



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

LUIZ CARLOS LIMA DO VALE

**HABILIDADES FONOLÓGICAS E APRENDIZAGEM INICIAL DA ESCRITA: O
QUE DEMONSTRAM AS CRIANÇAS AO FINAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL?**

FORTALEZA

2022

LUIZ CARLOS LIMA DO VALE

HABILIDADES FONOLÓGICAS E APRENDIZAGEM INICIAL DA ESCRITA: O QUE
DEMONSTRAM AS CRIANÇAS AO FINAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL?

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Claudiana Maria Nogueira de Melo

FORTALEZA

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

V243h Vale, Luiz Carlos Lima do.
Habilidades fonológicas e aprendizagem inicial da escrita : o que demonstram as crianças ao final da educação infantil? / Luiz Carlos Lima do Vale. – 2022.
68 f. : il. color.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Curso de Pedagogia, Fortaleza, 2022.

Orientação: Profa. Dra. Claudiana Maria Nogueira de Melo.

1. Consciência fonológica. 2. Psicogênese da língua escrita. 3. Habilidades fonológicas. I. Título.

CDD 370

LUIZ CARLOS LIMA DO VALE

HABILIDADES FONOLÓGICAS E APRENDIZAGEM INICIAL DA ESCRITA: O QUE
DEMONSTRAM AS CRIANÇAS AO FINAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL?

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia
da Faculdade de Educação da Universidade
Federal do Ceará, como requisito parcial para a
obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Aprovado em ___/___/_____.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Claudiana Maria Nogueira de Melo (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^ª. Dr^ª. Adriana Leite Limaverde Gomes
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^ª. Dr^ª. Geórgia Albuquerque de Toledo Pinto
Universidade Federal do Ceará (UFC)

AGRADECIMENTOS

A Deus que me deu a capacidade de escolher e ser responsável pelos meus atos.

À minha esposa Regina Lúcia que sempre esteve ao meu lado.

Aos meus filhos João Carlos, Cecília, Carlos Luiz e Luiz Carlos que renovavam as minhas energias ao longo do meu percurso acadêmico.

À minha orientadora Prof^a. Dr^a. Claudiana Melo que me acolheu.

A todas e todos que me incentivaram de alguma maneira, meus sentimentos de gratidão.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo investigar a relação entre as habilidades fonológicas e o processo de aprendizagem da escrita das crianças de uma turma ao final da educação infantil. Como objetivos específicos, buscamos identificar as habilidades fonológicas desenvolvidas pelas crianças e analisar e caracterizar os níveis psicogenéticos de escrita das crianças. A sua base teórica fundamenta-se em Moraes e Silva (2011), Soares (2020), com o estudo da formação da consciência fonológica; e em Ferreiro e Teberosky (1999), com a teoria da psicogênese da língua escrita. O trabalho é fruto de uma pesquisa quali-quantitativa realizada no contexto de uma turma de infantil. A coleta dos dados foi organizada por meio da observação, entrevista semiestruturada desenvolvida com a docente e aplicação de dez atividades/tarefas de sondagem com as crianças. Os resultados indicam que da turma investigada, 100% das crianças escrevem com letras, 100% das crianças usa letras variadas para diferenciar a escrita das palavras, 92% das crianças utiliza letras variadas no interior de uma palavra escrita (eixo qualitativo), 67% das crianças escreve com um repertório variado de letras, 33% com um repertório limitado de letras e que 16% escreve com letras e faz a relação entre letra e som. Duas crianças estão no nível silábico, duas em vias de atingir tal hipótese e as demais (8 crianças) estão no nível PRÉ-SILÁBICO II. Com relação às habilidades fonológicas desenvolvidas, as quatro crianças que estão em níveis mais avançados nesse processo de apropriação do SEA tiveram melhor desempenho nas atividades/tarefas de sondagem. A maioria das crianças foram classificadas em suas habilidades fonológicas como ND (Não Desenvolvida). Os resultados ainda sugerem a possibilidade de que existe uma relação direta entre consciência fonológica e o avanço na aprendizagem da escrita.

Palavras-chave: Consciência fonológica. Psicogênese da língua escrita. Habilidades fonológicas.

ABSTRACT

This work aims to investigate the relationship between phonological skills and the writing learning process of children in a group at the end of kindergarten. As specific objectives, we sought to identify the phonological skills developed by the children and to analyze and characterize the psychogenetic levels of children's writing. Its theoretical basis is based on Morais e Silva (2011), Soares (2020), with the study of the formation of phonological awareness; and in Ferreiro and Teberosky (1999), with the theory of the psychogenesis of written language. The work is the result of qualitative and quantitative research carried out in the context of a children's class. Data collection was organized through observation, a semi-structured interview with the teacher and the application of ten survey activities/tasks with the children. The results indicate that of the investigated class, 100% of the children write with letters, 100% of the children use different letters to differentiate the writing of words, 92% of the children use different letters inside a written word (qualitative axis), 67% of children write with a varied repertoire of letters, 33% with a limited repertoire of letters and 16% write with letters and make the relationship between letter and sound. Two children are at the syllabic level, two are about to reach this hypothesis and the rest (8 children) are at the PRE-SYLABIC II level. Regarding the developed phonological skills, the four children who are at more advanced levels in this SEA appropriation process performed better in the probing activities/tasks. Most of the children were classified in their phonological abilities as ND (Not Developed). The results also suggest the possibility that there is a direct relationship between phonological awareness and progress in learning to write.

Keywords: Phonological awareness. Psychogenesis of written language. Phonological skills.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Escrita espontânea da “criança I”.....	45
Figura 2 – Escritas espontâneas das crianças “D” e “F”.	46
Figura 3 – Escrita espontânea da “criança A”.	47
Figura 4 – Escrita espontânea da “criança C”.	48

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Descrição das atividades de sondagem das crianças do Infantil V	34
Quadro 2 - Rotina diária da turma de infantil V	37
Quadro 3 - Características da escrita das 12 crianças.....	49
Quadro 4 - Categorias da psicogênese da língua escrita encontradas na pesquisa.....	49
Quadro 5 – Síntese do desempenho das crianças nas tarefas de CF e de escrita.....	51
Quadro 6 – Identificação das habilidades fonológicas da turma das crianças.....	54
Quadro 7 – Produção das habilidades fonológicas da turma das crianças.	55

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CF	Consciência Fonológica
CNE	Conselho Nacional de Educação
D	Desenvolvida
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
FACED	Faculdade de Educação do Ceará
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
EmD	Em Desenvolvimento
MEC	Ministério de Educação e Cultura
ND	Não Desenvolvida
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFC	Universidade Federal do Ceará
UVA	Universidade Estadual Vale do Acaraú

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	REFERENCIAL TEÓRICO	16
2.1	A psicogênese da língua escrita	16
2.2	Consciência Fonológica	24
3	METODOLOGIA APLICADA	32
4	HABILIDADES FONOLÓGICAS E ESCRITA ESPONTÂNEA	36
4.1	Observações registradas sobre a rotina e as atividades pedagógicas da turma do Infantil V	36
4.2	Perspectiva pedagógica de educação da professora da turma do Infantil V	41
4.3	As produções de escrita das crianças	44
4.4	Desempenho das crianças na identificação e produção de habilidades fonológicas	49
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	57
	REFERÊNCIAS	60
	APÊNDICE A - TAREFA_COMPARAR O TAMANHO DAS PALAVRAS	61
	APÊNDICE B – TAREFA CF_ALITERAÇÃO	62
	APÊNDICE C – TAREFA CF_RIMA	63
	APÊNDICE D – TAREFA CF_FONEMA	64
	APÊNDICE E – TAREFA CF_PRODUÇÃO	65
	APÊNDICE F – TAREFA_ESCRITA ESPONTÂNEA	66
	APÊNDICE G - ROTEIRO DE OBSERVAÇÕES - SALA DE REFERÊNCIA - INF.V	67
	APÊNDICE H – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA	68
	ANEXO A – QUADRO REFERÊNCIA PARA ANÁLISE DAS PRODUÇÕES ESCRITAS DAS CRIANÇAS	69

1 INTRODUÇÃO

Durante o meu percurso acadêmico no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação do Ceará, alguns assuntos abordados sobre o processo de alfabetização causaram-me interesse em compreendê-los com mais profundidade. Dois temas sobressaltaram ao meu olhar, a ponto de convencerem-me a ter imenso desejo de produzir o trabalho de conclusão de curso. Entre esses assuntos, destacou-se a temática da relação entre as habilidades fonológicas das crianças e os correspondentes níveis psicogenéticos de escrita.

O meu interesse pelo que seria o processo de apropriação da linguagem escrita durante a etapa da Educação Infantil e a possibilidade pedagógica de se estimular o desenvolvimento das habilidades fonológicas na pré-escola foram pontos de estudo e de discussão em sala de referência que chamaram minha atenção e provocaram reflexões em mim.

Percebi a importância de que as crianças da Educação Infantil, desde pequenas, com 4/5 anos, descubram que podem contar as partes sonoras das palavras, na intenção de que, assim acontecendo esta descoberta, vão gradativamente conquistando as habilidades fonológicas, e, conseguinte, dinamizar o processo de aprendizagem da escrita alfabética. A minha pretensão é investigar como isso pode acontecer.

Acrescente-se a estes dois pontos mais um ponto que considero importantíssimo na definição da escolha do tema deste trabalho, que é o dado preocupante de que as crianças das classes menos favorecidas ou populares, chegam no primeiro ano do ensino fundamental em condições desfavoráveis de conhecimento do sistema de escrita alfabética. Comparativamente as crianças da classe média têm mais e diversificadas vivências de letramentos, antes mesmo de se iniciar no ensino fundamental, em suas casas e nos seus passeios culturais com familiares, deleites de interações com a cultura letrada, convivendo com adultos que conscientemente as conduzem para este fim.

As crianças das classes populares passam por estas experiências em seu lar de forma muito mais limitada, há menores oportunidades de passeios culturais e de acesso aos bens culturais. Com muita consciência de querer, sem perder de vista todos os fatores que compõem tal realidade complexa, acredito que podemos contribuir com algumas mudanças nesta situação cruel de desigualdade, assegurando que, quando as crianças de classes populares chegarem na Educação Infantil, sejam oportunizadas as vivências de experiências que permitam acessar nossas heranças culturais, artísticas e linguísticas para avançar em seus processos de desenvolvimento e aprendizagem, assim como em suas habilidades fonológicas e de escrita alfabética.

Como relata Morais (2019, p. 133), não se pode generalizar que a maioria das crianças já desenvolveu atitudes de analisar as palavras faladas e escutadas antes de entrar no primeiro ano do processo de alfabetização, ressaltando principalmente as crianças das camadas populares que não passam por tais reflexões. Destarte, concordando com Morais (2019, p. 134), reflito também que é no último ano da Educação Infantil que podemos oportunizar, através de atividades lúdicas na pré-escola, o desenvolvimento das habilidades fonológicas das crianças, o que muito vai colaborar para desenvolver a escrita.

A descoberta de que a escrita representa as partes sonoras da fala é um momento de relevância do seu poder cognitivo, no sentido de que houve uma grande transformação no seu pensamento e que isso vai influenciar na sua aprendizagem de como fazer a escrita espontaneamente. É como que o pensamento descobriu uma ideia da construção da escrita, que monta toda uma maneira própria de escrever e que o conduzirá a desenvolver com qualidade e com mais rapidez o percurso da apropriação da escrita alfabética.

Vejo o fato da criança perceber que a escrita representa as partes sonoras das palavras como um momento muito criativo e com desfecho de importância comparativamente ao ocasionado em uma cena do filme “2001 - Uma Odisseia no Espaço”, de Stanley Kubrick, de 1968, quando um macaco, ao jogar um grande pedaço de osso para cima, percebe que, quando o osso cai de volta, causa um forte impacto com o solo, provocando afundamento do solo. A observação do fato gera um conhecimento sobre o poder do osso como uma arma de destruição e passa a empregá-lo contra os macacos inimigos, juntamente com o seu grupo de macacos, de maneira que passa a dominar seus oponentes com mais rigor e sucesso, apoderando-se de seus territórios.

Se apropriar do conhecimento de que um pedaço de osso pode ser usado como uma arma poderosa no enfrentamento do inimigo, foi uma descoberta, conforme expressa a cena do filme. Isto capacitou um determinado macaco a ter poder sobre os demais, correspondendo a um momento de grande evolução de vida para todo aquele grupo de macacos, de tal forma que, utilizando pedaços de osso como arma, dominavam os adversários e subjugava-os. Então, pensar sobre escrever as partes sonoras das palavras é como ter o poder de domínio na execução do ato de escrever. E assim, este trabalho contém também a vontade deste pedagogo em formação de participar da experiência de campo, diretamente interagindo com as crianças de uma turma do último ano da Educação Infantil, buscando compreender o desenvolvimento das habilidades fonológicas e uma possível relação com a aprendizagem da escrita.

No campo das leis, inevitavelmente, a vivência da graduação expôs-me a diversos momentos de leitura da Resolução Nº 5 do Ministério da Educação, de 17 de dezembro de 2009,

que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2009). Estas leituras tornaram-se mais constantes no período do meu estágio em Educação Infantil, onde precisei fazer planejamento de aula para serem desenvolvidos nos dias das intervenções correspondentes, fazendo uso de atividades práticas em uma turma do grupo de Infantil V. Houve a necessidade de enquadrar o planejamento destas atividades em conformidade legal com as DCNEI (BRASIL, 2009). Deparei-me com o Art. 9º, no seu inciso III, que dizem o seguinte:

Art. 9º - As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

III - possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos. (BRASIL, 2009).

Portanto, referenciando-se às DCNEI, vê-se que há um amparo já estabelecido para a realização de práticas pedagógicas usando a linguagem oral e escrita na Educação Infantil, especialmente no último ano da pré-escola, que é o meu foco de amostra, desde que as atividades sejam norteadas por interações e brincadeiras, de maneira que se tornem interessantes a realização destas atividades para as crianças. É fato, então, que as DCNEI preconizam a aprendizagem da linguagem como uma condição para oferecer às crianças da Educação Infantil a uma iniciação de inserção no mundo das letras e das falas, incentivam esta prática na pré-escola, até ampliando para outros campos através de um rol de experiências possíveis, todas descritas nos doze incisos do seu Art. 9º (BRASIL, 2009).

Fazer este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) trouxe um grande desafio para a minha percepção investigativa acadêmica e gerou um sentimento de curiosidade tão forte na busca da realização, que se transformou em um intenso movimento de compreensão para mim de questionamentos que se faziam pulsantes: Quais habilidades fonológicas as crianças apresentam ao final da Educação Infantil? Há relação com os seus níveis psicogenéticos de escrita? O que oportuniza tais conquistas de habilidades?

Para responder a tais questionamentos, estabelecemos como objetivo geral investigar a relação entre as habilidades fonológicas e o processo de aprendizagem da escrita das crianças de uma turma ao final da educação infantil. Como objetivos específicos, buscamos: a) Identificar as habilidades fonológicas desenvolvidas pelas crianças; b) Analisar e caracterizar os níveis psicogenéticos de escrita das crianças.

O percurso da investigação revelou-se a partir de um planejamento sério, dividindo o trabalho em cinco capítulos, contando esta introdução como sendo o primeiro capítulo. O segundo capítulo é todo dedicado ao levantamento do referencial teórico, iniciando com uma

leitura sobre o assunto da “Psicogênese da língua escrita”, uma teoria que foi criada por Ferreiro e Teberosky (1999) e que teve uma grande repercussão aqui no Brasil, desbancando os métodos tradicionais de alfabetização e influenciando significativamente os nossos pedagogos e demais educadores. Com a sua leitura, vamos entender o seu conceito, as etapas pelas quais as crianças passam na aprendizagem da escrita psicogenética e saber que a criança é protagonista neste processo da aprendizagem da escrita alfabética.

O referencial teórico se completa com a leitura de autores brasileiros, como Morais e Silva (2011), Morais (2019) e Soares (2020), discutindo os conceitos de consciência fonológica e suas influências para a aprendizagem do sistema alfabético.

O terceiro capítulo ocupa-se da metodologia que foi aplicada para o desenvolvimento do estudo. Descreve toda a organização para a coleta dos dados, envolvendo três aspectos: observação da rotina da sala de referência, entrevista da professora regente e aplicação de atividades abrangendo o levantamento das habilidades fonológicas e escrita espontânea. Optou-se pela aplicação de atividades de sondagem junto às crianças para produzir documentos, que são elementos de dados importantes para a investigação (BOGDAN; BIKLEN, 1982 *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 2018, p. 12 e toda conversa com a docente foi explorada de maneira a refletir sobre a rotina desenvolvida pela professora, juntando-se mais às respostas da entrevista da professora. Toda a coleta de informações foi aproveitada para ser analisada no quarto capítulo do trabalho.

O quarto capítulo é contemplado pela apresentação e análise dos resultados e é consequência do confronto reflexivo do investigador frente aos resultados obtidos e do esforço concentrado na análise destes resultados. As atividades/tarefas envolvendo habilidades fonológicas e escrita espontânea executadas pelas crianças foram mediadas por quem fez a pesquisa e devidamente supervisionada pela professora regente principal da turma. Por todo este conjunto de comportamentos e ações, graças aos dados produzidos de forma suficiente e que foram validados como comprobatórios na investigação, é que possibilitou chegar à proposta do objetivo geral: investigar as habilidades fonológicas desenvolvidas pelas crianças de uma turma ao final da Educação Infantil.

