



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE

Tese

Conhecimentos linguísticos na Educação Infantil:
as atividades de sensibilização fonológica como contributo para aquisição do
Sistema Notacional Alfabético

Carla Melissa Klock Scalzitti

Pelotas, 2020

Carla Melissa Klock Scalzitti

Conhecimentos linguísticos na Educação Infantil:
as atividades de sensibilização fonológica como contributo para aquisição do
Sistema Notacional Alfabético

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Ruth Moresco Miranda

Pelotas, 2020

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

S279c Scalzitti, Carla Melissa Klock

Conhecimentos linguísticos na educação infantil : as atividades de sensibilização fonológica como contributo para aquisição do sistema notacional alfabético / Carla Melissa Klock Scalzitti ; Ana Ruth Moresco Miranda, orientadora. — Pelotas, 2020.

192 f. : il.

Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2020.

1. Educação infantil. 2. Consciência fonológica. 3. Alfabetização. 4. Sistema notacional alfabético. 5. Anos iniciais. I. Miranda, Ana Ruth Moresco, orient. II. Título.

CDD : 370.7

Elaborada por Simone Godinho Maisonave CRB: 10/1733

Carla Melissa Klock Scalzitti

Conhecimentos linguísticos na Educação Infantil:

as atividades de sensibilização fonológica como contributo para aquisição do
Sistema Notacional Alfabético

Tese aprovada, como requisito parcial, para a obtenção do grau de Doutor em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas.

Data da defesa: 20/08/2020

Banca examinadora:

.....
Prof.^a Dr.^a Ana Ruth Moresco Miranda (Orientadora)
Doutora em Linguística e Letras pela Universidade pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

.....
Prof.^a Dr.^a Marta Nörnberg
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

.....
Prof.^a Dr.^a Silvanne Ribeiro Santos
Doutora em Psicologia Evolutiva e da Educação pela Universidade de Barcelona

.....
Prof.^a Dr.^a Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues
Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

.....
Prof.^a Dr.^a Gilceane Caetano Porto
Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas

Ao companheiro, Voner Scalzitti, que me incentivou a iniciar o doutorado, as razões só Deus sabe, mas serei eternamente grata.

À família cristã, sempre em oração. Os diversos momentos deste trabalho foram acompanhados e regados por orações. A conclusão da pesquisa testemunha o sonho de Deus para minha vida.

À Gesubina, mãe batalhadora, sua admiração pela profissão me fez ser professora e hoje somos professoras.

Ao Evaldo, pai conselheiro.

À Deize, irmã preciosa. Muitas vezes não estivemos juntas fisicamente, mas jamais nos separamos na proximidade que vem do afeto.

Ao Rafael, sobrinho que amo como meu filho. Sua energia, doçura e amorosidade contribuíram para que aquilo que restou de mim continuasse. Desculpe pela ausência.

Ao Vinícius e ao Arthur, meus filhos, partes de mim. Em especial, ao Arthur; que entendeu que neste momento eu precisava de ajuda, paz e amizade. Que minhas escolhas sejam inspiração para os dois.

À Josefina da Silva Pereira Leite, serei eternamente grata pela oportunidade de ser tutora de pró-infantil, isso gerou o sonho do doutorado.

À professora Dr.^a Cancionila Janzkovski Cardoso, nossa Kátia, obrigada pelas oportunidades.

À Vanilda Mendes, acolhedora. Obrigada por me permitir usufruir da convivência e do seu afeto.

Aos alunos, que comigo tecem o sonho de seguir acreditando na Educação.

Às crianças da pesquisa, professores e alunos, meu carinho e respeito.

À Anabela Rute, com especial carinho e admiração, agradeço por me contagiar com o encantamento da escrita e me ensinar tanto.

Por fim, em especial, dedico a realização desta tese a Deus, suprema Sabedoria. “Que darei eu ao Senhor por todos os seus benefícios para comigo?” (Salmo 116: 12).

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, professora Dr.^a Ana Ruth Moresco Miranda, pela sua confiança.

À amiga, professora Dr.^a Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues, que me incentivou a dar o primeiro passo e por aceitar participar da banca. Seu nome, para mim, é sinônimo de generosidade.

À professora Dr.^a Gilceane Caetano Porto, que gentilmente aceitou participar da banca examinadora externa, trazendo ricas contribuições ao trabalho.

À professora Dr.^a Marta Nörnberg, pelo carinho, leitura atenta e contribuições ao meu olhar e escrita de professora.

À professora Dr.^a Silvanne Ribeiro Santos, pela humildade em participar da apresentação de uma comunicação oral, ouvir atentamente sobre a pesquisa e, prontamente, aceitar colaborar com tanta dedicação e compromisso, com esta pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação – Doutorado da UFPel, pela partilha de seus preciosos conhecimentos e experiências. Ficam seus sorrisos e as boas lembranças.

Aos colegas de turma, em especial, Rita de Araújo Neves, pelo jantar e pousada em um momento de solidão, e Flaviana Demenech, com quem tanto aprendi e a quem também tive a oportunidade de ajudar. Estivemos no mesmo barco... O ancoradouro chegou!

Aos servidores da Faculdade de Educação da UFPel, em especial, às secretárias e aos secretários, pelo auxílio, amizade e paciência no decorrer do curso.

Enfim, a todos que de forma direta ou indireta possibilitaram mais esta conquista na minha carreira profissional, pois o que seria de mim sem a parceria de muitos e de tantos. Escrever uma tese – ou desenvolver uma pesquisa de qualquer âmbito –, sem dúvida, é algo que nunca se faz e nem se fará sozinha, sem o apoio do outro.

Por isso, o meu muito obrigada a todos!



Vivemos mergulhados num mar de palavras e nos acostumamos, desde pequeninos, a olhar através delas para enxergar o mundo dos significados, da mesma forma que olhamos através da janela para olhar a paisagem. Se, no entanto, fixarmos o olhar na própria vidraça – isto é, se examinarmos os sons, as letras ou os elementos que constituem as palavras, em vez de procurar o seu sentido, vamos ingressar num campo de puro divertimento.
(MORENO, 2005)

Resumo

SCALZITTI, Carla Melissa Klock. **Conhecimentos linguísticos na Educação Infantil**: as atividades de sensibilização fonológica como contributo para aquisição do Sistema Notacional Alfabético. 2020. 192 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2020.

Esta pesquisa de doutorado dirigiu-se à aprendizagem reflexiva do Sistema Notacional Alfabético, doravante SNA, da Educação Infantil ao primeiro ano do Ensino Fundamental, com crianças de quatro a seis anos. A pesquisa, que contou com 15 crianças (8 da sala de intervenção e 7 da sala controle) de uma escola pública municipal de Várzea Grande, Mato Grosso, é do tipo longitudinal, durando de 2017 a início de 2020. Na sala de intervenção foram sistematicamente aplicadas atividades de consciência fonológica, nos dois primeiros anos, a fim de se verificar se tais atividades colaboram para o desenvolvimento das habilidades metalinguísticas necessárias para a aprendizagem reflexiva do SNA. A tese se apoia na perspectiva construtivista de Ferreiro e Teberosky (1990, 1999) e Piaget (1971, 1972, 1975); no paradigma da psicolinguística sobre a consciência fonológica, conforme Tolchinsky e McBride-Chang (2011), Carraher e Rego (1981, 1986), Gombert (1992), Cardoso-Martins (1991), Morais (2012) e estudos sobre a natureza dos erros (orto)gráficos de Miranda (2009, 2011, 2019, 2020). A pesquisa analisou os dados obtidos por meio de três instrumentos: ditados de palavras e frase, teste de realismo nominal e uma produção textual, os quais forneceram dados sobre: (a) concepções sobre a escrita, (b) percepções da relação entre fala e escrita, (c) avaliações sobre características sonoras das palavras (tamanho, semelhança, diferença), d) produções da escrita alfabética com foco na presença de erros do tipo fonológico. A realização de entrevistas orientadas pelo método clínico piagetiano (CARRAHER, 1986; DELVAL, 2002) teve o objetivo de fornecer dados sobre as formas de pensar das crianças no que se refere ao SNA. A análise mostrou que no início da pesquisa as crianças de ambos os grupos deixavam de perceber a linguagem oral como ferramenta para auxiliar em sua escrita, mas o envolvimento em situações de reflexão sobre o SNA na Educação Infantil, por meio de um ensino que promove sistematicamente a reflexão linguística, levou as crianças da sala de intervenção a uma evolução do pensamento acerca das características do SNA, o que trouxe efeitos positivos para a aprendizagem deste construto social no 1º ciclo do Ensino Fundamental. Os dados analisados mostraram que as crianças da sala de intervenção desenvolveram habilidades que lhe permitiram identificar a palavra também como uma cadeia sonora; realizar tarefas que envolviam rimas e aliterações; segmentar a palavra em partes tendo a unidade silábica como referência. Após a conquista da base alfabética, os sujeitos da sala de intervenção produziram menor número de erros identificados como sendo motivado por complexidades fonológicas, tais como o registro da nasalidade e a segmentação não convencional, o que foi interpretado como resultado do conjunto de tarefas que propiciaram a reflexão sobre a linguagem oral e escrita ao longo da Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Consciência Fonológica. Alfabetização. Sistema Notacional Alfabético. Anos Iniciais.

Abstract

SCALZITTI, Carla Melissa Klock. **Linguistic Knowledge in Early Childhood Education: Activities of Phonological Awareness as a Contribution to the Alphabetical Notation System Acquisition.** 2020. 192 p. Doctoral Dissertation (Doctoral Program in Education) – Post-graduate Program in Education, Education School, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, Brazil, 2020.

This doctoral dissertation addresses reflective learning of the Alphabetical Notation System (ANS) from Pre-school to the first grade in Elementary School with 4-6-year-old children. The longitudinal study was carried out with 15 children (8 students in the intervention group and 7 ones in the control group) who attend a public city school located in Várzea Grande, Mato Grosso, Brazil, from 2017 to 2020. Activities of phonological awareness were systematically applied to the intervention group in the first two years in order to evaluate whether they collaborate to develop metalinguistic abilities which are needed for reflective learning of the ANS. The study is supported by Ferreiro and Teberosky's (1990, 1999) and Piaget's (1971, 1972, 1975) perspectives on constructivism, by the paradigm of Psycholinguistics in phonological awareness, in agreement with Tolchinsky and McBride-Chang (2011), Carraher and Rego (1981), Gombert (1992), Cardoso-Martins (1991) and Morais (2012) and studies of the nature of (ortho)graphic errors conducted by Miranda (2009, 2011, 2019, 2020). Three tools were used for analyzing data: word and sentence dictations, a test of nominal realism and a written text. They provided different types of data: (a) conceptions of writing; (b) perceptions of the relation between speaking and writing; (c) evaluation of sound characteristics of words (size, similarity, difference); and (d) production of alphabetic writing whose focus is phonological errors. Interviews guided by Piaget's clinical method (CARRAHER, 1986; DELVAL, 2002) aimed at providing data on children's ways of thinking about the ANS. The analysis showed that, at the beginning of the study, children in both groups did not perceive oral language as a tool to help their writing but involvement in reflective situations related to the ANS – enabled by a teaching process that systematically triggers linguistic reflection in early childhood education– made children in the intervention group improve their thinking about ASN characteristics. This fact led to positive effects on the learning of this social construct in the first grade in Elementary School. Data under investigation showed that children in the intervention group developed certain abilities that enabled them to identify a word also as a sound chain, to carry out tasks that involved rhymes and alliterations and to segment a word in parts using the syllable unit as the reference. After having conquered the alphabetic principle, children in the intervention group produced fewer errors, which were found to be motivated by phonological complexities, such as registration of nasality and non-conventional segmentation. It was understood as the result of the set of tasks that enabled reflection on oral and written language throughout early childhood education.

Keywords: Early Childhood Education. Phonological Awareness. Literacy. Alphabetical Notation System. Early Years.

Lista de Figuras

Figura 1 – <i>Continuum</i> de complexidade.....	40
Figura 2 – História em quadrinhos selecionada para a pesquisa.....	43
Figura 3 – Síntese do estudo de Ferreiro, Gomez Palacio e colaboradores.....	69
Figura 4 – Pré-História da Escrita Infantil – Ensaio de Luria.....	73
Figura 5 – Gráfico das respostas do teste de realismo nominal - novembro de 2017.....	88
Figura 6 – Gráfico dos diagnósticos de realismo nominal – novembro de 2018	94
Figura 7 – Gráfico dos diagnósticos de realismo nominal - março 2019	99
Figura 8 – Legenda para classificação dos níveis silábicos utilizados nos gráficos de 2017, 2018 e 2019.....	108
Figura 9 – Gráfico do diagnóstico psicogenético - novembro, 2017.....	110
Figura 10 – Diagnóstico da aluna AN - sala de controle.....	111
Figura 11 – Gráfico do diagnóstico psicogenético - novembro, 2018.....	111
Figura 12 – Escrita criança CM – sala intervenção.....	112
Figura 13 – Gráfico do diagnóstico psicogenético - novembro, 2019.....	113
Figura 14 – Teste BP, 04 anos - 30/03/2017.....	115
Figura 15 – Momento da escrita e da representação feita pelo aluno BP.....	117
Figura 16 – Diagnóstico psicogenético BP - 16/07/2018.....	121
Figura 17 – Diagnósticos psicogenéticos BP - 06/05/2019.....	123
Figura 18 – Diagnósticos psicogenéticos de RO - 2017.....	125
Figura 19 – Diagnósticos psicogenéticos de RO - 2018.....	128
Figura 20 – Diagnóstico psicogenético de RO – 2019.....	130
Figura 21 – Diagnósticos psicogenéticos de AB – 2017.....	132
Figura 22 – Diagnósticos psicogenéticos de AB – 2018.....	133
Figura 23 – Diagnóstico psicogenético de AB – 2019.....	134
Figura 24 – Diagnósticos psicogenéticos de RF – 2017.....	136
Figura 25 – Diagnósticos psicogenéticos de RF – 2018.....	137
Figura 26 – 2º Diagnóstico psicogenético de RF – nov. 2018.....	139
Figura 27 – Diagnóstico psicogenético de RF – 2019.....	139
Figura 28 – Estrutura do tipo CVC.....	151

Figura 29 – Moldes silábicos / Português.....	151
Figura 30 – Textos de AN e IB.....	156

