

OLHARES SOBRE PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL¹

Liziane Silveira Sampaio²

Patrícia dos Santos Moura³

RESUMO

Este artigo é resultado das análises das escritas de alunos do primeiro ano, obtidas através da minha prática de estágio supervisionado nos anos iniciais do ensino fundamental, que é componente curricular do curso de licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal do Pampa. Este trabalho trata dos olhares sobre as práticas de alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental, tendo como objetivo geral delinear as possíveis diferenças e semelhanças entre práticas alfabetizadoras centradas nas concepções da professora e práticas centradas em como a criança pensa. Para compor este artigo me baseei em referenciais teóricos que tratam da tríade letramento, psicogênese da língua escrita e consciência fonológica, tendo como metodologia uma pesquisa de cunho qualitativo. Um dos principais resultados foi perceber, através das análises, as contribuições da citada tríade, que atualmente permeiam as discussões acerca da alfabetização no Brasil.

Palavras-chave: Alfabetização. Prática de estágio. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This article is the result of the analysis of the writings of first-year students, obtained through my supervised internship practices in the early years of elementary school, which is curricular component of the licentiate degree in *Pedagogia* (Universidade Federal do Pampa). This work deals with the perspectives on literacy practices in the first year of primary school, with the general objective to delineate the possible differences and similarities between the literacy teachers practices centered on conceptions of the teacher and practices centered on how the child thinks. For composing this article, I have relied on theoretical references that deal with the triad "literacy", "psychogenesis of the written language" and "phonological

¹ Artigo produzido como resultado do Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) Campus Jaguarão/RS.

² Acadêmica do Curso de Licenciatura em pedagogia. UNIPAMPA, Campus Jaguarão/RS.

³ Professora Adjunta do Curso de Licenciatura em Pedagogia. UNIPAMPA, Campus Jaguarão/RS.

awareness", methodologically based in an qualitative research. One of the major results was to understand, through the analysis, the contributions of the aforementioned triad, which currently permeate the discussions about literacy in Brazil.

Keywords: Literacy. Internship practices. Elementary School.

1 INTRODUÇÃO

O foco deste trabalho é a análise comparativa entre práticas alfabetizadoras centradas nas concepções docentes e práticas que consideram as concepções/entendimentos das crianças. Durante meu estágio curricular nos anos iniciais⁴, em uma turma de primeiro ano do ensino fundamental, observei progressos apresentados pelas crianças na escrita e resolvi, neste Trabalho de Conclusão de Curso, investigar as condições que podem ter provocado tal avanço. Assim entendo que tecer um olhar analítico sobre as práticas, tanto as observadas como as vivenciadas, torna-se um caminho para apontar algumas dessas condições que viabilizaram o avanço na escrita das crianças. Dessa forma, meu objetivo geral será delinear as possíveis diferenças e semelhanças entre práticas alfabetizadoras centradas nas concepções da professora e práticas centradas em como a criança pensa. Nesse sentido, meus objetivos específicos são: descrever a trajetória histórica das concepções de alfabetização; analisar as práticas alfabetizadoras observadas e vivenciadas durante o estágio curricular nos anos iniciais do ensino fundamental; problematizar as contribuições da tríade psicogênese da língua escrita, letramento e consciência fonológica.

Passo então a descrever e a situar teoricamente na próxima seção deste artigo a metodologia empregada nesta investigação. Nas seções seguintes, procuro realizar uma breve revisão bibliográfica sobre a trajetória histórica das concepções de alfabetização. Na penúltima seção, analiso as práticas observadas e vivenciadas no estágio curricular dos anos iniciais do ensino fundamental. Na última seção deste artigo, concluirei provisoriamente este trabalho problematizando as contribuições da tríade psicogênese da língua escrita, letramento e consciência fonológica.

⁴ Estágio curricular nos anos iniciais do ensino fundamental, realizado no Curso de Licenciatura em Pedagogia, no semestre 2015/1.

2 METODOLOGIA

Nesta seção apresento as ferramentas teóricas que utilizei para escrever este artigo e analisar os dados empíricos selecionados, durante a prática de estágio nos anos iniciais.

Inicialmente, cabe ressaltar que esta pesquisa é de cunho qualitativo, a qual, conforme Minayo (2010), “responde a questões muito particulares”, pois este tipo de pesquisa estuda casos específicos, trabalhando assim com um mundo de significados sociais. A pesquisa qualitativa não se preocupa com resultados convertidos em números, mas sim resultados que tenham significado e qualidade, pois o pesquisador que opta por uma abordagem qualitativa trabalha com fatos reais, buscando aproximar a teoria e prática, sendo ele o principal instrumento.

O pesquisador qualitativo detém seus estudos pautados do mundo real, preocupando-se em pesquisar sobre a experiência vivida dos seres humanos. Para Triviños (1987) “na pesquisa qualitativa, de forma muito geral, segue-se a mesma rota ao realizar uma investigação. Isto é, existe uma escolha de um assunto ou problema, uma coleta e análise das informações”, sendo assim, a pesquisa é realizada a partir de um problema ou assunto e, diante deste, procura-se analisá-lo e assim levantar hipóteses que sejam possíveis acerca do tema. Para isso, o pesquisador se baseia em investigações teóricas, buscando assim aportes teóricos que tratem do assunto em foco. Além disso, Triviños (1987, p. 129) argumenta que

A pesquisa qualitativa de tipo histórico estrutural, dialética, parte também da descrição que intenta captar não só a aparência do fenômeno, como também sua essência, busca porém as causas da existência dele, procurando explicar sua origem, suas relações, suas mudanças e se esforça por intuir as consequências que terão para a vida humana.

Diante dessas afirmações, entende-se que ao optar-se por uma abordagem qualitativa, devemos não só captar o problema, mas sim buscar aprofundar o estudo sobre este, para assim encontrar as condições que o geraram, buscando explicar sua constituição e quais as causas e consequências que pode ter na vida humana.

O primeiro empreendimento metodológico realizado nesta investigação foi a pesquisa bibliográfica acerca dos estudos produzidos sobre a alfabetização, desde os métodos considerados “tradicionais” até o movimento contemporâneo da consciência fonológica atrelada às contribuições dos estudos sobre letramento e psicogênese da língua escrita. Este movimento de revisão bibliográfica ocorreu a partir da seleção de obras que narram e problematizam os estudos na área da alfabetização, como Frade (2007), Dickel (2008), Cagliari (1998), Ferreiro e Teberosky (1999), Ferreiro (2006), Soares (2003; 1998), Carvalho

(2008), Pinho (2014), Freire (1982), Dalla Zen e Trindade (2002), Oliveira (2005), Morais e Silva (2011) e Morais (2012).

