



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA - UEPB
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CEDUC I
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

ÉRIKA BARBOSA SANTOS

**PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NOS ANOS INICIAIS
COM OFICINAS PEDAGÓGICAS: EXPERIÊNCIAS A PARTIR DE PROJETO
DE EXTENSÃO**

CAMPINA GRANDE – PB

2014

ÉRIKA BARBOSA SANTOS

**PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NOS ANOS INICIAIS
COM OFICINAS PEDAGÓGICAS: EXPERIÊNCIAS A PARTIR DE PROJETO
DE EXTENSÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de Licenciatura Plena em Pedagogia.

Orientador (a): Patrícia Cristina de Aragão Araújo

CAMPINA GRANDE – PB

2014

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

237 Santos, Érika Barbosa

Práticas de leitura e escrita nos anos iniciais com oficinas pedagógicas (manuscrito) : experiências a partir de projeto de extensão / Erika Barbosa Santos. - 2014.

24 p. : il. color.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2014.

"Orientação: Profa. Dra. Patrícia Cristina de Aragão Araújo, Departamento de História".

1. Leitura. 2. Escrita. 3. Oficina Pedagógica 4. Projeto de Extensão I. Título.

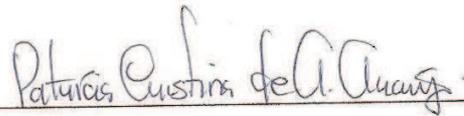
21. ed. CDD 372.4

ÉRIKA BARBOSA SANTOS

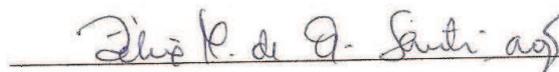
**PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NOS ANOS INICIAIS
COM OFICINAS PEDAGÓGICAS: EXPERIÊNCIAS A PARTIR DE PROJETO
DE EXTENSÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Curso de Pedagogia da Universidade
Estadual da Paraíba - UEPB, em
cumprimento à exigência para obtenção do
grau de Licenciatura Plena em Pedagogia.

Aprovada em 04 / 03 /2014.



Profª Drª Patrícia Cristina de Aragão Araújo (DH/UEPB)
Orientadora



Profª. Drª. Zélia Maria de Arruda Santiago (DE/UEPB)

Examinadora



Profº. Me. Daniel Ely Silva Barbosa (DH/UEPB)

Examinador

PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NOS ANOS INICIAIS COM OFICINAS PEDAGÓGICAS: EXPERIÊNCIAS A PARTIR DE PROJETO DE EXTENSÃO

Érika Barbosa Santos¹

RESUMO

Os estudos acerca de como ensinar na sala de aula vem assumindo um papel fundamental à medida que se desenvolve a sociedade e suas tecnologias. Fundamentado nisto, o proposto trabalho apresenta impressões acerca da ação pedagógica por meio de uma pesquisa realizada a partir do projeto de extensão intitulado “*Saberes e Práticas Educativas em Ações Culturais Itinerantes na Biblioteca da Escola*”, foi realizado numa escola pública estadual da cidade de Campina Grande (PB), cujo foco era compreender as práticas sociais de leitura e escrita nos anos iniciais a partir da realização de oficinas pedagógicas com o uso de linguagens educativas que motivassem a leitura nas crianças. A proposta do artigo é discutir sobre a importância da leitura nos anos iniciais através de oficinas pedagógicas como proposta metodológica para o incentivo à leitura. Refletimos sobre a educação através dos estudos de Candau & Moreira (2003), discutimos leitura a partir de estudos de Rojo (2004) e repensamos a escrita através de estudos de Koch (2009), entre outros teóricos que debatem sobre questões que envolvem a escrita e a leitura na escola, pontuando aspectos significativos de sua produção neste ambiente. De acordo com as ações pedagógicas desenvolvidas durante a atuação, foi possível compreender que o processo de letramento dos colaboradores/as não está concluído, pois as práticas de leitura e escrita compreendem um amplo e contínuo processo no desenvolvimento de habilidades que favoreçam as crianças na comunicação e na socialização entre os indivíduos da sociedade na qual estão inseridas.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Escrita. Biblioteca. Oficinas pedagógicas.

1 INTRODUÇÃO

Ao iniciar a vida escolar, as crianças sentem certas dificuldades quando precisam colocar no papel palavras que costumam expressar com naturalidade na fala. Dessa forma, a escrita torna-se uma atividade conflitante, principalmente para crianças que não tiveram, antes de frequentarem a escola, nenhuma espécie de contato com a linguagem escrita.

Muitas vezes, com o intuito de facilitar essa aprendizagem inicial da escrita, alguns profissionais responsáveis pelo desenvolvimento da aquisição da linguagem escrita tendem a levar as crianças a se distanciarem, desde seus primeiros contatos com

¹ Graduanda do curso de Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba (campus I). E-mail: <erikapedagogia@hotmail.com>.

a escrita, da influência da fala submetendo-as à codificação de palavras ou frases totalmente descontextualizadas para trabalhar apenas questões gramaticais.

Essa prática de ensino tem desfavorecido de tal forma os alunos/as envolvidos/as no processo de aquisição da escrita que, em sua maioria, eles/as são conduzidos/as a reproduzir na escrita frases prontas de cartilhas, que não levam as crianças a expressarem naturalmente suas hipóteses acerca da linguagem escrita.

A leitura e a escrita consistem em práticas fundamentais no desenvolvimento humano, pois na trajetória da humanidade a leitura em associação com a escrita, permitiu que diferentes sociedades ao utilizarem estas práticas no seu cotidiano registrassem aspectos relevantes de seu viver e seu saber-fazer, através de atos envolvidos nas práticas de leitura e escrita.

O educador Paulo Freire defendia que a leitura do mundo antecede a leitura da palavra. Sendo assim, como então podemos pensar as produções de leitura e escrita na escola a partir das experiências vivenciadas pelos educandos/as tanto neste ambiente como fora dele, e que trazem para ele/a múltiplas percepções do mundo vivido? Observando esta perspectiva, torna-se fundamental refletir sobre tais práticas para melhor entendê-las a partir do mundo do educar.

