

**PRÁTICA PEDAGÓGICA E DIFICULDADES
DE APRENDIZAGEM NO PROCESSO
DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO:
O QUE PENSAM OS PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS**

Edna da Silva Torres (UEMASUL)

andetorres2008@hotmail.com

Joas Moraes dos Santos (UEMASUL)

joas.cdhe@gmail.com

Márcia Suany Dias Cavalcante (UEMASUL)

marciasuany@gmail.com

RESUMO

Este artigo tem como objetivo investigar como os professores lidam com as dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização e letramento de alunos de escolas públicas e privadas no município de Imperatriz-MA. Partindo-se do pressuposto que leitura e escrita são práticas pedagógicas fundamentais no cotidiano escolar, buscou-se traçar um breve panorama sobre o processo de aquisição da escrita e sobre os principais distúrbios de aprendizagem – dislexia, disgrafia e disortografia – que interferem no uso da língua materna. As séries iniciais constituem o momento propício para a percepção dessas dificuldades, bem como para adoção de ações interventivas para que o problema detectado receba o encaminhamento e o acompanhamento necessários para sua mitigação ou superação. Para tanto foi feita uma revisão bibliográfica com base em Teberosky e Ferreiro (1984), Soares (1998), Cagliari (1997) e Fávero (2007), assim como pesquisa de campo, por meio de questionário, com professores das séries iniciais da Educação Básica. Os resultados mostram que alfabetização e letramento são processos complexos, que perpassam pela formação do professor e pela escolha de metodologias adequadas a cada contexto escolar. Este trabalho insere-se na linha de pesquisa Linguagem, Memória e Ensino, do Mestrado Profissional em Letras da UEMASUL e no GELMA – Grupo de Estudos Linguísticos do Maranhão.

Palavras-chave:

Alfabetização. Letramento.

Prática Pedagógica. Dificuldades de Aprendizagem.

ABSTRACT

This article aims to investigate how teachers deal with learning difficulties in the process of literacy of students from public and private schools in the city of Imperatriz-MA. Based on the assumption that reading and writing are fundamental pedagogical practices in daily school life, we sought to draw a brief overview of the process of writing acquisition and the main learning disorders – dyslexia, dysgraphia and dysortography – that interfere with the use of mother tongue. The early grades constitute the right moment for the perception of these difficulties, as well as for the adoption of intervention actions so that the detected problem receives the necessary referral and follow-up for its mitigation or overcoming. To this end, a bibliographic review based

on Teberosky and Ferreiro (1984), Soares (1998), Cagliari (1997) and Fávero (2007), as well as field research through a questionnaire with teachers of the early grades of Basic Education, was made. The results show that literacy is a complex process that permeate the teacher education and the choice of methodologies appropriate to each school context. This work is part of the research line Language, Memory and Teaching, in the Professional Master in Letters of UEMASUL and GELMA – Group of Linguistic Studies of Maranhão.

Keywords:

Literacy. Learning difficulties. Pedagogical practice.

1. Introdução

Muito se tem discutido a respeito do fracasso escolar, de problemas no processo de alfabetização e de alunos que não desenvolveram habilidades linguístico-textuais. Partindo desse pressuposto, acredita-se que alguns fatores prejudicam o processo de ensino/aprendizagem, especialmente, no que se refere à leitura e à escrita nas séries iniciais. Esses fatores podem consistir em distúrbios de aprendizagem, ou seja, dificuldades no processo de desenvolvimento da expressão oral e escrita.

É fundamental, portanto, que os professores identifiquem quais dificuldades/distúrbios os alunos são acometidos (se for o caso), a fim de que possam encontrar “caminhos”, elaborar estratégias que viabilizem aprimorar o letramento como prática social de leitura e escrita no processo da alfabetização.

Nesse sentido, o objetivo deste artigo é estabelecer uma relação dialógica na escola, observando e analisando o que os professores pensam sobre os distúrbios de aprendizagem e de que forma podem com sua *práxis* pedagógica contribuir para o processo ensino/aprendizagem desses alunos.

