

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

Ibanes Luis Vivian

**“Uma coisa não entendo, por que não aprendo a ler e escrever como aprendo as outras coisas?”**

Porto Alegre  
1. Semestre  
2015

Ibanes Luis Vivian

**“Uma coisa não entendo, por que não aprendo a ler e escrever como aprendo as outras coisas?”**

Trabalho de Conclusão apresentado à Comissão de Graduação como requisito parcial e obrigatório para aprovação no Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Denise Maria Comerlato

Porto Alegre  
1. Semestre  
2015

## AGRADECIMENTOS

Ao chegar ao final da minha formação, agradeço a Deus pelo dom da vida.

À minha namorada, que de forma especial e carinhosa me deu força e coragem, me acompanhou nos momentos de dificuldades e soube compreender o meu distanciamento em alguns momentos importantes.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Denise Maria Comerlato, que aceitou o desafio de me orientar. Por ter compreendido minhas limitações, por ter contribuído com indicações de bibliografias e com a organização da estrutura do trabalho. Por ter compartilhado comigo os seus saberes e experiências, conduzindo este trabalho com dedicação, e pelos incentivos constantes sem os quais este trabalho não teria sido produzido.

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Clara Bueno Fischer da disciplina de *Reflexão da Prática Docente em EJA* que, com seus ensinamentos, orientações sobre o TCC e indicações de bibliografia, nos auxiliou em nossas escolhas sobre os procedimentos metodológicos e nos ajudou a organizar melhor nossas ideias para que o trabalho chegasse a bom termo.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sandra dos Santos Andrade, pelos ensinamentos de como trabalhar os portadores de textos e pelas indicações de bibliografias para compreender o processo de leitura.

Aos professores do Curso de Pedagogia da UFRGS, pela contribuição valorosa em minha formação.

Às professoras da turma onde realizei o estágio e aos educandos que me acolherem de braços abertos, participando com seus saberes da experiência do meu processo de formação.

Aos meus familiares e amigos, pelo apoio e colaboração ao longo de minha formação acadêmica.

Aos meus colegas de turma, pela amizade que fora construída no decorrer de todo o período de duração do curso, dividindo felicidades e angústias.

A todos que fizeram parte desse percurso, meus sinceros agradecimentos.

## RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso tem por objetivo pesquisar o que é necessário para o sujeito apropriar-se do Sistema de Escrita Alfabética e como um projeto escolar, envolvendo a leitura de livros e textos, contribue para que os alunos de uma turma de Alfabetização de Jovens e Adultos (EJA) se apropriem do Sistema de Escrita Alfabética. Estes questionamentos se deram a partir da trajetória de vida do autor, com pouca vivência em relação às práticas de leitura e escrita na infância e adolescência; da experiência deste no estágio docente do Curso de Pedagogia em uma turma de alfabetização de jovens e adultos; e a partir do questionamento de um aluno: “Uma coisa não entendo, por que não aprendo a ler e escrever como aprendo as outras coisas?”. A pesquisa de abordagem qualitativa de caráter bibliográfico concentrou-se nos referenciais teóricos que tratam dos processos de alfabetização, processos de leitura, do letramento e de metodologias da alfabetização, entre outras, que serviram de base para a compreensão do processo educativo desenvolvido. Foram utilizados alguns elementos do Diário de Classe, produzido durante o estágio docente no 2º semestre de 2014, e dos “Cadernos Capa Dura” (atividade de alfabetização realizada no período), como exemplos das teorias apresentadas. Este trabalho possibilitou entender que a aquisição do Sistema de Escrita Alfabética e seu uso é um processo complexo, no qual o sujeito tem que construir e reconstruir o conhecimento sobre esse sistema que a humanidade acumulou, ao longo de sua história. As análises realizadas indicam que o trabalho pedagógico com a leitura de livros e textos pode ser um caminho para que os alunos adquiram o domínio do Sistema de Escrita Alfabética.

Palavras Chave: **Alfabetização. Metodologias de alfabetização. Processos de leitura. Educação de Jovens e Adultos.**

## SUMÁRIO

<b>1 DA ALFABETIZAÇÃO À LEITURA EFICIENTE .....</b>	<b>06</b>
1.1 INTRODUÇÃO .....	06
1.2 OS CAMINHOS INVESTIGATIVOS .....	08
<b>2 COSTURANDO A PRÁTICA COM A TEORIA .....</b>	<b>09</b>
2.1 HISTÓRIA DA ESCRITA, DAS CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E GRUPOS DE DISCURSOS CIRCULANTES QUE ORIENTAM A PRODUÇÃO ACADÊMICA NA ÁREA DA ALFABETIZAÇÃO .....	10
2.2 A PROPOSTA PEDAGÓGICA E SUA REALIZAÇÃO .....	12
<b>2.2.1 Ouro Dentro da Cabeça .....</b>	<b>13</b>
<b>2.2.2 Adote um Escritor .....</b>	<b>14</b>
2.2.2.1 Se aprende a ler lendo .....	18
2.2.2.2 Se aprende a escrever escrevendo .....	19
<b>2.2.3 Leitura Eficiente .....</b>	<b>21</b>
2.3 O TRABALHO COM O “ CADERNO CAPA DURA” .....	23
<b>2.3.1 Psicogênese da Língua Escrita.....</b>	<b>24</b>
<b>2.3.2 Processos de Construção da Escrita .....</b>	<b>26</b>
2.4 O CASO DA ALUNA (40) .....	28
2.5 AS CAUSAS DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM .....	30
<b>3 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>33</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>37</b>

# 1 DA ALFABETIZAÇÃO À LEITURA EFICIENTE

## 1.1 INTRODUÇÃO

Neste trabalho meu objetivo é fazer uma pesquisa bibliográfica sobre alfabetização e leitura eficiente, buscando responder minha pergunta de pesquisa: o que é necessário para o sujeito apreender o Sistema de Escrita Alfabética? Inicialmente, dois motivos levaram-me a escolher este tema para aprofundar meus estudos: um de cunho pessoal, e o outro advindo da surpresa ao observar, no primeiro dia do estágio de docência em uma turma de alfabetização da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que o processo de alfabetização era realizado essencialmente a partir da leitura de livros. Somou-se a esses um terceiro motivo, decorrente de uma afirmação e posterior pergunta de um aluno durante uma aula no estágio de docência: “Por que tenho tanta facilidade em aprender algumas coisas só olhando? Vejo e vou lá e faço, assim aprendi. Só de olhar, em fazer uma instalação elétrica de uma casa, também aprendi a rebocar, só olhando. Também aprendi a pintar, sei costurar e é tão difícil pra mim aprender a ler e escrever. Uma coisa não entendo, por que não aprendo a ler e escrever como aprendo as outras coisas?”

Sobre as razões de cunho pessoal, refiro-me a minha trajetória de vida e a minha relação com a leitura. Sou oriundo de uma família de pequenos agricultores, na qual não circulavam livros, não se presenciava familiares lendo, e o único contato com o mundo exterior era através de um rádio, que era ligado ao meio dia para se ouvir as notícias. Desde tenra idade, acompanhava minha mãe e irmãos na cultura e produção de alimentos para nossa subsistência. Meu pai era doente e não trabalhava. Quando comecei a estudar, aos 7 anos de idade, frequentava a escola pela manhã, à tarde trabalhava na lavoura e à noite dormia cedo, pois não havia energia elétrica em nossa casa.

Reprovei uma vez na primeira série e duas vezes na sexta série. Na época estas etapas do ensino eram denominadas 1º Grau, hoje anos do Ensino Fundamental. Penso que, naquele momento, eu não tinha consciência do meu processo de aprendizagem. Aos 16 anos, fui pela primeira vez ao cinema. Que

emoção assistir ao filme: “Trinity é meu nome!” Essa emoção logo virou frustração: o filme era legendado. Foi neste dia que tomei consciência que minha leitura era deficitária. Quanto ao cinema, passei a frequentá-lo somente quando era exibido filme brasileiro.

Passaram-se alguns anos e vim trabalhar em Porto Alegre. Certo dia um colega de trabalho convidou-me para irmos ao cinema assistir a um filme. A primeira pergunta que fiz ao colega foi se o filme era legendado. Ao responder que sim, disse-lhe: “nestas circunstâncias perdeu a companhia”. Relatei minha dificuldade em ler. Para mim, as legendas passavam muito rápidas na tela. Naquele dia, esse colega me falou que existiam meios de melhorar a leitura e, que eu deveria procurar fazer um curso de leitura, inclusive indicando-me um. Fiz o curso. Minha velocidade de leitura aumentou. A partir daí era uma alegria ir ao cinema assistir aos filmes legendados.

Passei então a procurar, pelos meios disponíveis, o que havia sobre leitura, especificamente livros. Fui lendo e meditando. Conheci uma técnica de como ler mais rápido, mas o que me incomodava era não encontrar uma explicação de como isso ocorria. Com o passar do tempo, percebi que a leitura mais rápida auxiliou em muito na minha profissão. Solicitei a minha Reserva Remunerada<sup>1</sup> e pensei em voltar à Faculdade com o objetivo de encontrar uma explicação de como se pode melhorar a velocidade de leitura. Foi então que, na cadeira de Linguagem III, oferecida na 5ª etapa do Curso de Pedagogia da UFRGS, entrei em contato com um texto de Goodman (1990). Neste momento meus olhos brilharam, estava ali o que tanto procurava.

Muitos outros estudos se agregaram nessa caminhada, especialmente com os desafios oriundos do estágio em uma turma de alfabetização no projeto de Educação de Jovens e Adultos.

A seguir, apresento brevemente a trajetória realizada nessa pesquisa.