No quinto e último capítulo, apresentamos as considerações finais sobre a sondagem da turma de infantil V, revelando, com base nos dados observados e nas abordagens interativas, as condições reais encontradas de desenvolvimento da CF e de nível de escrita espontânea, responder se o que encontramos é satisfatório ou não para sugerir essa relação.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A consciência fonológica e a teoria da psicogênese da língua escrita são temas que se inter-relacionam cientificamente quando o assunto é o estudo da apropriação da escrita alfabética. A consciência fonológica é considerada como um pilar no desenvolvimento do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, e a teoria da psicogênese surge como uma perspectiva construtivista que nos revela o percurso de apropriação da escrita alfabética.

Este trabalho fundamenta-se teoricamente nestas duas bases que, ao mesmo tempo, promovem o desenvolvimento da consciência fonológica e propõem uma abordagem na forma de “brincar”, para ensinar a escrita alfabética, oportunizando a viabilidade desta proposta de “ensinar brincando” no último ano da educação infantil.

Em alguns momentos, o referencial teórico, que vai ser agora apresentado, é abordado com destaque nas expectativas de aprendizagem do sistema alfabético quando relacionado com a pré-escola, pois a problemática deste trabalho acadêmico é saber com qual nível de aprendizagem dessas habilidades, a criança conclui o último ano da educação infantil.

Então, vamos rever primeiramente os conceitos da psicogênese da língua escrita e, em seguida, os conceitos de consciência fonológica.

2.1 A psicogênese da língua escrita

A perspectiva psicogenética de apropriação da escrita é fruto de uma profunda investigação no campo da aprendizagem inicial da escrita feita por Emília Ferreiro e Ana Teberosky na década de 1970, na Argentina (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 41). O resultado da pesquisa revolucionou o pensamento educacional quanto ao processo de aprendizagem da escrita, pois mostrou uma visão alfabetizadora até então desconhecida e que destaca-se na capacidade criativa das crianças de pensar, de construir e se apropriar do conhecimento da escrita a partir da interação com o meio social. As autoras consideram a teoria piagetiana construtivista a explicação do desenvolvimento cognitivo das crianças e desvendam a compreensão da aquisição do conhecimento da escrita com esta teoria, entendendo-se como o processo da psicogênese da língua escrita. Tem-se um novo paradigma para a interpretação da forma pela qual a criança aprende a ler e a escrever.

Há de se considerar que a psicogênese da língua escrita é uma perspectiva teórica totalmente diferente para a compreensão da aprendizagem inicial da língua escrita. Referida teoria assinala que essa aprendizagem da língua escrita já acontece antes mesmo da criança frequentar a instituição de Educação Infantil. Considera a escrita, assim como a leitura, um

objeto cultural. A criança que confronta-se com esse objeto chamado escrita no cotidiano, interage com ele e pensa frente a realidade que se apresenta, daí surgem ideias, hipóteses, que vão construindo o conhecimento sobre a escrita da língua. O interessante é que o ator principal da ação para aquisição da língua escrita é a própria criança e o faz de maneira introspectiva com suas reflexões. A criança pensa sobre a escrita quando na sua interação com ela, percebe a necessidade de ler e escrever, e, logicamente, vislumbra que precisa obter o conhecimento da escrita quase como uma obrigação para bem conviver na vida.

Para Ferreiro e Teberosky (1999, p. 28), a concepção de aprendiz está relacionada com a literatura teórica de Piaget, que refere o sujeito como ser cognoscente, capaz de assimilar conhecimento e que busca adquirir conhecimento ativamente, que procura fazer a leitura do mundo em que está inserido através de suas próprias ações, não sendo necessário que outra pessoa faça a transmissão do conhecimento para ele. Iluminadamente, Ferreiro e Teberosky ampliam o campo de atuação da teoria psicogenética de Piaget aplicando na educação, especificamente na condução da apropriação do conhecimento da escrita, entendendo que a criança reflete, com os seus aspectos cognitivos e afetivos, no desvendamento da escrita. Então, conhecer a teoria psicogenética de Piaget e aplicar na aprendizagem da escrita permitiu avanços no estudo da escrita alfabética, surgiu como uma nova concepção de aquisição da escrita, resultando como um aperfeiçoamento do estudo da alfabetização. É um reconhecimento feito pelas próprias autoras:

Porém, o que está aqui em jogo é a concepção que se tem sobre a teoria de Piaget: ou se a concebe como uma teoria limitada aos processos de aquisição de conhecimentos lógico-matemáticos e físicos, ou como uma teoria geral dos processos de aquisição de conhecimento. Esta última é, por certo, nossa interpretação: a teoria de Piaget não é uma teoria particular sobre um domínio particular, mas sim um marco teórico de referência, muito mais vasto, que nos permite compreender de uma maneira nova qualquer processo de aquisição de conhecimento. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 31).

Esta afirmativa direta de Ferreiro e Teberosky esclarece que a teoria de Piaget é o suporte que fundamenta a psicogênese da língua escrita. Isso posto, é aberta a possibilidade de que uma criança com a idade entre quatro e seis anos, que permeia por entre ambientes urbanos, frequentando espaços culturais, interagindo com os diversos objetos, onde essa diversidade de coisas disseminam os mais variados estímulos atrativos sobre a criança, sofra ações que impulsionam o fomento da cognição e ocasionam reação dessa criança, produzindo questionamentos internos sobre os objetos aparentes, ativando o pensamento e gerando reflexões. A condição almejada por Ferreiro e Teberosky é a de contar com uma criança intelectualmente ativa em confronto com o objeto “escrita” e concebe o advento da “psicogênese na língua escrita” pelo protagonismo da criança que, numa ação interna, com a

sua observação sobre a escrita, interpreta e assimila conhecimento sobre ela, formulando hipóteses, idealizando informações que a própria criança cria.

Baseado na concepção de Piaget (1975 *apud* FERREIRA; LAUTERT, 2003, p. 548), o desenvolvimento cognitivo da criança se dá por assimilação e acomodação, o que quer dizer que o indivíduo constrói esquemas de assimilação mental para abordar a realidade. É importante para a compreensão da apropriação da língua escrita que o conhecimento não está no sujeito cognoscitivo e nem no objeto que se quer conhecer. O conhecimento vai surgir a partir da interação entre o sujeito e o objeto “escrita”, quando o sujeito vai captar informações desse objeto pelos seus próprios meios, como a capacidade de assimilar com seus processos mentais e cognitivos, e interpreta tais informações vindas do objeto. Daí a importância do processo de assimilação para a formação do conhecimento, para incorporar novas informações nas ideias já existentes dentro do psiquismo da pessoa e é, através da assimilação, que se desenrola a psicogênese da língua escrita.

Outro processo também importante para compreendermos a teoria de Piaget (1975 *apud* FERREIRA; LAUTERT, 2003, p. 548) e a sua contribuição para a psicogênese da língua escrita é o processo de acomodação, que acontece quando a nova informação não é apenas assimilada, mas também transforma radicalmente as informações já existentes ou pode até substituí-las, estabelecendo assim uma nova estrutura. Conforme Ferreiro e Teberosky (1999, p. 32), a concepção de aprendizagem como um processo de aquisição de conhecimento é inerente à psicologia genética, não remetendo à dependência da aplicação sistemática de métodos de escrita, de conteúdos a serem abordados, mas sim como resultado da própria atividade do sujeito, que, como protagonista, se coloca no centro do processo de aprender a língua escrita.

Na operação desse protagonismo de aprender a escrever, com interpretações próprias, as crianças lançam mão de mecanismos para produzir o conhecimento sobre a escrita, o que o torna o criador do conhecimento e, ao mesmo tempo, como está suscetível a erros construtivos na escrita, a ter conflitos cognitivos, o que leva a criança a forçar modificações nos seus esquemas assimiladores e, assim, provoca condições de avanço no desenvolvimento da sua gênese da conceitualização da escrita. Na elaboração da psicogênese da escrita, veremos mais na frente a identificação desses erros construtivos, que são considerados necessários na construção do conhecimento da escrita.

Abordando alguns aspectos iniciais de interpretação da escrita pelas crianças, Ferreiro e Teberosky (1999, p. 44) observaram na pesquisa de campo que, para fazer a escrita, as crianças manifestam uma postura de que há um número mínimo de letras para que se possa ler o que está escrito, expressam a hipótese de que há uma quantidade mínima e também uma

variedade de letras para se escrever uma palavra. Para a maioria das crianças, essa quantidade mínima de letras é de três letras, ou seja, com menos de três letras não se pode ler, funciona como uma característica predominante no pensamento da criança como a dizer que não tem serventia para a leitura quando se escreve com menos de três letras. Também a criança elabora a hipótese da necessidade de uma variedade de letras para se ler o que se escreve (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 48), isto é, não se pode escrever uma palavra repetindo sempre a mesma letra. A atividade mental da criança se volta para a construção da escrita variando com letras diferentes, com grafias diferentes, porque conceitua naquele momento que a escrita não se realiza só com letras iguais. Mesmo grafando a palavra com três letras ou mais, se os caracteres forem iguais, também não serve para ler.

Conforme Ferreiro e Teberosky (1999, p. 43), as hipóteses da quantidade e da variedade de caracteres na aquisição da língua escrita são construções originárias das crianças, ou seja, são construídas internamente, não foram ensinadas por adultos, nem na escola. Essas hipóteses reforçam que a criança não é uma tábula rasa quando chega na instituição de Educação Infantil, desprovida de conhecimento, pois antes mesmo de frequentar a escola, viveu em um mundo cheio de escritas e letras por todos os lados, tudo ao alcance dos seus olhos. Nessa interação, a criança trata de compreender a estrutura do sistema de escrita, realizando atividades só suas de interpretação e produção desse mundão de letras.

Numa maneira de compreender o processo de construção de conhecimento da língua escrita, a teoria da psicogênese de Ferreiro e Teberosky divide a proposta construtivista em categorias, classificadas em cinco níveis sequenciais: PRÉ-SILÁBICO NÍVEL 1, PRÉ-SILÁBICO NÍVEL 2, SILÁBICO, SILÁBICO-ALFABÉTICO e ALFABÉTICO. Estes níveis serão descritos a seguir (atentar que a pesquisa da teoria da psicogênese foi feita com crianças de quatro a seis anos de idade, de classes econômicas baixa e média).

“PRÉ-SILÁBICO NÍVEL 1” é o começo da classificação sequencial por níveis. Nesta fase, quando solicitado para a criança escrever, a criança rabisca na forma de garatujas ou até mesmo de pequenos desenhos e reproduz esses traços pensando como se assim fosse a escrita, internamente identifica como sendo a forma correta de escrever. Observa-se que a escrita pode apresentar um formato ondulado, de pequenos círculos, de garranchos, de linhas verticais e sem nenhuma relação com sons. Quando se solicita que a criança leia o que escreveu e apontando para o que escreveu, observa-se que só a criança escritora pode interpretar sua própria escrita, se outra criança for ler, ela não sabe o que está escrito e justifica que: “Não sei porque cada um sabe o que escreve e eu sabia o que escrevi” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 194). Esta declaração é uma demonstração clara de que a escrita psicogenética do PRÉ-SILÁBICO

NÍVEL 1 não pode funcionar como um meio de transmissão de informação, pois o que uma pessoa escreve não pode ser interpretado por nenhuma outra pessoa. Vê-se que é uma escrita que sinaliza que a criança já sabe de que o que se fala pode ser escrito, já tem essa consciência, digamos assim.

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1999, p. 202), ao fazer a sua leitura do que escreveu, percebe-se que a criança o faz apontando com o dedo deslizando por todo o escrito, de modo global, não relacionando a letra com as partes do escrito, mas com o tudo o que foi escrito. Mais dois aspectos vistos na escrita desse nível são a linearidade dos caracteres e o realismo nominal. Explicando melhor, a escrita da criança já aparece na mesma linha, com uma ordem linear, e o realismo nominal é uma característica do pensamento da criança que remete a escrito da palavra como parte integrante do objeto, atribuindo ao que escreve características do objeto referido pela palavra, fazendo uma ligação representativa da característica do objeto. Por exemplo, a palavra ‘urso’ é maior que a palavra ‘pato’ porque o animal urso é maior, assim como a criança espera que a escrita dos nomes de pessoas seja proporcional ao tamanho ou a idade. Isso é o realismo nominal presente na escrita.

Na sequência, temos o PRÉ-SILÁBICO NÍVEL 2, onde o nível gráfico da escrita já está com uma forma mais definida e aproxima-se da forma gráfica das letras. Vigora a hipótese de que há uma necessidade de uma certa quantidade mínima de letras para escrever algo e a hipótese da variedade nas letras. O conceito que se sobressai como hipótese central desta fase, conforme Ferreiro e Teberosky (1999, p. 202), é pensar que para ler palavras diferentes e com significados diferentes, têm que ter suas respectivas escritas com grafias comparativamente bem diferentes entre si. Nessa visão, a criança procura fazer a diferenciação entre uma palavra e outra mantendo a quantidade de grafias e variando essas grafias de posição na ordem linear, através de combinações das letras, para que as leituras se tornem interpretáveis e com significados diferentes. Para Ferreiro e Teberosky (1999, p. 204), essa atividade de pensar a permutação das formas gráficas para compor a escrita dos diversos objetos é uma contribuição relevante ao desenvolvimento da cognição da criança, numa reflexão de que tal pensamento possibilita o desenvolvimento do raciocínio e de habilidades relacionadas ao processo de aquisição da língua escrita. No PRÉ-SILÁBICO NÍVEL 2, persiste a escrita global porque o que a criança escreve continua não correspondendo às partes sonoras do nome que representa e, ainda que por pouco, a grafia continua não compreensível a uma leitura interpretável por outra pessoa que não o escritor.

A próxima fase é a SILÁBICA (NÍVEL 3). É o momento em que a criança passa a perceber e valorizar o som emitido pela oralidade da palavra. É quando a sua escrita passa a ser

fonetizada, relacionando-se a quantidade de letras à quantidade de sílabas da palavra, cada parte sonora é uma sílaba e é representada com apenas uma letra. Ferreiro e Teberosky (1999, p. 209) dizem: “Este nível está caracterizado pela tentativa de dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita”. É quando a criança interpreta claramente que a escrita representa partes sonoras da fala. Então, propicia o surgimento da hipótese “SILÁBICA” da escrita, compreendida como um período de maior importância na evolução da escrita, onde acontece um verdadeiro salto qualitativo na aquisição da escrita construtiva.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1999), a hipótese SILÁBICA é uma construção original da criança dentro do seu protagonismo de aprender a escrita, esclarecendo que a criança reflete escrever uma letra para cada emissão sonora da palavra, prestando atenção para a quantidade de vezes que se abre a boca ao pronunciar uma referida palavra. Exemplificando, se for escrever a palavra BICICLETA, a criança oraliza a palavra, contando cada vez que abre a boca e, cada vez que abre a boca para pronunciar o som silábico, representa cada som silábico na escrita por uma letra. No caso da palavra BI-CI-CLE-TA, a criança vai pronunciar abrindo quatro vezes a boca e vai grafar quatro letras, uma letra para cada emissão sonora (ou seja, para cada sílaba). Atentar que a criança dá um valor sonoro a cada sílaba para representar com uma letra, mas a sua escrita na realidade não terá a correspondência sonora da palavra que representa.

Com a hipótese SILÁBICA, ocorre uma vantagem qualitativa que se configura com a superação da correspondência global entre o que se escreveu e a sua respectiva oralidade. Agora, a criança oraliza o que escreveu e aponta cada letra correspondente, ou seja, passando a fazer uma correspondência entre partes do texto (cada letra) que escreveu e partes da expressão oral (cada sílaba), dirigindo a correspondência das letras ao recorte silábico do nome (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 209).

A fase seguinte é a SILÁBICA-ALFABÉTICA (NÍVEL 4). É a fase onde se dá a passagem da hipótese silábica para a alfabética, pois conforme Ferreiro e Teberosky (1999, p. 214), a criança descobre a necessidade de evoluir na compreensão da escrita fortemente influenciada por conflitos do momento da escrita, conflitos tanto de natureza interna, como de natureza externa. O que vem a acontecer é que a criança internamente sofre a exigência da hipótese de quantidade mínima de três caracteres para haver a leitura de uma escrita e se confronta com palavras dissílabas, que no conceito silábico teria somente duas letras na sua escrita, mas não se pode ler uma escrita com duas letras, que é uma quantidade de letras abaixo da exigência mínima de três letras. Há uma divergência de pensamento e a criança sente que precisa construir uma escrita que vá além da hipótese silábica. Pelo lado externo, provocado pela interação com a realidade do meio em que vive, pois nesse meio interage com as formas

gráficas que estão disponibilizadas ao seu alcance, a criança também analisa que a leitura dessas formas também são conflitantes com os termos da hipótese silábica.

Ferreiro e Teberosky (1999, p. 214) refere que “O conflito entre a hipótese silábica e as formas fixas recebidas do meio ambiente se evidencia com maior clareza no caso do próprio nome”. A criança aprende a escrever o seu nome e a hipótese silábica entra em contradição quando a criança faz a correspondência de uma letra com uma sílaba. A passagem da fase silábica para a fase alfabética exige da criança uma coordenação de múltiplas hipóteses e, com isso, a geração de novas ideias para superar as múltiplas hipóteses. À frente desses conflitos anteriormente comentados, a criança começa a raciocinar que uma letra só não é o suficiente para escrever a representação sonora de uma sílaba, há a percepção da necessidade de introduzir mais letras para descrever o que se deseja, passa a interpretar que as sílabas carregam uma letra ou mais de uma letra para fazer a escrita correspondente, é a partir desse momento que ocorre a transformação da hipótese silábica para a alfabética, onde a criança busca aprimorar a correspondência entre grafema e fonema.

