

MUTIRÃO DAS LETRAS: UMA AÇÃO ALFABETIZADORA EM MUITAS MÃOS

Isabelli Soardis Gruber¹
Márcia Baiersdorf²

RESUMO

Este relato se reporta ao processo de planejamento pedagógico, no âmbito de um dos Subprojetos de Alfabetização da Universidade Federal do Paraná (UFPR), no qual estiveram envolvidas 26 pessoas – 22 licenciandas da Pedagogia, 3 professoras de três escolas paranaenses e 1 coordenadora do grupo na Universidade. Tratou-se de uma construção conjunta com o objetivo de promover numa única manhã, nas classes de alfabetização dessas escolas, situações de leitura e escrita por meio de brincadeiras e desafios, conduzidos a muitas mãos. Ao dia dedicado a esta intervenção didática, chamamos Mutirão das Letras. A iniciativa utilizou atividades com as unidades menores do sistema escrito, as quais foram relacionadas ao texto (lido, escrito e oral), em propostas como: jogos digitais, música, parlendas, histórias, desenho em diferentes suportes (lixa, chão, papel), fanzines, jogos de memória, caça palavras, brincadeiras com o corpo e cantadas, e ainda a confecção de brinquedos. Apoiadas numa concepção sócio-interacionista da linguagem (Soares, 2009; Vigotsky, 1991, 1998; Ferreiro, 1985) os objetivos foram fortalecer nossa confiança como alfabetizadoras, e estimular o domínio do código escrito e o letramento nas classes do ciclo de alfabetização. Destacamos como resultados principais desta prática de docência compartilhada: 1) planejando juntas nos tornamos mais seguras em pensar sobre as intencionalidades das atividades propostas e as formas de usá-las quando estamos mediando processos educativos junto as crianças; 2) o fato de estarmos realizando as atividades em grupos menores nos oportunizou maior atenção aos ritmos de aprendizagem e aos níveis de aquisição do sistema alfabético. Importa registrar a receptividade das crianças, percebida em suas falas, perguntas, alegria, comunicação entre pares e registros de suas participações. Nesse sentido a experiência foi significativa para elas e para nós, confirmando ser à docência aprimorada na relação com a discência (Freire, 1996), e também fortalecida entre nós.

Palavras-chave: Planejamento Coletivo, Construção da Escrita, Construção da Docência.

INTRODUÇÃO

No cotidiano das escolas, a grande quantidade de alunos em sala e o excesso de trabalhos que os professores precisam realizar têm como consequência a dificuldade em reservar um tempo dedicado a cada criança, a fim de conhecê-la, ensiná-la e visualizar o processo de aprendizagem com maior atenção individualizada.

¹Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal - UFPR, isabelligruber@upfr.br

² Profa. Dra. Orientadora do PIBID Márcia Baiersdorf - marcia.baiersdorf@ufpr.br



É diante desse enfrentamento que o PIBID, por meio do Subprojeto “Alfabetização e Letramento em Escolas de Tempo Integral”, vinculado ao Setor de Licenciatura do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná (UFPR), desenvolveu a prática intitulada “Mutirão das Letras”, correspondente ao encerramento de cada ciclo formativo realizado com as respectivas escolas nas quais o Subprojeto acontece.

São três escolas públicas da rede municipal localizadas em bairro periférico de Curitiba e região metropolitana, uma delas no bairro Atuba, divisa com o município de Colombo, e as outras duas nas cidades de Piraquara e Araucária. Cada escola conta com uma professora supervisora e oito pibidianas, sendo estes os três grupos mobilizados durante os citados ciclos formativos.

Os ciclos tem duração de seis semanas. São iniciados com um planejamento coletivo, pelo qual são estudadas e discutidas as principais propostas e, em seguida, reunidos por grupos de escolas, se dá o planejamento específico de cada realidade educacional. As próximas quatro semanas do ciclo em cada escola, são revezadas por duplas de pibidianas as quais desenvolvem práticas de leitura envolvendo literatura, juntamente com atividades de escrita, jogos e expressão verbal ou corporal. Indo às escolas e, na mesma semana, discutindo as práticas realizadas na universidade, as duplas se comunicam e fazem avançar o planejamento. Ao final dos encontros e revezamentos, na quinta semana, todo o grupo de pibidianas vai as suas respectivas escolas, no momento definido como “Mutirão das Letras”. Nesse dia todas juntas com o propósito de criar oficinas e acompanhar as crianças, de maneira lúdica e divertida e em grupos menores, o que permite analisar os níveis de alfabetização e as formas de interação, entre pares e com o texto escrito. Findado o mutirão, na sexta semana o grande grupo se reúne novamente para partilhar as experiências acontecidas em cada escola, e também avaliar o processo, com o objetivo de repensar e registrar os êxitos e as dificuldades da docência.

