

**ALFABETIZACIÓN BASADA EN EVIDENCIA CIENTÍFICA****ALFABETIZAÇÃO BASEADA EM EVIDÊNCIA CIENTÍFICA****LITERACY BASED ON SCIENTIFIC EVIDENCE****Suzana Schwartz**

PhD en Educación  
Universidad Federal do Pampa  
suzanaschwartz@unimpampa.edu.br  
ORCID – <https://orcid.org/0000-0001-6165-3740>

**Mauricio Aires Vieira**

PhD en Educación  
Universidad Federal do Pampa  
mauriciovieira@unimpampa.edu.br  
ORCID – <https://orcid.org/0000-0003-0737-9941>

**Ana Cristina Rodrigues**

PhD en Educación  
Universidad Federal do Pampa  
anacristina@unimpampa.edu.br  
ORCID – <https://orcid.org/0000-0003-3887-8233>

**RESUMEN**

La evidencia científica es un conjunto de información recopilada metodológicamente sobre un objeto de estudio específico. En la comunidad científica, existe un consenso de que, para iniciar la investigación, es necesario comenzar con una revisión de la literatura sobre el tema con el fin de identificar el conocimiento ya producido sobre él, las diferentes posiciones y argumentos. En este contexto, este texto tiene como objetivo analizar si existe evidencia científica que indique que es posible enseñar a todos a leer y escribir en un año académico. Con este fin, evaluó diferentes propuestas que sugieren otro tiempo ideal para materializar el proceso de alfabetización. También aplicamos un cuestionario al final del curso de educación continua para maestros de alfabetización, cuestionando 'por qué piensan que algunos estudiantes aprenden en un año académico y otros no'. Con base en el análisis del contenido de sus respuestas, en comparación con la revisión de la literatura sobre el tema, concluimos que las razones dadas se han mantenido estables entre los maestros de alfabetización durante muchos años, lo que apunta a problemas en la capacitación inicial de maestros y que, además, no están respaldadas por evidencia científica, que indican que es posible alfabetizar a todos los estudiantes, siempre que el maestro de alfabetización haya reconstruido el

conocimiento científico sobre cómo enseñar lectura y escritura, reformulando e incorporando estos supuestos teóricos con consistencia en su práctica docente.

Palabra clave: Alfabetización; Evidencia científica; Aprendizaje.

## RESUMO

A evidência científica é um conjunto de informações compiladas metodologicamente sobre um objeto específico de estudo. Na comunidade científica, existe um consenso de que, para iniciar a investigação, é necessário começar com uma revisão da literatura sobre o assunto, a fim de identificar o conhecimento já produzido sobre ele, as diferentes posições e argumentos. Nesse contexto, este texto tem como objetivo analisar se há evidências científicas que indiquem que é possível ensinar a todos a ler e escrever em um ano acadêmico. Para isso, ele avaliou diferentes propostas que sugerem outro momento ideal para materializar o processo de alfabetização. Também aplicamos um questionário no final do curso de educação continuada para professores de alfabetização, questionando "por que eles acham que alguns alunos aprendem em um ano acadêmico e outros não". Com base na análise do conteúdo de suas respostas, em comparação com a revisão de literatura sobre o assunto, concluímos que os motivos apresentados permaneceram estáveis entre os professores de alfabetização por muitos anos, apontando problemas na formação inicial. professores e, além disso, não são apoiados por evidências científicas, indicando que todos os alunos podem ser alfabetizados, desde que o professor de alfabetização tenha reconstruído o conhecimento científico sobre como ensinar leitura e escrita, reformulando e incorporando essas premissas teóricas com consistência na sua prática de ensino.

Palavras-chave: Alfabetização; Evidência científica; Aprendizagem.

## ABSTRACT

Scientific evidence is a set of information collected methodologically about a specific object of study. In the scientific community, there is a consensus that in order to initiate research, it is necessary to start with a review of the literature on the topic in order to identify what is already known about the topic, the different positions and arguments about them. In this context, this text aims to analyze whether there is scientific evidence that states that it is possible to teach everyone to read and write in an academic year. To this end, it analyzed different proposals that suggest another ideal time to materialize the literacy process. We also applied a questionnaire at the end of the continuing education course for literacy teachers, questioning the reasons why some students learn in an academic year and others do not. Based on the analysis of the content of their responses, compared to the literature review on the topic, we conclude that the reasons given have remained among literacy teachers for many years, which points to problems in initial teacher training and that, in addition, they are not supported by scientific evidence, on the contrary, they indicate that it is possible to literate all students in a school, as long as the literacy teacher has reconstructed the scientific knowledge evidenced on how to teach how to read and

write, reframed and incorporated with coherence these assumptions in your teaching practice.

Keywords: Literacy; Scientific evidence; Learning.

## **Introducción - Evidencia científica: concepto y algunos supuestos.**

No es el propósito de este texto reflejar y / o informar detalles minuciosos sobre el concepto de evidencia científica. Sin embargo, como aparece en el título y se está utilizando en relación con el tema del texto, la alfabetización, debemos aclararlo, ya que en la ciencia los conceptos pueden ser polisémicos e interpretados en función de diferentes perspectivas. De ahí la necesidad de aclarar las nuestras.

Las divergencias y convergencias en este concepto también están relacionadas con las diferencias inherentes a las ciencias (humanas, exactas, naturales, sociales, entre otras) que se dedican al estudio de diferentes fenómenos o a las diferentes perspectivas de los mismos fenómenos.

El conjunto de elementos utilizados para apoyar o refutar una hipótesis o teoría alcanzada a través del método científico es la evidencia. Sus estándares varían según el campo de investigación, y generalmente se basan en los resultados del análisis estadístico, la observación y la experimentación metodológica.

Una investigación generalmente comienza, después decidido el tema y el problema, con la recopilación de evidencia científica que surgió de otros estudios sobre el tema, a través de una revisión sistemática de la literatura. Después de analizar la información recopilada a través de este instrumento metodológico, basada en fuentes confiables y reconocida por la comunidad científica, los estudios mantienen o modifican sus supuestos iniciales, adaptando sus objetivos y preguntas orientadoras.