Por fim, na fase final, a ALFABÉTICA (NÍVEL 5), é afirmado por Ferreiro e Teberosky (1999, p. 219) que a criança já compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever. Praticamente todas as dificuldades foram superadas para realizar a grafia dos fonemas dos vocábulos, a criança construiu logicamente a representação alfabética da escrita percorrendo todos os níveis da psicogênese da língua escrita e chegou no final da evolução. A partir de agora, a criança vai enfrentar os problemas de ortografia, pois ainda não domina as regras ortográficas. As crianças escrevem em letras maiúsculas de imprensa e escrevem sem levar em conta a separação das palavras na frase, que, persistindo, vai ser corrigido logo no processo de aprendizagem da escrita alfabética que se avizinha.

Pelo exposto, o trabalho apresentado por Ferreiro e Teberosky (1999) sobre como se inicia o processo de aquisição do conhecimento da escrita pela criança (a psicogênese da língua escrita) representou uma proposta de mudança de paradigma na compreensão da apropriação do sistema alfabético, pois redirecionou o foco das discussões e pesquisas sobre o COMO ENSINAR para COMO APRENDER. Referida teoria provocou uma mudança do olhar dos educadores sobre as próprias crianças, pois os educadores passaram a entender que a criança interage com o mundo que a rodeia e é capaz de reagir frente aos estímulos provindos do meio ambiente, transformando os estímulos em conceitos próprios que conduzem as crianças ativamente a se apropriarem do sistema alfabético.

O estudo de Ferreiro e Teberosky (1999) ressalta as evidências dos pensamentos das crianças quanto à aquisição da escrita antes do acesso escolar, que apresentam atitudes cognitivas produtoras de hipóteses que vão incorporando o conhecimento sobre a escrita. No estudo da teoria da psicogênese da língua escrita foram encontrados alguns dados nos processos de conceitualização da criança aparentemente com erros. Se a gente comparar com a abordagem que os professores alfabetizadores fazem para esses tipos de erros na escola, os professores classificariam como erros rudes. A abordagem da psicogênese compreende esses “erros” de uma outra perspectiva e chama-os de “erros construtivos”, pois são originados por uma construção inteligente que a criança desenvolveu, tem uma lógica por trás.

Algumas passagens por erros conceituais da criança no seu percurso gradativo entre os níveis da psicogênese ocorrem na busca do conhecimento da escrita. Há um temor por parte dos teóricos da psicogênese da língua escrita que esses erros conceituais sejam corrigidos pelos docentes. Se o professor fizer a correção para tais erros sob a lógica dos métodos tradicionais de alfabetização, o professor evita que a criança pense, anulando a sua força de criação e reflexão. Para Ferreiro e Teberosky (1999, p. 292) são “erros construtivos” e essenciais naquele momento de conceitualização, pois há uma lógica de pensamento que ordena o aparecimento do erro momentâneo e será revisado com o desenvolvimento de novo conceito. O erro construtivo é pré-requisito necessário para a obtenção da aprendizagem, é o que vai permitir a compreensão da escrita convencional.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1999, p. 290), a evolução da escrita acontece com toda criança antes de ingressar no ensino fundamental, particularmente em níveis diferentes de escrita, referindo que praticamente todas as crianças da classe econômica baixa chegam no ensino fundamental atingindo o conhecimento da escrita correspondente no máximo à fase silábica. Nenhuma criança parte do zero ao ingressar na escola de ensino fundamental, nem sequer as crianças de classe baixa economicamente falando. “Algumas crianças da classe média chegam ao ensino fundamental já situadas nos últimos momentos da evolução ao ingressar na escola de ensino fundamental”, afirmam Ferreiro e Teberosky (1999, p. 290). Aos seis anos, as crianças já sabem resolver sozinhas muitos problemas de escrita na maneira delas, resultado de muito esforço cognitivo da própria criança.

Mas como fica a Educação Infantil frente a essa aprendizagem? É comum no meio educacional perguntarem: Devemos ou não devemos ensinar a leitura e a escrita na pré-escola? Ferreiro e Teberosky (1999, p. 292) também refletem: para onde levar a criança no período da educação infantil (pré-escola), se para a aprendizagem da leitura e escrita na forma escolar mecânica (que tem por base o paradigma mecânico de fazer escrita como cópia gráfica,

exercícios de escrita mecânica, a leitura como decifrado, o uso de métodos, repetição oral, etc.) ou para uma abordagem que propicie uma compreensão interna e o desenvolvimento do conhecimento da língua escrita? Ferreiro e Teberosky recorrem ao pensamento de Vygotsky para embasar uma possível resposta e escrevem:

Como disse Vygotsky (1978), “Às crianças se ensina traçar letras e fazer palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. A mecânica de ler o que está escrito está tão enfatizada que afoga a linguagem escrita como tal”. E logo acrescenta: “É necessário levar a criança a uma compreensão interna da escrita e conseguir que esta se organize mais como um desenvolvimento do que como uma aprendizagem”. (VYGOTSKY, 1978, *apud* FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 293).

Embora não haja uma resposta unânime às indagações anteriores, percebe-se que há uma concordância quanto a uma interação com a leitura e a escrita que assegure às crianças na pré-escola agirem com interesse, com liberdade, com brincadeiras e no acesso à cultura escrita. A adesão à abordagem pedagógica com base na Teoria da Psicogênese, preocupando-se em dar às crianças oportunidades de convivência com leituras oralizadas, escutar o professor lendo em voz alta, contando histórias, ver adultos escrevendo, escrever palavras de contextos, participar na escrita conjunta da agenda da rotina do dia, não escrever na maneira de fazer cópias a partir de modelos.

Enfim, a criança deveria fazer parte de um contexto educativo que faça a criança pensar que a escrita é um objeto de seu interesse, que tem função social importante para toda a sua vida, que sinta que a aquisição do conhecimento da língua escrita é imprescindível para ela frequentar qualquer ambiente social. Para algumas crianças, a escrita está presente em seu meio social, estimulando e facilitando o seu interesse pela escrita, mas é fato que muitas crianças não convivem com situações que fazem uso social da leitura e escrita, que não têm oportunidades significativas de interagir com a escrita, e, nesse ponto, a pré-escola tem o importante papel de possibilitar esse contato, de possibilitar uma Educação Infantil que amplie o contato das crianças com o mundo circundante da escrita, principalmente as crianças das famílias pobres e marginalizadas. Portanto, a Educação Infantil tem muito a contribuir na aprendizagem da leitura e da escrita que deverá se consolidar nos anos iniciais do Ensino Fundamental - período responsável pela alfabetização das crianças.

2.2 Consciência Fonológica

No percurso evolutivo da psicogênese da língua escrita, foi investigado que existe um momento em que a criança cria uma compreensão de que há segmentos sonoros nas palavras e é quando passa a ter a capacidade de analisar as palavras contando nos dedos essas partes sonoras. Este conhecimento capacita a criança a separar as sílabas pelas suas partes sonoras, de

identificar rimas entre palavras, de partes sonoras parecidas ou iguais entre palavras. Esta fase em que a criança se envolve com a sonoridade da palavra só é possível pela formação interna da “Consciência Fonológica (CF)”. Sobre o conceito de CF, diz Soares:

Essa capacidade de refletir sobre os segmentos sonoros da fala é o que se denomina **consciência fonológica**: a capacidade de focalizar e segmentar a cadeia sonora que constitui a palavra e de refletir sobre seus segmentos sonoros, que se distinguem por sua dimensão: a palavra, as sílabas, as rimas, os fonemas. (SOARES, 2020, p. 77).

Com base na definição proposta por Soares, com o desenvolvimento da CF, as crianças que de acordo com a Psicogênese da língua escrita estão na fase silábica, conseguem refletir em suas operações mentais e manipulam a estrutura fonológica das palavras, graças à CF, associando uma letra a uma sílaba na produção da escrita, no sentido da criança criar uma hipótese própria de escrita. Já é um sinal demonstrando que a CF impacta na aquisição do processo da língua escrita. Embora Ferreiro e Teberosky (1999) não ressaltam valor para a atuação da CF no percurso da pesquisa sobre a teoria da psicogênese, atualmente não se pode fugir da reflexão de que, no início da formação cognitiva relativa à CF, é quando a criança na idade pré-escolar faz a sua escrita, chamada naquele momento de escrita inventada, relacionando uma letra a uma sílaba, atentando para as partes sonoras da palavra, e, conforme Soares (2020, p. 87 e 97), temos dois momentos de escrita silábica. O primeiro momento é quando a criança escreve a letra representando a sílaba sem valor sonoro, ou seja, qualquer letra é escolhida para representar a parte sonora da sílaba. E o segundo momento, com uma CF mais avançada, é quando a letra escolhida é uma vogal ou uma consoante mais próxima da fonetização da sílaba para representá-la, considerada então como uma escrita silábica com valor sonoro.

É importante entender que, na escrita silábica, onde uma letra representa uma sílaba, a criança reconhece que há partes sonoras (cada sílaba é uma parte sonora), mas, mesmo na fase de escrita silábica com valor sonoro, que acontece em seguida, o adulto não é capaz de ler o que está escrito, isso só vai ser possível quando a criança desenvolver a consciência fonêmica.

Morais (2019) defende e amplia as reflexões sobre CF assinalando sua importância e influência no processo de aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética (SEA). A esse respeito, Moraes e Silva (2011) afirmam:

Consideramos que a consciência fonológica consiste na capacidade de refletir conscientemente sobre as unidades sonoras da língua e de manipulá-las de modo deliberado. [...] Voltando ao conceito de consciência fonológica, é preciso reconhecemos, ainda, que ela não é constituída por uma habilidade única, que a criança tem ou não tem, mas por um conjunto de habilidades distintas [...]. (p. 74-75).

Desse modo, desenvolver a CF quer dizer ter a favor um conjunto de habilidades fonológicas para interpretar o sistema de escrita alfabética, não se limitando somente a

segmentar sílabas como partes sonoras da palavra e atribuir uma letra ao escrever. Vai muito mais além, pois ao adquirir um conjunto de habilidades fonológicas distintas, está apto a usar em diversas atividades que auxiliam no aprendizado da escrita alfabética, como comparar tamanho das palavras, identificar rimas na sílabas finais das palavras, aliterações nas sílabas iniciais, semelhanças, diferenças, ou seja, passa a perceber que as palavras podem começar com o mesmo som ou terminar com o mesmo som, reconhecer regularidades nas relações entre as unidades sonoras e as unidades gráficas. A CF se desenvolve gradualmente à medida que a criança vai tomando consciência do sistema sonoro da língua.

Nessa direção podemos questionar: A evolução das habilidades fonológicas é fundamental para a aprendizagem da escrita alfabética? Qual o papel da CF na aprendizagem da escrita? Sobre a importância da CF no processo de alfabetização, Morais e Silva (2011) colaboram relatando que

Desde os anos 70 do século passado, a relação entre consciência fonológica e alfabetização tem sido examinada em diversos estudos. Se, por um lado, os resultados dessas investigações têm evidenciado que o desenvolvimento das habilidades de reflexão metafonológica pode ter um impacto positivo na aprendizagem inicial da leitura e da escrita, por outro, alguns estudos têm sustentado, contrariamente, que a consciência fonológica seria uma consequência do processo de alfabetização e não uma causa. (P. 76).

Dessa forma, referindo-se sobre a relação entre CF e alfabetização, acreditando na possibilidade do desenvolvimento de atividades fonológicas para fortalecer a CF, habilidades estas que permitem às crianças identificarem as partes sonoras das palavras, Morais (2004 *apud* MORAIS; SILVA, 2011, p. 76) relatou que “investigou, em um estudo exploratório, como o nível de compreensão do sistema de escrita alfabética relacionava-se com o desempenho em tarefas envolvendo habilidades de reflexão metafonológica”. Participaram 62 crianças de 1ª série de uma escola pública de Recife. Como resultados, as crianças com níveis mais avançados de compreensão da escrita alfabética apresentaram melhores resultados na maioria das tarefas metafonológicas; algumas crianças saíram-se bem nas tarefas referentes a identificar e produzir fonemas iniciais iguais, mas estas crianças estavam psicogeneticamente na fase da hipótese silábica de escrita, pondo uma letra para cada sílaba pronunciada, sem referência de relação com o valor sonoro da letra usada.

De um modo geral, para Morais e Silva (2011), os resultados mostraram que é necessária a análise das partes sonoras das palavras para se fazer a escrita, mas só isso não é condição suficiente para o sucesso na alfabetização. Referidos autores advertem que a CF não é o bastante para se aprender a escrever porque a escrita não é um código (FERREIRO, 1985; FERREIRO; TEBEROSKY, 1979 *apud* MORAIS; SILVA, 2011, p. 77). A aquisição do conhecimento da

escrita envolve também uma série de operações lógicas, as hipóteses da Teoria da Psicogênese. Na fase silábica, é um momento em que a CF e o processo de aquisição da escrita ocorrem ao mesmo tempo, a CF tem um papel facilitador, influenciando na aquisição do conhecimento da escrita quando capacita a criança a reconhecer as partes sonoras das palavras, segmentando-as e associando as partes sonoras à grafia. A literatura escolhida mais uma vez relaciona a CF com a teoria da psicogênese, embora não seja relatada diretamente pelas autoras da teoria.

É relevante destacar que Soares (2020) divide a CF sequencialmente em três níveis de desenvolvimento, a saber: consciência lexical (quando a criança entende que a palavra é uma cadeia de sons, que alguns segmentos de sons podem ser iguais no início de diferentes palavras, caracterizando a aliteração, ou no fim das palavras, formando as rimas), consciência silábica (quando a palavra é segmentada em sílabas correspondentes às partes sonoras) e consciência fonêmica (a criança passa a perceber que as sílabas são constituídas por pequenos sons, os fonemas). Dessa forma, podemos perceber a complexidade e diversificação durante o processo de desenvolvimento da CF.

Na fase silábica com valor sonoro, a criança em sua interação com a escrita, reflete sobre a necessidade de escrever mais de uma letra para algumas sílabas. Essa grafia de mais de uma letra para a sílaba vai se concretizar na fase seguinte, na fase silábica-alfabética. Soares (2020, p. 109) descreve que há um avanço qualitativo quando a criança percebe que o som de algumas sílabas pode ser segmentado em mais de um som e tem a necessidade de grafar mais de uma letra para essas sílabas, o que significa também um avanço quantitativo. Essa percepção de uma sílaba ser segmentada em mais de um som é resultante do desenvolvimento da consciência fonêmica, que é a capacidade da identificação dos fonemas dentro da sílaba. Atingindo a escrita no nível silábico-alfabético, as crianças compreendem mais de um som na sílaba e representam esses sons (as menores unidades fonológicas) com as letras. Em vista disso, podemos considerar que a consciência fonêmica é uma habilidade metalinguística, que atuando com reflexões sobre a linguagem, tem o poderoso recurso de identificar os fonemas dentro das sílabas de cada palavra.

Esta revisão de literatura tem ainda um significado de relatar previamente algumas considerações teóricas existentes sobre o relacionamento da CF e a evolução das hipóteses de escrita psicogenética das crianças atuando precisamente no período pré-escolar, se tem ou não influências mútuas entre CF e a aquisição do conhecimento da escrita alfabética. A ideia é restringir a discussão para os últimos anos da educação infantil (4 a 5 anos e 11 meses). Moraes (2005 *apud* MORAIS; SILVA, 2011, p. 78) assinala que fez uma pesquisa no início de agosto com 43 crianças de três turmas de Grupo V, com a idade média de 5 anos e 11 meses, no último

ano da Educação Infantil, na rede pública do município de Recife, com o objetivo de avaliar a relação entre o desenvolvimento da consciência fonológica e o tipo de educação praticado para essas crianças, e em que fases da teoria da psicogênese da escrita as crianças se encontrariam.

A estrutura da pesquisa feita por Moraes e Silva (2011) estava voltada para contemplar uma dupla avaliação da criança: da sua CF e da sua escrita alfabética. E a estrutura era composta de palavras para a criança fazer a escrita espontânea e para refletir sobre os segmentos sonoros das palavras, pois constava, conforme Moraes e Silva (2011, p. 80), “[...] de mais três tarefas que avaliavam diferentes habilidades de consciência fonológica: as capacidades de identificar palavras que rimam, de identificar palavras que começam com a mesma sílaba e de identificar qual dentre duas palavras é a maior (isto é, que tem mais sílabas)”.

Entre os resultados obtidos na avaliação da escrita, alguns dados citados por Moraes e Silva (2011) foram: 29 crianças sabiam escrever seu primeiro nome com todas as letras na ordem certa; 42 empregavam letras na escrita; 41 escreviam da esquerda para a direita; 36 escreviam de cima para baixo; 33 separavam as palavras, deixando espaços entre elas; 40 escreveram com letras de imprensa maiúsculas; 21 apresentaram hipóteses pré-silábicas; 22 já entraram no processo de fonetização da escrita, onde 11 com hipóteses sem valor sonoro, 5 com hipóteses silábicas com valor sonoro, 1 com hipótese silábico-alfabético e 5 com hipóteses alfabéticas. Moraes e Silva (2011, p.79) observaram nas crianças uma sequência de conhecimentos já adquiridos sobre o sistema de escrita alfabética e, por outro lado, uma discrepância no resultado das hipóteses.

De acordo com Moraes e Silva (2011, p. 80) havia uma grande diferença no resultado entre as três turmas escolhidas para a pesquisa no aspecto do modelo de aprendizagem ocorrida que, conseqüentemente, refletiu no resultado dos níveis das hipóteses. Na turma de 18 crianças com práticas mais conservadoras, em agosto, 16 crianças estavam ainda no nível pré-silábico e só uma na hipótese silábica com valor sonoro. Noutra turma de 17 crianças que explorava gêneros poéticos, só 5 crianças permaneciam com hipóteses pré-silábicas, 6 tinham hipóteses silábicas sem valor sonoro, 5 com hipóteses silábicas com valor sonoro e uma já era silábico-alfabética. Chamou a atenção a terceira turma que tinha bem menos crianças em agosto (apenas 9 crianças) frequentando a pré-escola e, desta turma, pertenciam as 5 crianças com hipóteses alfabéticas na pesquisa. Moraes e Silva (2011, p. 80) refere que o tipo de educação recebida pela terceira turma utilizava diariamente de reflexões sobre as palavras e sobre sua escrita.