Acredita-se que para práticas exitosas, nesse contexto, deve-se investir em uma formação adequada dos educadores atuantes nessa área, pelo fato de que a alfabetização é o momento mais importante na formação escolar de um indivíduo, ou seja, é a base para a aquisição e desenvolvimento das habilidades linguísticas, bem como para a aquisição de conhecimentos diversos e, conseqüentemente, engrandecimento pessoal e profissional.

Espera-se que, com esta discussão, possa-se pensar em ações concretas e efetivas que viabilizem, pelo menos, minimizar os problemas apresentados por alunos com alguma dificuldade de aprendizagem, bus-

cando-se meios para, de fato, contribuir significativamente para o processo de ensino/aprendizagem com relação à leitura e à escrita, seja pela atuação do professor e equipe pedagógica na escola ou pelo encaminhamento aos profissionais indicados.

2. Prática pedagógica

No meio docente, é bastante comum o termo “prática pedagógica”, em formações de professores, nos planos bimestrais e anuais, mas, afinal, qual o conceito apropriado para prática pedagógica? Qual(is) características a definem? Prática Pedagógica é uma ação participativa e reflexiva acerca do processo educativo com intencionalidades bem definidas. Poderá, no entanto, assumir outros significados, de acordo com o sentido que se atribui à prática ou do contexto em que estiver inserida.

A prática pedagógica também está amparada legalmente, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O foco do fazer pedagógico, no processo de alfabetização, necessariamente, nos dois primeiros anos, no componente curricular de Língua Portuguesa, refere-se essencialmente a “aprender a ler e escrever oferecendo aos estudantes algo novo e surpreendente: ampliar suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social”.

Assim como era nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem como ponto de partida o texto, com o intuito das habilidades serem desenvolvidas por meio de um gênero textual escolhido e adequado às situações de comunicações e usos sociais da linguagem. Ainda, nesse campo da Língua Portuguesa, observa-se que sejam inseridas, nas práticas pedagógicas dos professores, atividades, experiências e projetos que contribuam para ampliação do uso do letramento nas práticas sociais de leitura e escrita.

3. Processo de construção da escrita na criança

Muito antes de iniciar o processo formal de aprendizagem da leitura, as crianças constroem hipóteses sobre esse objeto de conhecimento. A grande maioria das crianças, na faixa de seis anos, segundo Ferreiro, pesquisadora reconhecida internacionalmente, faz corretamente a distinção entre texto e desenho, sabendo que o que se pode ler é aquilo que

contém letras.

Para essa autora, as crianças, no seu processo de construção da escrita, passam pelas mesmas etapas em que o homem passou quando houve o surgimento da escrita. Desse modo, passam pelas fases que correspondem à escrita pictográfica (desenhos), à escrita ideográfica (sinais para representar uma determinada palavra) e à escrita logográfica (desenhos referentes ao nome dos objetos, o som).

Ainda de acordo com essa pesquisadora, as crianças não chegam à escola sem saber nada sobre a língua e que toda criança passa por quatro fases até que seja alfabetizada (Revista Nova Escola, 2011). Assim, tem-se: I – Fase pré-silábica: não consegue relacionar as letras com os sons da língua falada; II – Fase Silábica: interpreta a letra à sua maneira, atribuindo valor de sílaba a cada letra; III – Fase Silábico-alfabética: mistura a lógica da frase anterior com a identificação de algumas sílabas; IV – Fase Alfabética: domina, enfim, o valor das letras e sílabas.

No início dessa elaboração, as tentativas das crianças são no sentido da reprodução dos traços básicos da escrita com que elas se deparam no dia a dia. O que vale, nesse caso, é a intenção, pois, embora o traçado seja semelhante, “lê” em sua escrita aquilo que quis escrever. Assim, cada criança só pode interpretar a sua própria escrita, e não a dos outros, porque ao tentar escrever não consegue relacionar as letras com os sons da língua falada.

