

Desafios e soluções em ambientes de ensino e aprendizagem de língua materna para crianças de 6 anos

Challenges and solutions in contexts of mother tongue teaching and learning for 6-year-old children

IDMÉA SEMEGHINI-SIQUEIRA*



RESUMO – Este artigo tem por objetivo apresentar algumas soluções encontradas para acolher as crianças de 6 anos no Ensino Fundamental, recorrendo a propostas que focalizam a oralidade, a leitura e a escrita. Trata-se de uma investigação de cunho etnográfico que, aos poucos, encaminhou-se para pesquisa-ação. As reflexões estão centradas nos seguintes tópicos: questões teóricas relacionadas à aprendizagem e à modalidade escrita da língua, a fim de refletir sobre as implicações do grau de letramento emergente no processo de alfabetização; recursos disponíveis no espaço escolar e encontros da pesquisadora com as professoras e as crianças; procedimentos de ensino e aprendizagem permeados por ludicidade e desafios; dados de uma avaliação diagnóstica sobre leitura, por meio de entrevistas, realizada no início do ano; reflexões sobre os efeitos das propostas desenvolvidas através de outra avaliação no final do ano. Tendo em vista essas duas avaliações, considera-se que há evidências de que o letramento emergente anterior aos 6 anos tem um peso determinante e interfere fortemente no progresso do aluno.

Palavras-chave – crianças de 6 anos; oralidade, leitura e escrita; letramento emergente; alfabetização; pesquisa-ação

ABSTRACT – The objective of this article is to present some of the findings on how to welcome and involve 6-year-old children in primary education using teaching strategies that focus on spoken skills, as well as reading and writing. It derives from an exploratory ethnographic investigation that gradually evolved towards action research. The issues discussed involve: theoretical aspects concerning the learning process and the written language, in an attempt to reflect upon the implications of the emerging literacy rates in early literacy development; available resources within the school and the interaction between the researcher, the class teacher and the children; the teaching and learning procedures permeated by challenges and ludic endeavors; data from the diagnostic assessment on reading, carried out in the beginning of the year through interviews, and insights on the effects of the procedures introduced, through the final assessment carried out at the end of the year. The analysis of the initial and final assessment data suggests that emerging literacy prior to 6 years of age has considerable impact and interferes strongly on the development of the reading and writing skills of students.

Keywords – 6-year-old children; oracy, reading and writing; emerging literacy; literacy development; action research

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como ponto de reflexão inicial questões de letramento e processos de alfabetização concernentes à escolarização no 1º ano do Ensino Fundamental (EF) das crianças de 6 anos, tendo em vista o levantamento de subsídios para a formação de professores da infância. Como linguísta e formadora de professores de língua

materna que atuam na Educação Infantil e séries iniciais do EF, na disciplina *Metodologia do Ensino de Português – o processo de alfabetização* (curso de Pedagogia), e a partir da 6º ano do EF, nas disciplinas *Metodologia de Ensino do Português I e II* (curso de Licenciatura), decidimos, com o intuito de dialogar com os graduandos, realizar uma imersão em uma escola pública para verificar *in loco* os encaminhamentos em face desta inovação: o EF

* Doutora em Linguística pela Universidade de São Paulo (SP, Brasil) e Professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (SP, Brasil).
E-mail: <isemeghi@usp.br>.

Artigo recebido em janeiro e aprovado em abril de 2011.

de 9 anos. Trata-se de uma investigação, inicialmente, de cunho etnográfico que, aos poucos, encaminhou-se para pesquisa-ação. O trabalho tem por objetivo apresentar algumas soluções encontradas para acolher as crianças de 6 anos no EF, recorrendo a propostas que focalizam a oralidade, a leitura e a escrita, além de verificar efeitos do processo de ensino e aprendizagem, referentes à leitura, ao longo de um ano de escolarização.

Neste texto, discutiremos questões teóricas relacionadas à aprendizagem e à modalidade escrita da língua, a fim de refletir sobre as implicações do grau de letramento emergente no processo de alfabetização; informaremos sobre os recursos disponíveis no espaço escolar e os encontros da pesquisadora com as professoras e as crianças; explicitaremos procedimentos de ensino e aprendizagem discutidos nesta investigação-ação; apresentaremos reflexões sobre os efeitos das atividades realizadas, no que concerne à leitura, por meio de uma avaliação no início e outra no final do ano letivo.

Uma vez que a maioria das pesquisas envolvendo crianças em processo de alfabetização está voltada a hipóteses sobre escrita manuscrita, não faremos referência a essa aquisição, pois, neste texto, decidimos focalizar procedimentos que visam a nutrir a mente/o cérebro delas, ou seja, a propiciar mais tempo de exposição ao universo letrado através da leitura. Dessa forma, as crianças terão acesso a oportunidades de contato com o texto escrito, semelhantes às vivenciadas por aquelas que provêm de ambientes mais favorecidos, tanto do ponto de vista econômico como cultural.

APRENDIZAGEM E LINGUAGEM

Nesta investigação, partimos do pressuposto de que o processo de alfabetização não está obrigatoriamente relacionado ao ato de escrever. O fato de a criança saber ler/compreender é condição suficiente para considerá-la alfabetizada. De outro modo, seriam necessariamente analfabetas quaisquer pessoas impossibilitadas de escrever (por problemas físicos), mesmo que soubessem ler/compreender. O *ponto-chave* da alfabetização é aprender a ler, isto é, produzir sentido (CAGLIARI, 2007). Vale lembrar que há crianças *copistas* que *desenham letras*, mas não conseguem atribuir sentido ao produzido; se não compreendem o que escrevem, não podem ser consideradas alfabetizadas.

Nesse contexto, a concepção de *aprendizagem* tem um papel relevante. É preciso ter noções de como a criança aprende, para a realização de propostas educativas que sejam significativas, desafiadoras e, portanto, provoquem mudanças e promovam o desenvolvimento.

Breves reflexões sobre aprendizagem e linguagem envolvem questões vinculadas às funções psicológicas

superiores, ao sistema cerebral e às inter-relações entre aspectos cognitivos e afetivos no que tange às práticas educacionais.

Para Vygotsky (1984), a aprendizagem/o aprendizado é um processo que se diferencia dos fatores inatos e dos processos de maturação do organismo. Tendo em vista que enfatiza os processos sócio-históricos que incidem na aprendizagem, o autor prioriza a interdependência dos indivíduos no momento da interação e explicita:

Propomos que um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições de desenvolvimento independente da criança (VYGOTSKY, 1984, p. 101).