En el caso de un estudio sobre el tema de la alfabetización, con el objetivo de contribuir al avance de este aprendizaje en un contexto donde es problemático, es necesario conocer el contexto y identificar la evidencia científica relacionada con el conocimiento sobre el proceso de aprendizaje humano, la definición del concepto

alfabetización, en el contexto del fenómeno en el lugar investigado, las convergencias y divergencias teóricas y prácticas.

En el contexto investigado, la comparación de los resultados de las ediciones de 2014 de la Evaluación Nacional de Alfabetización (ANA) y la de 2016 revela un estancamiento en el rendimiento de los estudiantes (INEP, 2018). 2.456.132 estudiantes en el tercer año de la escuela primaria fueron evaluados por ANA (2016). Según los resultados, el 54,73% mostró un rendimiento insuficiente en el examen de competencia en lectura. En escritura, 33,95% estaban en niveles insuficientes (1, 2 o 3). El 54,46% de los estudiantes tuvieron un rendimiento inferior en matemáticas, lo que significa que no pudieron, por ejemplo, calcular la suma de dos parcelas con la reagrupación, ni asociar el valor monetario de un conjunto de monedas al valor de un billete. Ese es un contexto problemático.

La revisión de la literatura indico que existen varias orientaciones que apoyan los estudios sobre el proceso de alfabetización. Los más conocidos y reconocidos por la comunidad científica se refieren a métodos y / o teorías. Hay defensores de métodos como el fónico, el global, el sintético, el analítico. Y otros que defienden las perspectivas teóricas sobre cómo aprenden los sujetos, como el constructivismo, el sociointeraccionismo, basados en estudios realizados inicialmente por Piaget y Vygotsky.

Algunos supuestos de estos métodos y teorías no son en sí exclusivos. Hay estudios que apuntan al éxito en todos ellos. En este sentido, lo que se conoció como la "batalla de los métodos", cuando los defensores de uno u otro debatían para demostrar que el suyo era mejor, más apropiado, más productivo, no es el problema.

Conocer profundamente las diferentes líneas de alfabetización es esencial para separar lo que está desactualizado de lo que funciona y elegir las prácticas más eficientes para cada estudiante y cada contexto. En el aula, el rol del maestro es desarrollar estrategias para que todos los estudiantes aprendan.

Un maestro competente se da cuenta de que los diferentes enfoques no atrapan, sino que amplían las opciones para la enseñanza. Lo que determina el aprendizaje es el

tipo de intervención que realiza el profesor, para que tipo de pensamiento direcciona el aprendiz.

Lo que la ciencia confirma es que el ser humano nace con el potencial de aprendizaje y que los límites y las posibilidades individuales aún no se han definido. Es posible afirmar, con base en evidencia científica, que el ser humano aprende pensando, elaborando relaciones entre el conocimiento previo y la información nueva y / o diferente.

Otro conocimiento científico relevante para el proceso de alfabetización es la importancia de la influencia del medio ambiente. En otras palabras, un sujeto que nació y vive en un ambiente rico en alfabetización, con varios tipos de texto (rodeado de libros, revistas, letreros de calles, nombres de tiendas, boletos, recetas), con personas alfabetizadas, que hacen uso social de la escritura, tendrá más conocimiento previo que otro que viva en un contexto más pobre, cuyos padres o tutores sean analfabetos. En consecuencia, tendrá más elementos para tener éxito en aprender a leer y escribir, independientemente del método o teoría a la que se haya sometido.

Para afirmar que una propuesta se basa en evidencia científica significa que, después de llevar a cabo una revisión exhaustiva sobre el tema, se eligió una, si elaboro una hipótesis entre las posibles. No significa que otras propuestas diferentes no se basen en evidencias científicas.

La mayoría de los países que han mejorado la alfabetización en las últimas décadas, como Portugal, han basado las políticas públicas en evidencia de las ciencias cognitivas de la lectura (ACADEMIA BRASILEIRA DE CIÊNCIA, 2011). Esta área de conocimiento presenta un conjunto de evidencia sobre cómo las personas aprenden a leer y escribir y cómo es posible enseñarles de manera más efectiva (SNOWLING; HULME, 2013).

Para finalizar la introducción, vamos a aclarar nuestro concepto de alfabetización que es la de un proceso inacabado, que permite al sujeto leer, producir y comprender cualquier tipo de texto que desee y / o necesite (SCHWARTZ, 2007). Este concepto es coherente con lo que dice Bauman sobre el aprendizaje: “aprender es este

ir y venir interminable de deconstrucción y reconstrucción, en el que nos organizamos y nos disolvemos. (BAUMAN, 2007, p 34) "

En este contexto, reconociendo que enseñar a leer y escribir es un trabajo para profesionales - maestros - y que hay evidencia científica que guía esta práctica para el éxito, cuestionamos.

### **¿Es posible aprender a leer y escribir en un año académico? ¿Por qué todavía hay quienes no aprenden?**

La Base Curricular Común Nacional (BNCC), es el documento que guiará los planes de estudio de los estados y municipios en todo Brasil, regulando el aprendizaje esencial para trabajar en las escuelas públicas y privadas brasileñas y contiene cambios relacionados con el proceso de alfabetización.

El documento explica que "la alfabetización de los niños debe ocurrir hasta el segundo año de la escuela primaria, con el objetivo de garantizar el derecho fundamental de aprender a leer y escribir". El cambio tiene como objetivo garantizar que los niños pobres tengan el mismo "derecho a los estudiantes de clase media, que están alfabetizados con un promedio de tiempo más bajo que el de las escuelas públicas" (MENDONÇA, 2017)<sup>1</sup>.

Sin embargo, es posible enseñar y aprender a leer y escribir a todos los estudiantes en un año académico (TEBEROVSKY, 2005; NEMIROVSKY, 2005, TOLCHINSKY, 2005) si el proceso fue coordinado por un maestro de alfabetización que reconstruyó y resignificó conocimiento construido científicamente sobre este proceso. Las estadísticas informan que la falta de aprender a leer y escribir se concentra significativamente en las escuelas públicas, que en las escuelas privadas casi no hay preocupación con este proceso. ¿Por qué pasa esto?

