

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA – LICENCIATURA

Marília Felipe

**Fabricando um cotidiano para construção da leitura e escrita:**  
*relato de uma pesquisa-ação*

Porto Alegre  
1. Semestre  
2010

Marília Felipe

**Fabricando um cotidiano para construção da leitura e escrita:**  
*relato de uma pesquisa-ação*

Trabalho de Conclusão apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia – Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora:  
Annamaria Píffero Rangel

Porto Alegre  
1. Semestre  
2010

## RESUMO

Este estudo aborda a questão da alfabetização, através de uma pesquisa-ação realizada em uma turma de 1º Ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual de Porto Alegre. A pesquisa teve como objetivo acompanhar e viabilizar práticas que podem construir um cotidiano favorável para a aquisição da leitura e escrita, utilizando as pesquisas de Piaget, Ferreiro, Rangel e Fijalkow como aporte teórico. Durante três meses, observei e participei da rotina deste grupo de 20 alunos, todos provenientes de instituições pré-escolares. A partir de observações, reflexões e do resultado da primeira testagem acerca das hipóteses das crianças, fomos fabricando uma rotina que inclui momentos diários de leitura, escrita espontânea, trabalho cooperativo com jogos, uso do computador, exploração dos nomes e pequenos textos. O segundo teste mostrou que: 5 crianças se mantiveram pré-silábicas; 1 se manteve silábica sem valor sonoro; 3 avançaram para silábica com valor sonoro; 4 passaram a silábica alfabética; 4 progrediram para alfabética e 3 evoluíram dentro deste mesmo nível. Os resultados indicam que investir em pesquisas e ações que levem em conta o pensamento infantil, reconhecendo a heterogeneidade dos grupos de 1º Ano e o contexto didático, assessorando professores alfabetizadores, aumenta a possibilidade de sucesso no processo de alfabetização.

Palavras-chave: Alfabetização. Didática da alfabetização. Pesquisa-ação.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – teste de leitura e escrita 1º versão.....	22
Figura 2 – teste de leitura e escrita 2º versão.....	24

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Categorias para análise das hipóteses de escrita .....	24
Quadro 2 - Resultados das duas testagens.....	25
Quadro 3 - Reconhecimento de letras.....	26
Quadro 4 – Consciência fonológica X Hipóteses de escrita .....	27

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO .....	7
2. RECONHECIMENTOS .....	10
2.1 ENCONTROS.....	10
2.2 CENÁRIO.....	13
2.3 ROTEIRO .....	15
3. CICLOS DA PESQUISA .....	18
3.1 PLANEJAMENTO E IMPLEMENTAÇÃO .....	18
3.2 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DAS TESTAGENS DE LEITURA E ESCRITA	21
4. REFLEXÕES EM PROCESSO .....	28
5. APONTAMENTOS FINAIS .....	39
REFERÊNCIAS.....	40

## 1. INTRODUÇÃO

Pesquisar, promover e avaliar as questões relativas à leitura e escrita tem sido matéria de investigação nos meios acadêmicos e vem sendo alvo de políticas públicas para gestão da educação. Em notícia de 2009 do Jornal Folha de São Paulo, foi anunciado que, apesar dos avanços, o Brasil ainda tem 11,5% das crianças de oito e nove anos analfabetas, segundo a PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios), do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Conforme esta mesma fonte, de 2001 a 2007, a redução foi de apenas 2,5 pontos.

É evidente que o texto jornalístico imprimiu uma visão cultural e histórica negativa ao usar a expressão “analfabeto”. Porém, ninguém duvida das dificuldades enfrentadas nesses primeiros anos do Ensino Fundamental e das repercussões negativas que crianças que não compreendem o que lêem ou que o fazem de forma precária terão em suas trajetórias escolares.

O Brasil vem investindo recursos nesta área com o objetivo de melhorar estes índices. O plano de metas *Compromisso Todos Pela Educação* prevê que até 2022 toda criança esteja plenamente alfabetizada aos oito anos de idade. É importante lembrar, que estes números compõem o *Índice de Desenvolvimento Humano*, que é uma maneira padronizada de avaliação e medida do bem-estar de uma população. Objetivamente, esses valores podem atrair investimentos e gerar riqueza para uma nação.

Desde 2008, em consonância com a definição que toda criança deverá freqüentar o Ensino Fundamental de nove anos, iniciando sua escolarização obrigatória aos seis anos de idade, o Ministério da Educação (MEC) vem realizando um exame periódico específico para aferir os resultados da alfabetização: a *Provinha Brasil*. Além deste movimento de avaliação, que parece se destacar dos demais, existe no site do MEC várias publicações atuais abordando o tema. Além disso, alguns cursos de formação continuada foram oferecidos nas redes municipais e estaduais de ensino, através do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), apresentado pelo MEC em abril de 2007.

Como estudante de Pedagogia, percebo que este assunto é abordado ao longo de diversas disciplinas do curso, especialmente, naquelas que se relacionam com as áreas de Psicologia, Linguagem, Didática e História. Porém, senti falta de uma carga horária mais significativa para trabalhar especificamente as questões relativas à didática da alfabetização e o que me ajudou a refletir sobre essas questões foram os momentos de observação e prática docente, que na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), acontecem desde o início do curso.

Posso dizer que meu objeto de pesquisa começou a ser construído a partir de dois encontros fundamentais, que aconteceram na universidade e na escola, com duas professoras que estão ligadas às questões de alfabetização. Uma delas foi minha professora e orientadora durante os anos de faculdade e a outra foi minha regente em práticas que realizei em sua sala de aula por quase dois anos. Com elas tive a possibilidade de aprender, experimentar e refletir sobre como as crianças constroem os conhecimentos necessários para ler e escrever.

Portanto, este trabalho é um registro dessa trajetória de pesquisa e a pergunta que norteou esse estudo que foi: “Como é possível construir um cotidiano favorável para a alfabetização de crianças aos seis anos de idade?”. Os objetivos são acompanhar, discutir, orientar e viabilizar as práticas de alfabetização em uma turma de 1º Ano do Ensino Fundamental, em uma escola estadual da região central de Porto Alegre, através de uma pesquisa-ação.

Documentos oficiais Ministério da Educação no Brasil entendem alfabetização e letramento como **processos** complementares e paralelos, sendo a alfabetização o desenvolvimento da compreensão das regras de funcionamento do sistema de escrita alfabética e o letramento como as possibilidades de usos e funções sociais da linguagem escrita. Nesse trabalho, apesar de concordar com essa visão, usarei o termo “alfabetização” para me referir a todo processo de construção dos conhecimentos de leitura e escrita.

O referencial teórico que uso para analisar esse contexto leva em conta os teóricos que estão inscritos na perspectiva Construtivista. Para entender os sujeitos e como eles se relacionam com o conhecimento partirei dos estudos de Piaget. Para compreender como as crianças aprendem a ler e escrever tomarei como base as pesquisas de Ferreiro. Entenderei a possibilidade de uma rotina através de música e jogos a partir dos estudos de Rangel. Como inspiração metodológica me apoio nas pesquisas de Fijalkow, que trabalha, desde 1977, com pesquisa de campo, do tipo pesquisa-ação, que leva em conta a formação em serviço.



Organizo esse registro começando por um capítulo de reconhecimentos onde apresento os encontros que me levaram em direção a esse objeto de pesquisa, o contexto em que realizo este estudo e como escolho olhar para essa produção. Depois, passo para um capítulo onde conto como ocorreram os ciclos da pesquisa, como se deu o planejamento e a implementação do projeto e, por fim apresento alguns resultados. Passo então, para um capítulo de reflexões sobre como o trabalho funcionou, estratégias que deram certo e outras que podem ser aprimoradas. Enfim, encerro com um capítulo que resume os principais achados e indica caminhos para estudos futuros.

## 2. RECONHECIMENTOS

Escolho começar este trabalho situando o leitor em relação a três aspectos fundamentais dessa pesquisa: os sujeitos envolvidos; o contexto sobre o qual agimos e pesquisamos e o aporte teórico que direciona meu olhar.

### 2.1 ENCONTROS

Após cinco anos trabalhando como nutricionista, resolvi mudar de rumo e começar outra vez. Escolhi a Pedagogia e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul para serem palco e cenário do início de um novo projeto para minha vida. Estava disposta a aprender e precisava viver a aventura dessa jornada. Entrei na faculdade no primeiro semestre de 2006 e confesso que ao ler os muitos textos indicados pelas disciplinas, mesmo tendo o maior interesse, me sentia cansada e com sono. Mais tarde, no segundo semestre, durante a disciplina de *Psicologia da Educação: desenvolvimento*, descobri que isso era resultado de uma sobrecarga cognitiva, comum ao entrarmos em contato com assuntos pouco conhecidos.

Foi nessa disciplina que encontrei a professora Annamaria Píffero Rangel e comecei a perceber de uma forma diferente o objeto de pesquisa que escolhi estudar. Com o entusiasmo de quem se apaixona fui em busca de tudo que pudesse me fazer entender melhor como se aprende a ler e escrever. Comprei livros, li artigos e quando a disciplina chegou ao fim procurei a professora para dizer que queria continuar aprendendo.

Então, em março de 2007, ela me convidou para conhecer seu trabalho como especialista no Centro de Artes e Educação Física (CAEF) da UFRGS, que fazia parte da Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação. Na ocasião, ela me mostrou o site do projeto (<http://www.caef.ufrgs.br/>), entregou alguns materiais e combinamos um novo encontro. Passados sete dias, lá estava eu com um bloco de anotações e vários registros sobre as leituras realizadas. Acredito que começamos naquele momento as orientações no sentido do trabalho de conclusão de curso que apresento aqui.

Naquele período de reconhecimento, compreendi que as propostas educativas do CAEF da UFRGS buscavam a interação de diversos saberes e formas de expressão. Entendi que um grupo de especialistas nas áreas de Artes Visuais, Música, Educação Física e Pedagogia, ao abordarem o tema da alfabetização, materializaram propostas pedagógicas para professores comprometidos com esta tarefa. Alguns desses produtos estão sendo utilizados nesta pesquisa:

- *Alfabeto de parede*: seleção de palavras ilustradas a partir de técnicas artísticas variadas (Amendoim – banana – chinelo – dragão - elefante – futebol - goleiro – helicóptero – ioiô – jacaré – kung-fu – laranja – mecânico – ninho – orelha – palhaço – queijo – relógio – soldado – telha – urso – vassoura – windsurfe – xícara – yellow – zoológico).
- *Alfabeto*: forma musical do alfabeto de parede, que permite a criação de projetos inspirados em cinco categorias (coisas, comidas, bichos, brinquedos e trabalhos).
- *Tutorial de alfabetização através da arte e da educação física*: trata-se de uma obra aplicada à alfabetização e ao letramento. Funciona como um livro do professor apresentando o “alfabeto de parede”, proposta de diagnóstico do nível de aprendizagem e sugestões de atividades.
- *Canções de Cantar e Contar: Alfabeto*: é um livro para ser utilizado pelos alunos. Reúne o “alfabeto de parede”, exercícios, letra e partitura da *Canção do Alfabeto*.
- *CD multimídia Alfabeto*: apresenta uma animação para música “*Alfabeto*”, versões da mesma música e vinte e seis jogos.