Gostar de ler o mundo, gostar de ler sobre o que dele faz parte torna-se uma atividade fundamental no fazer humano e, também, no fazer educativo. Deste modo, empreender o gosto pela leitura e escrita na escola, sobretudo a partir das crianças, torna-se essencial, visto que a formação de leitor e do produtor de textos escritos formais pode ser ampliada a partir da escola, permitindo que meninos e meninas adquiram um novo olhar através do mundo da leitura e, a partir deste olhar, desenvolvam suas práticas de escrita.

Ler e escrever são práticas de exercício de cidadania e, tais práticas, devem ser iniciadas no lar, na escola e nos demais espaços educacionais. Tendo em vista que nosso país ainda apresenta uma taxa significativa de analfabetismo escolar, as práticas de leitura e escrita sendo desenvolvidas e incentivadas a partir da escola, ou mesmo entre a família, contribuem para a formação desta cidadania.

Nos contextos educacionais, as práticas de leitura e escrita são essenciais na trajetória de educandos/as, isto porque saber ler e escrever enquanto atividades desenvolvidas a partir da escola permite que meninas e meninos, nos processos formativos escolares, atuem enquanto cidadãos e se posicionem frente às questões que fazem parte do contexto social.

Este artigo apresenta impressões da ação pedagógica por meio de uma pesquisa realizada no projeto de extensão, intitulado “*Saberes e Práticas Educativas em Ações Culturais Itinerantes na Biblioteca da Escola*”, realizado em uma escola pública estadual da cidade de Campina Grande (PB), cujo foco foi compreender as práticas sociais de leitura nos anos iniciais a partir da realização de oficinas pedagógicas com o uso de linguagens educativas que motivassem a leitura nas crianças.

Neste sentido, apresentamos, por meio deste artigo, uma produção teórica e prática que envolve as questões levantadas pelo grupo que atuou nesta escola pública de Campina Grande, do qual fizemos parte, conforme as propostas norteadas pelo projeto, que consistiam em levar a prática de leitura e escrita através da biblioteca na escola, no sentido de indagarmos sobre as questões relativas à escrita e, à maneira como crianças do ensino fundamental I percebem o mundo que as cerca e, nas suas produções escritas, apresentam evidências desta percepção desenvolvida em sala de aula.

É na escrita que o/a professor/a tem possibilidade de compreender como alunos/as de uma sala se posicionam e pensam a partir do que escrevem e da forma como escrevem. É por esse motivo que o incentivo às práticas de escrita na sala de aula faz parte do fazer docente, mas, mais que isso, é significativo no desenvolvimento cognitivo de alunos/as, pois estes/as, ao leem o que está no texto, criam, através da ação escrita, uma outra leitura do que fizeram a partir desta ação.

Nosso objetivo geral, portanto, é compreender as práticas sociais de leitura e escrita nos anos iniciais a partir da realização de oficinas pedagógicas com o uso de linguagens educativas que motivem a leitura nas crianças.

Os objetivos específicos são discutir a importância da leitura nos anos iniciais, apresentando suas potencialidades no desenvolvimento cognitivo da criança e no processo de ensino-aprendizagem; mostrar a realização profissional da criança com relação às questões de leitura em sala de aula; propiciar, através de oficinas pedagógicas, o incentivo a práticas de leitura, a formação do leitor na escola e refletir sobre a educação na contemporaneidade para empreender discussões sobre os anos iniciais com o foco centrado na prática social de leitura.

A proposta do artigo é, portanto, discutir sobre a importância da leitura nos anos iniciais através de oficinas pedagógicas como proposta metodológica com vistas ao incentivo à leitura e à escrita.

Esse trabalho surgiu a partir de nossa participação como pesquisadora no projeto de extensão anteriormente referenciado, em que atuamos numa escola pública de

Campina Grande em turmas do 3º ano do ensino fundamental I, trabalhando com oficinas pedagógicas no sentido de incentivar as crianças dessa série nas práticas de leitura e escrita na escola.

Percebemos ao longo do nosso trabalho na escola, através do projeto, que as oficinas pedagógicas contribuem para ação e interação das crianças na escola, no sentido de favorecerem a prática de leitura e escrita entre os/as alunos/as.

Acreditamos que nossa proposta contribuí com o curso de Pedagogia e a pesquisa na área de Educação, no sentido de trazer discussões sobre as questões de leitura e escrita na escola, bem como fomentar a reflexão acerca da importância de projetos de extensão para o incentivo dos/das alunos/as no ensino superior e também abordar a questão das metodologias didático-pedagógicas para o ensino de leitura e escrita nas séries iniciais.

Discutimos a educação embasados nos estudos de Candau & Moreira (2003), e, acerca da leitura, fundamentamo-nos em Rojo (2004). Nossa reflexão sobre a escrita se deu através de estudos de Koch (2009), dentre outros teóricos que se debruçam sobre as questões concernentes a escrita e leitura na escola, pontuando aspectos significativos de sua produção neste ambiente.

Quanto aos aspectos metodológicos, trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo pesquisa-ação, pela qual foi realizada intervenção na escola numa turma de anos iniciais a partir de oficinas pedagógicas com o uso do instrumento questionário. A metodologia do projeto deu-se por meio de encontros de grupos de estudos realizados na Universidade com embasamento teórico em textos voltados às práticas de leitura e escrita, seguidos pelo planejamento pedagógico para a aplicabilidade das oficinas na escola.

No primeiro momento do projeto, durante as reuniões do grupo de estudos, foram realizadas discussões acerca dos objetivos e da metodologia a serem utilizadas durante as oficinas na escola e também nos próximos encontros. As etapas seguintes foram acompanhadas de visitas à escola contemplada com o projeto para a aplicação de questionários com as professoras e alunos/as das turmas selecionadas.

Os questionários tratavam de perguntas referentes às práticas de leitura e escrita no cotidiano dentro e fora do ambiente escolar, inquirindo os participantes acerca de sua importância e prazer no tocante às referidas práticas. Com base nas análises feitas a partir dos questionários aplicados foi possível fazer o planejamento das oficinas

pedagógicas, nas quais foram enfatizadas a literatura infantil, contação de histórias, musicalidade e histórias em quadrinhos.

