

# AS FUNÇÕES DA LINGUAGEM E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Maria Freire Alves \*

## RESUMO

Este artigo discute a importância de se levar em conta, no processo de aquisição da leitura e da escrita, as funções da linguagem, ou seja, os diferentes usos que a mesma assume a depender dos propósitos com que os indivíduos a utilizam.

Dentro da perspectiva teórica abordada, busca, também, analisar alguns recortes de aulas observadas em classes de alfabetização da rede pública estadual.

## 1 – APRESENTAÇÃO

Este ensaio, tomando como material de análise o registro de uma das aulas observadas em escolas da rede pública estadual de Goiânia, pretende identificar as funções da linguagem mais utilizadas no processo de alfabetização das crianças matriculadas nessas escolas e que são, na sua grande maioria, provenientes de famílias de baixa renda.

Como suporte teórico para a análise das observações realizadas, foram consultados alguns lingüístas, psicolingüístas e sociolingüístas, cujas pesquisas e estudos se acham voltados para tal propósito, na tentativa de demonstrar o hiato estabelecido, na

maioria das vezes, entre os usos inerentes à linguagem oral – espontâneos e naturais – e o processo de aquisição da língua escrita – árido, fragmentado, artificial, descontextualizado.

De acordo com GOODMAN (1976) as funções da linguagem devem aparecer na sala de aula, tanto nas situações de oralidade quanto nas de expressão escrita “*a menos que o processo de alfabetização seja visto como aquele onde forma tem precedência sobre função, ou seja, onde forma tenha precedência sobre conteúdo e significado*”. (Grifos meus.)

Ocorre todavia que, na análise ora realizada, o “*a menos que*” (referido pelo autor) torna-se quase regra geral, ou seja, o processo se inverte e forma ganha precedência sobre funcionalidade. Comprovar tal inversão consiste, pois, no principal objetivo deste trabalho.

## 2 – ASPECTOS SÓCIO-POLÍTICOS DA LINGUAGEM: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

*“Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com as outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base*

\* Professor-Assistente IV – Lotada no Depto. de Estudos Aplicados à Educação - Faculdade de Educação – Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.

*de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais (VIGOTSKY – 1984 p. 31).*

A linguagem humana – especialmente a linguagem verbal – tem constituído um dos principais veículos de inculcação dos valores sócio-culturais dos grupos economicamente dominantes. Para tanto, o sistema de ensino, um dos “aparelhos ideológicos do Estado”, reveste-se de grande competência<sup>1</sup> na disseminação do ideário conservador, junto às diferentes camadas da população (ALTHUSER, 1985).

Sabe-se que fatores associados à política educacional – falta de incentivo à pesquisa, condições precárias de trabalho, preparo insuficiente dos professores (e no caso especial dos alfabetizadores) e materiais didáticos impregnados de estereótipos-reduzem, cada vez mais, o emprego da língua nas suas funções sociais, situação que se agrava quando o alvo é a aquisição do código escrito.

Para GOODMAN (1976 p. 2), “a aquisição da alfabetização tem sido tão obscurecida, equiparando-se-a com aquisição de habilidades, que força é tomada por fraqueza e o ensino é freqüentemente o oposto da aprendizagem natural.” Parece, pois, no mínimo estranho que, tendo a linguagem por finalidade servir às necessidades de comunicação entre os indivíduos, a sua aquisição sob a forma escrita revele-se tão traumática para

qualquer criança em condições normais. Caberia então perguntar: Há interesse, por parte da escola, em proporcionar às massas a aquisição da leitura e da escrita? “Interessa fazer com que todos leiam criticamente, não aceitando de antemão opiniões expressas por escrito por outros indivíduos desta mesma sociedade, simplesmente pelo fato de eles terem suas palavras amplamente revestidas da impressão de autoridade que a escrita (e particularmente o material impresso) confere?” (GNERRE et alii, 1985 – p. 17). Em sendo a resposta negativa, por que não reverter o processo e permitir que as crianças sejam alfabetizadas, inclusive – e principalmente – as da classe trabalhadora, opondo-se à relação de forças que restringe e inibe a aprendizagem dessas crianças, dentro da própria escola? Obviamente que os problemas causadores da evasão e repetência nas séries iniciais não serão resolvidos apenas e porque um grupo de professores *bem intencionados* decidiu opor-se à tal dissimulação. Sabe-se que a origem dessas dificuldades reside basicamente no modo como se dão as relações de produção. Contudo, alterar tais relações é uma tarefa que compete à sociedade como um todo. À escola, em particular, cabe fazer um ensino de qualidade, isto é, um ensino que corresponda às expectativas e reivindicações das camadas para as quais a escola pública e gratuita é destinada. Desta forma, escola e comunidade devem, conjuntamente, examinar os usos que se quer fazer da linguagem escrita e o valor real da alfabetização para a cultura de seus integrantes.