Lista de Quadros e Tabelas

Quadro 1 – Distribuição das turmas da EMEB Ednilson Kolling.....	35
Quadro 2 – Resumo da aplicação das atividades de sensibilização fonológica e testagem diagnóstico psicogenético e realismo nominal.....	39
Quadro 3 – Hipóteses sobre a escrita.....	68
Quadro 4 – Categorização de autores e suas respectivas teorias sobre a alfabetização.....	71
Quadro 5 – Fases de Desenvolvimento da Escrita – Comparações entre Ferreiro e Teberosky e Gentry.....	74
Quadro 6 – Os seis estágios de um modelo de aquisição de habilidades de leitura e escrita – Frith.....	75
Quadro 7 – Fases de Desenvolvimento da Escrita – Comparações Ferreiro e Teberosky e Ehri.....	76
Quadro 8 – Quantidade de alunos por ano de pesquisa.....	86
Quadro 9 – Realismo nominal – 2017.....	88
Quadro 10 – Nível 1A - Tamanho das palavras (2017)	89
Quadro 11 – Nível 1B – Tamanho das palavras (2017)	91
Quadro 12 – Nível 1A - Semelhança entre as palavras (2017)	92
Quadro 13 – Nível 1B - Semelhança entre as palavras (2017)	93
Quadro 14 – Realismo nominal – 2018.....	95
Quadro 15 – Nível 1A - Tamanho das palavras (2018)	95
Quadro 16 – Nível 1B - Tamanho das palavras (2018)	96
Quadro 17 – Nível 1A - Semelhança das palavras (2018)	97
Quadro 18 – Nível 1B - Semelhança entre as palavras (2018)	98
Quadro 19 – Realismo nominal – 2019.....	99
Quadro 20 – Nível 1A - Tamanho entre as palavras.....	100
Quadro 21 – Nível 1B - Tamanho entre as palavras.....	101
Quadro 22 – Nível 2A - Tamanho entre as palavras.....	102
Quadro 23 – Nível 1A - Semelhança entre as palavras.....	103
Quadro 24 – Nível 1B - Semelhança entre as palavras.....	104
Quadro 25 – Nível 2A - Semelhança entre as palavras.....	105
Quadro 26 – Realismo nominal (tamanho e semelhança das palavras)	145
Quadro 27 – Nasalidade fonética e nasalidade fonológica.....	153
Quadro 28 – 1A.....	157
Quadro 29 – 1B.....	157

Quadro 30 – Textos de BP e RF.....	160
Quadro 31 – Grafia das estruturas complexas.....	162
Tabela 1 – Comparação percentual dos números de palavras escritas com relação aos erros de hipossegmentação, aluno por aluno, no texto produzido nos grupos de intervenção e controle.....	158

Lista de abreviaturas e siglas

ALFALE	Grupo de Pesquisa Alfabetização e Letramento Escolar
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEALE	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
CUR	Campus Universitário de Rondonópolis
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
FaE	Faculdade de Educação
FEICS	Faculdade Evangélica Cantares de Salomão
GEALE	Grupo de Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita
GT	Grupo de Trabalho
NEPEI	Núcleo de Pesquisas e Estudos em Infância e Educação Infantil
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PROINFANTIL	Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
SNA	Sistema Notacional Alfabético
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDI	Técnico de Desenvolvimento Infantil
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFPeI	Universidade Federal de Pelotas
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Sumário

1 Introdução	17
2 O percurso metodológico da pesquisa	26
2.1 Descrição geral da pesquisa.....	26
2.1.1 Revisão de literatura: levantamento de produções científicas (2005-2015)....	30
2.1.2 A investigação no contexto da pesquisa.....	34
2.1.2.1 A escola, os sujeitos e a aplicação da pesquisa.....	34
3 A escrita na infância: mas... de que infância se fala?	47
3.1 Construção de sentidos sobre a infância: contribuições para a pesquisa <i>com e sobre</i> as crianças.....	49
3.2 A criança e a aprendizagem.....	51
3.2.1 A teoria psicogenética de Piaget.....	53
3.2.2 A teoria sociocultural de Vygotsky.....	55
4 Cultura escrita, alfabetização e letramento	58
4.1 A aprendizagem da escrita na infância: perspectivas teóricas.....	63
4.1.1 Os estudos de Luria: a pré-história da escrita.....	72
4.1.2 A perspectiva de Gentry: os estágios de desenvolvimento da escrita na criança.....	73
4.1.3 Os estudos de Frith: a pesquisa da linguagem escrita.....	74
4.1.4 Os estudos de Ehri e o desenvolvimento da escrita.....	75
5 Realismo nominal – análise dos dados	81
6 Análise dos dados a partir dos diagnósticos psicogenético e de realismo nominal	107
6.1 Sala de intervenção.....	114
6.1.1 BP – Criança 1A.....	114
6.1.2 RO – Criança 2B.....	125
6.2 Sala de controle.....	131
6.2.1 AB – Criança 3C.....	131
6.2.2 RF – Criança 4C.....	135
7 Análise sobre a qualidade das escritas das crianças participantes da pesquisa	144
7.1 Hipossegmentação.....	155
7.2 A grafia de sílabas complexas.....	162
8 Considerações finais	165
Referências	170
Apêndices	183
Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	184

Apêndice B – Sugestão de atividades para a sala de intervenção de 4 anos.....	185
Apêndice C – Sugestão de atividades para a sala de intervenção de 5 anos/2018.....	190

1 Introdução

Para dar início a esta tese, convém que a pesquisadora se apresente e revele as motivações que a impulsionaram à pesquisa.

Professora da Educação Infantil há dezenove anos, atuou por uma década no Ensino Fundamental I, com a alfabetização de crianças do primeiro ano. Nesse período, participou de muitas mudanças históricas, uma delas, a integração da Educação Infantil no âmbito da Educação Básica, com o direito à educação das crianças de zero a seis anos, sendo este direito, um dever do Estado e da sociedade civil. Essa conquista é fruto de muitas lutas, encabeçadas, especialmente, por educadores e alguns segmentos organizados que, ao longo dos anos, têm buscado definir políticas públicas para a Educação Infantil.

Em 2005, quando a Secretaria de Educação do município de Várzea Grande, Mato Grosso, se encarregou da Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, desvinculando-a da Secretaria de Assistência Social, começou a sua caminhada nessa modalidade de ensino, lecionando para uma sala de crianças de dois anos e meio.

Embora atuasse na Educação Infantil, nunca houve a preocupação em discutir e/ou refletir sobre o fazer pedagógico dos professores que atuavam com os pequenos. Todavia, privilegiou uma ação docente baseada em princípios humanísticos, sempre abordando os temas mais pertinentes relacionados a princípios éticos: conviver e conhecer-se; princípios estéticos: brincar e explorar; e princípios políticos: participar e expressar-se. Todos são temas propostos pelos documentos oficiais que delineiam o trabalho com a Educação Infantil, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), Resolução nº 05/2009, o Parecer nº 20/2009 e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI).

Em seu percurso profissional, desenvolveu metodologias de projetos de trabalho e sequências didáticas para abranger os eixos de aprendizagem, ou, como sugere a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), campos de experiências, envolvendo as múltiplas linguagens, particularmente, a linguagem oral e escrita. Os campos de experiência inspiraram o surgimento desta pesquisa e alimentaram indagações sobre o trabalho na Educação Infantil, com base nos princípios que regem essa etapa da Educação Básica.

Além de professora, atuou como diretora e coordenadora de um Centro Municipal de Educação Infantil, deparando-se constantemente com inúmeros questionamentos sobre a linguagem em suas modalidades oral e escrita, que, a despeito de ser o tema de muitas produções, não se esgota. Por isso, considera fundamental apresentar práticas bem-sucedidas sobre o tema a toda a comunidade escolar ou extraescolar, uma vez que o entrelaçamento de práticas pedagógicas envolvendo a linguagem oral e escrita, entre o que é pertinente, real e possível na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, no eixo de aprendizagem, é dever dos professores. Sendo assim, procura pautar-se em ações pedagógicas que corroborem o aprendizado da cultura escrita de forma lúdica, sem manter práticas exaustivas e um treino motor sem sentido, para que as práticas respeitem a infância e contribuam para que elas aprendam de forma lúdica e prazerosa, como lhes é garantido por lei.

A pesquisadora exerce a atividade docente na Educação Infantil no município de Várzea Grande, estado de Mato Grosso, há 25 anos, além de lecionar no Ensino Superior, ministrando a disciplina Fundamentos e Práticas Educativas para a Educação Infantil no curso de Pedagogia, na Faculdade Evangélica Cantares de Salomão (FEICS). A maioria de suas alunas trabalha como Técnica de Desenvolvimento Infantil (TDI). Suas angústias e dúvidas trazem à tona a importância da investigação sobre as práticas na Educação Infantil, sobretudo, no que se relaciona ao ensino da escrita nessa etapa da Educação Básica, tanto mais por se tratar de uma modalidade recente, cujas políticas são ainda incipientes.

Apesar da certeza do direito à aprendizagem da linguagem escrita, é notória a dificuldade em discutir o “*como*” trabalhar com a linguagem oral e a escrita com crianças da Educação Infantil, em especial aquelas que têm entre quatro e cinco anos, sem perder de vista o protagonismo da criança na aprendizagem.

Ao ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Campus Universitário de Rondonópolis (CUR), participou do Grupo de Pesquisa Alfabetização e Letramento Escolar (ALFALE), no qual a discussão sobre a linguagem oral e escrita das crianças da Educação Infantil sempre esteve presente. Nesse sentido, ao passo em que se constituía como pesquisadora, reconheceu que, infelizmente, nas escolas, creches e pré-escolas dos municípios de Várzea Grande e Cuiabá, o trabalho com a linguagem escrita, tradicional e sem sentido, prevalecia, assim como ocorre em outras cidades brasileiras.

A experiência de formação a fez escolher como objeto de estudo de mestrado (SCALZITTI, 2012) o eixo de trabalho linguagem oral e escrita na Educação Infantil, a fim de estudar a cultura escrita, buscando refletir sobre práticas que a envolvem, considerando a infância como um período pelo qual todo humano passa, um período geracional, mas que possui especificidades.

A sua pesquisa criou raízes quando conheceu a Brinquedoteca Dr.^a Miranda de Lima da UFMT/CUR, ao perceber que, nesse contexto, o brincar colocava o foco na criança como um ser competente, capaz, que vive o seu tempo e que, nas interações com outras crianças, com os adultos, enfim, com todos da sua comunidade, constrói sua identidade. Nessa pesquisa, compreendeu os eventos de letramento (HEATH, 1982) e práticas de letramento (STREET, 1982) com a linguagem escrita e, então, começou as reflexões para analisar por quê e para quê esse ambiente lúdico havia sido idealizado.

Alguns questionamentos permaneceram após o mestrado, gestando o desejo de cursar o doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), a fim de estudar mais profundamente as escritas iniciais na Educação Infantil, a partir das práticas de intervenção pedagógica estruturadas, mediante a sensibilização fonológica. A pesquisa de perfil aplicado ganhou novos contornos, ou seja, um acompanhamento contínuo da aprendizagem das crianças, encaradas como participantes da presente investigação.

O caminho percorrido até aqui, no campo acadêmico e profissional, é composto por um amálgama de experiências e saberes que agora ajudam a construir esta tese, esperando que possa vir a contribuir para as discussões a respeito do ensino da leitura e da escrita em nosso país.

No Brasil, inúmeras têm sido as formas de evidenciar a necessidade de elevar os índices de proficiência em escrita, bem como em leitura. Nesse contexto, destacam-se as ações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que por meio dos resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), evidenciam a baixa proficiência das crianças brasileiras no tocante ao saber sobre a escrita, leitura e matemática.

Outros estudos sobre as avaliações externas permitem compreendê-las como uma questão política, em que a qualidade da educação não é o foco principal, mas “custo do fluxo” (FREITAS, 2012, p. 306). Segundo Freitas (2012), o custo da educação aumenta mediante a reprovação e a evasão escolar e, conseqüentemente,

gera mais investimentos. Os sistemas nacionais de avaliação, como os já mencionados, permitem monitorar os resultados das escolas de forma quantitativa e comparativa, ação que cria ranqueamento entre elas. Por conseguinte, a competição é o modelo neoliberal aplicado no campo empresarial.

A razão pela qual esta pesquisa utiliza os dados das avaliações externas se deve à inexistência de outros que possam validar o desempenho nacional e regional da aprendizagem dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em leitura e escrita. Entretanto, cumpre salientar que tais dados foram considerados apenas como referência para o diálogo sobre a aquisição da linguagem escrita e oral em crianças de quatro a cinco anos.

Em Mato Grosso, os últimos resultados evidenciam uma elevação na proficiência em escrita, em comparação ao índice nacional. A análise dos resultados de 2016 permite afirmar que o Centro-Oeste possui 4,32% a mais de proficiência na escrita do que a média brasileira, um índice que pode ser considerado satisfatório, pois se aproxima de 70,47%. No que se refere especificamente a Mato Grosso, é possível dizer que o Estado possui uma proficiência 1,5% a mais que a média alcançada pelo Centro-Oeste, distanciando ainda mais a média mato-grossense da média brasileira.

Antes de comemorar tal elevação quanto à escrita, faz-se necessária uma reflexão em relação a pouca modificação dos índices de proficiência em leitura. Esse dado sugere que uma experiência mecanizada com o sistema de escrita, há muito enfatizada nas realidades escolares, tão somente reproduz os resultados.

Uma das formas de melhorar os índices de leitura e escrita tem sido o investimento em programas de formação de professores, como o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil – PROINFANTIL (BRASIL, 2005), que entrou em vigor em todo Brasil, inclusive no Mato Grosso. Trata-se de um curso em nível médio, a distância, na modalidade Normal, destinado aos profissionais que atuam na Educação Infantil sem a formação específica para o magistério, cuja especificidade foi a capacitação do profissional para desenvolver metodologias e estratégias pedagógicas para trabalhar com as crianças da Educação Infantil.

Conforme consta no Guia Geral do PROINFANTIL (BRASIL, 2005), além de estabelecer parcerias com as Secretarias Estaduais de Educação e Cultura, o Programa contava com a colaboração das Prefeituras Municipais do Estado de Mato

Grosso, das Instituições de Ensino Superior, dos Sindicatos e de entidades governamentais e não governamentais. Desde então, têm surgido inquietações sobre a formação inicial e continuada de professores da Educação Infantil e o entrelace com a linguagem oral e escrita.

O currículo do curso, ainda de acordo com o Guia Geral, foi definido com base nas diretrizes curriculares para o Ensino Médio e nas concepções teóricas que orientam a formação dos professores da Educação Infantil. O curso foi estruturado em seis áreas temáticas: linguagens e códigos, identidade, sociedade e cultura, matemática e lógica, vida e natureza, língua estrangeira (eleita pelo Estado), fundamentos da educação e organização do trabalho pedagógico. Essas áreas temáticas foram apresentadas em quatro módulos, com duração de seis meses cada um, totalizando, em dois anos de curso, 3.392 horas. O curso efetivou-se por meio de atividades a distância, orientadas por material impresso e atividades presenciais concentradas nos períodos de férias escolares (Fases Presenciais) e nos sábados (Encontros Quinzenais).

