

LETRALÂNDIA: UMA PROPOSTA DE ALFABETIZAÇÃO-LETRAMENTO DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DA REDE MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE

Jussimara de Almeida Rocha¹

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar como as práticas de alfabetização e letramento, aliadas a jogos e brincadeiras desenvolvidos em um projeto de Educação Integral em uma escola da Rede Municipal de Porto Alegre, repercutiram no avanço de hipóteses de escrita de alunos ditos com dificuldades no processo inicial de alfabetização, integrantes do projeto durante o ano letivo de 2012. Os dados foram coletados através de questionário estruturado respondido por todas as professoras-referência dos alunos participantes do projeto, questionário estruturado respondido por um grupo de alunos participantes do projeto e por meio de sondagens psicogenéticas e da análise de pareceres junto ao Serviço de Supervisão Escolar. Os resultados demonstraram que tal experiência promoveu avanços nas hipóteses de leitura e escrita dos alunos em questão, elevando qualitativamente seu rendimento escolar.

PALAVRAS CHAVE

Alfabetização-Letramento. Intervenção Pedagógica. Educação Integral

ABSTRACT

This paper aims to analyze how the literacy practices combined with games and fun activities developed in a project of a full-time Education in a public school in Porto Alegre reflected the improvement of writing hypotheses of students said the difficulties in the initial literacy process, members of the project in the 2012 school year. Data were collected through a structured survey which was answered by all the teachers of the project participant students, by some of the involved students and through psychogenetic polls and analysis along with the School Supervision. The results demonstrated that such an experience promoted the advance in the event of reading and writing to students in question, raising qualitatively academic performance.

KEYWORDS

Literacy-Literacy. Pedagogical Intervention. Integral Education

¹ Pedagoga, especialista em alfabetização, professora da rede municipal de Porto Alegre. Artigo apresentado como pré-requisito para conclusão do Curso de Especialização em Educação Integral Integrada na Escola Contemporânea da UFRGS, orientado pela Dra. Maria Isabel Dalla Zen e viabilizado pelo Ministério da Educação e Cultura e financiado pelo FNDE. jussimararocha@gmail.com

1- ALFABETIZAÇÃO – PERCALÇOS & PERCURSOS

Em 2011, quando deixei as salas de aula de alfabetização do município de Gravataí, a fim de ingressar na Rede Municipal de Educação de Porto Alegre, pude perceber que as angústias e os questionamentos nas formações e reuniões pedagógicas, envolvendo os professores alfabetizadores, eram exatamente os mesmos: Universalização da Educação, seus reflexos e desafios; Ensino Fundamental de nove anos, mudanças necessárias nos currículos e práticas do primeiro ano com o ingresso de crianças de seis anos de idade; progressão automática até o terceiro ano do ciclo de alfabetização, implicações e dilemas; analfabetismo funcional², bem como os frustrantes resultados do Censo referente à alfabetização, divulgados pelo IBGE³ no ano anterior.

Um dos problemas, porém, envolvendo a escola em que eu havia sido nomeada, me chamou ainda mais a atenção: tal instituição encontrava-se, naquele ano, entre os últimos lugares no ranking de alfabetização entre todas as escolas do município de Porto Alegre. Algo urgente precisaria ser feito a fim de mudar tal realidade.

As formações e reuniões pedagógicas, abordando o tema, foram intensificadas; estudos e novas estratégias de ação foram elaborados e analisados pelo grupo de alfabetizadores e equipe de supervisão e orientação da escola, com o objetivo de reverter aquele quadro preocupante.

Foi exatamente neste contexto que, ao final daquele ano letivo, apresentei a proposta de projeto de letramento e alfabetização intitulada *Letralândia – O mundo encantado da Alfabetização*, a ser desenvolvida a partir do início do ano de 2012. Tal proposta se propunha a servir como mais uma ferramenta a serviço da escola na empreitada pretendida.

Foi com base nessa experiência pedagógica que resolvi desenvolver meus estudos de conclusão do curso de especialização em Educação Integral, Integrada na Escola Contemporânea oferecido pela UFRGS, os quais resultaram neste texto. O presente trabalho tem como objetivo, então, analisar como as práticas de alfabetização e letramento, aliadas a jogos e brincadeiras desenvolvidos no projeto Letralândia, repercutiram no avanço de

² Denominação dada à pessoa que apesar de saber escrever seu próprio nome, assim como ler e escrever frases simples e efetuar cálculos básicos, não consegue extrair o sentido das palavras, colocar ideias no papel por meio da escrita, nem fazer operações matemáticas mais elaboradas, sendo incapaz de interpretar o que lê e de usar a leitura e a escrita em atividades cotidianas, dificultando seu desenvolvimento pessoal e profissional. UNESCO (1978).

³ Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 8 de janeiro de 2012.

hipóteses de escrita dos alunos participantes durante o ano letivo de 2012.

Busquei mapear os percursos e efeitos do projeto, analisando e discutindo a premissa de que a oportunização de experiências produtivas com o mundo da leitura e da escrita, através de práticas diferenciadas de alfabetização e letramento, têm auxiliado os alunos ditos com dificuldades no processo inicial de alfabetização a avançarem em suas hipóteses de leitura e escrita, elevando qualitativamente seu rendimento escolar.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Este estudo busca sua fundamentação em obras que apresentam conceitos sobre Alfabetização, Letramento e Educação Integral. Tal referencial permite a construção de análises para o foco das reflexões acerca dos resultados obtidos, a partir das propostas metodológicas de Alfabetização e Letramento desenvolvidas no citado Projeto Letralândia do Programa Mais Educação.

2.1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Os conceitos de alfabetização, assim como as definições de educação, modificam-se de acordo com o momento histórico e social. Os saberes suficientes para determinado tempo e espaço podem ser completamente diferentes das habilidades exigidas por outra sociedade, ou em outro período.

Questões referentes à alfabetização e, mais tarde, ao letramento têm sido focos constantes de estudos e divergências entre teóricos e pesquisadores ao longo da nossa história. Para Piccoli (2009):

É importante destacar que as diferentes compreensões acerca dos conceitos de alfabetização e letramento decorrem do próprio movimento de sua produção e circulação, impedindo que cheguemos a uma conceituação única, verdadeira e perene. (PICCOLI, 2009, p. 25).