1 – Sentido atribuído por Chau<sup>2</sup> (1984).

De acordo com GNERRE et alii (op. cit. p. 17) “Parece óbvio que todas as crianças vão para a escola para aprender a ler e a escrever”. Contudo, questionam os autores, os propósitos que norteiam a nossa escola estariam correspondendo aos interesses de todos os indivíduos que nela ingressam, permitindo-lhes que se apropriem – de fato – da leitura e da escrita?

Muito embora não se pretenda reduzir a questão a uma simples resposta, parece óbvio que um ensino de língua materna preocupado com as necessidades das camadas populares precisa incluir, no quadro dessas relações, os padrões culturais e as variedades lingüísticas das crianças provenientes de tais camadas, bem como respeitá-las e valorizá-las. E mais ainda: “auxiliá-las a adquirir, como se fora uma segunda língua, competência no uso das formas lingüísticas da norma socialmente prestigiada, à guisa de acréscimo aos usos regionais e coloquiais que já dominam” para, naturalmente, utilizá-la quando a situação o exigir (LEMLE, 1978).

Na realidade, sabe-se que as discriminações, bem como a estigmatização da variedade lingüística desses alunos surgem mais como reflexo da discriminação social de que são vítimas, do que pelo dialeto “ruim” de que são portadores.

### **3 – FUNÇÕES DA LINGUAGEM: NA COMUNIDADE E NA ESCOLA**

As funções da língua, ou seja, os diferentes usos que a mesma assume, a depender dos propósitos com

que o indivíduo a utiliza, vêm sendo motivo de estudos por parte de lingüístas, psicolingüístas e sociolingüístas tanto no que se refere à identificação dessas funções no discurso, quanto no que tange à forma como as mesmas são utilizadas no processo de aquisição e desenvolvimento da língua(gem).

Para SLOBIN (1980 - p. 262) “a língua tem a forma que tem por causa dos usos como se expressa”. Não é a língua – enquanto sistema abstrato – que determina suas funções, mas sim a comunidade lingüística que a emprega. Antes de mais nada, é preciso ser sentida a necessidade e importância desta ou daquela modalidade. Conforme FISHMAN (1974 – p. 27), uma das principais descobertas da Sociologia Descritiva da Linguagem é a de que nem sempre diferentes comunidades apresentam os mesmos comportamentos e atitudes em relação a determinados usos da língua. Dessas formas, diferentes classificações são apresentadas, a depender do enfoque dado pelo autor.

CHALHUB (1987), tomando por base o modelo do lingüísta JAKOBSON (1960), trata das funções da linguagem no discurso, assim classificando-as: referencial, emotiva, conativa, fática, poética e metalingüística. Já outros autores, mais voltados para o estudo das relações entre as atividades cognitivas e a aquisição da linguagem, detiveram-se em outras classificações, tais como: “Piaget (1956) estuda a linguagem egocêntrica e a socializada; Vygotsky (1962) distingue a linguagem interior e a exterior e Luria (1980) investiga a função

reguladora da linguagem” (SOARES, 1983 – p. 5).

Há aproximadamente duas décadas, com a ênfase cada vez mais crescente conferida à Sociolinguística,<sup>1</sup> estudos e pesquisas vêm demonstrado como as relações que se estabelecem com a linguagem, no início da escolarização, acabam interferindo no seu desenvolvimento.

GNERRE et alii (op. cit.), estabelecendo um paralelo entre a aquisição da linguagem oral e da linguagem escrita, afirma que, não obstante as diferenças que caracterizam os dois processos,<sup>2</sup> é de fundamental importância a formulação das hipóteses, por parte da criança, em ambos os casos.

Nesse sentido, compreende-se que, a depender da relação em que se colocam a criança e o objeto de co-

nhecimento, o resultado poderá ser a *robotização* do aprendiz, ao invés de permitir-lhe construir suas hipóteses, avaliá-las e testá-las, à medida que for ampliando seu contato com o material escrito.