Durante o mutirão, as duplas preparam estações as quais serão percorridas pelas crianças e, neste circuito é possível oferecer a escola o trabalho em grupos menores, situação sinalizada positivamente pelas próprias supervisoras das escolas, ao relatarem como a grande quantidade de alunos torna mais difícil oferecer atenção individual. As estações são percorridas por cinco a sete crianças, e em cada uma as duplas de pibidianas conduzem as atividades – oficinas manuais, jogos, leituras e brincadeiras – situação que permite também a elas exercitar o olhar docente sobre o processo de aquisição da linguagem escrita e do gosto pela literatura.



Para o planejamento das atividades, foi adotado um modelo de planejamento compartilhado, que buscou promover a socialização de experiências com os conhecimentos ministrados, seguindo a perspectiva de Paulo Freire (1996), segundo quem ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade, aspectos que se desenvolvem por meio do diálogo entre docentes e crianças.

Para a investigação do processo de alfabetização, durante o Mutirão, foram utilizadas as contribuições de Emília Ferreiro (1985), a fim de compreender os níveis de escrita das crianças, pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético, trabalhando junto com as ideias de Magda Soares (2010), que defende a importância de propor atividades que permitam as crianças compreenderem o sistema de escrita alfabética de forma significativa, relacionada ao seu cotidiano.

Nesse contexto, o processo de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental pode ser vivenciado por meio de práticas pedagógicas lúdicas, com ênfase na prática docente compartilhada, entendida como um espaço de interlocução, planejamento coletivo e construção conjunta das estratégias de ensino. Favorecendo assim um olhar e escuta atentos para as crianças, com intuito de ajudar o desenvolvimento da escrita, a expressão verbal, o incentivo as tentativas de leitura e a apreciação literária.

METODOLOGIA

Todos os temas abordados nas atividades partiram da perspectiva dos grupos que, durante os ciclos formativos puderam conhecer melhor as turmas e observar gostos, dificuldades e facilidades no processo de alfabetização.

Em encontros na universidade, os grupos de cada escola compartilham suas experiências e, a partir disso, construíram coletivamente o planejamento do Mutirão, oferecendo um diálogo mútuo com reflexões sobre o processo de alfabetização.

Buscou-se que as atividades dialogassem com os conteúdos já trabalhados em sala de aula pelas professoras, as quais se tornaram mediadoras entre o processo de aprendizagem da docência e o percurso gnosiológico das crianças, articulando os interesses infantis e favorecendo que estes incorporassem um caráter investigativo à alfabetização. Para isso não se deixou de observar o planejamento das professoras regentes e de analisar as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de cada ano do ciclo de alfabetização.

Na escola Anísio Teixeira, localizada em Curitiba, foi realizado o Mutirão das Letras em uma turma de 29 crianças do segundo ano do ensino fundamental, tendo como tema as



brincadeiras. Foram produzidos fanzines com criações das próprias crianças, utilizando diversos materiais, tomando como base as competências específicas em artes da BNCC, 1³, 8⁴ e 9⁵, que envolvem autonomia, pensamento crítico, autoria e valorização das produções artísticas e culturais em diferentes contextos.

Também foram desenvolvidos jogos de memória e dominó com palavras e imagens relacionados às brincadeiras. O trabalho com as palavras conhecidas, em sua forma de escrita, leitura e fala, foi alinhado às habilidades da BNCC em Língua Portuguesa, como (EF01LP02)⁶, (EF01LP05)⁷, (EF01LP07)⁸ e (EF01LP09)⁹.

Em Piraquara, na escola Emília Capellini, a turma era composta por 22 crianças do segundo ano. Como proposta, foi desenvolvida a construção de foguetes com materiais recicláveis, inspirada no livro “O Poder da Ação para Crianças: Novas Aventuras”, de Paulo Viera e Maurício de Souza, com o objetivo de incentivar o trabalho em grupo e a cooperação conforme a competência geral 8¹⁰, em artes, da BNCC.

Outra atividade foi a produção de desenhos em lixa com giz de cera, abordando temas como autoconhecimento e família, permitindo que as crianças expressassem suas percepções por meio da linguagem artística, conforme a habilidade (EF15AR04)¹¹ da BNCC.