Discussões relacionadas ao fazer pedagógico, especialmente envolvendo a cultura escrita, sobre alfabetizar ou não na Educação Infantil, emergiam frequentemente nesses encontros. Dessa maneira, as concepções sobre a alfabetização e o letramento permeavam toda a formação, sendo necessário contínuo estudo para problematizações oportunas sobre o tema.

Outro programa de formação de professores a ser destacado é o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), cujas experiências podem ser uma resposta interessante enquanto política pública para modificar tal cenário. Iniciado em 2013, contemplava a formação de professores alfabetizadores, atuantes no primeiro ciclo de alfabetização. Em sua última edição, em 2017, incorporou também os professores da Educação Infantil e do Programa Novo Mais Educação. Contudo, ações mais concretas necessitam ser evidenciadas e endereçadas para o âmbito da sala de aula, seja no Ensino Fundamental ou na Educação Infantil, de forma a contribuir para o trabalho efetivo do professor. Nesse sentido, o presente estudo se evidencia como uma sugestão, dentre tantas outras, de sistematização do trabalho de sensibilização fonológica a partir da experiência de escrita na Educação Infantil, como um processo reflexivo mais amplo.

As políticas educacionais que visam elevar a qualidade da educação, como o PNAIC, também apontaram a necessária discussão sobre a formação e a prática do

professor, relacionando tais aspectos com a aprendizagem efetiva das crianças. Os estudos no contexto do letramento, bem como as formações de professores, compreendem a urgência de repensar o ensino-aprendizagem dos bens culturais, dentre os quais, a escrita, uma vez que a sua aquisição pode, nessa perspectiva, ser central para que outras aprendizagens sejam consolidadas.

Uma forma de contribuir com as discussões é viabilizar propostas reflexivas mais contínuas e sistemáticas que envolvam a linguagem oral e escrita, como por exemplo, a sensibilização fonológica, tema desta pesquisa. Dessa maneira, este estudo se circunscreve em uma problematização mais ampla acerca da reflexão sobre a linguagem oral e escrita, apresentando um trabalho que envolve experiências com a linguagem oral e escrita, por meio de atividades de consciência fonológica, as quais prefere denominar como *sensibilização fonológica*, por se tratar dos conhecimentos epilinguísticos de crianças de quatro anos, que estão inseridas em uma sociedade grafocêntrica e, por isso, ainda que com pouca idade, trazem consigo um complexo conhecimento linguístico que pode e deve ser explorado.

A percepção da camada fônica da língua, isto é, das sílabas e dos fonemas, é o insumo para o trabalho lúdico que, juntamente com a observação do sistema de escrita, serve de matéria ao professor para criar momentos de reflexão envolvendo a fala e a escrita, o que não significa alfabetizar as crianças pequenas.

Frente ao exposto, formulamos a seguinte hipótese para a pesquisa: **A sensibilização fonológica poderá influenciar, qualitativamente, o pensar sobre as escritas alfabéticas produzidas no primeiro ano do Ensino Fundamental.**

A fim de dar conta desta pesquisa, delimitou-se como objetivo geral, **avaliar a contribuição de atividades de sensibilização fonológica, desenvolvidas de maneira sistemática ao longo da Educação Infantil, para a superação do realismo nominal e para a conquista da base alfabética, bem como para a qualidade das escritas iniciais produzidas pelas crianças participantes da pesquisa.**

Já os objetivos específicos estão assim definidos:

- Desenvolver atividades de sensibilização fonológica em uma turma de Educação Infantil ao longo de dois anos;
- Acompanhar o desenvolvimento da escrita das crianças estudadas ao longo do período;

- Refletir sobre a relação entre o realismo nominal e a conceituação de escrita;
- Verificar a qualidade da escrita alfabética produzida pelas crianças no que concerne à produção de erros do tipo fonológico.

Nesta pesquisa, desconsidera-se a concepção que circunscreveu o ensino da leitura, em especial, da escrita até os anos 1960, qual seja, o discurso de maturidade para a aprendizagem desses bens culturais (BRANDÃO; LEAL, 2011, p. 13), isto é, a prontidão para a alfabetização, cujas práticas pedagógicas apareciam cheias de atividades com diferentes aptidões e atitudes consideradas prévias à aprendizagem da escrita, assim como inúmeras atividades de repetição, vazias de significado para as crianças, nomeadas como preparatórias para a alfabetização, as quais desconsideram a totalidade do corpo, como se cabeça, tronco e membros fossem independentes.

Com base nos princípios de prontidão e falta de maturidade para a alfabetização, o trabalho na Educação Infantil deveria evitar qualquer contato direto com a leitura e a escrita. Ana Carolina Perrusi Brandão e Telma Ferraz Leal (2011) esclarecem que a Educação Infantil se limitava a estimular

[...] os chamados 'pré-requisitos' para aprender a ler e a escrever, tais como o desenvolvimento de habilidades viso-motora, memória visual e auditiva, orientação espacial, articulação adequada de palavras, certo grau de atenção e concentração, boa alimentação (BRANDÃO; LEAL, 2011, p. 15, grifo das autoras).

Pensar sobre isso remete aos estudos de Vygotsky (2000, p. 133), os quais colaboram para a reflexão de que “não é a idade em que a criança deve ser alfabetizada”, mas o fato de a escrita “ser ensinada como uma habilidade motora, e não como uma atividade cultural complexa”.

O objetivo principal das atividades de sensibilização fonológica é o de colaborar para que as crianças consigam conectar a oralidade e a escrita, estimuladas por atividades que envolvam frases, palavras, sílabas, fonemas. Fazer ver que é assim que a linguagem escrita está organizada direciona a atenção para o Sistema Notacional Alfabético (doravante SNA), que supera a automaticidade, tornando-se uma atividade metalinguística, ou seja, consciente, reflexiva.

A manipulação das unidades linguísticas é que define os níveis de consciência fonológica (MENEZES, 1999). Partindo dessa premissa, foram propostas as seguintes atividades para:

- *consciência de palavra*: que pode ser evidenciada a partir da atividade de colorir os espaços entre as palavras de um texto, riscar uma palavra que foi apresentada antecipadamente dentro de um texto ou frase, e circular todas as palavras que sejam escritas com uma letra escolhida dentro de um texto ou frase;
- *consciência da sílaba*: bater palmas de modo a contar o número de sílabas da palavra, inverter a ordem de sílabas na palavra, adicionar sílabas, excluir sílabas, juntar sílabas isoladas para formar uma palavra, segmentar em sílabas as palavras, fornece palavras a partir de uma sílaba dada;
- *consciência de rima da sílaba*: produzir palavras em que a sílaba final rime;
- *consciência da rima da palavra*: produzir palavras que incluem mais do que uma sílaba que rime, palavras que apresentem sons iguais desde a vogal ou o ditongo tônico, sendo mais proeminente ao último fonema;
- *consciência das aliterações*: produzir palavras que iniciem com o mesmo som;
- *consciência no nível de fonemas*: segmentar a palavra em sons, “juntar” sons isolados para formar uma palavra, identificar palavras iniciadas com o mesmo som, identificar palavras terminadas com o mesmo som, excluir sons iniciais para formar uma outra palavra, acrescentar sons para formar uma outra palavra, apontar palavras distintas pelo fonema inicial, transpor a ordem dos sons para formar uma palavra (MENEZES, 1999, p. 38).

Ao longo da pesquisa, as atividades foram sempre apresentadas às crianças de maneira lúdica, levando em conta os eixos estruturantes da Educação Infantil, as interações e as brincadeiras, como principais direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Quando houve necessidade de representação escrita, a tarefa foi realizada pela professora e a criança que, por sua vez, somente produziu a escrita se houvesse manifestado desejo e interesse em fazê-lo.

Tais atividades visam evidenciar resultados da investigação para sustentar a tese ora proposta de que a sensibilização fonológica pode, potencialmente, contribuir para que se inicie a estruturação do pensar sobre o Sistema Notacional Alfabético (SNA) das crianças de quatro e cinco anos da Educação Infantil, produzindo em suas escritas espontâneas, traços positivos para a eficácia na reflexão da escrita das crianças de seis anos, no início da alfabetização.

Esta tese está estruturada em oito seções, esta introdução constitui-se na primeira delas. A segunda seção, intitulada “O percurso metodológico da pesquisa”, expõe a metodologia que orientou o presente estudo, desde os seus primeiros passos, passando pela seleção da fundamentação teórica até a ida a campo para a coleta de

dados.

A seção 3, denominada “A escrita na infância: mas... de que infância se fala?”, discute teoricamente a relação que as crianças estabelecem com a escrita, mesmo antes de chegarem à escola. Para bem compreender essa relação, aponta-se, primeiramente, de que crianças e infâncias se falam e, em seguida, são apresentados resultados de pesquisas que indicam que as crianças passam por um nível/estágio/hipótese silábica, em um desenvolvimento crescente da aprendizagem da linguagem escrita.

Na seção 4, nomeada “Cultura escrita, alfabetização e letramento”, são discutidos os conceitos de letramento, alfabetização e cultura escrita, particularmente, o ensino das práticas culturais da leitura e da escrita no âmbito da Educação Infantil.

A seção 5, chamada “Realismo nominal – análise dos dados”, dedica-se a explicitar o processo de aplicação dos diagnósticos às crianças, em ambas as salas observadas ao longo da pesquisa, e sua posterior análise.

Na sexta seção, apresenta-se a “Análise dos dados a partir dos diagnósticos psicogenético e de realismo nominal”, evidenciando alguns estratos dos diagnósticos que foram aplicados às crianças, em especial, duas da sala de intervenção e duas da sala de controle.

Já a seção 7, por sua vez, concentra-se na “Análise sobre a qualidade das escritas das crianças participantes da pesquisa”, no intuito de enriquecer este estudo e colaborar para que as crianças consigam conectar a leitura e a escrita, bem como refletir acerca dos efeitos das atividades de consciência fonológica sobre a qualidade dos “erros” ortográficos apresentados nos diagnósticos de escrita aplicados em novembro de 2019.

Por fim, a seção 8 consiste na tessitura das “Considerações finais” referente à análise dos dados apresentados e na retomada dos objetivos propostos nesta tese, em diálogo com os autores que fundamentaram este estudo.

2 O percurso metodológico da pesquisa

*"As coisas são porque as vemos,
E o que vemos,
E como vemos,
Depende das artes que tenham influído em nós."
(WILDE, 1891)¹*

Esta seção visa apresentar a metodologia que orientou esta pesquisa, desde a busca de um referencial teórico condizente até a imersão em campo para a coleta de dados.

Foi durante o mestrado, concluído em 2010, que foi nascendo, timidamente, a pesquisadora que agora escreve esta tese. Desde então, foi possível compreender que “as coisas são porque as vemos” e, sobretudo, “o que vemos, e como vemos”, depende intimamente daquilo que em nós exerceu/exerce influência. Por isso, a experiência como professora deu origem ao desejo de ir além, investigar e questionar, ante à percepção de que estar com as crianças em uma sala de aula, em um ambiente escolar, não se limita a apontar dificuldades existentes; de alguma forma, é preciso contribuir com elas e com o fazer pedagógico *do/com/no* cotidiano da escola (OLIVEIRA, 2008, p. 162). Dessa maneira, “ver” em profundidade exige dedicação para refletir sobre a experiência vista e vivida, observando-as e interagindo com elas, por meio de conversas e brincadeiras.

2.1 Descrição geral da pesquisa

Esta pesquisa possui como base a reflexão sobre o Sistema Notacional Alfabético (SNA) e consiste em comparar, confrontar, analisar, refletir e verbalizar o pensar sobre esse constructo. Para tanto, evidenciou-se a necessidade de construir uma pesquisa de natureza preponderantemente qualitativa, que conforme Robert Bogdan e Sari Biklen (1994), possui cinco características:

1º) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave; 2º) A pesquisa qualitativa é descritiva; 3º) Os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto; 4º) Os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados indutivamente; 5º) O significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa [...] (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 138).

¹ In: ELLMANN, Richard. **Oscar Wilde**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

Para Hartmut Günther (2006), a pesquisa qualitativa pode ser definida como aquela a partir da qual se produz inferências, tendo como fonte textos variados, orais ou escritos. No que se refere à pesquisa quantitativa, o mesmo autor ensina que dados estatísticos e numéricos são explorados como meio para a construção das análises acerca do objeto de pesquisa.

Quanto ao delineamento, cabe salientar que a pesquisa se desenvolveu a partir de uma intervenção controlada, classificando-se como um grupo de controle não equivalente, de acordo com as orientações de Donald T. Campbell e Julian C. Stanley (1979, p. 26).

Com relação à construção do objeto, como afirma Celso Pereira de Sá (1998, p. 12-15), é necessário considerar o problema que se quer investigar e a possibilidade ou vantagens de fazê-lo. Nesse sentido, o objeto irá “[...] orientar a proposição de perguntas ao domínio empírico, a organização dos dados que essas perguntas irão gerar e a transformação final destes dados em resultados da pesquisa”.

Desenvolver uma pesquisa com crianças requer o reconhecimento de que elas são sujeitos ativos e de saberes, que participam *da* e *na* cultura e, portanto, são agentes e atores sociais que oferecem uma perspectiva singular sobre todos os contextos em que atuam (CASTRO, 2008, p. 26).

Com a intenção de contemplar os objetivos explicitados na introdução, adotou-se uma metodologia que considera o complexo contexto de aprendizagem - a sala de aula - bem como as interações entre adultos e crianças que nela acontecem. Portanto, a metodologia escolhida enquadra-se como uma pesquisa-intervenção, sendo indispensável, inicialmente, a realização de uma pesquisa bibliográfica, essencial para a construção de um arcabouço teórico capaz de sustentar o presente estudo.

Nesse sentido, a primeira fase desta pesquisa consistiu em um levantamento de dados, que compreendeu os últimos dez anos² de pesquisa a respeito da temática alfabetização, tanto em plataformas como o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), quanto em espaços de disputas pela conceituação do tema, grupos de trabalho dos eventos Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE) e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), constatando-se que muito pouco foi pesquisado e

² Considerando o ano em que o levantamento foi feito 2016.

publicado a respeito em eventos e/ou periódicos que envolvem a linguagem escrita, a alfabetização e a infância. Fica clara a importância desta temática para os alfabetizadores, tanto mais no aspecto aqui focalizado: o efeito de atividades sistemáticas de consciência fonológica sobre a escrita alfabética produzida por crianças da Educação Infantil.

Na segunda fase da pesquisa, para a obtenção dos dados empíricos, utilizou-se a pesquisa-intervenção. Esta metodologia, no campo da infância e da juventude, é reconhecida por contribuir com o fato de que ela acontece em situações cotidianas, envolvendo sujeitos e grupos concretos, e não numa situação artificial, realizada em um laboratório. Para Lucia Rabelo de Castro (2008),

[...] as pesquisas que tomam a criança como um sujeito competente, ou um agente, enfocam não apenas como elas são construídas pelos processos de socialização, mas como elas os constroem e os reconstróem, como compreendem e interpretam suas experiências a partir do lugar em que se encontram. Neste sentido, as crianças seriam detentoras de um saber prático daquilo que é ser criança, e são elas que estão legitimamente, e melhor posicionadas, a falar sobre suas experiências (CASTRO, 2008, p. 26).