Assim sendo, faz-se necessário reduzir as distâncias entre os usos da linguagem oral e da escrita, tão logo se inicie o processo de alfabetização (ou antes).

Mas, afinal, que usos da linguagem seriam esses?

Além dos que já foram mencionados, faz-se oportuno salientar a importante contribuição do sociolinguísta HALLIDAY (1969), que assim se expressa:

“A aquisição das funções da linguagem precede a aquisição das formas da linguagem, ou seja, quando a criança usa a língua ela a usa com uma determinada função.” Tais funções, de acordo com esse autor, aparecem na seguinte ordem:

**INSTRUMENTAL:** Uso da língua para obter coisas. Pode ser representado por “Eu quero”.

**REGULATÓRIA:** Uso da linguagem para regular o comportamento de outros. Pode ser representado por “Faça como eu digo”.

**INTERACIONAL:** Uso da linguagem na interação entre o eu e os outros. Representado por “Você e eu”.

**PESSOAL:** Refere-se ao conhecimento da criança da linguagem como uma forma de expressar sua própria individualidade. É representado por “Aqui estou eu”.

---

1 - A Sociolinguística ou Sociologia da Linguagem, como a denomina FISHMAN (Op. Cit. p. 25) “focaliza toda a gama de tópicos relacionados com a organização social do comportamento lingüístico, incluindo não só o uso da língua *de per se* mas também atitudes lingüísticas e comportamentos manifestos em relação à língua e aos seus semelhantes”.

2 - Habilidades específicas à aquisição do código escrito (GNERRE, 1985):

- a - A criança que vai escrever ainda não tem o domínio do código escrito; daí não poder usar a escrita convencional produtivamente, para expressar-se;
- b - A interação entre a criança e a linguagem escrita não é tão dinâmica quanto a interação com a linguagem oral. Enquanto a linguagem oral é altamente dependente do contexto, a escrita é relativamente descontextualizada e está sujeita a normas convencionais (ver KATO, 1986).
- c - Outro aspecto é a arbitrariedade lingüística, vez que são poucos os casos de “monogamia” (LEMLE, 1987), ou seja, correspondência um-a-um entre sons e letras.

**HEURÍSTICA:** Uso da linguagem como meio de investigar a realidade, como um meio de aprender sobre as coisas. Representado por “Diga-me por que”.

**IMAGINATIVA:** Uso da linguagem para a criança criar seu próprio ambiente, para fazer coisas da maneira como se sente inclinada. Representado por “Vamos fingir”.

**INFORMACIONAL:** Uso da linguagem como um meio de comunicação sobre alguma coisa, para falar sobre idéias. Representado por “Tenho algo para dizer-lhe”.

Posteriormente, BRICE-HEATH (1984) também se utiliza da noção das funções da linguagem, ao aplicá-las a um grupo social, observando como as mesmas se manifestam, tanto em situações de linguagem oral quanto de linguagem escrita, sem perder de vista o processo de alfabetização que ocorre na escola. Para essa pesquisadora, os modos de falar, ler e escrever estão intimamente relacionados, ou seja, o processo de alfabetização só será funcional se ocorrer de forma contextualizada. Assim sendo, as funções da linguagem, embora predominantes em termos de oralidade, precisam estar presentes quando o objetivo é também a aquisição do código escrito. O modelo utilizado por BRICE-HEATH (1984) relaciona as seguintes funções:

**INSTRUMENTAL:** Ler para resolver problemas da vida diária (encontrar lugares, sinais nas ruas, letreiros, rótulos, preços, contas, tabelas, horas etc).

**CONFIRMACIONAL:** Ler para obter suporte para atitudes e créditos já possuídos, checar ou confirmar crenças (leitura da Bíblia, certidões, título de eleitor, notas de compras etc.)

**SUPORTE-MEMORIAL (MNEMÔNICA):** Escrever para substituir a comunicação direta oral (cartas, recados, lembretes, listas de compras etc.)

**FINANCIAL:** Escrever para saber o valor das compras, cheques, contas etc. Também usada como auxílio à memória.

**SÓCIO-INTERNACIONAL:** Escrever para dar informações, estender cortesia, manter relações sociais (cartas, cartões, torneios etc.)