Além disso, foram utilizadas ilustrações e animações em tablets, com a mediação das pibidianas, nas quais as crianças exploraram a origem do nome da cidade, promovendo o

³ Competência geral 1: Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades.

⁴ Competência geral 8: Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes.

⁵ Competência geral 9: Analisar e valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional, material e imaterial, com suas histórias e diferentes visões de mundo.

⁶ Habilidade EF01LP02: Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas.

⁷ Habilidade EF01LP05: Planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização e forma do texto e seu tema, pesquisando em meios impressos ou digitais, sempre que for preciso, informações necessárias à produção do texto, organizando em tópicos os dados e as fontes pesquisadas.

⁸ Habilidade EF01LP07: Editar a versão final do texto, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, ilustrando, quando for o caso, em suporte adequado, manual ou digital.

⁹ Habilidade EF01LP09: Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.

¹⁰ Ibidem.

¹¹ Habilidade EF15AR04: Experimentar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia etc.), fazendo uso sustentável de materiais, instrumentos, recursos e técnicas convencionais e não convencionais.



senso cultural e o sentimento de pertencimento, conforme previsto na BNCC no que se refere ao uso de tecnologia digitais nos processos de criação artística.

Na escola Silda Sally, em Araucária, a turma era composta por 15 crianças do primeiro ano. Foi desenvolvida a criação de instrumentos musicais, envolvendo práticas de improvisação, composição e sonorização com vozes, sons corporais e instrumentos, de forma individual e coletiva, conforme a habilidade (EF15AR03)¹² da BNCC.

Também foi realizada uma atividade de escrita a partir da leitura de uma parlenda, a qual as crianças deveriam escrever uma palavra ditada. Essa proposta explorou a leitura, a compreensão de texto e a escrita, conforme a habilidade (EF12LP17)¹³ da BNCC, que prevê a leitura e a compreensão de textos em colaboração com colegas e com a mediação do professor.

Foram ainda realizados jogos de memória com palavras e imagens, nos quais as crianças faziam associações enquanto cantavam parlendas. Em outra estação, desenvolveram-se atividades de dança e movimento, incentivando diferentes formas de expressão corporal a partir de brincadeiras e coreografias conhecidas, apresentada nas competências gerais 5¹⁴, 6¹⁵ e 7¹⁶ da BNCC, relacionadas à comunicação, cultura e cooperação.

O registro do planejamento ocorreu por meio da observação participante, escritos em diários de campo, análise das produções das crianças, fotografias e relatos das crianças compartilhados com as pibidianas e professoras regentes.

Todos esses instrumentos possibilitaram o desenvolvimento do processo de leitura e escrita das crianças, com base nos estudos de Emília Ferreiro (1985) e Magda Soares (2010), permitindo identificar os níveis de compreensão do sistema de escrito e o uso social da linguagem no contexto escolar.

¹² Habilidade EF15AR03: Reconhecer e analisar a influência de distintas matrizes estéticas e culturais das artes visuais nas manifestações artísticas das culturas locais, regionais e nacionais.

¹³ Habilidade EF12LP17: Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, enunciados de tarefas escolares, diagramas, curiosidades, pequenos relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de enciclopédia infantil, entre outros gêneros do campo investigativo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.

¹⁴ Competência geral 5: Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

¹⁵ Competência geral 6: Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

¹⁶ Competência geral 7: Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.



REFERENCIAL TEÓRICO

A instituição escolar é tida como um meio de moldar crianças, segundo Alves (2004) a sala de aula é vista como um espaço sério, rigoroso e cheio de regras, onde não há espaço para divertimento. Sendo os únicos momentos em que as crianças têm a permissão de serem crianças é no recreio e na hora da saída, já em sala de aula tem o rigor de ficar sentado na carteira, não interagir ou mexer nos próprios materiais.

Nas turmas em que se davam as ações planejadas pelo Subprojeto Pibid, as professoras buscaram romper essa lógica, tornando cada aula mais lúdica e permitindo que as crianças sejam crianças. Isso inclui desde o contato do adulto com a criança, tornado mais afetivo, até à partilha de conhecimentos, as escolhas das atividades e o modo de interagir com as crianças e de favorecer o trabalho entre pares.

Como apresenta Freire (1996, p.25) em que ensinar e aprender precisa ser bonito e alegre, em que o docente entende que ensinar não é transferir o conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção, ou seja, a docência vista como ação mediadora, aberta as ideias das crianças, exercitando a escuta sensível e uma amorosidade ontológica.