Para compreender o papel da linguagem nesse processo, Vygotsky (1987, p. 62) assume que “O desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural da criança”.

No livro *Linguagem, desenvolvimento e Aprendizagem*, de Vygotsky, Luria e Leontiev (1988, p. 11), é ressaltado que “os processos superiores humanos são mediados pela linguagem (semânticos) e estruturados não em localizações anatômicas fixas no cérebro, mas em sistemas funcionais, dinâmicos e historicamente mutáveis”. Tal referência ao sistema cerebral está presente também no livro de Vygotsky e Luria (1996, p. 238), em que discutem a importância de se estudar as *atividades neuropsicológicas*:

Estudar não só as características inatas do homem, mas também as formas de atividades neuropsicológicas que devem sua existência à influência cultural do meio ambiente, fará com que seja possível compreendermos melhor a criança em nossos jardins de infância e em nossas escolas. Mais precisamente, permitirá avaliarmos o caráter de seu desenvolvimento e aprendermos a fazer com que seu desenvolvimento progrida cada vez mais pelo uso de influências culturais racionais.

Na década de 30, os estudos teóricos sobre *funções psicológicas superiores* e *sistemas funcionais*, realizados por Vygotsky, focalizavam a *influência cultural do meio ambiente*, elucidando questões de aprendizagem e de linguagem. Segundo Cole e Scribner (1984, p. 7),

Ao enfatizar as origens sociais da linguagem e do pensamento, Vygotsky seguia a linha de influentes sociólogos franceses, mas, até onde sabemos, ele foi o

primeiro psicólogo moderno a sugerir os mecanismos pelos quais a cultura torna-se parte da natureza de cada pessoa. Ao insistir em que as funções psicológicas são um produto da atividade cerebral, tornou-se um dos primeiros defensores da associação da psicologia cognitiva experimental com a neurologia e a fisiologia.

Da década de 30 à década de 70, Luria (1987, 1992) desenvolveu inúmeras pesquisas sobre as quais foi possível constatar um eixo comum, que é a valorização da linguagem como a grande possibilidade de articulação teórica entre os campos da Neurologia e da Psicologia.

Na década de 90, as pesquisas no campo das Neurociências/Neuropsicologia avançaram muito e trouxeram contribuições referentes às relações *mente-cérebro*, que estão se fundindo com os conhecimentos já existentes sobre a *mente*, provenientes da Psicologia Cognitiva, da Psicanálise e da Psicolinguística. Dessa forma, sabe-se que o *aprender* envolve a ação integrada de várias áreas cerebrais, as quais se associam para se adaptarem às diferentes situações do meio ambiente. A compreensão dessa plasticidade do sistema cerebral tem aberto um imenso campo de pesquisa sobre as dificuldades de aprendizagem (POSNER, 1989).

Ao tomarmos conhecimento dessa neuroplasticidade estrutural, ou seja, das modificações contínuas do sistema sináptico-dendrítico, implícitas na aprendizagem (POSNER; RAICHLE, 2001), podemos avaliar a importância da qualidade e da intensidade das experiências desafiadoras e lúdicas na constituição de um grau X de letramento, em função da exposição ao universo letrado no período de 0 a 6 anos. Se, nesse período, um tempo mais significativo de exposição facilita o processo deliberado de alfabetização, fica evidente que *condições precárias de letramento emergente* inibirão a ampliação da rede de conexões dos neurônios que dinamicamente configuram o cérebro, tornando a alfabetização um *objeto cultural* de difícil acesso. É preciso, pois, que uma Educação Infantil de qualidade seja um direito efetivo da criança no Brasil, como ocorre nos países desenvolvidos. Se houver um grau ótimo de letramento emergente, quaisquer estratégias ou metodologias empregadas pelo(a) professor(a) possibilitarão às crianças fazerem as *descobertas* necessárias para que o processo de alfabetização se efetive.

Em se tratando das relações entre linguagem e aprendizagem, a complexidade dos estudos sobre a *mente* intensifica-se quando são aproximados aspectos cognitivos e afetivos. Além desses aspectos, Ryle (1949) havia proposto também a *vontade* e, para fins de estudo, sugeriu uma divisão em *três setores*: pensamento (modo cognitivo/cognição/conhecimento), sensações (modo emocional/afetivo) e vontade (modo conativo).

No livro *O desenvolvimento psicológico na infância*, da década de 30, que contém uma série de conferências, Vygotsky (1998) focaliza a percepção, a memória, o pensamento, as emoções, a vontade, discutindo as inter-relações de processos do psiquismo, já estabelecidas por diversos pesquisadores em sua época. O mesmo autor, em *Pensamento e Linguagem* (1987, p. 187-88), menciona a integração dos componentes anteriormente mencionados, ao referir-se a processos de compreensão da linguagem:

Para entender a fala de outrem, não basta entender suas palavras – temos de compreender seu pensamento. [...] Uma compreensão plena e verdadeira do pensamento de outrem só é possível quando entendemos sua base afetivo-cognitiva. O pensamento propriamente dito é gerado pela motivação, isto é, por nossos desejos e necessidades, nossos interesses e emoções.

É oportuno relacionar esse discurso de Vygotsky, na década de 30, com o de Damásio, na década de 90, em que se evidenciam as inter-relações entre aspectos cognitivos e afetivos. Para Damásio (2000, p. 63),

A trama de nossa mente e de nosso comportamento é tecida ao redor de ciclos sucessivos de emoções seguidas de sentimentos que se tornam conhecidos e geram novas emoções, numa polifonia contínua que sublinha e pontua pensamentos específicos em nossa mente e ações em nosso comportamento.

Assim como Vygotsky, na década de 30, e Ryle, na década de 40, apontam a *vontade* como um componente do psiquismo humano, Damásio (2000, p. 73-74) apresentou um relato em que se evidencia a atuação dessa *vontade*:

Anos atrás, a brilhante pianista Maria João Pires contou-nos o seguinte: quando está tocando, ela é capaz de, sob total controle de sua vontade, reduzir ou liberar o fluxo de emoção em seu corpo. [...] Maria João foi conectada a um complexo equipamento psicofisiológico enquanto ouvia breves composições musicais escolhidas por nós, e submetida a duas condições: com a emoção liberada e com a emoção voluntariamente inibida. [...] Com a “emoção liberada”, a condutância de sua pele apresentou numerosos picos e depressões, associados de maneira fascinante a várias passagens da música. A seguir, com a “emoção reduzida”, o inacreditável realmente aconteceu. Ela conseguiu uniformizar quase por completo o gráfico da condutância de sua pele, de acordo com sua vontade e, ainda alterar seu ritmo cardíaco [...].