Convém pontuar que minha perspectiva se apoia nos conceitos que indicam: alfabetização como o processo por meio do qual o aprendiz busca entender de que forma o sistema de notação alfabética funciona. Para tanto, é fundamental que os envolvidos neste processo sejam desafiados a compreender o que a escrita representa ou registra, e como a escrita cria essas notações. De acordo com os trabalhos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre a *Psicogênese da Língua Escrita* (FERREIRO & TEBEROSKY, 1984; FERREIRO,

1985) os alfabetizandos precisam entender, através de um longo e sistemático trabalho de construção e reconstrução, que “o que a escrita alfabética nota no papel são os sons das partes das palavras e que o faz considerando segmentos sonoros menores que a sílaba (os fonemas)”. (ALBUQUERQUE, 2012. p. 16). Este entendimento significa a conquista do princípio alfabético que deverá gradativamente, através de um trabalho pontual e específico, conduzir o aprendiz à escrita ortográfica. É importante salientar que todo este processo deverá estar atrelado ao desenvolvimento das habilidades de assimilação/expressão de significados que possibilitem ao aluno ler com compreensão e escrever com autonomia, a fim de atingir diferentes objetivos. Neste sentido, a alfabetização precisa estar articulada - e deve ser trabalhada juntamente com o letramento, que é o processo de inserção e participação das práticas sociais de uso da linguagem escrita do sujeito, dentro de seu grupo social, mesmo que ainda não tenha sido alfabetizado. De acordo com Soares (2004):

[...] alfabetização e letramento não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema – grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (SOARES, 2004, p. 14).

Muito antes de frequentarem as escolas, as crianças estão ligadas ao mundo da escrita. Elas convivem diariamente com outdoors, cartazes e folders promocionais, rótulos de produtos diversos, placas de trânsito, receitas, bíblias, folhetos de orações e de cantos religiosos, entre outros materiais escritos. Mesmo que ainda não reconheçam letras e sons, buscam sentidos nesses escritos, demonstrando que a significação precede a codificação. A utilização desses materiais no cotidiano por quem está em processo de alfabetização propicia a construção da alfabetização de maneira conectada com a vida e a cultura dos aprendizes. Quando pensamos em ampliar as experiências de leitura e escrita dos alunos, entendemos que a utilização desses textos, bem como a inserção de outros materiais de leitura, nas práticas escolares, tais como livros de literatura infantil, jornais, revistas, quadrinhos, músicas, significa, além de potencializar o processo de alfabetização, possibilitar aos pequenos (e não tão pequenos) leitores - das chamadas classes populares - oportunidades de enriquecer também suas experiências culturais. Este processo é o que Magda Soares (2004) passou a chamar de alfabetizar letrando. Numa entrevista concedida ao Jornal do Brasil em novembro de 2000, Soares afirma que:

É prioritário propiciar igualmente a todos o acesso ao letramento, já que as crianças das camadas favorecidas têm um convívio inegavelmente mais frequente e mais intenso com o material escrito e com práticas de leitura e escrita (SOARES, 2000. p.1).

Traversini (2010) ainda vai além, apontando as intervenções pedagógicas que levam em consideração o “alfabetizar letrando e o letrar alfabetizando” e mostrando que tais intervenções estão:

[...] preocupadas em abrir as portas da escola para a entrada de práticas cotidianas de leitura e escrita. Ao mesmo tempo parecem considerar que tais aprendizagens são específicas, e não podem prescindir de formas apropriadas para ensinar e aprender [...]. (TRAVERSINI, 2010, p. 41).

Segundo o material distribuído pelo MEC, através do Programa Pró-Letramento⁴, (2007, p.13) “a ação pedagógica mais adequada e produtiva é aquela que contempla, de maneira articulada e simultânea, a alfabetização e o letramento”. Posteriormente, esta ideia é reforçada nos cadernos de formação do curso PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa⁵. De acordo com Albuquerque (2012):

Nessa perspectiva, defendemos que as crianças possam vivenciar, desde cedo, atividades que as levem a pensar sobre as características do nosso sistema de escrita, de forma reflexiva, lúdica, inseridas em atividades de leitura e escrita de diferentes textos. (ALBUQUERQUE, 2012 p. 22).

2.3 A EDUCAÇÃO INTEGRAL É PARTE DESSE CONTEXTO

Muito além de ampliar a jornada escolar, o Programa de Educação Integral propõe o desenvolvimento do aluno em sua totalidade: considera os aspectos cognitivos e inclui a compreensão de um sujeito corpóreo, com sentimentos, inserido em um contexto de relações. É

⁴ Programa de formação continuada para professores das séries iniciais do ensino fundamental, desenvolvido pelo MEC visando à melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática. Teve início em 2007 e esteve em vigor até o ano de 2012.

⁵ Compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios, de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. Para tanto, são desenvolvidas, a partir de 2013, ações como: a formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo, com duração de dois anos e com carga horária de 120 horas por ano; a distribuição de materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; avaliações sistemáticas; entre outras.

de fundamental importância que neste convívio o aluno seja encorajado e estimulado a interagir com seus colegas, professores, comunidade e demais instituições da sociedade, posicionando-se e respeitando posições, conhecendo e deixando-se conhecer. A troca de experiências e a convivência harmônica serão, para esses sujeitos, o alicerce seguro para a formação da sua cidadania e para o processo de aprendizagem, pois tais relações, desse modo, são constitutivas da construção de conhecimentos.

Reconhecendo-se como seres capazes, únicos e especiais, reconhecendo da mesma forma os demais, o aluno tenderá a desenvolver-se, supostamente, de forma segura e tranquila. Neste sentido, a Proposta de Educação Integral surge na intenção de viabilizar aos alunos o desenvolvimento pleno de cada um, sem jamais esquecer do todo, o que possibilitaria o cumprimento do compromisso da educação básica com os processos emancipatório e humanizador das crianças e jovens a ela confiados. Xavier(2008) aponta as competências necessárias aos profissionais da educação dentro da proposta da Educação Integral. Segundo esta pesquisadora;

Os professores têm de dominar saberes sobre suas áreas de conhecimento e sobre o desenvolvimento integral dos seres humanos, visando à promoção de suas capacidades cognitivas e intelectuais, mas também sociais, afetivas, expressivas, comunicativas, tendo em vista a constituição de seres humanos mais plenos [...] É preciso resgatar o compromisso da educação básica com o processo humanizador, civilizatório, cultural, das crianças e jovens, pois [...] o ser humano nasce na espécie, não nasce humano – para ser homem precisa ser ensinado pela família, pela escola. (XAVIER, 2008, p. 91).