Com relação às turmas, ambas eram do 3º ano do ensino fundamental, constando a turma “A” 18 alunos/as com faixa etária entre 7 e 8 anos e a turma “B”, constituída de 23 alunos/as de 9 a 11 anos.

As temáticas das oficinas foram agrupadas em duas etapas: primeiramente, desenvolvemos a proposta de trabalhar a musicalidade, a contação de histórias e a literatura infantil a partir do conto *A festa no céu*, de Ângela Lago. No segundo momento, relacionamos as histórias em quadrinhos (gênero textual mais abordado nos questionários respondidos pelas crianças) com a cultura indígena. Cujas descrições das oficinas compõem o corpus deste artigo.

A conclusão das atividades pedagógicas do projeto se deu por encontros com a orientadora para elaboração do relatório final, contendo as contribuições e resultados obtidos durante a vigência do projeto.

O acesso ao mundo da escrita e da leitura permite que alunos e alunas construam novas formas de atuarem no mundo a partir daquilo que escrevem. A leitura e a escrita propiciam e anunciam, no âmbito da escola, uma maneira de perceber o que rodeia o/a discente, possibilitando-lhe traduzir sua visão de mundo e o que produziu a partir do que leu através da escrita.

Destarte, escrever é uma forma de atuar no mundo, e, portanto, uma prática que deve ser propiciada no ambiente escolar, de modo que permitia aos sujeitos educativos, desde a mais tenra idade, um posicionamento com relação à sua forma de ver e ler o mundo através da escrita.

2 PRÁTICA DE LEITURA NA ESCOLA: DESAFIO PARA PENSAR A EDUCAÇÃO NOS ANOS INICIAIS

Durante muito tempo, a educação escolar foi restrita apenas às crianças de classe dominante, ou seja, aquelas cujos pais tinham poder aquisitivo poderiam frequentar a escola. Desse modo, as crianças que não tinham o reconhecimento de cidadania eram excluídas do ambiente escolar, além disso aquelas que apresentassem algum tipo de doença considerada contagiosa, não podiam frequentar as escolas públicas (CURY, 2008).

A escola pública era disponibilizada apenas para aqueles que não conseguiam uma vaga na escola particular, a pública era destinada para aquelas pessoas das classes

populares. É possível perceber que é bastante controverso o que afirma Cury (2008, p. 209) em contraposição com a Constituição de 1988, em seu Art. 205, segundo o qual

a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Como podemos perceber, nem sempre é obedecido o que é posto em lei, pois quem tinha o favorecimento nos estudos era quem poderia votar. Porém, nem mesmo todo este público era privilegiado, pois apenas as pessoas letradas e do sexo masculino tinham direito ao voto; mulheres e pessoas negras não poderiam votar.

Mas, com o passar dos anos as mudanças foram acontecendo em relação à educação escolar. Antes, o ensino primário durava 8 anos e era obrigatório para as crianças de 7 a 14 anos de idade; hoje, o ensino fundamental (anos iniciais – assim também tendo essa nomenclatura atual) conta com a duração de 9 anos para crianças de 6 a 14 anos, obrigatoriamente, porém, há muito o que melhorar no ambiente escolar (MENEZES, 2007).

De acordo com Cury (2008, p. 218), “o conhecimento escolar vem sendo visto como um fato de seleção (ou não) e de poder face à dinâmica do cotidiano escolar”, ou seja, a escola faz a divisão de salas a partir da idade e até mesmo da cognição da criança.

Em pleno século XXI, ainda são visíveis os efeitos de exclusão na educação escolar, principalmente no que diz respeito ao tratamento dos/as professores/as que excluem aqueles/as alunos/as inseridos/as em sala, tratando-os/as como “diferentes” por não terem as mesmas qualidades de aprendizagem de um/a aluno/a que consegue dominar e acompanhar os assuntos abordados e discutidos em sala.

De acordo com Boto (2005), a questão supramencionada não é o único problema, pois a autora distingue a educação escolar como “direito humano de três gerações” (P. 787). A primeira geração está relacionada ao ensino universal, ou seja, ao direito de todos a uma educação escolar; todos na mesma escola sem distinção. A segunda geração diz respeito principalmente à escola pública, que deve ser uma

educação de boa qualidade² para que os/as alunos/as tenham aproveitamento no processo de aprendizagem. A terceira e última geração está relacionado à diversidade, no sentido de como ela está sendo aplicada (discutida) na escola, pois sabemos que nem sempre é trabalhada de forma correta e clara.

Podemos entender que a questão da diversidade, que envolve a cultura é bem forte na educação. Como afirmaram Moreira & Candau (2003, p.160), “a escola é, sem dúvida, uma instituição cultural”, pois reúne vários tipos de pessoas de diferentes estratos socioculturais. Na esteira desse pensamento, a educação

[...] exige que desenvolvamos um novo olhar, uma nova postura, e que sejamos capazes de identificar as diferentes culturas que se entrelaçam no universo escolar, bem como reinventar a escola, reconhecendo o que a especifica, identifica e distingue de outros espaços de socialização: a ‘mediação reflexiva’ que realiza sobre as interações e o impacto que as diferentes culturas exercem continuamente em seu universo e seus atores (MOREIRA & CANDAU, 2003, p. 160).

Por isso, é preciso que o/a professor/a, principalmente o dos anos iniciais, procure se apropriar de novos saberes, novos conteúdos e, também, de uma postura de educador/a, fazendo com que o seu alunado construa e desenvolva suas próprias aprendizagens para que o/a docente não venha discriminar ou até mesmo excluir os/as alunos/as considerados/as “diferentes” por não terem as mesmas capacidades de compreensão do assunto/tema trabalhado.