No livro *O sítio da mente: pensamento, emoção e vontade no cérebro humano*, Del Nero (1997, p. 11 e 13) procura inventariar todos os tópicos que “parecem relevantes para uma visão unificada do fenômeno do surgimento da mente a partir do cérebro humano”.

Ressalta que “A verdade, porém, é que a mente não é só o pensamento, mas também a emoção e a vontade – todos os três contracenando no grande palco da consciência”.

Quando nos debruçamos nos problemas que envolvem as relações *mente-cérebro*, com o intuito de compreender um pouco mais sobre como ocorre a aprendizagem, deparamo-nos com o *mistério da consciência*. Para Damásio (2000, p. 46), “Não há consenso entre os estudiosos do problema da consciência quanto ao que é consciência e quanto à perspectiva de compreender seus substratos biológicos”.

Damásio (2000, p. 144 e 251) propõe a existência de uma consciência central e de uma consciência ampliada e aborda que “A linguagem contribui de modo essencial para a forma da consciência de alto nível que estamos usando neste exato momento, a forma que denomino consciência ampliada”. Para o autor, “O alicerce indispensável da consciência é a consciência central, mas sua glória é a consciência ampliada. [...] a consciência ampliada é de fato uma função prodigiosa e, em seu ápice, ela é exclusivamente humana”.

Segundo Damásio (2000, p. 253), a consciência ampliada recebe contribuição da *capacidade de aprender* e da *capacidade de reativar registros*, que envolve questões de memória. O autor considera que:

O segredo da consciência ampliada revela-se na seguinte organização: as memórias autobiográficas são *objetos*, e o cérebro as trata como tais, permitindo que cada uma delas se relacione com o organismo da maneira descrita para a consciência central e, assim, que cada uma gere um pulso de consciência central, um sentido do self no ato de conhecer. Em outras palavras, a consciência ampliada é a preciosa consequência de duas contribuições capacitadoras: primeiro, a capacidade de aprender e, com isso, guardar registros de uma infinidade de experiências, conhecidas previamente graças à consciência central; segundo, a capacidade de reativar esses registros de modo que, como objetos, eles também possam gerar “um sentido do self no ato de conhecer” e, assim, ser conhecidos [grifo do autor].

Certamente, uma perspectiva abrangente dos processos de *aprendizagem* terá de levar em conta, além da interação com o outro, os *três setores*, ou seja, *pensamento/cognição*, *emoção* e *vontade* que permeiam toda ação pedagógica. Sem dúvida, ainda há um longo caminho a ser percorrido por meio de investigações, para que sejam explicitadas essas inter-relações.

Na sala de aula, espaço pedagógico caracterizado pela diversidade de sujeitos no decorrer das atividades de oralidade, leitura e escrita, o fato de o professor estar munido de estratégias desafiadoras e de criar um ambiente propício, um clima relacional distenso e lúdico,

provavelmente contribuirá para que a *emoção* e a *vontade* possam facilitar as operações do *pensamento/modo cognitivo* no *grande palco da consciência*.

Em função desses conhecimentos, podemos nos perguntar: Por que deveriam ser bem explorados os procedimentos referentes ao ato de ler tanto quanto o de escrever, no período inicial da alfabetização? No passado, o foco esteve voltado para a *mão*, para o *aspecto gráfico da escrita*, para o professor que ensina, e as palavras-chave eram exercício/castigo/esforço. Se, no presente, admite-se que a criança aprende continuamente e em todos os espaços, o foco deve voltar-se para o sistema *mente-cérebro*; portanto, para um investimento muito intenso em *leitura*, além da escrita, a fim de nutrir a *memória discursiva* com amplo e variado repertório textual. Nesse novo contexto, as palavras-chave passam a ser ludicidade/brincadeira/prazer. Para tanto, é fundamental a existência de recursos educacionais, com diversidade de materiais para propiciar um ambiente altamente letrado na escola.

No artigo *Papel da Memória*, Pêcheux (1990) esclarece o conceito de *memória discursiva*, já discutido por ele em outras publicações como *interdiscurso*, o saber discursivo, subjacente a todo dizível, os *pré-construídos*. Alguns excertos desse texto tornam mais explícito o conceito:

Memória deve ser entendida aqui não no sentido diretamente psicologista da “memória individual”, mas nos sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas, e da memória construída do historiador [...] (p. 50).

Tocamos aqui um dos pontos de encontro com a questão da memória como estruturação da materialidade discursiva complexa, entendida em uma dialética da repetição e da regularização: a memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os “implícitos” (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível. Ora, acontece que esta é uma das questões cruciais atualmente abordadas pela análise do discurso [...] (p. 52).

A certeza que aparece, em todo caso, no fim desse debate é que uma memória não poderia ser concebida como uma esfera plana, cujas bordas seriam transcendentais históricos e cujo conteúdo seria homogêneo, acumulado ao modo de um reservatório: é necessariamente um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização. Um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contradiscursos (p. 56).

Esse conceito de *memória discursiva* possibilita ampliar/complementar e enfatizar o dinamismo da

memória (individual) humana como “um espaço móvel [...] um espaço de desdobramentos”, constituído pelas interlocuções nas práticas histórico-culturais. Além disso, permite explicitar o papel da memória no processo de aprendizagem/construção do conhecimento.

DIMENSÃO DISCURSIVA E DIMENSÃO ALFABÉTICA

Além dessas questões relacionadas à aprendizagem, vale ressaltar que uma concepção interacional socio-discursiva da linguagem está subjacente às atividades a serem relatadas nesta investigação. Para Bakhtin (1981, p. 123), “A interação verbal constitui a realidade fundamental da língua”. Dessa forma, o foco, que anteriormente era somente voltado para o objeto-língua, desloca-se para os *usuários da língua*, precisamente para a ação dos interlocutores na produção de sentido. Na concepção de Bakhtin, não há dissociação entre o contexto social e o desenvolvimento da linguagem. A linguagem é, na verdade, um fenômeno social e histórico, ou seja, ela é produzida num contexto social real. Portanto, para se compreender determinado enunciado, deve-se relacioná-lo a um contexto específico e não se limitar apenas ao produto apresentado.