---

<sup>1</sup> No Sistema Previdenciário o trabalhador ao preencher os requisitos da legislação solicita a aposentadoria. Os militares, de forma semelhante, solicitam a reserva remunerada.

## 1.2 OS CAMINHOS INVESTIGATIVOS

Na presente pesquisa, foi adotada a pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa. Alguns documentos produzidos durante o estágio obrigatório, mais precisamente o Diário de Classe - usado para registrar as reflexões das aulas ministradas - e o “Caderno Capa Dura” - no qual eram realizados ditados de palavras com origem nos textos lidos, permitindo assim, o acompanhamento dos alfabetizados em relação à apropriação da escrita -, foram utilizados fornecendo exemplos das perspectivas teóricas estudadas.

Segundo Fonseca (2002 apud Gerhardte Silveira 2009):

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32 apud GERHARDT, e SILVEIRA, 2009, p. 37).

Conforme Sá-Silva, Almeida e Guindani, (2009, p. 5) nos esclarecem, “a principal finalidade da pesquisa bibliográfica é proporcionar aos pesquisadores e pesquisadoras o contato direto com obras, artigos ou documentos que tratem do tema em estudo.”

Após apresentar brevemente a minha experiência de vida com a leitura e depois, na faculdade, ter encontrando em Goodman (1990) o referencial que explicasse o conceito de leitura eficiente e como se dá o processo de leitura, segui minha caminhada nesta investigação bibliográfica. Neste meu caminho intrincado, na busca de compreender a aquisição do Sistema de Escrita Alfabética pelo sujeito, encontrei em autores, a história da escrita, as concepções de alfabetização e grupos de discursos circulantes que orientam a produção acadêmica na área da alfabetização, presentes no Capítulo 2.

## 2 COSTURANDO A PRÁTICA COM A TEORIA

O estágio de docência obrigatório do curso de Pedagogia foi realizado em uma Escola da Rede Municipal de Porto Alegre, RS. A Escola se configura como uma instituição pública, laica e gratuita que oferece Ensino Fundamental na Modalidade EJA - organizada em seis Totalidades de Conhecimento - para trabalhadores em geral e filhos destes: jovens (a partir de 15 anos), adultos, educandos com necessidades educativas especiais e idosos.

Exerci a prática do estágio na turma da Totalidade 1 (T1) do currículo da escola com 16 alunos na primeira semana da prática. No decorrer da prática, ingressaram mais 4 alunos. As idades variavam entre 16 e 83 anos sendo quatro do gênero masculino e dezesseis do gênero feminino.

No primeiro contato na busca de informações para subsidiar o planejamento didático pedagógico, as professoras titulares informaram que a alfabetização era desenvolvida essencialmente através da leitura e produção de textos coletivos. Nesse sentido demos continuidade à proposta pedagógica já existente, articulada com outras propostas de trabalho que apresentamos.

Durante o estágio, enquanto estávamos procedendo a leitura coletiva da crônica “*Tato de Ver*” de Juremir Machado da Silva, contida no seu livro “*Aprender a (vi)ver*” (2006), encontramos uma passagem do texto, na qual Silva (2006, p.36) diz que “um menino de oito anos me surpreendeu com um pedido extraordinariamente simples, que requer uma resposta altamente complexa.” O aluno (73)<sup>2</sup> também surpreendeu a todos com uma pergunta simples e que requeria uma resposta altamente complexa: “Por que tenho tanta facilidade em aprender algumas coisas só olhando? Vejo e vou lá e faço, assim aprendi. Só de olhar em fazer uma instalação elétrica de uma casa. Também aprendi a rebocar, só olhando. Também aprendi a pintar, sei costurar e é tão difícil pra mim [sic] aprender a ler e escrever. Uma coisa não entendo, por que não aprendo a ler e escrever como aprendo as outras coisas?”

---

<sup>2</sup> Para preservar a identidade dos educandos serão utilizados os termos aluno e aluna que informam o gênero e ainda a idade entre parênteses.

Para entender esta proposta inovadora e surpreendente, baseada na leitura e produção textual coletiva, e procurar responder o questionamento do aluno (73), é necessário conhecer a história da escrita, as concepções de alfabetização que transitaram e transitam nos espaços onde acontece a ação de alfabetizar. Mais adiante, algumas propostas pedagógicas e os processos de aprendizagem dos educandos serão analisados à luz dos referenciais teóricos citados. São apresentados, além disso, o estudo de caso da aluna (40) sobre a questão da psicomotricidade e, ao final do capítulo, as reflexões sobre as dificuldades de aprendizagem.

## 2.1 HISTÓRIA DA ESCRITA, DAS CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E GRUPOS DE DISCURSOS CIRCULANTES QUE ORIENTAM A PRODUÇÃO ACADÊMICA NA ÁREA DA ALFABETIZAÇÃO.

Visando compreender a complexidade da aquisição do sistema de escrita alfabética, a seguir é apresentado um pequeno apanhado da história da escrita, sua origem, importância e evolução.

Moll (2006) referencia que:

a escrita origina-se quando o homem, pelas necessidades sócio-econômicas do contexto, aprende a comunicar seus pensamentos, atos e sentimentos, por meio dos signos que, superando o caráter arbitrário inicial, vão se tornando inteligíveis para outros homens que compreendam seus significados. A escrita assume uma função de registros de fatos, ideias, descobertas, que vai permitindo ao homem equacionar problemas imediatos e guardar sua própria história. (MOLL, 2006, p. 63)

Desde os primeiros escritos, encontrados há mais de 3000 a. C., (COMERLATO, 2004), percebe-se o esforço coletivo do homem, ao longo da história da humanidade, em buscar meios de sobrevivência e melhorar as condições de sua existência. A escrita foi a invenção que mais marcou a evolução do homem, para a autora que assim se expressa:

Uma das mudanças mais visíveis, uma das mais importantes que se deu na história da humanidade até os dias de hoje é, sem dúvida, a aparição da escrita: ela expõe, para além da variedade de sistemas de escrita e das condições sociais de sua utilização, uma certa especificidade do pensamento escrito. (COMERLATO, 2004, p. 150)

A construção do sistema de escrita possibilitou o registro das mais diversas atividades, como a agricultura, o transporte, o comércio, a manufatura, a política e as artes, e também acompanhar o seu conseqüente desenvolvimento, constituindo-se parte dos bens culturais produzidos pela humanidade.

Acompanhando a evolução da escrita, Comerlato (2004) salienta que:

a escrita, por permitir o armazenamento, reordenamento e refinamento do conhecimento, faz com que este alcance um alto grau de sistematização e de formalização, como é o caso do conhecimento científico. Isso tem implicações para a aprendizagem, pois, na medida em que o aluno se apropria da língua escrita, apropria-se também de um conhecimento sobre o mundo já ordenado pelas categorias de classificação, pelos conceitos e operações construídos, acumulados, reorganizados e selecionados no processo histórico de desenvolvimento da escrita, orientando o aprendiz da escrita para uma visão analítica e abstrata do mundo, um mundo que se dá a conhecer pelas suas representações. (COMERLATO, 2004, p. 152).

Isso explicaria, em parte, por que aprender a ler e escrever é tão difícil, pois a apropriação da língua escrita também significa uma aquisição cultural, social e cognitiva.

Não basta o ser humano ter criado o sistema da escrita, é necessário passar este conhecimento para as gerações futuras. Nesta tentativa, os meios para difundir tal conhecimento têm sido elaborados. Certamente, a pesquisa de Ferreiro e Teberosky (1985) revolucionou o modo de compreender-se a apropriação da língua escrita. Um de seus achados é reconhecer que o sujeito alfabetizando percorre etapas que reproduzem, de certo modo, a própria história da escrita. Isso porque o sujeito precisa reconstruir, para si próprio, o processo de construção histórica do sistema de escrita, ou seja, precisa superar os obstáculos das formas de representação que não eram tão eficientes quanto o sistema atual.

Em “*A invenção de múltiplas alfabetizações e (an)alfabetismos,*” Trindade (2004) identifica e faz uma análise de três grupos de discursos circulantes que orientam a produção acadêmica na área da alfabetização, a saber:

Estudos correlacionados ao analfabetismo – como os dos métodos de alfabetização em uma perspectiva comportamentalista (Soares, 1989), ou aquelas direcionadas ao processo de alfabetização, como o da psicogênese da língua escrita (Ferreiro: Teberosky, 1986) -, ou ainda, aqueles voltados para os usos da oralidade, leitura e escrita, como grupos de discursos privilegiados pelos estudos acadêmicos. (TRINDADE, 2004, p. 131)

Trindade (2004, p.138) adverte que “quando determinados discursos passam a circular como ‘verdades’, precisam ser questionados, quanto às diferenças e

articulações que possam ter entre si e em relação a outros discursos.” e traz uma citação de Dalla Zen:

Não importa questionar somente quem são os/[as] alfabetizados/[as] e quem são os/[as] letrados, nem o que os/[as] torna alfabetizados/[as] ou letrados/[as], mas a “invenção” dessa necessidade. Não precisamos nos questionar apenas se devemos deslocar o trabalho pedagógico da alfabetização para o letramento, da redação ao texto, ou ainda, da crença do discurso monossêmico ao polissêmico, do monofônico ao polifônico, mas buscar entender, por um lado, o quanto as nossas aulas, nossos planos não são produzidos de forma autônoma e criativa como imaginávamos, mas que decorrem de discursos e representações do que é ler, escrever e oralizar. (DALLA ZEM apud TRINDADE, 2004, p. 138)

Talvez nossas aulas e nossos planos não possam ser produzidos de forma autônoma e criativa, mas devemos saber o discurso circulante que os sustentam. O importante é termos a convicção, é acreditarmos que aquilo que estamos fazendo e propondo para os alunos ajudará na sua alfabetização.

