

A criança e o interlocutor no processo de aquisição da escrita

Renata Pelloso Gelamo
Julyana Chaves Nascimento

Como citar: GELAMO, R. P. NASCIMENTO, J. C. A criança e o interlocutor no processo de aquisição da escrita *In:* OLIVEIRA, J. P.; BRAGA, T. M. S. (org.). **Desenvolvimento Infantil: Perspectivas de atuação em educação e saúde.** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Fundepe, 2009. p.96-104. DOI: <https://doi.org/10.36311/2009.978-85-98176-22-2>. p.96-104



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-Non Commercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

A CRIANÇA E O INTERLOCUTOR NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA ESCRITA

Renata Pelloso Gelamo

Julyana Chaves Nascimento

Nesse capítulo faremos uma reflexão acerca do chamado “processo de aquisição da escrita”.¹ Para as considerações que se seguirão, tomaremos como referencial teórico trabalhos sobre aquisição de linguagem e sobre aquisição da escrita, em especial aqueles que tratam, ainda que de diferentes modos, do processo de interação comunicativa. Discutiremos o papel do interlocutor “empírico” – o adulto letrado com o qual a criança interage – e do interlocutor “imaginário” – a representação que a criança faz desse interlocutor adulto na aquisição da escrita.

Sabemos que tratar desse tema não será uma tarefa fácil uma vez que demandará um deslocamento teórico-metodológico em relação ao modo com que costumamos, em nosso senso comum, lidar com a escrita. Pensemos na possibilidade de tratar a escrita, e logo, o seu processo de aquisição, como um conjunto de normas a serem adquiridas. Levantemos a possibilidade de que a escrita se constituiria numa representação fiel da fala e, ainda, uma outra possibilidade, a de que haveria uma forma ideal de escrita a ser atingida pelo escrevente, uma forma “correta” e editada em contraponto a uma forma “errada”. Por fim, observemos o pensamento de que a escrita seria individual em contraponto à fala que seria comunicativa – se daria na relação entre falantes. Essas são quatro entre tantas outras crenças que podemos depreender de nossa vivência, essa estabelecida culturalmente, com a escrita. Mostraremos, entretanto, que essas crenças se tornam infundadas se empreendemos o deslocamento teórico-metodológico no estudo da escrita a que nos referíamos acima. Convidamos o leitor a fazer esse deslocamento durante a leitura deste capítulo e a tomar a escrita em seu processo de constituição, a ir além do que as fronteiras do produto escrito (no caso, o texto) permitem “enxergar”.

Nossa trajetória para discutir o papel do interlocutor “empírico” e do interlocutor “imaginário” na aquisição da escrita será traçada com base no tratamento da escrita como um processo que se constrói *na* e *pela* interlocução. Visando tornar plausíveis esses conceitos, de escrita e de interlocutor, faremos, na sessão **Um olhar para a escrita**, alguns apontamentos sobre aquisição da linguagem e da escrita, com base na literatura lingüística e na literatura sobre aquisição de linguagem e, na sessão

¹ Usaremos o termo *aquisição* para nos referirmos ao processo de aprendizagem/construção da escrita. Esse processo será delimitado ao longo do presente capítulo.

seguinte, **A escrita como processo interacional**, falaremos sobre o processo interacional que envolve o escrevente e seu interlocutor no trabalho com o texto escrito.

No que diz respeito ao que estamos chamando de “papel do interlocutor”, é nosso objetivo mais específico levantar questionamentos e fazer uma reflexão sobre o papel da família, da escola, do fonoaudiólogo, do psicólogo etc como interlocutores privilegiados do processo de aquisição da linguagem escrita. Para tanto, na sessão **O papel dos interlocutores**, faremos uma discussão sobre o que definiremos como um “jogo de imagens” na constituição do texto escrito.

Um olhar para a escrita

Para argumentarmos em torno do que será nossa proposta sobre um modo de conceituação da linguagem escrita, partiremos das seguintes questões, feitas com base em algumas crenças sobre escrita, presentes em nosso senso comum:

- (1) A escrita seria um conjunto de normas?
- (2) A escrita se configuraria numa representação fiel da fala?
- (3) A escrita constituiria uma atividade individual ou uma atividade de comunicação?