Para contribuir a la reflexión crítica sobre la idoneidad del tiempo para enseñar alfabetización sugerido por el BNCC, debemos pensar en la capacitación del maestro de alfabetización, sus concepciones, creencias, experiencias vividas, comprender y

---

<sup>1</sup> Declaración del entonces Ministro da Educação no Jornal Nacional en 6 de abril de 2017.

explicar (MORIN, 2000), cómo percibe su práctica, sus estrategias, así como las causas / razones que apuntan a justificar que algunos estudiantes aprenden y otros no.

## El maestro de alfabetización

La percepción de falta de articulación entre la teoría de la formación inicial y la práctica diaria en la escuela es un problema conocido para los maestros. Con la implementación de la Base Curricular Común Nacional (BNCC), este desafío gana una nueva proporción. "Tendremos que cambiar los cursos", resume Guiomar Namó de Mello<sup>2</sup>, miembro del equipo técnico de la BNCC.

11

Nosotros hemos trabajado con la formación de maestros durante muchos años. A lo largo de los componentes específicos de la alfabetización, presentamos la historia de la escritura, sus usos y funciones que cambian con el tiempo, los diferentes métodos utilizados, teorías y teóricos, describimos e comentamos la investigación de Ferreiro y Teberosky (1979) conocida como psicogénesis de la lecto-escritura, analizamos las ideas y conceptos que diferencian la alfabetización (FERREIRO, 2002, 2010; GADOTTI, 2005; WEISZ, 2016; COLELLO, 2007; SOARES, 2003), buscando coherencia en la elección de los conceptos que utilizaremos. Caracterizamos el fenómeno de la alfabetización funcional, discutimos los diferentes indicadores para evaluar el aprendizaje de la lectura y la escritura y las tasas actuales de aprendizaje en el contexto brasileño.

Cuando presentamos el tema de la psicogénesis del lenguaje escrito en el aula, mostramos ejemplos de escritura de personas en el proceso de alfabetización, y les pedimos que analicen y digan qué es posible decir que los sujetos SABEN sobre la escritura. Explicamos que en esta tarea está prohibido usar las palabras "no" y "todavía".

Los estudiantes, en general, tienen grandes dificultades para llevar a cabo la propuesta. La mayoría comienza la oración diciendo se puede decir que el sujeto "aún

---

<sup>2</sup> Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/11751/a-formacao-precisa-deixar-de-ser-problema-e- virar-solucao> acessado em 27/05/2018.

...", que el sujeto "no sabe" o "simplemente tiene éxito ...". Los propios alumnos se dan cuenta de que esto sucede y comentan: "lo difícil que es mirar lo que el alumno sabe, profesor". Estamos de acuerdo con ellos. Amplificamos esta percepción, sugiriendo que esta "mirada" que busca el "no", o lo que "falta", es la mirada que a menudo no sabe ver el proceso experimentado por el sujeto durante el aprendizaje de la lectura y la escritura. No sabe pues no comprende la forma en que el sujeto de aprendizaje piensa, refleja, compara, analiza, elabora y prueba sus hipótesis. No comprende por qué no reconstruyó, no volvió a significar para sí mismo el conocimiento producido científicamente sobre cómo enseñar y cómo aprender a leer y escribir.

Y esto también puede suceder porque, como lo afirma Tardif (1999, p. 20), "una buena parte de lo que los maestros saben sobre la enseñanza, sobre los roles del maestro y cómo enseñar, proviene de su propia historia de vida y, sobre todo, su historia de la vida escolar", lo que hace que repitan el método con el que ellos aprenderán a leer y escribir.

Con los años, los métodos rígidos y unidireccionales se han considerado obsoletos, entre los especialistas. Sin embargo, se perpetúan en varias aulas. A menudo de forma oculta, un poco avergonzados, los maestros enseñan cómo aprendieron, utilizando actividades de copia, ejercicios en cuadernos de caligrafía, para mejorar la letra y poder copiar más rápido...

En este contexto, a lo largo del tiempo que trabajamos con la alfabetización en la educación superior, hemos tenido el placer de vivir con excelentes estudiantes. Persistentes, estudiosos, interesados. El primer día de clase en la universidad, hicimos presentaciones de los alumnos, del profesor y del componente. En la presentación de los participantes, les pedimos que informen al grupo cómo aprenderán a leer y escribir. Pasan los años y todavía no hemos encontrado un estudiante que haya aprendido de manera diferente al método tradicional. Los folletos cambian, los materiales cambian, pero las suposiciones permanecen sin cambios. Copia, repetición, memorización, "ba-be-bi-bo-bu" (CAGLIARI, 1998).



Los seres humanos generalmente tienen miedo de abandonar lo que saben a cambio de algo "nuevo". En el caso de la alfabetización, el "argumento" más utilizado por los maestros de alfabetización, en cursos o conferencias de educación continua, para justificar el uso de métodos tradicionales en las clases de alfabetización en lugar de algo "nuevo", diferente, es "Aprendí así". ...".

Parece implícito en esta oración la percepción de que no hay necesidad de cambiar esta enseñanza, ya que ellos aprendieron de esta manera y llegaron a donde querían ir. Están convencidos de que es posible continuar enseñando y aprendiendo el ba-be-bi-bo-bu, incluso ante indicadores alarmantes de analfabetismo funcional, o de no aprendizaje en alfabetización. Ellos no parecen reflexionar críticamente sobre qué tipo de lector y lector escritor desean contribuir en su formación. Apenas repiten lo mismo, sin pensar en las consecuencias.

En un intento por comprender las razones del miedo a cambiar la práctica, elaboramos la hipótesis de que, en la percepción de los maestros, trabajar en la alfabetización de manera reconstructiva, presupone la ausencia de un método, lo que contribuye a hacerlos sentirse inseguros. Como no reconstruyeron ni reformularon el conocimiento científico sobre cómo aprenden los sujetos, se sienten perdidos, sin saber cómo comenzar.

Aquellos que conocen la teoría, saben que necesitan comenzar con el diagnóstico del conocimiento previo de los estudiantes, se preguntan: ¿sabré cómo diagnosticar lo que ya saben? ¿Podré llevar a cabo intervenciones apropiadas para este conocimiento durante las clases? ¿Cómo sé si estoy bien? ¿Qué decirles a los padres para explicarles que los cuadernos no están llenos de copias? ¿Cómo podemos resistir la presión de colegas que trabajan de manera diferente y dicen que eso no va terminas bien pues "en la práctica la teoría es diferente"?