Numa próxima fase, são feitas tentativas de dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem a palavra. Entre uma exigência interna da própria criança e a realidade das formas que o meio lhe oferece, ela começa a procurar soluções e, então, percebe que escrever é representar progressivamente as partes sonoras das palavras e passa a dominar, enfim, o valor das letras. Segundo Teberosky e Ferreiro (1984):

Este nível está caracterizado pela tentativa de dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita. Na tentativa, a criança passa por um período da maior importância evolutiva: cada letra vale por uma sílaba. É o surgimento do que chamaremos de hipótese silábica. (TEBEROSKY; FERREIRO, 1984, p. 193)

Por fim, a criança chega à fase alfabética, na qual domina o valor de cada letra e consegue fazer uma análise sonora dos fonemas dos vocábulos que irá reproduzir, o que não indica que a criança estará livre de eventuais problemas com a escrita, como erros de ortografia.

4. A fala e a escrita e suas especificidades

A fala e a escrita são duas modalidades que pertencem ao mesmo sistema linguístico da língua portuguesa, porém são maneiras diversificadas de expressar significados constituídos na linguagem, pois diferem nos seus modos de aquisição, nas suas condições de produção, de como transmitir, recepção e uso, bem como os meios pelos quais os elementos de estrutura estão organizados. Esses fatores são necessários para a efetivação de qualquer ato comunicativo, que são diferentes em cada modalidade. Consta-se isso no quadro abaixo, de acordo com (FÁVERO, 2005, p. 74):

FALA	ESCRITA
Interação face a face	Interação à distância (espaço- temporal)
Planejamento simultâneo ou quase simultâneo a produção.	Planejamento anterior à produção.
Criação coletiva: administrada passo a passo.	Criação Individual
Impossibilidade de apagamento.	Possibilidade de revisão.
Sem condição de consulta a outros textos.	Livre consulta
A reformulação pode ser promovida tanto pelo falante como pelo interlocutor.	A reformulação é promovida apenas pelo escritor.
Acesso imediato às reações do interlocutor.	Sem possibilidade de acesso imediato.
O falante pode processar o texto, redirecionando -o a partir das reações do interlocutor.	O escritor pode processar o texto a partir das possíveis reações do leitor.
O texto mostra todo o seu processo de criação.	O texto tende a esconder o seu processo de criação, mostrando apenas o resultado.

A escrita possui uma estrutura mais complexa, formal, permite práticas sociais em contextos sociais do cotidiano, seja ambiente escolar, profissional, família e atividades intelectuais. A escrita não consegue reproduzir alguns fenômenos da fala: jogo de olhares, mímicas, movimentos com o corpo, porémdispõe de elementos bastante significativos para sua representação, como parágrafos, grafia, tipos de letras, sinais de pontuação, etc.

A estrutura da fala é informal, simples, instável e também depende do contexto ou da relação entre os interlocutores. É uma prática social interativa para atos comunicativos diversos. Ao adentrar na escola, a cri-

ança já possui conhecimentos de sua língua falada, baseados na comunidade falante em que ele está inserido. Cabe à escola aprimorar essa linguagem, no entanto respeitando as variedades e informando a adequação para cada uso específico.

A linguagem oral e a escrita são atividades textuais e por meio delas ocorre a interação com os outros nas mais variadas situações de comunicação. No contexto das atuais relações humanas, fala e escrita são imprescindíveis para inserção social e desenvolvimento da cidadania.

5. Alfabetização e letramento

A cada momento, multiplicam-se as práticas de leitura e escrita, principalmente na alfabetização, não só pelos meios mais comuns, como livros, cartilhas, mas também pela cultura da tela com os meios eletrônico-digitais. Assim, se uma criança sabe “ler”, mas não consegue ler uma revista, um jornal, um livro, ou sabe escrever palavras pequenas, mas não consegue escrever uma carta, pode-se dizer que essa criança é alfabetizada e não letrada.

No quadro das atuais concepções linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, separar alfabetização e letramento é um equívoco muito grande, porque a aquisição da escrita se dá simultaneamente por esses dois processos: pelo processo do sistema convencional da escrita – a alfabetização; e pelo desenvolvimento de habilidades decorrente desse sistema em atividades mais abrangentes nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Na visão de Soares (1998, p/42), “o primeiro é a ação de ensinar/aprender a ler e escrever; e o segundo, é o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”.