É necessário que o/a professor/a crie e/ou estabeleça condições para que não venha a ter conflitos e sim diálogos entre diferentes culturas existentes dentro e fora da educação escolar, pois sabemos que quando um/a aluno/a chega ao ambiente escolar já traz sua cultura, construída inicialmente pela família, ou seja, já possui raízes socioculturais. Segundo Moreira & Candau (2003, p. 161),

a escola está sendo chamada a lidar com a pluralidade de culturas, reconhecendo os diferentes sujeitos socioculturais presentes em seu contexto, abrir espaços para manifestação e valorização das diferenças.

² No tocante à qualidade do ensino público, são necessários vários pontos a se observar, tais como qualificar os professores, rever o currículo escolar etc.

Hoje, o grande desafio é este, que a escola inclua no seu cotidiano como lidar com a pluralidade e a diferença presentes em sala, fazendo isso desde cedo para que no futuro não venha a ter conflitos.

Apesar desses acontecimentos, a educação aos poucos vem passando por reformas. Uma delas se deu a partir da criação da LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), que promoveu mudanças na denominação de escola primária e secundária, como também a nomenclatura de 1º e 2º graus que foi substituído pela nomenclatura Educação Básica. O ensino fundamental, desde o ano de 2010, passou a ter uma duração de 9 anos, vigorando como obrigatório em que a criança a partir dos 6 anos de idade, ingresse e tenha convivência no âmbito escolar (MENEZES, 2007).

Uma das questões que se torna desafiadora no contexto escolar atualmente é possibilitar o aprendizado da leitura. No que se refere aos anos iniciais, essa questão se alarga, tendo em vista que as crianças, desde o 1º ao 5º ano do ensino fundamental, ainda apresentam problemas de leitura e escrita, ou seja, as práticas de leitura e de escrita nesta fase do ensino, assim como as demais etapas de modalidade de ensino da educação básica, tornam-se fundamentais.

Assim, a leitura e a escrita nos anos iniciais, são elementos essenciais do aprendizado da criança, pois, se a criança não consegue desenvolver a prática leitora, ela terá dificuldades na interpretação de texto, dificuldade que, por sua vez, repercutirá na produção da escrita.

A leitura de textos literários em sala de aula constitui-se, geralmente, em atividade mecânica, cujo procedimento veiculado e difundido pelo livro didático, em linhas gerais, tem sido promover a leitura silenciosa, a leitura oral e respostas a perguntas sobre o conteúdo do texto (FERREIRA, 2001).

Com o objetivo de desenvolver uma prática de intervenção às atividades ditas tradicionais desenvolvidas nas escolas nos anos iniciais, enfatizamos o significado e a importância, enquanto ação pedagógica, do incentivo à leitura e à escrita, do uso de práticas educativas e culturais no contexto da escola, colaborando assim para um fazer educacional desenvolvido através de ações para a formação dos sujeitos leitores na escola.

A importância da oralidade associada à leitura e à escrita dá-se a partir do desenvolvimento das competências do/a aluno/a. No ato de ler e escrever, a oralidade apresenta-se como elemento essencial para a articulação das práticas de leitura e escrita.

Em nossos dias, percebemos que as práticas de leitura ainda não estão bem difundidas pela escola, cabendo, na maioria das vezes, às elites o hábito e o desenvolvimento da prática de leitura. Conforme afirma Rojo (2004, p. 1),

a escolarização, no caso da sociedade brasileira, não leva à formação de leitores e produtores de textos proficientes e eficazes e, às vezes, chega mesmo a impedi-la. Ler continua sendo coisa das elites, no início de um novo milênio.

Desta forma, cabe à escola a responsabilidade de promover um ensino democrático quanto às práticas de leitura, produzindo, assim, leitores proficientes em articulação com a produção da escrita, contribuindo para o desenvolvimento das habilidades de leitura entre os/as alunos/as do ensino fundamental.

É, portanto, na escrita que o/a professor/a tem possibilidade de compreender como alunos/as de uma sala se posicionam a partir do que escrevem e da forma como escrevem. Por isso, o incentivo às práticas de escrita na sala de aula faz parte do fazer docente; mais que isso: é significativo no desenvolvimento cognitivo de alunos/as, pois estes/as, ao leem o texto, criam, através da ação escrita, outra leitura do que fizeram a partir desta ação. Conforme defende Oliveira (2010, p. 70),

a escrita é uma função culturalmente mediada, a criança que se desenvolve numa cultura letrada está exposta aos diferentes usos da linguagem escrita e a seu formato, tendo diferentes concepções a respeito desse objeto cultural ao longo de seu desenvolvimento.

Deste modo, escrever é uma forma de atuar no mundo, e, portanto, uma prática que deve ser propiciada a partir do ambiente escolar, de modo a permitir aos sujeitos educativos desde mais cedo ter um posicionamento com relação à sua forma de ver e ler o mundo através da escrita, pois a leitura sempre dependerá de um leitor para que haja interação entre o texto e o leitor (KOCH, 2009).

2.1 A importância da escrita na escola entre crianças do nível fundamental

A escrita sempre existiu, porém, como algo de acesso difícil, sendo prioritário de povos privilegiados. Atualmente, deparamo-nos de forma quase onipresente com a

escrita, ou seja, ela está presente no nosso cotidiano, direta ou indiretamente, nos rótulos de embalagens em supermercados, placas de trânsito etc.

A escrita passou a ser um meio de comunicação, ou seja, ganhou mais legitimidade. Trata-se de um processo contínuo que se constrói com o passar do tempo em diferentes modos de leitura. Com a nossa proposta de estudo, pretendemos propiciar reflexões para pensar a escrita na escola, de modo que os/as alunos/as se sintam autônomos/as para produzirem seus próprios e bons textos a partir de várias leituras, passando a se tornarem sujeitos capazes de escrever com eficácia, coesão e coerência.

Contudo, para esses/as alunos/as escreverem, é preciso que eles dominem vários conhecimentos, como denomina Koch (2009): conhecimento linguístico (que são as regras gramaticais), conhecimento enciclopédico (que é a leitura que o sujeito já vivenciou, adquiriu), conhecimento de vários textos e conhecimentos interacionais.

