

# CONHECIMENTOS TÉCNICOS PARA ALFABETIZAR

Luiz Carlos Cagliari

UNICAMP - CNPq - 2000

## 1. O que se entende por conhecimentos técnicos

Um professor é, antes de tudo, um educador. A educação repousa essencialmente no bom-senso e na sabedoria, que se adquire através de uma vida bem vivida. Esse é o fio condutor do *comportamento* do professor diante de seus alunos. O professor tem que ser um exemplo de vida para eles. Esse é o caráter materno ou paterno que se atribui à função de professor.<sup>1</sup>

A educação tem, como fundamento, o ensino, como forma de difusão das ciências e das artes, além do objetivo de ser um instrumento de promoção social e de formação cultural e tecnológica dos indivíduos. Neste sentido, a educação se serve dos conhecimentos já adquiridos pela Humanidade e parte em busca de novas conquistas.

No processo escolar, portanto, há dois aspectos fundamentais: a interação do professor com seus alunos como educador e a ação de ensinar e promover a aprendizagem deles. Nesse segundo aspecto, o professor precisa ser um *mestre no seu ofício*, isto é, precisa estar devidamente preparado, ter os conhecimentos necessários para realizar sua tarefa de ensino. Estar devidamente preparado significa ter um conjunto de conhecimentos técnicos (Cagliari, 1989, 1998). Como a escola tem muitos caminhos, para cada um deles, os professores deverão ter conhecimentos específicos (Cagliari, 1985). Assim, um professor de matemática precisa saber matemática, um de inglês precisa saber inglês, além, é claro, daqueles conhecimentos secundários que dão suporte às questões mais específicas. Por exemplo, um professor de matemática precisa conhecer a história dos números, das conquistas matemáticas, a vida dos grandes matemáticos, etc.

---

<sup>1</sup> A idéia de considerar o magistério um *sacerdócio* e o professor uma espécie de *missionário* não me é nem um pouco atraente. Vejo na religião certo *fanatismo* de que não gosto. Religião e bom-senso nem sempre andaram de mãos dadas, nem sempre se entenderam.

Um professor de inglês precisa conhecer a cultura dos povos que falam a língua inglesa e assim por diante.

## **2. O professor de língua portuguesa**

Um professor de Português tem que saber o mais possível sobre a estrutura dessa língua. Tem que saber interpretar qualquer fato à luz da ciência. E essa ciência é a Lingüística moderna e não a gramática normativa tradicional.<sup>2</sup> Esta dá regras para prescrever um tipo de uso, considerado padrão ou norma culta. Por essa razão, somente alguns aspectos da estrutura da linguagem lhe interessam. Curiosamente, pode-se ter uma visão geral dessa concepção de estudo da linguagem, na qual se destacam estudos que levam ao uso ortográfico da escrita, à ordem lógica das idéias e às regras de concordância e regência. O que falta nos estudos da gramática normativa tradicional é muito mais grave do que a maneira como ela lida com a linguagem.

Por outro lado, como evolução dos antigos estudos lingüísticos que geraram a gramática normativa tradicional, surgiu, em oposição a ela, a Lingüística moderna, que tem com objetivo principal descrever qualquer manifestação de linguagem por parte de qualquer falante. Portanto, o dialeto padrão ou norma culta é apenas um tipo de uso da língua e uma entre muitas outras preocupações da Lingüística moderna.

Assim como não se usam os conhecimentos dos antigos alquimistas nos laboratórios de química de hoje em dia, assim também, não se deve usar hoje de modelos descritivos antigos para explicar a linguagem, quando existem à disposição dos interessados os avanços das ciências da linguagem.

---

<sup>2</sup> Por Lingüística moderna entende-se o desenvolvimento dos estudos lingüísticos a partir do início do século XX, com o surgimento do estruturalismo, e, continuando com os estudos formais a respeito da linguagem e das línguas, como realizados pelas correntes gerativista, funcionalista, etc. Por gramática normativa tradicional entende-se toda obra voltada para a descrição do dialeto padrão, tendo como objetivo apresentá-lo como único modelo correto de uso da linguagem. Além disso, essas gramáticas são prescritivas e não descritivas, e levam em conta apenas questões específicas de Ortografia (Fonologia), de Classes Gramaticais, de Sintaxe e de Figuras de Linguagem. A teoria da gramática normativa tradicional vem em livros cujo título costuma trazer a palavra “Gramática” e como pontos gramaticais em livros didáticos, com raras exceções.