**RECREACIONAL:** Ler durante horas de lazer (revistas, livros de histórias etc.)

**REGULATÓRIA:** Escrever para exercer controle sobre a conduta dos outros (ordens, listas de nomes, permissão para etc.)

**EXPOSITÓRIA:** Escrever tarefas ocasionais trazidas para casa (do trabalho ou de outro local), anotações cívicas, documentos oficiais, memoriais, resumos etc.)

**NOTÍCIAS RELACIONADAS:** Ler para obter informações (revistas, jornais etc.)

De posse das diferentes contribuições e sem perder de vista o propósito inicial deste trabalho, procurar-se-á estabelecer um paralelo entre o que foi observado na sala de aula (classe de alfabetização) e as funções da linguagem daí compreendidas.

#### 4 – IDENTIFICAÇÃO E ANÁLISE DAS FUNÇÕES DA LINGUAGEM, A PARTIR DE OBSERVAÇÕES E REGISTROS DE AULA FEITOS EM CLASSES DE ALFABETIZAÇÃO

Para tal análise, optou-se por uma junção dos modelos apresentados por HALLIDAY (1969) e BRICE-HEATH (1984), cujos estudos incluem o emprego das funções da linguagem, tanto na comunidade quanto na escola. Tais funções aparecem assim relacionadas:

INSTRUMENTAL  
CONFIRMACIONAL  
MNEMÔNICA (MEMORYAID)  
FINANCIAL  
SÓCIO-INTERACIONAL  
RECREACIONAL  
REGULATÓRIA  
EXPOSITÓRIA  
PESSOAL  
HEURÍSTICA  
IMAGINATIVA  
INFORMACIONAL (NEWS-RELATED)

De posse do modelo selecionado, procedeu-se ao recorte de situações observadas na sala de aula, buscando-se identificar nessas (situações) as funções da linguagem evidentes e/ou subjacentes. Foram feitos 10 (dez) recortes de uma aula de Comunicação e Expressão, a saber:

---

1 - Esta medida inspirou-se na pesquisa desenvolvida por BRAGGIO, ao estudar os usos da linguagem pelas comunidades indígenas em Guaruva - Paraná (1986).

#### 4.1 – RECORTES DE AULA OBSERVADA:

- 1 - P - Já falamos sobre a família do  
BA - CA - DA - FA  
P - Vocês já viram essas quatro famílias.  
P - Como é que completa essa família? BA - . . .  
A - BA - BE - BI - BO - BU.  
P - E essa? CA . . .  
A - CA - CO - CU.
- 

- 2 - P - Tirem o caderno de Português.  
D - A professora passa o cabeçalho no quadro;  
Os alunos pegam os cadernos.  
P - Gente, mandei tirar o caderno e não conversar.
- 

- 3 - a) - Sublinhe a sílaba FA  
FADA - FOFA - FACA -  
FOCA - FÁBIO - FICA -  
FACADA.
- 

- b) P - Gente, porque essa aqui está com letra maiúscula? (Fábio).  
D - A professora responde, juntamente com os alunos:  
P/A - Porque é nome de pessoa.
- 

- 4 - a) P - O que significa sublinhar?  
D - A própria professora responde:  
P - É passar um risco embaixo. Entenderam?
- 

- b) P - . . . , faça letra pequena, já te expliquei.  
P - . . . , preste atenção!
-

5 -- Faça um círculo na sílaba FO  
BAFO - FOFA - FOI - FOFO -  
FOCA - FICO.

---

LEGENDA: P - Fala do professor.  
A - Fala do aluno.  
D - descrição da situação  
. . . - nome do aluno  
-- ordem escrita no quad-  
ro/giz.

6 - P - Vou mandar bilhete para a mãe  
de vocês olhar o material antes  
de vir para a escola.

---

7 - D - A professora mostra a um alu-  
no onde ele deve começar a  
copiar, e diz para outro:  
P - Olha o acento! já falei. . . veja:  
*Goiânia*

---

8 - P - Na prova vou tirar nota de um  
pinguinho que vocês não colo-  
caram.

---

9 -- Leitura:  
FÁBIO VIU O BEBÊ  
O BEBÊ É DA BIA  
A BIA BABA<sup>1</sup>  
-- Complete:  
● Quem viu o bebê?  
● Quem é o bebê?  
● O que faz o bebê?