Dentre estas obras, procurei fazer o exercício de “pinçar” as principais ideias e informações, a fim de traçar a historicidade da trajetória das teorias da alfabetização no Brasil, de uma forma descritiva, breve e objetiva.

Em um segundo momento, para dar conta do objetivo geral de delinear as possíveis diferenças e semelhanças entre práticas alfabetizadoras centradas nas concepções da professora e práticas centradas em como a criança pensa, passo a analisar as práticas alfabetizadoras observadas e vivenciadas no estágio, a partir dos objetos empíricos selecionados durante o período de observação e docência: anotações, registros fotográficos e escritos de gestos, ações e falas, folhas de atividades, avaliação inicial e final das crianças através do teste das quatro palavras e uma frase e meu próprio relatório analítico final do estágio.

3 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DAS CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO

Nesta seção, abordarei a trajetória histórica das concepções de alfabetização, dividindo-a em três subseções, as quais são: *A “Querela” dos métodos de alfabetização*; *Perspectivas da alfabetização como processo da/na criança*; *A emergência dos estudos sobre letramento*; e *Uma concepção ressignificada: a consciência fonológica*.

3.1 A “QUERELA” DOS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO

Ao falarmos em métodos, nos vem “à mente” uma antiga questão: qual o melhor deles para alfabetizarmos, seja crianças ou adultos. Devido a esta preocupação, muitas vezes tendemos a optar pelo que o pensamos ser “mais fácil” para as crianças, no caso aquele em que se aprende através da repetição, partindo de elementos menores que as palavras, no caso as sílabas até formar palavras, para depois frases e assim por diante, chegando muito posteriormente ao texto. Autores, como Ferreiro e Teberosky (1999) e Cagliari (1998), criticam este procedimento pedagógico por considerarem que o mesmo não instiga as crianças a pensarem e refletirem sobre sua própria escrita. Diante disso, estarei falando um pouco

sobre cada um destes métodos considerados “tradicionalis”⁵, sendo eles os métodos sintéticos e os analíticos (FRADE, 2007).

Os métodos sintéticos partem das pequenas unidades gráficas e fonológicas para o todo, importando-se com a decoração gráfica (letras) e as correspondências fonográficas. Dentro do método sintético temos o método alfabético, em que o sujeito aprende através da oralidade, assim decorando as letras do alfabeto e depois as juntando para formarem sílabas, centrando na grafia e memorização dos nomes das letras, tendo como principal procedimento de escrita a cópia repetitiva. Como outra vertente dos métodos sintéticos, temos o método fônico, cujo foco está na sonoridade das unidades linguísticas, partindo da concepção da associação entre fonema e grafema, ou seja, relacionando o som às letras. Assim, neste método, se ensinam a forma e o som das vogais, depois as consoantes, estabelecendo-se assim uma relação cada vez mais complexa entre elas. Também compõe os métodos sintéticos o método silábico, que toma como princípio a sílaba, partindo do mais “fácil” para o mais “difícil”, ou seja, das sílabas mais “simples” (canônicas) para as mais “complexas” (não canônicas)⁶. Em várias cartilhas dos métodos silábicos são apresentadas palavras-chave, empregadas para apresentar as sílabas, sendo destacadas das palavras e estudadas em “famílias silábicas”, por exemplo, a do “ba-be-bi-bo-bu-bão”, no caso de sílabas canônicas, e “bra-bre-bri-bro-bru-brão”, no caso das sílabas não canônicas.

O método analítico parte da palavra ou de elementos maiores, corrompendo assim o princípio da decifração, buscando analisar a palavra, a frase e o texto. Neste método incentiva-se a leitura silenciosa e a cópia. Lembrando que as crianças e os adultos, ao chegarem à escola, expressam um “mundo” de conhecimento letrado, é importante considerarmos este conhecimento que eles trazem consigo, pois já conhecem de alguma forma as letras, talvez ainda não relacionem os grafemas aos fonemas, mas em algum momento já as viram. Entretanto, estudiosos defendem a importância de se alfabetizar a partir do método analítico, pois este partiria da realidade do aluno e do que ele já sabe, assim junto com ele construindo novos conhecimentos e refletindo sobre como ele fala e como escreve. Dessa forma, o método analítico procura romper com o princípio da decifração, passando a analisar simultaneamente a palavra, a frase e o texto, baseando-se inicialmente no reconhecimento global. Após, os aprendizes podem, dependendo do método (global de contos, sentencição

⁵ Coloco o termo “tradicionalis” entre aspas para marcar uma certa suspeição em relação ao mesmo, pois como afirma Soares (2003), o inovador de hoje pode ser o tradicional de amanhã.

⁶ Sílabas canônicas é a sílaba constituída por uma consoante (C) e por uma vogal (V), nesta ordem. Ela é também conhecida como sílaba CV, por exemplo: CVCV – *bola*. A sílaba não-canônica é a que foge do modelo consoante seguida de vogal, como dígrafos e grupos consonantais. Exemplos: (VCCV – *esta, escola*; CCV – *trabalho*).

ou palavração), analisar “do texto à frase, da frase à palavra e da palavra à sílaba.” Segundo as concepções de Ferreiro e Teberosky (1999), o método analítico parte do todo, para depois se deter nas partes.

3.2 PERSPECTIVAS DA ALFABETIZAÇÃO COMO PROCESSO DA/NA CRIANÇA

O processo de alfabetização se dá a partir do pensamento e da escrita da criança, pois assim o indivíduo começa a formar hipóteses de como se escreve. Este processo se dá a partir do que ele já entende por letra, palavra, frase, texto, embora no início essa escrita pareça estranha ou até mesmo “errada” para alguns professores; por isso a preocupação do educador, muitas vezes, é que os alunos escrevam “certo”. Contudo, escrever certo para alguns é apenas a cópia e repetição de modelos, sem deixar que o aluno tenha liberdade ao escrever, sem induzir o aluno a pensar sobre o que está escrevendo e, com isso, o aluno aprende a reproduzir o que o professor quer e não a produzir seus pensamentos. Para tanto, é de suma importância que essa aprendizagem parta da realidade dos alunos, pois a partir dessa realidade é que surgirão as hipóteses de escrita, mas devemos levar em conta que cada aluno tem uma realidade diferente. Dessa forma, o importante seria levantar dados sobre os alunos, para que os mais relevantes sejam trabalhados e adequados aos conteúdos. Segundo Cagliari (1998), “conhecer a realidade e a história do aluno é fundamental para uma prática educativa que respeite o aprendiz como um ser humano em sua plenitude”. Assim, as turmas de alfabetização são formadas por indivíduos diferentes, tanto socialmente como fisicamente, e com histórias bem distintas umas das outras. Sendo assim, alguns alunos, mesmo sem ter frequentado a Educação Infantil, já sabem algumas coisas, outros revelam outros saberes, e ainda há os que já estiveram em pré-escolas e aprenderam os elementos da leitura e escrita, sabem que se escreve e se lê da esquerda para a direita, de cima para baixo e, ainda, há os que nunca foram a escolas e não tem muito contato com o mundo letrado. Dessa maneira, formam-se as classes heterogêneas com variados tipos de conhecimento. Nesse sentido, é importante considerar o que expressa Ferreiro e Teberosky (1999, p.29), em sua clássica obra *Psicogênese da Língua Escrita*,