Dessa forma, a pesquisa-intervenção possibilitou à pesquisadora um *status* de membro do ambiente pesquisado, condição necessária ao envolvimento com as atividades realizadas nas salas de intervenção e de controle no momento dos diagnósticos, propondo situações problema sobre as relações entre a linguagem oral e a escrita alfabética. O objeto de estudo se desenvolveu com as respostas dadas pelas crianças e, com isso, houve maior probabilidade de que as crianças permanecessem com o mesmo comportamento frente à presença da pesquisadora, permitindo a diferenciação entre o comportamento verbal, sendo que os acontecimentos reais ficaram mais aparentes. Por conseguinte,

[...] pesquisador e criança contribuem para a construção da própria experiência da criança, tornando-se esse o alvo do processo de pesquisar. O pesquisador não se coloca fora, como um ator que não 'contamina' o processo de pesquisa, mas um ator de quem depende a continuação do processo que é marcado por sua presença e por sua ação (CASTRO, 2008, p. 27).

Para a realização da intervenção, seguiu-se o que orientam Campbell e Stanley (1979, p. 26), isto é: trabalha-se com dois grupos e os sujeitos da pesquisa são designados; observa-se os grupos antes de manipular a variável independente X. Um

dos grupos (grupo experimental) é então submetido ao tratamento X e o outro (grupo controle) não. Após, aplica-se um pós-teste (02 = 04) a ambos os grupos. Na prática, o pré e o pós-teste podem ser iguais; diferenças entre os resultados do pré e do pós diagnósticos, em ambos os grupos (02 - 01 e 04 - 03), podem fornecer evidências sobre o efeito do tratamento X aleatoriamente a um deles (este é o significado do A). Aplica-se um pré-teste a ambos os grupos (01 = 03).

Isto posto, passa-se a descrever como se deu o percurso metodológico da pesquisa, visando elucidar como ela foi desenvolvida em campo, em dois ambientes: uma sala de controle e uma sala de intervenção. Na sala de intervenção ocorreram as atividades de sensibilização fonológica, ou seja, de consciência fonológica e de realismo nominal. Paralelamente, na sala de controle foram realizados diagnósticos individuais, nos quais se observou as escritas e as leituras nos diagnósticos psicogenéticos e o realismo nominal entre as palavras, que apontaram como as crianças percebiam a semelhança e o tamanho das palavras.

O processo de análise do material coletado foi orientado pelos recursos qualitativos. As análises quantitativas são usadas neste contexto para subsidiar as inferências apresentadas, em especial, das coletas iniciais e finais, com diagnóstico psicogenético e atividades de realismo nominal, por serem testagens mensuráveis em “erros” e “acertos”, em uma perspectiva piagetiana (RAPPAPORT, 1981)³, que será aprofundada na seção 3 desta dissertação, subseção 3.2.1 (p. 53). Os resultados foram extraídos dos diagnósticos pela quantidade de crianças participantes.

Segundo Campbel e Stanley (1979, p. 13), uma pesquisa experimental em educação pode possuir dados quantitativos, porque a estatística será um facilitador para a organização e interpretação dos dados, permitindo ao pesquisador, dessa forma, manipular, controlar e observar a testagem para contribuir com as discussões a serem desenvolvidas.

Os aspectos relativos à definição do lócus da pesquisa, das crianças participantes e dos instrumentos utilizados para a coleta dos dados serão apresentados nas próximas seções.

³ “[...] Piaget interessou-se muito mais pelas respostas erradas do que pelas corretas, passando a uma busca de entendimento dos processos mentais que a criança usara para chegar à emissão daquela resposta. Portanto, não se contentou com a obtenção e registro das respostas corretas, da solução adequada do problema, como faziam os demais pesquisadores, mas, através de outras questões que colocava diante da criança, procurou entender qual o processo de pensamento subjacente na emissão daquela resposta” (RAPPAPORT, 1981, p. 51).

2.1.1 Revisão de literatura: levantamento de produções científicas (2005-2015)

A busca pela produção teórica no campo da alfabetização se mostrou pertinente, principalmente por possibilitar o mapeamento dos sentidos atribuídos para a temática nos últimos dez anos. Mediante a quantidade de produção, é possível afirmar que se trata de um termo de constante disputa no âmbito educacional, uma vez que diferentes profissionais, não necessariamente ligados a ele, enunciam e produzem conhecimento para orientação da prática do professor alfabetizador.

Na pesquisa ora apresentada, tem-se como foco a relação consciência fonológica e Educação Infantil e, por isso, optou-se por analisar as produções divulgadas na ANPED Nacional, nas edições compreendidas no intervalo temporal de 2005 a 2015. Os Grupos de Trabalho (GT) selecionados para a produção da análise foram: GT 07 – Educação de crianças 0-6 anos e GT 10 – Alfabetização, leitura e escrita.

Foram consideradas, ainda, as produções referentes ao mesmo período, disponibilizadas no Portal de Periódicos da CAPES e na BDTD, as quais evidenciaram o interesse de pesquisa no campo educacional pela temática abordada na presente tese.

O mesmo levantamento foi realizado para a compreensão do material viabilizado no contexto do ENDIPE, em que foram investigadas as produções do GT Educação Infantil e Alfabetização. A busca específica por esse espaço de enunciação se deve ao caráter didático do evento, cujo direcionamento para a ação fica mais evidente nos seus propósitos.

Como termos descritores para o levantamento dos trabalhos foram considerados: “consciência fonológica” e “Educação Infantil”. Não se utilizou o termo “alfabetização”, embora faça parte do título da pesquisa, uma vez que o trabalho com a escrita, em especial, a sensibilização fonológica na Educação Infantil não prevê a efetivação do processo de alfabetização das crianças e, assim, a prática pedagógica dos professores alfabetizadores não ganha centralidade nesta discussão. Vale lembrar que esta investigação tem o propósito de analisar se houve efeitos na escrita das crianças com a contribuição da sensibilização fonológica, notados quando chegaram ao primeiro ano do Ensino Fundamental.

Foram encontrados, nas plataformas citadas, 29 trabalhos, dentre artigos,

dissertações e teses⁴. A partir do sistema de busca, tornou-se evidente a escassez de produções dedicadas à temática em pauta, de forma a problematizar o processo da alfabetização na Educação Infantil. A esse respeito, percebemos o quão importante se faz esta pesquisa e, ainda, salienta-se o estudo de Socorro Barros de Aquino (2008), que trata da relação entre consciência fonológica, aquisição da linguagem escrita e o efeito do trabalho sistematizado de exploração de rimas no processo de apropriação do SNA com crianças em idade de cinco anos.

A autora supracitada apresenta uma proposta comparativa em que investiga crianças de cinco anos e professoras de sala de alfabetização. A partir do referencial da psicogênese da língua escrita, o estudo possibilita a compreensão sobre aspectos relativos à aprendizagem pela exposição de atividades estruturadas com rimas e aliterações, mas não apresenta uma continuidade da pesquisa com os dados obtidos, algo a que se propõe a pesquisa aqui apresentada, isto é, apontar se essas atividades causaram efeitos e quais foram os efeitos causados na escrita das crianças. Como resultados, o estudo de Aquino (2008) destaca a importância do trabalho, visando a reflexão, a ludicidade e a inserção das tipologias textuais no contexto da sala de aula.

Outros dois estudos que devem ser mencionados são a dissertação de mestrado de Karen Santos Amorim (2014), intitulada “Estado da arte sobre consciência fonológica na Educação Infantil no Brasil no período de 2001-2011”, que mapeou os estudos sobre a consciência fonológica na Educação Infantil no Brasil, entre os anos de 2001 e 2011, e a tese de doutoramento de Renan de Almeida Sargiane (2016), denominada “Fases iniciais da aprendizagem da leitura e da escrita em português do Brasil: efeitos de fonemas, gestos articulatórios e sílabas na aquisição do mapeamento ortográfico”, que continha os mesmos descritores da presente pesquisa e abordou a fase inicial de aprendizagem de leitura e escrita com crianças.

Salienta-se que foram encontrados alguns estudos que não continham os dois descritores elencados, porém, aproximavam-se em alguns aspectos desta pesquisa.

Os trabalhos que tematizavam apenas a consciência fonológica totalizavam 15 estudos, sendo eles: “Consciência fonológica e prática alfabetizadora: por uma ação

⁴ Nas buscas realizadas no Banco de Dissertações e Teses da CAPES, em publicações de 2005 a 2016, não foi possível localizar os resumos e as palavras-chave, pois, nesse período, ainda não havia sido implantada a Plataforma Sucupira, que faz a disponibilização online desses estudos. Já no site do ENDIPE, não foram localizadas pesquisas a partir dos dois descritores pesquisados.

teórico-metodológica para o ensino da linguagem escrita”, de Edeil Reis do Espírito Santo (2013); “Relação entre consciência fonológica e leitura/escrita de palavras isoladas”, de Danielle Cristina Alves da Costa (2013); “Alfabetização e produção textual - implicações da consciência fonológica”, de Regina Oneda Mello (2013); “O Programa Ler e Escrever e o desenvolvimento da consciência fonológica”, de Ana Carolina Torres Vespoli (2013); “Conexões entre as habilidades da consciência fonológica e a produção escrita da criança: o trabalho de análise da sílaba na fase inicial de alfabetização”, de Macilene Vilma Gonçalves Ribeiro (2014); “Alfabetização: o impacto do ensino guiado por instruções fonológicas na aprendizagem da linguagem escrita”, de Marialice Hoss Rocha (2015); “Programa de estimulação da consciência fonológica no primeiro ano do Ensino Fundamental: efeitos sobre a escrita inicial e os erros motivados pela fonologia”, de Liza Gutierrez (2015); “A consciência fonológica e o ensino das relações letra-som para a compreensão do princípio alfabético: resultados de um programa de intervenção”, de Sheila Coutinho Paiva Pitombo (2016); “O impacto de um programa de ensino para o desenvolvimento das habilidades metafonológicas e metamorfológicas no processo de aprendizagem inicial da escrita”, de Andreia Alves Correa (2016); “Consciência fonológica e aquisição da escrita: perfil dos sujeitos do Ensino Fundamental I em Euclides da Cunha – BA”, de Juciana Santos Cerqueira (2016); “Leitura, consciência fonológica e funções executivas: uma relação possível”, de Emille Burity Dias (2016); “O desenvolvimento da competência leitora, da memória e das funções executivas em crianças antes e durante a alfabetização”, de Marilane Maria Gregory (2016); “O estudo da relação da consciência fonológica para o desenvolvimento de habilidades de leitura em um programa individualizado de ensino”, de Olga Maria Busse Alvarenga (2016); “Desempenho em habilidades de consciência fonológica e aquisição de leitura e escrita em alunos com dificuldades de aprendizagem expostos a programas informatizados de ensino de leitura e de consciência fonológica”, de Pauliana do Nascimento Rodrigues (2016); e “A consciência fonológica como elemento de antecipação de dificuldade de aprendizagem”, de Marcia Cristina Bonfim Ramos Manguiera (2016).

Das pesquisas mencionadas, apenas o estudo de Espírito Santo (2013) sobressai na temática destacada, porque busca saber se os professores do Ensino Fundamental da escola da rede municipal de Senhor do Bonfim – BA inserem em suas ações didáticas a consciência fonológica para melhor aprendizagem de seus

estudantes. As demais pesquisas correlatas tratam da utilização da consciência fonológica a partir das turmas do primeiro ano, quando começa, especificamente, o processo de alfabetização.

O levantamento na BDTD evidenciou a escassez de estudos acerca da temática abordada. Com base nos termos utilizados como descritores nesta pesquisa, foram encontrados somente quatro trabalhos, realizados entre 2007 e 2016.

O exercício de levantamento permitiu entrever aspectos interessantes para a presente pesquisa, por permitir um delineamento diferenciado para este estudo, sobretudo pela notória escassez de discussões sobre a consciência fonológica no contexto da Educação Infantil. Tal dado vale ser problematizado, uma vez que se entende o processo de alfabetização como algo amplo e que não se inicia quando a criança ingressa no Ensino Fundamental, mas está contextualizado desde os primeiros contatos com o sistema de escrita, presentes no cotidiano de todas as pessoas, sejam adultos ou crianças.

Outro aspecto interessante diz respeito à tentativa de atribuir à ação docente dos primeiros anos do Ensino Fundamental a totalidade do processo de alfabetização, desconsiderando as aprendizagens realizadas pelas crianças nas suas experiências iniciais de escrita. Nesta pesquisa, entende-se que a alfabetização e o letramento são aprendizagens que respeitam os processos de construção de habilidades para que a competência se constitua no aprender da leitura e da escrita e, teoricamente, se alicerça na psicogênese da língua escrita, “uma explicação dos processos e das formas mediante as quais a criança chega a aprender a ler e a escrever” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 15).

O processo de aquisição da escrita, do ponto de vista de quem aprende, não se finda, mesmo quando o sujeito chega ao nível alfabético, período final na evolução psicogenética de aprendizagem da escrita. Segundo Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1985, p. 213), 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”.

Por fim, vale destacar que a ausência de sistematização das práticas de alfabetização, até mesmo em espaços de discussão das pesquisas educacionais e de didática, revela uma rejeição ao trabalho sistêmico com a produção escrita no contexto da Educação Infantil, conforme assinala Magda Becker Soares (2003), um resultado da cisão entre técnica e compreensão social da língua.

2.1.2 A investigação no contexto da pesquisa

Na segunda fase deste estudo, realizada de forma aplicada no contexto da unidade da Educação Infantil com crianças de quatro, cinco e seis anos (início do 1º ano do Ensino Fundamental), retomou-se o objetivo geral desta pesquisa, ou seja, avaliar o efeito de atividades sistemáticas de consciência fonológica sobre a produção escrita alfabética das crianças de 4 a 6 anos. Como procedimento metodológico, adotou-se a observação participante por meio de acompanhamento do processo de reflexão sobre o SNA, a partir de atividades de sensibilização fonológica e de realismo nominal, realizadas no decorrer dos três anos de duração desta pesquisa. Todo o processo de coleta dos dados foi efetuado pela pesquisadora.

Esta fase da pesquisa se alinha àquilo que Bernadete Angelina Gatti (2002) denomina de “estudos do cotidiano escolar”, uma vez que procura identificar, registrar e evidenciar o complexo contexto de interações e de aprendizagens no ambiente educativo formal.