Um professor que cursou uma faculdade de letras pode ter estudado durante 15 anos, vendo a linguagem apenas do ponto de vista da gramática normativa tradicional. Infelizmente, perdeu seu tempo, que poderia ter sido usado para formar um ‘químico’ moderno da linguagem e não um antigo ‘alquimista’, fora da realidade do mundo moderno.

### **3. O alfabetizador como professor de Português**

O professor alfabetizador é um tipo especial de professor de Português (Cagliari, 1998b). Pela natureza de seu trabalho, deve lidar com vários assuntos que não são exatamente questões de linguagem. Esses aspectos, importantes também, não serão levados em conta aqui, porque o destaque está sendo feito para as questões de linguagem. Porque o alfabetizador lida com a linguagem, tem a obrigação de conhecer o mais possível a respeito dela, como qualquer professor de Português. Sua atitude perante a linguagem deve ser a de um lingüista e não a de um gramático normativo (Cagliari, 1989, 1998).

Todo professor que lida com a linguagem precisa ter os conhecimentos gerais a respeito da linguagem e, em casos particulares, conhecimentos específicos e especializados para lidar com certas questões. Assim, um professor alfabetizador deve acrescentar aos seus conhecimentos lingüísticos gerais, uma formação técnica específica para lidar com a linguagem no processo de alfabetização.

Como parte dos conhecimentos gerais, o alfabetizador precisa conhecer técnicas descritivas proporcionadas pelas teorias da Lingüística moderna. Esse é um instrumental indispensável para o professor ser um pesquisador em sala de aula. Diante da realidade lingüística oral e escrita que tem diante de si, vinda de seus alunos, o professor precisa analisar o que acontece e interpretar os fatos para poder ensinar e corrigir, quando for necessário, passando aos alunos as explicações corretas, que os convençam e não modelos que os obriguem a acertar, mesmo não entendendo direito as razões pelas quais as coisas são como devem ser. A concepção de linguagem do professor é sempre uma questão crucial: ou ele descreve a linguagem, como se faz na Lingüística moderna, ou ele

prescreve uma receita, como se faz na gramática normativa. Explicar não é fácil, requer a habilidade de lidar com conhecimentos em situações específicas. Fácil é mandar os alunos decorarem, na esperança de que um dia entendam o que decoraram.

#### **4. Diferentes concepções de linguagem na alfabetização**

Na história da alfabetização, durante muitos séculos, as pessoas aprendiam a ler em casa. Escrever sempre foi um ato decorrente do conhecimento que uma pessoa tem da leitura como decifração da escrita. O desenvolvimento da leitura e da escrita, a partir desse ponto essencial, era uma questão de iniciativa pessoal. As pessoas liam e escreviam o que queriam ou o que precisavam, em função do trabalho e da organização da vida no dia a dia.

Quando as crianças começaram a ser alfabetizadas nas escolas, vieram também os modelos de ensino (Soares, 1985). No começo, aprendiam-se as tabelas com as sílabas. Nelas, era fácil reconhecer um padrão constituído por consoante mais vogal, do tipo *BA BE BI BO BU*. Nesse formato, os alunos aprendiam a ler sílabas isoladas e, depois, procuravam em palavras isoladas, reconhecer as sílabas que tinham decorado nas tabelas. Juntavam as sílabas e procuravam descobrir que palavras estavam escritas. A fluência na decifração e na leitura de unidades maiores do que a palavra, como as frases e os textos, vinha com o tempo, através de muitos exercícios. Explicava-se pouco e se faziam muitos exercícios. Essas tabelas foram montadas a partir da autoanálise de como os adultos faziam para ler, em última instância. Era também facilmente constatado que as crianças, ao tentarem ler sozinhas, procediam da mesma forma: reconheciam as letras, atribuíam um som às letras, formavam sílabas, juntavam sílabas, descobriam palavras. Esses fatos acontecem até hoje e não há porque negá-los.