A seguir, detalhes sobre a proposta pedagógica na qual a alfabetização na turma pesquisada era feita essencialmente através da leitura de livros.

## 2.2 A PROPOSTA PEDAGÓGICA E SUA REALIZAÇÃO

A leitura era uma prática cotidiana naquele grupo<sup>3</sup>. As aulas de leitura ocorriam assim: havia uma combinação e apresentação do material a ser lido (livro, parte dele ou crônicas selecionadas) que era distribuído a cada um dos alunos, juntamente com uma régua a ser colocada a baixo da linha que se estava lendo. Após essa organização inicial, era instaurada a leitura em voz alta. Durante essa atividade, todos ficavam muito concentrados em cada palavra. Alguns conseguiam ler todas elas, outros identificavam letra por letra e, em seguida, tentavam juntá-las, formando sílabas e pronunciando a palavra. Outros apenas identificavam alguma letra, mas ficavam acompanhando atentamente e, quando alguém pronunciava a

---

<sup>3</sup> No entanto, havia 2 dias por semana em que o trabalho com a leitura era mais sistemático. Quando ingressei no grupo, eles estavam encerrando a leitura de um livro, para a maioria dos alunos, o primeiro livro lido em suas vidas.

palavra, estes a repetiam. Os alunos que já haviam se apropriado melhor do sistema de escrita alfabética “puxavam” a leitura, e ao término de cada parágrafo era feita uma reflexão sobre o que havia sido lido.

### **2.2.1 Ouro Dentro da Cabeça**

Durante o estágio, foi concluída a leitura do livro *“Ouro dentro da Cabeça”*, de Maria Valéria Rezende que havia iniciado antes do meu ingresso na turma. Nas aulas seguintes, a turma foi dividida em quatro grupos com a incumbência de fazer o resumo de dois ou três capítulos do livro. Para cada grupo foi designada uma professora ou um(a) estagiário(a) para coordenar e ajudar no registro. Após os grupos concluírem o resumo dos respectivos capítulos a que estavam encarregados, era feita a revisão das escritas coletivamente. Naquele momento, as conexões entre um e outro resumo eram efetivadas, visto que deveriam constituir-se em um texto só. Desse modo, quem fosse lê-lo poderia saber do que tratava o livro e os principais episódios vividos pelo personagem principal. O novo texto produzido com a junção dos resumos dos capítulos deveria ser coerente. No momento em que se lia o texto, era perguntado aos alunos se todos concordavam com o que estava escrito ou se gostariam de mudar alguma coisa.

A prática de alfabetização que integrei, cuja leitura e produção de textos eram feitas coletivamente, permitia aos alunos se exporem, trocarem informações e opinarem.

Essas atividades encontram suporte teórico em Soares (1998). A autora defende alguns objetivos a serem alcançados para o desenvolvimento de habilidades linguísticas comunicativas orais e escritas dos educandos, entre eles:

- (1) Promover práticas de oralidade e de escrita de forma integrada, levando os alunos a identificar as relações entre oralidade e escrita.
- (2) Desenvolver as habilidades de uso da escrita em situações discursivas diversificadas em que haja:
  - motivação e objetivo para ler textos de diferentes tipos e gêneros e com diferentes funções;
  - motivação e objetivo para produzir textos de diferentes tipos e gêneros, para diferentes interlocutores, em diferentes situações de produção.
- (3) Desenvolver as habilidades de produzir e ouvir textos orais de diferentes gêneros e com diferentes funções, conforme os interlocutores, os seus objetivos, a natureza do assunto sobre o qual falam ou escrevem, o contexto, enfim, as condições de produção do texto oral ou escrito.

(4) Criar situações em que os alunos tenham oportunidades de refletir sobre os textos que leem, escrevem, falam ou ouvem, intuindo, de forma contextualizada, a gramática da língua, as características de cada gênero e tipo de texto, o efeito das condições de produção do discurso na construção do texto e de seu sentido.

(5) Desenvolver as habilidades de interação oral e escrita em função e a partir do grau de letramento que o aluno traz de seu grupo familiar e cultural, uma vez que há uma grande diversidade nas práticas de oralidade e no grau de letramento entre os grupos sociais a que os alunos pertencem – diversidade na natureza das interações orais e na maior ou menor presença de prática de leitura e de escrita no cotidiano familiar e cultural dos alunos (SOARES, 1998, p. 4).

Também as atividades desenvolvidas a partir da leitura do livro “*Ouro Dentro da Cabeça*”, contemplam o que defende Soares (1998)

alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário, o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (SOARES 1998, p. 47).

Dessa maneira, as atividades de leitura e produção de textos permitiram o avanço dos educandos tanto na aprendizagem do sistema de escrita alfabética, quanto na apropriação de um gênero textual literário e na reflexão dos aspectos envolvidos na produção escrita, como vocabulário adequado e coerência, entre outros.

### **2.2.2 Adote um Escritor**

Na continuidade do estágio foi desenvolvido o projeto da Secretaria Municipal de Educação e Desportos (SMED) “Adote um Escritor”. Este projeto consiste em que as Escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre escolhem um autor, para conhecer melhor sua biografia e suas obras, e culmina com a visita do autor à escola para conversar com os alunos e professores. A Escola onde estagiei adotou o escritor Juremir Machado da Silva.

Assim, nesse projeto a escola desenvolveu diversas atividades: montou uma peça de teatro e planejou uma conversa com o autor envolvendo toda a escola. Na sala de aula foram desenvolvidas leituras, reescrita de livros e crônicas do escritor.

Um dia antes da visita do escritor, Juremir Machado da Silva, fizemos coletivamente um levantamento das suas obras que lemos e/ou ouvimos a história. A relação ficou assim constituída: *“Cai a Noite Sobre Palomas”*, *“Vozes da Legalidade”*, *“A Prisioneira do Castelinho do Alto da Bronze”*, *“Para Homens na Crise dos 40”*, e duas crônicas extraídas dos livros *“Aprendendo a (vi) ver”*, *“O apanhador de laranjas”* e *“Tato de ver”*. Em seguida sugerimos que fosse construído um texto, usando os títulos das obras. Houve diversas discussões e formulações até que, em consenso, ficou assim estabelecido, conforme recorte extraído do meu Diário de Classe:

Quadro 1 – Recorte do meu Diário de Classe do dia 12 de novembro de 2014.

UM HOMEM NA CRISE DOS 40 PROCURA A PRISIONEIRA DO CASTELINHO DO ALTO DA BRONZE, NO JOGO DO TATO DE VER, APRENDE A (VI) VER.

LÁ EM PALOMAS, QUANDO CAI A NOITE, O APANHADOR DE LARANJAS LIGA O RÁDIO E OUVE VOZES... AS VOZES DA LEGALIDADE.

Fonte: Diário de Classe produzido no estágio de docência obrigatório (2014/2).

Depois o título do texto foi à votação entre as duas opções mais faladas: *“Costurando obras de Juremir”* e *“Misturando obras de Juremir”*. O título do texto escolhido foi *“Misturando Obras de Juremir”*, a partir do qual elaboramos coletivamente um painel para expor no átrio da escola, recepcionar o autor, demonstrando a ele o quanto havíamos lido sobre ele e suas obras.

Às reflexões a seguir foram acrescentados outros aspectos envolvidos no processo de alfabetização. Aqui um dos objetivos é compreender as dificuldades pelas quais o sujeito passa ao aprender a ler e escrever. Outro seria de acompanhar os avanços dos alunos em seu processo de alfabetização a partir de uma proposta pedagógica baseada essencialmente na prática da leitura de textos e produção de escrita coletiva.

Para entender por que é tão difícil para o sujeito se apropriar do Sistema de Escrita Alfabética, Leal e Morais (2010) nos esclarece dizendo:

Para aprender o SEA (sistema de escrita alfabética) o sujeito tem que reelaborar, em sua mente, uma série de decisões que a humanidade tomou, ao criar este tipo de notação. Estas decisões envolvem conhecimentos que nós, adultos já “super alfabetizados”, dominamos de forma não consciente, o que nos leva a julgar que são noções ou informações “já dadas”, das quais qualquer principiante já disporia, bastando memorizar os nomes e

traçados das letras junto aos sons a que elas se referem. Isto é, concebemos, erroneamente, que a tarefa do aprendiz consiste em “dominar um código” e subestimamos a fascinante empreitada cognitiva que ele terá que assumir. (LEAL e MORAIS, 2010, p. 33)

Como nos ensinam Leal e Morais (2010), o aprendizado do sistema de escrita alfabética é uma tarefa complexa, cujo funcionamento precisamos compreender. Este sistema é uma invenção cultural e sua apropriação não é uma mera questão de desenvolvimento físico e psicológico ou de dominação de um código, já que se trata de um sistema. Portanto, cabe ao professor propor situações didáticas que favoreçam as buscas do aprendiz em seu processo de alfabetização.

Nesse sentido estudos como de Braggio (1992) e Ferreiro e Teberosky (1985) demonstram que o simples conhecimento das letras, saber nomear, saber identificar e saber escrever letras isoladas não implica a compreensão de como se representam os segmentos orais das palavras.

Por outro lado, o sujeito para dominar o sistema de escrita alfabética deve conhecer alguns de seus princípios, os quais precisam ser progressivamente assimilados de modo consciente pelo estudante para construir e integrar as informações necessárias à escrita autônoma. Com as leituras de textos ocorridas em aula durante o estágio, os alunos tiveram a oportunidade de refletir sobre alguns desses princípios e apropriar-se deles.

Segundo Leal e Morais (2010) para compreender as propriedades do sistema alfabético, o indivíduo precisa reconstruir uma série de conhecimentos como:

1 – Se escreve com letras, que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e outros símbolos.