Os estudos do cotidiano escolar, sob variadas inspirações, têm tido um papel interessante na pesquisa em educação, em concepção interacionista complexa. Tenta-se evidenciar o que marca presença nesse cotidiano, mostrando não só o rotineiro, mas os conflitos, as alternativas trilhadas, as simbologias criadas, as linguagens e os conflitos de lógicas, construídas em condições sociais díspares, longe da lógica privilegiada pelo saber escolar instituído. Reconhecem-se alternativas de convivência e aprendizagens que constroem professores e alunos e quais brechas são abertas na padronização das rotinas escolares (GATTI, 2002, p. 14).

Nas seções seguintes, serão caracterizados os sujeitos participantes das duas salas, controle e intervenção, e descritos os instrumentos e procedimentos utilizados.

2.1.2.1 A escola, os sujeitos e a aplicação da pesquisa

A escola onde transcorreu a pesquisa foi selecionada entre as seis da rede municipal de Várzea Grande, Mato Grosso, que ofertam desde a Educação Infantil até o quinto ano do Ensino Fundamental. Como critério de seleção, foi considerado o fato de a pesquisadora, por ser lotada na escola, possuir maior acesso ao espaço e aos sujeitos.

Quanto ao critério de escolha dos sujeitos, este foi definido a partir da necessidade de acompanhar as crianças desde a Educação Infantil, aos quatro anos,

até o ingresso no primeiro ano do Ensino Fundamental, com seis anos, tendo como ênfase a produção das crianças em relação ao processo de intervenção pedagógica, especificamente para a alfabetização. Nesse sentido, a prática pedagógica dos professores alfabetizadores não ganha centralidade nesta discussão.

A escola selecionada foi a Escola Municipal de Educação Básica Ednilson Kolling, por ainda oferecer a Educação Infantil a partir de quatro anos e seguir com a segunda etapa da Educação Básica, em especial, o primeiro ano do Ensino Fundamental.

Situada na zona urbana do município de Várzea Grande, Mato Grosso, a unidade possui uma quadra esportiva, um refeitório, uma cozinha, uma sala dos professores, quatro banheiros, dez salas de aula, uma biblioteca e um laboratório de informática.

Em 2017, ano em que teve início esta pesquisa, a escola contou com 467 alunos matriculados; em 2018, foram 534; e, em 2019, ao término da pesquisa, havia 559 alunos.

O quadro 1 expõe a distribuição das salas e suas respectivas turmas/função na instituição:

Sala	Período	
	Turmas Matutino	Turmas Vespertino
1	Educação Infantil I A	Educação Infantil I C
2	Informática	Informática
3	Educação Infantil I B	Educação Infantil II C
4	Educação Infantil II A	Educação Infantil II D
5	Educação Infantil II B	Educação Infantil II E
6	1º Ano A	1º Ano C
7	1º Ano B	1º Ano D
8	2º Ano A	2º Ano C
9	2º Ano B	2º Ano D
10	Secretaria	Secretaria

Quadro 1 – Distribuição das turmas da EMEB Ednilson Kolling
Fonte: elaborado pela autora.

Foi no final do ano de 2016 o primeiro contato com a escola acerca da realização da pesquisa, que ocorreu durante reunião com a equipe gestora e professoras, a fim de explicar *o quê, quando e como* a pesquisa aconteceria e de que maneira os profissionais poderiam participar, enfatizando a importância que tal

participação teria *na* e *para* a pesquisa.

No início do ano de 2017, houve novas reuniões com as professoras, ocasião em que foram definidas quais seriam as turmas de intervenção e de controle. Foi esclarecido ainda como seria desenvolvido o trabalho com as atividades de sensibilização fonológica (tipos e duração) e que a sala de controle participaria apenas dos diagnósticos aplicados pela pesquisadora.

Além das professoras, os pais/responsáveis pelas crianças das duas turmas receberam informações a respeito do estudo, em um encontro que contou com a presença das professoras e da equipe gestora. Uma vez esclarecidos, todos os responsáveis pelos alunos assinaram um Termo de Consentimento Livre e Informado (Apêndice A, p. 186), manifestando sua concordância em relação à participação das crianças no estudo, permitindo, inclusive, a realização dos diagnósticos individuais com entrevistas e fotografias, tanto dos diagnósticos realizados pelas crianças como do momento da aplicação das atividades. Sendo assim, os aspectos éticos da pesquisa foram resguardados.

Logo após o esclarecimento e a assinatura dos responsáveis, os diagnósticos foram aplicados nas duas turmas: diagnóstico psicogenético e de realismo nominal. Também foram realizadas duas atividades com as duas salas, para separarem letras, números e desenhos. As crianças também produziram uma escrita espontânea, a partir de uma brincadeira denominada “O que tem na caixa”⁵. Tais atividades foram realizadas de maneira coletiva, com o intuito de perceber, reconhecer e analisar os conhecimentos prévios das crianças sobre esses constructos. Já os diagnósticos foram aplicados individualmente. Ambos, atividades e diagnósticos, foram efetuados pela pesquisadora.

Posteriormente, os diagnósticos foram assim aplicados: em 2017 e 2018, no início (fevereiro) e no fim (novembro) do ano letivo; em 2019, ocorreu apenas uma aplicação, em junho; por fim, houve mais uma coleta, em março de 2020. A sala de intervenção recebeu semanalmente, atividades de sensibilização fonológica e de realismo nominal. Por se tratar de crianças de quatro anos de idade, foi fundamental,

⁵ Descrição da brincadeira “O que tem na caixa” - Diga: “Agora vamos jogar um jogo chamado ‘O que tem na caixa’. Vamos nos sentar em roda e uma música vai tocar (a música é rimada). Enquanto a música toca, uma caixa cheia de objetos dentro vai passar. Assim que a música parar vamos observar com quem a caixa ficou e esta pessoa vai colocar as mãos dentro da caixa e retirar um objeto. Quando pegar o objeto e falar o nome se sentará em seu lugar. Assim que todos pegarem, em grupo, vão escrever o nome do objeto que têm em mãos”.

no primeiro ano de desenvolvimento da pesquisa, que as professoras ficassem em contato com a pesquisadora no momento da intervenção e da aplicação dos diagnósticos. Nenhuma das crianças envolvidas na pesquisa apresentava laudo de deficiência mental, auditiva ou visual e todas elas estavam cursando pela primeira vez a sua respectiva etapa escolar.

Quanto ao número de crianças participantes, em 2017, foram inicialmente 44 crianças de quatro anos, pertencentes às duas turmas existentes na escola. Destas, 23 são da sala de controle e não participaram das atividades de aplicação, denominadas de atividades de sensibilização fonológica. Os outros 21 alunos, pertencentes à sala de intervenção, participaram das atividades de sensibilização fonológica ao longo de dois anos e meio.

Em 2018, a escola considerou a continuidade da pesquisa e manteve os alunos na sala de cinco anos divididos em sala de controle e sala de intervenção, mas, devido algumas transferências, o número inicial sofreu uma redução para 22 crianças, sendo 10 da sala de intervenção e 12 da sala de controle.

Em 2019, mesmo a escola apoiando a pesquisa, ocorreu mais uma vez a saída de alguns alunos, diminuindo novamente o número de crianças participantes. Dessa maneira, a pesquisa chegou ao final com 15 alunos: sete da sala de controle e oito da sala de intervenção.

Os gráficos, tabelas e dados apresentados nesta tese, ou seja, o *corpus* da pesquisa, resultam das produções escritas dessas 15 crianças que iniciaram em 2017 e finalizaram em 2020.

2.1.2.2 Instrumentos, participação dos sujeitos e procedimentos de coleta de dados

A amostragem desta pesquisa, inicialmente, aconteceu em dois momentos, sendo utilizados dois instrumentos como parâmetro: o diagnóstico psicogenético e as atividades de realismo nominal, os quais foram aplicados no início e final de cada ano em que transcorreu o desenvolvimento da pesquisa, como foi informado anteriormente. Em seguida, deu-se a aplicação das atividades de sensibilização fonológica na sala de intervenção (conforme exposto no quadro 2, p. 39, na metodologia de intervenção).

Foi utilizado, também, o método clínico de Piaget (CARRAHER, 1986; DELVAL, 2002), como uma ferramenta para averiguar como as crianças explicam e justificam

suas ações/escolhas/respostas, seja durante os diagnósticos ou na aplicação das atividades.

A fim de que as crianças das duas salas se acostumassem com a sua presença, a pesquisadora participou, nos meses de fevereiro e meados de março de 2017, de algumas das atividades propostas pelas professoras. Após esse período de adaptação, passou à realização dos diagnósticos, os quais duraram dois meses, sendo respeitado o tempo, o desejo e a vontade das crianças.

A aplicação de atividades de sensibilização fonológica, ou seja, de atividades de reflexão sobre o SNA e de realismo nominal, ao grupo de intervenção, foi iniciada em fevereiro de 2017, com periodicidade semanal, três vezes por semana, sendo uma hora/dia. No ano seguinte, as crianças, já com cinco anos, participaram novamente e, em 2019, não ocorreu aplicação das atividades, apenas dos diagnósticos, que foi realizado com as crianças remanescentes, agora com seis anos de idade.

No que tange à periodicidade dos diagnósticos, cabe lembrar que os psicogenéticos e de realismo nominal foram aplicados no início e final de 2017 e 2018, nas salas de controle e de intervenção. Somente na sala de intervenção foram mantidos os encontros semanais para aplicação de atividades de sensibilização fonológica.

No ano de 2019, começou-se a pesquisa no primeiro ano do Ensino Fundamental, na sala de intervenção. No mês de junho/2019, nas salas de intervenção e controle, foram aplicados os diagnósticos: diagnóstico psicogenético e realismo nominal. Em março/2020, foi realizada a produção de texto escrita para analisar o resultado da coleta de dados, na tentativa de contemplar o objetivo estabelecido para esta pesquisa.

O quadro 2 (p. 39) sintetiza o período das atividades de sensibilização fonológica e os diagnósticos de realismo nominal e diagnóstico psicogenético, dos anos de 2017 a 2019, bem como a produção de texto desenvolvida em 2020.

Sala	Controle																Intervenção																			
	2017				2018				2019				2020				2017				2018				2019				2020							
	Sem.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4			
Jan.																																				
Fev.			▲				▲								■		●	●	●	▲			▲												■	
Mar.																			●	●	●	●	●	●												
Abr.																	●				●	●	●	●												
Maio																			●	●	●	●	●	●												
Jun.											▲						●	●	●	●	●	●	●	●			▲									
Jul.																																				
Ago.																	●	●	●	●	●	●	●	●												
Set.																			●	●	●	●	●	●												
Out.																	●	●	●	●	●	●	●	●												
Nov.			▲				▲													▲	●	●	●	▲												
Dez.																																				

Quadro 2 – Resumo da aplicação das atividades de sensibilização fonológica e testagem diagnóstico psicogenético e realismo nominal

Legenda: ▲ Diagnóstico psicogenético e de realismo nominal.

● Atividade de sensibilização fonológica.

■ Aplicação do teste de produção de texto.

A intervenção de estimulação é composta por atividades de sensibilização fonológica, que contemplam as sub-habilidades da consciência fonológica, de acordo com o caderno complementar do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), voltado para formação de professores alfabetizadores participantes dessa política de formação (BRASIL, 2012, p. 04), que são: consciência de rimas de palavras e aliterações, consciência silábica e consciência fonêmica.

A aplicação das atividades envolvendo a sensibilização fonológica significou

uma intervenção da pesquisadora, com o intuito de atingir o objetivo desta pesquisa: analisar, por meio de diagnósticos psicogenéticos, de realismo nominal e de atividades reflexivas sobre a linguagem escrita, se as atividades sistemáticas de consciência fonológica colaboraram para ampliar os conhecimentos linguísticos das crianças de quatro a seis anos, em especial, na linguagem escrita.

As atividades envolvendo a sensibilização fonológica foram aplicadas de maneira gradual, para “facilitar” a capacidade de operar sobre unidades linguísticas, e se desenvolvem em um *continuum* de complexidade, como demonstra Ubiratã Kickhöfel Alves (2012) (Figura 1):

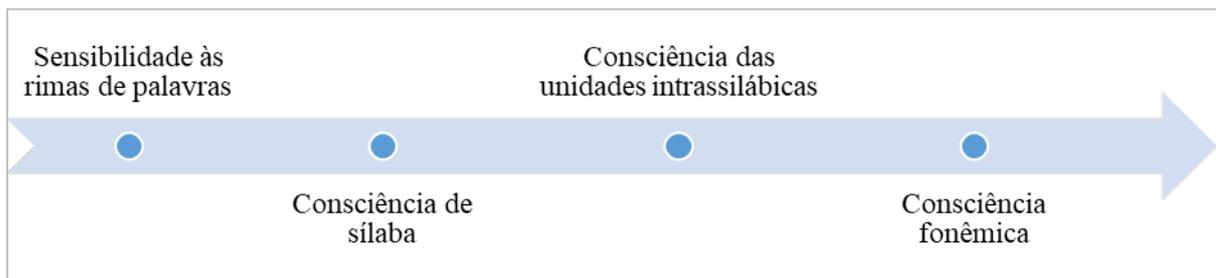


Figura 1 – *Continuum* de complexidade

Fonte: Alves (2012, p. 33).

Quanto ao desenvolvimento da pesquisa, destacam-se as atividades trabalhadas com as crianças (Apêndices B e C, respectivamente, p. 186 e p. 187), a maioria delas retiradas do livro “Consciência fonológica em crianças pequenas”, escrito por Marilyn J. Adams, Barbara R. Foorman, Ingvar Lundberg e Terri Beeler (2006).

Como afirmou-se previamente, foram aplicados às crianças, primeiramente, dois diagnósticos: o psicogenético e o de realismo nominal. Os resultados obtidos orientaram a organização e a elaboração das atividades que envolviam a sensibilização fonológica e a linguagem escrita no grupo de intervenção. Posteriormente, em março de 2020, antes do ingresso no 1º ano do Ensino Fundamental, foi proposta às crianças a realização de uma produção escrita. Esses três momentos contribuíram para a identificação da hipótese sobre a escrita do nível de realismo nominal em que se encontravam as crianças nas duas salas, possibilitando uma análise qualitativo-quantitativa e a percepção da existência dos erros constitutivos e se apresentavam características ortográficas ou fonológicas.

O diagnóstico psicogenético é composto de quatro palavras do mesmo grupo

semântico, organizadas em ordem decrescente de sílabas, ou seja, uma polissílaba, uma trissílaba, uma dissílaba e uma monossílaba. Ao final, solicita-se uma frase contendo pelo menos uma delas.

O ditado da professora não pode ser soletrado e ela deve orientar a criança para ler o que escreveu no caderno com o auxílio do dedo indicador ou do lápis.