Ao longo da história,<sup>3</sup> alguns desses aspectos passaram a ser destacados, gerando teorias específicas, como o método da palavração, da silabação, o método analítico, sintético, global, da abelhinha (fonético), da psicogênese da língua escrita, da imagem na

letra, etc. Existem nessa história dois pontos muito claros: de um lado, existem os dados, tirados da realidade de como, de fato, as crianças aprendem; de outro lado, existem os fatos oriundos de como os professores gostariam que as crianças aprendessem. Quando as teorias estão em sintonia com o que as crianças fazem naturalmente, apenas completando seu trabalho e sofisticando-o, o processo de alfabetização segue tranquilo para professores e alunos e os resultados são sempre muito satisfatórios para todos. Quando as teorias se afastam dessas evidências, podem-se fazer belas teses de doutorado, vender livros, mas elas encontrarão grandes impasses, nas salas de aulas, no trabalho diário dos alfabetizadores e dos alunos (Cagliari, 1997). Algumas teorias sobre o processo de alfabetização basearam-se em visões psicológicas, pedagógicas e metodológicas voltadas para procedimentos e explicações específicas, deixando de lado a própria linguagem. Às vezes, como aconteceu com a psicogênese da língua escrita, a base psicológica se escondeu atrás de explicações de uso da linguagem escrita, especialmente interpretadas à luz da Psicologia e não da Lingüística, para justificar a existência do modelo proposto.<sup>4</sup> Como não podia deixar de ser, nesse caso, quando um aluno submetido ao modelo psicogenético não aprende, não progride, torna-se um aluno igual a qualquer outro, de qualquer método que tem apenas uma saída: repetir tudo para ver se o aluno tem uma iluminação misteriosa que o faz progredir - porque, dentro dessas abordagens, não há o que fazer com esse tipo de aluno, a não ser expondo-o a tarefas repetitivas (Cagliari, 1996).

## **5. Os conhecimentos técnicos sobre a linguagem na alfabetização**

Quem trabalha com a linguagem tem que conhecer profundamente a linguagem e não há outra saída. Por exemplo, uma pessoa envolvida no processo de alfabetização

---

<sup>3</sup> A respeito da história da alfabetização em São Paulo, de 1876 a 1994, veja-se o livro de Maria do Rosário Longo Mortatti *Os sentidos da alfabetização*. Nessa obra, há extensa bibliografia organizada por partes para facilitar a consulta.

<sup>4</sup> Há várias décadas a Psicologia se viu diante de problemas de alfabetização, procurando respostas. Nesse percurso, surgiram muitas obras e trabalhos relevantes, dentro de várias teorias psicológicas (veja Ferreiro & Teberosky, 1985; Patto, 1990). Entretanto, a ação de alguns psicólogos no ensino, apesar da boa vontade, trouxe problemas novos, sem resolver os anteriores. Como exemplo, pode-se citar o *período preparatório* e as atividades de *prontidão*.

precisa saber explicitamente quais são os conhecimentos de que uma criança precisa para saber ler, decifrando o que está escrito (Massini-Cagliari & Cagliari, 1999, p. 131-159). E, depois, como usar esses conhecimentos, para escrever, passando do conhecimento que ela tem da linguagem oral para a linguagem escrita. Finalmente, somente o esforço pessoal e o tempo conseguem fazer com que a fluência na leitura e na escrita se desenvolva.

Diante de uma palavra escrita, um alfabetizador precisa saber dizer quais os conhecimentos que levam à decifração daquela escrita. Trata-se de um conjunto relativamente grande de conhecimentos, em geral, com alto grau de complexidade e de sofisticação.

Apresenta-se, a seguir, uma lista desses conhecimentos, com explicações sucintas, para ilustrar o que se disse acima.<sup>5</sup>

1. É preciso saber que um desenho representa um ser do mundo e uma escrita representa uma palavra da linguagem oral. A maneira de representação da escrita pode ser figurativa ou abstrata (mas será sempre convencional).

2. Se a escrita representa a fala, é preciso saber como isso acontece: pode-se representar uma frase com uma informação desenhada, como acontece em certos sinais de trânsito ou em certos pictogramas; através de símbolos próprios, pode-se representar uma palavra, como fazemos com os algarismos: 8, 44; pode-se representar uma sílaba, como nas abreviaturas (R = rua, Dr = doutor); pode-se representar sons segmentais das sílabas, como as consoantes e vogais<sup>6</sup>: PANELA; e pode-se representar elementos de outro tipo, como o til, a vírgula, o ponto, etc. Enfim, a linguagem oral pode ser representada de muitas maneiras.