No ano de 2007, os governos e a sociedade, unidos pela melhoria da qualidade da educação básica, firmaram o “Compromisso Todos pela Educação”. A partir deste acordo, foi criado o PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação, que pretende, até 2022, apresentar dados sobre a educação básica bem mais positivos do que os atuais. Uma das ações apresentadas pelo PDE foi justamente a implementação, nas escolas, da Educação Integral, em jornada ampliada com a criação do Programa Mais Educação, através da Portaria Interministerial 17/2007 e pelo Decreto 7083 de 27/01/2010. Segundo a atual diretora da Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania do Ministério da Educação, professora Jaqueline Moll, este programa viabilizou a concretização de algumas propostas presentes na Constituição de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e na Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Para a diretora, a ampliação da jornada é condição fundamental para democratizar o acesso à cultura e uma forma de diminuir as diferenças sociais, já que atende,

em caráter prioritário, escolas situadas em capitais e regiões metropolitanas que apresentam baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e onde os estudantes se encontram em situação de vulnerabilidade social.

O Programa Mais Educação propõe a integração de tempos, espaços e conteúdos, possibilitando aos educandos a circulação por diversificados espaços dentro e fora do ambiente escolar, viabilizando a ampliação de repertórios relacionais, culturais, científicos, artísticos, indispensáveis para a criação de significados, compreensão da realidade e do desenvolvimento de habilidades e competências. De acordo com o Texto Referência para o Debate Nacional sobre Educação Integral, organizado por Jaqueline Moll (2009):

Falar sobre Educação Integral implica, então, considerar a questão das variáveis; tempo, com referência à ampliação da jornada escolar, e espaço, com referência aos territórios em que cada escola está situada. Tratam-se de tempos e espaços escolares reconhecidos, graças à vivência de novas oportunidades de aprendizagem, para a reapropriação pedagógica de espaços de sociabilidade e de diálogo com a comunidade local, regional e global. (BRASIL, Mec, Secad, 2009, p.19)

As atividades fomentadas nas escolas que desenvolvem o Programa Mais Educação foram organizadas nos seguintes macrocampos: Acompanhamento Pedagógico, Educação Ambiental, Esporte e Lazer, Direitos Humanos em Educação, Cultura e Artes, Cultura Digital, Promoção da Saúde Comunicação e Uso de Mídias, Investigação no Campo das Ciências da Natureza, Educação Econômica.

3. O PROJETO LETRALÂNDIA

Constitui-se em uma proposta educacional desenvolvida em uma escola da Rede Municipal de Porto Alegre, localizada em uma comunidade de baixa renda, local onde as crianças vivenciam situações de violência, tais como: maus tratos - na maioria das vezes decorrentes do consumo de drogas lícitas e ilícitas por seus familiares -, abandono, tráfico de drogas, homicídios, entre outros, estando, desta forma, expostas à grande vulnerabilidade social. Importante salientar que todas as crianças participantes do primeiro semestre de 2012 frequentavam turmas de alfabetização há, pelo menos, dois ou três anos sem saírem do nível inicial de alfabetização.

O projeto Letralândia foi selecionado e viabilizado pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SMED) contemplando a proposta de Educação Integral da Rede

Municipal de Ensino (RME), através do Projeto Cidade Escola, que proporciona atividades em turno inverso, atendidas por professores pertencentes ao quadro do citado município, a fim de estender de forma qualificada os tempos e os espaços de aprendizagem dos alunos.

O Projeto Letralândia tem como principal meta propiciar um ambiente lúdico, comprometido com a construção de aprendizagens significativas, objetivando o acesso ao letramento, através do convívio prazeroso e intenso com o material escrito, promovendo práticas de leitura e interação com diferentes gêneros textuais, bem como a utilização de jogos e desenvolvimento de brincadeiras e atividades que possibilitem a construção do processo de alfabetização junto às crianças que apresentam “maior dificuldade” no avanço das hipóteses de escrita durante a alfabetização inicial.

O projeto Letralândia foi desenvolvido de março a dezembro de 2012⁶ e prosseguindo em 2013. Durante o primeiro ano de funcionamento, ofereceu mais de duzentas vagas, distribuídas entre os três primeiros anos do primeiro ciclo de formação, incluindo a turma de progressão desta etapa de ensino. Desenvolveu-se com quatro turmas de 16 alunos. Cada turma funcionou em um dia da semana, no período das 13h15min às 17h, no turno inverso em que os alunos estavam regularmente matriculados.

Os alunos participantes eram/são selecionados por suas professoras referências (titulares das turmas). O critério para seleção desses alunos é baseado no nível de escrita e leitura em que se encontram (pré-silábico - de acordo com os estudos da Psicogênese da Língua Escrita propostos por Emília Ferreiro e Ana Teberosky – 1985⁷) e nas chamadas dificuldades que apresentam no avanço de suas hipóteses. Os alunos vão sendo dispensados das turmas do projeto à medida que avançam do nível pré-silábico para o nível silábico-alfabético, sendo sua vaga automaticamente ocupada por outro aluno indicado, que aguarda em uma lista de espera. Os alunos infrequentes são, na medida do possível, substituídos por novos alunos indicados pelas professoras.

⁶ Neste texto, as análises serão efetuadas tendo como referência as atividades realizadas em 2012.