As três atividades/tarefas que avaliavam as diferentes habilidades de consciência fonológica tiveram como resultado o seguinte: 63% de acertos em identificar a palavra maior; 43% em identificar palavras com mesma sílaba e 46% de acertos para as palavras que rimavam

(MORAIS; SILVA, 2011, p. 81). O autor da pesquisa analisou que as crianças que estavam nos níveis silábico com valor sonoro, silábico-alfabético e alfabético resolveram com mais facilidade as três tarefas pois refletiram sobre os segmentos sonoros e justificaram bem suas respostas, enquanto as crianças dos níveis pré-silábico e silábico sem valor sonoro tiveram mais dificuldades, acharam as tarefas mais difíceis. Mas faz uma ressalva:

Mas nem sempre encontramos esse quadro tão límpido. Algumas crianças com bom desempenho nas tarefas de consciência fonológica ainda apresentavam hipóteses de escrita menos evoluídas, e alguns de seus pares, apesar de terem escrito com hipóteses avançadas, revelaram várias dificuldades em analisar fonologicamente as palavras das três tarefas que empregamos na pesquisa. (MORAIS; SILVA, 2011, p. 82).

Esses dados corroboraram para Morais e Silva (2011) manifestarem-se favoráveis à implementação da prática de atividades lúdicas na pré-escola envolvendo brincadeiras com rimas e aliterações, o uso de gêneros orais como as cantigas populares, as parlendas, entre outros, pois desenvolvendo a CF, vai ser importante para perceber a sonorização das palavras, estimular o cognitivo e avançar na aquisição do conhecimento da escrita alfabética. São da opinião também de brincar com as palavras na pré-escola, com a criança exercitando a escrita das palavras, de pequenas frases, espontaneamente, coletivamente, na reflexão de suas hipóteses sobre a escrita. Concordam plenamente no favorecimento de uma educação infantil que valorize a revolução conceitual da teoria da psicogênese, indo de encontro ao pensamento de Ferreiro e Teberosky (1999), entendendo assim que deve-se favorecer o desenvolvimento de práticas de educação que tenha sua relevância no ponto de vista da criança que cria as hipóteses conceituais sobre a escrita.

Dentro da visão de que a CF participa no desenvolvimento do processo de aprendizagem do SEA, é importante acrescentar mais um resultado de uma outra pesquisa de dissertação de Mestrado em Educação feita no Brasil por Aquino (2007, p. 11), que investigou os efeitos resultantes com a exploração de rimas sobre a escrita alfabética na Educação Infantil. Essa pesquisa foi muito valorizada por Morais e Silva (2011, p. 82) para o estudo da influência da CF sobre a aprendizagem da escrita alfabética. Essa pesquisa consistiu em realizar atividades em dois momentos, o primeiro no início do ano e o segundo no final do mesmo ano, aplicada em duas turmas de grupos de crianças com 5 anos de idade da rede municipal de Recife. Na turma considerada “controle” imperava o ensino convencional e na outra turma havia a prática sistemática de exploração de rimas com cantigas, parlendas, poemas, com esses gêneros textuais sendo lidos pela docente.

Morais e Silva (2011, p. 83) analisou os resultados da pesquisa de Aquino (2007) e constatou que, ao final do ano, a turma que praticava atividades lúdicas sistematicamente, com

brincadeiras e reflexões sobre as palavras rimadas contidas nos gêneros textuais oralizados pela professora, teve 80% das crianças no final do ano letivo já compreendendo algum tipo de fonetização da escrita, enquanto a turma do ensino convencional apresentou 65% das crianças na fase pré-silábica. Esses dados são números indicadores de avanço significativo na apropriação da escrita alfabética pelas crianças que tiveram a oportunidade de brincar com as palavras na pré-escola e compreender as partes sonoras dessas palavras, agilizando a passagem para um nível mais desenvolvido do conhecimento da língua escrita.

Aquino (2007), em suas considerações finais na dissertação de Mestrado em Educação na Universidade Federal de Pernambuco, faz o seguinte julgamento:

Diante do exposto, ratificamos a importância de um trabalho pedagógico em que o professor e o aprendiz participem sistematicamente de momentos de reflexão fonológica, sem, no entanto, deixar de fazer uso de gêneros textuais variados. Defendemos ser possível alfabetizar letrando, uma vez que estes são processos distintos, porém indissociáveis. No entanto, é necessário tomarmos alguns cuidados, pois não estamos aqui defendendo a volta do método fônico. (AQUINO, 2007, p. 133)

Esse posicionamento de Aquino (2007) significa colocar-se em defesa de uma Educação Infantil no último ano que priorize a participação pedagógica sistemática das crianças com atividades lúdicas manuseando os gêneros textuais da literatura infantil, não no formato conteudista, mas no formato que interessa à criança, que é brincar. Brincar de rimar, de cantar, de travar a língua. Brincar é, como assinalou o poeta Manoel de Barros¹, “entrar nas palavras, como se fosse infância da língua”. Incorpora também cuidados em suas falas para evitar maus entendidos, por exemplo, de ser acusado que quer o retorno ao método fônico ou de qualquer outro método de alfabetização a ser utilizado na Educação Infantil com fins de sistematizar o ensino da leitura e da escrita. Aquino (2007) faz manifestação convergente com os estudos de Leal, Albuquerque e Morais (2006, *apud* Aquino, 2007, p. 133), que também querem promover no último ano da Educação Infantil atividades com as crianças de reflexão sobre rimas, contar sílabas, identificar palavras que começam com a mesma sílaba, observar se existe palavra dentro de outra palavra, entre outras aspirações.

Morais (2019, p. 135), assinala que a adoção de concepção construtivista de desenvolvimento da consciência fonológica e de aprendizado do sistema alfabético na Educação Infantil, visa optar por atividades e jogos que estimulem análises fonológicas de palavras, e que, esporadicamente, a criança exercite ainda atividades que envolvam a correspondência dessas análises fonológicas com as suas escritas alfabéticas, podendo também praticar essa correspondência durante a escrita coletiva da agenda do dia na sala de referência

¹ Poema “Canção do Ver”, do livro *Poemas Rupestres*, 2004, p. 11.

ou em outras oportunidades de escrita da criança em conjunto com a docente. Isso quer dizer que muitas atividades de CF podem ser realizadas de modo que haja reflexão simultaneamente com as palavras sendo escritas. Importantíssimo manter princípios na realização de ações promotoras da CF baseados em atividades lúdicas e que sejam prazerosas para as crianças, respeitando o desenvolvimento integral da criança, os objetivos e funções da Educação Infantil.

3 METODOLOGIA APLICADA

Bogdan e Biklen (1982 *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 2018, p. 12-13) destacam que entre as características de uma pesquisa qualitativa, podemos citar que ela se dá em contato direto com a sua fonte de dados, onde os objetos estão inseridos e o pesquisador atua como sendo o instrumento principal de manipulação dos objetos geradores de dados. Dessa maneira, as pessoas a serem observadas devem ser referenciadas ao contexto onde se fazem notar. Na condução do trabalho qualitativo, dados quantitativos percentuais foram gerados estatisticamente pelo investigador por sugerir tendências.

Para esta pesquisa de abordagem qualitativa, foi escolhida uma turma do grupo INFANTIL “V” de um Centro de Educação Infantil, turno da manhã, com doze crianças matriculadas, usando o critério para escolha de que o pesquisador fez o seu estágio de Educação Infantil no semestre 2022.1 nesta instituição e turma. O CEI escolhido faz parte da rede pública de educação do município de Fortaleza. A aproximação e o fácil acesso à instituição, professora da turma e crianças foram fatores preponderantes para esta escolha.

Para o desenvolvimento da nossa pesquisa, estabelecemos como objetivo geral investigar a relação entre as habilidades fonológicas e o processo de aprendizagem da escrita das crianças de uma turma ao final da educação infantil. Como objetivos específicos, buscamos identificar as habilidades fonológicas desenvolvidas pelas crianças e analisar e caracterizar os níveis psicogenéticos de escrita das crianças.

Para a coleta de dados, utilizamos procedimentos e instrumentos, como a observação da rotina da sala de referência da turma por meio de um roteiro definido (Apêndice G), a entrevista semiestruturada com a professora regente principal (Apêndice H) e mais as atividades de sondagem aplicadas às crianças (Apêndice A a Apêndice F). Lüdke e André (2018, p. 10), relatam a necessidade de aplicar técnicas de estudos adequadas ao dia a dia da educação infantil, como a observação participante do pesquisador junto à realidade estudada e a entrevista.

Dessa forma, a coleta dos dados qualitativos foi organizada considerando-se três aspectos importantes. O primeiro aspecto caracterizou-se pela observação para conhecer a forma como é conduzido o planejamento da docente da turma e a observação está focada de acordo com um roteiro planejado para todo o período de presença do investigador na sala de referência, um total de sete turnos do período da manhã. De acordo com Lüdke e André (2018, p. 35), o foco de observação na abordagem qualitativa de pesquisa é determinado pela intenção do estudo. Então, foi lançada mão de uma planilha de anotações chamada “Roteiro de Observação” para registrar as observações de cada dia, onde foi sinalizada as ocorrências

rotineiras das atividades executadas pela professora regente principal. O referido roteiro continha um checklist relativo às práticas de oralidade, leitura, escrita e atividades que possibilitavam o acompanhamento das habilidades fonológicas pela turma do grupo escolhido de Infantil V. A planilha “Roteiro de Observação” é formada por colunas reservadas para cada dia de permanência pelo pesquisador na sala de referência e com linhas descrevendo as atividades a serem observadas, com confirmação, marcando “sim”, ou com negação, marcando “não”, das práticas educativas intencionalmente descritas pelo checklist.

O segundo aspecto de coleta de dados se configurou com a entrevista semiestruturada desenvolvida na interação com a docente da turma, visando entender suas percepções sobre o processo de aprendizagem inicial do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) na Educação Infantil (LÜDKE; ANDRÉ, 2018, p. 40). Pela natureza da entrevista, o roteiro de perguntas ficou bastante flexível, de maneira que permitiu acrescentar novos questionamentos com o intento de aprofundar esclarecimentos e compreensão de algumas afirmações ou ideias da professora regente sobre o desenvolvimento de habilidades fonológicas e da escrita na Educação Infantil. Segundo Lüdke e André (2018), a entrevista semiestruturada se desenvolve permitindo alterações no seu decorrer e, por ser flexível, é mais adequada para o trabalho de pesquisa em educação. O roteiro da entrevista foi feito com perguntas acerca da prática de brincadeiras na sala de referência envolvendo gêneros textuais (como canções, parlendas, poemas...), práticas de leitura e escrita, e atividades que visassem o desenvolvimento de habilidades fonológicas.

O terceiro aspecto da coleta de dados abrangeu as atividades de sondagem realizadas por todas as crianças da turma, com o fim de conhecer as habilidades fonológicas e fases de aprendizagem inicial do SEA em que se encontravam. As atividades/ tarefas foram organizadas a partir das contribuições de Morais (2012).

As observações levantadas dentro da sala de referência e a realização das atividades de sondagem ocorreram durante o mês de outubro de 2022, em sete períodos da manhã de dias úteis escolares, gerando materiais que formaram a base de dados para análise.

As atividades de sondagem foram apresentadas para as crianças em folha de papel A4, contendo figuras e foram oralizados os nomes das figuras tanto pela criança, como pelo aplicador da atividade, de modo a emparelhar a identificação das figuras destacadas nas tarefas. As respostas orais das crianças foram devidamente registradas pelo pesquisador e posteriormente organizadas em uma planilha denominada “Quadro Resumo dos Resultados das Tarefas com as Crianças”. Referido documento colaborou para o registro avaliativo das nove atividades de habilidades fonológicas e da atividade de escrita espontânea, sinalizando como

foi o desempenho e também a classificação da fase de aprendizagem inicial da escrita alfabética em que se encontravam as crianças.

Tal sondagem foi realizada individualmente, com acompanhamento do pesquisador e sob a observação próxima da professora regente. Inicialmente o pesquisador mostrava um exemplo de como poderia resolver a atividade para a criança, tudo era expresso oralmente pelo pesquisador e pela criança, para sanar qualquer tipo de dúvida ou incompreensão. O mesmo procedimento foi feito com todas as atividades de sondagem. Cada atividade tendo como princípio a apresentação de um modelo similar já resolvido.

Na tarefa de escrita espontânea, os nomes das figuras que seriam escritos espontaneamente pela criança foram falados pelo aplicador da atividade e pela criança, para emparelhar a identificação da figura. Após a criança terminar a tarefa de escrita, foi convidada a ler cada palavra que escreveu, apontando a escrita com o dedo para o aplicador visualizar e fazer suas observações e interpretações.

A seguir, o “Quadro 1”, inspirado em Moraes (2019, p. 135), apresenta a terminologia utilizada para cada atividade de sondagem aplicada na turma do Infantil V.

Quadro 1 - Descrição das atividades de sondagem das crianças do Infantil V

ATIVIDADES	HABILIDADES FONOLÓGICAS	PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA
T1 - Contar as partes sonoras das palavras	X	
T2 - Reconhecer entre duas ou três palavras qual a maior	X	
T3 - Dizer uma palavra maior que outra	X	
T4 - Identificar palavras que começam com o mesmo som	X	
T5 - Dizer uma palavra que começa com o mesmo som que outra	X	
T6 - Reconhecer a rima entre duas palavras	X	
T7 - Dizer uma palavra que rima com outra	X	
T8 - Identificar palavras que começam com o mesmo fonema	X	
T9 - Dizer uma palavra que começa com o mesmo fonema de outra	X	
T10 - Escrita espontânea		X

Fonte: elaborado pelo autor, inspirado em Moraes (2019, p. 135).

No que diz respeito à atividade 10 (T10-Escrita espontânea) a criança deveria escrever como pensava livremente que deveria ser representado o nome das figuras pela escrita, tendo que escrever o seu nome próprio, o nome de três figuras de animais e uma frase completa que foi ditada pelo pesquisador. Antes de escrever as palavras, a criança e o pesquisador reconheciam e oralizavam os nomes dos animais para direcionar a escrita da criança. Após fazer a escrita de cada nome, as crianças deveriam, apontando para as palavras escritas por elas, ler estas palavras. A tarefa objetivava verificar, naquele momento, em que nível da evolução psicogenética da escrita a criança se encontrava.

Para subsidiar o pesquisador na caracterização e classificação do nível psicogenético da escrita, utilizamos uma planilha denominada “Quadro Referência Para Análise das Produções Escritas das Crianças”, criada pelo Grupo de Pesquisa da FAGED UFC, denominado Linguagem Escrita Revisitada (LER), coordenado pela Profa. Dra. Adriana Leite Limaverde. É ainda oportuno destacar que, para guardar o anonimato das crianças, as identificaremos ao longo do capítulo de análise como CRIANÇA A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K e L.

4 HABILIDADES FONOLÓGICAS E ESCRITA ESPONTÂNEA

Este capítulo tem como objetivo a apresentação e análise dos dados coletados à luz dos objetivos deste estudo e do referencial teórico adotado. Os resultados foram distribuídos em sub-seções organizadas para uma melhor compreensão da realidade investigada e da possível relação entre a aprendizagem de habilidades fonológicas e a evolução dos níveis psicogenéticos, avaliados por meio de produções escritas das crianças.

Os dados coletados foram classificados e analisados nas sub-seções a seguir. Observações registradas sobre a rotina e as atividades pedagógicas observadas na sala de referência durante os dias de sondagem; Perspectiva pedagógica do ensino praticado pela professora da turma; Produções escritas espontâneas feitas pelas doze crianças e o Desempenho obtido pelas crianças na identificação e produção de habilidades fonológicas.

4.1 Observações registradas sobre a rotina e as atividades pedagógicas da turma do Infantil V

Como expresso anteriormente, as observações aqui relatadas aconteceram no período de sete turnos da manhã e o foco era registrar em planilha as atividades pedagógicas que eram desenvolvidas rotineiramente, atentando para evidenciar se a professora empregava algum método de alfabetização, como ocorriam práticas da oralidade com uso dos gêneros literários, como parlendas e/ou cantigas, de maneira a envolver as crianças com a leitura coletiva de infantis, de compreender as ilustrações das histórias, de fazer a escrita de maneira espontânea a partir destas brincadeiras e interações, e se as crianças tinham autonomia de escolher atividades de seus interesses.

Foi utilizado um checklist para auxiliar nas anotações, com a descrição das atividades voltadas para a apropriação do sistema alfabético, incluídas também atividades que estimulam a formação das habilidades fonológicas. Por exemplo, brincar de escrever palavras com o alfabeto móvel estava na relação do checklist. O olhar sobre a rotina das atividades era mais voltado para perceber e notificar as situações de letramento, pois propiciam às crianças a estimulação de habilidades fonológicas e a pensar na elaboração das hipóteses de escrita espontânea.

Com base nas anotações planilhadas, foi possível definir a rotina diária da turma do infantil V, saber como as atividades pedagógicas se encaixam nesta rotina e quais as atividades envolvendo a formação de habilidades fonológicas de fato aconteceram, de ver o que está realmente presente na prática pedagógica da turma do infantil V. As atividades de merenda,

descanso e almoço são feitas dentro da sala de referência e, durante estes horários, são necessários cuidados com os materiais pedagógicos que as crianças estão manipulando para não sofrerem avarias físicas devido o contato com as sobras de alimentação, tanto sólidas como líquidas, deixadas sobre as cadeiras e mesas da instituição de educação infantil.