Assim, para as crianças de 6 anos, em um contexto apropriado, deverá ocorrer o desenvolvimento de experiências, envolvendo o letramento emergente, que terá implicações no processo de alfabetização.

Quanto à expressão *letramento emergente*, Kato e Moreira (1999, p. 17) consideram que:

É, portanto, importante que, em nosso levantamento de pesquisas em alfabetização, reservemos uma parte substancial para aquelas que investigaram o que Farr chamou de “letramento emergente”, definido tecnicamente como “os comportamentos de leitura e escrita que precederam a alfabetização convencional e a ela dão lugar” (Sulzby, 1989).

Em Portugal, a pesquisadora Lourdes Mata (2006, p. 13) define o conceito em questão (no Brasil, *letramento*; em Portugal, *literacia*) e indica uma série de trabalhos que já trataram do assunto:

Os trabalhos sobre literacia emergente têm evidenciado de forma clara o papel activo e participativo das crianças no processo de apreensão da linguagem escrita. Existe, neste momento, uma grande unanimidade em considerar-se de grande importância as experiências informais de literacia que as crianças desenvolvem mesmo em idades muito precoces [Ferreiro, 1988a,b; Ferreiro e Teberosky, 1986; Goodman, 1984; Teale e Sulzby, 1989].

[...] a aquisição destes conhecimentos precoces parece desempenhar um papel importante posteriormente durante a aprendizagem formal da linguagem escrita (Alves Martins, 1996; Chauveau e Rogovas Chauveau, 1994).

Para discutir o envolvimento necessário da criança com os eventos de linguagem verbal que tornarão propícia sua entrada no mundo da escrita, Soares (2006, p. 5-6), no artigo *Alfabetização e letramento na Educação Infantil*, explicita que, embora tenha apresentado sua argumentação separando os dois termos, as atividades são desenvolvidas de forma integrada e que a base das propostas incidirá sempre sobre o letramento.

A discussão sobre alfabetização e letramento em dois tópicos, como feito neste artigo, pode suscitar a ideia de que são componentes da introdução da criança no mundo da escrita a serem desenvolvidos separadamente. Contudo, não deve ser assim. Embora as atividades de alfabetização e letramento diferenciem-se tanto em relação às operações cognitivas por elas demandadas quanto em relação aos procedimentos metodológicos e didáticos que as orientam, essas atividades devem desenvolver-se de forma integrada. Caso sejam desenvolvidas de forma dissociada, a criança certamente terá uma visão parcial e, portanto, distorcida do mundo da escrita.

A base será sempre o letramento, já que leitura e escrita são, fundamentalmente, meios de comunicação e interação, enquanto que a alfabetização deve ser vista pela criança como instrumento para envolver-se nas práticas e usos da língua.

A dimensão discursiva da linguagem se faz presente nas atividades de oralidade, leitura e escrita que perpassam a cultura letrada, tanto nas práticas sociais como nas práticas escolares. Entretanto, em se tratando de atividades voltadas para o ensino inicial da modalidade escrita, deve-se levar em consideração, ainda, a dimensão alfabética implicada na apropriação do sistema de escrita. Teberosky e Colomer (2003, p. 98) consideram a necessidade de um trabalho conjunto voltado para as duas dimensões em questão:

Em síntese, o enfoque construtivista compartilha com a linguagem integral o objetivo de fazer com que as crianças entrem no mundo do texto escrito e da cultura escrita. Ainda que suas propostas sejam diferentes, compartilha com o ensino direto a necessidade de compreender o funcionamento do sistema.

Para o enfoque construtivista, facilitar o processo de compreensão da natureza do sistema – e, portanto, a análise das palavras em fonemas – e facilitar a participação em atividades de escrita são objetivos complementares, não sucessivos, como sustenta o ensino direto, nem tampouco alternativos, como sustenta a linguagem integral, e ambos podem realizar-se conjuntamente na mesma aula.

Desse modo, no ambiente da dimensão discursiva em que a criança já está imersa, ocorrerá o contato com a dimensão alfabética. A sua exposição a objetos-estéticos (os livros de Arte Visual e Literatura Infantil), à contação de histórias pelo professor, às cantigas infantis, às brincadeiras de trava-língua, entre outras, constituem atividades que cotidianamente aproximam-na da modalidade escrita da língua (SEMEGHINI-SIQUEIRA; BEZERRA; GUAZZELLI, 2010).

O trabalho com a dimensão alfabética abre espaço para os objetos lúdicos, por meio de jogos, brinquedos e brincadeiras. Dessa forma, a partir da leitura de um texto, o foco nas palavras, com o uso de letras móveis, pode propiciar atividades lúdicas, além de ser uma proposta eficaz para as crianças interagirem com o sistema da escrita. Por que enfatizar o uso de letras móveis? A escrita manuscrita apresenta um grau maior de dificuldade, tornando a aprendizagem mais sofrida, enquanto as letras móveis propõem situações-problema desafiadoras e instigantes para as crianças.

Outro ponto a destacar são as propostas que viabilizam práticas de letramento para nutrir a *memória discursiva*, possibilitando ampliações das interconexões no sistema mente-cérebro das crianças. Dentre essas atividades, destacamos a exposição de cartazes na sala de aula com cantigas e parlendas; o desempenho, por parte do professor, da função de escriba das histórias criadas pelos alunos; o uso do crachá, com letras grandes, pendurado no pescoço de cada criança; jogos e brincadeiras usando letras móveis, etc.

Tendo em vista o exposto, verificamos que Frade (2007, p. 86) afirma o seguinte:

[...] não podemos duvidar que, ao provocar condições adequadas de contato com a cultura escrita e ao fornecer informações sobre o sistema da escrita já no ingresso de crianças de 6 anos no EF, estaremos também ampliando as “expectativas” estabelecidas para o desempenho de crianças nesta faixa etária. Assim sendo, seu desempenho tende a equiparar-se ao que se esperava da criança de 7 anos com um ano de escolaridade.

Entretanto, é preciso considerar a performance de muitas crianças de 6 anos, que, além de vivenciarem um ambiente familiar pouco letrado, não dispuseram de Educação Infantil de qualidade. Para elas, há que se estabelecer “um tempo-extra significativo” (ao menos um ano), anterior ao processo deliberado/intencional de alfabetização, com a finalidade de “viabilizar uma recuperação lúdica do processo de letramento emergente” (SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2006). Tal ação possibilitará uma entrada na cultura, uma exposição ao sistema de escrita, além de seus usos, sem perda da ludicidade.