Los estudiantes de licenciatura también resisten a los cambios y hacen dudas similares a las de los maestros que actúan en la educación básica, cuando se les presentan los resultados de la investigación de Ferreiro y Teberosky (1979). ¿Por qué cambiar la forma en que funciona la alfabetización? ¿No aprendimos todos de la otra

manera? ¡Muchos protestan fuertemente, afirmando que lo importante es hacer que lean algo! ¡Entonces veremos cómo lo entenderás!

Y, después de dos semestres discutiendo, dándoles la oportunidad de ver en la práctica cómo los estudiantes de alfabetización desarrollan hipótesis sobre la escritura, haciendo pruebas con niños y adultos en el proceso de alfabetización; compartiendo las tasas de analfabetismo funcional brasileño publicadas por Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF)<sup>3</sup>; comentando lo absurdo de que los índices de los estudiantes que llegan a los últimos años de educación básica son semianalfabetos (los pocos que llegan); justificando que los usos sociales de la escritura de hoy son diferentes de cuando sabían leer y escribir; que las competencias demandadas son diferentes; que queremos contribuir a capacitar a las personas a leer, producir y entender los diferentes tipos de textos que desean o necesitan, y que este aprendizaje califica su existencia, los estudiantes terminan el semestre con la convicción de que es necesario cambiar la forma de enseñar a leer y escribir, bajo la pena de contribuir a la formación de más analfabetos funcionales.

Observamos, durante todo el proceso, sus dificultades para abandonar el "bote seguro" de "aprendí así con ba-be-bi-bo-bu" y de tentar cambiar sus ideas e el modo de practicarlas.

Sin embargo, cuando estos mismos estudiantes, que parecen estar "convencidos" de la necesidad de cambiar la práctica tradicional de la enseñanza de la alfabetización para que los sujetos resulten en buenos lectores y escritores, ellos llegan, ¡en semestre final del curso a la práctica en la escuela y encuentran contradicciones alarmantes! Por ejemplo, el maestro "titular" en la escuela donde las prácticas se dan, solicitando contenido y formas de trabajar consistentes con el método tradicional, con el que los futuros profesores también aprenderán a leer y escribir.

Informan que son "obligados" a hacer lo que ese profesor les pide, que necesitan completar su práctica y ser aprobados por el, y la similitud parece perpetuarse en este

---

<sup>3</sup> Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF) disponível em <http://www.ipm.org.br/pt-br/programas/inaf/relatoriosinafbrasil/Paginas/default.aspx> acessado em 26/08/2016.

ciclo perverso de no aprendizaje, mantenimiento de lo conocido, miedo a lo desconocido. Freire (2000) afirmó que todo el mundo tiene miedo, lo que no puede permitirse es el "miedo para paralizarnos", en este caso, hasta el punto de aceptar ser inconsistentes con nuestras concepciones sobre cómo enseñar y, principalmente, cómo el sujeto aprende la lecto-escritura.

Un proceso similar parece ocurrir con algunos grupos que trabajan en PIBID (Programa Institucional para Becas de Iniciación Docente) en las escuelas, que informan las prácticas equivocadas que presencian en las aulas de alfabetización, sin el coraje de cuestionar al profesor un profesional que generalmente también participó en el programa.

Otro programa, el PNAIC (Pacto Nacional por la alfabetización en la edad cierta) sugiere usar los primeros tres años académicos para enseñar y aprender la lecto-escritura: "el ciclo de alfabetización en los primeros años de la escuela primaria es un período secuencial de tres años, sin interrupciones, dedicado a la inserción de los niños en la cultura escolar, al aprendizaje de lectura y escritura [...] "(PNAIC, p.17)<sup>4</sup>, una idea que se opuso en el BNCC (2017), como ya fue mencionado. Sin embargo, Grossi (2017) comenta que esta idea del BNCC es una "nueva falacia criminal" y agrega que "es necesario y es posible aprender a leer y escribir en el primer año ... ¡está más que científicamente comprobado que se puede hacer! "

Sobre el tema del tiempo adecuado para enseñar lectura y escritura, estamos de acuerdo con Grossi y Demo (2012), quienes criticaron enérgicamente la sugerencia de tres años de enseñar alfabetización en las escuelas públicas. Demo (2012) afirmó que nadie en el Ministerio de la Educación (MEC) querría esto para sus hijos, "es típico de los pobres" (p.24). También señala que "Grossi (2004) siempre ha argumentado que es posible alfabetizarse en el primer año, incluso porque se necesitan tres, existe un gran riesgo de que el niño ya no sea alfabetizado" (IRIZAGA, 2002, apud DEMO 2012).

En este contexto, para identificar la percepción de los maestros de alfabetización sobre el problema, realizamos una investigación aplicada al final de un

---

<sup>4</sup> Disponível em <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto> acessado em 08/04/2020.

curso de extensión de 80 horas sobre teoría y práctica de la alfabetización, en el que se discutieron temas como: la psicogénesis del lenguaje escrito y la reconstrucción del conocimiento, estrategias de enseñanza consistentes con esta teoría, cómo iniciar el proceso de alfabetización, sugerencias para actividades diarias para diferentes niveles de alfabetización, entre otros contenidos.

La pregunta dirigida a los maestros de alfabetización participantes del estudio fue: "considerando lo que se presentó y discutió a lo largo de nuestro curso, ¿por qué creen que algunos estudiantes aprenden a leer y escribir en un año académico y otros no? "

Las cuarenta y ocho respuestas recibidas fueron analizadas en base al análisis de contenido propuesto por Moraes (2003) y agrupadas en categorías. Se dividieron en: responsabilizan al estudiante, la familia, el medio ambiente, el maestro. La siguiente tabla muestra las respuestas.