⁷ De acordo com as pesquisadoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985) no livro *Psicogênese da Língua Escrita*, os alfabetizandos passam por três níveis de conceitualização até então ignorados pela escola tradicional. Ávila (s/d) apresenta, nos Cadernos Pedagógicos do Programa Mais Educação, uma síntese desses níveis: Na fase **pré-silábica**, a estabilidade da ordem e do sentido das letras não é condição para que algo esteja escrito, porque a relação entre os signos e os significados não é tão arbitrária quanto no código alfabético. [...] Para selecionar e organizar os signos que emprega para escrever, a criança recorre aos critérios de variedade interna e quantidade mínima de caracteres, em geral, algo em torno de três. [...] Associa, por exemplo, coisas grandes com nomes grandes e coisas pequenas com nomes pequenos. Numa segunda etapa, o alfabetizando descobre qual é a natureza do código alfabético e que ele se refere à transcrição de sons orais, mas, ainda, associa cada símbolo a uma sílaba oral das palavras, de modo que, para ele, palavras trissílabas têm 3 letras; dissílabas têm 2 e, assim, sucessivamente. O aprendiz vai se encontrar na chamada **etapa alfabética** quando conseguir discriminar os diferentes fonemas que constituem as sílabas orais e representá-los por escrito. (ÁVILA, s/d. p. 27)

O planejamento das atividades foi/é cuidadosamente estruturado e distribuído de forma a contemplar, a cada encontro, questões relativas ao letramento, à alfabetização e ao desenvolvimento da consciência fonológica⁸, através de brincadeiras e materiais diversificados.

Os encontros são divididos basicamente em quatro momentos. Em um deles ocorre a contação de histórias. Utilizando os livros de literatura infantil, a professora realiza a leitura de uma história e, logo após, propõe uma discussão, retomando sequência e pontos importantes da mesma, com levantamento de questões e comentários sobre o texto lido. De acordo com Leal (2007), a leitura do texto literário é capaz de promover entre as crianças motivação para a aprendizagem da leitura, possibilitando ainda a inserção destes em comunidades leitoras. Além disso, este momento privilegia o desenvolvimento de determinadas habilidades orais. Segundo Piccoli (2012, p. 60):

Nos anos iniciais é necessário aprender algumas habilidades orais relacionadas à competência textual, que tanto pode assumir aspectos de formalidade, quanto de informalidade: narrar fatos de forma coerente e clara; apresentar com clareza assunto estudado; desenvolver estratégias para argumentar posições e pontos de vista; descrever e sintetizar ideias; modalizar a fala de acordo com o que a situação de interlocução exige. (PICCOLI, 2012, p. 60).

Posterior a este momento, os alunos são desafiados a recontar a história, através de outras linguagens: uso de fantoches e cenários, ou através de encenação realizada por eles mesmos como personagens, utilizando-se de figurinos improvisados ou das fantasias disponíveis. Tal momento funciona de modo muito interessante e vigoroso para a professora identificar a apropriação, pelas crianças, do enredo da história trabalhada, a sintaxe adotada, bem como a fluência linguística e o uso de vocábulos em contexto. Possibilita, também, perceber o modo como os alunos se identificam com o texto lido/escutado, permitindo o desenvolvimento da oralidade, a expressão, a re-significação, a comunicação das mensagens assimiladas, utilizando-se de outras formas de expressões. Segundo Goulart (2007):

⁸ A consciência fonológica está diretamente relacionada à percepção de que as palavras são formadas por diferentes sons e de que estes podem ser manipulados abrangendo além da capacidade de reflexão (constatar e comparar) a competência de operar com fonemas, sílabas, rimas e aliterações (contar, segmentar, unir, adicionar, suprimir, substituir e transpor) (LEITE, 2006, p. 23). De acordo com Scherer (2008) realizar atividades que desenvolvam a consciência fonológica, nos primeiros anos escolares, pode facilitar o aprendizado da escrita e, por sua vez, auxilia os alunos a compreenderem as regras do princípio alfabético de escrita.

Em contato com a literatura, conhecemos outras expressões da arte, artes cênicas e plásticas, artes ligadas ao movimento e ao ritmo, como a dança e a música. São diferentes modos de ler, mostrar e falar da realidade. [...] É principalmente com a linguagem verbal que as relações de ensino aprendizagem acontecem. (GOULART, 2007, p. 92).

Outro momento é dedicado ao jogo coletivo. Bingo de letras, de sílabas, de sons, de rimas ou aliterações, batalha de palavras, cabra-cega de letras e jogos de roda com desafios relativos à formação de palavras (palavras que iniciam ou terminam com determinada letra ou sílaba, por exemplo).

As crianças têm também um tempo para jogos diversos envolvendo, da mesma forma que os jogos coletivos, atividades de alfabetização e/ou consciência fonológica (quebra cabeça, letras móveis ou jogos de montar com letras, entre outros) de forma individual, em pequenos grupos ou em duplas. Leal (2007) aponta que quando desafiados por jogos fonológicos e os que envolvem as letras, os alunos:

São levados a refletir sobre as semelhanças e diferenças sonoras entre as palavras. Nesse tipo de atividade, eles começam a perceber que nem sempre o foco de atenção deve ser dirigido aos significados. [...] No caso da apropriação do sistema alfabético, é fundamental entender que é preciso atentar para a pauta sonora para encontrar a lógica da escrita. Os jogos que favorecem a reflexão sobre os princípios do sistema alfabético são aqueles em que as crianças são convidadas a manipular unidades sonoras/gráficas (palavras, sílabas, letras), a comparar palavras ou partes delas, a usar pistas para ler e escrever palavras. (LEAL, 2007, p. 80-81).

Há também um espaço para que os alunos assistam a vídeos com músicas envolvendo alfabeto, parlendas, cantigas de roda, entre outras que são sistematicamente “estudadas” através do texto escrito e pseudoleituras em cartazes ou jogos de montar e desmontar as letras das canções. Nesses momentos, é possível verificar que as propostas que contemplam a oralidade, o ritmo, o texto memorizado são sempre muito bem recebidas pelas crianças. A maior parte delas demonstrava certa repulsa pelas práticas de leitura e escrita na sala de aula. O fato de estarem fracassando em experiências relativas a essas questões, às vezes por mais de um, dois ou três anos seguidos, acaba por torná-las arredias ao ler e escrever. Quando conseguiam realizar a “leitura” de um texto memorizado (cantigas de roda, parlendas ou letras de música, por exemplo) demonstravam grande euforia. Em recente entrevista à Revista Educação⁹, Belintane (2013) propõe o uso prévio da oralidade, e diz que é preciso:

⁹ Disponível em: <file:///F:/artigo234592-1.asp.htm> – Acessado em 16/01/2013.

