

LEITURA E ESCRITA NA PRÉ-ESCOLA: SUPERAÇÃO DA MECANIZAÇÃO POR MEIO DE SITUAÇÕES REAIS DE LEITURA E ESCRITA¹.

Paula Renata AMORIM²

RESUMO: Este artigo relata as várias etapas de trabalho com uma Proposta de Intervenção Pedagógica elaborada por mim como parte das atividades propostas pelo Projeto Fênix: mudança de paradigma para a formação inicial e continuada de educadores pré - escolares. Mais do que fazer um relato, pretende-se aqui refletir sobre a forma como a pré - escola vem trabalhando a alfabetização, bem como propor alternativas de trabalho que superem a mecanização do processo de ensino / aprendizagem da leitura e da escrita.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura e Escrita; Alfabetização; Literatura Infantil; Situações Reais de Leitura e Escrita; Pré-Escola.

ABSTRACT: READING AND WRITING IN PRESCHOOL: OVERCOMING MECHANIZATION BY MEANS OF REAL READING AND WRITING SITUATIONS .

This article reports the various stages of work with a Pedagogical Intervention Proposal, set up by my self as part of the activities proposed by the Fênix Project: a paradigm shift for the initial and continued formation of preschool teachers, developed in the ambit of disciplines such as Preschool Teaching Methodology, Preschool Teaching Practice and Preschool Planning and Evaluation Activities. More than a report, we intend to ponder here over the form as preschool has been dealing with literacy as well as to propose work alternatives to overcome the mechanization of the teaching/learning process of reading and writing.

KEY-WORDS: Reading and Writing; Literacy; Juvenile Literature; Real Situations of Reading and Writing; Preschool.

INTRODUÇÃO

A opção de trabalhar com o ensino/aprendizagem da leitura e da escrita, em sala de aula pré-escolar, aconteceu por conta de um grande interesse quanto à questão.

O trabalho relatado aqui foi desenvolvido em uma Creche da Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente-SP, pertencente à zona central deste município. O nível sócio - econômico da clientela atendida varia entre médio e baixo.

Este trabalho foi realizado entre março e novembro de 1.998, em uma sala de PRÉ - II, da

qual faziam parte 22 crianças entre 4 e 5 anos de idade, cuja professora responsável atua na pré-escola há 10 anos.

A Proposta de Intervenção Pedagógica teve como foco de trabalho a formação de leitor /escritor de textos, com vistas à alfabetização, a partir da utilização da literatura infantil.

O problema a ser trabalhado foi delineado após uma entrevista realizada com a professora, antes de se iniciar a elaboração da Proposta.

Durante essa entrevista, foi possível identificar claramente, na fala da professora, uma

¹ Trabalho desenvolvido durante o ano letivo de 1998, nas disciplinas Metodologia do ensino pré-escolar, Planejamento e Avaliação de Atividades para Pré-escola, e Prática de Ensino ministradas pela Prof. Ms. Célia Maria Guimarães (Departamento de Educação, Faculdade de Ciências e Tecnologia - UNESP) Como parte das atividades do "Projeto Fênix: mudança de paradigma para a formação inicial e continuada de educadores pré-escolares" do curso Habilitação para o Magistério Pré-escolar - Pedagogia.

² Discente da Habilitação em Magistério Pré-Escolar - Departamento de Educação - Faculdade de Ciências e Tecnologia - UNESP - 19060-900 - Presidente Prudente - Estado de São Paulo - Brasil.

grande preocupação com o modo como vem sendo encaminhada, na pré - escola, a questão da leitura e escrita.

Essa preocupação, então, deu origem a um trabalho cujos objetivos foram oferecer à professora subsídios teóricos e práticos que lhe permitissem realizar um bom trabalho-de boa qualidade - com a leitura/ escrita na pré - escola, a partir da literatura infantil . Pretendia oferecer à criança oportunidades de vivenciar situações reais de leitura e escrita, baseadas na literatura infantil, possibilitando - lhe formar-se como leitor / escritor de textos.

Para tanto, elaborou-se uma metodologia de trabalho constituída de três pontos básicos interrelacionados e, em certa medida, interdependentes: REFLEXÃO, PLANEJAMENTO e AVALIAÇÃO.