Essa abordagem viabiliza também a dimensão afetiva que permeia todo o processo de ensino e aprendizagem (VYGOTSKY, 1984; RYLE, 1949). Trata-se de uma condição para que esses alunos avancem sem estigmas.

No que tange à ludicidade, vale ressaltar que, de acordo com Kishimoto (2005, p. 36-37),

Quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa. Desde que mantidas as condições para a expressão do jogo, ou seja, a ação intencional da criança para brincar, o educador está potencializando as situações de aprendizagem. Utilizar o jogo na educação significa transportar para o campo do ensino-aprendizagem condições para maximizar a construção do conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora.

Neste tópico, falta mencionar que o sujeito histórico/sujeito social com o qual lidamos desenvolve-se interagindo com o outro e recorrendo ao seu aparato *mente-cérebro*, no que concerne à leitura. Assim sendo, Smith (1999, p. 10) alerta que:

Para compreender a leitura, os pesquisadores devem considerar não somente os olhos, mas também os mecanismos de memória e da atenção, a ansiedade, a capacidade de correr riscos, a natureza e os usos da linguagem, a compreensão da fala, as relações interpessoais, as diferenças socioculturais, a aprendizagem em geral e a aprendizagem das crianças pequenas em particular.

Dessa forma, parte-se do pressuposto de que a leitura é um processo ativo, interativo, construtivo e reconstrutivo, no qual ocorrerá variação de graus de compreensão, em função do tipo de texto, dos conhecimentos prévios do leitor, de seus sistemas de crenças e de seus valores, provenientes do grupo social em que está inserido. Trata-se, pois, de uma concepção de texto como suporte de sentido, ou seja, o sentido é construído a partir do texto, que acolherá a intersubjetividade.

Esse contato com a modalidade escrita da língua, por meio de textos, será viabilizada pelos diferentes gêneros (BAKHTIN, 1992). Com relação aos gêneros, Rojo (2002, p. 22) lembra o seguinte:

Assim, na construção da escrita, a criança tem muito mais a aprender do que as letras: uma infinidade de gêneros viabilizados pela escritura se abrem à criança quando ela começa a adentrar o mundo da escrita. Uns mais complexos e abstratos do que outros. É, no meu entender, neste sentido que Vygotsky adverte os educadores de que estes devem administrar a transição de uma forma de linguagem escrita para outra.

Vale ainda ressaltar a necessidade de investigações desenvolvidas por pesquisadores e professores, para que possam refletir juntos sobre as dificuldades que apresentam algumas crianças ao aprenderem a ler e a escrever. Para Kato e Moreira (1998, p. 89),

Os achados de pesquisas sobre a emergência e a evolução dos conhecimentos sobre leitura e escrita, por mais importantes que sejam, têm, como principal mérito, o desnudamento da multiplicidade de dimensões envolvidas nessa aquisição. As práticas instrucionais de leitura e escrita mais confiáveis seriam aquelas que, levando em conta a complexidade e a dinamicidade das operações mentais e conhecimentos exigidos no processo de ler e escrever, passassem a respeitar mais o que faz e pensa a criança, e a diversificar e ampliar funções, atividades, estratégias e materiais de leitura e de escrita.

O ESPAÇO ESCOLAR: O ENCONTRO DA PESQUISADORA COM AS PROFESSORAS E AS CRIANÇAS

A Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da XXXX foi o local escolhido para a investigação. O alunado é bastante diversificado, pois há filhos de professores universitários, de funcionários e da comunidade externa à XXXX. As professoras dispõem de quatro horas semanais, em média, para planejamento, produção de material e avaliação de atividades.

As duas salas de aula que receberam alunos de 6 anos (30 em cada/15 alunos e 15 alunas) foram planejadas com a assessoria de uma especialista em Educação Infantil, Prof^a Dr^a Tizuko Morchida Kishimoto. As carteiras adquiridas são apropriadas para crianças de 6 anos e dispostas em semicírculos, com três crianças. Foram organizados espaços para minibiblioteca, jogos, modelagem, desenho e escaninhos para cada aluno. Além da sala de aula, essas crianças têm atividades semanais na biblioteca escolar, na quadra, no parque, na horta e no laboratório de informática.

No plano de ensino dessa unidade escolar, constam objetivos gerais de ordem física, afetiva, cognitiva, ética, estética, de relação interpessoal e de inserção social, além dos inúmeros objetivos específicos para o ano, os quais não serão discutidos neste texto. Serão feitas breves menções à variedade das atividades relacionadas à dimensão discursiva que permeavam o dia a dia da sala de aula.

Nos encontros iniciais com as professoras e a orientadora educacional, depois de um período de observação na sala de aula, dialogamos sobre a possibilidade de ampliar o número de jogos relacionados à alfabetização e adquirir um conjunto de letras móveis

para cada aluno. Nessas reuniões, decidimos, também, realizar avaliação diagnóstica dos 60 alunos, uma no 1º semestre e outra no final do ano.

EFEITOS DO LETRAMENTO EMERGENTE ANTERIOR AOS 6 ANOS

Tendo em vista que a maioria das crianças de 5/6 anos apresentava um envolvimento restrito com os textos impressos, imaginamos, com a participação das professoras, uma atividade inicial para avaliação que não causasse bloqueios, ou seja, um teste em que os alunos aproximariam palavras a imagens. Em seguida, para aqueles que estivessem lendo palavras, um pequeno texto seria utilizado para a avaliação.

Após a primeira avaliação diagnóstica (AD) referente à leitura, verificamos que, entre 60 estudantes de 6 anos, 16 estavam lendo palavras, 19 tentavam adivinhar a palavra a partir da primeira letra e 25 realizavam somente associações aleatórias, aproximando desenhos de palavras não correspondentes. Para os 16 alunos que leram palavras, apresentamos o texto e verificamos que oito já liam com fluência.

Com relação a esses sujeitos, tivemos acesso à ficha que a orientadora educacional organizou, baseando-se em entrevistas com os pais. Foi possível verificar que todos os alunos haviam frequentado Educação Infantil por pelo menos dois anos, em creche, escola municipal de Educação Infantil (EMEI) ou escola particular. Com relação à escolarização dos pais, o dado mais significativo foi o número maior de mães com Ensino Superior no agrupamento dos 16 alunos que estavam lendo: em um total de 24 mães com Ensino Superior, 10 delas eram desse grupo. Embora sejam dados muito significativos, não havia elementos suficientes para analisar/estudar o contexto de letramento emergente familiar e a qualidade da Educação Infantil. Entretanto, o fato de 25% dos alunos entre 5/6 anos já demonstrarem certa proficiência leitora é indício de que vivenciaram um contexto propício para o desenvolvimento de experiências letradas, isto é, um letramento emergente mais intenso na família, na Educação Infantil ou nos dois espaços.