---

<sup>5</sup> Recomenda-se a leitura dos livros *Alfabetização e Lingüística, Alfabetizando sem o BA BE BI BO BU*, de Luiz Carlos Cagliari e a coletânea de artigos de Gladis Massini-Cagliari e de Luiz Carlos Cagliari em *Diante das Letras: a escrita na alfabetização* - veja bibliografia.

<sup>6</sup> De acordo com os lingüistas, os segmentos chamados de Consoantes e de Vogais representam conjuntos de traços distintivos. Alguns deles são compartilhados por vários segmentos, como as “consoantes oclusivas”, “as fricativas”, “as vogais arredondadas”, etc. Outros servem para distinguir um segmento dos demais de seu grupo. Assim, através do traço distintivo de sonoridade, distinguem-se os pares de sons oclusivos e fricativos de um mesmo lugar de articulação: P é oclusiva surda e B é oclusiva sonora, etc. Esse caráter dos segmentos - sua composição em traços distintivos - pode ser vista também nas relações entre as letras do alfabeto. Portanto, o caráter “alfabético” das letras não se refere apenas a categorias classificatórias gerais, mas também às oposições de traços distintivos entre elas. Uma letra P ou B não são unidades monolíticas, mas o resultado de um conjunto de traços. Finalmente, é preciso lembrar que as

3. Entretanto, nem tudo que se observa na linguagem oral tem representação na escrita. Os elementos entoacionais, rítmicos, a qualidade de voz, etc. não aparecem na escrita de maneira específica ou, simplesmente, não aparecem.

4. Os símbolos mais usados e mais importantes são as letras que formam um conjunto chamado alfabeto. Os alfabetos variam a maneira de apresentar graficamente as letras, o que pode criar grande confusão. As diferenças gráficas chamam-se ‘estilos de letras’ ou ‘fontes’.

5. As letras são unidades abstratas que representam unidades de som da fala. Seu valor fonético é determinado pelo princípio acrofônico (que diz que, no nome das letras, existe um som que ela representa, e que, em geral, é o mais importante) e pela ortografia que determina quais letras as palavras devem ter (Cagliari, 1994). Como as línguas apresentam variação de pronúncia, cada dialeto tem suas peculiaridades, o que faz com que a relação entre letras e sons varie de dialeto para dialeto (Cagliari, 2000). Na palavra *tia*, o T tem o som de ‘t’ em alguns dialetos; em outros, tem o som de ‘tch’. O final da palavra “*acharam*” tem o som de ‘ãu’ em alguns dialetos; em outros, tem o som de ‘u’. A função da ortografia é neutralizar a variação lingüística na escrita. Com essa neutralização escrita, a representação específica que cada letra faz dos sons da língua ficou dependente da maneira como os falantes pronunciam aquela letra, seguindo seu dialeto. Assim, a letra T tem o som de ‘t’ ou de ‘tch’, dependendo do dialeto, e não apenas de ‘t’, dependendo de uma idéia, segundo a qual as letras tem um valor fonético fixo, a partir do alfabeto.

6. Tendo em vista a ortografia, a categorização gráfica irá dizer quais são as letras que uma palavra tem, independentemente, de seu aspecto gráfico. Por outro lado, a categorização funcional irá estabelecer as relações entre letra e som (leitura) e entre som e letra (escrita). Como os falantes usam dialetos diferentes, essas relações são diferentes para diferentes falantes e diferentes para um mesmo falante em casos diferentes. Por exemplo, um aluno que fala ‘kaza’ (*casa*) e ‘acharu’ (*acharam*), usa a letra A para representar os sons de ‘a’ e de ‘u’. Quando for ler, vendo a letra A escrita, é levado a ler pelo princípio acrofônico, atribuindo o valor fonético de ‘a’ (ou de ‘ã’). Depois, pode

---

Consoantes e as Vogais carregam consigo também os elementos prosódicos, como a entoação, a duração, o ritmo, o acento, a nasalização, a qualidade de voz, etc.

acomodar a pronúncia da palavra ao seu dialeto, dizendo ‘acharu’. Por outro lado, quando observa e analisa o que fala para escrever, ao dizer ‘acharu’, pode chegar à conclusão de que deve escrever ‘acharo’ e não ‘acharam’, porque, de acordo com o princípio acrofônico, o que se fala U se escreve com U ou com O (átono, final de palavra).