2 – As letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças na identidade das mesmas (p, q, b, d), embora uma letra assuma formatos variados (P,p).

3 – A ordem das letras é definidora da palavra que, juntas, configuram e uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras.

4 - Nem todas as letras podem vir juntas de outras e nem todas podem ocupar certas posições no interior das palavras:

5 – As letras notam (representam) a pauta sonora e não as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem:

6 – Todas as sílabas do português contêm uma vogal:

7 – As sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes, vogais e semivogais ( CV, CCV, CVSv, CSvV, V, CCVCC):

8 – As letras notam (representam) segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos:

9 – As letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra. (LEAL e MORAIS, 2010, p. 35 e 36).

Conforme descrito anteriormente, no decorrer da atividade de leitura os alunos ficavam muito concentrados em cada palavra. Alguns conseguiam ler todas elas, outros identificavam letra por letra de cada vocábulo, depois tentavam juntar, formando sílabas e pronunciando a expressão. Outros apenas identificavam alguma letra da palavra, mas ficavam acompanhando atentamente, repetindo o termo quando alguém falava.

Nesse sentido, Leal e Moraes (2010) defendem que o “trabalho com textos favorece tanto a ampliação de letramento dos estudantes, quanto a aprendizagem da base alfabética” (p. 147) e “os textos são um ponto de partida para as atividades que levam à reflexão sobre os princípios do sistema alfabético”. (p. 147)

Leal e Moraes (2010) também salientam que

[...] o contato com a variedade de textos e a busca de entender para que servem e em que contextos foram produzidos, continua sendo o eixo do trabalho de leitura e produção textual. Mas nada impede que, após interagir com o texto em sua dimensão discursiva, o aluno reflita sobre as palavras que nele aparecem. (LEAL e MORAIS, 2010, p. 149)

Sobre esse trabalho de leitura coletiva desenvolvido, a aluna (64) falou que: “foi desse jeito, lendo e acompanhando mesmo quando não sabia ler que passei a conseguir a ler”. Hoje a aluna (64) é uma das que melhor lê na turma. É ela quem “puxa” a leitura e, no final do ano letivo, avançou para a Totalidade 2<sup>4</sup>. A aluna (64) frequentava a turma de alfabetização há 24 anos. Imaginem a felicidade dela quando avançou à Totalidade!

Schwartz (2012) salienta que a leitura de textos favorece a aquisição do sistema de escrita alfabética:

os alunos, quando trabalham com diferentes tipos de textos, de acordo com as intervenções que o professor fizer, vão percebendo as letras que estão nelas e vão também pensando sobre o som delas. Aprendem as letras cotextualizadas em textos. (SCHWARTZ, 2012, p. 159).

Segundo Ferreiro e Teberosky (1985, apud Schwartz, 2012) “o método, como ação específica de meio, pode ajudar ou frear, facilitar ou dificultar a aprendizagem, mas não é o método que vai produzir a aprendizagem, e sim a interação que é promovida através dele com o objeto de estudo”. (FERREIRO e TEBEROSKY apud SCHWARTZ, 2012, p. 47). Nesse sentido, ao disponibilizarmos momentos em que

---

<sup>4</sup> Totalidade 2 corresponde a 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> anos do Ensino Fundamental.

os alunos possam ler textos, estamos ajudando-os a construir as aprendizagens necessárias à apropriação do sistema de escrita alfabética.

### 2.2.2.1 Se aprende a ler lendo

Celestin Freinet, no início de século XX, já tecia críticas ao modo como as crianças eram educadas e alfabetizadas. Podemos constatar isto em uma passagem do seu livro *“Pedagogia do Bom-senso”*, quando Freinet (1973) faz alusão ao fato de existirem nas aldeias, os “tagarelas” e os trabalhadores. O trabalhador primeiro trabalha. É no seu trabalho, através dele e por ele que reflete, aprende, julga, sente e ama. De outra forma, o “tagarela” primeiro fala. O autor explicita essa crítica chamando os intelectuais da linguagem, como os professores, de “tagarelas”:

Tu aprendes a andar de bicicleta como toda a gente aprende a andar de bicicleta. Os “tagarelas” explicam-te que fazes mal: Tens de conhecer, previamente, as leis do equilíbrio e as exigências da mecânica. Eles, porém, não sabem andar de bicicleta!  
Foram esses mesmo tagarelas que nos convenceram da necessidade de começarmos a expressão escrita pelo estudo metódico da gramática e de procedermos gradualmente da palavra à frase, da frase ao parágrafo, depois ao texto completo.  
Conhecem a gramática, mas perderam o dom do estilo vivo e sugestivo.  
(FREINET 1973, p. 70 e 71)

Mais recentemente, de forma semelhante, Emília Ferreiro (2007) traz outro exemplo sobre as distorções e o aprendizado da língua escrita. No livro *“Com todas as letras”*, Ferreiro, faz uma comparação entre as aprendizagens da linguagem oral, e da leitura/escrita, demonstrando como em uma e outra o aprendiz é tratado diferentemente pelo adulto e/ou professor.

Assim, na aprendizagem da língua oral:

[...] ninguém nega às crianças acesso à informação linguística antes que sejam falantes: ninguém propõe um plano de apresentação dessa informação linguística e uma sequência predeterminada. Essa informação linguística se apresenta em contextos funcionais, o que permite que a criança construa significados plausíveis para os sons emitidos. (FERREIRO, 2007, p.29)

Em contrapartida, na língua escrita, a atitude da comunidade escolar é oposta:

Quando a criança faz suas primeiras tentativas para escrever é desqualificada de imediato porque “faz garatujas”. Desde as primeiras escritas o traçado deve ser correto e a ortografia convencional. Ninguém tenta compreender o que a criança quis escrever, porque se supõe que não possa escrever nada até ter recebido a instrução formal pertinente (na realidade; é melhor que não escreva até não saber grafar de modo conveniente). Ninguém tenta retraduzir o que a criança escreveu, porque lhe nega o direito de aproximar-se da escrita por um caminho diferente do indicado pelo método escolhido pelo professor. (FERREIRO, 2007, p. 30)

Na linguagem oral, quando uma criança começa a falar, mesmo que fale errado, pronunciando as palavras por pedaços, ninguém a recrimina dizendo, “não fale”, “você não sabe falar”. Ao contrário, os pequenos são incentivados a falar e o familiar comemora todas as suas tentativas de fala. Todavia, na língua escrita, a família delega à escola a responsabilidade pelo ensino da leitura e escrita, e se em qualquer tentativa a criança cometer algum erro, será repreendida pelo adulto, conforme observou Ferreiro (2007).

Essa reflexão também serve para apropriação da língua escrita pelos adultos. Muitos professores e mesmo os educandos supõem “que só se aprende através da reprodução correta, e que é melhor não tentar escrever, nem ler, se não está em condições de evitar o erro.” (FERREIRO, 2007, p. 31)

Como consequência dessa concepção, muitos adultos são extremamente inibidos para ler e escrever. Sofrem com o “medo de errar” e desistem de se colocarem como sujeitos de sua própria aprendizagem, acreditando que só aprenderão aquilo que os professores ensinarem. Na minha experiência docente os alunos eram incentivados a ler mesmo que ainda não soubessem ler e produzir textos.

#### 2.2.2.2 Se aprende a escrever escrevendo.

Marta Durante (1998, p. 30) defende o uso de atividades de leitura desde o início da alfabetização. Para a autora, “um texto só se constitui como tal, quando é uma unidade significativa, não importando o seu tamanho e sim seu significado global.” Ainda, o ensino da língua portuguesa deve ter como finalidade “o desenvolvimento da capacidade de interpretar e produzir textos orais e escritos de

uso social para satisfazer necessidades pessoais do indivíduo e para acesso e participação no mundo letrado”. (DURANTE, 1998, p. 30)

Desse modo, salienta que “o trabalho com vários tipos de textos dentro de um mesmo projeto possibilita a compreensão da função, trama/estruturas específicas de cada texto, propiciando ao educador recursos para torná-las observáveis para os educandos”. (DURANTE, 1998, p. 34).

Ela acrescenta também que:

Um texto é, independentemente de sua extensão, uma unidade de produção linguística. A menor unidade do texto é o próprio texto, na íntegra, uma vez que o texto – como um tecido – tem uma estrutura que não pode ser reduzida a frases ou palavras. Um texto – entrelaçamento de palavras – é sempre uma rede de significações, que, sendo recortada, rompida em pedaços em trechos menores, deixa de fazer sentido. Isto é, frases ou palavras descontextualizadas não produzem significado e portanto, não podem ser consideradas como textos” (DEHEINZELIN, 1994, p.59, IN DURANTE, 1998, p. 51)

Vejamos o exemplo de um texto, retirado do meu Diário de Classe, no caso, uma carta de agradecimento à Professora Helena e seu esposo elaborada coletivamente pelos alunos após terem feito um passeio no Acampamento Farroupilha:

Quadro 2 – Recorte do meu Diário de Classe do dia 22 de setembro de 2014.

<p>PORTO ALEGRE, 22 DE SETEMBRO DE 2014.</p> <p>QUERIDA PROFESSORA HELENA E SEU ESPOSO.</p> <p>A TURMA DA TOTALIDADE 1, DO CMET PAULO FREITE, GOSTARIA DE AGRADECER PELA ORGANIZAÇÃO, ACOLHIMENTO E DISPONIBILIDADE EM NOS OFERECER UM BELO CARRETEIRO DE CHARQUE NO PIQUETE MONTE XIRÚ.</p> <p>COM ESTA VISITA AO ACAMPAMENTO FARROUPILHA, CONHECEMOS UM POCO MAIS DA CULTURA GAÚCHA, O QUE FORTALECEU AINDA MAIS OS LAÇOS DE AMIZADE DA NOSSA TURMA.</p> <p>PODEM TER CERTEZA QUE PARA SEMPRE GUARDAREMOS EM NOSSOS CORAÇÕES ESTE MOMENTO VIVIDO.</p>
---

Fonte: Diário de Classe produzido no estágio de docência obrigatório (2014/2).