Apesar de não dispormos de dados completos sobre fatores socioeconômicos e culturais referentes aos pais desses alunos, pode-se verificar que, segundo Alves e Soares (2008, p. 541), “o efeito do nível socioeconômico é uma das principais fontes de desigualdade antes e durante a trajetória escolar”.

Além disso, um letramento emergente menos intenso resulta também de vivências socioculturais restritas dos pais, da pouca familiaridade no dia a dia com os suportes letrados e, conseqüentemente, de reduzidos momentos de interação inerentes ao contar e ler histórias para crianças.

Em um país em desenvolvimento, em que há muita probabilidade de ocorrência desse contexto familiar, cabe a uma Educação Infantil de qualidade criar uma dinâmica escolar que possa promover um maior acesso a práticas letradas.

PROCEDIMENTOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DISCUTIDOS NESTA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

Nos encontros semanais de uma hora com as professoras, no decorrer de um ano, em que refletíamos sobre questões relacionadas às dimensões discursiva e alfabética da língua, apresentamos os resultados dessa primeira avaliação diagnóstica de leitura. A partir de tais dados, discutimos, por exemplo, a possibilidade de se ampliar o tempo e diversificar o uso das letras móveis, para que as atividades de oralidade, leitura e escrita, além do caráter lúdico, viabilizassem a interação com o outro. Em todas essas atividades, um foco maior seria direcionado à leitura, a fim de ampliar o repertório letrado do aluno e possibilitar que avançasse com mais facilidade nas hipóteses de escrita manuscrita, propostas por Ferreiro e Teberosky (1985). Desse modo, pressupomos como essencial a ênfase em atividades de leitura para viabilizar uma aquisição mais eficaz do sistema da escrita. Concordamos com Cagliari (2007, p. 67 e 71), quando diz:

[...] mas gostaria de destacar a primeira ideia básica que se deve ter, que é a definição de alfabetização, o que se pretende fazer. A resposta é simples: alfabetizar é saber ler. Ao aprender a ler a pessoa adquire todos os conhecimentos relativos à linguagem oral e escrita [...]. É preciso ter em mente que o segredo da alfabetização é saber ler.

Assim sendo, nos procedimentos que seguem, os alunos foram solicitados a ler, a escrever e a ler novamente.

Como primeira atividade, a partir da leitura de um texto, foi selecionado um conjunto de nomes de animais para realização de um *bingo*, focalizando somente as palavras, para que as crianças se apropriassem do novo recurso educacional: as letras móveis. Cada nome foi digitado na parte superior de uma folha de papel A4 (na horizontal), com letras maiúsculas. A folha era apresentada à classe para leitura e, em seguida, um aluno solicitava a que continha o bicho de sua preferência. Após a distribuição de todas as folhas, cada estudante procurava as letras em sua sacolinha de letras móveis. Procedia-se, a seguir, ao jogo: cada letra sorteada era coberta com a letra móvel. Os nomes dos bichos que iam sendo preenchidos eram escritos na lousa pela professora para todos lerem.

Para finalizar, cada criança retirava as letras móveis, escrevia o nome de seu animal e fazia um desenho. Em função de um clima descontraído, a interlocução se estabelecia, pois as crianças levantavam e iam ler as palavras dos colegas mais próximos durante o sorteio, interferindo na construção. Além disso, recebiam auxílio da professora, pesquisadora e monitora, presentes na aula.

A segunda proposta, que transcorria como se fosse uma brincadeira, já foi realizada em trio, e o foco era uma frase, extraída de um contexto. Eles recebiam uma foto contendo uma cena e deviam criar uma frase que sintetizasse a foto. Com a participação de todos, a frase era escrita com letras móveis. Após a mediação da professora, a frase era aprovada, e cada um a anotava em sua folha. Nessa atividade, verificou-se, também, a mediação dos colegas mais experientes. Um dos conceitos-chave de Vygotsky – a zona de desenvolvimento proximal – está, portanto, permeando os procedimentos adotados na proposta. No livro *A formação social da mente*, Vygotsky (1984, p. 98) esclarece que “aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível do desenvolvimento real amanhã, ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã”. Para isso ocorrer, além de trabalhar a partir daquilo que o aluno já faz, considerando seus conhecimentos prévios, deve-se recorrer à *interação com o outro*, que o auxilia e o aproxima daquilo que poderá vir a realizar. Daí a importância do trabalho em grupo na sala de aula.

Vale observar que as duas atividades em questão eram permeadas pela ludicidade e envolviam oralidade, leitura e escrita.

Outra atividade, denominada *fotografia da palavra*, embora apresentasse um grau maior de ludicidade, requeria atenção/concentração das crianças. Previamente, houve uma dinâmica para que todas pudessem folhear, escolher e recortar imagens de várias revistas. Essa etapa foi efetuada de forma contínua até contemplar um conjunto de palavras iniciadas pelas letras de todo o alfabeto. A palavra era digitada em uma folha de papel A4, e a imagem, colada em outra folha de papel A4, para, no momento da interação, ser colada na lousa. O seguinte procedimento foi utilizado: a folha contendo a palavra era apresentada à classe para que todos pudessem ler, relacionar com a imagem e conversar sobre o significado. A seguir, os alunos deveriam olhar com atenção a palavra, com a proposta de brincar de tirar foto; depois, fechar os olhos e olhar a foto registrada dentro da cabeça. Logo após, eles se concentravam e olhavam novamente a palavra. A professora guardava a folha que continha a palavra e as crianças a ajudavam a escrevê-la na folha que continha a imagem. Após o trabalho coletivo, escreviam

a palavra com letras móveis. As trocas de informações entre os colegas permitiam que a atividade fosse executada por todos. Por fim, a folha contendo a palavra era novamente apresentada para leitura e verificação da escrita. O conjunto dessa proposta agradou muito aos alunos, uma vez que foi considerada uma brincadeira. O fato de ter despertado esse interesse mobilizou a vontade de aprender de tal forma que houve imbricamento de aspectos cognitivos, emotivos e volitivos (RYLE, 1949), ampliando as interconexões na constituição da *memória discursiva* dos alunos.