7. As explicações acima não fazem sentido, se o alfabetizando ou o aprendiz não for falante nativo da língua. É por essa razão que existem, ainda hoje, sistemas de escrita antigos que ainda não foram decifrados. Por outro lado, simplesmente apresentar um material escrito e pedir para a criança usar de seus conhecimentos, fazer hipóteses, tentar descobrir para aprender é o mesmo que apresentar ao professor brasileiro uma escrita em chinês para ele proceder da mesma maneira. Toda escrita tem uma chave de decifração que, no nosso caso, é o princípio acrofônico; mas ela não funciona, se não houver uma pessoa que saiba falar a língua que a escrita representa (Cagliari, 1992a, 1992b).

8. A questão da variação lingüística permanece sempre na fala dos alunos, embora seja neutralizada pela ortografia na escrita. Isso cria um conflito entre falar e escrever, usando letras. Nota-se que a escrita dos números não tem esse tipo de dificuldade, porque é uma escrita do tipo chinês: uma escrita ideográfica. Os algarismos são pictogramas, não letras.

9. Embora a escrita use de letras, a unidade mais importante de nosso sistema de escrita é a palavra. A ortografia define a palavra, faz um recorte fonético da realidade sonora total e representa-a através de letras e marcas específicas. A palavra, portanto, é uma unidade muito importante na alfabetização.

10. Para saber ler realmente uma palavra, uma criança precisa juntar letras (através do princípio acrofônico), formar sílabas, ajustar as fronteiras de sílabas, ler a palavra pelos sons básicos e, finalmente, acrescentar as modulações prosódicas necessárias: duração dos segmentos, altura melódica, acento, ritmo, entoação, concatenação, etc. (Cagliari, 1988). Neste momento, a criança descobriu, por exemplo, que estava lendo a palavra *panela*. Como se pode notar, para saber ler uma simples palavra, existe um caminho longo, que requer muitos tipos de conhecimento, sem os quais, a criança jamais chegará a um resultado correto (Cagliari, 1996b). Depois, virá a leitura de expressões, de frases e de textos, exigindo uma sofisticação nos conhecimentos e uma maior na habilidade de decifrar.

## **6. Onde buscar os conhecimentos técnicos**

À primeira vista, um alfabetizador pode achar que, por saber ler, sabe ensinar a ler. Essa questão do conhecimento popular, do bom-senso, pode servir de ponto de partida para uma reflexão mais profunda sobre o processo de alfabetização. Entretanto, isso só não basta. É preciso ir buscar, nos estudos lingüísticos específicos, os conhecimentos na sua forma mais sofisticada e ampla (Lyons, 1979; Faria et alii, 1996).

Dentro desse quadro, um alfabetizador precisa ter conhecimentos, pelo menos introdutórios, nas áreas de aquisição da linguagem oral, de fonética, de fonologia, de morfologia, de sintaxe, de semântica em suas várias vertentes, de lingüística textual, de análise do discurso, de sociolingüística, de psicolingüística, de neurolingüística (não confundir com autoajuda!), de pragmática, de lingüística aplicada em suas várias modalidades, da história das línguas e, em particular, do Português, das línguas indígenas brasileiras, etc. Sobretudo, o alfabetizador precisa conhecer os sistemas de escrita. A natureza, a função e os usos da escrita. Precisa ter conhecimentos bem claros e detalhados a respeito da ortografia, como princípio ortográfico dos sistemas de escrita. Além disso, precisa ter idéias claras e corretas a respeito da questão da variação lingüística e da norma culta. Como se pode ver, se os professores tivessem tido acesso a esse tipo de formação lingüística desde a alfabetização, eles teriam, no final de seus estudos, em vez de regras de gramática normativa, uma visão geral das questões fundamentais que são objeto de estudo da Lingüística moderna e, em particular, das teorias lingüísticas e das técnicas descritivas usadas pelos lingüistas para estudar a linguagem.