Segundo Zatz (1991, p. 14), “aprender a ler e escrever é como aprender um jogo: é preciso conhecer as condições, as regras, ter vontade e treinar bastante”. Para algumas pessoas, a escrita é inspiração, pois ela é um dom; porém, não há uma definição exata do que seja a escrita. Ela só passa a ser desenvolvida através da transcrição.

Vygotsky (2007, p. 143) assevera que “a escrita é ensinada como habilidade motora, e não como uma atividade cultural complexa”. No ato de escrever, torna-se importante trabalhar a estrutura textual, pois, de acordo com Almeida (2009), a criança monta a estrutura textual de modo que ela apresente os três momentos de organização do texto, a saber: o início, o meio, ou seja, o desenvolvimento do texto e, por último, a conclusão (finalização). Além desses aspectos, é fundamental verificar a maneira como a criança utiliza-se dos artifícios gramaticais na articulação do texto.

A escrita conquistou autonomia e lugar de destaque na sociedade, devido ao fato de as formas orais dos falantes mudarem de acordo com vários fatores, enquanto as normas escritas se cristalizam. Por muito tempo, a língua escrita foi concebida como transcrição da fala, por se constituir uma notação da fala por meio de signos gráficos, quando na realidade fala e escrita possuem diferenças estruturais e funcionais.

2.2 As representações da leitura entre alunos/as dos anos iniciais

Ler em séculos passados era visto de maneira simples, apenas como um processo de decodificação de fonemas para se obter um significado da linguagem no texto, havendo apenas as capacidades envolvidas no ato de ler. Mas, nos últimos 50 anos, a

leitura tem gerado pesquisas, observando não apenas o ato de ler, mas as capacidades de ativação e reconhecimento, dentre outros aspectos relevantes (ROJO, 2004).

Segundo Rojo (2004, p. 3), “num primeiro momento, a leitura tratou-se da compreensão do texto, na extração de informação do texto”. Posteriormente, passou-se a ver o ato de ler com uma interação entre o leitor e o autor, captando intenções e sentidos. E, mais recentemente, a leitura é vista como um ato de se colocar em relação ao discurso (texto) com outros discursos anteriores a ele. Este discurso/texto é visto como conjunto de sentidos e apreciações de valor das pessoas e das coisas do mundo.

A partir da leitura e do conhecimento preexistente as experiências vividas pelos/as alunos/as, eles/as vão extraíndo informações para elaborar e reelaborar hipóteses, havendo assim construção do conhecimento novo, crescimento intelectual. Para isso, o/a aluno/a colocará em foco tudo o que sabe sobre a língua.

Muitos/as alunos/as veem a leitura como um processo doloroso, pois causa medo (conforme explicitado no questionário aplicado), e também como algo que requer muito esforço, pois aquilo que o/a aluno/a lê muitas vezes não é algo significativo, ou o/a educando/a passou por um mau processo de alfabetização, o qual não o/a permitiu assimilar bem as letras, codificar as palavras, identificar ideias etc.

A partir do momento em que o/a aluno/a lê, o/a professor/a pode acompanhar e avaliar seu/sua aluno/a, percebendo os aspectos de oralidade, entonação, postura, observando a forma com que ele/a vai avançando com a compreensão daquele texto, obtendo uma opinião (reflexão) e, com as falhas ou avanços, o/a professor/a poderá perceber onde e como melhorar ou avançar.

Segundo Kleiman (2010, p. 14-15), existem três níveis de conhecimento prévio. O primeiro nível é o linguístico, que não exige grande vocabulário, mas permite a compreensão das palavras do texto, sendo possível identificar as categorias das palavras e suas respectivas funções no texto. O segundo nível é o conhecimento prévio textual, que é o conjunto de noções e conceitos que temos sobre a tipologia do texto, aspectos relativos à forma composicional e ao estilo de linguagem. E o terceiro nível é o conhecimento prévio do mundo, que é ativado pela mente ou adquirido informalmente; são nossas experiências e convívio numa sociedade que nos subsidiam na compreensão do texto.

Para que as atividades de leitura possam ter sentido e significado, elas precisam cumprir diferentes propósitos, que são, por exemplo: buscar informações, divertir,

estudar, seguir informações. Esse significado foi um dos propósitos que obtivemos com o projeto aplicado.

A importância da oralidade em articulação com a escrita na escola permite ao/à aluno/a desenvolver suas competências no ato da fala através da produção da oralidade nas práticas de leitura. No ato de ler e escrever, a oralidade apresenta-se como elemento essencial na articulação das práticas de leitura e escrita. É igualmente digno de nota que a escrita pode ser definida a partir das práticas sociais.

As habilidades dos/as alunos/as nas atividades de leitura e escrita produzem diferentes competências. Tais competências encontram formas de realização nas práticas linguísticas dos/as educandos/as, permitindo que, no contexto social, desde cedo, homens e mulheres desenvolvam determinadas práticas que lhes identificam.

Cada criança, frente às questões do mundo que a cercam, desenvolve um estilo próprio que lhe identifica e lhe representa. Tal estilo, assim chamado por Geraldo Almeida (2009) de “fortuna intelectual”, é, na realidade, a maneira como cada pessoa atua no mundo mediante suas capacidades e competências.

Assim, o desenvolvimento de práticas de leitura e escrita com crianças de séries iniciais pode proporcionar para elas a percepção de vários aspectos refletidos na oralidade, na escrita e, principalmente, na relação que elas venham a ter com elementos de leitura e escrita de seu cotidiano.

Pretende-se então com esse artigo refletir sobre a biblioteca escolar, notabilizando suas práticas educativas e culturais no contexto da escola, colaborando assim para um fazer educacional itinerante, desenvolvido através de ações para a formação dos sujeitos leitores na escola e na sociedade.

3 OFICINAS PEDAGÓGICAS COM LEITURA E ESCRITA: MANEIRAS DIVERTIDAS DE CONTAR E CRIAR

3.1 A Escola de Aplicação

A Escola de Aplicação foi criada devido à necessidade de a Escola Normal³ enviar seus/suas estagiários/as a uma escola, para assim fomentar o contato com a prática. Destarte, os/as estagiários/as da Escola Normal podem aplicar seus conhecimentos e adquirir um pouco da experiência de ensinar em sala de aula.