No decorrer das reuniões com as professoras, eram discutidas as diversas possibilidades de colocar os novos procedimentos em prática. No que tange à dimensão discursiva, além da hora do conto realizada no início de todas as aulas, foi ressaltada, nesta pesquisa-ação, a importância da leitura cotidiana de textos, contendo letras de música já memorizadas por eles. Cada aluno possuía um conjunto de textos – *Caderno de Músicas* – e fazia leitura durante a cantoria.

Nesse primeiro ano de investigação, é preciso abordar que, em função da demora na aquisição de jogos e de letras móveis, muitas das atividades relatadas só puderam ser efetuadas no segundo semestre e, sobretudo, com o grupo de 12 crianças que tinham aulas de reforço no contraturno: uma vez por semana, por um período de duas horas. Entretanto, foi possível observar avaliações positivas das docentes. É importante ressaltar que professoras e a pesquisadora estavam realizando trocas e participando de um estudo exploratório de novos procedimentos que poderiam ser inseridos no planejamento do próximo ano.

No que concerne à metodologia de pesquisa adotada, de acordo com Máximo-Esteves (2008, p. 42), consideramos que

[...] a investigação-ação é concebida, actualmente, como um processo de investigação conduzido pelas pessoas que estão directamente envolvidas numa situação e que desempenham, simultaneamente, o duplo papel de investigadores e participantes.

Outro aspecto que merece reflexão, ainda segundo a autora (2008, p. 82), é que “A investigação-ação, à semelhança da investigação qualitativa, em cujas propostas se apoia, é um processo dinâmico, interactivo e aberto aos emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenômenos em estudo”.

Vale observar também que, ao discutirmos os procedimentos a serem adotados, tínhamos em mente a importância de levarmos em consideração o momento de passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, pois, segundo Rapoport (2008, p. 270),

Temos ciência de que não se trata de meramente transferir os ritos e propostas da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental até mesmo porque existem especificidades a serem consideradas. No entanto, acreditamos ser necessário termos um olhar sobre os processos e práticas na Educação Infantil como um ponto de referência para se projetar os processos e práticas no primeiro ano do Ensino Fundamental.

No próximo tópico, apresentaremos os procedimentos linguísticos avaliativos.

EFEITOS DOS PROCEDIMENTOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Nesse processo dinâmico de investigação que inclui, segundo Fischer (2001, apud MÁXIMO-ESTEVES, 2008, p. 82), planejar com flexibilidade, agir, refletir, avaliar e dialogar, houve o consenso de que os novos procedimentos foram experienciados nesse primeiro ano, mas não utilizados de modo sistemático. Apesar do uso não intensivo, decidimos realizar uma avaliação no final do segundo semestre, a fim de refletir sobre os efeitos das atividades desenvolvidas no decorrer de um ano de escolarização. Isso significa que o aluno é o centro do Projeto Político-Pedagógico da escola e seu desempenho é parâmetro para explicitação da qualidade dos procedimentos educacionais.

No artigo *O efeito das escolas no aprendizado dos alunos: um estudo com dados longitudinais no ensino fundamental*, Alves e Soares (2008, p. 527) estabelecem a seguinte distinção:

Nas pesquisas sobre o efeito das escolas, reconhece-se uma clara distinção entre desempenho escolar e aprendizado. A primeira noção se refere ao nível do desempenho em alguma etapa da escolarização, e a segunda, à aquisição de conhecimentos durante a trajetória escolar. Há um consenso na literatura que, para se estudar o sucesso das escolas específicas, é preciso estudar a segunda noção com dados longitudinais.

Como nesse primeiro ano de investigação ocorreram somente dois momentos ou duas etapas de coleta de dados (1º e 2º semestres), verificamos, portanto, um determinado nível de desempenho, examinando dados para reflexão sobre o progresso dos alunos em um breve período de tempo, não caracterizado como longitudinal.

Na segunda avaliação diagnóstica (AD) de leitura, referente ao final do ano, procedemos como na primeira: no início, uma lista de palavras; após, um texto. Em função da primeira AD de leitura, partimos da hipótese de que o desempenho poderia ser classificado em seis categorias: [01] hiperfluyente, [02] fluente, [03] pensa e lê palavras,

[04] sílaba e depois lê, [05] reconhece todas as letras (e inventa palavras), [06] reconhece algumas letras. Na categoria *inventar*, a pesquisadora anotava o que a criança havia lido, sendo que muitas vezes ocorria uma inferência a partir da primeira letra. A inserção em uma determinada categoria ocorreu tendo em vista a ação predominante. Com relação àquelas que leram textos, observou-se o grau de fluência.

Os dados, tanto da primeira AD de leitura quanto da segunda, foram inseridos em tabelas, tornando possível analisar o desempenho individual dos 60 alunos, comparando as duas avaliações. Os 16 alunos que já estavam lendo na primeira AD e mais quatro ocuparam os níveis [01] e [02] de leitura: oito hiperfluentes e 12 fluentes. Os 15 alunos que na primeira AD somente adivinharam algumas palavras em função da primeira letra, fizeram progressos notáveis, pois se concentraram e conseguiram ler palavras: nível [03]. Dos 25 alunos que na primeira AD realizaram associações aleatórias, três (na segunda avaliação) atingiram o nível [04] de leitura. Os outros 22 demonstraram uma caminhada, pois reconheciam letras e foram inseridos nas categorias [05] e [06].

Após refletir sobre essas duas avaliações, consideramos que há evidências de que o efeito do letramento emergente anterior aos 6 anos tem um peso determinante e interfere fortemente no progresso dos alunos, pois os que tiveram o melhor desempenho na primeira AD obtiveram um excelente resultado na segunda AD.

Com relação aos 12 alunos que puderam participar das aulas de reforço, quatro apresentaram avanços mais significativos, mas todos tiveram a oportunidade de um envolvimento mais sistemático com o universo letrado. Concluímos, porém, que será necessário intensificar as atividades e dedicar mais tempo, a fim de *viabilizar uma recuperação lúdica do letramento emergente* para o grupo de alunos que apresentar menor contato com os suportes textuais no início do ano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após essa imersão em uma escola pública, em que nos defrontamos com desafios e soluções em ambientes de ensino e aprendizagem de língua materna para crianças de 6 anos, pudemos refletir sobre processos de letramento e de alfabetização, além de colher informações consistentes sobre práticas de oralidade, leitura e escrita, para discutir em curso de formação de professores para a infância.