Algumas semanas após estes nossos encontros e a exploração desses materiais, a professora Annamaria me pediu para viajar até São Bento do Sul em Santa Catarina para, juntamente com duas professoras de Música, ministrar um curso chamado: “Repertório para sala de aula/alfabetização”. O público alvo eram professores de Artes, Educação Física e Alfabetizadores da rede pública municipal. A carga horária se dividia em 16 horas presenciais e 24 horas em um ambiente virtual para o ensino-aprendizagem a distância, o Teleduc.

Aceitei o desafio muito mais pelo gosto da aventura do que pela certeza de ter algo a ensinar. Saí de Porto Alegre com uma mala carregada de livros, CD’s e alguns jogos construídos pela professora. De repente, eu estava falando para um grupo de mais de trinta professores, sobre a escolha de palavras para o “alfabeto de parede”. Explicando que a variedade da língua portuguesa deve ser levada em conta para permitir que as crianças estabeleçam diferentes relações e não se limitem a lógica da CVCV – consoante-vogal-consoante-vogal. Então, a professora de música que acompanhava minha explicação deu um salto e disse: “– É isso, em música também é assim. Adorei!”. Através da minha fala ela

conseguiu retomar com o grupo a importância da variação dos gêneros musicais para a construção do conhecimento nesta área.

Este foi o primeiro dos sete cursos que realizei em parceria com professores de Artes e Educação Física, sempre pensando a alfabetização em suas inúmeras interseções com estes saberes. Voltava para casa cada vez mais motivada e curiosa para experimentar essa proposta e perceber, na sala de aula, de que maneiras ela podia contribuir para um cotidiano favorável aos processos de alfabetização.

No ano de 2008, durante a disciplina de *Seminário de Docência V: Organização Curricular – fundamentos e possibilidades (4 a 7 anos)*, tive a primeira oportunidade de entrar em contato com uma sala de aula onde se trabalhava com alfabetização e experimentar algumas coisas. Escolhi uma escola da rede estadual de ensino próxima à minha casa e fui orientada pela coordenadora pedagógica desta instituição, a realizar minha prática em uma turma de 2º Ano do Ensino Fundamental, pois a professora era egressa da UFRGS.

A disciplina em questão propunha um período de 40 horas de observação e prática pedagógica e esta proposta se repetia em outros semestres com diferentes faixas etárias. Logo de chegada, notei que a professora, que vou chamar de Mariana, era uma profissional sensível e preocupada com a formação integral dos alunos. Em nossas conversas ela me contou dos poucos anos de exercício do magistério, o que foi uma grande surpresa para mim, que percebia nela uma segurança que comparei com a experiência adquirida pelo tempo de profissão. Através da convivência, sempre tranqüila e respeitosa, observei que o que me fazia sentir tamanha confiança em seu trabalho era o profundo interesse pela educação, aliado à busca constante do conhecimento e, é claro, a vocação que ela transbordava.

Descobri que ela conhecia o trabalho da professora Annamaria, pois havia feito o curso de extensão chamado “Alfabetizar aos seis anos”, promovido pelo Departamento de Estudos Básicos da Faculdade de Educação da UFRGS. Notei que ela tinha interesse e fazia esforços para nortear seus planejamentos por estas propostas. Resultado: acabei escolhendo fazer todas as minhas práticas com essa professora, acompanhando as turmas com as quais ela trabalhava. Sentia-me acolhida e, de alguma forma, conseguia enxergar uma fissura, um espaço para experimentar, produzir e construir conhecimentos sobre o cotidiano em turmas de alfabetização.

No entanto, fiquei decepcionada, pois quando chegou o momento de realizar meu Estágio de Docência, com duração de um semestre, a professora Mariana assumiu o 1º Ano, o que seria perfeito, se não fosse a pressão do governo estadual para que as escolas da rede escolhessem um programa, entre três, indicados pelo Secretaria de Educação. A instituição

optou pelo método fônico e por conta disso eu optei por realizar meu estágio com o Jardim B, para permanecer no espaço, sem me submeter a um método distante das minhas ideias e ainda acompanhar o trabalho no 1º Ano com certa distância.

No final de 2009, a escola desistiu do tal método em função das críticas e insatisfação da professora Mariana; da incerteza sobre a continuidade do suporte material para a realização do projeto, por parte dos órgãos gestores responsáveis e porque, de alguma forma, a universidade estava ali acenando com uma proposta de pesquisa e ação.

Enfim, em 2010, todos os encontros aconteceram. Tínhamos a oportunidade de experimentar uma proposta de trabalho: com uma professora na escola interessada, motivada e consciente do desafio; com uma professora na academia disposta a discutir e refletir sobre o cotidiano da alfabetização, com aporte teórico e algumas hipóteses por serem testadas; uma acadêmica de Pedagogia curiosa e persistente que precisava escrever um trabalho de conclusão de curso pertinente com a sua trajetória e, por fim, mas não menos importante, um grupo de alunos, sem os quais tudo mais seria em vão.

A turma de 1º Ano do Ensino Fundamental já contou 23 alunos, mas apenas 20 fazem parte deste estudo (dois alunos entraram nesta escola em maio e um aluno foi transferido em abril). O grupo em estudo é composto por 13 meninas e 7 meninos, todos provenientes de instituições de Educação Infantil.

## 2.2 CENÁRIO

Perseguindo meu objeto de pesquisa, no quarto semestre da faculdade, participei como bolsista de iniciação científica no projeto "O estado do conhecimento dos estudos sobre alfabetização e alfabetismo/letramento (RS: 1961-2006)", coordenado pela professora Iole Maria Faviero Trindade da UFRGS. Minha principal tarefa foi organizar e analisar resumos de teses e dissertações produzidas nos programas de pós-graduação de universidades gaúchas, tendo como aporte teórico os Estudos Culturais em Educação.

Fiquei apenas seis meses no projeto e colaborei na construção de um banco de dados disponível no site <http://www.ufrgs.br/faced/pesquisa/alfaneccso/default.html>. A experiência como bolsista foi importante, pois me permitiu perceber que, em se tratando de pesquisa científica, a escolha do objeto não pode estar desvinculada da teoria que nos permite compreendê-lo. Delval (2002) traduz minha percepção quando diz: "Os cientistas revelaram que para observar um fenômeno é sempre necessário situar-se em uma perspectiva teórica e dispor de uma conjectura sobre o que é importante observar". (p. 21). Pensar as questões

relativas à alfabetização, a partir do enfoque dos Estudos Culturais em Educação, não é contrário a pensar estas mesmas questões através de uma concepção teórica Construtivista, mas percorre caminhos diferentes e, por isso, trará destaques distintos sobre o problema em questão.

Este movimento de pensar e tornar consciente as escolhas teóricas em relação ao objeto de estudo é fundamental para o exercício docente desde a Educação Infantil até a Pós-Graduação, extrapola o espaço da sala de aula atingindo coordenadores pedagógicos, diretores e todos aqueles que são responsáveis pela gestão da educação. Mesmo que um destes atores não tenha consciência da concepção epistemológica que sustenta sua prática, ela estará refletida em seu exercício docente e, frequentemente, se mostra como a repetição dos modelos educacionais vivenciados por estes sujeitos.

Logo, não é difícil imaginar que essa é uma teia complexa de relações e disputas, que no campo na alfabetização acaba provocando uma discussão sobre metodologias ou como ironiza Morais (2006) “métodos miraculosos” (p.1). Conforme Mortatti (2006), o debate atual em torno dos métodos de alfabetização pode ser percebido “[...] seja quando se propõe a desmetodização desse processo, seja quando se discutem cartilhas, seja quando se utilizam, mesmo que silenciosamente, determinados métodos considerados tradicionais.” (p.14). Da próxima vez que abrir uma revista comercial especializada em educação, repare quantas páginas de propagandas oferecendo “soluções” e “sistemas” de ensino aparecem.

Essas questões demonstram que precisamos discutir sobre os métodos, mas sem esquecer os outros aspectos envolvidos nesse processo como as características culturais, econômicas e tecnológicas vividas pelos sujeitos (alunos e professores), que produzem modos de aprender e ensinar. Tudo isso articulado com a discussão de temas mais amplos como, por exemplo, a profissionalização de docentes e gestores. É óbvio que o estudo que apresento aqui não consegue dar conta desse imenso desafio, mas é uma forma de registro que pode apontar caminhos para investigações e ações futuras.

As pesquisas acerca do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita avançaram nas últimas décadas do século XX, com a divulgação da psicogênese da língua escrita (Ferreiro e Teberosky, 1985), mas segundo Fijalkow (1994), “o consenso assim adquirido teve por consequência suspender um pouco as pesquisas relativas ao ato de ler, de tal forma que a questão de saber em que consiste o saber ler não progrediu depois disso.” (p.121). Morais (2006) ilustra esse momento vivido na academia e, por consequência, nas escolas, falando sobre o dilema presente nos cursos de formação de professores

“Na realidade, durante mais de uma década, o que predominou na formação inicial e continuada dos professores foi o acesso dos docentes à descrição do percurso evolutivo vivido pelo aprendiz, ao aprender o sistema alfabético e não uma discussão sobre formas de didatizar aquela informação.” (p.5)

Hoje em dia, no Brasil, acredito que esse debate tenha sido impulsionado novamente por dois motivos: pela antecipação da escolarização obrigatória, concretizada com a entrada das crianças de seis anos no Ensino Fundamental; pelo fracasso em alfabetizar alunos oriundos das camadas populares. Diante desse quadro a Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, apresentou um projeto que previa a avaliação de três métodos desenvolvidos pelas seguintes instituições: *Alfa e Beto*, *Ayrton Senna* e *Geempa*. Devia ocorrer no ano de 2008 e previa a participação de 200 turmas por método e mais 200 turmas para controle. Conforme o texto do site da própria Secretaria da Educação os objetivos eram:

“Aplicar três programas de intervenção pedagógica com foco na alfabetização, de comprovada eficácia no processo de aprendizagem de crianças com seis anos no primeiro ano do ensino fundamental de nove anos em escolas públicas estaduais e municipais no Rio Grande do Sul, visando à construção da matriz de competências e habilidades cognitivas em Leitura/Escrita e Matemática para assegurar sua alfabetização em um ou, no máximo, dois anos letivos, ou seja, aos 6 ou 7 anos de idade.”( [http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/proj\\_piloto.jsp?ACAO=acao1](http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/proj_piloto.jsp?ACAO=acao1). Acesso em 5 de junho 2010)

Conforme podemos acompanhar no mesmo site o projeto, que começou em 2007, continua existindo no estado, mas após os resultados divulgados pela CESGRANRIO em fevereiro de 2008, que mostraram pouca diferença entre os resultados encontrados, com uma leve desvantagem para o método gaúcho, as notícias são escassas. Na escola onde realizei minha pesquisa, o projeto chegou em 2009 com sérios problemas na disponibilização de material e capacitação de professores, tendo sido encerrado no início do ano de 2010.