Assim, o ciclo tem início com a reflexão sobre a própria prática na pré - escola. Este é o momento de tomar consciência do que se faz e do que se quer fazer e por que fazer. A partir dessa reflexão, é possível uma tomada de decisão, no sentido de mudar a prática atual.

No entanto, para que tal mudança ocorra, é fundamental o planejamento das ações, ou seja, é preciso conhecer e organizar as atitudes necessárias para que as mudanças ocorram de fato. Essas ações, portanto, precisam ser intencionais, sistematizadas e contínuas. É preciso saber o que fazer e como fazer; antecipar a ação antes de agir.

Em seguida, deve-se executar as ações planejadas com base na reflexão feita no início do processo e num referencial teórico adotado. Este é o momento de fazer as coisas acontecerem em sala de aula.

O próximo passo é a avaliação, que permitirá a apreciação do processo e dos resultados obtidos. Essa apreciação será o principal instrumento para que se possa verificar se os objetivos propostos foram atingidos ou não.

Porém, o ciclo não termina com a avaliação, ao contrário, após a avaliação, deve realizar-se uma reflexão sobre os dados obtidos com a avaliação, para que uma nova tomada de decisão venha ocorrer em favor da aprendizagem dos alunos e, assim, o ciclo continua ininterruptamente.

Não se trata, então, de um ciclo que possui começo, meio e fim; trata-se de um ciclo que se renova, que se (re) inicia constantemente, caracterizando uma metodologia criada pelo professor a cada ação que exerce.

No que se refere à avaliação, utilizou-se o conceito de avaliação proposto por Luckesi (1990), tanto para a avaliação da proposta quanto para a avaliação das crianças.

Segundo Luckesi (1990), a avaliação é um juízo de qualidade sobre dados relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão

e, para que a avaliação cumpra sua função, três variáveis devem estar juntas.

Com relação à primeira variável, o autor diz que juízos são afirmações ou negações sobre algo, que poderão incidir sobre o aspecto substantivo ou objetivo da realidade. O juízo que se faz sobre o aspecto substantivo da realidade é chamado de juízo de existência, pois sua expressão pode ser justificada pelos dados empíricos da realidade sua função é dizer o que o objeto é; sua produção se dá na relação do sujeito com o objeto.

O juízo que expressa a qualidade, o aspecto adjetivo do objeto ajuizado, recebe o nome de juízo de qualidade, derivado de um processo comparativo entre o objeto ajuizado e um padrão ideal de julgamento, sua função é expressar a qualidade que se atribui ao objeto.

A segunda variável a ser considerada na avaliação é o juízo de qualidade que deve estar fundado sobre dados relevantes da realidade, ou seja, a qualidade do objeto não deve ser atribuída ao bel prazer de quem julga, mas a partir de características que o objeto possua.

A terceira variável que integra a definição de avaliação em discussão, é a tomada de decisão. Se uma decisão não for tomada, o ato de avaliar não completa seu ciclo constitutivo.

Definidas as três variáveis, é possível verificar o quanto uma avaliação inadequada pode ser empecilho à melhoria do objeto avaliado. Com base nos pressupostos apresentados acima, realizou-se uma avaliação diagnóstica dos alunos antes do início do trabalho, a fim de se verificar quais as condições reais do grupo.

Imediatamente após a realização dessa primeira avaliação diagnóstica, iniciou-se um trabalho que visava atender às necessidades da professora - trabalhar com leitura e escrita sem recorrer aos métodos silábicos, e dos alunos - aprender a ler e escrever.

Pude perceber, no entanto, uma certa preocupação da professora, com relação a alfabetização das crianças, provocada pela cobrança dos pais, da professora do ano seguinte e da própria direção da escola.

A bem da verdade é que grande parcela dos profissionais que atuam na pré-escola possui essa mesma preocupação demasiada com a alfabetização e, muitas vezes, deixam de trabalhar leitura / escrita para alfabetizar a qualquer custo.

É neste momento que professores de pré-escola recorrem aos métodos silábicos; conseqüentemente, este é o momento também em que ler e escrever transformam-se em um "castigo" para a criança, justamente quando leitura e escrita deveriam ser sinônimos de prazer, de alegria, de brincadeira, para que o gosto pela leitura e escrita possa perdurar para toda a vida.

ALFABETIZAR NA PRÉ-ESCOLA ?

A história da pré - escola brasileira é relativamente recente e, devido a este fato, muitos pontos que a constituem precisam ser melhor definidos.