Portanto, não são processos independentes, e sim interdependentes e inseparáveis para o processo de ensino/aprendizagem na aquisição do código escrito. O processo de descoberta desse código ocorre por meio das significações que os diversos tipos de opções do discurso têm para a criança, ampliando, assim, seu campo de leitura.

Antigamente acreditava-se que a criança iniciava seu processo de leitura apenas ao ser alfabetizada, mas com a concepção de letramento, o que é levado em consideração é toda a bagagem de leitura de mundo que a criança possui. O letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de uma sociedade; e o nível de letramento é determinante para

uma boa alfabetização, sem grandes conflitos e dificuldades. Soares (1998) observa:

Não obstante a diversidade de níveis de letramento, a maioria dos países do mundo ainda tem proporções significativas de sua população abaixo até mesmo do nível mínimo de ser capaz de, com compreensão, ler e escrever uma frase simples sobre a vida cotidiana. (SOARES, 1998, p. 105)

Nesse contexto, com o intuito de gerar inúmeras transformações sociais, políticas, econômicas e culturais, a palavra letramento se originou, ampliando o conceito tradicionalista que se tinha por alfabetização.

Os estudos realizados por Cagliari (1994, p. 85) afirmam que “quando vão aprender a ler e escrever, as crianças têm como única referência de conhecimento já adquirido, a própria fala.” Porém, por muito tempo, isso não foi levado em consideração, o que gerou diversos problemas relacionados ao processo da alfabetização, como as inúmeras reprovações, a evasão escolar e, em vista disso, o letramento veio inovar, pois é o processo pelo qual o indivíduo assume a posição não apenas de saber ler e escrever, mas desenvolve e realiza as práticas sociais da escrita, levando o indivíduo a ser considerado como letrado.

De acordo com Soares (1998, p. 52), “aprender a ler e escrever é passar a usar a leitura e a escrita, a envolver-se em práticas de leitura e escrita, tornando-se uma pessoa diferente, adquirindo outro estado, outra condição”. Com isso, pode ocorrer o desenvolvimento intelectual da criança, aprimoramento do seu senso crítico e de sua capacidade de interação com o seu grupo e o seu meio.

6. *Distúrbios da aprendizagem*

Com o intuito de uma experiência de uma alfabetização exitosa, é importante para a atual conjuntura da educação, que os alunos estejam inseridos no mundo povoado de letras, por meio da diversidade de textos: literatura, poesia, imagens, ícones, símbolos, metáforas e variedades de mídias. Diante disso, a escola é o local adequado para que se efetive de fato a aprendizagem, proporcionando à criança o aprimoramento da leitura e da escrita.

Mesmo que a escola exerça as condições necessárias para o letramento, há alguns fatores que interferem no referido processo de ensino/aprendizagem. Nesse sentido, podem surgir alguns transtornos da a-

prendizagem (TA), que são distúrbios que não devem ser vistos como doença, mas como dificuldades que comprometem o acesso ao mundo letrado. Dentre eles, observa-se a Dislexia, a Disgrafia e a Disortografia com uma frequência crescente nas salas de aula.

A dislexia é uma disfunção primária da aprendizagem, ocorre, principalmente, nas séries iniciais, pois envolve a leitura, a aquisição da linguagem escrita, a soletração e, conseqüentemente, afeta a linguagem corporal e social. Ela não está associada à falta de interesse, motivação, ânimo ou pouca inteligência por parte dos educandos, nem é resultado de uma alfabetização precária; independe de raça, cor, religião e condições socioeconômicas. Tem relação com alterações genéticas. De acordo com Schirmer *et al.* (2004 *apud* FRANCESCHINI *ET AL.*, 2015, p. 106) “existem dois tipos de dislexia: a dislexia do desenvolvimento e a dislexia adquirida”. Segundo esses autores:

A dislexia do desenvolvimento pode ser de origem neurobiológica, sendo o fator genético considerado como o principal fator de risco para sua ocorrência. Há ainda estudos que apontam a associação da dislexia do desenvolvimento aos déficits cognitivos, prematuridade e baixo peso ao nascimento. (SCHIRMER *ET AL.*, 2004 *apud* FRANCESCHINI *ET AL.*, 2015, p. 106)

Uma das principais dificuldades apresentadas pelos portadores de dislexia é a aquisição da linguagem escrita, especialmente quanto a diferenciação entre letra e som. Com isso, esse problema fonológico leva a criança a pronunciar as palavras de maneira “não adequada”, e acaba escrevendo a palavra assim como se pronuncia.