[...] é bem difícil imaginar que uma criança de 4 ou 5 anos, que cresce num ambiente urbano no qual vai reencontrar, necessariamente, textos escritos em qualquer lugar (em seus brinquedos, nos cartazes publicitários ou nas placas informativas, na sua roupa, na TV, etc.) não faça nenhuma ideia a respeito da natureza desse objeto cultural até ter 6 anos e uma professora à sua frente.

Dessa forma, as autoras nos mostram que o aluno é um ser ativo e não mais uma tábua rasa, como é considerado nos métodos “tradicionais” sintéticos, pois tem potencial para construir conhecimentos a partir daquilo que já sabe, partindo de suas vivências de mundo, formulando assim hipóteses de leitura e escrita ao iniciar o processo de escolarização. Essas vivências fazem com que se construam conhecimentos que devem ser considerados ao iniciar o processo de alfabetização propriamente dito.

Nessa mesma direção, Cagliari (1998) aponta que o “professor precisará interagir com seus alunos, conversar com eles, deixar que cada um expresse o que sabe, à sua maneira, ou que se cale, porque ficar quieto também é um comportamento revelador”. Diante disso, percebe-se a importância da comunicação professor/aluno, expondo suas intenções de ensino para os alunos e ouvindo o que os alunos já sabem e o que pretendem aprender, para que assim a aprendizagem seja compartilhada entre todos aqueles que se propõem ensinar/aprender, pois o professor constrói conhecimentos junto com os alunos. De acordo com Ferreiro (2006), estar alfabetizado nos dias de hoje é:

[...] poder transitar com eficiência e sem temor numa intrincada trama de práticas sociais ligadas à escrita. Ou seja, trata-se de produzir textos nos suportes que a cultura define como adequados para as diferentes práticas, interpretar textos de variados graus de dificuldade em virtude de propósitos igualmente variados, buscar e obter diversos tipos de dados em papel ou tela e também, não se pode esquecer, apreciar a beleza e a inteligência de um certo modo de composição, de um certo ordenamento peculiar das palavras que encerra a beleza da obra literária.

Diante disso percebe-se que o conceito de sujeito alfabetizado para Ferreiro é bem amplo, podendo assim ser identificado como o uso social da leitura e da escrita e, mais ainda, o sujeito deve saber usar a escrita e a leitura, não apenas os identificando através de códigos.

Nesta perspectiva de alfabetização, centrada naquele que aprende, costuma-se dizer que o professor é um mediador entre o saber e o aluno, assim entende-se que o educador é uma “ponte” entre a aprendizagem e o educando, e assim este deve ajudar o educando a construir conhecimentos, passando a ele informações necessárias. A partir deste entendimento, toda vez que o educando não escrever de forma convencional, o educador deve mostrar-lhe e explicar-lhe em que ele “errou”, dizendo-lhe o que fez ou o que deixou de fazer, para que assim o aprendiz progrida em suas hipóteses. Para Cagliari (1998), “não há burrice maior do que a daqueles professores que dizem que ensinam sempre as mesmas coisas e os alunos não aprendem”. Podemos perceber então que se o aluno não aprendeu, nesta perspectiva, cabe ao professor rever suas metodologias para a construção dos conhecimentos, analisando suas práticas, para que haja uma melhor aprendizagem de seus alunos.

Sendo assim, Dickel (2008) [...] afirma que “uma prática comprometida com pequenas mudanças, localizadas, contextuais, pode (e deve) partir de dentro da sala de aula.” Portanto, cabe ao educador procurar novas formas de trabalho, materiais diversificados para levar à sala de aula, não se contendo somente ao livro didático ou àquilo que a escola pode lhe oferecer, deixando também que os próprios interessados, no caso os alunos, tenham voz em sala de aula, para que possam expor o conhecimento construído. Em termos de evolução das hipóteses de escrita, Ferreiro e Teberosky (1999) apontam os seguintes níveis:

Nível 1 – Neste nível, a criança reproduz os traços típicos da escrita que identifica da mesma. Desse modo, sua concepção de escrita conta mais do que os diferentes resultados. As escritas são semelhantes, porém isso não impede que as crianças as interpretem como diferentes. “Com essas características, torna-se claro que a escrita não pode funcionar como veículo de transmissão de informação: cada um pode interpretar sua própria escrita; porém não a dos outros”(FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 193). Sendo assim, somente a criança pode entender e dar significado àquilo que escrevemos. Outra característica deste nível é a forma como as crianças identificam o tamanho das palavras que escrevem: estas as comparam com o tamanho do objeto e não se preocupam em saber se a palavra é grande ou pequena, mas sim se o objeto é grande ou pequeno.

Nível II – Neste nível, para a criança ler coisas diferentes, as escritas devem ter diferenças objetivas, isto é, traços diferentes na grafia. O progresso gráfico é mais evidente, pois a forma dos grafismos é mais distinta, se aproximando mais das letras, mas ainda é trabalhada a hipótese de que falta uma quantidade mínima de grafismos para escrever algo, porém devem ser grafismos variados. A criança pode adquirir modelos fixos de escrita e, na ausência desses modelos, pode adotar formas fixas, como o próprio nome. Porém, a troca entre a escrita e o nome ainda é global e não analisável, pois “cada letra vale como parte de um todo e não tem valor em si mesma”. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 205). Com isso, percebe-se que a criança ainda não analisa a escrita, usando assim algumas das letras do nome para representá-lo.

Nível III – Neste nível, a criança tenta dar valor sonoro a cada letra que compõe as palavras, fazendo com que cada letra passe a valer por uma sílaba, surgindo assim a hipótese silábica. “Com esta hipótese, a criança dá um salto qualitativo com respeito aos níveis precedentes”. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 209). Com isso, a mudança se dará em superar a etapa global que acontecia entre a escrita e a oralidade, passando assim a correspondências entre partes do texto (cada letra) e partes da expressão oral (recortes silábico

do nome), “mas, além disso, pela primeira vez a criança trabalha claramente com a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala”. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 209). Dessa forma, a hipótese silábica pode aparecer com grafias distantes das letras ou com grafias bem diferenciadas, podendo ou não serem empregadas com valor sonoro constante. Quando a criança trabalha com a hipótese silábica, por vezes, a variedade e quantidade de caracteres desaparecem, e assim surgem caracteres idênticos.

