a proposta do ciclo básico em São Paulo. *Tecnologia Educacional*, n. 95/96, p. 19-24, jul./out. 1990. (Alfabetização - Edição Especial).
- _____. *Retomando a proposta de alfabetização*. 2.ed. São Paulo:SE/CENP, 1986. (Alfabetização,1-2).
- FERREIRO, Emilia (org). *Os filhos do analfabetismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- LIMA, Elvira C. A. S. O conhecimento psicológico e suas relações com a educação. *Em Aberto*, Brasília, MEC/INEP, n. 48. p. 3-24, out./dez. 1990.
- NUNES, Terezinha. Construtivismo e alfabetização: um balanço crítico. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 12, p.33-43, dez. 1990.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Ciclo Básico*. São Paulo: SE/CENP, 1987.
- _____. *Ciclo básico em jornada única: uma nova concepção de trabalho pedagógico*. São Paulo: SE/CENP, 1988. v. 1. Recursos Didáticos: sua utilização.
- _____. *Ciclo básico em jornada única: uma nova concepção de trabalho pedagógico*. São Paulo: SE/CENP, 1990. v. 2. O Encontro da Teoria e da Prática.
- _____. *Ciclo básico: legislação e normas básicas*. São Paulo: SE/CENP, 1988.
- _____. *Ciclo básico e a reorganização do ensino de 1º grau: sistemática da avaliação*. São Paulo: SE/CENP, 1987.
- _____. *A direção e a questão pedagógica*. São Paulo: SE/CENP, 1988.
- _____. *Encontro de orientação técnica de ciclo básico: jornada única em processo*. São Paulo: SE/CENP, 1988. mimeo.
- _____. *Isto se aprende com o ciclo básico*. São Paulo: SE/CENP, 1986.
- SOARES, Magda Becker. *Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento*. Brasília: INEP/REDUC, 1989.
- TEBEROSKY, Ana. Aprendiendo a escribir. *Cuadernos de Educación, 8*, ICE-HORSORI-Universidad de Barcelona, 1992.
- WEISZ, Telma. *Por trás das letras*. São Paulo: FDE/Diretoria de Projetos Especiais, 1992. (Material de apoio a uma série de vídeos com o mesmo título).
- WELLES, Gordon. Condições para uma alfabetização total. Trad. livre por Yêda Maria da Costa Lima Varlotta. Texto extraído de *Cuadernos de Pedagogia Barcelona*, n. 179, p. 11-15, 1990.