Para esse processo, no desenvolvimento da presente pesquisa, foram elaboradas fichas com o desenho que remete às palavras. As palavras formam partes do corpo humano e, para contextualizar a atividade, em 2017, uma boneca foi montada e desmontada antes do teste. As palavras utilizadas foram: 1. Cotovelo; 2. Cabeça; 3. Nariz; 4. Pé. E a frase foi: A cabeça da boneca caiu.

Os diagnósticos psicogenéticos e a produção de textos foram feitos em folhas de papel A4, depois, arquivados em pastas individuais, nas quais estão também os documentos de cada criança (autorização assinada pelos pais, ficha individual, Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE)).

Com base no ditado psicogenético, foi possível classificar as crianças de acordo com o nível de conceituação de escrita: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999). A partir do teste de realismo nominal, conforme Terezinha Nunes Carraher (1986), foi possível verificar em qual nível as crianças se encontravam.

O realismo nominal, esclarece Lúcia Lins Browne Rego (1992, p. 3), possui três níveis: nível 1A, nível 1B e nível 2, assim caracterizados: “O nível 1A, em que a criança confunde totalmente o significante e significado; o nível 1B, em que ocorre uma transição e o nível 2, em que a criança é capaz de focalizar o significante como tal, independente do significado” (CARRAHER; REGO, 1981, p. 03). Salienta-se que os resultados de cada teste foram, no transcorrer da pesquisa de campo, contribuindo para a escolha das atividades de sensibilização fonológica aplicadas à sala de intervenção, respeitando o *continuum* de complexidade (ALVES, 2012).

Os diagnósticos de realismo nominal realizaram-se de maneira oral, privilegiando a comparação do tamanho das palavras, e de maneira escrita, para verificar os conhecimentos sobre a semelhança das palavras, afinal, na alfabetização, tanto nos processos de leitura quanto de escrita, o aprendiz usa o conhecimento que tem da linguagem oral aliado às hipóteses que constrói sobre o funcionamento da língua escrita (MORAIS; LIMA, 1989; MORAIS, 2004, 2010, 2015; MORAIS; LEITE, 2005, 2012). As respostas orais foram anotadas pela pesquisadora em um caderno

de campo.

Eis alguns exemplos das questões utilizadas para a análise do pensar da criança sobre o ler e o escrever:

- Diga palavras grandes.
- Diga palavras pequenas.
- Qual a palavra maior, boi ou formiga?
- A palavra COPO combina⁶ mais com a palavra ÁGUA ou COLO?

Para classificar as respostas de acordo com cada nível, 1A, 1B e 2, foram criadas as seguintes categorias:

1. Não respondeu ou respondeu sem explicar. Ex.: “Porque sim!”.
2. Responde mencionando objeto/característica do objeto nomeado. Ex.: “Porque o boi é grande. Porque a formiga é pequena”.
3. Responde referindo-se ao tamanho do objeto. Ex.: Formiga e boi – onde está escrito boi? Mostra a palavra formiga.
4. Responde relacionando à utilização do objeto. Ex.: água/copo/colo, qual palavra parece com copo: água.
5. Responde fazendo menção às letras percebidas. Ex.: Porque começa com B, ou ainda, porque tem dois Os.
6. Responde pensando na quantidade de vezes que abre a boca para falar as sílabas. Ex.: Qual a palavra maior: formiga ou boi? “Formiga, porque eu falo mais letras”.
7. Responde relacionando o valor sonoro das letras com a escrita. Ex.: Foram apresentadas duas palavras, boi e formiga, e indagou-se: “Onde está escrito boi?”. A criança mostra a palavra certa e responde: “É aqui, porque boi é com B”.

Uma vez analisadas as respostas, elas foram classificadas em categorias e níveis. Também foram selecionados os estratos das crianças para transcrever nos exemplos de cada nível e ano. Foram escolhidas as crianças que participaram regularmente da pesquisa, de 2017 a 2019 e que, ao longo desse período, melhor compreenderam a relação escrita e fala, sem, aparentemente, demonstrar utilizar apenas estratégias de memória.

⁶ A palavra combinar foi utilizada pela pesquisadora porque as crianças relacionaram em alguns momentos durante as atividades que a rima eram palavras que “combinavam” uma com a outra e o combinar trazia a sonorização, ou seja, a palavra que rimava com outra.

A produção textual escrita, proposta para a coleta de dados desta pesquisa, foi elaborada em consonância com as oficinas produzidas pelo Grupo de Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita – GEALE, entre os anos de 2001 e 2004.

O texto de imagens escolhido para esta pesquisa (Figura 2) é similar àquele encontrado no Banco de textos BATALE⁷. A seguir tem-se a reprodução da história em quadrinhos utilizada.



Figura 2 – História em quadrinhos selecionada para a pesquisa
Fonte: Banco de textos BATALE.

O objetivo da coleta foi a obtenção da produção de um texto narrativo. A oficina foi toda estruturada, seguindo as orientações do GEALE, em três partes: motivação (com o intuito de estimular e oferecer subsídios para a produção textual), produção textual (a escrita propriamente dita) e fechamento (momento de compartilhamento das escritas produzidas, com o objetivo de promover e desenvolver o gosto pela escrita de textos que podem ser apreciados por um leitor/ouvinte real).

A opção pela oficina de produção textual para trabalhar com as crianças relacionou-se ao entendimento de que esta proposta é capaz de motivar a produção de textos espontâneos e criativos, bem como a escrita de textos mais plenos de sentido.

Com base em Miranda (2017, 2020), analisa-se os erros⁸, considerando-se aqueles cuja motivação é interpretada como fonológica, isto é, erros que não apresentam complexidades ortográficas mas que podem ser analisados como decorrentes de complexidade ortográficas, os quais podem ser referente ao segmento ou à sílaba. Nesta tese foi feito um recorte da tipologia proposta pela autora e apenas foram analisados erros referente às segmentações não convencionais, especificamente as hipossegmentações, ao registro da nasalidade fonológica e das

⁷ Banco de textos utilizados nas pesquisas do GEALE (Grupo de Estudos sobre Aquisição da Linguagem) compostos por vários estratos nos quais estão contidas produções escritas, coleta de textos de escritas espontâneas. Endereço eletrônico <https://wp.ufpel.edu.br/geale/>

⁸ Convém ressaltar que, na fundamentação teórica, a palavra “erro” estará teorizada segundo a concepção piagetiana.

sílabas complexas. A escolha desses três tipos de erros deu-se em razão de serem aqueles mais frequentes nas escritas alfabéticas iniciais, conforme estudos realizados pelo GEALE, e por ser reduzida a amostra de dados obtida para esta tese.

A avaliação da intervenção se utilizou da análise dos resultados obtidos na testagem das variáveis: resultados do diagnóstico psicogenético, avaliação da hipótese de escrita por meio de ditado e do teste de realismo nominal, obtidas por meio de entrevistas individuais, antes e após o programa de sensibilização fonológica, nos grupos de intervenção e de controle, no decorrer da pesquisa.

A entrevista clínica/método clínico de Piaget (CARRAHER, 1986; DELVAL, 2002), inspira-se no trabalho da psicologia clínica, e, nesta pesquisa, é utilizada como ferramenta para investigar como as crianças explicam e justificam suas ações/escolhas/respostas no momento dos diagnósticos e na aplicação das atividades.

Piaget desenvolveu esse procedimento para estudar o pensamento das crianças. De acordo com Juan Delval (2002, p. 137), “pode ser empregado para estudar o pensamento e a conduta de qualquer tipo de sujeito, pois ajuda a desvendar como funciona sua mente mediante suas explicações e sua ação”. Piaget, na análise dos dados, em vez de contabilizar o quantitativo de respostas consideradas corretas, focou em avaliar as justificativas apresentadas pelas crianças.

A escolha desse método clínico tem como objetivo perceber/anotar/analisar o máximo de respostas das crianças a respeito da escrita e o pensamento sobre esse constructo e a relação que fazem dele com a oralidade, ou seja, se utilizam o oral como insumo importante para contribuir com o pensar sobre a linguagem escrita.

Delval (2002) assegura que:

Uma boa entrevista clínica é aquela na qual se consegue que o sujeito se expresse livremente e nos comunique os aspectos básicos de seu pensamento que estão relacionados com o tema de nosso estudo, isso é, que nos fale do que nos interessa, mas sem que diga o que esperamos. Quando se interroga os sujeitos, eles proporcionam diferentes tipos de respostas, que diferem no grau de vinculação com suas representações sobre o problema que tratamos (DELVAL, 2002, p. 135).

Esse recurso metodológico procura compreender/entender/desvelar o pensamento da criança. Conforme as respostas dadas, procura-se analisar as explicações, “buscando verificar a existência de coerência ou contradição nas respostas” (DELVAL, 2002, p. 148).

A proposta de situações ou problemas a serem resolvidos consiste em uma importante estratégia do método, uma vez que permite materializar o pensamento da criança, assim como analisar as ações e decisões perante os questionamentos e desafios, “o exame piagetiano visa buscar as respostas mais características do pensamento do sujeito, aquelas que o sujeito dá com maior convicção e não com maior rapidez” (CARRAHER, 1986, p. 19).

Nesta pesquisa, esse recurso metodológico foi escolhido por proporcionar a possibilidade de extrair o máximo de informações possíveis de cada sujeito acerca do objeto de conhecimento pesquisado, pois, tal como descreve Carraher (1986, p. 18), “a metodologia piagetiana procura voltar-se para a situação psicológica do sujeito, reconhecendo que a padronização de condições externas não pode satisfazer o requisito de colocar todos os sujeitos na mesma situação psicológica”.

As respostas dadas pelas crianças originaram dados para novas perguntas, problematizando e favorecendo as habilidades cognitivas, tendo como intenção analisar como as crianças pensam, percebem, sentem e agem ao resolverem as atividades propostas, diagnósticos psicogenético e de realismo nominal, ao longo da entrevista. Para tanto, segundo Delval (2002, p. 115), utiliza-se uma entrevista semiestruturada, composta de um roteiro de perguntas básicas e, também, de situações em que o sujeito deve, por exemplo, cumprir uma tarefa ou explicar um fenômeno. Sendo assim, ressalta-se Artur Gomes de Moraes (2019, p. 76), quando elucida que

[...] uma visão *psicolinguística de tipo construtivista* nos permite constatar que as concepções que crianças que ainda não dominam o SEA têm sobre *palavra, letra, sílaba e fonema* são bem diferentes das concepções dos adultos e se transformam, progressivamente, para se assemelharem às destes últimos à medida que os meninos e as meninas vão aprendendo a ler e a escrever (MORAIS, 2019, p. 76, grifos do autor).

Considerando as hipóteses infantis sobre a escrita, juntamente com sua relação com o oral e a singularidade do pensar sobre o conhecimento de cada criança nessa relação, no momento da entrevista foram evitadas perguntas e explicações com viés adultocêntrico.

Logo, os problemas apresentados às crianças e levantados a partir das suas respostas têm a função de colaborar para que elas reflitam sobre o SNA; suas hipóteses são pistas sobre o que sabem, inclusive sobre conceitos memorizados do

mundo adulto alfabetizado:

[...] é parte essencial do exame clínico-piagetiano a *obtenção de justificativas para as respostas dadas*. [...] As justificativas dadas pelo sujeito auxiliam-nos na compreensão do modo pelo qual o sujeito chega a sua resposta e das relações que ele vê entre as partes do problema. [...] Quando uma resposta é dada e justificada coerentemente, não temos razão para atribuir o acerto ao acaso, ainda que o sujeito possa errar em questões de natureza semelhante. Quando a resposta é correta, mas a justificativa não é coerente ou é incorreta, devemos atribuir o acerto ao acaso (isto é, o sujeito, atendendo a aspectos irrelevantes do problema, acertou por acaso porque estes aspectos irrelevantes, por coincidência, indicavam a resposta correta). Finalmente, em tarefas que envolvem o desenvolvimento de conceitos sobre o mundo, não é incomum que o sujeito inicie o exame respondendo de acordo com crenças não-refletidas ou mesmo de acordo com uma aprendizagem passada (na escola, por exemplo) que ele não assimilou e que, por isto não representa suas verdadeiras crenças. A exigência de justificativas para as respostas leva o sujeito a refletir de fato sobre a questão, podendo demonstrar melhor seu nível de compreensão do problema (CARRAHER, 1986, p. 34, grifos do autor).

Os instrumentos utilizados na pesquisa, diagnósticos psicogenético e de realismo nominal e atividades de habilidade de consciência fonológica, na sala de intervenção, colaboraram com uma série de materiais para análise: dados oriundos de escritas espontâneas, dados de leitura das palavras, dados referente as escritas já produzidas, dados relativos à comparação do tamanho das palavras, dados referente à semelhança das palavras.

3 A escrita na infância: mas... de que infância se fala?

“Escrever, eu já andava rabiscando mesmo antes de entrar para a escola. Escrevia nas paredes do galinheiro, no cimento do tanque ou no passeio da rua. [...] Minhas irmãs me pediam para traçar amarelinha no quintal. Eu caprichava. Usava uma vareta de bambu sobre a terra batida. Além de fazer as casas bem quadradas e certas, ainda escrevia os números e as palavras céu e inferno. De tanto as meninas pularem em cima, as palavras se apagavam, aos poucos, mas escrever de novo não era sacrifício para mim. Comecei a escrever um nome feio e pequeno, por onde passava. [...] Meu irmão, José, ia atrás arrumando minha indecência e desrespeito. Crescia em mim uma inveja grande de sua inteligência. Ele puxava mais uma perninha no u e fazia uma voltinha em outra perna e virava e. Então ele botava um acento, e pronto! A palavra feia e imoral se transformava na palavra ‘céu’”.

(BARTOLOMEU CAMPOS QUEIRÓS, 1997).

Nesta seção, apresenta-se aspectos teóricos sobre a maneira como as crianças se relacionam com a escrita, como bem ilustra o pequeno texto em epígrafe. O menino Bartolomeu corporifica tantos outros meninos e meninas que, mesmo antes de chegarem aos bancos escolares, já vivenciaram situações em que a linguagem escrita está presente. Imersos nesse mundo, onde as palavras escritas representam possibilidades e desafios, as crianças anseiam pertencer ao grupo dos que sabem ler, escrever e brincar com as palavras, assim como José, o irmão do autor.

Visando entender essa relação, são apresentados resultados de pesquisas que afirmam que as crianças passam por um nível/estágio/hipótese silábica e percorrem uma linha crescente no desenvolvimento da aprendizagem da linguagem escrita, assim como Bartolomeu e José, o que corrobora para o fortalecimento da perspectiva adotada nesta tese, que é a psicogenética a partir de Piaget (1964, 1977), Ferreiro e Teberosky (1999).

Contudo, entende-se que, antes de discutir a respeito da relação que as crianças mantêm com a escrita, é preciso refletir um pouco sobre crianças e infância. Nesse sentido, dialoga-se com os estudos feitos com crianças e sobre crianças, como os de Lipman (1995), Sarmiento e Gouvea (2009), Cohn (2013) e Kohan (2015).