A função da pré - escola ,principalmente quanto à velha questão da alfabetização , tem sido amplamente discutida pelos profissionais que nela atuam, ao longo de sua história.

Parece inquestionável a necessidade de a pré - escola definir um determinado posicionamento quanto à sua função, pois entendo que reside aí o cerne de todo trabalho que venha a ser desenvolvido com a criança.

Nesse sentido, as discussões sobre a função da pré - escola são extremamente necessárias a uma tomada de decisão por parte de seus profissionais.

Porém, o mesmo não ocorre quando a questão em pauta é: "a pré - escola deve alfabetizar ou não ?"; essa discussão é, a meu ver, infrutífera, quase perda de tempo, principalmente quando se tem a pretensão de estabelecer um consenso.

A alfabetização é muito mais a consequência de um trabalho do que um objetivo a ser atingido. Além disso, a própria história da pré - escola tem demonstrado que a alfabetização a qualquer custo não tem valido a pena, principalmente para a criança.

Por isso, para essa questão, compartilho da resposta simples de Emília Ferreiro: "... não se deve ensinar, porém, deve-se permitir que a criança aprenda." (Ferreiro, 1992, p. 38).

Permitir a aprendizagem não significa ao professor abster-se de seu papel de professor, ao contrário, demanda muito trabalho para ele: trabalho sério, baseado na reflexão e avaliação constantes.

Considera-se aqui que a alfabetização não é uma meta a ser atingida pelo professor, mas um processo a ser vivenciado pelo aluno, que lhe permitirá apropriar-se de um novo objeto de conhecimento.

Assim, o que se propôs neste trabalho foi percorrer um caminho diferente _ praticamente oposto _ daquele tradicionalmente percorrido pela pré - escola brasileira, ou seja, que a prática pedagógica fosse centrada no ato de aprender e não no ato de ensinar.

Para tanto, era preciso que se deixasse de trabalhar a leitura e escrita visando apenas à decodificação de signos gráficos (leitura) e os códigos de transcrição gráfica das unidades sonoras (escrita), para centrar a atenção na formação de leitor / escritor de textos que, vivenciando situações reais de leitura e escrita certamente se alfabetizaria.

Para que haja situações reais de leitura e escrita, é preciso que a sala de aula seja um

espaço oportuno para que os diálogos aconteçam, um local de interação, de troca de experiência, de questionamento, de reflexão, de descoberta, enfim um local onde a variedade lingüística e a escrita infantil _que ainda não é a escrita convencionalmente correta _ tenham sua lógica e validade respeitadas pelo adulto.

Situações reais de leitura e escrita permitem à criança estabelecer o elo entre texto e contexto, como quando a criança vê sua mãe escrever uma lista de compras e lê-la no supermercado para que consiga comprar o que precisa.

Na pré - escola a situação deve ser similar à citada acima, ou seja, a leitura e a escrita devem estar permeadas de sentido, de sua função social, de desejo.

A criança deve ser estimulada a ler e a escrever "do seu jeito" ,no seu nível , formulando e testando suas hipóteses sem medo de errar, sem medo de ser repreendida caso erre.

É preciso que a leitura e a escrita estejam permanentemente inseridas em um contexto para que o ato de ler e de escrever faça sentido para a criança. Caso contrário, a leitura e a escrita tornam-se massificantes para a criança e, conseqüentemente, a alfabetização torna-se um processo sacrificante, fadado ao fracasso.

O professor de pré - escola deve enfatizar o fator comunicativo da leitura e da escrita, ou seja, ao ler a criança precisa entender que está lendo algo que foi escrito para "dizer" algo a alguém, e ao escrever, precisa entender que está escrevendo para "dizer" algo a alguém.

Nessa perspectiva ,formar o leitor / escritor significa cuidar para que a criança adquira todas as condições necessárias para se fazer entender através de seus textos e de entender o outro através da leitura _ interpretação_ que faz do texto escrito pelo outro.Esse é o sentido da leitura e da escrita: entender e se fazer entender. Caso a alfabetização da criança não lhe permita isso, terá sido um esforço em vão, "um tiro que saiu pela culatra".

Tendo em vista tudo o que foi exposto até aqui, conclui-se que a literatura infantil deva estar constante e efetivamente presente em sala de aula. Isso porque existe uma identificação muito clara entre a literatura infantil - conteúdo e forma- e o universo da criança.