A primeira pergunta se relaciona à crença amplamente difundida de que para “escrever bem” é necessário ter conhecimentos sobre gramática normativa. Prova disso são as aulas de português nas quais, tradicionalmente, nos é ensinado uma série de regras e de classificações que muitas vezes não entendemos para que servem. Outro fato de nosso cotidiano que diz respeito a essa crença são as classificações da escrita como “certa e errada”, uma vez que essas classificações tomam por base um ideal de escrita, aquela adequada do ponto de vista normativo. Diante desse que seria um primeiro imaginário sobre a escrita, argumentamos, junto com Abaurre (1996), que o fato de sermos falantes/escreventes competentes de uma língua não nos dá informação suficiente para fazermos esse tipo de julgamento (como certa ou errada) sobre escrita. Precisamos, para imprimir um olhar sobre a escrita, sem equívocos, compreender que a escrita não é (apenas) uma tecnologia e mudar nosso imaginário do que seja o funcionamento da escrita.

Nesse sentido, o de buscar compreender o funcionamento da escrita, entenderemos que ela se configura num **processo de construção** do texto, do sujeito e do “seu interlocutor”. A fim de que possamos olhar para escrita desse modo, não podemos desvincula-la, um produto cultural, das práticas sociais² nas quais estamos inseridos. Isso a que denominamos usualmente como “a escrita”, não se constituiria numa unidade acabada, mas sim, numa “multiplicidade” em construção permanente – tanto no que diz respeito ao aspecto formal quanto ao seu aspecto processual. Vejamos como poderíamos compreender esse princípio.

² Por práticas sociais nos referimos às diversas atividades humanas, atividades sócio-culturais e historicamente estabelecidas. Essas práticas podem ou não envolver a escrita; caracterizam-se por atividades interacionais significativas, ou seja, atividades em que há uma razão para a interação, como, por exemplo, pegar ônibus, fazer compras, enviar um e.mail, preparar uma receita, etc.

A escrita, enquanto sistema, lança mão não apenas de informações da fala – resposta à questão (2) apresentada no início dessa sessão. Escrever não significa traduzir em letras o que se percebe como som. O nosso sistema de escrita é alfabético, na medida em que os seus sinais gráficos preservam alguma relação com aspectos da oralidade, mas **não é totalmente alfabético**, na medida em que: comporta caracteres de natureza ideográfica, tais como os sinais de pontuação e convive com ícones pictográficos (“desenhos”), muito comuns, por exemplo, no meio virtual³. Tudo isso para argumentarmos que o próprio sistema escrito apresenta uma natureza “múltipla”. Não poderíamos, desse modo, interpretar o sistema de escrita como uma unidade, ou seja, como um sistema homogêneo.

Esse caráter “múltiplo” e, portanto, *heterogêneo*, se torna ainda mais evidente quando deslocamos nosso olhar do produto escrito (seu sistema, por exemplo) para o processo de produção da escrita (para os usos da língua). Corrêa (2001) salienta que “é enquanto modo de enunciação, de que participam usuários diferentes na constituição de textos diversos para fins diversos, que o evento individual da escrita registra várias histórias”. Para esse autor, admitir que a escrita é um modo de enunciação (e não simplesmente um código ou um sistema), implicaria reconhecer a sua heterogeneidade. Assim, essa heterogeneidade da escrita, enquanto prática social historicamente construída, além de estar estruturalmente marcada nos sistemas de escrita – conforme argumentamos acima⁴ –, permitiria reconhecer a circulação dialógica⁵ do escrevente no seu trabalho com a escrita. Corrêa enfoca, nessa circulação dialógica, entre outras, aquela que se justificaria como um diálogo do escrevente com o leitor (interlocutor), com a própria língua etc.

É neste último ponto que retomamos a terceira questão formulada no início dessa sessão, para argumentar que além de a escrita não se limitar a um conhecimento do código ou a uma tradução da fala, ela não se constitui num trabalho individual do sujeito. O escrevente estabelece uma relação dialógica com o leitor e projeta um interlocutor na sua escrita, estabelece uma relação dialógica com a língua, buscando atender ao que imagina como código escrito institucionalizado. Portanto, o trabalho com o texto escrito se dá no/pelo diálogo.