Etimologicamente, a palavra infância deriva do latim, trazendo, em sua grafia, os termos *in*, que destaca um sentido negativo, e *fans* (do verbo *faris*), que pode ser traduzido pela noção de fala. Nessa perspectiva, carrega consigo as noções de ausência de razão e de fala.

Atualmente, existem campos teóricos específicos de estudo e compreensão da

infância e da criança, que tanto partem da infância como constructo social, quanto delinham a criança como um ser que pensa, sente e age sobre o mundo. Nesse contexto, dentre as perspectivas teóricas que delinham as discussões hodiernas, encontram-se a Antropologia da Infância; a Filosofia da Infância; a Sociologia da Infância e a Psicologia da Infância.

A Antropologia da Infância, com a derivação da Antropologia da Criança no Brasil, conforme assinala Clarice Cohn (2013, p. 222) é um “campo em criação, crescimento, consolidação”, que traz reflexões sobre os direitos das crianças, a proteção social para esses sujeitos e a maneira como o grupo social media a apropriação dos sentidos considerados importantes culturalmente.

A Filosofia da Infância, com Matthew Lipman (1995) e Magda Costa Carvalho (2019), no exterior, e no Brasil, com Walter O. Kohan (2015), destaca a centralidade da criança na produção de um pensamento e saberes próprios da infância, que devem ser levados em conta ao olhar para a produção de sentidos em contextos aos quais ela se integra.

A Sociologia da Infância, com Manuel Jacinto Sarmiento (2007), Corsaro (2011) e Loris Malaguzzi (1999), assinala para as experiências vivenciadas pelas crianças e que são mediadas pelo social; tais experiências, pensadas em âmbitos de escolarização, são atravessadas por intencionalidades institucionalizadas, sendo pertinente a compreensão crítica a respeito de como as crianças vivenciam a aprendizagem por meio delas.

Já outros estudos sobre a infância, atravessados por uma visão psicodinâmica do sujeito, trazem discussões que articulam os campos da Biologia, da Psicologia e da Medicina, apontando para o desenvolvimento humano, quer seja em uma via biológica ou social, tão importantes para se pensar a aprendizagem, a autonomia e a construção de conhecimento. Nesse bojo, podem ser destacados os trabalhos de Jean Piaget, Lev S. Vygotsky, Henry P. H. Wallon e de pesquisadores como Maria Montessori.

Nesta tese, ainda que sejam consideradas as contribuições dadas por diferentes campos teóricos que pesquisam *sobre* e *com* a criança, contribuindo para a ampliação de seus direitos de ser e aprender com outras crianças em um ambiente de escolarização, entende-se que as contribuições de Piaget (1971, 1972, 1975) são centrais para a compreensão de como a criança elabora seu saber a respeito da escrita, a partir de um movimento permanente de reajustamentos, o sujeito, ou seja,

suas estruturas mentais aciona dois mecanismos assimilação e acomodação, finalizando com os processos de equilíbrio e ancoragem.

Partindo disso, ressaltamos também que foi necessário trazer à pesquisa algumas falas/discussões de Vygotsky⁹, por considerarmos suas contribuições relevantes para a psicologia da aprendizagem, enfatizando seus aspectos histórico-culturais que, desta forma, colabora para que a proposta de reflexão gráfico-sonora não seja vista apenas como uma demonstração viso-motora da palavra, ou seja, o processo de aprender a escrita como interação e interlocução, considerando suas dimensões pragmáticas, lúdica, cultural e, por fim, dialógica.

3.1 Construção de sentidos sobre a infância: contribuições para a pesquisa com e sobre as crianças

A configuração de infância enquanto categoria social, segundo Phillippe Ariès (1981, p. 70), começou a ser declarada e ganhou espaço entre os séculos XVIII e XIX. De acordo com o autor supracitado, anteriormente a esse período, entre os séculos XII e XVIII, uma concepção existente era a de que

[...] a primeira idade é a infância que planta os dentes, e essa idade começa quando nasce e dura até os sete anos, e nessa idade aquilo que nasce é chamado de infante (criança), que quer dizer não falante, pois nessa idade a pessoa não pode falar bem nem formar perfeitamente suas palavras [...] (ARIÈS, 1981, p. 36).

Conforme é possível compreender, a defesa é que não existe apenas uma infância, mas “infâncias” e, portanto, as crianças viveram, vivem e viverão diferentes momentos históricos que, igualmente, definirão formas diversas de serem vistas como crianças, de estabelecerem uma relação com o mundo, e, conseqüentemente, com a linguagem escrita. Nesse panorama, compreende-se que existe uma cultura da escrita que é vivenciada pelas crianças e que promove a aprendizagem da linguagem utilizada por elas.

⁹ Vygotsky e Piaget assumem posições divergentes em relação aos processos de aprendizagem. No entanto, para ambos, mesmo que de pontos de vistas diferentes, o sujeito é ativo no processo de aquisição do conhecimento. Consideramos assim, a importância do professor observar as duas perspectivas teóricas com relação as atividades de consciência fonológica no processo de alfabetização, não apenas a atividade cognitiva, no sentido de estruturação, mas como atividade de elaboração da palavra, destacando as suas funções interativas. Melhor se explica no subcapítulo 3.2, que trata da criança e da aprendizagem.

A criança e a escola mudam historicamente, assim como os bens culturais. Nesse sentido, o processo de simbolização norteará uma postura pedagógica de partilha de conhecimento, isto é, o ensino da linguagem escrita deve acontecer de maneira reflexiva e contextualizada a partir desses conhecimentos, mesmo implícitos, demonstrados nos comportamentos epilinguísticos das crianças. Tal postura implica em entender que as crianças percebem, entendem e têm curiosidades pelo mundo da escrita.

Fraulein Vidigal de Paula; Jane Correa e Alina Galvão Spinillo (2012) explanam que

[...] os conhecimentos implícitos seriam aqueles que não são suficientemente abertos para a reflexão consciente, controle deliberado e explicitação verbal, estando mais relacionados a um conhecimento tácito da língua do que a um domínio consciente de suas propriedades (PAULA; CORREA; SPINILLO, 2012, p. 162).

As crianças, em seu cotidiano, já possuem vários contatos com a escrita, contudo, sabe-se que a escola é a instituição eleita para que o ensino reflexivo da escrita aconteça, como afirma Soares (2011, p. 21), “[...] a escolarização é um processo inevitável, porque é da essência mesma da escola, é o processo que a institui e que a constitui”. Dessa forma, a escola deve assumir com sensibilidade a responsabilidade de resgatar os conhecimentos trazidos pela criança para a estruturação de sua aprendizagem.

Segundo Alfredo Bosi (2007, p. 43), “[...] o objeto do olhar e modo de ver são fenômenos de qualidade diversa; é o segundo que dá forma e sentido ao primeiro”. Nesse tocante, a escola deve observar a criança e a relação que ela constrói com a linguagem escrita, sempre atenta ao fato de que não é somente o ensino formal, institucionalizado, que possui significado, pois as aprendizagens coletivas, bem como aquelas oriundas de outros contextos educativos, oportunizam benefício à criança.

A criança possui seu repertório cultural atrelado a essa sociedade letrada, além do conjunto de conhecimentos que vai constituindo junto a seu grupo social; as experiências vivenciadas no cotidiano escolar permitem que haja a ampliação dessas aprendizagens. Desse modo, a escola necessita olhar esse sujeito como um ser cultural, autoral, participativo, reflexivo, que entra na escola tecida por uma

intencionalidade social¹⁰ e é enriquecida por ela.

Tendo em vista que o “sentimento de infância” (ARIÈS, 1981), bem como o entendimento da criança enquanto sujeito foram configurados socialmente pelos acontecimentos históricos, compreende-se que a criança é um ser reflexivo e, em especial, que possui o direito de ser criança e de ter infância, na esteira de uma série de lutas que necessitam ser permanentemente fomentadas no contexto das políticas educacionais para a garantia desses direitos.

Isto posto, não se justifica que ainda sejam cultivadas algumas práticas educativas que consideram a criança como um ser sem fala, como folha em branco, adulto em miniatura, muito menos como uma estatística mundial enquanto um agrupamento social susceptível à exclusão.

Saber que a infância, entendida como uma construção social, faz parte do discurso moderno, que significa a criança e a vivência escolar como fase de intensa apropriação do mundo, permite participar dessa dinâmica discursiva, lançando um olhar para o ser que encarna a infância, a criança propriamente dita, considerando-a como alguém que pensa, imagina, age, explora, brinca, aprende e possui direitos à aprendizagem garantidos por diferentes documentos oficiais. É desta criança que se fala nesta tese e é com esta criança que se produz sentido no decorrer do desenvolvimento desta pesquisa.

3.2 A criança e a aprendizagem

A criança é um sujeito histórico e de direito, sendo a aprendizagem algo que ocorre desde a sua entrada no mundo ou, ainda, antes dela. A vida em comunidade exige a abertura para o aprender como um fator de sobrevivência, marcada pelas tradições e pelo próprio modo de organização das condições de manutenção do grupo. Entre as crianças isso é mais intenso ao iniciar o processo de socialização tanto no seio familiar quanto na escola.

No caso da socialização primária, esse aprender acontece de forma dinâmica e natural, caracterizado pelas experiências que são mediadas pela família (BERGER;

¹⁰ O termo é utilizado pelos estudiosos denominados cotidianistas, Inês Barbosa de Oliveira, Nilda Alves e Boaventura de Sousa Santos, que corroboram para uma tentativa de compreensão dos processos cotidianos de aprendizagens, produzidos pelos diferentes modos de inserção nos diversos espaços-tempos de interação social.

LUCKMANN, 2004). Já na escola, a aprendizagem passa a ser sistematizada, orientada por uma intencionalidade formativa/educativa, regulada pelas políticas educacionais voltadas para infância.

Em sociedades letradas, como é o caso da brasileira, a aprendizagem ocorre pela via da linguagem, expressa, sobretudo, pela escrita, algo extremamente valorizado pelos membros a elas pertencentes. Isso porque é através da ação de comunicar-se que o homem dá vida aos conhecimentos aprendidos, inserindo-os em uma lógica de troca de bens simbólicos.

Nesse sentido, se é por intermédio da linguagem, tanto verbal como não verbal, exteriorizada ou interiorizada, que o ser humano vai gradualmente se diferenciando de outros seres na escala zoológica, como insetos e outros mamíferos, pois deixa de agir apenas a partir dos instintos e reflexos, e passa para a inteligência concreta, conseguindo de forma processual dominar o símbolo e o pensamento abstrato (ARANHA; MARTINS, 2009), é por meio da escrita que o distanciamento entre a própria espécie se define. A escrita assinala, portanto, uma forma de ser no mundo, direciona as disputas por poder e é produtora de possibilidade de ruptura da exclusão.

Nesta tese, tendo em vista o exposto, discute-se o desenvolvimento cognitivo e suas contribuições para a aprendizagem. Como interlocutores, para fundamentar a discussão ora encampada, recorre-se a Piaget, Ferreiro e Teberosky, Vygotsky e Alexander Romanovich Luria, por terem pesquisas sobre a sequência genética e aquisição da escrita como objeto cultural.

Piaget considerava-se um epistemólogo genético, por investigar a natureza e a gênese do conhecimento nos seus processos, levando em conta os estágios para esse desenvolvimento. Juntamente à teoria de desenvolvimento cognitivo de Piaget, salienta-se o trabalho de suas seguidoras argentinas, as psicólogas Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, para as quais, no que concerne ao conhecimento da língua escrita, “vale o postulado de que o conhecimento é muito mais tributário da direção e enquadramento dos objetos aos esquemas da ação e direção e enquadramento dos objetos aos esquemas de ação do indivíduo” (AZENHA, 1997, p. 21).

As pesquisadoras supramencionadas trouxeram novos elementos para esclarecer o processo vivido pela criança que está aprendendo a ler e a escrever, assim, foram de fundamental relevância para a área de estudo, pois desenvolveram o construtivismo no campo da alfabetização, em que a linguagem escrita e as concepções de alfabetização e letramento se fazem substanciais.

Vygotsky, psicólogo sociointeracionista, focalizava o homem como sujeito de sua própria história e salientava a linguagem enquanto significado constitutivo dessa construção. Vygotsky inspirou Luria, que estudou o desenvolvimento da escrita na criança. Para ele, a linguagem é viva e, por isso, deve ser inserida nos contextos, tal como utiliza-se a fala.

A pesquisa de Luria, teoricamente baseada em Vygotsky, alerta para o fato de que a escrita é um sistema complexo de signos, aprendido por meio de um processo longo de desenvolvimento de funções intelectuais superiores. Destarte, cabe salientar que a aprendizagem tem sido objeto de estudo de diferentes campos do saber; o principal deles, a Psicologia, contribuiu muito para a estruturação do pensamento sobre a educação da criança, especialmente, no que se refere à apropriação da escrita. O desenvolvimento nesse enfoque teórico deve ser pensado nas dimensões cognitivas, afetivas e psicomotoras, sendo o aprender considerado um objeto cultural.

Ressalta-se, a partir daqui, o que as teorias dos principais autores, Piaget e Vygotsky, ou seja, a *psicogenética* e a *sociocultural*, argumentam sobre esse aprender.

3.2.1 A teoria psicogenética de Piaget

A princípio, a teoria psicogenética trata dos processos de assimilação de informações novas e acomodação em estruturas que corroboram para futura generalização do conhecimento ou experiência (FÁVERO, 2005).

Segundo Piaget (1964, 1977), a adaptação é a essência do funcionamento intelectual, assim como a primazia do funcionamento biológico, salienta Barry J. Wadsworth (1996). Nesse aspecto, é uma das tendências básicas inerentes a todas as espécies. Esse processo de adaptação é, então, realizado sob duas operações, a *assimilação* e a *acomodação*.

A *assimilação* é o processo cognitivo, esquema assimilativo, pelo qual uma pessoa integra, percebe, entende um novo dado perceptual, motor ou conceitual às estruturas cognitivas prévias.

Wadsworth (1996) afirma que o próprio Piaget define a assimilação como:

[...] uma integração às estruturas prévias, que podem permanecer invariáveis ou são mais ou menos modificadas por esta própria integração, mas sem descontinuidade com o estado precedente, isto é, sem serem destruídas, mas

simplesmente acomodando-se à nova situação (WADSWORTH, 1996, p. 13).

A operação cognitiva da acomodação, também definida por Wadsworth (1996, p. 18), é entendida como “toda modificação dos esquemas de assimilação sob a influência de situações exteriores (meio) ao quais se aplicam”.

De acordo com Wadsworth (1996), o processo da acomodação se mostra como uma mudança qualitativa que é capaz de explicar o desenvolvimento, sendo o processo da assimilação, o crescimento, de modo cumulativo. Tais processos, de forma contígua, evidenciam o processo de equilibração.