Nível IV – Neste nível, a criança passa da hipótese silábica para a alfabética, abandonando a hipótese silábica e surgindo assim a necessidade de uma análise que vá “mais além” da sílaba, havendo um conflito entre hipótese silábica e quantidade mínima de letras. “O conflito entre a hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima de caracteres torna-se mais evidente quando se trata da escrita de nomes para os quais a criança não tem uma imagem visual estável”. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 216). Com isso, neste nível percebemos a importância de trabalhar com nomes de objetos concretos, pois assim a criança poderá fazer comparações entre a palavra escrita e o objeto.

Nível V – Este nível refere-se à escrita alfabética que constitui o final desta progressão. Ao chegar neste nível, a criança já passou pelo “obstáculo dos códigos”, compreendeu que cada grafia corresponde a um valor sonoro menor que a sílaba, realizando assim uma análise sonora dos fonemas e palavras que serão escritos. Contudo, não quer dizer que as “dificuldades” foram superadas, a partir daí a criança se confrontará com as regras de ortografia, que talvez seja uma “dificuldade” no momento da escrita, mas não terá problemas de escrita no sentido exato.

3.3 A EMERGÊNCIA DOS ESTUDOS SOBRE LETRAMENTO

Para Freire (1982, p. 11), “a leitura de mundo precede a leitura da palavra”, com isso percebe-se que a leitura de um texto pode ocorrer bem antes do contato com o mesmo. Antes de o aluno entrar na escola, este passa por práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita, pertencendo assim a um mundo letrado com várias informações e modos de usar o objeto cultural escrita. Diante disso, para Carvalho (2008, p. 66): “letrado, [...], é alguém que se apropriou suficientemente da escrita e da leitura a ponto de usá-las com desenvolturas, com propriedade, para dar conta de suas atribuições sociais e profissionais.” Dessa forma, entende-se que letrado é a pessoa que sabe usufruir da escrita, oralidade e das tecnologias que estão em constantes avanços. Para isso, Soares (1998, p. 20) explica que:

só recentemente passamos a enfrentar esta nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz constantemente.

Conforme estas afirmações de Soares, não adianta o aluno saber ler e escrever se este não souber fazer uso da leitura e da escrita, pois estes devem ser contextualizados e adequados ao ambiente em que estão. Diante dessas afirmações, entende-se que o letramento, para Soares (1998, p. 18), é: “[...] o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita.” Assim, percebemos que a autora afirma que o letramento traz consequências, sejam elas políticas, culturais etc, pois a partir do momento que o indivíduo é letrado, este se apropria da escrita, fazendo com que isso se torne parte de sua vida como meio de expressar-se e comunicar-se. Outro aspecto importante que deve ser ressaltado, além dos outros letramentos, é o letramento escolar, pois hoje muitas crianças têm dificuldades e até mesmo receio da leitura; esse incentivo à leitura de diversos gêneros textuais deve ser constante, pois, para Carvalho (2008, p. 67),

não se ensina a gostar de ler por decreto, ou por imposição, nem se forma letrados por meios de exercícios de leitura e gramática rigidamente controlados. Para formar indivíduos letrados, a escola tem que desenvolver um trabalho gradual e contínuo.

Com isso percebemos a importância do papel do professor na fase inicial do contato do aluno com textos, sejam eles literatura infantil, reportagens, textos orais etc. Quando o aluno começa o processo de leitura e escrita, este não pode ser forçado a fazer isso em público, mas sim incentivado, através de atividades que todos trabalhem em conjunto, sempre frisando que não existe certo ou errado, mas sim variedades linguísticas, mostrando ao aluno sempre como e o momento de usar a fala e a escrita convencionalmente, e esse trabalho de letramento deve ser feito constantemente, pois o letramento não é algo acabado, mas sim algo que está em constante formação. Diante disso, Carvalho (2008, p. 60) salienta que:

um outro problema é o dos alunos que, mal ou bem, vencem a barreira da alfabetização inicial, mas não têm contatos suficientes com a escrita para se tornarem letrados, não ganham fluência, sentem aversão pela leitura. Suas dificuldades refletem-se em outras áreas do currículo. Forma-se um ciclo vicioso: a criança não lê ou não compreende o que lê, e não melhora na leitura porque ninguém a ajuda a superar esta dificuldade.

Diante disso, percebemos a importância de incentivar, mas não obrigar o aluno a ler, e esse incentivo pode ser feito através de leitura deleite⁷, textos expostos em sala, textos ou histórias sugeridas pelos alunos, pois assim estes terão mais vontade de ler, mas não podemos esquecer que o professor deve ser o mediador, para que assim o conhecimento seja construído dia após dia. Lembrando que o professor deve ajudar o aluno a vencer as dificuldades, sejam elas na escrita ou na leitura, pois muitas vezes o aluno não compreendeu o que deveria fazer e com isso termina fazendo algo que achava que para ele estava certo, mas para o educador está errado, e é nesse momento que o educador deve mostrar ao aluno o que ele havia pedido e o que o aluno fez, fazendo com que o aluno reflita sobre os atos de leitura e escrita e, assim, perceba onde “errou”. Para melhor entendermos como se dá esse processo de letramento, Pinho (2014 p. 15) explica:

se considerarmos que antes de ser alfabetizada, a criança pode ser letrada, ou seja, nas suas experiências cotidianas aprender para que a escrita serve e o que ela representa, vendo pessoas lendo e escrevendo, manuseando materiais escritos e lendo-os a seus modos, é preciso ter a coragem pedagógica de propor atividades pedagógicas em que elas leiam e escrevam, mesmo que de forma não convencional.

Desse modo, percebemos que os conceitos de alfabetização e letramento, apesar de distintos, devem ser incorporados ao trabalho na sala de aula de forma indissociada. Para melhor entender este argumento, Soares explica que:

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, 2003, p.14).