Quadro 2 - Rotina diária da turma de infantil V

ROTINA DIÁRIA	
Horário	Atividade
07:00 – 07:40	Acolhida
07:40 – 08:00	Roda de conversa / Brincadeira
08:00 – 08:20	Merenda
08:20 – 08:40	Roda de conversa / Tarefa
08:40 – 09:00	Recreio
09:00 – 09:10	Descanso na sala de referência
09:10 – 10:00	Copiar agenda do dia / Tarefa
10:00 – 10:20	Almoço
10:20 – 11:00	Tarefa / Brincadeira

Fonte: elaborado pelo autor.

Partindo das observações e da coleta de dados, destacamos algumas atividades que consideramos mais relevantes para nossa pesquisa. Buscamos trazer evidências através dessas atividades e verificar como os eventos de letramento estavam presentes na prática pedagógica desenvolvida na sala de referência.

A acolhida às crianças pela professora tem seu início dentro da sala de referência. A docente orientava a própria criança a guardar a mochila próxima à sua cadeira e deixar a sua agenda sobre a mesa da professora. Em seguida, as crianças eram convidadas, formando uma fila, para se deslocarem até uma área externa coberta por sombra, área não tocada diretamente pelos raios solares, com espaços laterais livres e amplos, onde as crianças ficavam sentadas sobre o chão, ainda em formação de fila, durante o tempo de acolhida. Juntam-se a elas mais duas turmas do Infantil IV e uma segunda turma do Infantil V, formando uma junção organizada em quatro filas de crianças sentadas no chão do pátio. As crianças ficam sob o comando das quatro professoras, que vão se revezando nas conduções.

Durante a participação da acolhida ao ar livre, a professora fala sempre sobre o mês corrente, sobre o dia do mês e o dia da semana, não fornecendo as informações de pronto, mas

dialogando com as crianças, questionando se as crianças sabiam responder, estimulando a manifestação oral delas. Ocorria de crianças responderem com conhecimento sobre estes questionamentos, outras repetiam o que os coleguinhas ou a professora dizia. Em geral, as professoras finalizam a acolhida com a cantiga “Bom dia com alegria”, com as crianças acompanhando e fazendo gestos com as mãos, demonstrando a cantiga ser do conhecimento de todos. Esse tipo de acolhida fazia parte da rotina diária das crianças.

Cantar é uma atividade que contribui para o desenvolvimento da consciência fonológica, pois possibilita a interação com ritmos, melodias, sonoridade e possibilita a criança a pensar nas palavras da cantiga e refletir simultaneamente sobre a forma oralizada e escrita de palavras importantes para a criança. Dessa maneira, conforme Morais (2019, p. 133), esta atividade desenvolve a curiosidade na criança em querer analisar as palavras que cantam ou escutam. É uma oportunidade para as crianças das camadas populares vivenciarem o letramento, pois são carentes deste tipo de interação. A prática dos gêneros textuais (orais e escritos) com esse propósito mostrou-se muito reduzida quantitativamente e de curta duração. Aparentemente não houve uma intenção pedagógica consistente de repetição sequencial para a atividade nas salas de referência.

Outra atividade bastante observada na prática pedagógica diária da turma de infantil V é a cópia da agenda do dia, em que a professora escreve a rotina no quadro e as crianças copiam em suas agendas. Copiar é uma atividade que exige da criança uma escrita mecânica e repetitiva. Presenciei resistência de algumas crianças nesses momentos, a ponto de provocar choros nas crianças e desgastes do seu material em represália à atividade da cópia. A situação chega a requerer que a professora se aproxime destas crianças e forneçam um apoio mais direto, atuando conjuntamente com a criança na execução da atividade, desprendendo mais energia para que a atividade de copiar se concretize. É uma situação prática desconfortante que remete à reflexão feita por de Ferreiro e Teberosky (1999, p. 292) quanto à atividade de leitura e escrita: “a criança da pré-escola deve ser submetidas a um processo mecânico de exercitar a escrita ou a um processo interno de pensamento próprio da criança que a conduza ao desenvolvimento da língua escrita?”.

A Educação Infantil é um espaço de ludicidade e interações. Defendemos que a construção do conhecimento da escrita deve ser vivenciada pelas crianças de forma atraente e, nessa perspectiva, as propostas de atividades de escrita, utilizando lápis e papel na pré-escola, devem ser lúdicas, conforme nos aconselha Brandão e Carvalho (2011). Com o propósito mecânico de fazer simplesmente a cópia da agenda do dia, a atividade torna-se cansativa para a criança pois não há qualquer preocupação de que a criança reflita sobre o que está escrevendo,

para quê e para quem. Ademais é uma ação que não leva a criança a pensar acerca do funcionamento do sistema de escrita. É apenas uma ação mecânica e repetitiva de uma cópia de letras das palavras. Tal condução, desconsidera totalmente as contribuições das pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1979), que sugerem a apropriação da linguagem escrita como resultado de uma construção conceitual, o que quer dizer que a apropriação da escrita alfabética não ocorrerá pela repetição diária de desenvolver a habilidade de copiar. É necessário estimular a criança a pensar sobre o funcionamento do sistema de escrita alfabética.

Evidenciamos atividades diárias para a criança escrever o nome próprio completo e, na continuação, copiar a data do dia diretamente do quadro. Como isto acontece? A professora escreve a data no quadro no formato dd/mm/aaaa para a criança copiar na folha do papel da tarefa. Quanto às escritas dos próprios nomes, a professora pede que escreva o nome completo de maneira autônoma, sem consulta, lançando mão da reflexão. Quando a criança termina de escrever o nome ou se estiver com muita dificuldade em alguma parte da escrita, leva para a professora ver. Se o nome não estiver formado com todas as letras, a professora faz questionamentos para a criança, na tentativa de auxiliar a criança a pensar na letra que falta. Quando o diálogo não avança positivamente, a professora repassa para a criança uma ficha contendo o nome completo e em letra de imprensa maiúscula. A tarefa de escrever o nome completo é feita com letras de imprensa maiúsculas. Todas as crianças escrevem o primeiro nome corretamente, as dificuldades de escrita estão nas partes restantes do nome.

Para Ferreiro e Teberosky (1999, p. 221), o nome próprio pode contribuir na aprendizagem da escrita, pois funcionaria como o primeiro modelo de escrita, como a primeira forma estável de escrita com significação para a criança. Esta percebe que tem o nome gravado em diversos materiais da criança: na fardinha, na merendeira, na mochila, onde os pais destacam o seu nome. Sabendo que é o seu nome que está ali representado, torna-se uma escrita de seu interesse, logo a criança em pouco tempo se apropria daquela escrita e percebe que há uma correspondência entre as letras e o nome, bem como estabilidade. Referido conhecimento é importante e contribui na formulação de suas hipóteses sobre a escrita. Esse tipo de atividade amplia o campo de observação das letras e ajuda na associação das letras do nome às partes sonoras da fala do seu nome, como também associa aos nomes de familiares, o que ajuda significativamente a pensar em construir hipóteses próprias sobre a escrita das palavras.

Durante nossas observações, aconteceu um dia todo dedicado de amostra literária nas salas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. As crianças do Infantil V foram visitar a mostra literária e estiveram nas salas do 1º, 2º, 4º e 5º anos, onde assistiram, sequencialmente no interior de cada sala, as apresentações de diversos gêneros textuais, como quadrinha, tirinha da Turma

da Mônica, conto infantil “A formiga e a cigarra”, depois mais um teatro da peça infantil “O reino dos gêneros textuais”, com os alunos do 4º ano representando teatralmente a fábula, o poema, a bula de remédio, a carta e outros gêneros. Ocorria uma espécie de disputa para saber qual era o gênero textual mais importante. No final do teatrinho do “O reino dos gêneros textuais”, o rei do reino declarou todos os gêneros como importantes e que não havia um gênero melhor do que o outro. Apesar de muito interessante, defendemos que esse tipo de vivência literária seja mais frequente no cotidiano das crianças.

Verificamos mais um episódio de literatura infantil com a professora fazendo a leitura do livro infantil “As aventuras de Pinóquio”, escrito pelo italiano Carlo Collodi e com ilustrações de Enrico Mazzanti, leitura dirigida para as crianças na sala de referência; com a professora expondo o livro enquanto lia, mostrando os espaços de escrita e de ilustrações do livro. As crianças participavam comentando sobre as personagens e suas características, aparentemente já conheciam a história e puderam comentar à vontade. Depois, a professora disponibilizou outro livro infantil chamado “O gato de botas”, um conto de Ana Maria Machado e ilustrado por Arthur Vergani. Manuseando o livro e com base nas ilustrações, a leitura agora foi feita pelas crianças, de maneira coletiva e sem muita demora.

Em seguida, a professora retornou o comentário para o livro infantil “As Aventuras de Pinóquio” e discutiu com as crianças sobre qual letra começava a palavra Pinóquio, quem reconhecia a letra, quem sabia o nome da letra e pediu para a criança voluntariamente escrever no quadro. Foi um dia que teve contação de história infantil, exercitando a oralidade, a leitura e a escrita. Muito promissor para a inclusão da turma no letramento e mostrar um pouco da função social que tem os gêneros textuais.

Enfim, neste levantamento de observar e registrar as ações pedagógicas que aconteceram durante a rotina na sala de referência, não identificamos que houve um trabalho pedagógico frequente no emprego e uso de gêneros textuais, de brincadeiras para as crianças conhecerem palavras que rimam, palavras que começam com a mesma sílaba, nem de perceber e contar as partes sonoras das palavras, foram poucas as atividades evidenciadas de brincadeiras com oralização e canto para estimular a formação das habilidades pedagógicas nas crianças.

As observações da rotina da turma, nos faz ponderar que a proposta pedagógica predominante na turma de Infantil V acaba apresentando lacunas e fragilidades para a promoção de práticas de letramento e também em momentos de reflexões fonológicas de palavras. Morais (2019), defende que a criança do último ano da pré-escola tem o direito de frequentar uma educação infantil que promova vivências que estimulem o desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica. Referido autor adverte que assumiu este compromisso principalmente

com as crianças das camadas populares que estão na escola pública, “para viverem situações lúdicas de reflexão metafonológica, por exemplo, explorando rimas e aliterações”. (MORAIS; SILVA, 2010, p. 78).

A pesquisa vivenciou por meio da observação e registro das atividades rotineiras uma proposta pedagógica muito aquém do que propõe Morais (2019). Não se fez visível e contundente na sala de referência uma educação infantil sistematizada com a intenção de acesso cotidiano à cultura escrita e nem de se refletir sobre as falas das palavras, de aproximar-se da percepção de que as letras representam graficamente os sons que produzimos e avançar nas hipóteses da escrita. As poucas atividades com as crianças envolvendo oralização não objetivaram diretamente ocasionar reflexões sobre a sonoridade das palavras e sua relação com a escrita. Conforme Morais (2019, p. 137),

Se pensamos no que fazer até o final da educação infantil, entendemos que um ensino que promove a reflexão sobre semelhanças sonoras no nível das sílabas iniciais e das rimas tem se revelado bastante eficaz para ajudar as crianças a avançarem na sua compreensão do SEA, [...]. (MORAIS, 2019, p. 137).

4.2 Perspectiva pedagógica de educação da professora da turma do Infantil V

A professora da turma tem a formação em magistério no nível médio e é graduada em Gestão Escolar pela Universidade do Vale do Acaraú (UVA), com especialização em Geografia pela Faculdade Salgado Oliveira. É docente há mais de 25 anos, tendo sido professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF), onde atuou no 1º, 2º, 3º e 5º anos. Como professora substituta, chegou a atuar em todos os anos iniciais do EF. Nos últimos anos trabalhou como professora regente principal na Educação Infantil (pré-escola), especificamente na turma do Infantil V.

A professora não utiliza método de alfabetização específico, como por exemplo o método de soletração, com a turma do Infantil V, não considera sua didática de ensino tradicional, pois segundo seus depoimentos, procura dar autonomia às suas crianças e gosta de escutá-las. Busca atualizar-se com leituras sobre temas educativos na área da educação infantil, onde se sente bem. Em conversa, a professora faz uma ressalva sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no sentido de seguir o que preconiza a BNCC, que visa desenvolver a criança para o mundo e o mercado de trabalho, considerando que o mercado de trabalho hoje é muito exigente e se preocupa com a educação das crianças para viver neste mundo dominado pelo mercado. Pensa que a educação infantil deve manter-se nas práticas educacionais através das brincadeiras e interações. A professora nada comentou diretamente sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), mas

colocou-se pessoalmente como atuante em suas práticas de acordo com o Art.9º das DCNEI: “As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que [...]”.

Os livros didáticos da turma de Infantil V, segundo a professora, são oferecidos pela Prefeitura de Fortaleza, mas é ela quem faz a escolha, dizendo com suas palavras: “Nós professores escolhemos. Vejo a didática do livro de educação infantil, o tamanho das letras (maiores) e com imagens bem definidas, grandes, com foco nos gêneros textuais, trabalhando os gêneros textuais, os temas interessantes”. O planejamento das atividades acontece inicialmente com a Coordenadora Pedagógica que apresenta um projeto para todo o mês e os temas dentro do projeto a professora desenvolve, tendo para isso um tempo na instituição de educação infantil mesmo para fazer o planejamento das atividades e o seu estudo sobre os conteúdos. A professora tem três turnos durante a semana para planejar e estudar, dedicando mais tempo ao estudo.

Perguntado à professora como, na sua prática pedagógica, ela realiza as brincadeiras com as crianças envolvendo os gêneros textuais, a oralidade, as cantigas populares, a contação de história infantil, parlendas, poesias, entre outros gêneros, e com qual frequência isto acontece, a professora refere que depende e diz: “Tem uma vez ai para trás que trabalhamos os gêneros textuais; quando é parlenda, trabalhamos duas ou três vezes na semana, numa sequência. A gente trabalha muito música infantil, história também, e dentro destes gêneros textuais a gente aborda o letramento e outras experiências, o raciocínio lógico.

Quanto às atividades de leitura coletiva dos gêneros textuais com as crianças, a professora responde: “A gente conta histórias para as crianças e, a partir daquela história, elas repetem, recontam. Com o grupo de crianças a gente faz uma roda de conversa e incentiva que as crianças questionem sobre as personagens da história, sobre quem é o autor da obra, tudo direitinho”. Observo que a professora procura falar pouco durante a nossa entrevista, com um certo receio e procuro estimulá-la a falar mais, às vezes até me antecipando em um assunto que desejaria que a professora comentasse mais.

Entro no assunto sobre realização pela professora de escritas coletivas com as crianças, visando a participação das crianças na produção de texto e até mesmo da própria escrita. A professora refere que trabalha mais as interações e as brincadeiras, pois o foco da educação infantil são as interações e as brincadeiras. E diz: “Sempre a gente dá aquela puxadinha, para a criança se esforçar mais na participação de escrever, chamando a atenção para as letras iniciais das palavras e escrevendo as letras. Com a agenda do dia, estamos entrando mais na leitura e na escrita”.

Continuando o diálogo, a professora afirma que é muito importante fazer atividades envolvendo o raciocínio lógico das crianças, fazer com que eles pensem, passem a pensar mais. A atividade de raciocínio lógico é para chamar a atenção das crianças, são eles que vão pensar como resolver o que está sendo proposto para raciocinar. Não dá a solução de mão beijada para as crianças pois são atividades que requerem o raciocínio lógico delas, como brincadeiras com quebra-cabeças, jogos de memória, situações também envolvendo letramento, reforçar com a escrita, trabalhar muito a escrita. Conforme a professora,

Nestas horas, gosto de fazer rodas de conversa com as crianças, pois através das rodas de conversa a gente consegue detectar muitas coisas das crianças. Tem dia que a gente percebe que a criança está bem, tem dia que não quer participar. Pois o mercado, já percebi, cobra muito raciocínio lógico. Por exemplo, fazer atividade de simetria, que é o que vamos fazer hoje, conforme a agenda do dia, no item tarefa. Nesta atividade a criança vai começar a observar uma figura parcialmente, vai ver que falta uma parte igual, simétrica e, a partir daí, vai reproduzir esta parte que falta, completando o outro lado da figura. Se eu tivesse um espelho, a criança poderia ver a parte que falta refletida e entender mais a ideia de simetria. A gente questiona o que está faltando do outro lado,? E do lado de cá?

Segundo a professora, a cada ano, com o desenvolvimento tecnológico, as atividades educativas vão se modificando, acompanhando o avanço da tecnologia. E mostra, apontando para o celular: “Com isso aqui já aparece um outro jeito de escrever, a gente tem que aprender a mexer. Isso aqui (apontando novamente para o celular) tem coisa que eu não sei mexer”.

Ao analisarmos esta entrevista com a professora, evidenciamos que há um discurso pedagógico recheado de boas intenções e que é um posicionamento, à primeira vista, favorável a ir ao encontro da proposta de Morais (2019) de implementar atividades lúdicas através dos diversos gêneros textuais. No entanto, não percebemos a vivência dessas defesas no cotidiano da turma acompanhada. A exploração pela professora dos gêneros textuais nos pareceu incipiente. Não percebemos a intenção planejada para trabalhar as habilidades fonológicas e levar as crianças a pensar sobre a escrita.

Vários fatores contribuíram para dificultar o trabalho envolvendo atividades metafonológicas, como uma agenda cheia de horários de cópia; conflitos relacionais entre as crianças; ausência de jogos lúdicos; acesso à biblioteca; falta de ambientes de leitura; preocupação pela realização de atividades pelo simples fato de constar em agenda e chegar ao conhecimento dos responsáveis; ausência de planejamento didático sequencial para focar nos gêneros textuais ao longo de dias sucessivos, acontecendo de um modo lúdico e que seja interessante para as crianças, trabalhando a rima, as sílabas, a escrita com jogos.