## 2.3 ROTEIRO

Este trabalho está inscrito na perspectiva teórica Construtivista e procura entender a partir deste referencial como se dá a relação dos sujeitos com o conhecimento, como as crianças aprendem a ler e escrever e de que maneira essa aprendizagem pode acontecer através de jogos e músicas. Sobre o processo construtivo Piaget (1967) afirma “[...] tendo tomado consciência de cada um dos fatores não mais isoladamente, mas em suas relações com os outros, todos agem ao mesmo tempo sobre o conceito e há síntese e hierarquia” (p.79). Então, me lanço nesse exercício de construir uma relação entre esses elementos para descobrir

repostas para minha questão problema e tomo como inspiração as pesquisas teórico/didáticas realizadas por Fijalkow (s.d.) desde 1977.

Segundo Piaget (1987), os sujeitos constroem os conhecimentos através das interações com os objetos, que podem ser físicos, sociais ou os dois ao mesmo tempo. Por exemplo, uma letra de plástico é um objeto físico, mas que pode comunicar algo através de seu simbolismo. O sujeito para este autor, procura compreender ativamente o mundo que o rodeia e dar respostas as interrogações que surgem durante toda existência. Ele age sobre os objetos do mundo, constrói suas próprias categorias de pensamento e dessa forma organiza o seu mundo.

Ferreiro (1986) encara uma questão, que continuamos a nos fazer nos dias de hoje: “- Deve-se ou não se deve ensinar a ler e escrever na pré-escola?”. Em seus argumentos ela trás um exemplo da relação dos sujeitos com o conhecimento, quando chama de *ilusão pedagógica* o falso pressuposto de que as crianças só têm acesso à linguagem escrita quando os adultos decidem. Vivemos em um mundo de imagens e letras, principalmente nos centros urbanos. A mesma autora vai nos ajudar a entender esse problema.

“A tão famosa “maturidade para leitura e escrita” depende muito mais das ocasiões sociais de estar em contato com a linguagem escrita do que de qualquer outro fator que se invoque. Não tem sentido deixar a criança à margem da linguagem escrita “esperando que amadureça”. De outro lado os tradicionais “exercícios de prontidão” não ultrapassam o nível de treinamento perceptivo motor quando, em verdade, é o nível cognitivo que está envolvido no processo (e de modo crucial)” (FERREIRO, 1986, p. 101)

Entendo que por isso, Ferreiro (2007) e Rangel (2008), vão enfatizar que a alfabetização é um processo que pode começar muito antes da entrada da criança na escola. Segundo Rangel (2005), existem quatro tipos de conhecimentos envolvidos neste processo, a saber: físico, lógico-matemático e social, que foram considerados nas pesquisas de Piaget (1968, 1977). E a estes é acrescentado o conhecimento procedural com base nos estudos da teoria cognitiva e na neurologia. A função do professor é diferente em relação a cada um desses tipos de conhecimento.

Sendo assim, Rangel (2008), afirma que ao trabalhar com jogos o professor deve refletir sobre a natureza do conhecimento envolvido e as possibilidades de interação de cada criança. Por exemplo, crianças menores ou que tiverem pouco contato com materiais escritos precisarão lidar por mais tempo com materiais concretos, característica do conhecimento físico, como letras de plástico ou arame, livros, jornais e revistas. Enquanto outras, já poderão iniciar com jogos e atividades que envolvam a leitura e o significado das palavras, que são próprios do conhecimento lógico-matemático.



Todas as crianças precisam que alguém, um adulto ou outro colega com mais conhecimento lhes ensine/apresente as convenções arbitrárias da língua, hábitos sociais e outros fatos que não poderão ser aprendidos pelas crianças sem ajuda. Este é o tipo de conhecimento social.

O conhecimento procedural pode ser entendido como aquele que se dá a partir da memória motora. Fijalkow (1994), classifica como um conhecimento procedural saber ler e escrever, pois para este autor: “Saber ler, portanto, é saber ler tudo.” (1994, p.122). Rangel (2010) faz um apontamento importante quando se refere aos avanços dos estudos sobre como se aprende a ler e escrever:

“[...] em psicologia cognitiva, a reflexão sobre o conhecimento em geral se desenvolvia e passou a distinguir o conhecimento de tipo declarativo de um conhecimento de tipo procedural, que em princípio é semelhante à diferença clássica que é feita entre “saber” e “saber-fazer”. (p. 7)

Neste estudo procuro perceber as crianças como sujeitos ativos, que constroem conhecimento sobre a leitura e escrita a partir das relações com os objetos (materiais didáticos, músicas, jogos, livros, relações com os colegas e professores); a cultura escrita como um objeto que não é exclusivamente escolar e os jogos e as músicas como estratégias para a construção dos quatro tipos de conhecimento apresentados.

### 3. CICLOS DA PESQUISA

Neste capítulo procuro apresentar como a pesquisa foi planejada, como aconteceram os procedimentos para a implementação dessa experiência e quais foram os resultados alcançados durante dois meses de pesquisa e ação.

#### 3.1 PLANEJAMENTO E IMPLEMENTAÇÃO

Antes mesmo do início das aulas, trabalhei na tradução de uma palestra, registrada no idioma inglês, proferida pelo pesquisador Jacques Fijalkow sob o título “*Is it possible to efficiently teach reading and writing to all Five to seven-year-old children?*”. Em sua fala, o autor apresenta uma proposta de pesquisa-ação levantando os princípios gerais que emergem a partir dessa forma de encarar o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita; os aspectos de organização e gestão da sala de aula e, ainda, questões relativas à didática ou a maneira de colocar em prática um referencial teórico, que nesse caso é o sócio-construtivismo.

Encaminhei o texto à professora, ainda durante as férias, com a intenção de provocar a reflexão sobre como trabalharíamos durante a pesquisa. Em nosso primeiro encontro, durante a segunda semana de aula, perguntei se ela havia gostado do texto e como entendia as ideias do autor sobre o cotidiano de um grupo de alfabetização. Percebi que ela não havia lido o texto e, já neste ponto, compreendi que havia me equivocado na forma de apresentação do material. Em pesquisas futuras acredito que um esquema com o resumo dos conceitos, acompanhado de uma exploração guiada pelo pesquisador pode proporcionar mais segurança e envolvimento dos professores.

Ainda nesse encontro inicial, procurei compreender como ela estava organizando o trabalho em sala de aula. Como já disse antes, a professora havia trabalhado com o método fônico no ano anterior e começou este ano com a análise dos sons das letras, utilizando para isso os nomes dos alunos. Sugeri, então, que fosse criado um portador de texto, um quadro mural para explorar o momento da “chamada”, que no cotidiano escolar é o registro dos alunos presentes, mas que em grupos de alfabetização pode ser mais um momento para pensar sobre a linguagem escrita.

Uma semana antes, eu havia entregado a ela um “alfabeto de parede”, um CD com a versão em MP3 da música “*Alfabeto*”, um CD multimídia com a animação dessa canção e três caixas com três tipos de jogos<sup>1</sup> criados pela professora Annamaria e confeccionados por mim

- Jogos de sons: permitem aos alunos à conscientização das relações auditivas e visuais entre as palavras (Avião; Centopéia; Flor e Chapéu e Memória de Rimas).
- Jogos de letras: proporcionam análise e manipulação da palavra a partir de um modelo, sendo importante reconhecer e colocar cada letra na sua posição correta (Loto Letras; Sequência: Zebra e Bola; Disputa: Rato e Sapo, Gato e Galo, Queijo e Xícara, Coelho e Coruja, Elefante e Pandorga, Dinossauro e Hipopótamo, Urso e Vaca, Porco e Arara, Lápis e Zebra, Abelha e Jacaré, Banana e Macaco e Memória da Letra Inicial).
- Jogos com sons, sílabas e palavras: promovem o uso das análises auditivas e visuais para a decodificação das palavras (*Stop*; *Árvore*; *Dicionário*: Casa e Alimentos; *Dominó*: Alimentos, Casa, Esportes, Objetos; *Poção da Bruxa*; *Mímica de verbos e Auto ditado Mamíferos*)

Como esse material já estava disponível e pronto para ser utilizado, sugeri que, nas aulas posteriores ao nosso encontro, ela pendurasse o “alfabeto de parede” mostrando rapidamente todos os cartazes aos alunos e certificando-se de que eles compreendiam as ilustrações referentes a cada letra. Conforme Rangel (2005) a ordem em que as letras aparecem no alfabeto, suas formas e sons fazem parte de um tipo de conhecimento arbitrário, que só pode ser adquirido através da informação direta, quando alguém, por exemplo, o professor ou um colega, nos diz que a letra “A” tem esse nome em português e é a primeira da ordem alfabética. Ou seja, este é um conhecimento social, uma convenção de um grupo, sem razões lógicas.

Combinamos, também, que a música “*Alfabeto*” seria analisada a partir de um cartaz colocado no quadro com a letra da canção e que esta atividade teria um roteiro básico:

1. Ouvir a música;
2. Colocar o cartaz no quadro;
3. Perguntar a qual música se refere o texto do cartaz;
4. Perguntar onde está escrito o título e o nome do autor e se eles conseguem ler essas informações;
5. Cantar com os alunos, apontando cada palavra que está sendo cantada;

---

<sup>1</sup> Os jogos aqui utilizados foram confeccionados a partir das tipologias apresentadas no livro escrito por RANGEL, Annamaria Píffero. **Alfabetizar aos seis anos**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008, 96p.

6. Entregar aos alunos uma folha com a letra da música para ser colada no caderno;
7. Solicitar que cantem apontando as palavras em seu caderno;
8. Chamar a atenção para os grupos (coisas, comidas, bichos, brinquedos e trabalhos) que aparecem nas estrofes da canção;
9. Apresentar a animação da *Canção do Alfabeto* no laboratório de informática.