A criação do Mutirão se ateu a esses pressupostos, para se tornar um momento em que se pode ter um maior contato com as crianças de maneira individual e motivar o olhar apurado sobre o processo de conhecimento de cada uma das crianças.

Para isso o planejamento em conjunto trouxe segurança docente, para ensinar relacionando os momentos coletivos e o individual, ou como diz Paulo Freire (1996), é preciso reconhecer a responsabilidade que é a prática educativa, sabendo da aprendizagem social implicada na relação dialógica entre docência e discência.

Durante o planejamento, o compartilhamento de ideias requer generosidade para ouvir umas as outras e fazer a adaptação para a sua sala de aula, com a segurança necessária para ensinar e sem receio de indagar, duvidar e auto-avaliar. Assegurando sua competência de ensinar, sem se submeter a concepção de um professor autoritário e que tem o domínio exclusivo do conhecimento.

A teoria de Freire (1996) de que ensinar não é transferir conhecimento, impacta muito quando a professora vai decidir o que trabalhar em sala. Para saber que é preciso transformar a sala de aula em um lugar em que ocorrem experiências, consensos e conflitos, tanto docente como discente, onde se aprende o tempo todo, com a prática e com a teoria, interrelacionadas.



No mutirão tentamos abordar as diferentes formas de aprender das crianças, aliadas às interações e experiência dos alunos, pibidianas e professoras supervisoras. Quando da partilha, no encerramento do ciclo formativo, tudo o que havia sido discutido antes do mutirão voltava a cena. Aquelas ideias de atividades foram revisitadas, repensadas e assim puderam inspirar novas propostas para cada novo ciclo.

Pensamos em temas e situações que aproximassem o cotidiano de cada criança e sua família, tendo como referência a BNCC, estudando-a e indagando-a de uma modo crítico e sério. Priorizando os conhecimentos das crianças, entendendo que ele começa bem antes da sala de aula (VIGOTSKY, 2001, p. 56) e lhes oferecendo autonomia para realizarem ações: juntas, separadas, imitando, tentando sem receio de errar, recebendo auxílio, enfim para que percebessem tudo o que já era possível fazer sozinhos ou ainda com ajuda.

Respeitando o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, abordado por Vigotsky (2001), que apresenta que o desenvolvimento das crianças ocorre em dois níveis, o nível de desenvolvimento real que é o momento em que ela consegue ou não fazer as coisas sozinhas. Mas, em contrapartida, o nível de desenvolvimento potencial, quando diante da intervenção de um adulto podem experimentar aprendizagens que estão prestes a conseguir.

O que mais acontece nas escolas é essa proposta em que o professor inicia uma solução e deixa uma pequena parte para a criança fazer, porém nem sempre de forma articulada a noção de desafio cognitivo. É quando a criança vai atrás de alguém para ajudar, sendo outra criança ou adulto, mas isso não se traduz em desafio. Porém, essa mesma situação, se bem conduzida pode ajudá-la a conseguir ir além, desde que com o cuidado de não fazer por ela, ou de não tolher suas iniciativas, pois não se pode tirar a autonomia de desenvolvimento dela própria, resultando em uma situação que é impossível avaliar se a criança sabe ou não fazer sozinha.

No projeto buscamos incentivar as crianças a realizarem por conta própria, afirmando que queríamos saber o que elas conseguiam fazer, dizendo que elas são capazes de tentar e quando algo estava errado, somente no final, quando a criança dizia que tinha terminado é que mostrávamos a forma de escrita padrão, ou ainda durante suas tentativas costumávamos indagar, mostrar, trabalhar juntos, favorecer as tentativas de acerto e erro, usando os conhecimentos consolidados como objeto de reflexão e não como formas de repetição mecanicista.

Desse modo tentamos fazer o contrário do que Freire (1996) denomina como formalismo mecanicista, situação em que o docente desrespeita a curiosidade, o gosto estético, a inquietude e a linguagem do aprendiz. Ao contrário, em nosso percurso docente



buscamos instigar e valorizar o que era feito pelas crianças. Desse modo, seguir os passos da Magda Soares (2010) para quem a alfabetização e o letramento se comunicam, para que a aprendizagem seja sentida como necessária para a criança em seu contexto de vida.