Não adianta uma agenda com quatro itens de tarefas por dia, é mais interessante e produtivo trabalhar uma ou duas atividades por dia, mas com a possibilidade de trabalhar as

partes sonoras das palavras faladas e escritas. Por fim, há de se contar com a paciência e o desejo de uma professora em proporcionar reflexões em suas crianças.

4.3 As produções de escrita das crianças

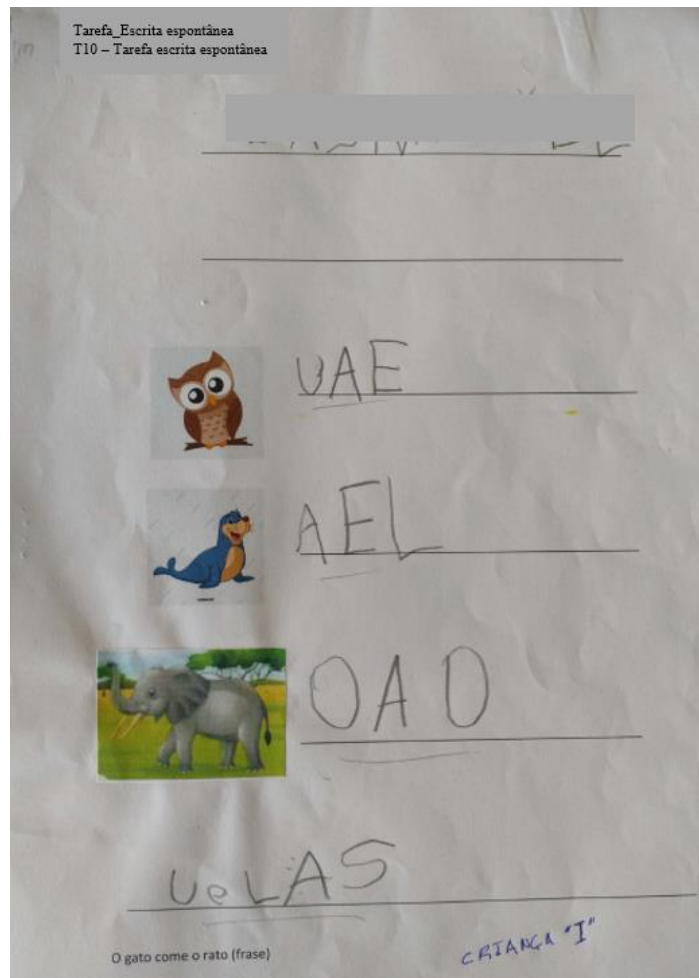
As crianças participaram individualmente nas tarefas de escrita espontânea. Receberam lápis com borracha e uma folha de papel A4 com três figuras de animais, sendo instruídas para escrever no papel A4, da maneira como soubessem, o seu nome próprio, o nome dos animais correspondentes às figuras (coruja, foca e elefante), e, no final, escrever uma frase ditada pelo pesquisador (o gato come o rato). Havia linhas destinadas para a escrita dos nomes no papel A4. As crianças foram orientadas também para ler logo em seguida o que escreviam, apontando o que lia enquanto oralizava.

O teor da atividade baseou-se no modelo empregado por Ferreiro e Teberosky (1999) em suas pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita. A análise do resultado da escrita traz os aspectos qualitativos interpretados das respostas obtidas com as crianças e que permitiram classificar individualmente onde cada criança se encontra de acordo com os cinco níveis de desenvolvimento da psicogênese da língua escrita preconizados por Ferreiro e Teberosky (1999): PRÉ-SILÁBICO I, PRÉ-SILÁBICO II, SILÁBICO, SILÁBICO-ALFABÉTICO e ALFABÉTICO.

Relembrando a metodologia aplicada, para auxiliar a descrever as características da escrita das crianças, recorreremos a um checklist de opções com o nome “Quadro Referência Para Análise das Produções Escritas das Crianças”. A seguir, apresentaremos uma amostra das análises realizadas das escritas espontâneas das 12 crianças. As palavras utilizadas foram: CORUJA, FOCA, ELEFANTE e a frase O GATO COME O RATO. Para melhor compreensão dos resultados, apresentaremos a caracterização da escrita, nível psicogenético percebido, algumas ilustrações das atividades realizadas pelas crianças e visão mais geral da turma.

A criança “I” escreve com letras, mas com um repertório limitado; utiliza letras variadas no interior de uma palavra escrita (eixo qualitativo) e na escrita usa letras variadas para diferenciar as palavras (eixos intra e inter figurais). A “criança I” escreveu todas as palavras e a frase com letras de imprensa maiúsculas e, ao ler o que escreveu, apontou a sua escrita, oralizou de maneira global o que estava escrito, ou seja, não fez relação entre letra e som. Escreveu com três letras os nomes dos animais. Não escreveu o nome próprio corretamente (para PABLO escreveu FRABLO, misturando os nomes Francisco e Pablo) e faz a leitura do que escreveu de forma global. Assim, a escrita está no nível PRÉ-SILÁBICO II.

Figura 1 – Escrita espontânea da “criança I”.

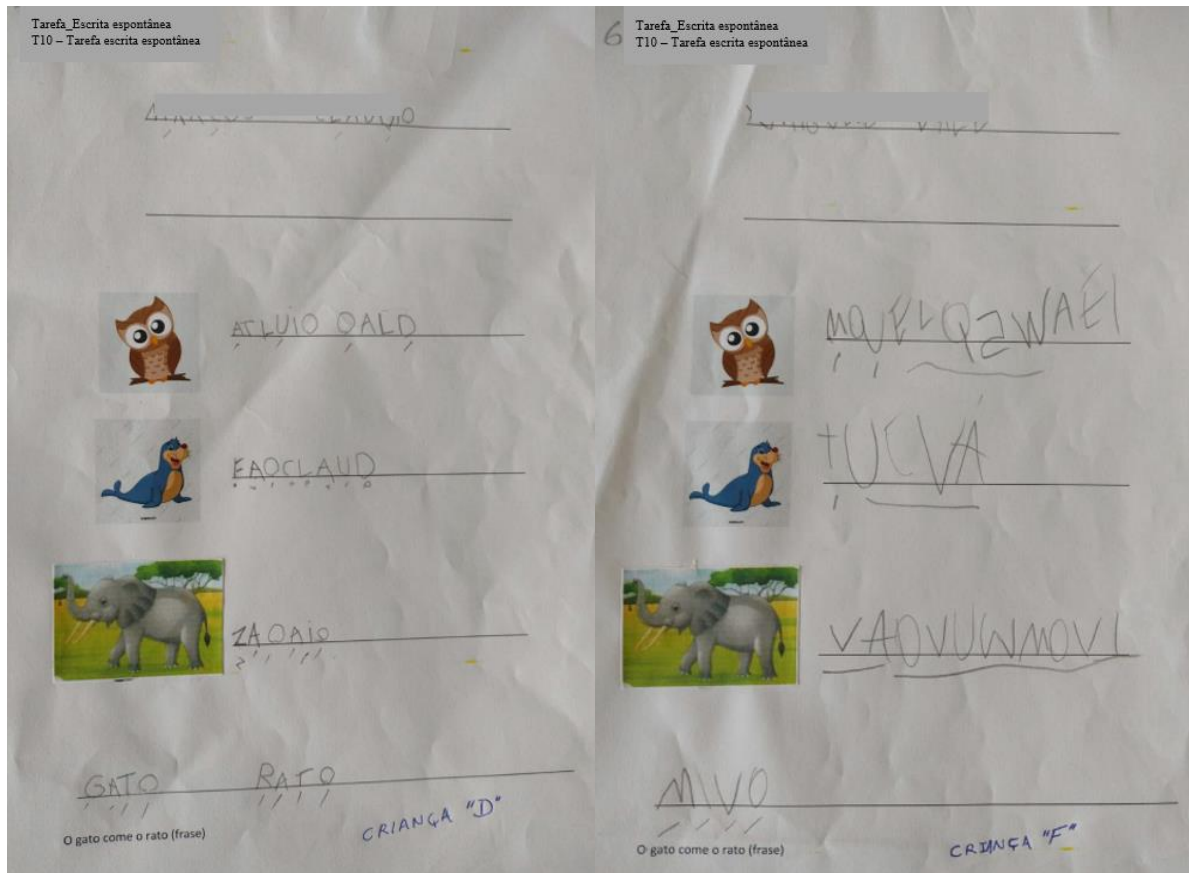


Fonte: elaborado pelo autor.

As escritas espontâneas de todas as crianças apresentaram características de escrever sempre com letras de imprensa maiúsculas, de escrever utilizando letras variadas no interior da palavra escrita (eixo qualitativo). Há um grupo de crianças que se diferencia frente às demais, pois escrevem com um repertório variado de letras e representaram as escritas dos nomes dos animais com uma maior quantidade de letras. Ou seja, utilizam um maior e mais variado repertório de letras.

Evidenciamos que estas crianças também não representam as partes sonoras das palavras com relação às letras que escrevem e com leitura global das palavras, oralizando enquanto apontavam todas as letras escritas, sem fazer referência da letra com sílaba. Dez crianças foram classificadas no nível PRÉ-SILÁBICO II de escrita. Como ilustração, duas dessas escritas espontâneas produzidas aparecem na Figura 2 (crianças “D” e “F”).

Figura 2 – Escritas espontâneas das crianças “D” e “F”.

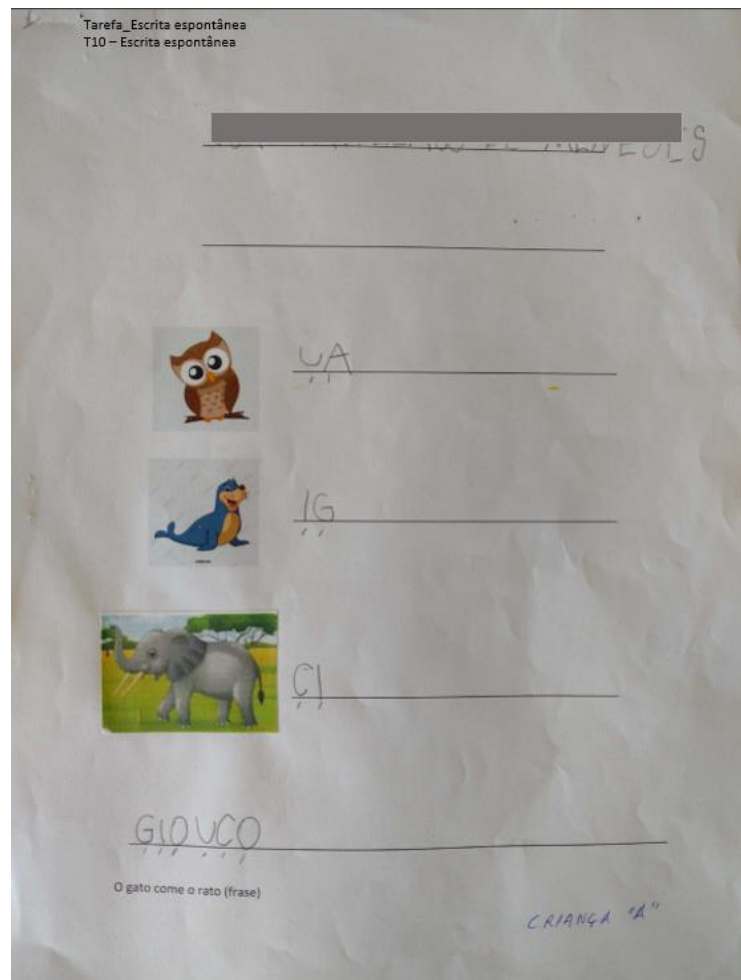


Fonte: elaborado pelo autor.

A seguir, analisaremos duas produções escritas que se diferenciaram das demais em termos de evolução no processo de aprendizagem da escrita.

A criança “A” (ver Figura 3) escreve com letras mas com um repertório limitado; utiliza letras variadas no interior de uma palavra escrita (eixo qualitativo) e na escrita usa letras variadas para diferenciar as palavras (eixos intra e inter figurais). A “criança A” escreveu todas as palavras e a frase com letras de imprensa maiúsculas e, ao ler o que escreveu, apontou a sua escrita, oralizou segmentando oralmente o que estava escrito, ou seja, fez a relação entre letra e som. Para os nomes dos animais escreveu sempre com duas letras com algum tipo de correspondência sonora. Não utilizou o critério de escrita com pelo menos três letras, mas demonstrou aparente entrada no período de fonetização da escrita. Dessa forma, encontra-se na fase SILÁBICA com valor sonoro.

Figura 3 – Escrita espontânea da “criança A”.



Fonte: elaborado pelo autor

Na análise da tarefa de escrita da “criança C” (Figura 4) foi verificada a característica de escrever com letras e fazer a relação entre letra e som, considerando as sílabas como partes sonoras das palavras. Para cada sílaba, correspondeu uma letra na escrita, mas a criança não considerou o valor sonoro convencional das letras que escreveu. Todas as letras foram de imprensa maiúsculas; escreveu o nome próprio correto. Quando a “criança C” leu o que escreveu, para os nomes dos animais, oralizou cada sílaba enquanto apontava para uma letra representativa do som de cada sílaba. Na leitura da frase fez diferente, enquanto oralizava a frase, apontou uma letra para cada palavra (apontou até a quarta letra, como se pensasse que a frase tinha quatro palavras) e quando falou a última palavra, no final, deu uma escorregada do dedo sobre as demais letras, como a expressar que faziam parte da leitura da frase. A “criança C” foi avaliada como estando no nível SILÁBICO, pois estabeleceu uma correspondência entre a escrita e as partes sonoras das palavras.

Figura 4 – Escrita espontânea da “criança C”.



Fonte: elaborado pelo autor.

Para uma visão geral da turma, apresentamos, a seguir, o Quadro 3. Em linhas gerais, foi possível perceber que 100% das crianças escrevem com letras, 100% das crianças usa letras variadas para diferenciar a escrita das palavras, 92% das crianças utiliza letras variadas no interior de uma palavra escrita (eixo qualitativo), 67% das crianças escreve com um repertório variado de letras, 33% com um repertório limitado de letras e que 16% escreve com letras e faz a relação entre letra e som.

Quadro 3 - Características da escrita das 12 crianças.

Características da escrita	Crianças (quant.)	%
Escreve com letras	12	100
Na escrita usa letras variadas para diferenciar as palavras	12	100
Utiliza letras variadas no interior de uma palavra escrita (eixo qualitativo)	11	92
Escreve com um repertório variado de letras	8	67
Escreve com um repertório limitado de letras	4	33
Escreve com letras e faz a relação entre letra e som (unidades sonoras da palavra)	2	16

Fonte: elaborado pelo autor.

Percebe-se que se destaca no grupo duas crianças, que correspondem a 16% do grupo, que faz a sua escrita espontânea com letras e numa relação de uma letra para uma sílaba (parte sonora da palavra). Apenas duas crianças da turma que se enquadram no nível considerado SILÁBICO por Ferreiro e Teberosky (1999). As demais crianças, 84% (10 crianças) estão no nível PRÉ-SILÁBICO II (ver Quadro 4).

Quadro 4 - Categorias da psicogênese da língua escrita encontradas na pesquisa

Categoria	Crianças (quant.)	%
Pré-silábico II	10	84
Silábico	2	16

Fonte: elaborado pelo autor.

4.4 Desempenho das crianças na identificação e produção de habilidades fonológicas

Esta subseção é dedicada a interpretar o desempenho das crianças nas tarefas aplicadas envolvendo as habilidades de reflexão metafonológica, lembrando que as atividades foram inspiradas em Morais (2019, p. 135). Avaliamos o resultado começando de maneira individual, relacionando cada criança aos seus resultados obtidos, fazendo o mesmo tratamento com todas

as crianças. É oportuno dizer que as habilidades têm número de quesitos de avaliação diferenciados e foram assim denominadas:

- Tarefa T1 (contar as partes sonoras da palavra) - 8 quesitos de avaliação;
- Tarefa T2 (reconhecer entre duas ou três palavras qual a maior) - 3 quesitos de avaliação;
- Tarefa T3 (dizer uma palavra maior que outra) - 1 quesito de avaliação;
- Tarefa T4 (identificar palavras que começam com o mesmo som) - 2 quesitos de avaliação;
- T5 (dizer uma palavra que começa com o mesmo som que outra) - 1 quesito de avaliação;
- T6 (reconhecer a rima entre duas palavras) - 2 quesitos de avaliação.
- T7 (dizer uma palavra que rima com outra) – 1 quesito de avaliação.
- T8 (identificar palavras que começam com o mesmo fonema) - 2 quesitos de avaliação.
- T9 (dizer uma palavra que começa com o mesmo fonema de outra) 1 quesito de avaliação.

Como as habilidades fonológicas têm tarefas com número de quesitos diferentes, adotamos os seguintes critérios de classificação: “Habilidade Fonológica Desenvolvida (D)” quando a criança acertar 100% das respostas da tarefa, independente do número de quesitos; nas atividades em que a criança não responder corretamente nenhum quesito, denominamos “Habilidade fonológica ainda não desenvolvida” (ND); nas tarefas em que haja acerto parcial dos quesitos, chamaremos de “Habilidade fonológica em desenvolvimento (EmD)”.