Foi nesse dia que estabelecemos como se daria nossa dinâmica de trabalho. Acertamos encontros semanais, com duração de 2 horas, divididas em dois momentos: observação em sala de aula para entender a organização da rotina e exploração dos materiais (como as crianças se comportam e quais as dificuldades enfrentadas) e reflexão com a professora sobre os aspectos observados, sugestões para construção de materiais e elaboração de atividades.

Mesmo com essas combinações estabelecidas senti a professora insegura, principalmente, pela ausência de um livro base com atividades e textos a serem explorados. Naquele dia, ela me pediu que sugerisse “temas de casa”, pois os pais estavam cobrando essa rotina. Então, enviei por e-mail vários exercícios de correspondência termo a termo, referentes à música “*Alfabeto*”, explorando as vogais. Sua outra solicitação foi a construção de um mural com as letras do alfabeto e espaços para a que as crianças pudessem registrar suas descobertas de como se escrevem palavras pelas quais se interessam.

Como percebi que aumentar a confiança da professora no projeto era crucial para o bom andamento da pesquisa, três dias após a nossa primeira conversa entreguei a ela 52 livros, com CD multimídia encartado, *Canções de Cantar e Contar: Alfabeto* (versão do aluno). Dois dias após essa entrega, realizei, com a ajuda de duas acadêmicas do curso de Pedagogia da UFRGS, a primeira testagem de leitura e escrita com 20 alunos que. Assim, de posse desse perfil da turma, traçamos objetivos específicos para cada criança e pensamos em estratégias para gestão do grupo, que serão apresentadas no próximo subcapítulo.

Por outro lado, a professora passou a me enviar seu planejamento semanal por e-mail e isso foi ótimo, pois acabamos estabelecendo outro fórum de discussão extrapolando o espaço da escola. Então, desde a quarta semana de aula começamos essa troca de mensagens, que revela um esforço de olhar as propostas a partir de três lugares distintos: o da professora em sala de aula, o da aluna pesquisadora e o da professora orientadora desta pesquisa. Este material é rico e merece análises futuras, visto que não terei tempo de explorá-lo devidamente neste trabalho.

### 3.2 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DAS TESTAGENS DE LEITURA E ESCRITA

Mesmo antes de saber ler e escrever convencionalmente, as crianças pensam e interagem com o sistema de escrita. Essa interação acontece quando elas convivem com as práticas de letramento do seu mundo, que é claro não são iguais para todos os grupos sociais. Portanto, não é difícil imaginar que em uma turma de 1º Ano do Ensino Fundamental, teremos diversas hipóteses de leitura e escrita e que reconhecer estas diferenças é essencial para o professor alfabetizador poder traçar objetivos individuais e escolher estratégias de ensino.

Autoras como Ferreiro e Teberosky (1986), propõem abordar os registros infantis a partir do referencial teórico piagetiano, compreendendo a escrita como um objeto de conhecimento, assim como, a construção do número, noção de tempo e espaço. Desta forma, através de uma pesquisa de caráter transversal, utilizando o método de indagação inspirado no *método clínico*, levando em consideração as escritas inventadas por mais de 108 sujeitos com idades entre 4 e 6 anos, elaboram uma descrição psicogenética da alfabetização inicial ou, como ficou conhecida, psicogênese da língua escrita.

Portanto, escolho investigar e analisar as práticas de leitura e escrita, do grupo de alunos que participam do estudo, a partir desta perspectiva teórica, mesmo reconhecendo que ela não é a única forma de entender os processos de aquisição da linguagem escrita. Fijalkow (2009), por exemplo, aponta para a necessidade de revisar as posições firmadas por essas pesquisas quando diz:

“Além dessa teoria [psicogênese], para uma teoria geral da evolução da escrita na criança, seria necessário confrontar esse modelo aos outros modelos evolutivos propostos por autores anglofônicos, saídos de outra tradição não piagetiana, tais como Ehri (1987, 1997), Frith (1985), Gentry (1982), Henderson (1981) e Treiman (1993, 1997, 1998, 2000).” (p.24)

Deixo para pesquisas futuras esse confronto de idéias e tomo como referência o que diz Ferreiro (2007), ao revisar seu trabalho:

“O mais importante não é discutir sobre as etiquetas nem discutir se as etapas são três, quatro ou seis; o mais importante, creio, é entender esse desenvolvimento como um processo e não como uma série de etapas que se seguiriam uma às outras quase automaticamente.” (p.87)

Assim sendo, acredito que a testagem ou sondagem como também é chamada por alguns autores, seja um recurso que o professor alfabetizador dispõe para conhecer as hipóteses de escrita de seus alunos. Há testes desenvolvidos por estudiosos da alfabetização

como Capovilla (1997), Pinheiro (1996) e Scliar-Cabral (2003) que avaliam competências associadas a importantes elementos do processo de alfabetização. Existe também, a *Provinha Brasil* “que é uma avaliação diagnóstica do nível de alfabetização das crianças matriculadas no segundo ano de escolarização das escolas públicas brasileiras” (<http://provinhabrasil.inep.gov.br/> acesso em jun de 2010).

Porém, no 1º Ano do Ensino Fundamental não existe nenhum documento oficial de avaliação. Por isso e por entender que a perspectiva teórica sobre alfabetização precisa estar em sintonia com o teste proposto, neste estudo utilizei dois modelos formulados pela professora Annamaria Píffero Rangel (2010) e colaboradores, embasados, principalmente, nos estudos de Ferreiro e Teberosky (1986).

A primeira versão do teste foi aplicado em 20 crianças, no dia 15 de março de 2010, com a ajuda de duas estudantes de Licenciatura em Pedagogia. O teste era dividido em quatro partes: cabeçalho, ditado a partir de imagens, investigação sobre consciência fonológica e reconhecimento de letras.














ESCOLA _____	TURMA _____				
NOME _____	DATA ____/____/____				
					
					
Risca o que não combina					
					
Risca o que não combina					
					
<small>Circule as letras que a criança reconhece pelo nome e coloque um 'X' se ela, além de saber o nome sabe dizer uma palavra que começa com a mesma (só faça esta última pergunta para as letras do nome dela)</small>					
<b>A D E F U H I K L M O P S</b> <b>T V W X Y C B G J N Q R Z</b>					
Data de nascimento: ____/____/____					

Figura 1 – teste de leitura e escrita 1º versão.

Sua aplicação era feita pelo pesquisador, em mesas localizadas no pátio interno de uso exclusivo do Jardim B e 1º Ano. Este iniciava o teste pedindo que a criança identificasse, no cabeçalho, onde deveria escrever seu nome. Após a localização do espaço correto solicitava que ela fizesse este registro. Todos atenderam a esta solicitação e apenas um aluno não conseguiu escrever de forma convencional o seu nome. Metade das crianças se arriscou a escrever o nome da escola e três o fizeram conforme a hipótese alfabética. Dos dez que

tentaram escrever a data conforme o sistema dia/mês/ano, apenas quatro o fizeram de acordo com o modelo proposto. Somente um aluno conseguiu preencher a lacuna da turma corretamente, mas dezesseis inventaram escritas para dar conta do desafio.

Na segunda parte do teste o pesquisador verificava se o aluno sabia nomear as imagens e esclarecia possíveis dúvidas. Depois, pedia que ele escrevesse as palavras conforme suas idéias e, às vezes, para encorajar a criança dizia: “- Escreve do teu jeito, não te preocupa, está bem?”. Apenas uma aluna se recusou a preencher esta parte do documento. Na etapa seguinte, também baseada nas imagens, o pesquisador pedia que a criança nomeasse dois grupos de imagens e riscasse, em cada um deles, a figura que não combinava. Para estimular a reflexão o investigador dizia as palavras em voz alta duas ou três vezes. Por fim, a criança precisava reconhecer as letras do alfabeto fora da ordem convencional e dizer palavras que começassem com as letras do seu nome.















O ditado a partir de imagens é sem dúvida a parte do experimento que identificava as hipóteses de escrita conforme os níveis propostos por Ferreiro e Teberosky (1986). Na primeira versão do teste, foram contempladas cinco palavras, que variavam entre uma e quatro sílabas (PÉ, URSO, GIRAFÁ e DINOSSAURO), além de um diminutivo (GIRAFINHA). Dessa forma era possível avaliar as representações que os alunos conseguiam imprimir em seus escritos, questões referentes à quantidade mínima de letras e variedade utilizada, bem como a fonetização da escrita.

Assim como o projeto experimental conduzido por Ferreiro e Teberosky (1986), nossa preocupação centrava-se em não identificar escrita com cópia de um modelo, nem progressos na conceitualização com avanços no decifrado ou na exatidão do que era produzido. Para fins de análises utilizaremos cinco categorias que levam em conta os pressupostos da psicogênese e estão detalhadas no Quadro 1:

<p><b>Pré-silábico</b>          Escreve utilizando grafismos e outros símbolos;          Utiliza letras para escrever;          Produz escritas diferenciadas (exigência de quantidade mínima de letras e variedade).</p> <p><b>Silábico sem valor sonoro</b>          Estabelece relação entre fala e escrita, utiliza letras, mas sem fazer uso do valor sonoro convencional</p> <p><b>Silábico com valor sonoro</b>          Estabelece relação entre fala e escrita, fazendo uso do valor sonoro convencional</p> <p><b>Silábico-alfabético</b>          Estabelece relação entre fala e escrita, ora utilizando uma letra para cada sílaba, ora utilizando mais letras</p> <p><b>Alfabético</b>          Produz escritas alfabéticas, mesmo não observando as convenções ortográficas da escrita</p> <p>Produz escritas alfabéticas, observando algumas convenções ortográficas da escrita</p>
---

**Quadro 1 – Categorias para análise das hipóteses de escrita**

Após a aplicação e análise dos resultados da primeira testagem o documento foi reelaborado pela professora. Annamaria, a partir das discussões na disciplina de *Raciocínio Lógico: desenvolvimento e avaliação*. O segundo teste ocorreu em dez de maio de 2010 e foi aplicado com a ajuda da professora Mariana.