Podemos perceber que o aluno para se alfabetizar deve ampliar seu contato com o mundo letrado, seja através de livros de literatura infantil, seja através dos mais variados textos, de diferentes gêneros, que permeiam nossa vida diária, como receitas, bilhetes, notícias orais ou escritas. Nesse sentido, um ambiente alfabetizador deve conter todo tipo de textos, os quais se tornam mais interessantes se fazem parte do mundo do aluno. O professor deve ser o mediador entre os gostos de leitura dos alunos e os gêneros escolhidos, para que esse ler e escrever não se torne algo maçante, mas sim algo que tenha sentido para os alunos. Dessa forma, Pinho (2014, p. 16) salienta que:

⁷ Leitura deleite é o ato de ler por ler, sem objetivos didáticos, algo prazeroso, sem obrigação de trabalhar em aula sobre o que foi lido. Disponível em: Blog: Alfabetização Cefapro de Pontes e Lacerda 2013: (<http://alfabetizacaocefaproponteselacerda.blogspot.com.br/2013/05/o-que-e-leitura-deleite.html>).

para tanto, é preciso ler e escrever em situações que tenham sentido para os alunos, para o projeto da turma, para a temática estudada, atuando o professor na seleção de gêneros textuais a serem ensinados e aprendidos, em relação às suas características, mas principalmente efetivamente usados no cotidiano das salas de aula [...].

Portanto, cabe ao educador fazer essa seleção de leituras, mas não fazer dessas leituras algo obrigatório, e sim prazeroso. Essas leituras devem fazer parte do cotidiano dos alunos e deve ser algo que faça sentido para eles, buscando assim textos que as crianças tenham contato ou até mesmo textos sugeridos pelos mesmos.

3.4 UMA CONCEPÇÃO RESSIGNIFICADA: A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Ao falarmos em consciência fonológica, nos vem à memória fonema (som) e grafema (letra), e isso nos remete ao som que as letras podem representar ao serem pronunciadas. O procedimento para desenvolver consciência fonológica e ensinar relações grafo-fonêmicas abrange diversos níveis de consciência, desde a consciência de rimas e aliterações até a consciência de fonemas. A consciência fonológica distingue-se por apresentar uma relação de sintonia com o aprendizado da leitura e da escrita contextualmente através de textos, sendo um conjunto de habilidades que nos faz pensar sobre partes sonoras das palavras. Dessa forma, entende-se que a consciência fonológica se dá a partir do contato da criança com todos os sons a sua volta, não se limitando somente à escola, mas também envolve outras esferas do social, como a família, o grupo de amigos etc.

A criança não nasce com as habilidades de consciência fonológica já desenvolvidas. A partir disso, percebe-se que a consciência fonológica é construída a partir do contato da criança com textos variados, sejam conversas orais, músicas, poesias lidas, brincadeiras orais, entre outros, pois isso leva a criança a pensar sobre os sons que as letras emitem quando as palavras são pronunciadas.

Segundo Morais e Silva (2011, p. 74), “[...] a consciência fonológica consiste na capacidade de refletir conscientemente sobre as unidades sonoras da língua e de manipulá-las de modo deliberado”. Entende-se assim que a partir do momento que a criança começa a ter contato com variedades sonoras, ela começa um processo de reflexão sobre as unidades sonoras da língua e começa a ser construída a consciência fonológica. Dessa forma, Morais e Silva (2011, p. 75) apontam que “é preciso reconhecemos, ainda, que ela não é constituída por uma habilidade única, que a criança tem ou não tem, mas por um conjunto de habilidades distintas, que se desenvolvem em momentos diferentes”. Portanto, cabe ao educador buscar

meios de atividades pedagógicas que instiguem essa construção da consciência fonológica na criança, pois será através desses estímulos, sejam eles jogos, literaturas que emitem sons, músicas, rimas, aliterações entre outros que essa consciência e reflexão dos fonemas será feita. Morais (2012) nos mostra o quanto as crianças gostam de brincar com as palavras, e assim refletem sobre seus segmentos sonoros ou sobre seus “pedaços”, em lugar de apenas usá-las para sua comunicação, e isso é o que a consciência fonológica proporciona às crianças: esse brincar com a fala e ao mesmo tempo refletir sobre ela.

4 TECENDO OLHARES SOBRE A PRÁTICA DE ESTÁGIO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Minha prática de estágio nos anos iniciais do ensino fundamental foi realizada em uma turma de primeiro ano, em que a professora realizava atividades muito centradas na forma de como ensinar, sem partir tanto das hipóteses dos alunos. Ao iniciar o estágio, alguns alunos apresentavam uma escrita pré-silábica (Níveis 1 e 2) e outros silábica (Nível 3), como podemos observar abaixo:

Escritas pré-silábicas	Escrita silábica
(“VZANIB” – BOI) – aluna A	(“FAGO” – FORMIGA) – aluno B
(“KOIQO” – GATO) – aluno C	(“RAK” – FORMIGA) – aluna D

Nos momentos de observação das aulas que a professora ministrava, pude perceber que esta não utilizava textos com os alunos a não ser pequenos versos que fizessem com que os alunos fixassem determinadas sílabas que estariam sendo trabalhadas no momento, o que nos remete ao método da silabação. Um dos textos utilizados, neste caso, era *A baba e o bebê*:

<p>A Babá e o Bebê</p> <p>Bia é a babá.</p> <p>Bibi é o bebê.</p> <p>A babá é boa.</p> <p>O bebê bebe</p>

Outra estratégia adotada pela professora era a “repetição” das letras escritas, em que os alunos tinham que encher a linha passando por cima da letra e, depois, copiá-la, o que se assemelha às práticas de codificação empreendidas no método sintético alfabético. O mesmo se percebe em folhas de atividades estruturadas:

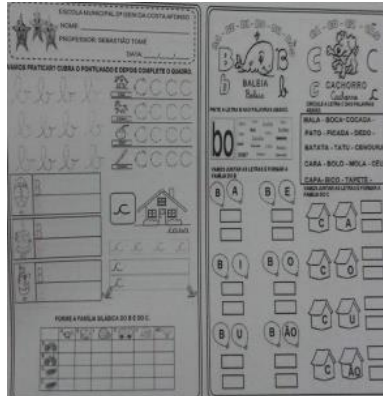


Figura 1 – Atividade estruturada de alfabetização.

Entretanto, ao começar minha prática, percebi que os educandos necessitavam de outras metodologias para serem alfabetizados. Então parti para o trabalho com vários gêneros textuais, várias atividades, incluindo os *Jogos Fonológicos* do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. No início do estágio, foi realizado um ditado de quatro palavras e uma frase, em que constatei que nenhum dos alunos apresentava uma escrita silábico-alfabética (Nível 4) nem alfabética (Nível 5), sendo que a maioria apresentava escritas silábicas., como podemos ver exemplos retirados de ditados, como segue abaixo:

("FAGO" – FORMIGA)	("BUTEA" – BORBOLETA)	("AUOTENN" – GATO)
--------------------	-----------------------	--------------------

Sendo assim, parti do conhecimento que os alunos tinham sobre textos, histórias infantis, jogos, brincadeiras e, desse modo, fui incorporando esses saberes a favor do aprendizado deles, sempre fazendo com que eles, ao escreverem, refletissem sobre o que eu havia pedido e sobre o que estavam escrevendo. Após fazer esta contextualização mais geral, passo a fazer, nas seções seguintes, uma análise mais detalhada das práticas observadas e das que vivenciei através do meu próprio planejamento, estabelecendo relações teóricas com os estudos produzidos no campo da alfabetização, os quais já foram abordados neste artigo.