É nesse quadro de reflexão sobre a escrita, enquanto prática social, que daremos prosseguimento à nossa discussão. Na sessão seguinte, trataremos, em especial, de uma das questões levantadas, aquela que delimitamos, inicialmente, como nosso foco de interesse: o processo interacional que envolve o escrevente e seu interlocutor no trabalho com o texto escrito.

³ Para uma discussão mais detalhada sobre os sistemas de escrita, sua constituição histórica e sua natureza, conferir Cagliari (1997).

⁴ Há vários outros aspectos da heterogeneidade da escrita estruturalmente marcada no seu sistema além daqueles que comentamos. Corrêa (2001) cita, por exemplo, as mudanças linguísticas em andamento num dado estado da língua, ou seja, a história da língua no interior do sistema linguístico.

⁵ Cf. sessão II deste artigo.

A escrita como processo interacional

Falamos sobre o tratamento da escrita como conjunção de regras e como tradução do oral. Argumentamos, em contraponto a essas idéias, que, ao abordar a escrita, estaremos tratando de linguagem, ou seja, de um “objeto” que estaria no centro da vida humana, tendendo a confundir-se com ela (BERBERIAN, 2004). Discutiremos, a partir deste ponto, o papel do outro (interlocutor⁶) no processo de aquisição da linguagem escrita.

Considerar o processo de aquisição da escrita como propusemos implica compreender que tratar da língua, de suas regras e de suas normas é diferente de tratar de seus usos. A escrita, enquanto modalidade da linguagem, ocorre num processo interacional, ou seja, num processo que se define pelas relações do escrevente com os seus interlocutores, num processo em que os interlocutores são “parceiros do diálogo” (BAKHTIN, 2000).

Salientamos, desse modo, que toda atividade humana está ligada, em alguma medida, a utilização da língua; entretanto, são evidentes as dificuldades de se apreender as condições de emprego dessa língua uma vez que essas condições parecem se confundir com a própria língua⁷ (BENVENISTE, 1989). É necessário, para tratar da escrita como uma atividade humana e não como língua (código/tecnologia), aquele deslocamento teórico-metodológico que implica em voltar-se para o **emprego** das formas e para as **condições de uso** da língua.

Se partirmos desse princípio, o de que toda atividade humana está ligada aos usos da língua, podemos entender o “emprego das formas lingüísticas” como uso concreto da língua em situações de interação, ou seja, como evidência das variadas relações (faladas e escritas) que se estabelecem, pela língua, entre interlocutores (empíricos e imaginários) em situações de comunicação.

O que caracteriza esse olhar para os usos da língua é a possibilidade de se tomar como foco as relações do escrevente/falante com *o mundo* e com *o outro*. Desde que o interlocutor “(...) se declara locutor⁸ e assume a língua, ele implanta *o outro* diante de si, qualquer que seja o grau de presença que ele atribua a este outro” (BENVENISTE, 1989). É nesse diálogo, entre o interlocutor⁹ e *o outro*, que fala/escrita se tornam significativas enquanto atividades humanas. Assim, todas as vezes que instauramos um diálogo, falamos/escrevemos para “alguém”¹⁰: projetamos, em nossa fala/escrita, um interlocutor e buscamos sempre prever suas interferências e respostas.

⁶ Entenda-se por interlocutor aquele – adulto ou criança – que ao tomar a palavra o faz em resposta a outras palavras e às mais variadas situações comunicativas concretas ou “imaginárias”. Essa definição retoma o que propõe Bakhtin (2000) a respeito dos gêneros do discurso.

⁷ Usaremos o termo “língua” para nos remeter a um conjunto de normas para o emprego das formas (sons/letras, palavras, frases etc) mais ou menos estabilizadas num determinado estado de língua.

⁸ Na acepção de Benveniste o locutor seria aquele que toma a palavra.

⁹ Ver nota 7.

¹⁰ Não podemos deixar de mencionar que ao falarmos/escrevermos estamos, em alguma medida, retomando o que já foi dito em alguma outra instância de diálogo.