ESCOLA _____	TURMA _____	
NOME _____	DATA ____/____/____	
		
_____	_____	_____
		
_____	_____	_____
Risca o que não combina		
   		
Risca o que não combina		
    		
<small>Circule as letras que a criança reconhece pelo nome e coloque um X se ela, além de saber o nome sabe dizer uma palavra que começa com a mesma (só faça esta última pergunta para as letras do nome dela)</small>		
<b>A D E F U H I K L M O P S</b> <b>T V W X Y C B G J N Q R Z</b>		
Data de nascimento: ____/____/____		

**Figura 2 – teste de leitura e escrita 2º versão.**

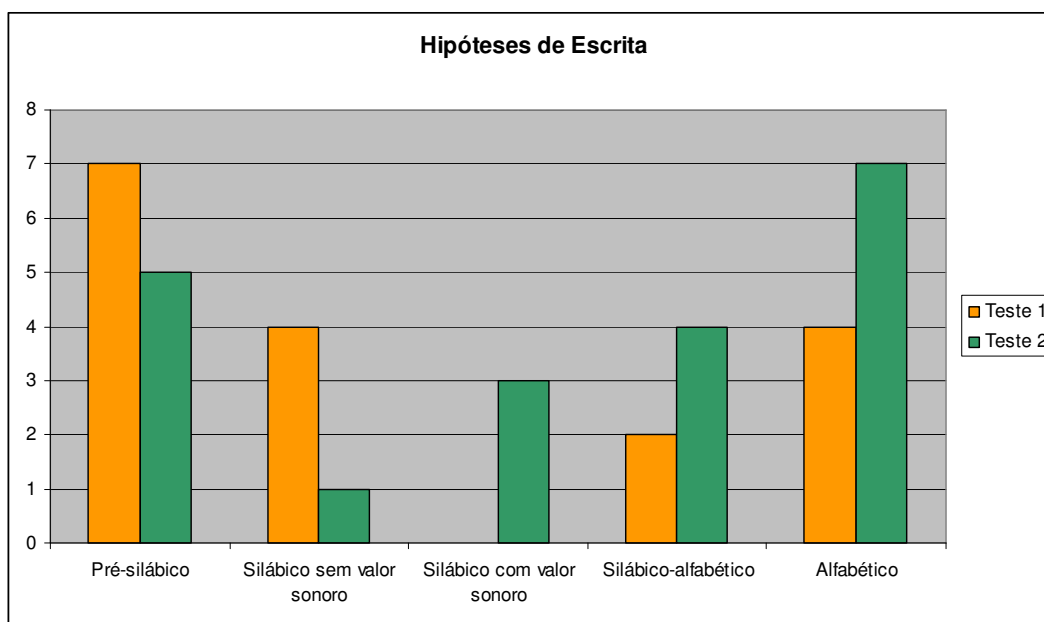
As alterações realizadas tiveram relação com o conteúdo e forma de aplicação. Em relação ao conteúdo, foram modificadas as palavras do ditado a partir de imagens, aumentando o conflito pela diferenciação qualitativa proporcionada pela escrita de gato e rato. A escrita de uma frase utilizando duas palavras do ditado (O gato e o rato correm pela casa.)



foi incluída para avaliar melhor as crianças alfabéticas, além de permitir a análise em relação à permanência da sequência de letras. Também foram escolhidas outras palavras/figuras para a parte do teste que avaliava a consciência fonológica com a intenção de eliminar conflitos com hipóteses não sonoras. Ainda nesta parte do teste, mudamos a forma de aplicação, cobrindo as figuras e pedindo que a criança se concentrasse apenas nas palavras que dizíamos.

O teste de leitura foi realizado uma semana após a aplicação dos testes apresentados anteriormente. Nele usávamos cartões com os nomes de todos os alunos do grupo e, individualmente, pedíamos que as crianças fizessem a leitura. Antes do início do experimento, informávamos que nos cartões estavam escritos somente os nomes dos colegas de sala, o que para alguns facilitava o momento da leitura.

Passarei agora para apresentação dos resultados encontrados nos dois testes, que demonstram que 70% das crianças aprimoraram suas hipóteses de escrita.



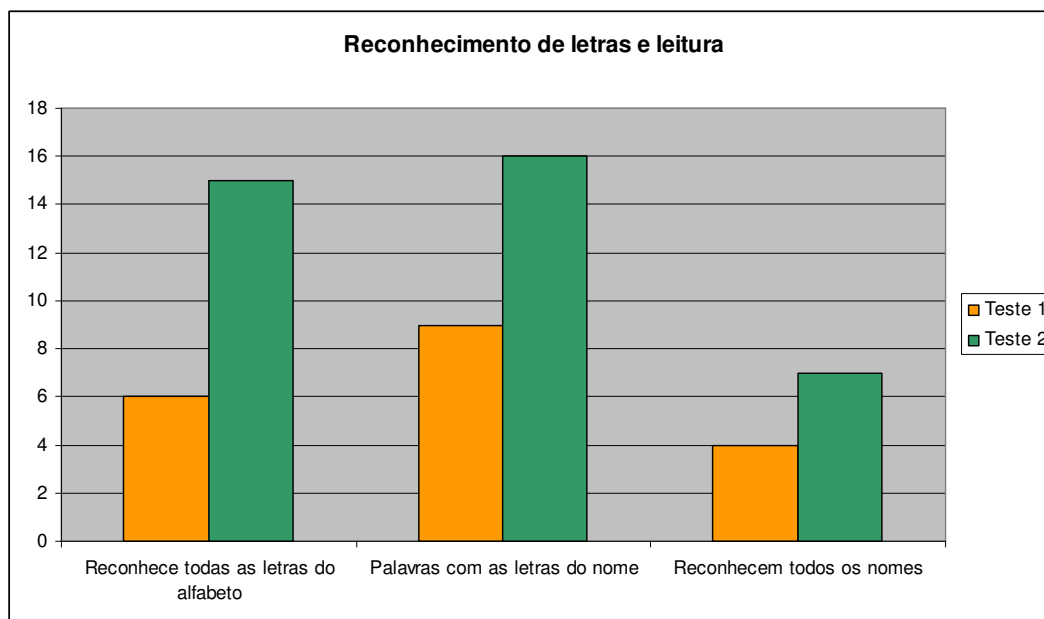
**Quadro 2 - Resultados das duas testagens**

O segundo teste, realizado dois meses após o início do trabalho, permite afirmar que 5 crianças se mantiveram pré-silábicas; 1 se manteve silábica sem valor sonoro; 3 avançaram para silábica com valor sonoro; 4 passaram a silábica alfabética; 4 progrediram para alfabética e 3 evoluíram dentro deste mesmo nível.

Porém, lançando um olhar sempre positivo sobre as produções das crianças, podemos dizer que dos 5 alunos que ainda não deixaram a hipótese pré-silábica, 3 já conseguem reconhecer todas as letras do alfabeto, um é capaz de ler o nome de todos os colegas do grupo,

enquanto outro só não reconhece um nome e 2 passaram a dizer palavras que iniciam pelas letras dos seus nomes.

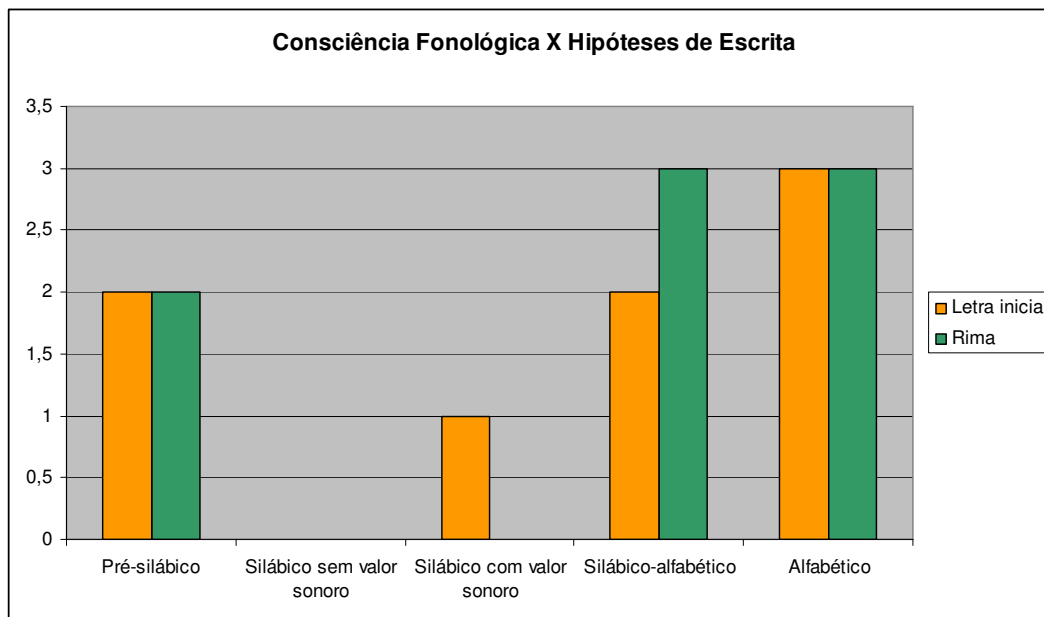
No gráfico abaixo podemos ver os avanços do grupo em relação ao reconhecimento das letras fora da ordem alfabética e em contexto, usando as letras do nome como referência. É interessante destacar um caso: o desempenho de uma aluna que na primeira testagem não conseguiu reconhecer nem mesmo seu próprio nome e que na segunda acertou 75% dos nomes dos colegas.



**Quadro 3 - Reconhecimento de letras**

Com relação à consciência fonológica, analisando apenas o segundo teste, pois este sofreu um ajuste importante na forma de aplicação, percebemos que em relação à diferença do som inicial da palavra, oito crianças apontaram corretamente e conseguiram fazer a explicação adequada em relação à palavra escolhida. Também foram oito as crianças que conseguiram identificar a diferença pela rima ou som final de palavra. Conforme Moraes (2004):

“[...] há uma relação entre o nível de compreensão sobre a escrita alfabética alcançado pelo aluno, tal como descrito na teoria da psicogênese da escrita, e o tipo de habilidades metafonológicas que ele já desenvolveu. [...] a) as crianças silábicas que começavam a usar letras com valor sonoro convencional tinham habilidade de identificar palavras com rimas e aliterações ao nível da sílaba; b) a habilidade de identificar aliterações ao nível do fonema inicial era mais desenvolvida entre os sujeitos que já tinham alcançado uma hipótese alfabética ou silábico-alfabética de escrita.” (p. 10)



**Quadro 4 – Consciência fonológica X Hipóteses de escrita**

Os resultados das testagens serviram como para reconhecer as hipóteses de escrita das crianças e orientar os planejamentos com vistas a atender às necessidades de cada aluno. A partir deste mapeamento foi possível investir em atividades diversificadas, que desafiassem cada criança, aumentando assim as possibilidades de evolução no processo de aquisição da leitura e da escrita. Como isso aconteceu, o que deu certo, o que não funcionou e por que serão temas do próximo capítulo.