³ Ambos os prédios são vizinhos, o que é conveniente para os/as estagiários/as.

A Escola de Aplicação foi fundada entre as décadas de 1950 e 1960. Tendo hoje o nome de Escola Estadual de Ensino Fundamental de Aplicação de Campina Grande, localiza-se no bairro Catolé, na Av. Severino Bezerra Cabral, S/N. Embora este seja o mesmo endereço da Escola Normal, ambas são diferentes; atualmente, a Escola de Aplicação não desempenha a função que inicialmente a fez surgir, estando inteirada com outras instituições como é o caso da UEPB, e também com a comunidade, representada por seus/suas alunos/as e seus respectivos pais.

A escola dispõe de recursos didático-pedagógicos, como retroprojetores, mimeógrafos e laboratório de informática. Dispõe ainda de porteiro, cozinheira, supervisor, professores/as e gestora. Sua estrutura física é adequada para um local de ensino e equaciona o espaço físico para o lazer e para o ensino. Quanto aos recursos físicos, possui uma biblioteca, um laboratório de informática e um local destinado ao atendimento de uma psicóloga, de uma assistente social e de um orientador pedagógico.

Na Escola Aplicação são realizadas reuniões bimestrais, nas quais os pais têm a oportunidade de discutir com os/as professores/as o desempenho escolar e o comportamento do/a aluno/a.

A escola dispõe no momento de 29 funcionários. Nela, são realizadas atividades pedagógicas e culturais, como feira de ciências, jogos internos e celebração das datas comemorativas do país. A escola conta com um conselho, que é feito por professores/as e gestores/as da escola, em reuniões mensais em que se discute o desempenho das turmas, apontando os melhoramentos que devem ser seguidos.

A escola dispõe ainda de PPP (Projeto Político-Pedagógico), que foi criado há 15 anos pelos/as professores/as e gestores/as que trabalhavam na escola. Suas diretrizes se encaminham para o desenvolvimento da escola. Já o planejamento escolar é determinado pela Secretaria de Educação, que elabora um calendário a ser cumprido ao fim de cada bimestre. A partir daí, discutem-se entre a direção e os/as professores/as novos rumos para a escola.

3.2 A experiência leitora como produção de texto na escola

Com a contação de histórias as crianças despertam e ampliam a sua imaginação, além de desenvolverem suas habilidades de leitura e escrita pois, através das histórias, as crianças passam a interagir com o mundo imaginário, ou seja, estimulam sua imaginação através dos personagens que são narrados em cada história.

Não podemos esquecer de que a contação de histórias auxilia e contribui no desenvolvimento e interesse da leitura. Assim, a criança poderá desenvolver com mais facilidade e compreensão a sua oralidade, pois será estimulada a dialogar com os seus colegas no ato de (re)contar a história apresentada, proporcionando uma interação e o gosto pela leitura.

A escola precisa superar a ideia de que os/as alunos/as capazes de decodificar textos de diferentes níveis de complexidade sejam alunos/as leitores/as. Pois, na maioria das vezes, eles/as apresentam enormes dificuldades de compreendê-los. Sendo assim, despontam as necessidades de superação no que se diz respeito às concepções do aprendizado inicial da leitura. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997, p. 54),

Um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Que consegue utilizar estratégia de leitura adequada para abordá-las de forma a atender a essas necessidades.

O incentivo à leitura oferecida à criança, mesmo quando ela não sabe ler, pode favorecer a ela uma maior segurança no universo da leitura, podendo proporcionar uma maior segurança nas práticas de letramento no dia-a-dia.

Ressaltamos a importância de que as crianças participem das práticas escolares de leitura, tanto oralmente como através da interatividade, e compreendam que não se lê apenas como cumprimento das atividades escolares, mas também pelo prazer e pela necessidade de viver em um mundo letrado. Para Barros (1999, p. 73),

ter acesso à boa literatura é dispor de uma informação cultural que alimente a imaginação e desperta o prazer pela leitura. A intenção de fazer com que as crianças, desde cedo, apreciem o momento de sentar para ouvir histórias exige que o professor, como leitor, se preocupasse em lê-la com interesse, criando um ambiente agradável e convidativo à escuta atenta, mobilizando a expectativa das crianças, permitindo que elas olhem o texto e as ilustrações enquanto a história é lida.

Propõe-se, portanto, oferecer às crianças o contato e o envolvimento com a maior diversidade de gêneros textuais possível, a partir do material encontrado na própria biblioteca da escola. Acreditamos que as práticas desenvolvidas até então favoreceram nas crianças uma maior interação e familiaridade com a leitura e que estas

devem ser continuadas não apenas pelos os/as professores/as e pela comunidade escolar, mas por parte de toda a sociedade.

3.2.1 Primeira oficina: contação de história

A partir da aplicabilidade das oficinas ministradas com as crianças do 3º ano do ensino fundamental, foi possível fazer significantes observações. A primeira delas foi a interação promovida entre as crianças em desenvolver práticas de leitura de uma forma diferente das já conhecidas em seu cotidiano escolar. Ações como contação e dramatização de histórias levaram as crianças a não apenas ler ou ouvir, mas também a serem participantes das atividades propostas.

Ao solicitar, depois de ouvirem a história “*A festa no céu*”, de Ângela Lago, e também a música “*A tartaruguinha*” (disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=ZBJ7ba5wdr0>), que as crianças fizessem uma pequena encenação (Figura 1) das personagens do conto, pudemos perceber a quebra da timidez por parte de algumas delas. A proposta da encenação após ouvir o conto levou essas crianças a buscarem mais informações acerca de seus personagens para que, na hora da encenação, estivessem seguras do que iriam falar.

Figura 1: Primeira oficina – contação de história



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

3.2.2 Segunda oficina: história em quadrinhos

No segundo momento de atuação do projeto, ministramos uma oficina de educação indígena associada ao uso das histórias em quadrinhos. Ao escolhermos o personagem Papa Capim, de Maurício de Souza, os alunos demonstraram disposição em participar das discussões propostas. A tira da historinha selecionada mostrava a

diferença entre a relação dos povos indígenas com os não indígenas, enfatizando a visão do primeiro com relação à sua articulação com o meio ambiente.