Respuestas	Número	Atribuí la responsabilidad	Probable concepción que subyace
Falta de estimulación, problemas familiares, falta de motivación y ayuda de los padres, falta de compromiso con el conocimiento	15	Padres y/o tutores	Empirista
Falta de atención y / o interés del alumno	15	Alumno	Empirista
Los niños tienen su momento adecuado para aprender a leer y escribir. Cada uno tiene un tiempo diferente, cada uno tiene su propio tiempo, necesitan tutoría. El niño necesita una madurez cognitiva adecuada	28	Alumno	Innatista
Depende de la genética	1	genética / innato	Innatista
La desnutrición daña el cerebro. Problemas de aprendizaje: visión, neurológicos	3	Alumno	Innatista

Los niños con mayor contacto con el material escrito aprenden más fácilmente.	12	Medio	Empirista
Responsabilidad del profesor,	4	Profesor	Constructivista

**Tabla 1: Razones para no aprender**

La primera conclusión que llegamos es que las razones dadas por los profesores de alfabetización se han mantenido estables a lo largo de los años, pues hicimos otros estudios como ese. Este hecho parece llevar a la percepción de que la formación de docentes, concebida como "[...] una trayectoria de formación de individuos, planificada intencionalmente, para la realización de una determinada práctica social" (MARTINS, 2010, p.14) no parece estar contribuyendo a modificar la percepción de los maestros de alfabetización en relación con las razones para no aprender a leer y escribir. En línea con esta idea, Gatti (2016) afirma que "las universidades brasileñas no están realmente formando maestros [...]".<sup>5</sup>

En este contexto, con la claridad de que cualquier fenómeno debe analizarse tanto en sus partes como en su todo (MORIN, 1999, 2000), es importante aportar algunos elementos que puedan contribuir a analizar críticamente estas respuestas de los docentes.

La información publicada por una investigación realizada por la Fundación Carlos Chagas (2008)<sup>6</sup> sobre el plan de estudios de los cursos de Pedagogía en Brasil reveló que solo el 20.7% de los componentes obligatorios de estos cursos se ocupan de prácticas docentes, didácticas específicas y metodología. Aunque la investigación no es reciente, un breve vistazo a los componentes curriculares actuales de los cursos de formación de docentes puede ser suficiente para la percepción de que la proporción entre componentes teóricos y prácticos parece mantenerse, con pocos cambios en los planes de estudio de los cursos.

<sup>5</sup> Disponível em <http://www.revistaeducacao.com.br/especialista-afirma-que-universidades-brasileiras-nao-estao-realmente-formando-professores/> acessado em 29/06/2020.

<sup>6</sup> GATTI, B.A. et al. Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos; relatório de pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2008. 2v.

Otra parte del fenómeno podría estar relacionada con la información publicada por ENEM (Examen Nacional para el Escola Secundaria- traducción libre). INEP (Instituto Nacional de Estudos e Investigación Educativa Anísio Teixeira - ídem) describió un perfil de los estudiantes que participarán en el ENEM en 2018 y que expresaron el deseo de ser maestros. Solo el 2.2% dijo que había elegido la profesión de maestro.

Las encuestas informales realizadas a lo largo de nuestra trayectoria académica nos permiten inferir que la mayoría de los estudiantes en el curso de Pedagogía no eligieron ser maestros. Afirman que ingresaron a la Pedagogía porque "es el único curso que logré ingresar después de varios intentos en otro"; "Por ser más barato"; "Por estar más cerca de casa", "por ser el único curso que tuve en mi ciudad" e incluso porque "mi madre quería que yo fuera maestra". Estas razones, entre otros factores políticos y culturales, tendrían que modificarse a lo largo del curso.

Claxton (1984) está de acuerdo con esta idea, cuando, al expresar el concepto de motivación, afirma que para motivar a alguien por algo sería necesario modificar las prioridades de un sujeto, para contribuir a originar razones diferentes de las iniciales que movilizaron al sujeto para esa acción. Para eso, otras prioridades tendrían que modificarse, ya que Demo (2008) señala que "valorar al maestro, sigue siendo la estrategia más prometedora, nunca única o aislada, para mejorar el aprendizaje escolar" (DEMO, 2008, p. X).

En este sentido, conscientes de que, para describir, analizar, interpretar, explicar / comprender la información recopilada para la investigación, es necesario considerarlas como interfaces de procesos complejos, multidimensionales y no estáticos, investidos de diversos intereses, motivaciones y significados, presentamos y analizamos las categorías emergentes que se articulan con diferentes teóricos. Es importante tener en cuenta que este es uno de los posibles análisis e interpretaciones de la información recopilada, conscientes de que el mismo fenómeno puede tener diferentes puntos de vista e interpretaciones.

## **Análisis de razones apuntadas por los profesores en la encuesta**

La primera razón se refiere a los padres o tutores. Para analizarlo articulándolo con la razón dos – la falta de atención o interés de los estudiantes -, es necesario, inicialmente, aclarar cuál es el papel de los padres y cuál es el papel de la escuela y sus maestros en la enseñanza y en el aprendizaje de los estudiantes.

La escuela es un espacio profesional, maestro es una profesión y estudiante también, porque en su documento de identidad dice "profesión: estudiante" (FREIRE, 2003). El maestro es el profesional del aprendizaje (DEMO, 2012), el rol del maestro es planificar y desarrollar estrategias para dar oportunidad que todos sus estudiantes aprendan. En otras palabras, el objetivo de la profesión docente es el aprendizaje, que tiene lugar, o no, a través de la enseñanza.

¿Y cuál sería el papel de los padres en la enseñanza y el aprendizaje del contenido escolar de sus hijos? Elegir la escuela, inscribir su hijo regularmente y desarrollar estrategias para que los niños asistan a este espacio diariamente. La democratización del acceso a la escuela ha garantizado lugares para todos, incluida una legislación que castiga a las familias que no se inscriben y no lleva a sus hijos al entorno escolar, además de ofrecer becas a los padres y / o tutores que prueben necesitarlas para cumplir su papel.

Por lo tanto, cuando los maestros señalan la falta de motivación adecuada de los padres para justificar que los estudiantes no aprendan, parecen no tener claro el papel de estos padres y el su papel en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Depende del maestro planear formas de seducir al estudiante, hacer que asigne un significado al aprendizaje que necesita reconstruir, que quiera hacerlo. También es su papel despertar interés y mantener la atención del alumno (SCHWARTZ, 2010) para esto. El maestro también necesita reconocerse a sí mismo como un aprendiz, pues solo enseñan los que también saben aprender (GROSSI, 1998) y no hay enseñanza sin que el enseñante también aprenda (FREIRE, 1998). En los procesos de enseñanza y aprendizaje todos aprenden y enseñan.