Verificou-se que as atividades desenvolvidas na primeira e na segunda avaliação diagnóstica de leitura foram bem-sucedidas, de modo a constituir um recurso importante para que futuros professores possam interagir com crianças e obter dados referentes à leitura,

no período da realização dos estágios supervisionados. É preciso destacar que, no início do ano, foram constatados fortes efeitos do letramento emergente em 25% das crianças de 5/6 anos, oriundos, provavelmente, tanto de experiências letradas na família como na Educação Infantil, pois esses alunos já conseguiam ler palavras no início do ano escolar e metade deles lia textos com fluência.

O trabalho de pesquisa descrito focalizou, portanto, duas avaliações diagnósticas de leitura com os 60 sujeitos. Além disso, o envolvimento com as professoras, por meio da pesquisa-ação, possibilitou a introdução de novos procedimentos no processo de ensino e aprendizagem.

A fundamentação teórica subjacente às reflexões contidas neste texto foi um requisito essencial para aguçar nosso olhar (tendo em vista as atividades desenvolvidas no contexto da investigação) e para permitir-nos propor procedimentos que envolvessem novos desafios para as crianças.

Desafio, ludicidade e acerto foram palavras-chave que permearam as estratégias discutidas nesta investigação-ação. À medida que novos procedimentos foram sendo experienciados, verificamos nossa atuação em um processo dinâmico, aberto aos necessários reajustes, em que “melhoria e envolvimento são palavras indissociáveis” (MÁXIMO-ESTEVES, 2008). Assim, ao instaurar o jogo e a brincadeira, permitiu-se que aspectos cognitivos e afetivos fossem entremeados, motivando os alunos e suscitando a vontade de aprender.

No decorrer deste texto, foram apresentadas algumas soluções para acolher as crianças de 6 anos no EF, no que tange às estratégias que voltavam o foco para a leitura, por meio da roda de histórias, do *Caderno de Músicas*, da fotografia da palavra, e para a oralidade, por meio da contação de histórias, das parlendas, das adivinhas e brincadeiras de trava-língua. Foi, inclusive, ampliado o número de jogos relacionados à alfabetização. Como resultado da implementação de alguns procedimentos explicitados neste texto, em particular, o trabalho que envolveu o uso de letras móveis, foi possível verificar a pertinência e a necessidade de planejar um trabalho mais intenso, no próximo ano, que poderá viabilizar o acesso de mais alunos à leitura.

Ao concluir, vale dizer que, para disseminar esta investigação, realizamos recortes em um período de escolarização, pois voltamos o foco prioritariamente para atividades com letras móveis e para dois momentos de avaliação diagnóstica da leitura. Em um próximo ano, considerando que novas atividades serão inseridas no planejamento do trabalho a ser desenvolvido com crianças de 6 anos, retomaremos a *ação e reflexão* que constituem o *eixo estratégico* da investigação-ação.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Maria Teresa G.; SOARES, José Francisco. O efeito das escolas no aprendizado dos alunos: um estudo com dados longitudinais no Ensino Fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 3, p. 527-244, set./dez. 2008.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1981.
- _____. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 277-326.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização: o duelo dos métodos. In: SILVA, E. T. (Org.). **Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. p. 51-72.
- DAMÁSIO, António. **O mistério da consciência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- DEL NERO, Henrique Schützer. **O sítio da mente: pensamento, emoção e vontade no cérebro humano**. São Paulo: Collegium Cognition, 1997.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FRADE, Isabel C. A. da S. Alfabetização na escola de 9 anos: desafios e rumos. In: SILVA, E. T. (Org.). **Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. p. 73-112.
- KATO, Mary; MOREIRA, Nadja R. Alfabetização: estudos psicolinguísticos. In: KATO, M.; MOREIRA, Nadja R.; TARALLO, F. **Estudos em alfabetização: retrospectivas nas áreas da Psico e Sociolinguística**. Campinas, SP: Pontes, Juiz de Fora, MG: Universidade Federal de Juiz de Fora, 1997. p. 13-100.
- KISHIMOTO, Tizuko. M. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, brinquedo e brincadeira**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 13-43.
- LURIA, Alexander R. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- _____. **A construção da mente**. São Paulo: Ícone, 1992.
- MAXIMO-ESTEVEES, Lúcia. **Visão panorâmica da investigação-ação**. Porto: Porto Editora, 2008.
- PÊCHEUX, Michel. Papel da memória. In: ACHARD, P. **Papel da memória**. Campinas, SP: Pontes, 1999.
- POSNER, Michael. **Foundations of Cognitive Science**. Cambridge: A Bradford Book, The MIT Press, 1989.
- POSNER, Michael; RAICHLE, Marcus. **Imagens da mente**. Porto: Porto Editora, 2001.
- RAPOPORT, Andrea et al. Adaptação de crianças ao primeiro ano do Ensino Fundamental. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 3, p. 268-73, set./dez., 2008.
- ROJO, Roxane. Prefácio. In: CARDOSO, Cancionila J. **A socioconstrução do texto escrito: uma perspectiva longitudinal**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002. p. 15-32.
- RYLE, Gilbert. **The concept of mind**. New York: Barnes and Noble, 1949.
- SEMEGHINI-SIQUEIRA, Idméa. Modos de ler textos informativos impressos/virtuais e questões sobre memória: estratégias para alavancar a construção do conhecimento em diferentes disciplinas. In: REZENDE, N.; RIOLFI, C.; SEMEGHINI-SIQUEIRA, I. (Org.). **Linguagem e educação: implicações técnicas, éticas e estéticas**. São Paulo: Humanitas, 2006. p. 169-203.
- SEMEGHINI-SIQUEIRA, Idméa; BEZERRA, Gema G. R.; GUAZZELLI, Tatiana. Estágio supervisionado e práticas de oralidade, leitura e escrita. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 111, p. 563-583, abr./jun. 2010.
- SOARES, Magda. Alfabetização e letramento na educação infantil. **Pátio: Educação Infantil**, Porto Alegre, v. 6, n. 20, jul. 2006. Disponível em: <http://www.revistapatio.com.br/sumario_conteudo.aspx?id=243>. Acesso em: 28 set. 2009.
- TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- _____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- _____. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- VYGOTSKY, Lev S.; LURIA, Alexander R. **Estudos sobre a história do comportamento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- VYGOTSKY, Lev S.; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alexis. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988.