A partir da realização desta oficina, pudemos perceber, por parte das crianças, a compreensão de que também fazemos parte da natureza, e, quando a destruímos, destruímos a nós mesmos. Sendo assim, a relação do grupo étnico indígena com a natureza pode ser chamada de harmônica e podemos tomá-la como exemplo no desenvolvimento de práticas de conservação do meio ambiente em nossas vidas cotidianas.

As etapas realizadas durante a oficina seguiram os seguintes momentos de sequência didática: distribuição e leitura da tira com a turma; reprodução da tira no quadro em tamanho expandido; detalhamento das imagens; discussão dos conteúdos abordados nos quadrinhos; aula de desenho da personagem indígena utilizada. Ao descrevermos a tira, observamos primeiramente que o autor propõe uma visão do indígena sobre o homem branco, chamado de *caraíba*, diferentemente do que costumamos ver nos livros didáticos, ao nos depararmos com a visão do europeu sobre o indígena. Essa afirmação fica visível quando Papa Capim compara as palavras *m'boi* e *jaci* com suas respectivas traduções da língua portuguesa por cobra e lua.

O comentário realizado foi o da importância de não nos referirmos ao outro somente pela nossa perspectiva e opinião. É importante compreendermos que não é pelo fato de a cultura do outro ser diferente da nossa que ela passa a ser inferior. A partir das colocações feitas até então, diversas dúvidas expostas pelas crianças foram sendo expostas acerca dos povos indígenas hoje: como eles vivem, onde moram e se ainda existem comunidades indígenas no Brasil.

As dúvidas das crianças nos proporcionaram uma relevante discussão, através da qual pudemos compreender que ainda existem, sim, diversos grupos étnicos indígenas vivendo com sua cultura, resistindo e lutando pela ressignificação de seus costumes, de seus direitos e de sua história. No entanto, essa afirmação jamais pode ser generalizada, já que algumas comunidades indígenas estão atualmente adaptadas ao convívio social da vida urbana, inclusive a partir da culminância do ingresso de homens e mulheres indígenas em universidades, em cursos inclusive cuja proposta é trabalhar na perspectiva da interculturalidade, ressaltando o diálogo entre os povos indígenas e outras culturas não indígenas, buscando, sobretudo seus direitos territoriais.

A história em quadrinhos (Figura 2) finaliza com o questionamento de Kava, personagem secundário da turma do Papa Capim, sobre como os *caraibas* chamam a paisagem a qual eles estavam vendo.

A imagem retrata a derrubada de árvores realizada pelo homem branco na busca de suprir desejos e necessidades financeiras a partir dos elementos naturais, como o citado na tira: as árvores. Papa Capim, com olhar desapontado, responde ao pequeno curumim que isso é chamado pelo homem branco de progresso. A tira utilizada foi a seguinte:

Figura 2: Tira utilizada na segunda oficina



Copyright © 2000 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

7525

Fonte: <http://www.monica.com.br/index.htm>

Discutimos então sobre a comparação do uso e retirada dos recursos naturais, tanto pelo indígena como pelo homem branco, e, a partir de então, como se estabelecia a relação entre homem e natureza nas respectivas culturas. Ficou claro demonstrar que a relação do indígena com a natureza é mais harmônica, pois, mesmo o nativo sobrevivendo dos mananciais, ele só retira o que necessita, construindo seu habitat em consonância com a natureza e conferindo a ela o tempo necessário para a reposição de seus recursos, como plantas, árvores e animais.

No entanto, em contrapartida a esta afirmação, percebemos que a nossa cultura tem se desenvolvido, “progredido” às custas da inconstante devastação dos recursos naturais através de um uso desenfreado e destrutivo dos recursos da fauna e flora. O problema da humanidade não nativa estaria, então, na falta de entendimento do ser humano de que também somos natureza e, quando destruimos algum recurso natural, estamos nos destruindo.

Ao identificarmos todos esses relevantes aspectos de relação do indígena com a natureza, propomos então que esse tipo de relação deveria também acontecer em nosso

cotidiano e que, ao nos posicionarmos como parte integrante da natureza, compreendemos com maior evidência a importância dela em nossas vidas.

Finalizamos a oficina com a prática de como desenhar um personagem indígena, a partir das considerações feitas durante a aula. As crianças da turma foram então instruídas acerca de técnicas básicas e fundamentais do desenho com estrutura do corpo humano, incluindo esboço, sombreamento e características das personagens. Os resultados foram satisfatórios ao observarmos o interesse e a participação de alunos e alunas em todo o decorrer das atividades.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o projeto de extensão “Saber e *Práticas Educativas em Ações Culturais Itinerantes na Biblioteca da Escola*”, foi possível levar para a escola a leitura como fonte de prazer e ter a biblioteca como referência, a qual consideramos importante instrumento para o desenvolvimento de leitores proficientes.

Nas instituições de ensino, a presença de uma biblioteca torna-se bastante significativa, principalmente para as turmas de séries iniciais, por estarem dando início ao processo de leitura e escrita.

Nossa atuação mostrou-se relevante a partir do momento em que toda a equipe escolar (gestão, professores/as e bibliotecários/as) mobilizou-se no consenso de que o/a aluno/a tem uma grande importância na participação dessa área de escola, a biblioteca.

Em função da escola, proporciona-se o acesso a diversas experiências mediadas pela leitura e pela escrita. Destarte, a presença e o uso da biblioteca na escola pode muito bem promover um aprendizado mais dinâmico e satisfatório para o desenvolvimento da leitura e da escrita do alunado.

No entanto, se a criança for apenas colocada diante de uma diversidade de obras literárias, sem que isto parta de um processo de planejamento por parte do/a educador/a ou até mesmo de toda a equipe pedagógica, a atividade será inválida e sem significado, e o que aparentemente seria a democratização de acesso à leitura torna-se algo totalmente irrelevante ou mesmo bloqueado para o/a aluno/a.