---

10 - P - Quem tem caderno de caligra-  
fia?  
● ● ●  
P - Material escolar traz para a  
escola.  
P - Caderno de caligrafia custa  
barato.  
P - Eu pedi o material em março.

---

P - Quem não terminou a tarefa  
vai parar e olhar aqui, ó  
(mostra o caderno de caligra-  
fia).  
- Caderno de caligrafia não tem  
duas linhas juntinhas e duas  
separadas? . . .  
- Então escreve a bolinha aqui,  
ó, e vai até aqui ó (haste ascen-  
dente) e aqui ó (haste des-  
cedente).

---

1 - A Bia ou o bebê?

#### 4.2. - TENTATIVA DE ANÁLISE

Buscando-se identificar as  
funções da linguagem expressas, ou  
mesmo subjacentes, nos recortes des-  
tacados, comentar-se-á cada um deles:

a) No exemplo 1, tem-se, à pri-  
meira vista, a impressão de uso da  
função informtiva, em se consideran-  
do que as sílabas empregadas são par-  
tes na composição da palavra, logo,  
necessárias para que a comunicação  
(oral e/ou escrita) se estabeleça. Con-  
tudo, não se percebe nenhuma alusão  
a tal aspecto, melhor dizendo, não foi  
ventilada tal utilização ou, sequer, se  
pôde perceber a intenção de emprego  
das sílabas em tais circunstâncias. O  
que fica patente nessa situação (de au-  
la) é, pois, o predomínio da forma, da  
mecânica, da repetição.

b) Tirar o caderno e copiar o ca-  
beçalho "com letra bem bonita" (e-  
xemplo 2), bem como "sublinhar a sí-  
laba" (3.a) refletem, antes de tudo,  
uma preocupação com a forma, tanto  
quanto o emprego descontextualizado  
das letras maiúsculas e minúsculas

(3.b). A função da linguagem que aí se manifesta é a regulatória.

c) No exemplo 4 aparece novamente a função regulatória, também com o intuito de se obter o comportamento esperado, o cumprimento de ordem.

d) No item 5 fica evidente, mais uma vez, a função regulatória: a linguagem – usada apenas para se obter o comportamento desejado – exclui a compreensão (mesmo porque as palavras isoladas não criam, sequer, uma situação de linguagem).

e) No exemplo de nº 6, a criança parece exposta a uma situação sócio-internacional. Todavia, ressaltada a intenção subjacente no “envio do bilhete à mãe da criança”, verifica-se o predomínio da função regulatória. Como se não bastasse o “controle” exercido pela professora, ainda se procura conseguir a ajuda da mãe com o intuito de regular a conduta da criança.

f) Nos exemplos 7 e 8 (acento, pingo, caligrafia), novamente se verifica a preocupação com a forma em detrimento do conteúdo. Em que, nas circunstâncias apresentadas, a exigência com o emprego do acento e do pingo das letras iria criar situações de comunicação, de uso funcional da linguagem escrita?

g) Com relação ao exemplo nº 9, onde aparece um “texto”, a conclusão a que se chega é a de que tal texto nada mais representa que um simples pretexto para o surgimento de formas; tanto é assim que sequer foi desfeito o equívoco registrado na 3ª frase. (A Bia baba.). Afinal, quem é que baba, a Bia ou o bebê? Isso sem falar na

exigência de resposta completa (que traz implícita a noção de déficit lingüístico) ou mesmo pelo fato de os alunos se limitarem a repetir o que a professora “lê” para eles, numa típica demonstração de mecanicismo.

h) Finalmente, no exemplo nº 10, a função regulatória reaparece, sob a forma de ordem para execução da tarefa (“Quem não terminou (. . .) olha aqui (. . .) escreve a bolinha aqui. . .), sendo patente a precedência da forma sobre a função.

Que balanço se poderia fazer dessa aula, cuja duração foi de noventa minutos?

Sem a intenção de julgamento maniqueísta, ou mesmo de recorrer à velha história da “caça às bruxas”, não há como negar a falta de incentivo ao emprego da leitura e da escrita, enquanto construção/criação. Dentre as 12 (doze) funções da linguagem relacionadas, há uma grande predominância da forma (sobre a função), sendo quase absoluto o uso da função regulatória, isso nos casos em que alguma das funções da linguagem se faz presente no processo.