Essa identidade é dada principalmente pelo aspecto lúdico e transgressor presente na linguagem e no conteúdo do discurso infantil e no discurso literário.

A criança possui recursos lingüísticos que lhe permitem "brincar de falar"; inventa, combina, justapõe as palavras, ou seja, transgride as regras através da utilização de analogias, ficção, faz - de - conta etc. Para a criança tudo é possível ser falado e escrito.

Ao iniciar o processo de alfabetização formal desde a pré - escola, a criança é "impedida" de utilizar sua criatividade no uso da linguagem para submetê-la à gramática formal. Com isso, a criança começa, ainda na pré - escola, a encarar a leitura e a escrita como atividades exclusivamente escolares, descontextualizadas de sua vida cotidiana, sem função nem finalidade.

Por esse motivo, procurou-se propor um trabalho com literatura infantil fundamentado na expressão das idéias da criança e na formalização correta da leitura e da escrita.

No entanto, para que a literatura infantil cumprisse adequadamente o papel que lhe fora delegado, seria necessário saber selecionar os livros a serem utilizados.

Segundo Coelho (1997), para que o professor selecione livros adequados, é fundamental conhecer os interesses da faixa etária _ no nosso caso o pré - escolar (4 a 6 anos).

A autora recomenda que se opte por livros que tenham linguagem correta, de bom gosto, simples, que não seja vulgar, nem rebuscada. Os recursos onomatopáicos e as repetições contribuem para tornar a história mais interessante e dão mais força às expressões.

De acordo com Coelho (1997), uma boa história geralmente agrada a todos, no entanto, no caso de narrativas para crianças pequenas, é preciso que respeite as peculiaridades e o estágio emocional em que se encontram. Enfatiza que a história é um alimento da imaginação e precisa ser dosada conforme a estrutura cerebral da criança, pois a história é assimilada de acordo com seu desenvolvimento.

A TEORIA NA PRÁTICA É A MESMA!

Conforme a Proposta de Intervenção Pedagógica ia se efetivando ao longo do ano, os resultados iam aparecendo e, aos poucos, tornando-se mais evidentes.

O trabalho era dividido entre orientação e regência em sala de aula, que aconteciam alternadamente.

Os encontros individuais com a professora eram destinados ao estudo do referencial teórico adotado, revisão e (re) definição de alguns conceitos básicos tais como: pré-requisitos necessários à alfabetização, leitura e escrita e à elaboração de atividades e atitudes que contemplassem tais conceitos.

O primeiro mês de trabalho foi destinado somente aos encontros individuais com a professora, pois, conforme foi dito anteriormente, era preciso rever alguns conceitos e quem sabe até adotar novos conceitos. O processo de ruptura com o "antigo" e adoção do "novo" é lento e gradual, demanda muito estudo e reflexão sobre a própria prática, daí a necessidade de iniciarmos o trabalho com a instrumentalização teórica da

professora. Os dados obtidos com a primeira avaliação diagnóstica das crianças apontavam para uma quantidade maior de pontos positivos do que negativos à realização do trabalho proposto. A maioria das crianças encontrava-se em estágios bastante evoluídos no que se refere a aquisição da língua escrita. Já eram capazes de diferenciar o desenho da escrita, ou seja, já percebiam que ao fazer um desenho não estavam escrevendo; já haviam descoberto que as palavras são escritas por partes, ou seja, letras e sílabas, assim, já percebiam que o número de letras necessárias para se escrever uma palavra pode ser determinado pela quantidade de partes que a palavra possui. As crianças encontravam-se, portanto, no período que Ferreiro (1993) chamou de silábico-alfabético.

Porém, muito ainda lhes faltava para que pudessem trabalhar com leitura e escrita da forma como havia sido proposto. As crianças não sabiam como comportar-se diante de situações de leitura e escrita; ficavam muito excitadas quando a professora pedia que formassem a roda para a leitura e, por isso, não conseguiam concentrar-se na história e não entendiam as tarefas solicitadas pela professora. Brigas, choro, disputa pelos melhores lugares, conversas paralelas eram muito frequentes durante a realização das atividades.

Assim, priorizaram-se, com as crianças, duas atitudes. A primeira foi a (re) definição do conceito de trabalho com leitura e escrita. Era preciso que ficasse muito claro para elas (crianças) o que estava sendo chamado de leitura e escrita e como deveriam agir para que pudessem ter acesso a essa leitura e a essa escrita.