Mais do que uma ação alfabetizadora o Mutirão foi um ensinamento para as docentes em formação, não apenas para as crianças. Analisamos o fazer em conjunto como mais eficaz e, também, pensando em como a amorosidade está presente no processo de ensino aprendizagem, nas relações que estabelecemos entre nós, com as crianças e com o conhecimento.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como resultados dessa abordagem destaca-se a importância da docência compartilhada, evidenciando como essa prática favoreceu a formação das pibidianas quando da qualificação das estratégias voltadas ao processo de alfabetização das crianças. O planejamento em grupo visou a criatividade e possibilitou a elaboração de propostas pedagógicas mais lúdicas e significativas, em oposição às práticas escolares tradicionais centradas na permanência prolongada dos alunos em atividades pouco interativas, denominada por Freire (1996) como educação bancária.

A ação desenvolvida favoreceu tempo e momento oportuno para que alfabetização e o letramento pudessem integrar práticas contextualizadas e socialmente significativas. No mutirão a divisão de tarefas se mostrou especialmente importante diante do contexto de sobrecarga docente presente nas escolas. O planejamento coletivo permitiu não apenas a distribuição das demandas, mas também a elaboração de propostas com mais intencionalidade e que fizessem sentido as necessidades das crianças.

A ação em grupos menores possibilitou um acompanhamento mais atento e individualizado. Essa organização favoreceu o respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem, especialmente durante as atividades de escrita e leitura, onde foi possível oferecer o tempo necessário para a criança sozinha conseguir realizar o que foi proposto, sem que houvesse uma pressão de um tempo determinado. Os resultados dialogam com as contribuições de Vigotsky (2001), sobretudo no que se refere à Zona de Desenvolvimento Proximal, uma vez que as intervenções pedagógicas puderam ser ajustadas de acordo com os níveis de desenvolvimento real e potencial de cada criança.

Por fim, destaca-se que o trabalho docente compartilhado contribuiu para a construção de maior segurança pedagógica à nossa docência, refletindo diretamente a intencionalidade do



planejamento. Esse processo também possibilitou um olhar mais sensível para as crianças, permitindo compreender suas dificuldades, interesses, contextos familiares e percepções. A partir dos diferentes instrumentos de registros utilizados no Mutirão das Letras, foi possível identificar os níveis de escrita das crianças, conforme proposto por Emília Ferreiro (1985), evidenciando avanços no processo de alfabetização e contribuindo para a reflexão sobre as práticas pedagógicas mais eficazes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A abordagem aqui apresentada teve como objetivo evidenciar como o trabalho docente compartilhado amplia as possibilidades de ensino, compreendendo que o professor se torna mais disposto a enfrentar os desafios quando encontra apoio em seus colegas de trabalho. Os resultados, indicam que o trabalho coletivo proporciona maior segurança na aplicação do planejamento pedagógico e mais confiança em sua elaboração, a partir das interlocuções de experiências e saberes, favorecendo a construção de práticas mais eficazes.

No contexto do Mutirão foram utilizadas abordagens lúdicas que possibilitaram uma aprendizagem mais significativa, relacionando o conhecimento ao cotidiano e ao seu uso social.

Configurou-se como um espaço de desenvolvimento para as crianças e formativo para as pibidianas, promovendo a articulação entre docência e discência.

É evidente que as escolas brasileiras ainda não apresentam uma quantidade suficiente de alunos para que professoras possam conciliar a atenção individualizada com o trabalho coletivo em uma turma. A forma como foi conduzido o Mutirão permitiu às pibidianas conhecerem os desafios da prática docente e suas boas intervenções, sem a dificuldade quantitativa, ao mesmo tempo auxiliando as professoras supervisoras e, ainda, reafirmando a valorização da mediação docente.

Em cenários em que um docente precisa dar conta de alfabetizar, conhecer e auxiliar muitos alunos, uma quantidade menor seria algo positivo ao processo ensino-aprendizagem. Conclui-se que essa proporcionalidade é necessária para melhores condições de trabalho e consequente melhor qualidade pedagógica. As políticas educacionais ainda tem um caminho para que isso possa acontecer e se tornar parte do cotidiano docente, bem como objeto da formação inicial e continuada em favor das melhores formas de ensinar.



REFERÊNCIAS

Alves, Rosilda Maria. "Atividades lúdicas e jogos no ensino fundamental." **III Encontro de Pesquisa em Educação/II Congresso Internacional em educação**. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1F1C3qrC0h1CJ29B03hyExT9ZHU6INMLI/view?usp=sharing>. Acesso em: 03 abr. 2026.

FERREIRO, Emília. TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fonte, 1991.

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