4.1 SOBRE A PRÁTICA OBSERVADA

Durante os cinco dias de observação, não foi possível presenciar aulas ministradas pela professora titular da turma, mas esta sempre deixou os materiais que seriam utilizados naquela aula para que a professora substituta os realizasse com os alunos. Sendo assim, mesmo que não fosse a própria titular a realizar as atividades, estas atividades eram planejadas por ela. Saliento que minha intenção analítica não é categorizar a prática da professora, mas sim,

[...] buscar entender, por um lado, o quanto nossas aulas, nossos planos não são produzidos de forma tão autônoma e criativa como imaginávamos, mas que decorrem de discursos e representações que nos constituem, ao mesmo tempo que constituem possíveis entendimentos do que é ler, escrever e oralizar. (DALLA ZEN; TRINDADE, 2002, p. 131).

Desse modo, presenciei algumas das atividades planejadas pela professora. Cabe destacar que, na sala de aula, havia um alfabeto acima do quadro, este era “lido” pelos alunos todos os dias. Outro cartaz que estava exposto era o das “famílias silábicas”, pois era assim que a professora e os alunos se referiam a ele. Esses cartazes eram lidos todos os dias pelos alunos, para que memorizassem as letras (sua forma e nome) e os padrões silábicos, para “quando precisassem usar”, lembrassem ou consultassem os cartazes, conforme mencionado pela professora. Nesses cartazes das letras e das “famílias silábicas”, havia desenhos referentes às mesmas, focalizando no fonema ou padrão silábico inicial das palavras (por exemplo: B – bola ; CA – casa).

Nesses dias observados, não presenciei atividades que fizessem com que os alunos pensassem sobre a própria escrita, estes eram limitados à cópia e à repetição, ficando assim restrita a reflexão, pois a maioria das atividades que foram realizadas eram de: passar com o lápis por cima da letra pontilhada, repetir enchendo a linha com a letra solicitada pela professora, ditados com palavras de diferentes campos semânticos. Nestes ditados, os alunos tinham que escrever “certo” e, quando “erravam”, a professora dizia que estava errado e não fazia com que eles pensassem sobre o “erro”, dizendo apenas para os alunos lembrarem das “famílias silábicas” para escreverem a palavra solicitada. Diante disso, percebe-se que os alunos “aprendem o jogo da escola, mas não sabem de seus limites e usos reais, porque o método não ensina isso” (Cagliari, 1998, p. 43). Por esse motivo, cabe ao professor trabalhar atividades que mediem a construção de conhecimentos, fazendo com que amplie o contato das crianças com diferentes gêneros textuais como: cartas, bilhetes, receitas, reportagem oral ou escrita, etc. Isso ocorre porque os alunos não devem apenas copiar e memorizar, mas sim entender o que estão copiando.

Ao analisar algumas das atividades propostas, pude perceber que a professora tinha como base o método silábico, pois ela, na maioria das vezes, trabalhava a partir do cartaz das “famílias silábicas”. Cada vez que ela ensinava uma nova “família silábica”, era a partir desta família que os alunos liam e escreviam. Contudo, quando o aluno aprende a partir do método silábico, que é um método sintético, este tem como intuito reproduzir algo e não hipotetizar sobre sua escrita, pois, na maioria das vezes, o que o professor lhe enfatiza é a repetição de padrões fonêmicos, partindo da estratégia de repetir copiando muitas vezes as letras, depois as sílabas até memorizá-las. Por isso, ao terem que escrever um texto ou frase em que não seja suficiente memorizar, mas sim pensar, refletir sobre o que está escrevendo, o aluno encontra dificuldades, pois a estratégia de ensino que foi vivenciada não era a de pensar, mas, sim, a de repetir até “gravar” o que o professor pedia. O professor que utiliza deste método não compreende que o mais importante não é o aluno guardar na memória e reproduzir na escrita ou na fala, mas sim aprender e saber usar esse conhecimento para realizar alguma atividade. Diante disso, Cagliari (1998, p.45) aponta que “nem sempre reproduzir um modelo, garante a aprendizagem, embora garanta, sim, uma réplica de algo que o aprendiz pode fazer sem saber exatamente o que está acontecendo”. Assim, percebe-se a importância que a reflexão sobre o que se faz tem, pois no momento que o aluno reflete sobre o que está escrevendo, ele mesmo pode encontrar o “erro” e, assim, ir se aproximando da escrita convencional.

Dessa maneira, compreendo que o papel do professor é mediar o conhecimento entre o aluno e as atividades propostas e não tachar a escrita do aluno como certa ou errada. Em alguns casos, quando o aluno escreve não convencionalmente, o professor logo dá errado, sem antes mostrar-lhe onde ele “errou” e fazê-lo pensar sobre o porquê do “erro”, por isso é importante estimular o aluno a ler o que escreveu e, assim, perceber como deve ser escrita tal palavra. Diante dessas análises, acredito que é de suma importância trabalhar a partir da realidade dos alunos e de seus conhecimentos construídos antes de entrarem na escola, pois foi assim que realizei minha prática de estágio, partindo dos saberes que os alunos já manifestavam em aula, buscando sempre atividades que fossem próximas à realidade deles. Na próxima seção, passo então para a análise da prática vivenciada por mim, como estagiária, analisando-a a partir dos referenciais teóricos que sustentaram meu planejamento.

4.2 SOBRE A MINHA PRÁTICA COMO DOCENTE

Após as observações realizadas, percebi a importância de trabalhar com os alunos os diferentes gêneros textuais, como: carta, literatura infantil, receita, reportagens orais e

escritas, etc. Para tanto, busquei sempre atividades contextualizadas, ou seja, que partissem de temas que fossem próximos à realidade dos alunos, sendo que o fio condutor do meu plano de trabalho tinha como título *Interagindo com os diferentes gêneros textuais*. As atividades escolhidas eram sempre com o objetivo de fazer com que os alunos pensassem e refletissem sobre a própria escrita, como as que compunham a caixa de *Jogos Fonológicos* do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Outras atividades que merecem destaque foram a escrita de carta para o colega, escrita e prática de receita, atividades estruturadas, chamada com alfabeto móvel, jogos sobre aliterações, bingo de palavras, literatura infantil, etc. Todas as semanas eram realizadas atividades lúdicas, em que os alunos eram separados por grupos, duplas ou trios para realizá-las. Logo abaixo apresento imagens da realização de algumas dessas atividades:



Figura 2- Bingo de palavras. Figura 3- Bingo de palavras. Figura 4 – Jogo com alfabeto móvel.