#### 4. REFLEXÕES EM PROCESSO

Começo esse capítulo de reflexões registrando, novamente, que a pesquisa que apresento é resultado de um processo iniciado muito antes de março de 2010. Envolve sujeitos que estão ligados às discussões e práticas de alfabetização e não pretende apenas, embora isso seja importante, compreender ou descrever as práticas de alfabetização utilizadas na sala de aula. Ela acontece em função da busca de transformação desencadeada pelo nosso encontro e desejo de trabalharmos juntas: professora na escola, professora na universidade e esta jovem pesquisadora que ensaia fazer um registro deste processo.

A pesquisa-ação é um caminho que comecei a explorar por acreditar que está em sintonia com as propostas do campo teórico Construtivista, visto que nesta forma de investigar, pesquisa e ação andam juntas e fazem parte de um processo cujo objetivo é transformar a prática. É interessante perceber que pesquisadores e sujeitos de pesquisa vão se alternando para compor a metodologia da investigação, que vai se desenhando conforme o projeto é desenvolvido. Neste sentido, esta modalidade de pesquisa colabora para a formação de todos os envolvidos. Franco (2005), destaca:

“Daí a ênfase no caráter formativo dessa modalidade de pesquisa, pois o sujeito toma consciência das transformações que vão ocorrendo em si próprio e no processo. É também por isso que tal metodologia assume o caráter emancipatório, pois mediante a participação consciente, os sujeitos da pesquisa passam a ter oportunidades de se libertar de mitos e preconceitos que organizam suas defesas à mudança e reorganizam a sua autoconcepção de sujeitos históricos” (p. 486)

É possível observar este movimento em nosso processo de pesquisa destacando algumas situações:

- Exploração do alfabeto através de uma canção;
- Trabalho com os nomes através da exploração da rotina;
- Uso dos jogos cooperativos ou individuais para reflexão sobre a linguagem escrita;
- Trabalho com diferentes unidades linguísticas a partir de um texto base;
- Produção textual e escrita espontânea das crianças;
- Momentos de leitura diários;
- Uso do computador;
- Propostas diversificadas conforme a hipótese de escrita da criança.

Passarei agora a explicar como cada uma dessas situações aconteceu e quais foram as implicações para busca por esse cotidiano favorável para a aquisição da leitura e escrita.

### Exploração do alfabeto através de uma canção

É comum vermos professores de 1º Ano do Ensino Fundamental trabalhando o reconhecimento de letras e isso é, sem dúvida, fundamental para o início das atividades do ano letivo. Porém, o que questiono é a forma como essa atividade é conduzida e a duração exclusiva desse tipo de trabalho. Ao entrar em uma turma de Jardim, 1º ou 2º Ano é comum vermos cartazes com o alfabeto colados na parede da sala de aula. Rangel (2010), os classifica da seguinte forma:

“Os mais comuns são: I) construídos apenas com as letras de imprensa maiúscula; II) aparece a letra de imprensa maiúscula e um desenho; III) aparece a letra de imprensa maiúscula, desenho e a palavra correspondente ao desenho; IV) aparecem mais de um tipo de letra, em maiúsculas e minúsculas e o desenho; V) idem ao anterior, porém com a palavra correspondente ao desenho escrita em imprensa maiúscula. (Esses dados se referem ao RS, pois alguns estados alfabetizam utilizando a letra cursiva).” (p. 5)

Também já vi alfabetos com as letras de imprensa maiúscula e vários desenhos, bem como alfabetos colados fora da ordem convencional. Acredito que para favorecer a construção de hipóteses de escrita o mais adequado seja aquele que apresenta mais de um tipo de letra, em maiúsculas e minúsculas, desenho e palavra correspondente ao desenho escrita em letra de imprensa, pois esse conhecimento é arbitrário e a criança precisa ter informação e autonomia para construí-lo.

No caso desta pesquisa, a primeira testagem mostrou que 30% dos alunos já reconheciam todas as letras do alfabeto e 45% já sabiam dizer palavras iniciadas pelas letras de seu nome logo nos primeiros dias de aula. Portanto, era impossível trabalhar somente com o foco do reconhecimento de letras e letra inicial de palavra, sob o risco de 30% dos alunos perderem o interesse na rotina escolar.

Começamos, então, um trabalho em torno de uma canção “Alfabeto”, conforme já expliquei no subcapítulo *Planejamento e implementação*. O que quero destacar aqui foi a ligação afetiva que as crianças fizeram com a música, escolhendo-a para ser apresentada no dia das mães e a habilidade da professora que soube explorar esse momento para a reflexão sobre a escrita. Vejam o que diz a professora Mariana, em uma de nossas trocas de mensagens, sobre o assunto:

“Nosso trunfo era a música do alfabeto que a maioria das crianças sabe cantar. Para apresentar ensaiamos a música (junto com as duas turmas, 1º Ano e Jardim) e fizemos corações com os nomes

das mães para que as crianças levantem conforme a letra inicial seguindo a sequência da música. Então, no grupo 1 estão todas as crianças cujas mães têm o nome começado por X, C, N, Y, H, T, V, O, R e Z; no grupo 2 as crianças com mães cujos nomes começam por A, B, L e Q; etc. Seguindo, até que todas as mães tenham seus nomes mostrados nos corações. Foi bom, pois as crianças não sabiam como era a escrita dos nomes de suas mães, e a partir da atividade onde precisaram procurá-los em plaquinhas misturadas, e para isso precisaram ler, ficou claro para algumas como eram essas escritas” (Professora Mariana)

Para manter uma proposta desafiadora direcionada às crianças que já reconheciam todas as letras do alfabeto, a professora Mariana inventou uma atividade de coleção de palavras partindo dos grupos que a música propõe, para lembrar (coisas, comidas, bichos, brinquedos e trabalhos). Dessa forma a turma confeccionou álbuns com desenhos, colagens e descobriram, cada um no seu tempo e ritmo, como se escrevem palavras que dão nomes a tudo que existe ou ao que inventamos.

#### Trabalho com os nomes através da exploração da rotina

Bloodgood (1999) escreve um artigo que revisa a literatura sobre o fato da criança, com frequência, usar as letras de seu nome em situações de escrita inventada. Para este autor o trabalho a partir do nome tem o potencial didático para ajudar às crianças a conectarem os componentes da alfabetização de uma forma significativa.

Em minhas primeiras observações na sala de aula estudada, senti falta de um espaço onde os nomes das crianças estivessem escritos. Percebia que eles procuravam esta referência para identificarem seus trabalhos e que a professora trabalhava a análise dos nomes, mas que não havia um registro permanente na forma escrita.

Por exemplo, certa vez aconteceu uma situação de trabalho com os nomes: um menino perguntou como se escrevia seu nome e a professora desafiou a turma a ajudá-lo. Então, uma menina veio até o quadro e escreveu JOÃN e outro disse que não concordava e escreveu JOÃO. Em consenso, o grupo disse que a segunda forma estava correta.

Então, minha sugestão, a professora implementou a rotina da chamada, associando este momento à escolha do *ajudante do dia*, que deveria fazer a chamada lendo os nomes dos colegas e solicitando ajuda sempre que necessário. Certa vez, uma aluna estava liderando este momento e se deparou com o nome MORGANA e disse que começava com M e terminava com A, portanto, ali estava escrito MORGANA. A professora provocou dizendo: “- Mas não pode estar escrito outro nome? Quem mais tem o nome que começa com M e termina com A?” Então, a própria aluna disse: “- MAINÁ”. E novamente a professora provocou perguntando se não poderia estar escrito o último. Então, outro aluno respondeu que não, pois para ser MAINÁ o último A precisaria ter o acento agudo.

Este foi um ótimo exemplo de análise de palavra a partir dos nomes e de como momentos da rotina podem contribuir para a alfabetização inicial quando bem explorados pelos professores. Tenho grande interesse em pesquisar mais sobre o que há na escrita dos nomes que pode ajudar as crianças no processo de alfabetização. Durante a testagem de leitura dos nomes, uma menina me disse que sabia o nome de todas as colegas que sentam em sua mesa, pois sempre repara quando elas escrevem nos trabalhos. Portanto, trata-se de uma aprendizagem que a professora nem sequer suspeita que esteja sendo feita, que está relacionada com as relações de afinidade/amizade e que pode revelar mais sobre a construção dessa linguagem.

#### Uso dos jogos cooperativos ou individuais para reflexão sobre a linguagem escrita

É comum o professor se deparar com a carência de materiais e atividades práticas que deem conta do que pode ser trabalhado com os alunos no 1º Ano do Ensino Fundamental. Além disso, nota-se que cada vez mais é exigida destes professores a integração de conteúdos, em uma perspectiva interdisciplinar da educação.

O grupo estudado apresentava diferentes hipóteses em relação à escrita e leitura, fato comum em classes de alfabetização. Nesse sentido, os jogos seriam uma maneira produtiva de organizar o trabalho em sala de aula, pois o que é desafiador para aqueles que estão começando a reconhecer as letras, pode ser desmotivador para outros que já estão escrevendo de forma alfabética.

Além disso, os jogos constituem-se em material didático, que torna o ambiente de sala de aula mais prazeroso e rico em possibilidades de aprendizagens. Segundo Rangel (2005), “Com a influência do catolicismo da Idade Média na educação e, mais tarde, do protestantismo, foi herdado um modo sofrido de aprender. Aprender virou quase sinônimo de imobilidade, silêncio, desprazer, penitência, sofrimento mesmo.” (p.20).

Os materiais oferecidos, no primeiro momento, tinham como objetivo: chamar a atenção para a relação que as palavras guardam entre si, do ponto de vista auditivo e visual; proporcionar experiências que envolvam a análise e manipulação de palavras a partir de um modelo; promover o uso da análise auditiva e visual para a decodificação e permitir experiências positivas de apropriação da língua escrita desde os primeiros dias de aula.

Porém, percebi que a falta de familiaridade da professora com os jogos pode ter retardado a implementação dos mesmos como um momento da rotina da turma. Para estudos futuros, penso que seria importante um momento de exploração inicial destes materiais com a professora alfabetizadora, que dessa forma pode se apropriar das regras e tirar suas dúvidas.

Uma sugestão importante e que fez toda a diferença nessa sala de aula foram os momentos de jogo coletivo, quando a professora apresentava um jogo para o grupo e depois os deixava livres para escolher o que e como jogar. Então, estes materiais começaram a fazer parte de um momento específico do dia, sempre durante a primeira meia hora inicial, quando acontece a transição do espaço de casa para o espaço da escola.