Com esta carta podemos concluir que, se a escrita tem relação com o que o sujeito vive e uma finalidade, bons textos podem ser produzidos.

### 2.2.3 Leitura Eficiente

Durante nos ensina que “a leitura não pode ser reduzida a um processo de decodificação. No processo de leitura, pensamento e linguagem atuam em transações em que o leitor busca significado no Texto”. (DURANTE, 1998, p. 29). No caso de leitores principiantes, a autora defende que sejam apresentadas situações de aprendizagem que propiciem o desenvolvimento de estratégias de leitura.

Nesse sentido Cafiero (2010), afirma que a leitura é muito mais que decodificar. Ler é a construção de sentidos e seu princípio primordial consiste em ter o aluno como leitor ativo.

A respeito deste posicionamento a autora esclarece:

“[...] ao compreender o texto como um todo coerente, o leitor pode ser capaz de refletir sobre ele, de criticá-lo, de saber como usá-lo em sua vida.[...]Se os sentidos não estão prontos no texto, é preciso contribuir para que os alunos criem boas estratégias para estabelecer relações necessárias à compreensão[...]. Muitas vezes o aluno até consegue decodificar uma página inteira de texto, mas, quando o professor pergunta sobre o que ele leu, não é capaz de responder, porque não processou, não estabeleceu relações”.(CAFIERO, 2010, p. 86).

Aprofundando os estudos, Goodman (1990) considera a leitura como sendo essencialmente uma busca de significados, pois sem significado não há leitura e os leitores não podem obter significado sem utilizar um processo de leitura. De acordo com seus apontamentos “para compreender o processo de leitura devemos compreender de que maneira o leitor, o escritor e o texto contribuem para ele”, (GOODMAN, 1990, p. 15). Sendo assim, ações sistematicamente organizadas podem contribuir para que o aluno leia melhor. A esse respeito ainda elucida que “toda leitura é interpretação, e o que o leitor é capaz de compreender e de aprender através da leitura depende fortemente daquilo que o leitor conhece e acredita a priori, ou seja, antes da leitura”. (GOODMAN, 1990, p. 15).

Como podemos perceber o processo de desenvolvimento da leitura só ocorre através do próprio ato de ler. Segundo Goodman (1990), no processo de leitura utiliza-se uma série de estratégias. Mesmo antes de iniciarmos concretamente a leitura, os textos nos fornecem índices como título, portador, ilustrações, diagramação, que possibilitam antecipar seu significado.

Goodman (1990) mostra que o processo de leitura é composto basicamente por quatro ciclos, “começando com um ciclo ótico, que passa a um ciclo perceptivo, daí um ciclo gramatical e termina finalmente, com um ciclo de significado.” Goodmann (1990, p. 18) complementa que só existe um processo de leitura. As diferenças entre leitores competentes, não competentes, ou principiantes não estão relacionadas com o processo pelo qual é obtido o significado, mas com a maneira de cada um utilizar o processo e suas estratégias.

Se por um lado Goodman (1990) informa que existe apenas um processo de leitura efetiva, competente, na sua interpretação, na bibliografia consultada encontramos a explicitação de outras concepções de leitura.

De acordo com Isabel Solé (1998), diferentes linhas teóricas tratam da leitura em três abordagens principais: modelo ascendente, modelo descendente e modelo interativo, sendo a principal diferença entre eles a direção do fluxo de informação, como abaixo explicitado.

Segundo Solé (1996), no modelo ascendente se considera que o leitor, perante o texto, processa seus elementos componentes, começando pelas letras, continuando com as palavras, depois com as frases, em um processo ascendente, sequencial e hierárquico que leva à compreensão do texto. Nesse sentido a leitura é basicamente uma questão de decodificação de uma série de símbolos escritos em seus equivalentes orais. Essa seria a concepção de leitura que embasa os métodos mais tradicionais de alfabetização.

Conforme Solé (1996), no modelo descendente, de forma contrária, o leitor não processa letra por letra, mas usa seu conhecimento prévio e seus recursos cognitivos para estabelecer antecipações sobre o conteúdo do texto, fixando-se neste para verificá-las. Assim, quanto mais informação possuir um leitor sobre o texto que vai ler, menos precisará se “fixar” nele para construir uma interpretação. O leitor tem um papel ativo no processo de leitura, uma vez que o sentido é construído a partir do conhecimento que o leitor possui a priori. Essa concepção fundamenta os métodos globais de alfabetização.

Solé (1996) esclarece que o modelo interativo não está centrado exclusivamente no texto nem no leitor, embora atribua grande importância ao uso que este faz dos seus conhecimentos prévios para a compreensão do texto. Nessa perspectiva, a autora explica o processo de leitura da seguinte forma:

Quando o leitor se situa perante o texto, os elementos que o compõe geram nele expectativas em diferentes níveis (o das letras, das palavras...). de maneira que a informação que se processa em cada um deles funciona como input para o nível seguinte; assim, através de um processo ascendente, a informação se propaga para níveis mais elevados. Mas simultaneamente, visto que o texto também gera expectativas em nível semântico, tais expectativas guiam a leitura e buscam sua verificação em indicadores de nível inferior (léxico, sintático, grafo-fônico) através de um processo descendente. Assim, o leitor utiliza simultaneamente seu conhecimento do mundo e seu conhecimento do texto para construir uma interpretação sobre aquele. (SOLÉ, 1996, p. 240)

Por fim, na concepção de leitura de Sole (1996), o leitor deixa de ser um mero receptor de mensagens e assume o papel de co-autor, pois a construção de sentidos na leitura ocorre na medida em que o leitor, para compreender a ideia do texto, deve desempenhar uma função ativa no processo. Deve estabelecer relações entre o seu conhecimento anterior e o conhecimento construído a partir da leitura.

Esse modelo teve Goodman (1990, p. 12) como um dos seus defensores, pois, para ele, a leitura é “um processo psicolinguístico que começa com uma representação linguística codificada pelo escritor e termina com o significado construído pelo leitor”. Essa concepção de leitura fundamenta a prática de estágio vivenciada.

### 2.3 O TRABALHO COM O “ CADERNO CAPA DURA”

O “Caderno Capa Dura” é o nome designado pela turma onde estagiei para uma atividade que era desenvolvida com o grupo. Constitui-se de um caderno de 96 folhas, tamanho 140mm x 202mm, com capa dura, no qual os alunos apontavam os ditados realizados semanalmente. Em cada ditado efetuado, colocava-se a data simplificada no início da folha, exemplo: 16/08/14. As palavras ditadas semanalmente eram extraídas do texto que estávamos lendo na semana.

Na correção do ditado, os alunos não podiam apagar nem corrigir o que haviam escrito. As palavras que não estavam escritas de acordo com a norma culta, o aluno as reescrevia com a grafia correta ao lado da palavra errada.

Esta atividade tinha a finalidade de fazer com que os alunos refletissem sobre sua escrita, testassem suas hipóteses e acompanhassem a sua própria construção/apropriação.

A partir de outro referencial teórico, de origem construtivista, faço, a seguir, um pequeno apanhado da psicogênese da língua escrita quando trago, brevemente, o processo pelo qual o sujeito passa para construir o Sistema de Escrita Alfabética, de acordo com essa perspectiva teórica.

### **2.3.1 Psicogênese da Língua Escrita**

Antes mesmo da “descoberta” da psicogênese da língua escrita, em 1930, Luria, discípulo e companheiro de Vygotsky, realizou uma pesquisa de aprofundamento sobre o que este último havia denominado de pré-história da escrita. Tal pesquisa buscava entender o desenvolvimento dos signos nas crianças que ainda não haviam aprendido a escrever. Esse trabalho foi traduzido para o inglês no final da década de 70, época em que surgiu também o trabalho de Ferreiro & Teberosky (1986), no qual divulgou o resultado de sua pesquisa e estabeleceu níveis universais da evolução da escrita na concepção de aprendizes. Para tanto, realizou uma análise exaustiva da sucessão de etapas pelas quais as crianças passam para se apropriarem do Sistema de Escrita Alfabética.

Também Sinclair (1990) relata que Gertrude Hildeth (1936) fez estudos experimentais da escrita com crianças entre 3 e 7 anos, solicitando que elas escrevessem o seu nome. Para aquelas que não soubessem escrever, dava a instrução: “Simplesmente imagina que podes escrever”. Segundo Sinclair (1990) os resultados analisados por Gertrude Hildeth (1936) “concordam com as de Ferreiro e Teberosky (1979) com relação à escrita espontânea.” (Sinclair, 1990, p. 79). Para este trabalho cabe fazer uma descrição sucinta dos principais níveis de alfabetização e assim subsidiar a análise da escrita dos alunos.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1990), o primeiro nível é o pré-silábico, no qual o sujeito não difere escrita e desenho, ou pensa que a escrita é uma forma de desenho. De qualquer modo, o sujeito acredita que a escrita representa características do objeto.

O segundo nível é o silábico. Nele o sujeito descobre que as letras representam os sons da fala, mas pensa que cada letra (ou símbolo) é uma sílaba oral. Nesse momento o sujeito é capaz de antecipar sua escrita: tantas letras

quantas forem as sílabas da palavra. Se alguém lhe pergunta quantas letras é preciso para escrever “parede”, por exemplo, ele repete a palavra para si mesmo, devagar, contando as sílabas orais e responde que são três: uma para “pa”, uma para “re” e uma para “de”.