A segunda atitude foi a elaboração coletiva de regras e normas de convivência, capazes de evitar situações prejudiciais à realização do trabalho.

A partir daí, a situação começou a mudar, os primeiros resultados começaram a surgir.

As crianças passaram a cobrar umas das outras o cumprimento das regras. A professora já parecia mais segura quanto à nova forma de trabalho. A mim, não restava nenhuma dúvida: o trabalho de parceria pode dar bons resultados quando todas as partes envolvidas empenham-se na mesma medida.

O trabalho com a literatura infantil estava sendo bem aceito pelas crianças, pois, conforme havíamos imaginado, as crianças se identificavam com as histórias selecionadas.

Aos poucos, o trabalho com leitura e escrita passou a ser encarado, pelas crianças, como uma brincadeira; assim, a história deixava de ser um pretexto para o estudo das famílias silábicas ou para o desenvolvimento da coordenação motora fina. A história, agora, passara a ter um fim em si mesma, não havia mais o medo da "lição" que viria a seguir, o medo de não ser capaz de realizar a tarefa solicitada.

Libertas do temor do fracasso, as crianças iam ganhando confiança em si, em sua capacidade de realização. Assim, o que lhes movia agora era o desejo do prazer que a história proporcionava. Não havia mais motivos para ter medo de errar e, conseqüentemente, passaram a errar muito menos.

Imediatamente após a realização de cada atividade, acontecia a sua avaliação para que pudéssemos, então, verificar se o nosso trabalho estava sendo eficiente, e o que teríamos de fazer para que os resultados fossem ainda melhores. Em seguida, marcávamos _ a professora e eu _ um encontro individual para que pudéssemos planejar novas atividades e esclarecer possíveis dúvidas.

Além dos livros de literatura infantil, as crianças interessavam-se bastante por um tipo muito específico de história, à qual deram o nome de "histórias que não estão nos livros".

As "histórias que não estão nos livros" eram contadas pelas próprias crianças e surgiam a partir de situações vividas por elas. As crianças faziam questão de que as histórias fossem registradas para retomá-las quando quisessem.

Em certa altura, as "histórias que não estão nos livros" passaram a despertar tamanho interesse nas crianças, que os livros de literatura infantil já não faziam mais sucesso.

Isso causava em mim certa angústia, pois a proposta inicial era a de que se trabalhasse a literatura infantil, prioritariamente. Confesso que por diversas vezes, senti-me muito insegura em mudar os rumos da Proposta. Por outro lado, não poderia ignorar os interesses, as necessidades das crianças.

Não havia como voltar atrás; optei por enfatizar o trabalho com as "histórias que não estão nos livros" em detrimento _ dos livros de literatura infantil.

A partir daí, os avanços das crianças com relação à leitura e escrita tornaram-se mais evidentes. Não havia mais qualquer tipo de inibição ou constrangimento por parte das crianças. Todas queriam falar, contar alguma coisa que pudesse ser escrita no papel, alguma coisa que pudesse se transformar em "histórias que não estão nos livros"; todas faziam questão de que houvesse algo de seu na história que estava sendo escrita.

As crianças estavam mais atentas, o vocabulário aumentava sensivelmente, não queriam mais faltar à aula, estavam mais seguras, mais maduras e críticas e o espaço da creche já parecia pequeno demais para elas.

Surgiu então a proposta de realizarmos passeios fora do espaço físico da creche. Não demorou para que as crianças assumissem a responsabilidade pela organização desses passeios. Faziam lista de locais que gostariam de visitar, bem como a relação das providências a serem tomadas pela professora e por mim.

Tudo deveria ser anotado para que nada se perdesse; durante o passeio as crianças iam contando o que viam, enquanto a professora anotava tudo. Esses registros eram utilizados para relatar o passeio às crianças que não participaram.

Ao final do ano, as crianças estavam muito modificadas; percebiam-se enquanto indivíduos e enquanto grupo, sabiam respeitar os direitos do grupo ao mesmo tempo em que faziam questão de que o grupo respeitasse sua individualidade. Além disso, estavam mais seguras, responsáveis e autônomas. A professora já não temia as cobranças dos pais, pois confiava no trabalho que realizara durante o ano.