## 5 – CONCLUSÃO

As crianças brasileiras (maioria?) chegam à escola entre os seis e sete anos de idade. Sujeita a toda sorte de desconfortos, o que torna extremamente penosa a sua adaptação, esses alunos iniciam um ritual de ingresso à *realidade escolar*. Sabe-se que a tão propalada democratização da escola tem se limitado a um relativo aumento nos índices quantitativos. Além de não discutir os usos da leitura e da

escrita, o modo como a criança é introduzida no processo de alfabetização (aqui tomado no sentido restrito) apresenta-se desarticulado com os usos que ela faz da linguagem no seu dia-a-dia. Na maioria dos casos, as atividades desenvolvidas se limitam a uma série de exercícios mecânicos que distanciam, cada vez mais, a apropriação da leitura e da escrita de forma funcional. Nesse sentido, faz-se oportuno lembrar Ferreiro (1985 – p. 40) que afirma: “temos uma imagem empobrecida da língua escrita: é preciso reintroduzir, quando consideramos a alfabetização, a escrita como sistema de representação da linguagem. Temos uma imagem empobrecida da criança que aprende: a reduzimos a um par de olhos, um par de ouvidos, uma mão que pega um aparelho para marcar e um aparelho fonador que emite sons”.

Do exposto, e em se considerando as constatações feitas a partir das aulas observadas, percebe-se que a funcionalidade da linguagem escrita é quase inexistente no início da alfabetização, o que, provavelmente, deve crescer os índices de repetência e de abandono à escola. Compreender, pois, o processo de aquisição da leitura e da escrita, compartilhar das experiências da criança que aprende, estabelecer condições para que o aluno possa experimentar, testar, criar, são fatores indispensáveis para que a aquisição do código escrito seja, no mínimo, possível.

### ABSTRACT

The main goal of this article is to discuss the importance of taking into account the func-

tions and uses of language in the process of literacy. Under this perspective it also shows how this theoretical assumption has been observed in some public school literacy classrooms.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTHUSSER, Louis - *Aparelhos Ideológicos do Estado*, R. J. Ed. Graal, 2. ed. 1985.
- BRAGGIO, S. L. B. *Relatório da Pesquisa Alfabetização como um processo Social Complexo*, Aracaju, 1987, mimeografado.
- *The Sociolinguistics of Literacy: A Case - Study of the Kaingang, a Brazilian Indian Tribe*. Tese de doutorado, University of New México, 1986.
- BRICE-HEATH S. *Ways With Words: Language, Life and Work in Communities and Classrooms*, Cambridge University Press, New York, 1984.
- CHALHUB, Samira - *Funções da Linguagem*, São Paulo, Ed. Ática, 1987.
- CHAUI, Marilena - *Cultura e Democracia - O Discurso Competente e outras falas*, 3 edição, São Paulo, Ed. Moderna, 1984.
- FERREIRO, Emília - *Reflexões sobre Alfabetização*, São Paulo, Ed. Cortez, 1985.
- FISHMAN, Joshua A - “A Sociologia da Linguagem” In FONSECA, M. S. e NEVES, M. F. Org. *Sociolinguística*, R. J., Ed. Eldorado, 1984.
- GNERRE, Maria Bernadete M. A. e outros - “Leitura e Escrita na Vida e na Escola”, *Leitura: Teoria e Prática*, nº 06, São Paulo, Ed. Mercado Aberto, Campinas, 1985.
- GOODMAN, K. “Acquiring Literacy is natural: Who Skilled Cock Robin?”, University of Arizona Press, Artigo apresentado no Sexto Congresso Mundial de Leitura, Singapura, 1976.
- KATO, Mary - *No Mundo da Escrita - Uma Perspectiva Psicolinguística*, São Paulo, Ed. Ática, 1986.
- LEMLE, Mirian - “Heterogeneidade Dialeto: Um Apelo à Pesquisa”, Rio de Janeiro, *Tempo Brasileiro*, 1978.
- SLOBIN, Dan Issac - *Psicolinguística*, São Paulo, Ed. Nacional, 1980.
- SOARES, Magda Becker - *Aprendizagem da Língua Materna: Problemas e Perspectivas*, Brasília. *Em Aberto*, nº 12, 1983.
- VIGOTSKY, L. S. - *A Formação Social da Mente*, São Paulo, Ed. Martins Fontes, 1984.