Fazer com que a oralidade traga a criança para a leitura e para a escrita. O melhor caminho para isso é o de textos já memorizados. Ter textos na memória é fundamental para a leitura. E esses textos têm de ser colocados, para dinamizar, para aprender a extrair sentido da leitura.[...] jogos da tradição oral, como adivinhas e trava-línguas, são o melhor caminho para introduzir a criança à escrita [...] Em geral, há uma grande confusão. [...] Forçam a criança a escrever muito cedo. Treinam uma escrita. Querem que aprenda a leitura pela escrita. A leitura e a oralidade têm de vir na frente. A escrita se dinamiza a partir desses potenciais.

No caderno pedagógico Alfabetização¹⁰, do programa Mais Educação, Ávila, s/d afirma que “para aprender a ler e a escrever, é preciso produção de significados, estabelecimento de relações, mas também identificação e memorização”. Para finalizar a tarde, os alunos podiam/podem escolher um livro para realizar sua “leitura” de forma individual ou em duplas. Leal (2007) esclarece que quando as crianças:

[...] brincam de ler e escrever (quando ainda não dominaram o sistema de escrita alfabética), adquirem um conhecimento sobre a linguagem escrita e sobre os usos dos diferentes gêneros textuais, antes mesmo de estarem alfabetizadas. [...] É por meio de atividades como essas que meninos e meninas vão gradativamente construindo ideias cada vez mais elaboradas sobre o que é ler e escrever. (LEAL, 2007, p. 73).

4. CAMINHOS DE PESQUISA

A metodologia fundamentada nos estudos de Robert Bogdan e Sari Biklen (1994) orientou o desenvolvimento deste trabalho. Para tanto, a coleta de dados foi realizada através de questionário estruturado respondido por todas as professoras-referência dos alunos participantes do projeto, com exceção de uma que não devolveu o questionário respondido; questionários estruturados respondidos por alguns alunos participantes do projeto e por meio da análise dos relatórios de pareceres junto ao Serviço de Supervisão Escolar (SSE). Robert Bogdan e Sari Biklen apontam que “A palavra escrita assume particular importância na abordagem qualitativa, tanto para o registro dos dados como para a disseminação dos resultados” (1994, p. 49).

O questionário foi respondido pelas professoras em horário extra-escolar (levaram os questionários para responderem, individualmente, fora da escola). As questões buscaram

¹⁰ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16727&Itemid=1119 – Acessado em 19/01/2013.

investigar, junto às docentes, suas percepções sobre os possíveis avanços nas hipóteses de leitura e escrita dos seus alunos, e se foi possível observar, também, alguma mudança no aspecto sócio-emocional desses educandos.

O questionário respondido por meio da escrita e do desenho, por um grupo de alunos participantes do projeto, se propôs a averiguar como eles perceberam sua participação/aprendizagem no projeto Letralândia. O critério de escolha dessas crianças foi a presença na escola no dia e horário da aplicação dos questionários¹¹. Segundo Robert Bogdan e Sari Biklen (1994);

Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos [...].(BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 51).

Como forma de complementar as informações, busquei analisar os resultados obtidos nas testagens psicogenéticas aplicadas no início e no final do ano letivo, bem como os pareceres de três alunas junto ao Serviço de Orientação Educacional. Para a escolha deste grupo de alunas, o critério utilizado foi o da disponibilidade do material, ou seja, dos quais havia as testagens psicogenéticas do início do ano, por terem ingressado no projeto em março de 2012. Procurei, conforme orientam Robert Bogdan e Sari Biklen (1994), lidar com variedade de informações, bem como analisá-las, buscando atribuir significados ao seu conjunto.

Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registros oficiais. Na sua busca de conhecimento, os investigadores qualitativos não reduzem as muitas páginas contendo narrativas e outros dados a símbolos numéricos. Tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos. (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 48).

Assim sendo, analisei os efeitos do Projeto Letralândia no desenvolvimento cognitivo e social dos alunos participantes, por meio da constatação de resultados a partir de um olhar mais aprofundado sobre: os materiais citados, as narrativas-respostas escritas de professores e alunos envolvidos.

¹¹ Os questionários direcionados às crianças foram respondidos na sala do Projeto, em dia e horário diferentes nos quais estavam matriculadas.

5. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS E REFLEXÕES

Nesta seção, serão apresentadas as impressões dos envolvidos neste estudo. As respostas e as análises dos efeitos apontados serão divididas em quatro eixos. No primeiro, apresento os efeitos do projeto sob a visão dos professores; no segundo, a visão dos alunos; no terceiro, apresento uma pequena síntese sobre os resultados observados nas análises das sondagens psicogenéticas, bem como dos pareceres de alguns alunos envolvidos no Projeto; para finalizar, no quarto eixo, apresento minhas reflexões acerca dos resultados observados neste estudo.

5.1 SOB A VISÃO DAS PROFESSORAS

Em relação aos avanços nas hipóteses de escrita dos alunos, todas as professoras envolvidas neste estudo, totalizando oito docentes, afirmam que seus alunos avançaram de forma significativa em suas hipóteses de escrita. Destacam, também, que este avanço é rápido e notório durante a participação no projeto. Para a professora **D**, por exemplo: - *Mesmo os alunos com sérias dificuldades avançam com mais rapidez.*

De acordo com a professora **G**: -*Todos os alunos que participaram do Projeto evoluíram (avançaram), alguns, em poucos meses, já estavam alfabéticos.*

Outro aspecto relevante segundo as professoras, foi o fato dos alunos passarem a se arriscar mais na escrita em sala de aula após o ingresso no Projeto. Para a professora **A**: - *Todos avançaram de nível, a seu tempo, muitos passaram da hipótese pré-silábica para silábica alfabética, e se arriscam mais na escrita.*

No que diz respeito aos avanços observados na leitura das crianças participantes do projeto, todas as professoras também dão um parecer positivo. Para a professora **A**, por exemplo, a rapidez no avanço da leitura é evidente: -*Notei leitura de palavras simples, em crianças que não conheciam o alfabeto.* O aumento do interesse nas atividades envolvendo a leitura também foi relatado pelas professoras; segundo a professora **E**: -*Alunos demonstraram maior interesse em atividades de leitura e escrita.* Questões envolvendo a fluência e a interpretação de textos também foram destacados. De acordo com a professora **F**: - *De forma geral, os educandos apresentam mais fluência na leitura e entendimento do que leem. Atualmente, ao realizar interpretações textuais o fazem com segurança.*

No tocante ao desenvolvimento dos aspectos sócio-emocionais, as professoras

ressaltam, de forma unânime, a questão do aumento da auto-estima de seus alunos. Neste aspecto, as professoras notam que seus alunos *se arriscam mais* oralmente e na escrita, *expressando-se com mais desenvoltura*, mostrando-se *confiantes e conhecedores de suas possibilidades*. Nota-se que os alunos participantes do projeto *passam a se destacar dos demais através da participação oral*.