O terceiro nível é o silábico-alfabético, em cujo estágio o sujeito já começa perceber que apenas uma letra não basta para representar o segmento sonoro das palavras. Então, convivem a hipótese silábica e a hipótese alfabética: às vezes basta uma letra para escrever uma sílaba e às vezes usam-se duas letras para escrever uma sílaba.

O quarto nível é o alfabético que ocorre quando o sujeito compreende como se escreve usando as letras do alfabeto. Descobre a necessidade de analisar a palavra em relação às sílabas e fonemas, alternando, assim, sua escrita ou mesmo sua análise dentro da mesma palavra. O sujeito percebe que cada letra representa um som da fala e que é preciso juntá-las de um jeito que formem as sílabas das palavras de nossa língua.

Porém, Ferreiro (2007) elucida que:

O mais importante não é discutir sobre as etiquetas nem discutir se as etapas são três, quatro ou seis; o mais importante, creio, é entender esse desenvolvimento como um processo e não como uma série de etapas que se seguiriam umas às outras quase automaticamente. (FERREIRO, 2007, p.86)

Nesse sentido, Leal e Morais (2010) reforçam que:

O diagnóstico dos níveis da psicogênese da escrita só faz sentido se for servir de base para o ensino, para a escolha, pelo professor, de atividades que ajudam o aprendiz a avançar na aquisição da escrita alfabética. (LEAL e MORAIS, 2010, p. 47 e 48).

Durante o estágio de docência encontrei o caso de uma concepção de escrita bastante inicial em uma aluna (40) que nunca tinha frequentado a escola e viveu a maior parte de sua vida no meio rural. Para ela tudo se escrevia com a letra “A”. Quando lhe era solicitado identificar alguma letra do alfabeto ou identificar a letra inicial ou final de alguma palavra, para ela todos os sinais gráficos eram representados pela letra “A”.

### 2.3.2 Processos de Construção da Escrita

Durante a experiência docente de estágio, foi possível constatar que o processo de apropriação do sistema alfabético de escrita relatado pela psicogênese é o mesmo, independentemente da idade, como já confirmaram estudos feitos por Leal e Moraes (2010). Segundo estes “os adultos vivenciam os mesmos estágios, na empreitada de conhecer o sistema alfabético e revelam as hipóteses pré-silábicas, silábicas, silábico-alfabético e alfabéticas da escrita.” (LEAL e MORAIS, 2010, p. 37)

Um exemplo desse processo de aquisição do Sistema da Escrita Alfabética e sua evolução pode ser acompanhado através da análise dos ditados registrados no “Caderno Capa Dura” de dois alunos. O primeiro ditado foi realizado na primeira semana de estágio, dia 16 de julho de 2014 e o último ditado aconteceu no dia 19 de novembro de 2014.

#### DITADO REALZADO NO DIA 16 DE JULHO DE 2014.

Palavras ditadas	Escrita do aluno (73)	Escrita da Aluna (54)
1 – HORTA	1 – ACSA	1 – HORTACO
2 – ESPAÇO	2- BCAES	2 – ESTAÇO
3 – RAMPA	3 – Afq	3 – RPA
4 – QUADRA	4 – ABFPH	4 – GOLA
5 – ANOS	5 – AD	5 – ANOS
6 - REPARA	6 – DACDPI	6 - RTAR
7 – FOTOGRAFIA	7 – DOGAFA	7 – FTRASI
8 – TERRA	8 – FFOGOR	8 – ITROR
9 – OLHAR	9 – DOCGH	9 – ORA
10 – DETALHE.	10 – bLP	10 – OLETHE

Fonte: “Caderno Capa Dura” dos educandos.

Pela análise da escrita do aluno (73) - sem considerar outros elementos que poderiam nos fornecer mais pistas, como a leitura da palavra e outras condições da produção realizada - , é provável que ele faça uso da hipótese pré-silábica, uma vez

que há certo repertório de letras que se alteram ou se repetem sem correspondência com o som das palavras, e sem correspondência com o nº de sílabas, como em FFOGOR (TERRA).

Já a aluna (54) parece estar no nível silábico-alfabético, como é possível observar no quadro acima, pois alterna a escrita entre as concepções alfabética e silábica, como em RPA (RAMPA). No caso, a aluna ainda não se apropriou plenamente de algumas letras necessárias para escrever todos nos fonemas de nossa língua.

DITADO REALZADO NO DIA 19 DE NOVEMBRO DE 2014.

Palavras ditadas	Escrita do aluno (73)	Escrita da Aluna (54)
1 - ALBUM	1 - ARUMR	1 - ABU
2 - CORES	2 - ORCMS	2 - CORES
3 - MUNDO	3 - MUNDO	3 - MENIDO
4 - PONTO	4 - PONTO	4 - JONTO
5 - NOME	5 - NUMHRO	5 - NOME
6 - VER	6 - VER	6 - VER
7 - VIDA	7 - VIA	7 - VILA
8 - FAMILIA	8 - AEMILA	8 - FAMILIA
9 - TATO	9 - TATO	9 - TATO
10 - LENTE	10 - LMTE	10 - LENTE

Fonte: “Caderno Capa Dura” dos educandos.

Aqui, ao analisar a escrita do aluno (73), quatro meses após o primeiro ditado, observa-se que ele avançou no processo de aquisição da escrita. Está usando as hipóteses silábico-alfabética ou alfabética, tendo se apropriado também de um repertório bastante amplo de letras e utilizando-as, em grande parte das vezes, de forma adequada em relação ao seu valor sonoro, como em VIA (VIDA) e AEMILA (FAMILIA). No entanto, a aluna (54) demonstra usar plenamente a concepção alfabética da língua escrita, mesmo que cometa, eventualmente, alguma troca de letra, como nas palavras JONTO (ponto) e VILA (vida).

## 2.4 O CASO DA ALUNA (40)

Outro aspecto que deve ser considerado, para efeito da alfabetização, é o que tange à psicomotricidade. Foi possível constatar isso através do acompanhamento da aluna (40) que começou a frequentar a turma da Totalidade 1 em 21 de outubro de 2014.

A aluna (40) relatou que nunca havia frequentado uma escola, mas sabia escrever o seu nome. Do alfabeto, só conhecia a letra “A” que era utilizado para escrever seu nome. Para ela, todas as letras eram “A”. Para escrever a data reduzida “21/10/14”, perguntei se conhecia os números. Ela respondeu que sabia contar até dez nos dedos. E passou a contar segurando os dedos, um a um, no momento da contagem. Disse que não sabia escrever os números. Escrevi o número 2 no caderno para que ela reproduzisse. Ela escreveu invertido, em forma de “S”. Solicitei para ela: “vamos fazer no ‘ar’ o movimento do traçado do número dois? Começa deste lado, vai circulando a mão, vem até em baixo e agora desloca para o lado em linha reta”. Começamos com um movimento amplo e fomos diminuindo. Solicitei: “agora escreve o ‘2’ no caderno”. Ela conseguiu escrever certo. Para escrever o número “1” ela fez no formato de um ponto de interrogação sem o pontinho embaixo. Passamos a fazer o traçado do “1” no ar. “Você sobe um pouco inclinado e desce reto, não tem o círculo em cima.” Depois de repetir algumas vezes o movimento no ar, solicitei que repetisse este movimento com o lápis no caderno, o traçado foi o número “1”.

Esses exercícios foram repetidos a cada novo número ou letra cujo traçado ela não conseguia fazer no caderno. Assim foi com o número “3”. Quando foi para escrever o número “4” ela disse: “esse agora eu consigo.” Os números “5” e “6” precisou de ajuda. O número “7” disse que também conseguiria. Depois que a aluna (40) escreveu alguns números e palavras, foi possível perceber que sua dificuldade só estava presente na escrita de números e letras que tivessem curvas ou círculos. Para aqueles de traçado reto, como as letras I, L, T, E, A, V, M, N, ela não apresentava dificuldade. Acompanhei a aluna (40) para fazer a reflexão sobre a psicomotricidade, ou seja, a habilidade do movimento físico necessário para escrever as letras e os números.

No segundo dia que a aluna (40) frequentou a aula, enquanto os outros alunos colavam o resumo no caderno, dei continuidade à escrita dos números junto com ela. Informe-i-a que os números têm um traçado mais econômico de se escrever. Coloquei os números um abaixo do outro, explicando e demonstrando o traçado de cada um. Assim que ela conseguia fazer o traçado de um número, passava para o outro. O número oito teve diversas tentativas: mostrava o traçado, fazia com ela, fazia o traçado no ar, mas quando ia escrever no caderno, não conseguia. A dificuldade só foi vencida quando sugeri a aluna (40) que primeiro fizesse o “S”, pois essa letra ela conseguia escrever, então era só continuar e ligar ao ponto onde havia começado. Assim a aluna (40) conseguiu repetir diversas vezes a escrita do número oito. Naquele momento ela falou muito contente: “Não acredito que estou conseguindo escrever o número oito”.

Com a chegada da aluna (40), após saber que ela nunca tinha frequentado a escola, e acompanhando sua dificuldade em escrever o traçado das letras e dos números, percebi as muitas aprendizagens que o sujeito tem que adquirir para poder escrever. Além do aspecto cognitivo, tem o aspecto psicomotor, objeto da presente análise. Se estas aprendizagens relacionadas à psicomotricidade não forem aprendidas na infância, certamente a pessoa terá que aprendê-las no momento que se defrontar com a alfabetização.

Para entendermos essa problemática da coordenação motora necessária à escrita, a Sociedade Brasileira de Psicomotricidade (SBP) define que:

Psicomotricidade é a ciência que tem como objeto de estudo o homem através do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo, bem como suas possibilidades de perceber, atuar, agir com o outro, com os objetos e consigo mesmo. Está relacionada ao processo de maturação, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas. (S.B.P.1999)

Psicomotricidade é, portanto, um termo empregado para uma concepção de movimento organizado e integrado, em função das experiências vividas pelo sujeito cuja ação é resultante de sua individualidade, sua linguagem e sua socialização.