Nem todas as crianças terminaram o ano alfabetizadas, porém, isso já não importava mais a elas. O importante é o que se sabe e não o que ainda não se sabe.

Apesar de os resultados finais do trabalho serem extremamente positivos, o processo não foi assim tão fácil.

A orientação pedagógica da Creche, em alguns aspectos, divergia do referencial teórico adotado para a Proposta, fato que prejudicou, em grande medida, o trabalho.

A orientação da Creche era sempre para que as professoras trabalhassem no coletivo. Tudo era do grupo, a criança não tinha nada de seu, prejudicando a formação de sua identidade pessoal.

As crianças não se sentiam donas de nada, não se responsabilizavam por nada, sequer tinham consciência de cuidado com o material, ao contrário, estragavam muitos materiais e acreditavam que tinham esse direito, pois o material era do grupo.

Aos poucos, a professora começou a perceber o quanto isso prejudicava nosso trabalho e decidiu, então, implantar algumas mudanças na rotina da sala e arcar com as possíveis conseqüências junto à coordenação da Creche.

Uma dessas mudanças foi separar o material das crianças em caixas individuais. Assim, cada criança passou a ter sua caixa e a se responsabilizar pela conservação de seu próprio material. Foi criado ainda um espaço para a realização de atividades individualizadas etc.

Além disso, tivemos problemas com as estagiárias do curso de Habilitação Específica para o Magistério de 2ª Grau-HEM, que também estavam envolvidas no Projeto FÊNIX. Cabia a uma estagiária, assumir a sala nos dias em que se realizassem as orientações individuais com a professora. Durante o ano, passaram pela nossa sala três estagiárias, porém, não tivemos sorte com nenhuma, pois, todas deixaram de cumprir o combinado e nós _ a professora e eu _ acabávamos tendo que contar com a ajuda de professoras substitutas cedidas pela Secretaria Municipal de Ensino.

Já no que se refere à professora com a qual trabalhei foi bem diferente. Desde o início procurei deixar claro que a minha presença seria uma ajuda, que, juntas, iríamos trabalhar para melhorar a qualidade da aprendizagem das crianças.

Era preciso que a professora não imaginasse que a minha presença seria uma ameaça ao trabalho dela, pois, caso isto acontecesse, não haveria engajamento por parte dela e conseqüentemente haveria resistência, provocada pelo medo de ser julgada, vigiada por mim.

Era preciso também que eu me libertasse de alguns preconceitos quanto à postura do professor pre-escolar e quanto ao trabalho em parceria. Confesso que não foi tarefa fácil, foi um exercício diário ao longo de um ano letivo inteiro.

CONCLUSÃO

Durante quatro anos fui aluna do Curso de Pedagogia da UNESP de Presidente Prudente. Não foram anos fáceis, o curso é muito bom e para concluí-lo foi preciso muito empenho. Empenho que foi sempre muito bem recompensado, uma vez

que, na disputa pelo mercado de trabalho, esse curso sempre me deu grandes vantagens frente aos demais concorrentes.

Porém, uma experiência semelhante à relatada neste artigo, eu nunca havia vivenciado. Então, constantemente me pergunto: e aquelas pessoas que optaram não cursar a Habilitação para o Magistério Pré-Escolar? Infelizmente é possível que essas pessoas às quais me refiro, nunca venham a saber o quanto é gratificante trabalhar em parceria, poder contar com experiência de outras pessoas, com o conhecimento acumulado por outras pessoas que enfrentam os mesmos problemas ou preocupam-se em pensar nas mesmas questões.

É urgente que a Universidade reformule o estágio ao qual submete seus alunos, pois como aluna posso garantir que não é nada animador sentar no fundo de uma sala de aula, observar e anotar tudo o que acontece para que, ao final do ano, essas anotações transformem-se em um mero relatório, sem a menor utilidade. E como profissional, posso garantir que ter alguém acompanhando meu trabalho apenas para opinar sobre ele, não contribui em nada para a melhoria desse trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COELHO, Betty. **Contar história: uma arte sem idade**. 7. Ed. São Paulo: Ática, 1997 (Série Educação).

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**; Tradução de Maria Zilda da Cunha Lopes. São Paulo: Cortez, 1992.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo**, Tradução de Sara Cunha Lima, 9. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Verificação ou avaliação: o que pratica a escola?** São Paulo: FDE, 1990. P. 71-80. (Série Idéias, n. 8).