São vários os sintomas apresentados, contudo, cita-se apenas alguns: dificuldade na aquisição da leitura e escrita; desatenção; não discrimina fonemas de sons semelhantes, por exemplo: /t/ e /d/ ; /p/ e /b/; lentidão para realizar atividades escolares; letra pode ser mal grafada, borrada; pode ligar palavras entre si; omite, acrescenta, troca ou inverte a ordem e direção das letras e sílabas, entre outros.

Cabe ressaltar que esses sintomas podem vir combinados, e nem sempre a criança que apresenta um desses sinais poderá ser considerada dislexa. Nesse sentido, é primordial que os professores estejam atentos, observando se os alunos apresentam algumas dessas características, a fim de que, possam ajudá-los: conversando com os pais, encaminhando-os para psicólogos, fonoaudiólogos e psicopedagogos clínicos, pois são esses profissionais que podem diagnosticar de fato o problema, identificando-o por meio de testes de inteligência, memória auditiva e visual, dis-

criminação auditiva e visual, orientação, fluência verbal e testes com novas tecnologias.

Outro distúrbio que merece bastante atenção é a Disgrafia, que é um distúrbio que surge devido à incapacidade que o educando possui em recordar a letra. Assim, ao tentar lembrar-se, escreve lentamente e por vez, unindo as letras de forma inadequada e ilegível. Para Coelho (2012 *apud* FRANCESCHINI *ET AL.*, 2015, p. 102), “a criança com disgrafia escreve de maneira desviante ao padrão, contemplando uma caligrafia deficiente, com letras pouco diferenciadas e mal elaboradas/proporcionadas”.

O disgráfico apresenta inúmeras características: lentidão na escrita; letra ilegível; escrita desorganizada; traços irregulares: ou muito fortes que marcam o papel ou muito leves; desorganização das letras: letras retocadas, hastes mal feitas, atrofiadas, omissão de letras, palavras, números, formas distorcidas, movimentos contrários à escrita; com relação à forma, também há desorganização: tamanho muito grande ou muito pequeno, a escrita poderá ser alongada ou comprida; liga as letras de forma inadequada e com espaçamento irregular.

A disgrafia é classificada em dois tipos: 1. A motora, mais conhecida como discaligrafia,. Nesse caso, a criança consegue falar e escrever, contudo apresenta dificuldades para escrever; 2. A perceptiva, na qual a criança não consegue estabelecer uma relação entre som e grafia dos vocábulos. Geralmente, a criança com disgrafia apresenta alguns sintomas da dislexia, porém os professores devem estar atentos, uma vez que a disgrafia refere-se apenas à escrita. Logo, ao se depararem com tal situação, deve-se evitar repreender a criança, deve-se proporcionar apoio e incentivo nas atividades avaliativas, enfatizando sempre a linguagem oral, para que o aluno possa superar essa dificuldade.

A Disortografia, por sua vez, consiste numa escrita, não necessariamente disgráfica, mas com inúmeros erros, manifestada, assim que o aluno entra em contato com a escrita. É caracterizada pela dificuldade em fixar normas ortográficas das palavras, tendo como sintomas típicos: a substituição/omissão/inversão de grafemas (gueijo, pesamento, pocerlana); aglutinações ou separações indevidas de palavras (derrepente, de pois); persistência de um padrão inicial da escrita, percebido na fala (bolu), dificuldades com regras ortográficas (guitarra, forão, campo, tore) e padrões ortográficos irregulares (dise, sensassão). Há, ainda, uma enorme dificuldade para produzir textos. Conforme Casal (2013):

[...] as frases mal estruturadas, inacabadas, que apresentam falta de elementos, repetição de palavras, um vocabulário muito simples e pouco diversificado, erros de pontuação e morfosintáticos, expressão de ideias muito sucinta (estilo telegráfico), incoerência de ideias, divisão de orações de forma incorreta, utilização incorreta de tempos verbais na frase e dificuldades em identificar categorias gramaticais. (CASAL, 2013, p. 42)

Considerando tais dificuldades, entende-se que uma aprendizagem inadequada da leitura e escrita, especialmente na fase inicial, de acesso ao mundo letrado, pode gerar uma aprendizagem deficiente o que levará o educando a diversos erros ortográficos.