É importante na psicomotricidade fazermos a distinção entre coordenação motora ampla e coordenação motora fina. Na literatura, os autores usam terminologias diferentes para designar os mesmos conceitos. Assim a coordenação motora grossa, também é referida como coordenação motora ampla ou coordenação motora

global. Nesta análise utilizo o termo coordenação motora ampla ou grossa, definida por Pellegrine (2003), como aquelas que envolvem o corpo como um todo, principalmente, mas não exclusivamente os grandes grupos musculares. E coordenação motora fina, para a mesma autora, é o trabalho de forma ordenada dos pequenos músculos, em específico, os das mãos. São habilidades que exigem maior precisão de movimentos, uma correta coordenação olho-mão e a destreza manipulativa com as mãos e os dedos.

Ainda sobre as dificuldades de realizar certos movimentos apresentadas, Negrine (1987) elenca os princípios básicos que se deve seguir a fim de proporcionar o desenvolvimento da coordenação psicomotora que são os seguintes:

- 1) Ter de forma muito clara que a coordenação psicomotora se faz pelo desenvolvimento de habilidades específicas, o que significa que a incoordenação deve ser tratada somente em relação às habilidades ainda não adquiridas;
  - 2) saber que o indivíduo incoordenado em relação a determinadas habilidades tem carência de impressões corporais, isto é, falta-lhe experiência vivida nessas atividades;
  - 3) possibilitar a vivência em uma variedade de experiências corporais;
- (NEGRINE, 1987, p. 45)

Nesse sentido, para trabalhar com a coordenação psicomotora, o educador deve levar em consideração dois aspectos apontados por (NEGRINE, 1987, p. 38). Se por um lado a coordenação psicomotora se estrutura em função da maturação neurológica progressiva, caso das crianças, onde os órgãos sensoriais desempenham um papel importante, de outro lado, ela está ligada à experiência corporal vivida pelo indivíduo.

Diante dessas explicações é possível concluir que as dificuldades da aluna (40) em realizar o traçado dos números e letras são evidentemente causadas pela falta de experiências vividas nessas atividades.

## 2.5 AS CAUSAS DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

A complexidade de aprendizagem do sistema da Escrita Alfabética pode ser mais bem compreendida através dos estudos realizados por pedagogos que podem explicar por que alunos fracassam no desenvolver desse processo. Nesse sentido,

as causas das dificuldades de aprendizagem vêm de longa data sendo pesquisadas e, a cada momento, as pesquisas indicam fatores e causas diferentes a essas dificuldades e o conseqüente fracasso escolar. Nas palavras de Sisto:

O tema vem merecendo há décadas, e em diferentes partes do mundo, a atenção de pedagogos, educadores, sociólogos, psicólogos e do governo, entre outros, e suas causas tem sido buscadas no indivíduo, na sala de aula, nas características sociais em que o aluno está inserido, na política educacional vigente, na formação dos professores, nas técnicas e nos recursos utilizados para ensinar, entre outros aspectos. (SISTO, 2001, p. 13)

Em sua análise, Sisto (2001) conclui que existe uma conjugação de fatores responsáveis pelo fracasso e pelas dificuldades de aprendizagem e não um aspecto considerado individualmente.

Os pressupostos teóricos do fracasso escolar no início do século XX culpavam as crianças como responsáveis pelo fracasso escolar, ou seja, era um problema individual. Segundo Sisto e Martinelli (2001) os problemas individuais de ordem emocional, neurológica, psicológica ou mesmo sociológica eram os vilões do fracasso escolar.

Com as pesquisas realizadas, esses fatores não puderam ser generalizados e não se sustentaram. Surgiu então, no Brasil, na década de 1960, pesquisas para detectar o fracasso escolar que saíram da esfera exclusivamente do indivíduo e passaram para a esfera das causas sociais.

Segundo Sisto e Martinelli (2001) a área da sociologia da educação começou a produzir trabalhos que destacavam a maior incidência do fracasso escolar entre as populações mais pobres. Assim ocorreu uma mudança no foco dos problemas individuais e orgânicos para os sociais e políticos, e fatores extra-escolares, como degradação familiar, pobreza, diferenças culturais e violência familiar. Esses foram apontados como as causas do fracasso escolar

Ainda, Segundo Sisto e Martinelli (2001), atualmente as investigações reconhecem a possibilidade de alterações afetivo-emocionais em sujeitos que apresentam dificuldades de aprendizagem. Fatores afetivos, como baixa estima, baixa expectativa de realização pessoal e escassa persistência nas tarefas escolares, são destacados entre os fatores que contribuem para o início da dificuldade de aprendizagem. Os autores acrescentam que os sujeitos com dificuldades de aprendizagem sofrem mais rejeições que seus colegas que não apresentam tais dificuldades.

Schwartz (2012) faz uma análise das pesquisas que tratam dos motivos do fracasso escolar, esclarecendo que o problema da não aprendizagem não está dividido de forma proporcional entre a população, concentrando-se majoritariamente entre as classes populares. Schwartz (2012) esclarece que os pesquisadores explicam este fato através de outras causas além da condição social dos sujeitos. Esses acreditam na existência de uma diferença básica entre aprendizes das classes populares e os das classes mais privilegiadas economicamente, por conta de um ambiente alfabetizador e oportunidade de interagir qualitativamente com diferentes portadores de textos antes do ingresso na escola. Assim conclui que:

[...] as pesquisas indicam que sujeitos que têm oportunidade de vivenciar situações de leitura e escrita cotidianamente em suas vivências pessoais diárias antes da chamada idade escolar não apresentam, estatisticamente, problemas de aprendizagem deste conteúdo. Dentre os que não têm estas vivências concentra-se o maior índice de não aprendizagem. (Schwartz, 2012, p. 147)

Desse modo, é possível concluir, ao menos em parte, que as dificuldades em construir o sistema de escrita alfabética, apresentadas pela turma de alfabetização na qual realizei o estágio, se deve ao fato que esses sujeitos não tiveram a oportunidade de viver em um ambiente alfabetizador.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para responder a pergunta sobre o que o sujeito precisa saber para aprender a ler e a escrever, busquei subsídio em Ferreiro e Teberosky (1985), Soares (2008), Leal e Moraes (2010) Durante (1998), Schwartz (2012). Esses autores enfatizam que o Sistema de Escrita Alfabética é um sistema complexo e uma invenção cultural que a humanidade levou milhares de anos para construir. De modo que, para apropriar-se da língua escrita, o sujeito tem que reconstruir os princípios e os mecanismos de funcionamento que regem o Sistema da Escrita Alfabética criado ao longo da história humana.

Sendo o Sistema de Escrita Alfabética uma invenção cultural, sua apropriação não é uma questão de desenvolvimento físico. Alguém, normalmente o professor, tem que mediar esta aquisição, propondo situações didáticas que favoreçam a reflexão e a consequente construção desse sistema pelo sujeito.

Assim, para a compreensão dos princípios que regem o Sistema de Escrita Alfabética, o professor deve propor situações didáticas variadas, que promovam as reflexões sobre a constituição desse sistema, de forma que o sujeito seja levado a refletir e responder duas questões sobre o funcionamento do sistema. Segundo Ferreiro (1985), a 1ª questão é: o que a escrita representa? E a 2ª questão é: como a escrita cria representações (ou notações)?

Para o sujeito reconstruir em sua mente os princípios do Sistema de Escrita Alfabética, é necessário que ele encontre sentido nas práticas de leitura. Conforme explicitam os estudos sobre letramento (Soares, 2008; e Kleiman, 2012).

Após a minha vivência do estágio, assim como do estudo realizado, posso concluir que um meio para o sujeito apropriar-se do Sistema de Escrita Alfabética é através da leitura de textos. Segundo Durante “texto é a unidade básica do ensino e não as letras, sílabas, palavras ou frases descontextualizadas.” (DURANTE, 1998, p. 30). Concomitantemente a isso, é de grande relevância propor situações didáticas que levem o sujeito a refletir sobre como o Sistema de Escrita Alfabética é formado. Assim, para cada princípio do Sistema de Escrita Alfabética que o sujeito necessite construir paulatinamente, o professor poderá propor exercícios de reflexão e sistematização dentro do contexto das leituras e produções textuais. Dessa forma, segundo Leal e Moraes (2010) “compreendendo os princípios que regem o Sistema

de Escrita Alfabética é possível registrar qualquer palavra”, (LEAL e MORAIS, 2010, P. 37).

Para que o sujeito desenvolva uma leitura mais eficiente, é necessário compreender o conceito de Goodman (1990) sobre o processo de leitura. Este assegura que nos anos 20 do século XX, acreditava-se que “ler era identificar palavras e colocá-las juntas para conseguir textos significativos” (GOODMAN, 1990, p, 13), ou seja, saber ler era saber reconhecer palavras.

Com o avanço dos estudos da ciência linguística que incluem também o estudo de competência linguística, Goodman desenvolveu uma teoria para compreender o processo de leitura na perspectiva psicolinguística e sociolinguística. Um de seus pressupostos é de que em uma sociedade alfabetizada existe a língua oral e escrita as quais, paralelas entre si, provocam as duas comunicações. Ambas têm a mesma gramática subjacente, e tanto na forma oral como na escrita temos um processo produtivo e um receptivo, porém são as circunstâncias de uso que diferenciam uma da outra.