A leitura e a escrita são vistas atualmente como um direito social fundamental para a construção de sociedades democráticas, da memória, diversidade e cidadania.

Nas visitas feitas à biblioteca da escola, pudemos constatar que seu acervo é bem diversificado; há um espaço amplo e aconchegante, além de possuir uma composição

variada de gêneros literários, que julgamos itens de extrema importância para promover o incentivo à leitura no/a educando/a.

Os alunos da escola têm acesso livre aos livros, um verdadeiro encontro para ações de leitura. Mas não adianta a escola dispor de biblioteca diversificada se não houver um/a mediador/a competente, que possa auxiliar e incentivar seus/suas alunos/as a ler e garantir sua formação como leitor/a.

Segundo Vasconcellos (1999, p. 80), “o planejamento é o processo, contínuo e dinâmico, de reflexão, tomada de decisão, colocação em prática e acompanhamento”.

Assim, o/a professor/a pode se apropriar dessa oportunidade de planejar, a partir da utilização da biblioteca da escola, atividades que proporcionem aos/às alunos/as não apenas o incentivo, mas a prática de leitura na perspectiva do letramento.

De acordo com as ações pedagógicas desenvolvidas durante a atuação, foi possível compreender que o processo de aquisição de letramento formal ainda não está por concluído, pois as práticas de leitura e escrita compreendem um amplo e contínuo processo no desenvolvimento de habilidades que subsidiem as crianças na comunicação e na socialização entre os indivíduos da sociedade na qual estão inseridas.

Portanto, nossa atuação visou não apenas a contribuir para a prática da leitura e escrita no cotidiano das crianças contempladas pelo projeto, mas também interligou essas práticas com as experiências e contribuições da professora da turma e das próprias estagiárias, sendo estas representadas pela Universidade Estadual da Paraíba.

Assim sendo, os resultados foram avaliados sob a forma de acompanhamento contínuo a partir das práticas do projeto em visita à escola e turma contemplada, no caso as crianças do 3º ano do ensino fundamental da Escola Estadual de Aplicação. As visitas realizadas nos mostraram resultados suficientes para a percepção explícita de mudanças no processo educativo das crianças envolvidas nas práticas do projeto no que diz respeito à leitura e à escrita, sendo igualmente significativas para a formação profissional dos/das alunos/as ministrantes.

Espera-se então que, a partir das intervenções que foram realizadas, como a aplicação de questionários, observação da turma, planejamento e aplicação de oficinas, os/as alunos/as acrescentem em sua prática cotidiana a leitura e a escrita de uma forma mais significativa.

ABSTRACT: Studies on how to teach in the classroom has taken a key role as the company grows and its technologies . Based on this, the proposed work presents

impressions of the pedagogical action through a survey from the extension project entitled " Knowledge and Educational Practices in Cultural Itinerant Shares in School Library " , was conducted in a public school in town Campina Grande (PB) , whose focus was to understand the social practices of reading and writing in the early years from conducting teaching workshops using educational languages that justified the reading in children . The aim of this paper is to discuss the importance of reading in the early years through educational workshops as a methodological proposal for encouraging reading . We reflect on education studies by Candau & Moreira (2003) , discussed reading from studies Rojo (2004) and rethink writing through studies of Koch (2009) , among other theorists who debate on issues that involve writing and reading in school , scoring significant aspects of its production in this environment . According to the pedagogical practices developed during the performance , it was possible to understand that the process of literacy of employees / as is not completed because the practices of reading and writing comprise a broad and continuous process in developing skills that foster children in Communication and socialization among individuals of the society in which they operate.

KEYWORDS : Reading . Writing . Library . Educational workshops .

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. O desenvolvimento da escrita na infância. In: _____. **A produção de textos nas séries iniciais**: desenvolvendo as competências da escrita. 5. ed. Rio de Janeiro: Waked, 2009. p. 11-27.

BARROS, Rosa Maria Antunes de. Ler quando não se sabe. In: **Parâmetros em Ação**: Alfabetização. Brasília: MEC / SEF, 1999. Texto 12.

BOTO, Carlota. A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos. **Educação e Sociedade**, Campinas: CEDES, n. 92, vol. 26, p. 777-798, Especial Out. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa**. Vol. 2. Secretaria de Educação Fundamental: Brasília/DF, 1997.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação escolar, a exclusão e seus destinatários. In: Educação em revista, Belo Horizonte, n. 48, p. 207-222. Dez. 2008. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982008000200010>>

FERREIRA, Liliana Soares. Contribuições da hermenêutica: sentido, interpretação e compreensão. In: **Produção de leitura na escola**: a interpretação do texto literário nas séries iniciais. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001.

KLEMAN, Ângela. Leitura. In: LOPES, Janine Ramos. **Caderno do educador:** alfabetização e letramento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010. p.14-15 (Programa Escola Ativa).

KOCH, Ingedore Villaça. Escrita e interação. In: **Ler e escrever:** estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2009.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. A evolução da escrita na criança. In: VYGOTSKY, L. **Aprendizado e desenvolvimento:** um processo sócio-histórico. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2010.

MENESES, João Gualberto de Carvalho. O lugar do aluno na escola. In: FURLANETO, Ecleide Cunico et al. (Orgs.). **Escola e o aluno:** relações entre o sujeito-aluno e o sujeito-professor. São Paulo: Avercamp, 2007. p. 63-81.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 156-168, Maio/Jun./Jul./Ago. 2003.

ROJO, Rejane. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania.** São Paulo: SEE: CENP, 2004.

SOUZA, Maurício: Tiras (<http://www.monica.com.br/index.htm>) acesso em 18 de abril de 2012 às 13h56min.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Processo de Planejamento. In: **Planejamento:** Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico: elementos metodológicos para elaboração e realização. 5. ed. São Paulo: Libertad, 1999.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A pré-história da linguagem escrita. In: **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. – São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. 125-145.

ZATZ, Lia. **Aventura da Escrita:** História do desenho que virou letra. São Paulo: Moderna, 1991.