El maestro de alfabetización necesita ser empático con los estudiantes. La empatía tiene que ver con la capacidad de ponerse en el lugar del otro, con el pensamiento del otro. No es algo como "lo que haría en su lugar", sino algo como "lo que haría en su lugar, con su conocimiento, su experiencia". Este "pequeño detalle" hace toda la diferencia en la empatía.

¡Ponerse en el lugar del pensamiento de alguien que no sabe leer y escribir, sabiendo, exige el conocimiento científicamente conocido sobre cómo aprender y cómo enseñar estas habilidades! Conocimiento que se da cuenta de la necesidad de la acción del alumno, la producción de pensamientos, la prueba de hipótesis, para aprender. Por estas razones, es tan importante que el maestro de alfabetización reflexione críticamente, revise el conocimiento producido sobre el tema, estudie, se apropie del conocimiento reconstruido sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura. Sin reconstruir este conocimiento, será muy difícil ser empático con el alumno y desarrollar una práctica pedagógica diferente de la que él, el maestro aprendió y que ha demostrado tan poca efectividad, véase la cantidad de analfabetos funcionales que asistieron a la escuela y no aprenderán adecuadamente.

Por otro lado, es posible ver en la televisión a los padres y madres que pasan tarde en la puerta de las escuelas públicas, en líneas interminables, para garantizar un lugar para sus hijos cerca de casa. Esta acción parece representar la apreciación, la importancia que otorgan a la educación de sus hijos, revelando que la población cree en este espacio e invierte en sus posibilidades.

En cuanto a la razón tres señalada en la investigación: los niños tienen su momento adecuado para aprender a leer y escribir, y cada uno tiene un tiempo o ritmo diferente, inicialmente sería importante poder explicar por qué aquellos que parecen tener un ritmo más lento se centran en la población menos favorecida económicamente, que es el que parece necesitar tres años para aprender.

Muchas investigaciones (STERNBERG, 1985, 1998; ALMEIDA, 1992; POZO, 1996) invalidan el argumento de que existe el ritmo o el tiempo de aprendizaje de cada persona. Estos estudios afirman que la inteligencia no es innata, es un proceso, cuanto



más aprendes, más inteligente te vuelves. También especifican que el aprendizaje es inherente al ser humano, que todos nacen con el potencial de aprender y que los límites y las posibilidades de cada uno aún no han sido definidos por la ciencia. Para cumplir con estas ideas, Demo (2011, p.15) afirma que "cada estudiante puede aprender a leer y a escribir bien en un año, por pobre que sea, siempre y cuando encuentre una escuela adecuada, especialmente por los maestros autores".

Sobre ese tema, las diferentes interpretaciones sobre cómo aprende el sujeto se han socializado a lo largo de la historia. Piaget, Vygotsky, Wallon, Freire, entre otros, contribuyeron significativamente a la comprensión de cómo aprende el sujeto. En relación con la lectura y la escritura, Ferreiro y Teberosky (1979), presentando los resultados de la investigación sobre la psicogénesis del lenguaje escrito, demostraron que el sujeto aprendiz es activo, piensa en el mundo que lo rodea y llega a la escuela con diferentes hipótesis sobre la escrita.

Antes de estos teóricos, dos concepciones explicaban el conocimiento: el innatismo y el empirismo. Lo innatismo es consistente con la idea de ritmo (o tiempo) de aprendizaje, porque "en esta concepción, el aprendizaje tiene una velocidad asociada con la edad, la maduración, el desarrollo 'natural', una evolución casi biológica, lo que justifica la organización de clases por grupo de edad ". (GROSSI, 1998 p. 9).

Contrariamente a la idea del ritmo o el tiempo de aprendizaje personal, Vergnaud (2008) presenta el concepto de esquema de pensamiento, afirmando que nuestros esquemas contienen al mismo tiempo la idea de lo que se conoce, reconstruido a partir de la experiencia vivida y la percepción de lo nuevo, de lo diferente, de lo incompleto, que aborda la posibilidad de enfrentar situaciones inesperadas.

Este autor afirma que, ante situaciones inusuales, el sujeto no se siente no preparado, ya que puede usar el repertorio de esquemas de pensamiento ya elaborados, combinando y recombinaando elementos de otros esquemas, elaborando hipótesis para resolver, aunque sea provisionalmente, el problema. En este sentido, el

aprendizaje presupone movimientos de ruptura / continuidad con el conocimiento previo del sujeto y su articulación / confrontación con la realidad.

Con respecto a la alfabetización, lo que algunos maestros perciben como ritmo parece ser el resultado de una confusión que hacen con la diferencia del conocimiento sobre lectoescritura que el alumno desarrolla antes de ingresar a la escuela y lo lleva al aula. Este conocimiento es dependiente / autónomo (MORIN, 2000) de la calidad de las interacciones que desarrolló con la cultura escrita, y tiene potencial determinante para que el sujeto llegue a la escuela con conocimiento más o menos elaborado sobre la escritura.

Los niños que asisten a escuelas privadas generalmente se alfabetizan en un año académico, con muy pocas excepciones, y para aquellos en las clases más pobres, a menudo ni siquiera tres años son suficientes. Observar en casa los diferentes usos que estas habilidades tienen y aportan, las experiencias en un entorno de alfabetización más rico, pueden ser factores con un potencial determinante para el aprendizaje de la lectura y la escritura, incluso antes de ingresar a la escuela o en un año académico.

En resumen, la investigación científica (FERREIRO; TEBEROSKY, 1979; ...) confirma que los sujetos que tienen la oportunidad de experimentar prácticas uso social del lenguaje antes de la llamada edad escolar, no presentan, estadísticamente, problemas para no aprender a leer y escribir. Esto no significa que el sujeto que tuvo la oportunidad de experimentar un ambiente alfabetizador lleno de situaciones que lo hagan pensar en los diferentes usos de la escrita, con distintos portadores de texto, tenga más facilidad para aprender, que sea más inteligente, o que tenga un ritmo más rápido, sino que las hipótesis que ya ha desarrollado sobre la escritura y la lectura, sus esquemas de pensamiento están más avanzados antes de ingresar a la escuela que aquellos sujetos que no tuvieron la oportunidad de experimentar ambiente de alfabetización. Tiene más materia prima para elaborar relaciones y avanzar en aprendizaje de la lectoescritura.