O aumento da motivação para continuar nos estudos e a superação do estado melancólico para demonstrações de alegria e prazer em aprender são relatados pela professora **D**, que também ressalta o *retorno à infância* (no caso da turma de progressão, onde os alunos são adolescentes) e o *surgimento do espírito cooperativo - o aluno passa a auxiliar os colegas em suas aprendizagens*. A professora **D** assim se manifesta em relação a um aluno participante do Projeto:

Tenho um aluno que mora numa casa lar, que havia sofrido muita violência, apresentava um olhar tristonho e pouco se comunicava com os colegas. Após participar do projeto, passou a sorrir, brincar, cantar e de pré-silábico passou por todos os outros momentos (hipóteses de escrita) e hoje escreve frases e até pequenos textos. Ele compreende bem como são as rimas e ajuda os colegas tal como uma professora ou professor alfabetiza: não dá respostas, questiona, faz os outros ouvirem sons de letras e sílabas [...].

Como principais contribuições do Projeto para a sala de aula, as professoras destacam a *possibilidade de se dar atenção especial a crianças com mais dificuldades*, o que consideram *mais difícil no grande grupo*. Destacam a importância da retomada de conteúdos (retorno ao processo inicial da alfabetização) com os alunos que estão em defasagem em relação aos demais, isto de forma *lúdica e prazerosa*. Apontam como de fundamental importância a troca de experiências entre professora do Projeto e as demais docentes, o que tem propiciado um olhar diferenciado sobre como aplicar determinadas atividades em sala de aula, bem como ideias de jogos e atividades sugeridas pelos próprios alunos participantes do Projeto. Uma professora diz: *me obrigaram a fazer diferente!*

A maior participação dos alunos, bem como o aumento da frequência destes em aula, também foram fatores citados como contribuições do projeto para o trabalho em sala de aula.

5.2 SOB A VISÃO DOS ALUNOS

Ao responderem à questão: se você tivesse que explicar o que é o Projeto Letralândia para um amigo seu, que estuda em outra escola, como você faria? A) Desenhando. B) Escrevendo.

Quase todos os desenhos analisados mostram o alfabeto entre jogos e brincadeiras desenvolvidas no cotidiano. São, porém, os livros disponibilizados no Projeto que aparecem

com maior destaque e frequência na maioria dos desenhos, demonstrando, desta forma, o quanto as atividades que envolvem a contação de histórias, as atividades decorrentes destas e a pseudoleitura são apreciadas pelos participantes. Muitos dos desenhos mostram não só as prateleiras repletas de livros, mas também as capas e títulos dos livros mais apreciados por eles, além da palavra *livro* escrita nos mesmos. Seguem alguns exemplos. Duas figuras estão apresentadas na íntegra; as demais são recortes dos desenhos apresentados nos questionários:

QUESTÃO PARA AS CRIANÇAS:

1) SE VOCÊ TIVESSE QUE EXPLICAR O QUE É O PROJETO LETRALÂNDIA PARA UM AMIGO SEU QUE ESTUDA EM OUTRA ESCOLA, COMO VOCÊ FARIA...

A) DESENHANDO.



B) ESCRIVENDO. *A Letralândia é um lugar que eu aprendi a ler brincando.*

2) O QUE VOCÊ APRENDEU COM O PROJETO LETRALÂNDIA, QUE ANTES NÃO SABIA?
ler e escrever as palavras, e matemática.

3) A ATIVIDADE, BRINCADEIRA OU JOGO QUE FUI MAIS GOSTO NO PROJETO LETRALÂNDIA É:
bingo lido, e o jogo da alfabeto.

Figura 1: Destaque para os livros e histórias preferidas. Questionário respondido pelo aluno A.



Figura 2: Destaque para a estante com livros.
Recorte do desenho do questionário respondido pelo aluno B.

QUESTÃO PARA AS CRIANÇAS:

1) SE VOCÊ TIVESSE QUE EXPLICAR O QUE É O PROJETO LETRALÂNDIA PARA UM AMIGO SEU QUE ESTUDA EM OUTRA ESCOLA, COMO VOCÊ FARIA...

A) DESINHANDO:

V. LARISSA

A-B-C-D-E-F-G-H-I-J-K-L-M-N-O-P-Q-R-S-T-U-V-W
X-Y-Z

B) ESCRIVENDO QUORA DE BAINHA COM OS JOGOS E
LCOA MUSICAS

2) O QUE VÓOC APRENDEU COM O PROJETO LETRALÂNDIA, QUE ANTES NÃO SABIA?

LER E JOGAR

3) A ATIVIDADE, PRINCIPALMENTE OU JOGO QUE EU MAIS GOSTO NO PROJETO LETRALÂNDIA É

BINGO DE LETRA E SILABA

O	X	Q	C	A	R
U	X	E	R	A	

Figura 3: Destaque para os livros e histórias preferidas e referência às músicas trabalhadas.
Questionário respondido pelo aluno C.



Figura 4: Destaque para a importância das histórias apresentadas no projeto.
Recorte do desenho do questionário respondido pelo aluno D.



Figura 5: Destaque para a estante com livros.
Recorte do desenho do questionário respondido pelo aluno E.