Em um desses momentos observei a seguinte situação: um grupo de meninos e uma menina estavam explorando o Jogo da Memória da Letra Inicial como se fosse uma batalha, assim como o *Trunfo*, procurei me aproximar com interesse pela lógica estabelecida e, então, expliquei qual era a regra original do jogo. Imediatamente eles acolheram a minha ideia e começaram a jogar procurando os pares, mas ainda não conseguiam fazer como um jogo de memória, com as cartas viradas para baixo, pois precisavam primeiro se certificar dos pares.

Também nessa ocasião, percebi que para as crianças com hipótese alfabética de escrita os jogos não apresentavam desafios e, talvez, por essa razão nestes momentos eles preferissem outras atividades. Para mantê-los motivados e integrados confeccionei novos jogos: Caixa de Histórias; Coletânea de Tirinhas de Gibi; Desafio de Adivinhações e Frases Malucas, todos com objetivo de privilegiar os momentos de leitura, expressão escrita e imaginação.

Aos poucos, as crianças foram descobrindo esses jogos e em uma de nossas trocas de mensagens a professora Mariana relata:

“- Hoje, algumas meninas brincavam de mímica com as frases malucas, então sugeri a elas que apresentassem as frases em forma de teatro de fantoches. Construíram personagens, ensaiaram, convidaram, acomodaram os colegas do Jardim e representaram as frases. Alguns foram além, inventando e criando uma história dentro da outra!”. (Professora Mariana)

Quando li este relato fiquei muito feliz, pois os jogos tinham, finalmente, cumprido sua missão com os alunos mais avançados. Porém, quando questionei a professora sobre o registro escrito das histórias inventadas ela me disse que isso ainda não havia acontecido. Combinamos, então, de retomar este momento com o grupo e refletir sobre a importância desse registro, para compreensão de um dos sentidos da escrita em nossa sociedade. Para resgatar este momento, apresentamos um roteiro de uma peça de teatro infantil.

Enfim, trabalhar com jogos gera esse ambiente dinâmico, mas que exige do professor uma reflexão atenta sobre a sua postura como mediador dessas aprendizagens dando ênfase na ação do aluno.



### Trabalho com diferentes unidades linguísticas a partir de um texto base

Ler e escrever são atividades comunicativas e, por isso, as crianças devem entrar em contato com textos reais, entendendo que existem diversos níveis de compreensão de um texto. Saber identificar onde se lê, o que acham que está escrito, onde se encontra o título ou o nome do autor são construções sobre essa linguagem.

Segundo Teberosky e Colomer (2003):

“A contribuição construtivista, ao contrário [das propostas do ensino direto<sup>2</sup> e da linguagem integral<sup>3</sup>], supõe que há uma evolução na aprendizagem, que as crianças devem construir cada tipo de unidade, sejam fonemas, palavras, frases ou textos, tendo cada um deles problemas e características específicas. Por isso, para o enfoque construtivista, é importante trabalhar, desde o início da alfabetização, com diferentes unidades linguísticas” (p.98)

No início do ano percebi que a professora estava trabalhando com palavras soltas e que explorava pouco, os textos que lia com os alunos. Então, quando sugeri o trabalho com a canção “Alfabeto” ela me surpreendeu ao fazer uma cópia grande do texto, que foi colado no quadro. As crianças receberam letras de EVA e conforme cantavam e liam a letra da música, a professora pedia para eles acharem as letras correspondentes. Depois, enfeitaram todo o texto colando as letras ao lado das estrofes.

Outro dia, ela trabalhou o texto identificando o título e o autor, numerando as frases, fazendo exercícios para que a turma identificasse onde estavam escritas palavras que começavam com letras ou sons que ela ia dizendo e por fim, ela cobriu algumas palavras e desafiou o grupo a descobrir quais estavam faltando e como elas seriam escritas. Este texto durou mais de uma semana como referência para uma série de atividades e com ele ela trabalhou diferentes unidades linguísticas.

Depois dessa experiência a professora seguiu trabalhando com diversos gêneros textuais, alguns que indicamos e outros tantos que ela mesma ia descobrindo, criando, assim, uma coletânea para usos futuros.

### Produção textual e escrita espontânea das crianças

Para construir o conhecimento sobre a linguagem escrita as crianças precisam entender o que ela representa e qual sua função. Portanto, ler e escrever não são matérias exclusivamente escolares, mas são práticas importantíssimas da nossa sociedade.

---

<sup>2</sup> Teberosky e Colomer (2003), “ensino direto” é uma visão renovada do antigo método fonético.

<sup>3</sup> Teberosky e Colomer (2003), linguagem integral sustenta que a aprendizagem da língua escrita é “natural”, tão natural como aprender a falar.

Conforme Rangel (2008)

“As crianças de seis anos devem escrever de forma espontânea e sua iniciativa valorizada. O incentivo do professor deve vir em momentos significativos e que justifiquem a escrita como: preparar os próprios convites de aniversário, escrever um bilhete para um colega doente ou de aniversário, preparar um cartão para o dia dos pais ou das mães, etc.” (p.45)

Na sala de aula em questão, os alunos começaram o ano praticando as escritas de seus nomes. Foi muito interessante, quando um dia, após a implementação da rotina da chamada, cheguei para observação semanal da turma e algumas meninas estavam agitadas escrevendo nomes em pequenos pedaços de papel. Elas corriam até o mural da chamada, pegavam as placas com os nomes dos amigos e discutiam sobre o registro. Calmamente, me aproximei e perguntei o que elas estavam fazendo. A resposta foi simples: “-Estamos fazendo um amigo secreto!”. Faziam aquilo pelo puro prazer de escrever os nomes uns dos outros e brincar, pois não havia prêmio envolvido, se não a própria aprendizagem.

Em outra ocasião ela trabalhou com a turma o poema "A porta" de Vinicius de Moraes e a partir dele fez um trabalho de reflexão autobiográfica dos alunos. Primeiro eles se observaram no espelho e fizeram um auto-retrato sob o título "Quem sou eu?". Então a professora leu as biografias de Cecília Meireles (a turma trabalhou o poema “as Meninas” desta autora) e do próprio Vinicius de Moraes para que se familiarizem com esse tipo de texto.

Mais tarde, construíram uma tabela com informações que o grupo considerou fundamentais para este tipo de produção, tendo a professora como escriba. Esta, então, finalizou um modelo a ser preenchido no computador, em duplas, procurando promover o encontro entre as diferentes hipóteses de escrita. No final deste projeto, eles produziram um pequeno livro que pode circular entre os colegas. Esta escrita teve, como propõe Rangel (2005), três fases:

- Fase de criação: onde o importante é não perder a idéia. Aconteceu quando a professora atuou como escriba, registrando as informações que deveriam constar na tabela;
- Fase de escrita: escrever de uma maneira mais elaborada a idéia. Aconteceu quando as duplas foram ao computador preencher a tabela;
- Fase de revisão e editoração: é hora de revisar. Aconteceu quando a professora sentou com cada dupla e revisou a produção, procurando entender o que estava escrito, pedindo que os alunos lessem para ela.

Durante o período da pesquisa a turma ainda produziu o cartão do dia das mães e cartões de aniversário para os amigos. Porém, ainda é raro ver os alunos que já se encontram na hipótese alfabética escrevendo pequenos textos. A professora Annamaria aponta para a necessidade de explorarmos melhor essa questão, quando em nossas trocas de mensagens comenta:

“Todas as crianças pequenas gostam de criar histórias. E suas histórias tem, em média, quatro frases, se tanto. Essa é a leitura ideal para os iniciantes e o problema que temos com eles é que não conseguem chegar ao fim de histórias criadas por adultos para crianças. Que tal invertermos isso?” (Professora Annamaria)

Penso que esses registros curtos poderiam ser feitos também de forma coletiva com a ajuda da professora. Conforme Teberosky e Colomer (2003), “Quando o professor desempenha o papel de escriba, a criança aprende a participar como produtora de textos, aprende a ditar para que o outro produza um texto escrito.” (p. 122). E para facilitar esse momento, os primeiros textos poderiam ser de reescrita de histórias bem conhecidas das crianças.

#### Momentos de leitura diários

Reforçando tudo que já venho dizendo nos itens anteriores, acredito que um ambiente favorável para a construção da leitura e da escrita seja aquele rico em materiais escritos, que proporciona interações com o sistema de escrita e momentos diários de práticas de leitura.

Então, logo no começo de abril, após um mês da nossa pesquisa escrevo para professora Mariana:

“Uma ideia é fazer com eles uma lista de seus livros/histórias preferidas e aí ler, sem muito enfeite: livro na mão, caras e bocas, isso é o que vale neste momento. É a dose de leitura diária, entende? Pode ser um livro que não se relacione com o que vocês estão trabalhando, pode ser uma reportagem do jornal ou de uma revista, não importa. Eles precisam te ouvir lendo.” (Marília)

A professora Annamaria acrescenta a esta fala a importância de momentos diários de leitura realizada pelos alunos e sugere que se crie um momento dentro da rotina para exploração de livros e outros portadores de texto, a exemplo do que Fikalkow (s.d.) apresenta como aspecto didático para alfabetização: o prazer de ler antes de realmente serem capazes de o fazer, criando uma oportunidade de contato positivo com os livros.

A escola aonde a pesquisa vem sendo realizada, conta com uma biblioteca bem equipada e os alunos têm um horário semanal para fazer empréstimos de livros. No entanto, ainda sinto falta de ocasiões em que os alunos possam compartilhar suas leituras, mesmo aqueles que ainda não estão lendo de forma convencional, podem contar as histórias que ouviram dos adultos leitores a partir das imagens, por exemplo.

### Uso do computador

A escola possui um laboratório com mais de 20 computadores, ligados em sistema de rede e acesso à internet, mas por razões burocráticas no ano de 2010 esta sala ainda não pode ser utilizada por falta de um professor responsável. Espalhados pela escola encontramos mais 10 computadores fora de uso, fechados em caixas, em salas tipo almoxarifados.

Com paciência e a colaboração da comunidade conseguimos fazer funcionar dois computadores e duas impressoras, que instalamos no saguão próximo a sala do 1º Ano do Ensino Fundamental. Fizemos este esforço por entender que o computador pode ser um aliado no processo de alfabetização e é um recurso cada vez mais comum nas salas de aula do século XXI.

Quando perguntei aos alunos quantos tinham acesso a um computador, 75% responderam de forma positiva, dizendo que tinham computador em casa e o usavam constantemente. Autoras como Teberosky e Colomer (2003), apontam o que percebemos empiricamente convivendo com crianças que tem acesso ao computador precocemente:

“Talvez, num futuro imediato, muitas crianças pequenas aprendam a ler e escrever diretamente dessa forma, sem a necessidade de passar pelo uso de outros suportes materiais. Sem fazer *futureologia*, o que temos conseguido comprovar é que quando os adultos estimulam o uso do computador, as crianças menores aprendem rapidamente.” (p.31)

No caso do cotidiano que estamos construindo o computador tem sido uma ferramenta importante, principalmente, para as crianças pré-silábicas e silábicas, que assistem ao CD do “Alfabeto”, realizam os exercícios propostos neste objeto de aprendizagem e fazem suas escritas de forma prazerosa, descobrindo as relações entre letras com apenas alguns toques.