Observa-se, ainda, que muitas dessas dificuldades unem a disortografia com a dislexia, ao ponto de, para muitos autores, a disortografia ser apontada como uma seqüela da dislexia. Nesse sentido, é imprescindível que os professores busquem desenvolver de muitas formas as habilidades linguísticas que englobam a escrita, como por atividades de soletração, ortográficas, fonológicas e morfológicas.

7. Dados e resultados

Foi realizada pesquisa de campo em escolas públicas e privadas, na cidade de Imperatriz – MA com aplicação de questionários aos professores alfabetizadores para verificação da existência de dificuldades de aprendizagem, bem como as práticas pedagógicas por eles adotadas.

Os dados coletados mostraram o seguinte:

– quanto à formação dos docentes, 40% responderam que ainda não concluíram o ensino superior ou são habilitados com o magistério;

– quanto ao entendimento dos fatores que implicam diretamente ao processo de alfabetização, 50% não souberam responder de forma assertiva;

– quanto aos fatores que dificultam o aprendizado da linguagem escrita na alfabetização, 64% dos Professores foram categóricos em afirmar que o maior problema é a má formação dos professores alfabetizadores e somente 11% atribuíram aos distúrbios fonéticos e fonológicos dos discentes;

– quanto ao esforço do Professor em buscar métodos que auxiliem a criança com distúrbios de aprendizagem, 100% afirmaram que mantêm o foco na minimização de tais distúrbios; 50% deles disseram minimiza-

ras dificuldades trabalhando conteúdos mais simples e com uma carga horária menor; 20% buscam apoio de Fonoaudiólogos e Psicólogos, antes de tomar decisões quanto à estratégia pedagógica adequada; e os demais 30% não souberam responder adequadamente.

8. Considerações finais

A pesquisa mostra que ainda a formação dos professores alfabetizadores é preocupante, pois uma minoria possui nível superior ou uma especialização para a área. Dentre outros fatores, isso mostra que as instituições de ensino não estão investindo adequadamente na formação continuada dos professores, principalmente quanto ao atendimento de alunos com distúrbios de aprendizagem.

Por outro lado, entendendo que a ação pedagógica do professor contribui, em grande parte, para que o processo ensino–aprendizagem realmente aconteça, esses profissionais buscam alternativas para minimizar as dificuldades em sala de aula por meio de práticas pedagógicas diversificadas ou do apoio de outros profissionais, tais como psicólogos, fonoaudiólogos e psicopedagogos, na tipificação e orientação da técnica adequada quanto aos procedimentos necessários ao enfrentamento dos distúrbios observados neste trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental, 2000.

_____. Secretaria da Educação Básica. *Base nacional comum curricular*. Brasília-DF, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: nov, 2019.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e Linguística*. São Paulo: Scipione, 1997.

DE BERTOLLI, Lúcia Helena. *Leitura: os meios de compreensão*. Passo: UPF, 2002.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

FÁVERO, L. L. *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língamaterna*. São Paulo: Cortez, 2007.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1993.

KATO, A. M. *No mundo da Escrita: uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre, Sagra-Luzzeto, 1996.

KLEIMAN, Ângela. *O ensino e a formação do professor*. Porto Alegre: Art-Med, 2000.

SOARES, M. *Letramento: Um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

TFOUNI, L.V. *Letramento e alfabetização*. São Paulo, Cortez, 1995.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

TORRES, R.; FERNÁNDEZ, J. *Dislexia, Disortografia e disgrafia*. McGraw- Hill de Portugal, 2002.