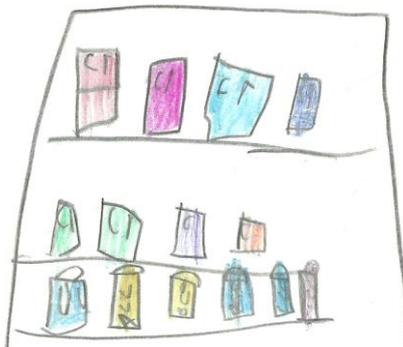


Figura 6: Destaque para a estante com livros.
Recorte do desenho do questionário respondido pelo aluno F.

Ao escreverem suas respostas alusivas à mesma questão, tivemos, em quase totalidade delas, escritas que se referem ao aprendizado da leitura, através da brincadeira, tais como:

Aluna A: - *É um lugar de brincar e aprender a ler.*

Aluna B: - *Um lugar que a gente vem para aprender e brincar.*

Aluno C e mais quatro crianças: - *O projeto é um lugar que a gente aprende a ler brincando.*

Aluna D: - *Jogando quebra-cabeça, bingolito e jogo das letras, aprendi a ler!*

Aluno F: - *A letralândia é um lugar que eu aprendi a ler brincando!*

Outros alunos acrescentaram em suas respostas, além do aprendizado da leitura, o da escrita, o de declamação de versos (poemas, parlendas etc), músicas e cantigas em geral.

5.3 UMA SÍNTESE SOBRE OUTRAS EVIDÊNCIAS: TESTAGENS PSICOGENÉTICAS E PARECERES

Ao analisar as testagens psicogenéticas e pareceres de alguns alunos participantes do projeto, foi possível visualizar, de forma mais clara e precisa, as narrativas de suas professoras.

Ao entrarem no projeto no início do ano letivo de 2012, todos os alunos encaminhados estavam no nível pré-silábico de escrita. Suas professoras apontavam, na maioria dos casos, ou problemas disciplinares como excesso de conversas e brincadeiras em aula, ou a apatia e dificuldades de expressarem-se oralmente e acompanharem o avanço dos colegas em todos os sentidos. Algumas mães, preocupadas com o desempenho de seus filhos, também procuraram o serviço de supervisão da escola em busca de um atendimento mais especializado. Os pareceres analisados fazem menções em consonância com as posturas antes mencionadas pelas professoras:

Aluna B. S: *É dispersiva, nunca conclui as atividades, por vezes recusa-se a realizar tarefas, conversa de mais e brinca em aula [...].*

Aluna R. C: *É apática, não realiza as atividades em aula, reconhece apenas seis letras no alfabeto [...].*

Aluna K. A: *Conversa muito, nem sempre conclui as atividades [...]*

Ao término do primeiro trimestre, porém, já é possível observar avanços significativos no nível de escrita silábicas e silábico-alfabéticas; melhora significativas nas posturas em sala de aula e o avanço em outras áreas do conhecimento também. Das alunas citadas anteriormente, todas terminaram o ano letivo de 2012 alfabéticas e realizando leitura compreensiva de palavras, frases e pequenos textos.

6. REFLEXÕES ACERCA DESTE ESTUDO

Como foi dito anteriormente, todos os alunos encaminhados para o Projeto Letralândia apresentavam dificuldades em avançar do nível pré-silábico para níveis mais avançados de leitura e escrita, e muitos deles frequentavam turmas de alfabetização há, pelo menos, dois ou três anos sem saírem do nível inicial de leitura e escrita.

Vimos, porém, através das respostas das professoras e da análise dos pareceres e das testagens psicogenéticas aplicadas nos alunos deste estudo, que o avanço de todos os participantes foi rápido e notório. Acredito, então, que a pergunta a se fazer, tendo em vista tais evidências é: que dificuldades (que em certos casos chegaram a ser apontadas como “severas”) são estas afinal?

Certamente, esta questão seria propulsora de estudos bem mais aprofundados. Mas, alguns indícios foram percebidos ao longo do desenvolvimento deste trabalho e, o principal deles está relacionado à falta de experiências produtivas e efetivas com o mundo letrado, dentro e/ou fora da escola. Tal fato se pode perceber entre a maioria dos participantes do Projeto Letralândia. Outros fatores relevantes que parecem dificultar os avanços dos alunos foram observados, são eles: salas de aulas com um número elevado de crianças, com apenas uma professora, o que pode (mas não deveria) acabar inibindo a execução de um planejamento baseado em atividades diferenciadas por níveis de leitura e escrita, jogos e brincadeiras, dificultando também, as intervenções individuais. O compromisso de assumir uma turma de alunos - em sua maioria inexperiente no que diz respeito às demandas escolares e sociais - faz com que muitos docentes acabem concentrando suas energias em outras demandas, quase sempre relacionadas às questões afetivas, sociais e culturais, tentando dar conta primeiramente do processo humanizador e civilizatório de crianças que ainda precisam se constituir como alunos. Ressalto que esta dimensão, embora relevante, não pode se sobrepor aos objetivos de ensinar a ler e escrever com competência técnica, isto é, o professor precisa conhecer, estudar o que ensina; precisa colocar em funcionamento essas ferramentas teórico-metodológicas. Também por excesso de solicitações avaliativas como registros, sondagens, provas, conselhos de classe, execução de projetos relativos a datas comemorativas, enfim, prazos a serem cumpridos, ou mesmo por cobrança de produção diária comprovada nos cadernos, feita pelas famílias, é comum que os professores sintam-se pressionados a preencher o tempo da sala de aula com a realização destas tarefas tipicamente escolares que, na maioria das vezes, se

tornam pouco produtivas, parcamente atraentes, e, ao mesmo tempo, iguais para todos os alunos, independente dos níveis de leitura e escrita.

Vale lembrar ainda que para Ferreiro (1993, p.56): “O analfabetismo e a pobreza caminham juntos, não são fenômenos independentes; analfabetismo e marginalização social caminham juntos [...]”. E isso não tem a ver com determinismo, não quer dizer que a dificuldade em alfabetizar-se está “escrita no DNA” dos alunos da periferia; isto tem a ver com as oportunidades negadas a essas crianças. Ainda, segundo Ferreiro (1993), às crianças que são dadas mais oportunidades de interação com o mundo da escrita e da leitura antes de entrarem na escola (e isto também acontece em algumas famílias da periferia) se torna “natural” o conhecimento das funções sociais da escrita, facilitando, desta forma, o seu aprendizado. Para Ferreiro (1993), no entanto:

Não tem nada de “natural” em outras, que não tiveram as mesmas oportunidades de interagir com os diferentes tipos de objetos sociais que portam marcas escritas, que não tiveram oportunidades de participar de ações sociais (*literacy events*) em que outros indivíduos utilizam a língua escrita, lendo ou escrevendo com propósitos definidos. Ocultando essas funções sociais, apresentando a escrita como um “objeto em si”, abstraindo os seus usos sociais, se favorece a algumas crianças e se deixa outras na penumbra inicial. (FERREIRO, 1993, p. 70-71).