Consciente de este hecho, el maestro necesita planificar y desarrollar estrategias metodológicas, basadas en el conocimiento científicamente construido

sobre el tema, para diagnosticar el conocimiento que sus alumnos ya aportan, para intervenir de tal manera que a partir de este conocimiento haga intervenciones didácticas adecuadas, para que el conocimiento progrese significativamente, porque "[...] dado que la escritura es una forma particular de transcribir el lenguaje, todo cambia si asumimos que el sujeto que se va a acercar a la escritura ya tiene un conocimiento notable de su lengua materna, o si asumimos que no lo tiene". (FERREIRO; TEBEROSKY, 1979).

Como encaminamiento de las conclusiones originadas con base a este análisis de las razones señaladas por los maestros de alfabetización para explicar por qué algunos alumnos si aprenden en un año y otros no, sería posible afirmar que los profesores responsables por la capacitación inicial de los maestros de alfabetización necesitan considerar repensar su plan de estudios, escuchar a los estudiantes y sus percepciones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura.

## Consideraciones (casi) finales

"¿Deberíamos enseñar explícitamente a los niños a convertir letras en sonidos? Sí, por supuesto. Esta es una de las habilidades principales que adquieren los buenos lectores. ¿Deberíamos enseñar a los niños a leer textos fáciles con palabras familiares? Sí, por supuesto. Así es como se desarrollan fluidez y automatismo. ¿Deberíamos centrarnos en enseñar vocabulario y contenido? Sí, por supuesto. Así es como desarrollan el conocimiento que apoya la comprensión. ¿Deberíamos exponer a los niños a historias que inviten a la reflexión? Sí, por supuesto. Así es como aprenden sobre narrativas y sentirse más motivado para leer. Todos los desacuerdos sobre la enseñanza de la lectura comienzan con la afirmación de que uno u otro debe hacerse al comienzo de la alfabetización. De hecho, tenemos que hacer todo eso " (SNOW, C.<sup>7</sup>)

Enseñar y aprender a leer y escribir en un año académico es posible. Se puede ver evidencia de esto en el análisis de las tasas de este aprendizaje en las escuelas privadas, en ese espacio de tiempo. Considerando esto, podemos preguntarnos: ¿por qué las altas tasas de no aprendizaje se ubican en los estratos económicos más pobres

<sup>7</sup> Disponível em <http://alfabetizacao.mec.gov.br/20-o-que-dizem-as-pesquisas/34-catherine-snow#item> acessado em 12/03/2020

de la población? ¿Cuál es la principal diferencia entre los estudiantes que ingresan al primer año de escuelas privadas y las escuelas municipales y estatales? El ambiente de alfabetización experimentado antes de ingresar a la escuela parece tener un potencial determinante en el futuro del aprendizaje.

En este sentido, en lugar de desarrollar estrategias paliativas como aumentar el tiempo, con la inserción de otro año de escolaridad, para que estos aprendizajes tengan lugar en las llamadas escuelas públicas, no sería más apropiado, entre otras acciones, repensar los cursos de capacitación. ¿Educación inicial y continua de maestros de alfabetización?

Acciones que van desde el currículum de estos cursos, modificando prioridades, dividiendo equitativamente los componentes que tienen como objetivo analizar, planificar, desarrollar prácticas pedagógicas exitosas, complementados por otros que proporcionan una comprensión de la teoría que respalda estas acciones, para que los estudiantes de los cursos experimenten situaciones para reconstruir y replantear los hallazgos teóricos sobre el tema, podrían contribuir a modificar este panorama.

Reestructurar estos cursos a partir de detalles como clases que presenten las teóricas y describan como ellas se dan en la práctica sean obligatorias, con objetivos de aprendizaje descritos en los planes de enseñanza de cada componente curricular, de acuerdo con las competencias y habilidades que se reconstruirán a lo largo del proceso, culminando, cada semestre, con un producto combinado entre los diferentes componentes del semestre y con la participación de los estudiantes, para contribuir a la atribución de significado en las tareas académicas, serían algunas posibles sugerencias para ser planificadas en diferentes contextos.

Las razones dadas por los maestros para justificar el no aprender a leer y escribir deben analizarse y debatirse a lo largo del curso de formación inicial, llevar a los sujetos a observar y describir prácticas, analizar detalles relacionados con ellas, a partir de aspectos como la planificación, las intervenciones didácticas elegidas, la evaluación, la articulación con los fundamentos teóricos sobre el tema y la elaboración de conclusiones consistentes y justificadas. Con este fin, los formadores de docentes

tendrían que incorporar las palabras con su propio ejemplo en sus prácticas con estudiantes universitarios, ya que no es suficiente defender los conceptos inherentes a una base teórica y, a veces, desarrollar prácticas que son inconsistentes con él.

En lugar de desear que los estudiantes repitan y memoricen teorías y sus presupuestos, haciéndolos rehenes de las ideas de otras personas, sería más apropiado brindarles la oportunidad de analizar críticamente el conocimiento construido científicamente sobre cómo enseñar, cómo aprender a leer y escribir, contribuyendo a la planificación, la ejecución y evaluación continua de la práctica de la alfabetización.

Para eso, los estudiantes conocer las distintas epistemologías y como esas se transponen a la práctica alfabetizadora, para así poder identificar y elegir conscientemente el concepto teórico que sea consistente con su forma de ver el mundo, las materias que lo habitan, a lo tipo de estudiante que quieren contribuir para formar, qué tipo de lectores, qué tipo de escritores. Por lo tanto, cuando están en situaciones de práctica o similares, quién sabe, pueden haber desarrollado argumentos consistentes para dialogar con los maestros que trabajan de modo distinto de lo que ellos eligieran y quién sabe, convencerlos de que el cambio es necesario, en lugar de someterse a algo en lo que no conduce a un aprendizaje efectivo.