Antes da realização da atividade pela criança, o pesquisador fez uma demonstração com cartão exemplo de como resolver a tarefa, estendendo o mesmo procedimento para todas as demais tarefas. As figuras tiveram seus nomes oralizados tanto pela criança, como pelo aplicador da tarefa, de modo a emparelhar a identificação das figuras. Observei na aplicação da atividade que exemplificar a resolução serviu como também uma possível fonte auxiliar para a reflexão das crianças na resolução da tarefa. Pela reação das crianças, pareceu que, até então, aquele tipo de reflexão era desconhecido pelas crianças e fazer aquelas atividades de estímulo para a formação da consciência fonológica e de onde, a partir da exemplificação prévia, resultou a começar a habilitar a criança para resolver as demandas solicitadas. Não houve uma resposta comportamental das crianças de que aquelas atividades de habilidades fonológicas já eram do seu conhecimento.

A seguir, apresentaremos um quadro síntese com os dados tabulados, apresentando as habilidades avaliadas conforme o desempenho das crianças (D, EmD e ND).

Quadro 5 – Síntese do desempenho das crianças nas tarefas de CF e de escrita.

Criança	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	Acertos (%)	Nível Psicogenético
A	EmD	EmD	ND	D	D	EmD	ND	EmD	D	71%	Silábico
B	EmD	EmD	ND	ND	ND	ND	ND	EmD	ND	38%	Pré-silábico
C	D	D	ND	D	ND	ND	D	D	D	81%	Silábico
D	EmD	EmD	D	D	D	D	ND	EmD	D	81%	Pré-silábico
E	EmD	EmD	ND	D	ND	EmD	ND	ND	ND	57%	Pré-silábico
F	D	D	D	D	ND	D	ND	EmD	ND	81%	Pré-silábico
G	EmD	EmD	ND	EmD	ND	ND	ND	ND	ND	48%	Pré-silábico
H	EmD	D	ND	EmD	ND	ND	ND	ND	ND	24%	Pré-silábico
I	EmD	EmD	D	D	ND	D	ND	ND	ND	52%	Pré-silábico
J	EmD	D	D	EmD	ND	EmD	ND	EmD	ND	57%	Pré-silábico
K	EmD	EmD	ND	ND	ND	ND	ND	EmD	ND	19%	Pré-silábico
L	EmD	ND	ND	D	ND	EmD	ND	ND	ND	33%	Pré-silábico

TAREFAS

	T1 - Contar as partes sonoras da palavra
	T2 - Reconhecer entre duas ou três palavras qual a maior
	T3 - Dizer uma palavra maior que outra
	T4 - Identificar palavras que começam com o mesmo som
	T5 - Dizer uma palavra que começa com o mesmo som que outra
	T6 - Reconhecer a rima entre duas palavras
	T7 - Dizer uma palavra que rima com outra
	T8 - Identificar palavras que começam com o mesmo fonema
	T9 - Dizer uma palavra que começa com o mesmo fonema de outra

CRITÉRIO DE CLASSIFICAÇÃO

D	– Desenvolvida (100 % de acerto)
EmD	– Em Desenvolvimento (acerto parcial)
ND	– Não Desenvolvida (sem acerto)

Fonte: elaborado pelo autor.

Analisando os resultados dispostos no Quadro 5, podemos perceber que a habilidade fonológica T4 (Identificar as palavras que começam com o mesmo som) é a que aparece com maior frequência entre as crianças como Habilidade Desenvolvida (D). Das doze crianças, isso é visto em sete e ainda aparece como em desenvolvimento (EmD) em mais três. Somente duas crianças ainda não desenvolveram tal habilidade. Portanto, mesmo crianças com escritas no nível pré-silábico já demonstraram referido conhecimento.

Opostamente, a habilidade fonológica que mais surge como não desenvolvida (ND) é a T7 (Dizer uma palavra que rima com outra). Onze crianças ainda não desenvolveram a habilidade de falar autonomamente palavras que rimam entre si. Curioso é que até as duas crianças (A e C) que encontravam-se no nível silábico, também não demonstraram tal habilidade.

A habilidade fonológica T1 (Contar as partes sonoras das palavras) mostra-se qualificada como em desenvolvimento (EmD) para dez crianças e como desenvolvida (D) em

duas. Portanto, é uma habilidade em vias de consolidação para toda a turma investigada, que está concluindo a Educação Infantil. Pensamos que embora esta não demande um maior nível de complexidade, esse tipo de habilidade requer vivências de reflexão fonológica com as crianças por meio de brincadeiras e jogos. Inferimos que, como já dito anteriormente, que a exemplificação prévia da tarefa pode ter influenciado o início da percepção nas crianças de contar os segmentos sonoros das palavras e refletiu positivamente na avaliação da habilidade fonológica, mas não influenciou na melhoria da categorização quanto ao nível psicogenético da escrita espontânea (tarefa T10). É oportuno esclarecer que houve um tempo longo entre a realização da Tarefa T1 e a realização da tarefa T10, de maneira que a exemplificação da tarefa parece que influenciou somente a tarefa T1 na contagem das partes sonoras.

Quanto às habilidades T8 e T9, identificar e dizer palavras que começam com o mesmo fonema respectivamente, que expressam a subcategoria consciência fonêmica, são conhecimentos mais complexos de se apropriar no processo de apropriação da escrita (SOARES, 2020), especialmente na pré-escola, pois a consciência fonêmica compõe a parte final de formação da CF. A ausência dessas habilidades manifestaram-se nos resultados das tarefas e, principalmente, na habilidade de dizer palavras que começam com o mesmo fonema. As duas crianças de nível SILÁBICO foram classificadas como tendo a habilidade desenvolvida (D). Uma criança que avaliamos estar em vias de avançar para o nível SILÁBICO também foi assertiva na oralização de palavras que começam com o mesmo fonema. Mas as demais crianças que estavam com escritas PRÉ-SILÁBICAS, no caso nove crianças, apareceram como não tendo desenvolvido essas habilidades fonêmicas (ND). Estes dados nos fazem pensar que parece haver uma relação direta entre os níveis psicogenéticos de escrita e as habilidades fonológicas.

Entre as quatro crianças que mais se qualificaram nas respostas dos quesitos das tarefas de habilidades fonológicas, temos duas crianças (“A” e “C”) com nível psicogenético SILÁBICO e duas (“D” e “F”) PRÉ-SILÁBICAS que parecem estar em movimento de transição para o nível SILÁBICO, portanto, em vias de entrar no período de fonetização da escrita. Estas duas últimas crianças obtiveram 81% de acertos nos quesitos de CF, mas que, na avaliação da escrita, parecem indicar uma escrita em transição entre PRÉ-SILÁBICA e SILÁBICO. Elas oscilaram nas avaliações de escrita espontânea, na parte de perceber a fonetização das palavras e não dá para a gente dizer que estão no nível SILÁBICO. Na hora da avaliação das habilidades fonológicas, as duas crianças (“D” e “F”) já demonstram uma qualidade maior de acertos nos quesitos de CF do que as outras crianças PRÉ-SILÁBICAS. Tais características nos sugerem que estão realmente em vias de consolidação para o próximo

nível psicogenético. Então, é um aspecto apresentado pela pesquisa que vem corroborar com a existência de um vínculo entre as habilidades fonológicas desenvolvidas com os níveis psicogenéticos. Inferimos que a apropriação das habilidades de CF nos remete a crer que influencia na geração de avanços conceituais sobre a escrita e, conseqüentemente, avanços de nível psicogenético.

A T5 (Tarefa da habilidade fonológica de dizer uma palavra que começa com o mesmo som de outra) foi avaliada como não desenvolvida (ND) para a “criança C” de nível psicogenético SILÁBICO, onde era para dizer uma palavra que começasse com o mesmo som da palavra BONECA e a criança oralizou a palavra HOMEM ARANHA. De pronto, realmente essa fala da criança não a caracteriza como uma resposta assertiva, o que levou a ser atribuído o entendimento de habilidade não desenvolvida. Convém destacar que esta habilidade contém apenas UM quesito de avaliação. Percebe-se depois que a criança pode ter escolhido a palavra HOMEM ARANHA por duas possíveis razões: ter usado o critério de palavras do mesmo campo semântico (brinquedos), visto que a palavra de origem era BONECA, ou até mesmo para se “livrar” da pergunta.

Analisando as demais crianças (“B”, “E”, “G”, “H”, “I”, “J”, “K”, “L”), com base no Quadro 5, os resultados das tarefas avaliativas das habilidades fonológicas evidenciaram uma queda vertiginosa no desempenho dessas crianças. Quando se relaciona as habilidades não desenvolvidas (ND) com as escritas espontâneas dessas oito crianças - com escritas pré-silábicas - realça o pensamento de que, quando um grupo de crianças demonstra uma insuficiente ou quase nenhuma formação de suas habilidades fonológicas, possivelmente vão ocupar os níveis psicogenéticos mais iniciais, e não é por acaso que todas estão no nível PRÉ-SILÁBICO. Mais uma vez parece se configurar a relação direta entre CF e escrita psicogenética, embora de forma negativa.

Esse grupo de oito crianças, quando se reflete individualmente o resultado no desempenho das habilidades não desenvolvidas (ND) entre as nove tarefas, temos:

- cinco crianças com seis habilidades fonológicas não desenvolvidas (ND);
- uma criança com cinco (ND);
- uma com quatro (ND) e
- uma com três (ND).

Tais dados sugerem que, com muitas habilidades fonológicas não desenvolvidas encontradas no desempenho dessas crianças, levam essas crianças a apresentarem um correspondente nível psicogenético mais elementar (PRÉ-SILÁBICO).

Logo a seguir, separamos em dois quadros (6 e 7) os resultados no desempenho de tarefas com dois tipos de procedimentos de naturezas diferentes: Identificar e Produzir. O Quadro 6 foi dedicado à análise dos resultados do procedimento “Identificar”. No Quadro 7, ao procedimento de “Produzir”.

Nas atividades de “Identificação”, ver no quadro a seguir, a análise sugere um desempenho muito baixo na identificação de palavras que começam com o mesmo fonema, com 33% de acertos, seguido da identificação de palavras que rimam, com 42% de acertos. São resultados que precisam ser entendidos como duas habilidades fonológicas (fonemas e rimas) que exigem mais conhecimento e atenção às reflexões fonológicas, portanto são compreensíveis e esperados este baixo desempenho ao final da Educação Infantil. Principalmente a habilidade de identificação de fonemas iniciais.

Quadro 6 – Identificação das habilidades fonológicas da turma das crianças.

Descrição da habilidade fonológica	Total (n° de quesitos x 12 crianças)	Acertos (quant.)	Acertos (%)
Identificar palavras com mesmo fonema inicial – 2 quesitos	24	8	33%
Identificar rima de palavras – 2 quesitos	24	10	42%
Identificar as partes sonoras das palavras - 8 quesitos	96	65	68%
Identificar a maior palavra – 3 quesitos	36	25	69%
Identificar palavras com mesmo som inicial – 2 quesitos	24	17	71%
Total	204	125	61%

Fonte: elaborado pelo autor.

Nas atividades de “Produção” (Quadro 7), a qualidade do desempenho da turma foi ainda mais baixa em comparação aos resultados do Quadro 6. Produzir palavras que rimam obteve um desempenho de 8% de acertos e para dizer palavras que começam com o mesmo som, apenas 17%. Isso nos infere a pensar que as crianças tiveram poucas oportunidades de vivenciar em sala de referência com brincadeiras que estimulassem reflexões fonológicas com palavras. Coletivamente, a sinalização da pesquisa é que, na prática, parece que a turma não desenvolveu, durante o último ano na pré-escola, atividades orais adequadas ao desenvolvimento das referidas habilidades fonológicas, e, por isso, suspeita-se que o nível de desenvolvimento da CF para a atividade de produção é de uma qualidade muito abaixo do desejável.

Apenas uma criança disse palavras que rimam, ou seja, 8% de acerto quando se considera o resultado de toda a turma. Essa criança tem nível SILÁBICO. Duas crianças (uma

de nível SILÁBICO e a outra que se encaixa como nível PRÉ-SILÁBICO em vias de avançar para o SILÁBICO) disseram palavras que começam com o mesmo som, com 17% de acertos para a turma de Infantil V. Toma corpo novamente a relação direta entre habilidades fonológicas e nível psicogenético de escrita. Com essas informações, pode-se pensar que se fosse rotineiro atividades com palavras retiradas de gêneros textuais trabalhados durante pelo menos o último ano da pré-escola, possivelmente não teríamos esta insatisfatória qualidade de desempenho.

Quadro 7 – Produção das habilidades fonológicas da turma das crianças.

Descrição da habilidade fonológica	Total (n° de quesitos x 12 crianças)	Acertos (Quant.)	Acertos (%)
Dizer palavras que rimam	12	1	8%
Dizer palavras que começam com o mesmo som	12	2	17%
Dizer palavras que começam com o mesmo fonema	12	3	25%
Dizer uma palavra maior que outra	12	4	33%
Total	48	10	21%

Fonte: elaborado pelo autor.

O comparativo entre os quadros, no que diz respeito ao desempenho, evidencia que “Produzir” (Quadro 7) exige muito mais conhecimentos das crianças do que “Identificar” (Quadro 6). Todos os resultados da pesquisa são sinalizações envolvendo os estágios de desenvolvimento em que se encontram as habilidades fonológicas (D, EmD e ND) das crianças e expõem indícios que nos levam a refletir e fazer ponderações, que podem revelar realidades ou não, já que é uma pesquisa qualitativa, da área de ciências humanas, mais precisamente da Pedagogia e no atendimento às crianças da Educação Infantil. Portanto, a realidade investigada é carregada de subjetividade.

Ao retomar o Quadro 5, onde se encontram a síntese dos dados, compreende-se que a habilidade de dizer uma palavra que rima (tarefa T7) tem um nível de dificuldade maior do que a habilidade de reconhecer palavras que rimam (tarefa T6), o que sugere investir pedagogicamente em atividade lúdicas oralizadas, também como fins para esse tipo de aprendizagem. Assim as crianças podem brincar com os pedacinhos de sons que formam as palavras e que depois vão se traduzir em suas representações escritas. Com essa ideia, de brincar com as palavras oralizadas, faz-se a escolha dessa opção pedagógica prevendo como vai ser importante conhecer a pauta sonora das palavras como vivências de base para a criança avançar

em seu processo de aprendizagem da linguagem escrita. Essa sugestão se amplia de maneira positiva (ou não, considerando que não há a exatidão de se atingir o que se objetiva, mas que, fundamentado em pesquisa, se aposta no sucesso) quando se traz a sua prática para o último ano da Educação Infantil. É uma oportunidade disponibilizada na pré-escola pública para as crianças de camadas populares para ingressarem no Ensino Fundamental com melhores condições de sucesso em seu processo de aprendizagem da leitura e da escrita

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse momento de conclusão deste texto, a fim de sintetizarmos as principais conclusões, retomamos o objetivo geral da pesquisa, que foi investigar a presença de habilidades fonológicas e as possíveis relações com o processo de aprendizagem da escrita das crianças de uma turma ao final da Educação Infantil.

Em síntese, nossa pesquisa nos sugere que da turma investigada, 100% das crianças escrevem com letras, 100% das crianças usa letras variadas para diferenciar a escrita das palavras, 92% das crianças utiliza letras variadas no interior de uma palavra escrita (eixo qualitativo), 67% das crianças escreve com um repertório variado de letras, 33% com um repertório limitado de letras e que 16% escreve com letras e faz a relação entre letra e som.

Percebe-se que se destaca na turma, duas crianças, que correspondem a 16% do grupo, que faz a sua escrita espontânea com letras e numa relação de uma letra para uma sílaba (nível silábico). As demais crianças, 84% (10 crianças) estão no nível PRÉ-SILÁBICO II.

Quanto às habilidades fonológicas investigadas, a T4 (Identificar as palavras que começam com o mesmo som) é a que aparece com maior frequência entre as crianças como Habilidade Desenvolvida (D). Das doze crianças, isso é visto em sete e ainda aparece como em desenvolvimento (EmD) em mais três. Somente duas crianças ainda não desenvolveram tal habilidade. Portanto, mesmo crianças com escritas no nível pré-silábico já demonstraram referido conhecimento.

Opostamente, a habilidade fonológica que mais surge como não desenvolvida (ND) é a T7 (Dizer uma palavra que rima com outra). Onze crianças ainda não desenvolveram a habilidade de falar autonomamente palavras que rimam entre si. Curioso é que até as duas crianças (A e C) que se encontravam no nível silábico, também não demonstraram tal habilidade.

A habilidade fonológica T1 (Contar as partes sonoras das palavras) mostra-se qualificada como em desenvolvimento (EmD) para dez crianças e como desenvolvida (D) em duas. Portanto, é uma habilidade em vias de consolidação para toda a turma investigada, que está concluindo a Educação Infantil.

Entre as quatro crianças que mais se qualificaram nas respostas dos quesitos das tarefas de habilidades fonológicas, temos duas crianças (“A” e “C”) com nível psicogenético SILÁBICO e duas (“D” e “F”) PRÉ-SILÁBICAS que parecem estar em movimento de transição para o nível SILÁBICO, portanto, em vias de entrar no período de fonetização da escrita. Estas duas últimas crianças obtiveram 81% de acertos nos quesitos de CF, mas que, na

avaliação da escrita, parecem indicar uma escrita em transição entre PRÉ-SILÁBICA e SILÁBICO.

Na hora da avaliação das habilidades fonológicas, as duas crianças (“D” e “F”) já demonstram uma qualidade maior de acertos nos quesitos de CF do que as outras crianças PRÉ-SILÁBICAS. Tais características nos sugerem que estão realmente em vias de consolidação para o próximo nível psicogenético. Tais dados, corroboram para pensarmos que há existência de vínculo entre as habilidades fonológicas desenvolvidas com os níveis psicogenéticos. Inferimos que a apropriação das habilidades de CF nos remete a crer que influencia na geração de avanços conceituais sobre a escrita e, conseqüentemente, avanços de nível psicogenético.