Acredito que o Projeto Letralândia, ao oportunizar, na esfera escolar, diversificadas experiências com o mundo letrado, planejadas de forma lúdica e intencional, oportunizou aos participantes uma diminuição no abismo existente entre eles e aquelas crianças que tiveram mais oportunidades. Friso, porém, a dimensão lúdica e intencional, porque quando pensamos em metodologias produtivas e eficazes, nos anos iniciais, a associação desta produtividade com a dimensão lúdica está, quase sempre presente, porém, o lúdico pelo lúdico não basta. Para além da atividade divertida, desafiadora, atrativa, encantadora ou poética, em se tratando de alfabetização, há que se pensar no conhecimento linguístico que se pretende trabalhar em cada atividade, brincadeira ou nos jogos propostos, ou seja, a intervenção didática deve ser fundamentada. Os conhecimentos teóricos em várias dimensões precisam estar entrelaçados: conhecimentos linguísticos e pedagógicos.

Ficou bastante claro para mim, também, que muitas das crianças participantes do projeto eram como as citadas por Ferreiro (1993, p. 72), sabiam pouco, ou bem menos do que as demais, talvez “Não por falta de curiosidade, nem por falta de capacidade, mas porque não tiveram a quem perguntar no momento oportuno, porque não havia alguém por perto que

pudesse responder às perguntas que todas as crianças se colocam no início [...]”.

Acredito que este seja o papel da escola, oferecer a essas crianças um ambiente que favoreça a contínua construção e reconstrução de experiências inteligentes e afetivas, com compromisso de propor o desenvolvimento de habilidades e competências, a formação de valores e atitudes bem como o estabelecimento de vínculos pessoais que os aproximem de tudo o que lhes foi negado até então. Ao concluir este estudo, cito Kramer (2006), ao apontar que:

[...] as experiências interferem em suas ações e nos significados [...] para muitas crianças o trabalho é imposto como meio de sobrevivência. [...] combater a desigualdade de condições e a situação de pobreza da maioria de nossas populações com políticas e práticas capazes de assegurar igualdade e justiça social. Isso implica garantir [...], a brincadeira, o conhecimento, o afeto e a interações saudáveis. (KRAMER, 2006, p. 17).

Por esta razão, se faz cada vez mais necessário incluir no trabalho educacional: o debate público sobre a tarefa precípua da escola (ensinar), a apresentação e a viabilização de propostas com a perspectiva teórica da Educação Integral, a qual foi adotada por escolas da Rede Municipal de Ensino (RME), através do Projeto Cidade Escola, que ultrapassem a mera ampliação de tempos e espaços em nossas escolas. Oferecer aos alunos da rede pública de ensino um ambiente que favoreça o seu desenvolvimento de forma integral no ensino regular e no contraturno é, no mínimo, dar-lhes o acesso a um dos direitos fundamentais: o direito a aprendizagem real, o acesso ao conhecimento.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, Robert C.; **BIKLEN**, Sari Knop. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução de M. J. Alvarez, S. B. Santos e T. M. Babbista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Programa mais educação. Série mais educação. Cadernos Pedagógicos. Caderno Alfabetização. **ÁVILA**. Ivani Souza. **Alfabetização Entre Letras, Imagens, Símbolos, Movimentos e Musicalidade: A Leitura e a Escrita**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação. Brasília. S/D.

BRASIL. **Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem**. – ed. rev. e ampl. incluindo SAEB/ Prova Brasil matriz de referência / Secretaria de Educação Básica – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **ALBUQUERQUE**, Eliana Borges Correa de. **Concepções de alfabetização: o que ensinar no ciclo de alfabetização**. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a aprendizagem do sistema de escrita alfabética: ano 1: unidade 1/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC. SEB. 2012.

GOULART, Cecília. **A Organização do Trabalho Pedagógico**: Alfabetização e Letramento com eixos orientadores. In: : Ensino fundamental de nove anos : orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade / organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. –Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. 4.ed. São Paulo: Cortez,1993.

KRAMER, Sônia. **A Infância e sua Singularidade**. In: Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

LEAL, Telma Ferraz, **ALBUQUERQUE**, Eliana B. Correa, **MARAIS**, Arthur Gomes de. **Letramento e alfabetização**: Pensando a prática Pedagógica, In: Ensino fundamental de nove anos : orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade / organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. –Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

LEITE, Maria Soares Bezerra Rios. **Alfabetização**: consciência fonológica psicogênese da escrita e conhecimento dos nomes das letras: um ponto de interseção. Recife. 2006. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CE, 2006.

OLIVEIRA, J. B. A. de. **ABC do alfabetizador**. Belo Horizonte: Alfa Educativa, 2003.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. Porto Alegre: Casa do Psicólogo, 1987.

PICCOLI, Luciana. **CAMINI**, Patrícia. **Práticas Pedagógicas em Alfabetização**: espaço, tempo e corporeidade. Erechim: Edelbra, 2012.

_____. **Práticas pedagógicas nos processos de alfabetização e letramento**: análise a partir dos campos da sociologia e da linguagem. 2009. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SCHERER, Ana Paula Rigatti. **Consciência fonológica e compreensão do princípio alfabético**: subsídios para o ensino da língua escrita. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 81-88, jul./set. 2008.

SOARES, Magda Becker. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

TRAVERSINI, Clarisse. **MÜLLER**, Cristiane. **“Gosto de cruzar os braços”**: as representações culturais construídas pelas crianças. In: *Alfabetizar: fundamentos e práticas*. Maria Isabel H. Dalla Zen e Maria Luisa M. Xavier (orgs.). Porto Alegre: Mediação, 2010.