Nesse contexto de reflexão, no qual a fala/escrita se constitui, também, em uma projeção de papéis, passaremos a discutir, mais especificamente, o processo no qual a criança interage com o interlocutor (representante da “escrita adulta” no trabalho de construção de um texto escrito).

Assim como o processo de constituição da escrita, seu produto (o texto escrito) também não se constituiria pela simples aplicação de regras do código linguístico. Diferentemente, o texto se constituiria numa circulação dialógica do escrevente em seu trabalho com a escrita. Isso que estamos nomeando de “texto” seria, portanto, o espaço no qual o escrevente estabelece diálogos com a língua, com outros textos e com os interlocutores, simultaneamente. Nesse espaço, conhecimentos sobre a escrita são construídos através da colaboração entre criança e adulto. O adulto, teoricamente letrado¹¹, seria um referencial para a criança, uma vez que é ele, como um interlocutor, quem questiona e interpreta as hipóteses infantis sobre o texto escrito¹². A criança, nesse espaço de interação, ao mesmo tempo em que formula e reformula um texto que lhe é “próprio”, confronta suas hipóteses com os questionamentos e interpretações do seu interlocutor, e se apropria dessas intervenções.

Essa interação adulto/criança deixa marcas no texto escrito, marcas essas que evidenciam seu processo de constituição. Conforme salienta Abaurre (2002), a respeito das operações de reelaboração cuja origem pode ser remetida às interações que a criança mantém com seu interlocutor empírico, em muitos dos primeiros textos infantis escritos é relativamente freqüente encontrarmos indícios de reelaborações, registrados, ao longo do processo (interacional) de produção textual, no traçado das letras e nas “perturbações” da fluência “do ritmo da escrita” representadas pelos apagamentos, inserções, escritas sobrepostas etc.

Tais indícios seriam relevantes não só como evidência de uma relação interacional entre criança e adulto, mas também como um lugar para a reflexão sobre os papéis dos interlocutores – adulto e criança. Dessa forma, tomaremos o texto escrito, na sessão seguinte, como o espaço em que se poderia delimitar indícios do “jogo de imagens” estabelecido pelos interlocutores.

O papel dos interlocutores

Vejamus um exemplo desse “jogo de imagens” a que nos remetemos no final da sessão anterior. Num primeiro momento, a criança, incapaz de escrever como o adulto, se apropria da palavra escrita desse interlocutor e reconhece, como meta a atingir, a escrita adulta (ABAURRE, 2002). Essa criança assume o papel de alguém

¹¹ O termo letrado se refere não só a sujeitos alfabetizados, mas também aos não alfabetizados. O letramento focaliza aspectos sócio-históricos da aquisição e da ausência de um sistema escrito por uma/numa sociedade – observa as conseqüências da presença e da ausência da escrita nas sociedades. Nesse sentido, segundo Tfouni (2001) não existe, em nossa sociedade moderna, sujeitos com grau zero de letramento. “Do ponto de vista do processo sócio-histórico, o que existe de fato nas sociedades industriais modernas são ‘graus de letramento’ (...)” (TFOUNI, 2001).

¹² O adulto, como referencial para a criança, possibilitaria, portanto, entre outras reflexões, reflexões sobre a convencionalidade da escrita.

que não tem um determinado conhecimento, atribuindo ao adulto esse conhecimento, e, portanto, o papel de modelo de escrita (interlocutor imaginário¹³). Da mesma forma, o interlocutor empírico¹⁴ atribui à criança uma posição de quem não possui conhecimentos sobre a escrita, e para quem ele deve ser uma espécie de tutor¹⁵. Assim, o que o adulto faz e diz tem repercussões no que a criança faz e diz, e vice-versa. Esse adulto se constitui num interlocutor para a criança não só porque a questiona e a interpreta concretamente, mas também porque a própria criança projeta uma imagem do que seria o papel do adulto no seu processo de aquisição da escrita.

As imagens, construídas a partir das projeções da criança, não são estáticas uma vez que as diferentes situações de produção de textos “exigem” que se assumam diferentes papéis. A cada nova situação de reflexão sobre a escrita, são projetadas modificações nas “primeiras” imagens e outras imagens são projetadas para si e para os outros (interlocutores empíricos).