A partir dessas atividades, pude perceber um grande avanço na escrita dos alunos, pois eles não perguntavam mais com que “família silábica” se escrevia tal palavra, mas sim quais letras deveriam usar, a que som tal letra remetia. Lembro que, às vezes, durante a minha prática, a professora titular fazia com que eles lessem algo para ela, para que assim ela avaliasse o desempenho da leitura dos mesmos. Em um dia desses de leitura individual com os alunos, ela me comentou que havia “achado estranho”, pois os alunos já estavam lendo as “dificuldades” (referindo-se às sílabas não canônicas). Quando ela me falou isso, eu a interroguei perguntando o que seriam então tais “dificuldades” para ela, respondendo-me: “Ah, eles já estão lendo palavras com lh, nh, pr, pl”. Com isso, percebi que ela não acreditava na possibilidade que os alunos tinham de ler qualquer palavra, pois como ainda não havia trabalhado outras “famílias silábicas”, ela pensava que eles não teriam como escrever nem ler palavras com sílabas não canônicas.

Quando analisamos a escrita dos alunos, é notável a importância de se fazer com eles atividades que construam conhecimentos e, ainda, que façam com que os alunos reflitam

sobre a mesma, pois no momento que os alunos escrevem e refletem, eles mesmos podem analisar e assim corrigir sua própria escrita, percebendo onde “erraram”. Mas ainda assim, cabe ao professor ser esse mediador entre os alunos e os conhecimentos sobre a escrita, pois ele é quem planeja as atividades adequadas à turma, para que assim se amplie as possibilidades de aprendizagem dos alunos.

Outra atividade que considero ter sido importante para o desenvolvimento do processo de letramento das crianças e de sua reflexão sobre a escrita, foi a contação de histórias, pois todos os dias realizava a “hora do conto”. Dessa forma, entendo que a literatura ajuda a ampliar o conhecimento do aluno em relação à escrita, à leitura e à oralidade, sobre as formas como se lê e como se escreve, através de ações e gestos realizados pela professora durante a leitura, mostrando, por exemplo, que o sentido da escrita é de cima para baixo, da esquerda para a direita. Ademais, a literatura proporciona ao aluno ampliar seu vocabulário e estimular sua imaginação e criatividade.

Além da hora do conto, trabalhei com a “sacola da leitura”, em que os alunos levavam para casa uma bolsa e junto com ela tinha um livro, um urso, um caderno e um lápis. Neste caderno, os alunos tinham que escrever o que haviam feito com o ursinho, se eles haviam lido o livro ou se os pais haviam lido para eles e o que contava a história e suas impressões.



Figura 6 – Sacola da leitura



Figura 7 – Sacola da leitura



Figura 8 – Sacola da leitura

Todos os registros referentes a esta “sacola da leitura” eram socializados ao fim de cada aula. Esta socialização se dava em roda, em que todos os alunos sentavam no chão juntamente com a professora, e o aluno que havia levado a sacola contava a história que havia dentro da bolsa e lia seu registro. O registro às vezes era realizado pelos alunos e outras vezes pelos pais, tanto através de desenho como da própria escrita. Diante disso, Oliveira (2005, p. 125) salienta que:

os livros infantis, além de proporcionarem prazer, contribuem para o enriquecimento intelectual das crianças. Sendo esse gênero objeto da cultura, a criança tem um encontro significativo de suas histórias com o mundo imaginativo dela própria. A criança tem a capacidade de colocar seus próprios significados nos textos que lê, isso quando o adulto permite e não impõe os seus próprios significados, visto estar em constante busca de uma utilidade que o cerca.

Sendo assim, entende-se que a literatura faz com que o aluno vá além da própria escrita em si, pois através das histórias estes podem dar seus próprios significados aos textos que lê, pois no momento que ouve uma história, a criança passa a associá-la com o seu mundo imaginário. No entanto, cabe ao professor deixar o aluno livre para imaginar e dar significados ao que ouviu e viu. Lembrando que além da literatura infantil, é importante que o professor trabalhe vários outros textos, pois um ambiente alfabetizador deve ter vários gêneros textuais expostos e utilizados em sala de aula, para que os alunos tenham contato com os mesmos, pois até mesmo no momento de escrita, tendo esses textos como referência, poderão usá-los como auxílio. Conforme Carvalho (2008, p. 53):

melhor do que oferecer à criança desenhos prontos para colorir e ou pontinhos para unir é criar um clima de interesse e receptividade em relação à leitura e à escrita. Para isso, a professora precisa ter à mão livros infantis, jornais, revistas, muito material escrito, de todo tipo, para olhar, manusear, manipular, adivinhar.

A partir da afirmação da autora, supõe-se que a melhor maneira de se alfabetizar, é inserindo os alunos num mundo letrado, propondo a eles vários tipos de leitura, para que assim além de expandir seu vocabulário, os instigue a ler e a escrever sem medo, pois no momento que os alunos têm contato com diversos materiais escritos e orais, começam a perceber os diferentes gêneros textuais que podem utilizar como meio de auxílio no momento da produção escrita. Como foi relatado no início da seção 4, ao terminar o estágio, foi realizado outro ditado de quatro palavras e uma frase, em que constatei que os alunos tinham progredido, pois os que no início apresentavam uma escrita pré-silábica agora estavam silábicos e outros alfabéticos. Com isso pude perceber a importância de se trabalhar partindo do todo, do que os alunos já conhecem, ainda que isso não tenha muito significado para eles, mas é a partir disso que devemos desencadear o trabalho pedagógico na alfabetização. Apresento abaixo exemplos das escritas do primeiro e último ditado:

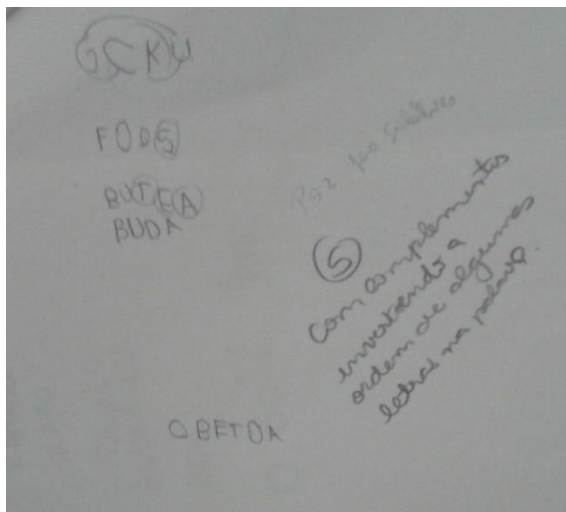


Figura 9 – Primeiro Ditado – Aluna C

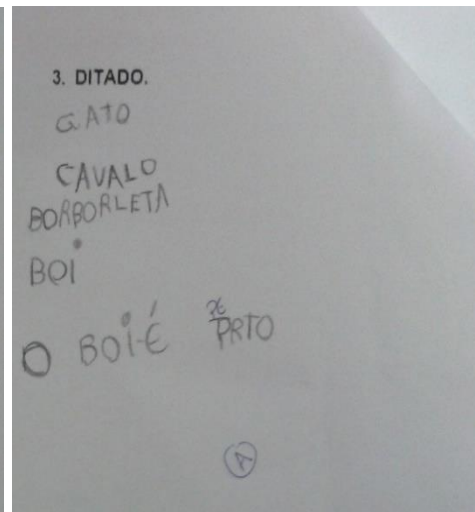


Figura 10 – Último ditado – Aluna C

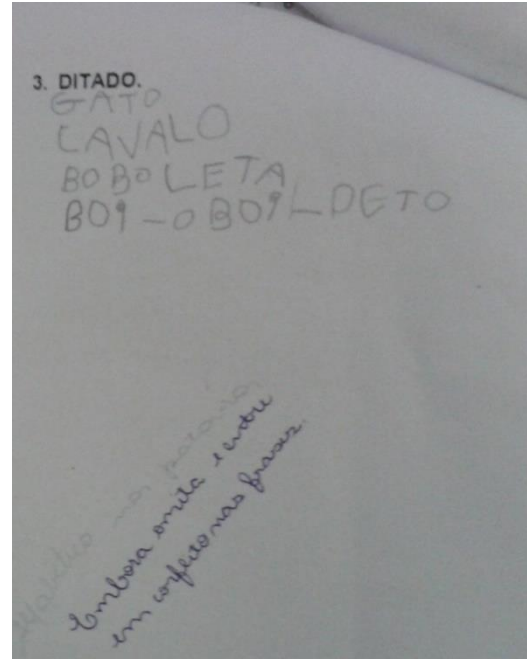
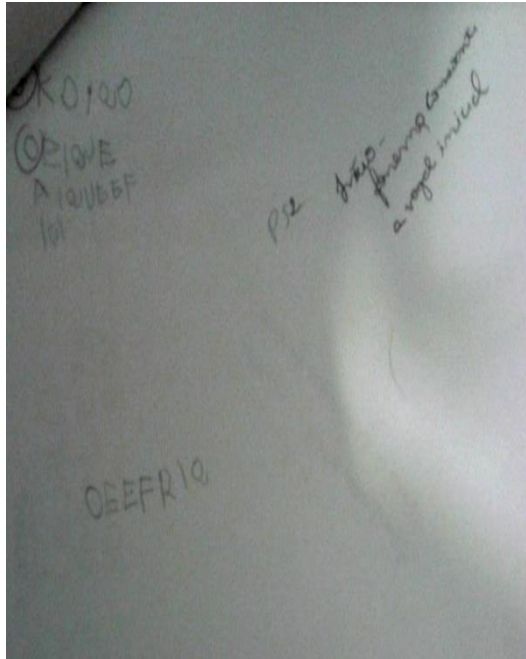


Figura 11 – Primeiro ditado – Aluna D

Figura 12 – Último ditado – Aluna D

Conforme Ferreiro e Teberosky (1999, p. 191): “imitar o ato de escrever é uma coisa, interpretar a escrita produzida é outra”. Com isso, percebe-se que não adianta o aluno copiar se ele não souber o que significa o que copia, por isso deve-se fazer com que o aluno reflita sobre o que escreveu e, mais ainda, que o aluno tenha liberdade de hipotetizar ao escrever. Assim percebe-se a importância do ditado, pois no momento em que realiza tal atividade, se assim o professor permitir, o aluno ficará livre para escrever pensando, sem medo de errar. A partir desse tipo de atividade podemos interpretar melhor o nível de escrita do aluno e, com isso, buscar atividades que instiguem a criança a progredir na escrita, ou melhor, a progredir e analisar a própria escrita, comparando-a com o que o professor pediu para ser escrito.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enfim, para a realização deste trabalho foram utilizados referenciais teóricos referentes à alfabetização e ao letramento, para assim fazer análises sobre a prática da professora titular da turma e a prática da professora estagiária. Entretanto, destaco a importância das contribuições da tríade psicogênese da língua escrita, letramento e consciência fonológica, pois acredito que essa tríade contribuiu para a completude do processo de alfabetização das crianças, como observei nas escritas dos alunos. Conforme as análises feitas sobre a prática

observada e a prática vivenciada por mim, percebi o quão importante é trabalhar com atividades que venham partir da realidade do aluno, e mais, trabalhar considerando os conhecimentos que os alunos já trazem consigo ao entrar na escola. Outro fator importante é trabalhar com atividades que façam com que o aluno reflita sobre a escrita, a oralidade e a leitura e, assim, percebam o funcionamento do sistema de escrita alfabética, refletindo sobre linguisticamente sobre ele através da consciência fonológica, hipotetizando cognitivamente sobre a escrita das palavras, considerando as contribuições da psicogênese da língua escrita, tudo isso imerso em práticas sociais de uso da escrita, leitura e oralidade, ou seja, do letramento.

REFERÊNCIAS:

- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu** . São Paulo: Scipione, 1998.
- CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 63-71.
- DICKEL, Gisele de Barros. Múltiplas alfabetizações. In: TRINDADE, Iole Maria Faviero (org.). **Múltiplas alfabetizações e alfabetismos**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008. p. 125-132.
- FERREIRO, Emília. TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999. 300 p.
- <http://alfabetizacaocefaproponteselacerda.blogspot.com.br/2013/05/o-que-e-leitura-deleite.html>
- http://www.cead.ufop.br/site_antigo/images/CONSCINCIA_FONOLGICA_REVISTO_ABR_IL_2013.pdf
- <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/silaba-canonica>
- <http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/pratica-pedagogica/olho-ortografia-423492.shtml>
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. (Coleção temas sociais).

MORAIS, Arthur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

OLIVEIRA, Ana Arlinda de. A literatura infantil no contexto escolar atual. In: **Leitura, literatura infantil e doutrinação da criança**. Cuiabá, MT: Editora da Universidade Federal de Mato Grosso: Entrelinhas, 2005.

PINHO, Patrícia Moura. Alfabetizar letrando... Letrar alfabetizando: Por quê? Como? In: **Revista Trajetória Multicursos**. Osório/RS. Julho de 2014. p. 12-17.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 25. Rio de Janeiro. Abril 2004.

SOARES, Magda. **Letramento um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.