Este texto se propuso contribuir a los avances en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura, analizando la evidencia científica que se dedica a esto. Al analizar los motivos dados por los maestros de alfabetización para explicar las razones por las cuales algunos estudiantes aprenden a leer y escribir en un año académico y otros no, podemos ver que muchos desconocen la evidencia científica que conduce a la enseñanza adecuada de la alfabetización.

Creemos que una de las formas de modificar esto sería que los cursos de licenciatura estén más dedicados a explicar / comprender / reconstruir / reformular los descubrimientos más recientes sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, preocupándose por la deconstrucción de ideas que impregnan el sentido común, que se refieren a viejas formas de enseñanza y aprendizaje, reproduciendo una forma de enseñanza y aprendizaje que sucedió en otros contextos, diferentes de los actuales.

Continuamos nuestro trabajo con la esperanza de movilizar a otros sujetos para que participen en una educación calificada con compromiso y consistencia. Sabemos que lograr este objetivo depende de numerosos factores, no solo educativos, desde diferentes ángulos de análisis, sino, si el compromiso en torno al objetivo de capacitar a personas calificadas para leer, comprender, producir diferentes tipos y géneros textuales, cuando lo necesiten y / o deseamos y podemos usar este conocimiento para calificar sus vidas para muchas personas, una / varias, pero con el mismo objetivo y con claridad, podemos contribuir a modificar los índices de no aprendizaje y lograr la hazaña de alfabetización con calidad todos los estudiantes en un año académico.

## Referencias

- ALMEIDA, L. S. Inteligência e Aprendizagem: dos seus Relacionamentos à sua Promoção. In: **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 8, n. 3, 1992, p. 277-92.
- BAUMANN, Z. **Vida líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007
- BISQUERRA, R. **Métodos de investigación educativa**. Barcelona: Ceac, 2000.
- CAGLIARI, 1998).
- CLAXTON, G. **Live and Learn**. A Introduction to the Psychology of Growth and Change in Everyday Life. London: Harper & Row, 1984.
- CLAXTON, G. **O desafio de aprender ao longo da vida**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- COLLELO, S. **A escola que (não) ensina a escrever**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- DEMO, P. (2001). **É errando que a gente aprende**. Nova Escola. São Paulo, n. 144, ano 12, p. 49-51, entrevista concedida a Ricardo Prado.
- DEMO, P. **Metodologia para quem quer aprender**. Sao Paulo: Atlas, 2008.
- DEMO, P. **O mais importante da educação importante**. São Paulo: Atlas, 2012.
- FERREIRO, E. & TEBEROSKI, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1979.
- FERREIRO, E. **Alfabetización, teoría y práctica**. 5 ed. Mexico: Siglo Veintiuno, 2002.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança, um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 5ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 2000.

FREIRE, M. **Educador.** São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GADOTTI, M. Alfabetização e letramento tem o mesmo significado? In: **Revista Pátio**, ano IX, mai/jul/2005, p.48-52

GATTI, B.A. et al. **Formação de professores para o ensino fundamental:** instituições formadoras e seus currículos; relatório de pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2008. 2v.

GROSSI, Esther [et al]. **Ensinando que todos aprendem.** Revista do GEEMPA, no. 6: Ensinando que todos Aprendem, Porto Alegre: Edelbra Indústria Gráfica, (p.3-6),1998.

GROSSI, E. **Nova Falácia Criminosa.** Zero Hora, 8 e 9 de abril de 2017, p.26

LACERDA, M. P. **Quando Falam as Professoras Alfabetizadoras.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MARTINS, L.M; DUARTE, N. (org). **Formação de professores:** limites contemporâneos e alternativas necessárias. SP: Cultura Acadêmica, 2010.

MORAES, R. **Uma Tempestade de Luz:** a Compreensão Possibilitada Pela Análise Textual Discursiva. (2003). Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/04.pdf>, acessado em 01 de maio de 2015.

MORIN, E. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro.** São Paulo: Cortez, 2000.

MORIN, E. **O Método III:** o Conhecimento do Conhecimento. 2 ed. Porto Alegre: Sulina, 1999.

MORIN, E. **O método VI:** a ética. Porto Alegre: Sulina, 2005.

NEMIROVSKY, M. **Entrevista pessoal gravada e transcrita em Madrid**, mai. 2005.

POZO, J. I. Estratégias de Aprendizagem. In: COLL, C.; PALÁCIOS, J.; MARCHESI, A. (orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação:** psicologia da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p. 176-97.

POZO, J. I. **Aprendizes e Mestres:** a Nova Cultura da Aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

SCHWARTZ, S. **Entre a Indignação e a Esperança:** Motivação, Pautas De Ação Docente, Orientação Paradigmática na Alfabetização de Jovens e Adultos/As. Tese de doutorado. PUCRS, 2007.

SCHWARTZ, S. **Alfabetização de jovens e adultos:** teoria e prática. RJ, Petrópolis: Vozes, 2010.

SNOWLING; HULME, **The interface between spoken and written language: Developmental disorders**, disponible en [https://www.researchgate.net/publication/259268749\\_The\\_interface\\_between\\_spoken\\_and\\_written\\_language\\_Developmental\\_disorders](https://www.researchgate.net/publication/259268749_The_interface_between_spoken_and_written_language_Developmental_disorders), asesado em 10/06/2020.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**, disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>, acessado em 06/08/2016

STERNBERG, R. J. **Beyond IQ: a Triarchic Theory of Human Intelligence**. New York: Cambridge University Press, 1985.

STERNBERG, R. J. **Principles of Teaching for Successful Intelligence**. Educational Psychologist, v. 33, n. 2/3, 1998, p. 65-72.

TARDIF, M. **Saberes docente e formação profissional**: Petrópolis, Vozes, 1999.

TEBEROSKY, A. **Entrevista pessoal em Barcelona, gravada e transcrita**, abr. 2005.

TOLCHINSKY, L. **Entrevista pessoal em Barcelona, gravada e transcrita**, abr. 2005.

VERGNAUD, G. **Atividade humana e conceituação**. Porto Alegre: GEEMPA, 2008

WEISZ, T. **O diálogo entre o Ensino e Aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2000.

WEISZ, T. **A aprendizagem do sistema de escrita: questões teóricas e didáticas**. Revista Veras, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 11-20, janeiro/junho, 2016.