O adulto, embora projetado pela criança como aquele que conhece, como um modelo pretendido, não se constitui, efetivamente, naquele que detém um conhecimento em relação a uma criança destituída de saber. Este é, entretanto, o imaginário que muitos de nós, adultos e usuários competentes da língua, temos sobre as situações de escrita infantil.

Partindo do princípio de que no mundo em que vivemos a escrita caracteriza diversas de nossas práticas sociais, não poderíamos tratar a criança como um interlocutor desprovido de conhecimentos sobre a escrita. O leitor poderia se perguntar: que criança nunca ouviu uma história contada/lida por um adulto? ou ainda, que criança nunca viu a embalagem escrita de um produto de supermercado? Se a resposta a essas questões, e tantas outras que poderíamos fazer, é “nenhuma”, é porque todas as crianças estão inseridas em práticas sociais de escrita. Diríamos, ainda, que todos nós, adultos e crianças, somos atravessados por usos da escrita¹⁶.

Posto, então, que as crianças, no processo de aquisição da escrita, “carregam”, para sua reflexão, conhecimentos desse mundo povoado pela escrita, qual seria, então, o papel do interlocutor-adulto – por exemplo, da família e dos profissionais como professores, fonoaudiólogos, psicólogos, entre outros –, envolvido nesse processo?

¹³ O termo imaginário se refere às representações que os interlocutores fazem um do outro e de si próprios nos contextos interacionais.

¹⁴ Usamos a palavra empírico para diferenciar a presença física do interlocutor das diferentes representações que ele pode assumir ou que a ele se poderia atribuir.

¹⁵ Tomamos esse termo emprestado de Kleiman (2001) que o empregou no sentido de salientar que “o conhecimento sobre a escrita é construído através da colaboração, numa relação quase que tutorial”, aspecto que corrobora com nossos argumentos a respeito da escrita como processo interacional. Desse modo, tutor seria uma das representações e também um dos papéis que poderíamos atribuir ao interlocutor empírico.

¹⁶ Ressaltamos, entretanto, que “(...) os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida” (KLEIMAN, 2005 apud PEREIRA E OLIVEIRA, a sair). Assim cada adulto/criança estará atravessado pelos usos da escrita de diferentes modos.

Conforme mencionamos no início dessa sessão, muitas vezes a imagem que o adulto-interlocutor constrói em torno de si para lidar com situações de escrita infantil é a de quem sabe a língua e a de quem transmite linguagem (LE MOS, apud. KOMESU, 2002). Problematizamos esse imaginário que o adulto cria para si e propomos, neste ponto, uma mudança de atitude: o reconhecimento do seu papel de guia no processo interacional de construção da escrita.

Esse outro papel que estamos propondo ao adulto depende do deslocamento teórico-metodológico que discutimos anteriormente, ou seja, depende de considerarmos, sempre, no trabalho com aquisição de linguagem escrita, o produto escrito como parte do processo de constituição do escrevente, do texto e de seu interlocutor. Assim, as imagens e relações que tanto a criança quanto o adulto constroem na interação escrita modificam-se constantemente. Esse constante movimento dos interlocutores, adulto e criança, concretos e imaginários, evidencia que o conhecimento sobre a escrita é construído através da colaboração (KLEIMAN, 2001) e não transmitido por um adulto que sabe a língua.

O papel do adulto, e, portanto, dos pais, dos professores, dos psicólogos, dos fonoaudiólogos etc, se caracterizaria, nessa perspectiva, de um modo geral, por proporcionar experiências significativas¹⁷ de leitura e escrita desenvolvidas de forma compartilhada com a criança (BERBERIAN, 2004). A atividade de escrita deveria ser considerada, pelo adulto, como um exercício de interpretação e significação sobre as hipóteses de escrita infantil. Essa interpretação e os sentidos que adultos são capazes de atribuir à escrita infantil funcionariam como um modificador da reflexão das crianças sobre a escrita e, ao mesmo tempo, funcionariam como um momento em que o adulto pode reavaliar suas posturas e representações diante do processo de aquisição.