Analisando as demais crianças (“B”, “E”, “G”, “H”, “I”, “J”, “K”, “L”), os resultados das tarefas avaliativas das habilidades fonológicas evidenciaram uma queda vertiginosa no desempenho dessas crianças. Quando se relaciona as habilidades não desenvolvidas (ND) com as escritas espontâneas dessas oito crianças - com escritas pré-silábicas - realça o pensamento de que, quando um grupo de crianças demonstra uma insuficiente ou quase nenhuma formação de suas habilidades fonológicas, possivelmente vão ocupar os níveis psicogenéticos mais iniciais, e não é por acaso que todas estão no nível PRÉ-SILÁBICO.

Tais dados sugerem que, com muitas habilidades fonológicas não desenvolvidas encontradas no desempenho dessas crianças, levam essas crianças a apresentarem um correspondente nível psicogenético mais elementar (PRÉ-SILÁBICO).

Em suma, desenvolver essa pesquisa nos proporcionou perceber que a formação ou a ausência das habilidades fonológicas nas crianças tem influência no respectivo avanço nas hipóteses de escrita pelas crianças, e conseqüente nível psicogenético de escrita. Este resultado nos faz pensar que um maior domínio de habilidades fonológicas influencia na aprendizagem da escrita alfabética.

A predominância de crianças no nível pré-silábico reforça para nós a necessidade de um investimento pedagógico que precisa ser feito com essas crianças quando chegarem no primeiro ano do Ensino Fundamental. E no primeiro ano, à medida que avançarmos no diagnóstico para saber quais as habilidades fonológicas específicas, teríamos de fazer um trabalho pedagógico mais direcionado e intensivo, estimulando o desenvolvimento de tais habilidades.

Compreendemos que essa pesquisa traz contribuições para se pensar em fazer um investimento pedagógico para o último ano de pré-escola, uma alternativa para sair de uma rotina diária que tem o propósito mecânico de fazer simplesmente a cópia da agenda do dia e que não leva a criança a apropriação da linguagem escrita como resultado de uma construção conceitual.

Este trabalho aponta para a necessidade de se defender uma postura pedagógica de brincar também com as palavras que fazem parte do cotidiano das crianças, de uma maneira atrativa e interessante na Educação Infantil. Acreditamos ser importante para as crianças, experiências que possibilitem o brincar e a exploração com partes sonoras de palavras, visando o desenvolvimento de algumas habilidades fonológicas, e, assim, ajudar as crianças a avançarem na compreensão do sistema alfabético e entrar no primeiro ano do ensino fundamental em circunstâncias mais satisfatórias de aprendizagem.

Destacamos ainda, que não é função da Educação Infantil alfabetizar as crianças, nem ensinar a ler e a escrever, mas esta etapa pode contribuir efetivamente para esse processo de aprendizagem. Esta pesquisa desvendou para nós que é importante essa reflexão sobre as contribuições da Educação Infantil para esse processo, sendo cogitada como uma oportunidade de disponibilizar o acesso das crianças ao processo de alfabetização e letramento antes de ingressarem no Ensino Fundamental, para quando isso acontecer, chegar em melhores condições de sucesso.

A realização da pesquisa reforçou a compreensão de que as crianças devem se sentir motivadas e interessadas para participar ativamente de diferentes experiências, superando atividades mecânicas de cópia diária da agenda e de tarefas enfadonhas. Acreditamos que as brincadeiras e interações na Educação Infantil possam ser vivenciados também com a linguagem escrita, com a cultura escrita. A pesquisa nos agraciou com um conhecimento ao demonstrar a relação de influência entre CF e nível psicogenético de escrita, o que nos faz pensar que as habilidades fonológicas são a base para o processo de alfabetização.

A pesquisa nos fortaleceu com dados que nos embasam sugerir que a Educação Infantil pode colaborar com o desenvolvimento da CF, estimulando as habilidades fonológicas através de jogos, brincadeiras, gêneros textuais, parlendas, cantigas, cordel, escrita coletiva, trava-língua, teatrinhos infantis. Enfim, permitir ter a palavra como brinquedo!

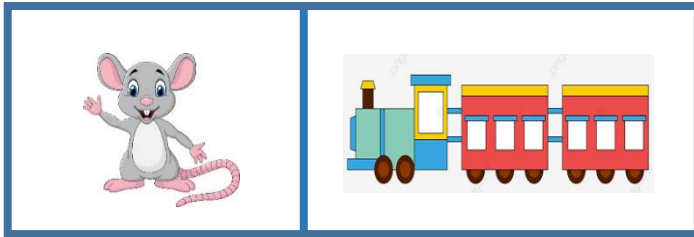
REFERÊNCIAS

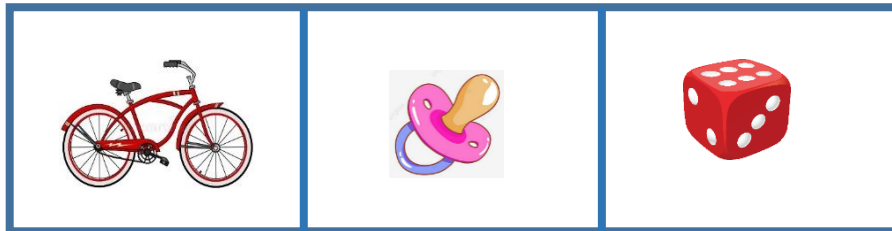
- AQUINO, Socorro Barros de. **O trabalho com consciência fonológica na educação infantil e o processo de apropriação da escrita pelas crianças**. 2007. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007. Disponível em: <https://attenu.ufpe.br/handle/123456789/4572>. Acesso em 02 ago. 2022.
- BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; CARVALHO, Maria Jaqueline Paes de. As fichas de atividades de linguagem escrita na Educação Infantil. *In*: BRANDÃO, Ana Carolina; ROSA, Ester Calland de Sousa (org.). **Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, p. 139-164, 2011
- BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LEAL, Telma Ferraz. Alfabetizar e letrar na Educação Infantil: o que isso significa? *In*: BRANDÃO, Ana Carolina; ROSA, Ester Calland de Sousa (org.). **Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, p. 13-31, 2011.
- BRASIL. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 03 set. 2022.
- FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde; LAUTERT, Sintria Labres. A tomada de consciência analisada a partir do conceito de divisão: um estudo de caso. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 16, p. 547-554, 2003. Disponível em: file:///C:/Luiz%20Carlos%20LV/Pedagogia/Pedagogia%202022_2/TCC2/Avulsos/assimila%C3%A7%C3%A3o%20acomoda%C3%A7%C3%A3o%20e.pdf. Acesso em: 01 ago. 2022.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. 2ª ed. São Paulo: EPU, 2018
- MORAIS, Arthur Gomes de. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. 1ª ed. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.
- MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. Coleção Como Eu Ensino. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.
- MORAIS, Artur Gomes de; SILVA, Alessandro da. Consciência fonológica na Educação Infantil: desenvolvimento de habilidades metalinguísticas e aprendizado da escrita alfabética. *In*: BRANDÃO, Ana Carolina; ROSA, Ester Calland de Sousa (org.). **Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, p. 73-91, 2011.
- SOARES, Magda. **Alfabetrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

APÊNDICE A - TAREFA_COMPARAR O TAMANHO DAS PALAVRAS

T1 - Contar as partes sonoras das palavras; T2 - Reconhecer entre duas ou três palavras qual a maior

QUANTOS PEDACINHOS DE SOM TEM AS PALAVRAS E CIRCULE A MAIOR PALAVRA ...

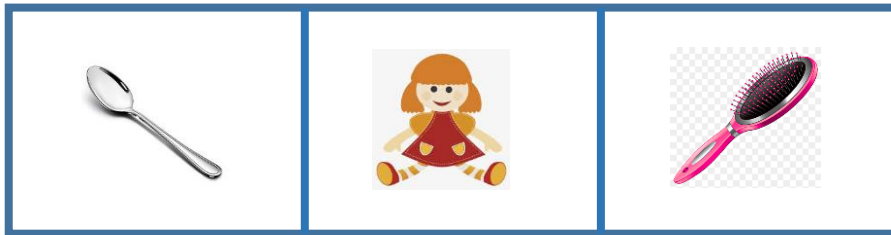
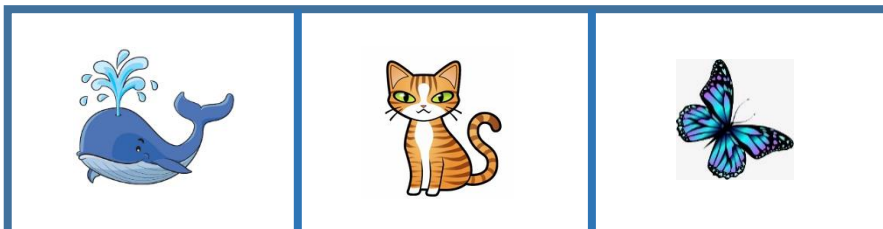






APÊNDICE B – TAREFA CF_ALITERAÇÃO

T4 - Identificar palavras que começam com o mesmo som

CIRCULE QUEM COMEÇA COM O MESMO SOM DE...**BOTA****CIRCULE QUEM COMEÇA COM O MESMO SOM DE...****BARATA**

APÊNDICE C – TAREFA CF_RIMA

T6 - Reconhecer a rima entre duas palavras

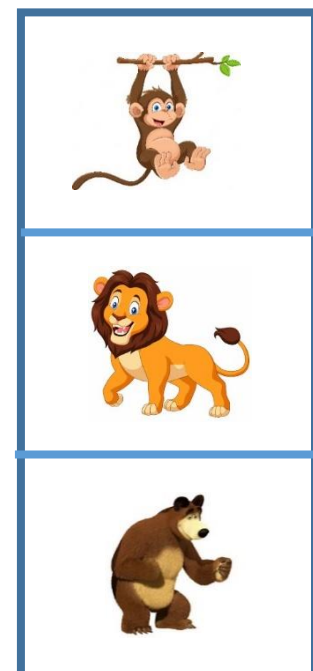
CIRCULE QUEM RIMA COM QUEM?

COELHO RIMA COM...



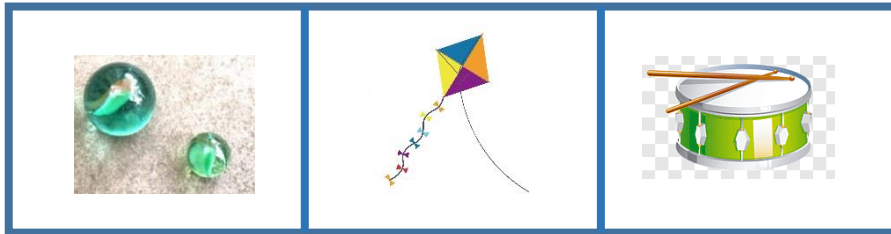
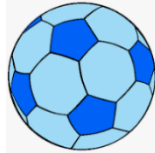
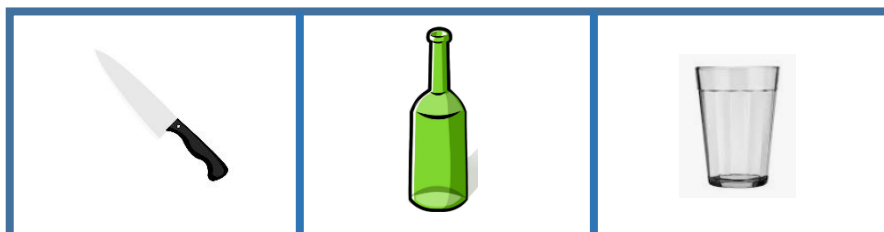
CIRCULE QUEM RIMA COM QUEM?

AVIÃO RIMA COM...



APÊNDICE D – TAREFA CF_FONEMA

T8 - Identificar palavras que começam com o mesmo fonema

**CIRCULE QUEM COMEÇA COM O MESMO FONEMA
DE...****BOLA****CIRCULE QUEM COMEÇA COM O MESMO FONEMA
DE...****CASA**

APÊNDICE E – TAREFA CF_PRODUÇÃO

T3 - Dizer uma palavra maior que outra

DIGA UMA PALAVRA MAIOR QUE OUTRA

Exemplificando para a criança: **CASA** e **JANELA** (maior)

Fala autônoma da criança: _____ e _____

Sugestão da primeira palavra: **BOLA** e _____

T5 - Dizer uma palavra que começa com o mesmo som que outra

DIZER UMA PALAVRA QUE COMEÇA COM O MESMO SOM DE OUTRA

Exemplificando para a criança: **PATO** e **PANELA**

Fala autônoma da criança: _____ e _____

Sugestão da primeira palavra: **BONECA** e _____

T7 - Dizer uma palavra que rima com outra

DIZER UMA PALAVRA QUE RIMA COM OUTRA

Exemplificando para a criança: **MORADOR** e **LUTADOR**

Fala autônoma da criança: _____ e _____

Sugestão da primeira palavra: **FELIZ** e _____

T9 - Dizer uma palavra que começa com o mesmo fonema de outra

DIZER UMA PALAVRA QUE COMEÇA COM O MESMO FONEMA DE OUTRA

Exemplificando para a criança: **PANELA** e **PERU**

Fala autônoma da criança: _____ e _____

Sugestão da primeira palavra: **TIJOLO** e _____

APÊNDICE F – TAREFA_ESCRITA ESPONTÂNEA

T10 – Escrita espontânea







O gato come o rato (frase)

APÊNDICE G - ROTEIRO DE OBSERVAÇÕES - SALA DE REFERÊNCIA - INF.V

ATIVIDADES ROTINEIRAS OBSERVADAS		DIA DO MÊS DE OUTUBRO						
1	Fazer cópias de palavras modelos							
2	Usar métodos de alfabetização para ler e escrever							
3	Oralidade/leitura repetida de famílias silábicas							
4	Oralidade com textos de interesse da docente							
5	Oralidade com textos de interesse da criança							
6	Oralidade com contação de história infantil							
7	Oralidade com gêneros poéticos (parlendas, cantigas, poemas)							
8	Escrita coletiva da agenda do dia							
9	Escrita coletiva de gêneros textuais							
10	Escrita de palavras estáveis							
11	Escrita espontânea							
12	Brincar de escrever palavras na lousa							
13	Brincar de escrever palavras com alfabeto móvel							
14	Leitura da criança de livros de história infantil							
15	Contação pela criança da história infantil							
16	Contar oralmente as sílabas das palavras							
17	Comparar o tamanho das palavras							
18	Brincar com palavras que rimam							
19	Comparar palavras que começam com a mesma letra							
20	Comparar palavras que começam com a mesma sílaba							

LEGENDA: S – SIM; N – NÃO.

OBSERVAÇÕES:

APÊNDICE H – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA**Entrevista Semi-Estruturada**

Qual a sua formação como professora?

Qual o seu tempo de docência?

Utiliza algum método de alfabetização com as crianças?

Você usa livro didático? Como é realizada a escolha?

Como acontece o planejamento das atividades?

Realiza brincadeiras envolvendo os gêneros orais (cantigas populares, contação de história infantil, parlendas, poesias)? Com qual frequência?

Realiza atividades de leitura coletiva de gêneros textuais com as crianças? Com qual frequência?

Realiza escrita coletiva de palavras com a participação das crianças? De que maneira? Com qual frequência?

Existe algo importante para você que não foi perguntado no campo das atividades pedagógicas?

**ANEXO A – QUADRO REFERÊNCIA PARA ANÁLISE DAS PRODUÇÕES
ESCRITAS DAS CRIANÇAS**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

FACULDADE DE EDUCAÇÃO - PEDAGOGIA

DISCIPLINA: LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO

**QUADRO REFERÊNCIA PARA ANÁLISE DAS PRODUÇÕES ESCRITAS DAS
CRIANÇAS**

Características da Escrita	Sim	Não	Às Vezes
Representa com desenho			
Representa com o desenho e a escrita			
Escreve com rabiscos e garatujas			
Escreve com letras e numerais			
Escreve com letras			
Escreve com um repertório limitado de letras			
Escreve com um repertório variado de letras			
Utiliza no mínimo três letras para representar a escrita (eixo quantitativo)			
Utiliza letras variadas no interior de uma palavra escrita (eixo qualitativo)			
Utiliza as letras do nome próprio para escrever as palavras			
Na escrita usa as mesmas letras para escrever palavras diferentes			
Na escrita usa letras variadas para diferenciar as palavras			
Representa a pauta sonora com pseudo letra, traços, símbolos, letras			
Escreve uma letra para cada sílaba da palavra sem correspondência sonora			
Escreve com letras e faz a relação entre letra e som (unidades sonoras da palavra)			
Representa a pauta sonora com valor convencional de consoante			

Representa a pauta sonora com valor convencional de vogal			
Escreve uma letra para cada sílaba, mas acrescenta um elemento coringa para garantir a quantidade mínima			
Escreve uma letra para cada sílaba com valor sonoro convencional e faz o prolongamento da sílaba final			
Escreve uma letra para cada sílaba com valor sonoro convencional e repete algumas letras no interior das sílabas			
Representa algumas palavras com omissões de letras			
Representa algumas palavras acrescentando letras			
Representa algumas palavras trocando letras de sons semelhantes			
Representa a escrita ora silabicamente, ora alfabeticamente			
Escreve alfabeticamente com marcas da oralidade (Exemplos: patu, tambeim)			
Escreve alfabeticamente com inversões de letras nas sílabas			
Escreve alfabeticamente com omissões de letras nas sílabas			
Escreve alfabeticamente com trocas de letras de sons semelhantes			
Escreve alfabeticamente com acréscimos de letras nas sílabas			
Escreve ortograficamente			