### Propostas diversificadas conforme a hipótese de escrita da criança

Talvez este seja o maior desafio de todos e para enfrentá-lo acredito que o professor alfabetizador precisa fazer um movimento em direção ao “descentramento”, termo que tomo emprestado de Hall (2004), para intensificar a necessidade de dissociar a ação docente daquela praticada há séculos na escola regular: uma aula igual para alunos diferentes.

Ou seja, é impossível que em uma turma de 1º Ano do Ensino Fundamental, com tantas histórias diferentes, que levam a compreensões distintas sobre a linguagem escrita, os professores insistam que uma estratégia de ensino que prevê que todos farão as mesmas coisas, ao mesmo tempo, sempre possa funcionar para 100% dos alunos. Mas mudar esse

paradigma passa por uma reavaliação da prática, por formação continuada e por políticas públicas conscientes dessa necessidade.

Na semana do dia 26 de abril, a professora Mariana me enviou seu planejamento dizendo:

“-Para esta semana pensei em trabalhar com as formações das sílabas usando o alfabeto móvel.”

Respondo indicando o uso de alguns jogos que se aliam a essa proposta e pergunto provocando uma reflexão sobre esse planejamento vertical:

“- Lembra dos jogos que te levei e disse que seria legal colocar em caixas de ovos, eles trabalham com letra inicial e sílaba inicial, procura usar eles em algum momento da tua rotina. Outra coisa, será que isso não vai cansar os alfabéticos? Digo isso, pois o planejamento de toda a tua semana está baseado nesta lógica das sílabas. Quais podem ser os desafios para eles?” (Marília)

Trabalhar a unidade linguística sílaba não é um problema e pode ser construtivo para as crianças pré-silábicas, silábicas sem valor sonoro ou até mesmo as silábicas, por exemplo. Porém, propor durante uma semana somente atividades partindo desse tipo de unidade pode ser cansativo e inútil para crianças com outras hipóteses de escrita.

Em sua mensagem seguinte, a professora Mariana responde a minha provocação dizendo:

“-Tens razão quanto aos alfabéticos. Acho que já estão meio entediados! Tenho dificuldade em diversificar as atividades do cotidiano. Mas, sei o quanto é importante para as crianças trabalharem com essa diversidade já que cada uma encontra-se num estágio diferente.” (Professora Mariana)

Então, já na semana seguinte ela planeja uma atividade com enfoques diferentes para os níveis de escrita:

- Jogo da sílaba: uma sílaba é sorteada e o grupo pré-silábico faz um desenho; os silábicos escrevem uma palavra e os alfabéticos uma frase. Tudo iniciando com a sílaba sorteada.

Em outro momento ela relata uma cena que mostra toda sua compreensão e esforço nesse movimento de “descentramento”:

“Era digno de uma filmagem! Num canto do saguão, um grupo de crianças assistia desenho na TV (gentilmente consertada por uma mãe de ex-aluno da professora do Jardim) totalmente absorvidos pela história; no computador, duplas, e as vezes trios, se revezavam escrevendo os nomes de coisas que tem na sala de aula para a elaboração de etiquetas para serem coladas nos seus respectivos lugares; dentro da sala, outras crianças copiavam numa folhinha, os nomes das coisas que tem na sala e que foram ditadas por elas e escritas no quadro pela professora. O panorama era admirável! Naquele momento, chegamos bem próximo do estilo de trabalho proposto pela Professora Annamaria, ou seja, com as crianças imersas no mundo letrado; algumas quietas porque estavam concentradas em transcrever para o computador a palavra que escolheu copiar do quadro; outras trocando informações sobre a leitura e escrita das palavras que precisavam copiar e algumas conversando sobre o desenho animado. **O bom é que agora queremos mais momentos como aquele, pois já provamos da agradável sensação de**

**ver as crianças envolvidas em atividades significativas, prazerosas e das quais tinham total domínio e compreensão. Foi muito lindo!”** (Professora Mariana)

Construir este cotidiano favorável para alfabetização é um processo que passa pelo do ambiente escolar (sala de aula, biblioteca, laboratório de informática e escola em geral), pelas rotinas que devem incluir momentos de leitura, escrita, jogos, músicas e brincadeiras, mas principalmente pelos sujeitos que vão interagir neste contexto.

## 5. APONTAMENTOS FINAIS

Com este trabalho encerro o curso de Pedagogia aprofundando minhas reflexões sobre como as crianças aprendem a ler e escrever. Acredito que este estudo contribuiu de forma significativa para transformar a realidade do grupo pesquisado, visto que 70% das crianças aprimoraram suas hipóteses de escrita durante os dois meses de experimento.

Penso que esses resultados foram possíveis, pois a pesquisa levou em conta três fatores fundamentais para aumentar a possibilidade de sucesso no processo de alfabetização:

- a) Primeiro, reconhecendo a heterogeneidade do grupo, levando em conta o pensamento das crianças,
- b) Segundo, valorizando e assessorando a professora alfabetizadora, gerando um processo de reflexão-ação coletiva,
- c) Terceiro, criando um ambiente favorável para a alfabetização através das experiências positivas e ativas, através de uma sala de aula rica em textos, brinquedos, brincadeiras, música e jogos.

Pretendo continuar investindo esforços neste tema de pesquisa e para estudos futuros gostaria de trazer mais as vozes dos alunos na tessitura metodológica da investigação. Penso que investir em trabalhos por grupos de interesse ainda é uma estratégia pouco explorada. Acredito que existem aprendizagens que acontecem no campo da linguagem escrita, que se fazem através das relações com o outro/colega/amigo, que passam longe daquilo que o professor consegue perceber e ensinar e, por isso, merecem um olhar especial.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana B. C. de, MORAIS, Artur G. de, FERREIRA, Andréa T. B. **As Práticas Cotidianas de Alfabetização: O Que Fazem as Professoras?** Revista Brasileira de Educação, vol. 13, n. 38, Rio de Janeiro, Mai./Ago. 2008

BLOODGOOD, Janet W. **What's in name? Children's name writing and literacy acquisition.** Reading Research Quarterly, Vol. 34 n. 3 p. 342-637. Jul./Ago./Set. 1999.

CAPOVILLA, A. G. S., & Capovilla, F.C. **O desenvolvimento da consciência fonológica durante a alfabetização.** Temas sobre Desenvolvimento, 6(36), 15-21, 1997.

DELVAL, Juan. **Introdução à Prática do Método Clínico.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

FERREIRO, E. **Alfabetização em processo.** São Paulo: Cortez, 1986.

\_\_\_\_\_. **Reflexões sobre a alfabetização.** 2ª edição, São Paulo: Cortez, 1986.

\_\_\_\_\_. **Com todas as letras.** São Paulo: Cortez, 2007.

FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

FIJALKOW, J. **Is it possible to efficiently teach reading and writing to all five to seven-year-old children?** Palestra proferida em Toulouse (s.d.) e enviada por e-mail para Rangel em 12/03/2010 - tradução de Marília Felipe revisada pelo autor.

FIJALKOW, J. **Saber Ler: Didática Declarativa, Procedural, Contextual.** EURED-CREFI Univesité de Toulouse le Mirail. Spirale, 1994, 15, 121-146.

FIJALKOW, J., CUSSAC-POMEL, J. et DOMINIQUE, Hannouz. **A Escrita Inventada> Empirismo, Construtivismo, Socioconstrutivismo.** Université de Toulouse; UTM; UPS; CREFI-T; 5 Allées Antonio Machado, F-31058 Toulouse, France.

FRANCO, Maria Amélia S. **Pedagogia da Pesquisa-ação.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31 n. 3 p. 483-502. Set/Dez 2005

MORAIS, Artur Gomes de. **Concepções e Metodologias de Alfabetização: Por Que é Preciso Ir Além da Discussão Sobre Velhos "Métodos"?** UFPE, Centro de Educação e CEEL, Centro de Estudos em Educação e Linguagem. Abril, 2006.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. Seminário "Alfabetização e letramento em debate", promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. **Conferência proferida,** Brasília em 27/04/2006.



NUNES, H. de Souza e outros. **Canções de cantar e contar: Alfabeto.** Porto Alegre, CAEF da UFRGS, 2005.

NUNES, H. de Souza. Aproveitamento musical da canção do alfabeto in RANGEL, A e outros. **Tutorial de alfabetização através da arte e da educação física.** Porto Alegre, CAEF da UFRGS, 2005 b, p.76-92

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia.** Trad. Maria A.M. D'Amorim; Paulo S.L. Silva. Rio de Janeiro: Forense, 1967. 146p.

\_\_\_\_\_. **O Raciocínio da Criança.** Rio de Janeiro, Record, 1967.

\_\_\_\_\_. **A Formação do Símbolo na Criança: Imitação, Jogo e Sonho; Imagem e Representação.** 3. ed., Rio de Janeiro, Zahar, 1978.

\_\_\_\_\_. **A Construção do Real na Criança.** 4. ed., Rio de Janeiro, Zahar, 1979

\_\_\_\_\_. **O Nascimento da Inteligência na Criança.** 4. ed., Rio de Janeiro, Guanabara, 1987.

\_\_\_\_\_. **Para Onde Vai a Educação?** 8. ed., Rio de Janeiro, Livraria José Olímpio, 1984.

RANGEL, A. P. e outros. **Tutorial de alfabetização através da arte e da educação física.** Porto Alegre, CAEF da UFRGS, 2005.

RANGEL, A. P. **Artes visuais, música, educação física e psicologia de educação construindo a alfabetização.** Cruz Alta, XII Seminário Internacional do Mercosul e IX Congresso Interinstitucional:Qualidade na Educação: Gestão e Práticas Educativas Interdisciplinares, de 18 a 21/05/2010 (no prelo).

PINHEIRO, A.M.V. **Leitura e Escrita:** contagem de frequência de ocorrência e análise psicolinguística de palavras expostas a crianças na faixa pré-escolar e séries iniciais do 1º grau. São Paulo: ABD, 1996.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Princípios do Sistema Alfabético do Português do Brasil.** São Paulo: Contexto, 2003.

TEBEROSKY, A. & COLOMER, T. **Aprender a Ler e a Escrever: Uma Proposta Construtivista.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: Uma Introdução Metodológica.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31 n. 3 Sep./Dez. 2005