## **7. Aprender ao ensinar**

Dadas as dificuldades de acesso a cursos de Lingüística e, sobretudo, aos textos produzidos pelos lingüistas,<sup>7</sup> quase sempre apresentados de modo muito técnico, que

---

<sup>7</sup> Nas duas últimas décadas, foram realizados muitos encontros científicos voltados para as questões da alfabetização e publicados muitos trabalhos de lingüistas em anais de congressos. Além disso, há

trazem certo grau de dificuldade para pessoas não acostumadas, como se pode resolver, ou minimizar, a formação deficiente na área, que os professores de Português, incluindo os alfabetizadores têm?

Os órgãos públicos encarregados das questões da educação, em geral, propõem teorias de maneira declarada ou velada, concepções de linguagem nem sempre ortodoxas, pacotes metodológicos, parâmetros curriculares, etc. Não acredito muito na eficácia desses procedimentos. Acredito mais em proporcionar aos professores palestras feitas por especialistas, congressos, e encontros científicos. Todavia, a melhor idéia talvez esteja em outro lugar. Não é raro encontrar professor de Português que foi aprender, de fato, a gramática normativa que ele ensina, somente depois que começou a dar aulas e foi estudar com cuidado os livros didáticos. Ou seja, ele aprendeu no momento em que começou a ensinar. O que sabia antes era muito superficial e, às vezes, mal digerido. Então, seria uma boa idéia poder contar com material didático de excelente qualidade de conteúdo e de apresentação, que os professores e os alunos pudessem dispor para programar suas aulas e trabalhar dentro de uma nova concepção de linguagem e de ensino de Língua Portuguesa. Fazer livros didáticos não é tarefa fácil e requer a contribuição de muitos especialistas. Infelizmente, por pressão das exigências do governo e da sociedade, nossos livros didáticos atendem a um programa de ensino de Língua Portuguesa completamente inadequado e indesejável, uma vez que há uma ênfase muito grande nas idéias da gramática normativa e pouco de lingüística. Muitas vezes, aparecem definições tiradas de bons lingüistas, mas o uso que, depois, se faz dessas noções mostra que não servem para nada, quando não são interpretadas de maneira incorreta.

Finalmente, é preciso prevenir no sentido de alertar que nem toda pessoa que se diz lingüista se enquadra dentro do cenário descrito acima. Há também muitas teorias lingüísticas, algumas de valor bastante duvidoso. Há procedimentos pedagógicos baseados em idéias lingüísticas que trouxeram grandes problemas para a educação, como o excesso e o mau uso de textos nas salas de aula.<sup>8</sup> Sem dúvida alguma, o texto é um

---

publicações independentes de autores e de conjuntos de autores. Infelizmente, muitas dessas publicações não costumam estar em livrarias, mas apenas em grandes bibliotecas.

<sup>8</sup> A redução do ensino de Português a *Comunicação e Expressão* foi um desses momentos equivocados, baseado numa falsa importância dos estudos semióticos para o ensino, em substituição a outros tipos de reflexão sobre a linguagem. Embora em menor escala, a tentativa de levar os alunos a produzirem árvores

elemento de importância fundamental desde a alfabetização até a pós-graduação. No entanto, reduzir tudo à prática de leitura e de produção de texto, sobretudo quando essa prática deixa de lado a descrição da língua, sua formalização, é um grande engodo.

Como em tudo na vida, os professores de Português e os lingüistas, em geral, precisam fazer suas escolhas. Por isso, o fato de se ter um pacote educacional pronto, ou mesmo um livro didático inadequado, pode levar um professor a não ter acesso a outras teorias e a outros modos de ver e estudar a linguagem. Nesse caso, pode-se sair de um erro e cair em outro. Pode-se substituir a gramática normativa tradicional por uma visão distorcida da estrutura da língua, talvez, até mesmo mantendo todos aqueles preconceitos antigos, agora justificados em outras bases.

Isso tudo significa, por outro lado, que é preciso estudar. Recuperar o tempo perdido e se manter atualizado (Cagliari, 1992). Fazer isso custa dinheiro e tempo, duas coisas que não são muito familiares aos professores. Mas, de outra forma, não se muda a maneira como se ensina Português, não se muda o processo de alfabetização. Além do dinheiro, que falta na Educação, existe a carência de profissionais bem formados. Esta não é uma visão pessimista da Educação. Acredito na ação individual de tantos professores que, apesar de tudo, enfrentam os problemas e conseguem resolvê-los de maneira adequada, com os poucos recursos de que dispõem.