Goodman (1990) considera a leitura como sendo essencialmente uma busca de significados, pois sem significado não há leitura, e os leitores não podem obter significado sem utilizar um processo de leitura. De acordo com seus apontamentos, “para compreender o processo de leitura devemos compreender de que maneira o leitor, o escritor e o texto contribuem para ele”, (GOODMAN, 1990, p. 15). Sendo assim, ações sistematicamente organizadas podem contribuir para que o aluno leia melhor. A esse respeito, retomo a ideia de que “toda leitura é interpretação, e para que o leitor seja capaz de compreender e de aprender através da leitura dependerá fortemente daquilo que o leitor conhece e acredita a priori, ou seja, antes da leitura”. (GOODMAN, 1990, p. 15).

É possível perceber que o processo de desenvolvimento da leitura só ocorre através do próprio ato de leitura. Segundo Goodman (1990), no processo de leitura utiliza-se uma série de estratégias. Mesmo antes de iniciarmos concretamente a leitura, os textos nos fornecem índices como título, portador, ilustrações, diagramação, que possibilitam antecipar seu significado.

Como já foi dito, Goodman (1990) afirma que o processo de leitura é um processo dinâmico muito ativo composto basicamente por quatro ciclos, “começando com um ciclo ótico, que passa a um ciclo perceptivo, daí um ciclo gramatical e termina finalmente, com um ciclo de significado”. Goodman (1990, p. 18) afirma que

só existe um processo de leitura eficiente ou competente. As diferenças entre leitores competentes, não competentes, ou principiantes não estão relacionadas com o processo pelo qual é obtido o significado, mas com a maneira de cada um utilizar o processo.

Assim, no ciclo ótico do processo de leitura o cérebro controla o olho e o dirige para que busque aquilo que espera. No ciclo perceptivo, a nossa capacidade de predizer pautas de linguagem é tão intensa que aquilo que acreditamos ver é, em sua maior parte, o que queremos ver. O ciclo gramatical dá conta de que os leitores devem ser capazes de utilizar elementos chaves das pautas da oração, nexos e sufixos gramaticais, bem como pontuação, para predizer pautas sintéticas quando começa a processá-las. Este ciclo diz respeito à sintaxe, ou seja, à função que a palavra exerce na oração. Sendo o período, um conjunto de orações e a unidade de linguagem mais importante, é nele que o significado está organizado.

Por último, o ciclo de significado que assume a característica mais importante do processo de leitura. Pois para Goodman

o significado é construído enquanto se lê, mas também é reconstruído, uma vez que devemos acomodar continuamente nova informação e adaptar nosso sentido de significado em formação. No decorrer da leitura de um texto, e inclusive logo após a leitura, o leitor está continuamente reavaliando o significado e reconstruindo-o, na medida e que obtém novas percepções. (GOODMAN, 1990, p. 19)

Nesse sentido, acredito que se o sujeito conhece o processo de leitura será mais fácil em tornar-se um leitor eficiente.

É possível percebermos também que a coordenação motora fina é outro aspecto a ser desenvolvido para poder escrever, pois para o sujeito que nunca escreveu, faltam-lhe experiências vividas nesta atividade. Assim Negrine (1983) pondera que “de um lado a coordenação psicomotora se estrutura em função da maturação neurológica progressiva, onde os órgãos sensoriais desempenham um papel importante. De outro lado, ela está ligada à experiência corporal vivida pelo indivíduo.” (NEGRINE, 1983, p. 38). Dessa forma, para o sujeito sem essa experiência, devemos proporcionar uma prática significativa de escrita para que este desenvolva a coordenação motora fina quanto ao traçado das letras e dos números.

Soares (2008) faz considerações do que é um método de alfabetização e afirma que “diante do assustador fracasso escolar, na área de alfabetização, e

considerando as condições atuais de formação de professor alfabetizador, em nosso país, estamos, sim, em busca de um método.” (SOARES, 2008, p. 95)

Desse modo, penso que um caminho investigativo de metodologias poderia ser aprofundado com a proposição da alfabetização através de leitura de livros e produções de textos coletivos e, paralelamente, a realização de atividades de sistematização para os alunos irem (re)construindo os princípios do Sistema de Escrita Alfabética que a constitui. Este trabalho deu início a essa perspectiva na tentativa de responder como um sujeito se alfabetiza e porque é tão difícil para um adulto se apropriar do sistema de escrita. As respostas encontradas são complexas e envolvem muitos aspectos, no entanto, observou-se que grande parte das dificuldades encontradas pelos alunos diz respeito à falta de experiência, de vivência dos sujeitos com a língua escrita.

## REFERÊNCIAS

- BRAGIO, Silvia Lucia Bigonjal. **Leitura e Alfabetização. Da concepção mecanicista à sociopsicolinguística.** Artes Médicas. Porto Alegre. 1992. 102 p.
- CAFIERO, Dalaine. **Letramento e Leitura: formando leitores críticos.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.
- COMERLATO, Denise Maria. Escrita, Representações Gráficas e Cognição. IN: **Educação de Jovens e Adultos, Letramento e Formação de Professores.** Educação e Realidade Porto Alegre – v. 29, n. 2 jul/dez 2004.
- DURANTE, Marta. **Alfabetização de Adultos, Leituras e Produções de Textos.** Artmed. Porto Alegre, 1998.
- FERREIRO, Emilia, TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita.** Trad. Diana Myriam Lechtenstein, Liana Di Marco e Mario Corso. Artes Médica. Porto Alegre, 1985.
- FERREIRO, Emília. **Reflexões Sobre Alfabetização.** 26ª Ed. Cortez Editora. São Paulo, 2011.
- FERREIRO, Emilia. **Com Todas as Letras.** Cortez Editora, 14ª Ed.. São Paulo. 2007.
- FREINET, Celestin. **Pedagogia do Bom-senso.** Les dists de Matieu. 2ª edição, Marins Fontes Eitora Ltda. 1973.
- GERHARDT, Tatiana Engel e SILVEIRA Denise Tolfo. [organizado por] **Métodos de Pesquisa;** coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. 120 p. : il. ; 17,5x25cm. Disponível em <http://www.ufrgs.br/cursopgdr>. Consultado em 07 de maio de 2015, às 18h.
- GOODMAN, Kenneth S. O Processo de Leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: FERREIRO, Emília; PALÁCIO, Margarida Gomes. **Os Processos de Leitura e Escrita: novas perspectivas.** Porto Alegre; Artes Médica, 1990. P. 11-22.
- KLEIMAN, Angela B. (Org). **Os Significados do Letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita.** 2ª Ed. Campinas: Mercado das Letras, 2012. 294 p.
- LEAL, Telma Ferraz e MORAES, Artur Gomes de. O Aprendizado do Sistema de Escrita Alfabética: uma tarefa complexa, cujo funcionamento precisamos compreender. IN MORAES, Artur Gomes de; LEAL, Telma Ferraz e ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. **Alfabetizar Letrando na EJA.** Fundamentos Teóricos e Propostas Didáticas. Autentica. Belo Horizonte, 2010.

MOLL, Jaqueline. **A Alfabetização Possível. Reinventado o Ensinar e o Aprender.** Mediação. 7ª Ed. Porto Alegre 2006.

MORAES, Artur Gomes de; LEAL, Telma Ferraz e ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. **Alfabetizar Letrando na EJA. Fundamentos Teóricos e Propostas Didáticas.** Autentica. Belo Horizonte, 2010.

PELLEGRINI, Ana Maria. **Desenvolvendo a Coordenação Motora no Ensino Fundamental.** Disponível em <http://www.unesp.br>. Acesso em setembro de 2014.

NEGRINE, Airton da Silva. **A Coordenação Psicomotora e suas Implicações.** Editora Pallotti, Porto Alegre, 1987.

REZENDE, Maria Valéria. **Ouro Dentro da Cabeça.** São Paulo. Autêntica. 2012. 104 p.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie, ALMEIDA, Cristóvão Domingos de e GUINDANI, Joel Felipe. **Pesquisa Documental: pistas teóricas e metodológicas.** Revista Brasileira de História & Ciências Sociais Ano I - Número I - Julho de 2009 [www.rbhcs.com](http://www.rbhcs.com) ISSN: 2175-3423 1 Disponível em <http://www.unisc.br/portal/upload/com>. Consultado em 07 de maio de 2015, às 17h.

SBP. **Sociedade Brasileira de Psicomotricidade.** Disponível em: [www.psicomotricidade.com.br](http://www.psicomotricidade.com.br). Acesso em abril 2015.

SCHWARTZ, Suzana. **Alfabetização de Jovens e Adultos.** Petrópolis, Rio de Janeiro, Editora Vozes, 2012.

SILVA, Juremir Machado da. **Aprender a (vi)ver.** L&PM POCKET, Porto Alegre, RS. 2006

SILVA, Juremir Machado da.. **(Re)Viver.** L&PM POCKET. Porto Alegre, RS. 2012.

SINCLAIR, Hermine. O Desenvolvimento da Escrita: avanços, problemas e perspectivas. In FERREIRO, Emilia, PALACIO, Margarita Gomes. (Org). Tra. Silveira, Luiza Maria. **Os Processos de Leitura e Escrita, Novas Perspectivas.** Artes Médica, 3ª edição. Porto Alegre, 1990.

SISTO, F.F & MARTINELLIS, S. O Papel das Relações Sociais na Compreensão do Fracasso Escolar e das Dificuldades de Aprendizagem. In **Afetividade e Dificuldades de Aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica.** Editora Vetor, São Paulo, 2001.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 1998. 125 p.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. Editora Contexto. 5ª Ed., 2ª reimpressão. São Paulo, 2008.

TRINDADE, Iole Maria Faviero. A Invenção de Múltiplas Alfabetizações e (an)alfabetismos. In: **Educação de Jovens e Adultos, Letramento e Formação de Professores**. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 29, nº 2 jul/dez 2004.