O contexto familiar funcionaria, por exemplo, como um primeiro lugar de descoberta das funções dos usos e do status da escrita na interação cotidiana, ou seja, seria o lugar do “primeiríssimo encontro com a língua escrita” (FRIER, 2006). Este e também outros contextos – o da escola, o da clínica fonoaudiológica e psicológica, entre outros – embora tenham suas especificidades, funcionariam como um lugar privilegiado de sistematização dos usos da escrita. Esses são alguns dos tantos funcionamentos que poderiam ser levantados a respeito dos ambientes em que a aquisição da escrita acontece.

Salientamos, desse modo, que é necessário, no processo de aquisição da escrita, voltar-se para as relações que interlocutores empíricos/imaginários são capazes de estabelecer entre si, entre um conhecimento e a vida. Além disso, a minha e a sua preocupação, como interlocutores-adultos (pais, professores, fonoaudiólogos, psicólogos etc), nas situações de escrita infantil, deveria ser com o funcionamento

¹⁷ Entendemos por experiências significativas o que Pereira e Oliveira (a sair) definiram como atividades “(...) em que as crianças escrevem porque existe o que escrever e [existe] uma razão para escrever o que se tem a escrever”.

da linguagem e não (somente) com a adequação a uma forma padrão de escrita. Enquanto interlocutor empírico é nosso papel criar um ambiente dialógico em que, na interação com as crianças, essas possam construir e reconstruir hipóteses sobre a linguagem, a escrita e o texto (PEREIRA e OLIVEIRA, a sair); é papel do interlocutor-adulto valorizar os conhecimentos das crianças a fim de tornar a escrita uma atividade significativa para a vida.

Fizemos, como o leitor pôde acompanhar, um recorte, no qual empreendemos um deslocamento teórico-metodológico para enfocar, no processo de aquisição da escrita, aquilo que seria o papel do interlocutor. Estamos cientes de que esse nosso recorte não se esgotou neste capítulo. Outras reflexões poderiam, devem e estão sendo feitas a respeito da interlocução do processo de construção da escrita infantil. Esperamos, entretanto, ter possibilitado ao leitor uma re-interpretação do modo como cotidianamente se trata a escrita e seu processo de aquisição.

Referências

ABAURRE, M. B. Os estudos lingüísticos e a aquisição da escrita. In: CASTRO, M. F. P. (Org.) **O método e o dado no estudo da linguagem**. Campinas: Editora da Unicamp, 1996, p. 111-78.

_____. O papel do interlocutor. In: _____; FIAD, R. S. e MAYRINK-SABINSON, M. L. T. **Cenas de aquisição da escrita: o trabalho do sujeito com o texto**. Campinas: Mercado de letras, 1997, p. 117-151.

BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 277-326.

BENVENISTE, E. O aparelho formal da Enunciação. In: _____. **Problemas de Lingüística Geral II**. Campinas: Pontes, 1989, p. 81-90.

BERBERIAN, A. P. Linguagem escrita no contexto da clínica fonoaudiológica. In: FERREIRA, L. P., BEFI-LOPES, D. M., LIMONGI, S. C. O. (org). **Tratado de Fonoaudiologia**. São Paulo: Roca, 2004, p. 846-861.

CAGLIARI, Luiz Carlos. A escrita. In: _____. **Alfabetização e Lingüística**. São Paulo: Scipione, 1997, p.95-120.

CORRÊA, M. L. G. Letramento e heterogeneidade da escrita no ensino do português. In: _____.; SIGNORINI, I. (org). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p. 135-166.

FRIER, C. Palavras em torno de um livro: relação com o texto e heterogeneidade dos estilos nos rituais familiares de leitura compartilhada. In: CORRÊA, M. E BOCH, F. (org). **Ensino de lingual: representação e letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2006, p. 107-122.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2001, 15-61.

KOMESU, F. Diálogo e dialogismo no processo da aquisição da linguagem. **Alfa**, São Paulo, n. 46, p. 55-70, 2002.

PEREIRA, C. Q. e OLIVEIRA, E. C. de. **Reescrita e Interação**. (a sair).

TFOUNI, L. V. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2002.