## **Referências bibliográficas**

- CAGLIARI, L. C. (1985) Caminhos e descaminhos da fala, da leitura e da escrita na escola. *Projeto Ipê - Ciclo Básico*. São Paulo: CENP-SE-SP, pág. 45—60
- \_\_\_\_\_ (1988) A leitura nas séries iniciais. *Leitura: Teoria & Prática*. Porto Alegre: Mercado Aberto/ALB. ano 7, nº 12, dezembro. pág. 4-11.
- \_\_\_\_\_ (1989) *Alfabetização & Lingüística*. São Paulo: Editora Scipione.
- \_\_\_\_\_ (1992a) O Segredo da Alfabetização. *Jornal da Alfabetizadora*. Porto Alegre: Ed. Kuarup e PUCRS, Ano IV, Nº 20, pág. 9-11.

---

sintáticas como única forma de estudar sintaxe foi outro equívoco educacional, oriundo de um grande interesse pela gramática gerativa, numa certa época.

- \_\_\_\_\_ (1992b) A Chave da Decifração da Escrita, *Jornal da Alfabetizadora*. Porto Alegre: Ed. Kuarup e PUCRS, Ano IV, Nº 21, pág. 21-23.
- \_\_\_\_\_ (1992c) O Professor como Pesquisador. *Anais do II Seminário Multidisciplinar de Alfabetização*. Maria Regina Maluf (org.). PUC-SP, pág. 63-68. "Debates", pág. 87-101.
- \_\_\_\_\_ (1994) O que é a Ortografia *Estudos Lingüísticos - XXIII Anais de Seminários do GEL*. CNPq. USP e GEL, vol. I, pág. 552-559.
- \_\_\_\_\_ (1996a) Avaliação e promoção. *Jornal do Alfabetizador*. Porto Alegre: Editora Kuarup e PUC-RS, Ano VIII, Nº 46, pág. 10-12.
- \_\_\_\_\_ (1996b) O Alienígena que queria aprender a ler. *Jornal do Alfabetizador*. Porto Alegre: Ed. Kuarup e PUC-RS, Ano VIII, No.47, pág. 14-16.
- \_\_\_\_\_ (1997) O príncipe que virou sapo: considerações a respeito da dificuldade de aprendizagem das crianças na alfabetização. *Introdução à psicologia escolar*. Maria Helena Souza Patto (org.). São Paulo: Casa da do Psicólogo. 3ª ed. revista e atualizada, pág. 193-224.
- \_\_\_\_\_ (1999) Variação e preconceito. Texto de uma conferência.
- \_\_\_\_\_ (1998a) *Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu*. São Paulo: Editora Scipione.
- \_\_\_\_\_ (1998) A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização. in *Alfabetização e Letramento*, Rojo, Roxane (org.). Campinas: Mercado de Letras, pág. 61-86.
- Faria, Isabel Hub; Pedro, Emília Ribeiro; Duarte, Inês e Gouveia, Carlos A. M. (1996) *Introdução à Lingüística Geral e Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho, S.A.
- Ferreiro, Emília & Teberosly, Ana (1985) *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Lyons, John (1979) *Introdução à Lingüística Teórica*. São Paulo: Cia Editora Nacional e Editora da USP.
- Massini-Cagliari, Gladis e Cagliari, Luiz Carlos (1999) *Diante das Letras: a escrita na alfabetização*. Campinas: Editora Mercado de Letras.
- Mortatti, Maria do Rosário Longo (1999) *Os Sentidos da Alfabetização - (São Paulo / 1876-1994)*. São Paulo: Editora da Unesp.

Patto, Maria Helena S. (1984) *A Produção do Fracasso Escolar - histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T.A. Queiroz.

Smolka, Ana Luísa B. (1989) *A criança na fase inicial da escrita - alfabetização como processo discursivo*. Campinas: Editora da Unicamp; São Paulo: Editora Cortez.

Soares, Magda B. (1985) As muitas facetas da alfabetização. in *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, N° 52, pág. 19-24.

---

Texto de uma conferência intitulada *O processo de alfabetização e o professor alfabetizador*. II Simpósio Regional de Alfabetização: Alfabetização e Letramento - a diversidade de contextos e a busca de novos referenciais. Núcleo de Pesquisa, Ensino, Extensão e Assessoria em alfabetização. Universidade Federal de Uberlândia, 10-11-2000. Texto não publicado.