O equilíbrio deve ser considerado como quarto fator, acrescentado aos três precedentes: maturação, meio físico, transmissão social e autorregulação, como elucida Piaget (1964 *apud* FERRACIOLI, 1999),

Para mim, existem 4 fatores principais: em primeiro lugar, Maturação..., uma vez que este desenvolvimento é uma continuação da embriogênese; segundo, o papel da Experiência adquirida no meio físico sobre as estruturas da inteligência; terceiro, Transmissão Social num sentido amplo (transmissão linguística, educação, etc.); e quarto, um fator que frequentemente é negligenciado, mas que, para mim, parece fundamental e mesmo o principal fator. Eu denomino esse fator de Equilibração ou, se vocês preferem, autorregulação (PIAGET, 1964, p. 178 *apud* FERRACIOLI, 1999, p. 185).

O desenvolvimento consiste em equilibração progressiva e não é característica extrínseca ou acrescentada, mas propriedade intrínseca e constitutiva da vida orgânica e mental. Tais ideias são sintetizadas, visto que:

O quarto fator, a equilibração, considerado por Piaget como fundamental, é o que completa e evidencia o caráter não-apriorístico do desenvolvimento das estruturas mentais do indivíduo. A evolução ocorre sempre na direção de um equilíbrio, mas sem um plano preestabelecido, assim como a marcha para o equilíbrio da entropia em termodinâmica (PIAGET; INHELDER, 1978, p. 134), isto é, como o equilíbrio depende da ação do sujeito ativo sobre os distúrbios externos e, ao mesmo tempo, da ação desses sobre aquele. O que se pode observar é um ponto de equilíbrio e não o ponto de equilíbrio (PIAGET; INHELDER, 1978, p. 134 *apud* FERRACIOLI, 1999, p. 185).

O conceito de aprendizagem, para Piaget, não se encerra no sentido restrito da experiência imediata, pois é permeado pelo processo de equilibração. Desse modo, assume a dimensão do próprio desenvolvimento da estrutura cognitiva, o que significa o crescimento biológico e intelectual do indivíduo.

A teoria das equilibrações, segundo Lauro de Oliveira Lima (1994), identifica três formas básicas de equilibração, são elas:

1. Em função da interação fundamental de início entre o sujeito e os objetos, há primeiramente a equilibrção entre a assimilação destes esquemas e a acomodação destes últimos aos objetos.
2. Há, em segundo lugar, uma forma de equilibrção que assegura as interações entre os esquemas, pois, se as partes apresentam propriedades enquanto totalidades, elas apresentam propriedades enquanto partes. Obviamente, as propriedades das partes diferenciam-se entre si. Intervêm aqui, igualmente, processos de assimilação e acomodação recíprocos que asseguram as interações entre dois ou mais esquemas que, juntos, compõem um outro que os integra.
3. Finalmente, a terceira forma de equilibrção é a que assegura as interações entre os esquemas e a totalidade. Essa terceira forma é diferente da Segunda, pois naquela a equilibrção intervém nas interações entre as partes, enquanto nesta terceira a equilibrção intervém nas interações das partes com o todo. Em outras palavras, na Segunda forma temos a equilibrção pela diferenciação; na terceira temos a equilibrção pela integração (LIMA, 1994, p. 147).

Apesar de Piaget (1974) ter apontando três tipos de equilibrção, ele adverte que os tipos estão relacionados à intercessão do equilíbrio entre a assimilação e a acomodação, além de conduzir ao fortalecimento das características positivas pertencentes aos esquemas no sistema cognitivo.

Para Piaget (1985), o desenvolvimento é o principal fator para a construção da aprendizagem, desse modo, ao passo que a criança se desenvolve nas dimensões já destacadas, ocorre um amadurecimento de suas estruturas cognitivas, bem como afetivas e motoras, o que possibilita um movimento crescente de aprendizagem que ocorre, na visão psicogenética, a partir da maturação biológica e por meio dos avanços nos níveis/estágios de desenvolvimento infantil.

Embora muitas críticas sejam direcionadas a essa perspectiva teórica, devido a suposta determinação biológica, a teoria de Piaget inspirou diferentes autores e colaborou para que se concretizassem conhecimentos sobre as fases da criança e seu desenvolvimento, o que assinala o legado de Piaget para o campo educacional, especialmente, na educação da criança pequena.

3.2.2 A teoria sociocultural de Vygotsky

No tocante à teoria sociocultural, como construção social do conhecimento na relação pensamento/linguagem, a internalização das formas culturais de comportamento (papéis e funções sociais) considera as zonas de desenvolvimento real e potencial e a atividade mental como função transformadora da linguagem,

explicita Ana Luiza Bustamante Smolka (1989).

Para Vygotsky (2003, 2007), este nível, a zona de desenvolvimento real, refere-se às etapas já alcançadas pela criança. No entanto, não se deve considerar apenas o nível de desenvolvimento real da criança, mas, sobretudo, seu desenvolvimento potencial, tendo em vista sua capacidade de realizar tarefas com a ajuda de adultos ou crianças mais experientes.

Essa possibilidade de desenvolvimento de uma pessoa, mediante a relação com outrem, é fundamental na teoria de Vygotsky, uma vez que representa um acontecimento de desenvolvimento, entretanto, a capacidade de se beneficiar da colaboração vai ocorrer caso a criança esteja em certo nível de desenvolvimento, não antes.

A ideia de nível de desenvolvimento sinaliza um acontecimento que caracteriza não as etapas já atingidas, e sim as etapas posteriores, nas quais a inter-relação com o outro afeta significativamente o resultado da ação individual.

A partir da existência desses dois níveis de desenvolvimento (real e potencial), Vygotsky (2003) definiu a zona de desenvolvimento proximal como:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 2003, p. 97).

A zona de desenvolvimento proximal indica o caminho que o indivíduo percorre para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e que se tornarão funções solidificadas, estabelecidas no seu nível de desenvolvimento real, logo, um domínio psicológico em constante transformação.

Vygotsky (2007, p. 96) reflete a respeito da relevância do outro como interlocutor, como incentivador na resolução de situações-problema, visto que “[...] a criança consegue resolver situações de conflito com a ajuda de outros, poderia ser de alguma maneira, muito mais indicativo de seu desenvolvimento mental do que o que consegue fazer sozinha”.

Com base nos estudos de Vygotsky (2007), chega-se à conclusão de que as primeiras respostas das crianças acerca de determinadas situações-problema indicam o nível de desenvolvimento real em que se encontram. Assim,

[...] o que revela a solução de problemas pela criança de maneira mais independente, a resposta mais comum seria que o nível de desenvolvimento real de uma criança define funções que já amadureceram, ou seja, os produtos finais de desenvolvimento. Se uma criança pode fazer tal e tal coisa, independentemente, isso significa que as funções para tal e tal coisa já amadureceram nela (Vygotsky, 2007, p. 97).

Nesse aspecto, as relações entre desenvolvimento e aprendizado, destacam que o “[...] único bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento” (Vygotsky, 2003, p. 98). Desse modo, é possível compreender que a zona de desenvolvimento proximal é um domínio psicológico em constante transformação.

A criança é vista, a partir desse enfoque, como um ser social que deve ser central para a aprendizagem, por isso, entender a aprendizagem como uma construção se faz demasiadamente necessário. Além de pensar na assimilação e acomodação, a estrutura de pensamento, descrita no contexto da psicogênese, tal reflexão requer a compreensão sobre a equibração¹¹, algo fundamental para a construção e reconstrução do conhecimento pela criança, conforme enfatizam Clara Regina Rappaport (1981) e Leonor Lopes Fávero (2005).

Ao tratar do desenvolvimento cognitivo e suas contribuições à aprendizagem nos dois modelos, o genético-cognitivo de Piaget e o interacionista de Vygotsky, evidencia-se a pertinência do estudo desses processos de desenvolvimento, quer seja através do modelo cognitivo que insere o conhecimento, razão e o lado afetivo, quer seja pelo aspecto social e/ou afetivo.

Por conseguinte, as duas perspectivas, a de Piaget e a de Vygotsky, são tomadas como importantes colaborações para o campo de estudos no qual se circunscreve esta tese.

¹¹Para Piaget o processo de construção do conhecimento se inicia com o desequilíbrio entre o sujeito e o objeto de conhecimento. Para ele, a origem do conhecimento por parte do sujeito envolve dois processos complementares e, por vezes, simultâneos: assimilação e acomodação. Em Mussen *et al.* (1977), a assimilação é tomada como a capacidade de o sujeito incorporar um novo objeto ou ideia a um esquema prévio, ou seja, às estruturas já construídas ou já consolidadas por ele. Já a acomodação seria a tendência do organismo de ajustar-se a um novo objeto, alterando, assim, os esquemas de ação disponíveis, a fim de se adequar ao novo objeto recém-assimilado. Para Cunha (2002), após algum tempo, a criança passará a dominar o novo objeto assimilado e acomodado, chegando a um ponto de equilíbrio. Assim, “a criança que atinge esse patamar não é a mesma, pois o seu conhecimento sobre o mundo agora é outro, maior e mais desenvolvido” (CUNHA, 2002, p. 77).

4 Cultura escrita, alfabetização e letramento

“Ler não é decifrar, escrever não é copiar.”
(EMILIA FERREIRO, 2007)

Os conceitos de letramento, alfabetização e cultura escrita têm sido discutidos há algum tempo por inúmeros autores, em especial, para a produção desta tese, aqueles que matizam o ensino das práticas culturais do ler e do escrever na Educação Infantil, pois, como bem sintetiza Ferreiro (2007), o ato de ler não se resume a decifrar, assim como escrever é muito mais do que copiar.

Soares (2003) inicia o texto “Letramento e escolarização” conceituando a função do processo de escolarização:

Tradicional e consensualmente, considera-se que o acesso ao mundo da escrita é incumbência e responsabilidade da escola e do processo que nela e por ela se dá – a escolarização. Em outras palavras, considera-se que é à escola e à escolarização que cabem tanto a aprendizagem das habilidades básicas de leitura e de escrita, ou seja, a alfabetização, quanto o desenvolvimento, para além dessa aprendizagem básica, das habilidades, dos conhecimentos e das atitudes necessários ao uso efetivo e competente da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, isto é, o letramento (SOARES, 2003, p. 89).

Todavia, a pergunta é: se a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e faz parte, então, da escolarização, como deve ocorrer a vivência das práticas de escrita pelas crianças nesse espaço?

Existem inúmeras discussões a respeito da questão levantada, e os posicionamentos contrários ao ensino da escrita nas turmas de Educação Infantil confrontam uma prática tradicional, permeada pelo treino motor. Nesse jogo discursivo, predomina a necessidade da “maturidade” para a alfabetização, para apresentar a escrita em salas de Educação Infantil, como proposto por Ana Maria Poppovic e Genny Golubi de Moraes (1966):

O treinamento motor, que está incluído em todos os exercícios, é feito em forma de recorte e colagem na 1ª e 2ª etapas e com o uso do lápis na 3ª etapa. O uso de formas gráficas como números e letras não significa uma entrada no campo da escrita, o que seria totalmente prematuro, antes da aquisição da leitura, mas apenas um treinamento motor da movimentação direcional certa que a criança necessitará mais tarde (POPPOVIC; MORAES, 1966, p. 23).

Cabe ressaltar que Vygotsky (1984) contribui para a reflexão de que as

crianças, bem antes dos seis anos de idade, são capazes de descobrir a função simbólica da escrita, podendo haver a ocorrência da leitura aos quatro anos e meio. Assim, o problema maior não seria a idade em que a criança estaria alfabetizada, mas sim o fato de a escrita ser "[...] ensinada como uma habilidade motora, e não como uma atividade cultural complexa" (Vygotsky, 1984, p. 133).

Nesse contexto, para Piaget, o sujeito põe em jogo os esquemas de assimilação que o seu desenvolvimento cognitivo lhe provê. Nessa oportunidade, salienta-se a construção de teorias sobre a escrita, deformantes do objeto, em razão do caráter de seus instrumentos cognitivos (esquemas assimilativos ainda primitivos) (PIAGET, 1964, p.189).

Para Britto (2005), diante da forte

[...] tradição de vincular alfabetização à aprendizagem das primeiras letras, parecia haver, segundo alguns autores, a necessidade de buscar um outro termo que conceitualmente expressasse a diferença entre esse processo e as formas de inserção no mundo da cultura mediados pela escrita (BRITTO, 2005, p. 29).

Por sua vez, Soares (2003, p. 90) conceitua alfabetização e letramento sinalizando para a simplificação frequente dos termos:

Embora correndo o risco de uma excessiva simplificação, pode-se dizer que a inserção no mundo da escrita se dá por meio da aquisição de uma tecnologia – a isso, chama-se *alfabetização*– e por meio do desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimentos, atitudes) de uso efetivo dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a língua escrita – a isso, chama-se letramento (SOARES, 2003, p. 90).

A partir dessas colocações, é possível afirmar que a alfabetização é o processo pelo qual o indivíduo adquire o domínio de um sistema e habilidades para exercer o ler e o escrever enquanto atos, isto é, inicia “o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a arte e a ciência da escrita. O exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se letramento, que implica habilidades várias” (SOARES, 2003, p. 91).

Ainda nesse sentido, cabe ressaltar que:

Alfabetização e letramento são, pois, processos distintos, de naturezas essencialmente diferentes; entretanto, são interdependentes e mesmo indissociáveis. A alfabetização — a aquisição da tecnologia da escrita — não precede nem é pré-requisito para o letramento, isto é, para a participação em práticas sociais de escrita, tanto assim que analfabetos podem ter um certo nível de letramento (SOARES, 2003, p. 92).

Embora distintos, Soares (1986, 2011, 2016) afirma que alfabetização e letramento são processos próximos, que formalizam na prática pedagógica uma ação que não pode ser separada. É preciso letrar e, assim, situar o uso da língua em determinados contextos, a partir do contato e apropriação da sistematização escrita.

A continuidade em aprender essas habilidades culturais, ler e escrever, juntamente com a linguagem oral, é essencial, assim como de outras linguagens (faz-de-conta, a linguagem corporal, linguagens visuais, as linguagens plásticas), uma vez que são de capital importância ao desenvolvimento dos indivíduos.

A reflexão sobre a leitura e a escrita, entretanto, não pode partir somente das problematizações teóricas. Nesse sentido, Ferreiro e Teberosky (1999), pilares teóricos de Soares, apresentam referencial empírico, delineando a necessidade de considerar a criança no processo de ensino-aprendizagem, visto que conversar com ela acerca da escrita, em ambientes ricos em possibilidades interativas, dinamiza a atuação social.

Considerar, igualmente, o que Soares problematiza, significa entender, de fato, que não é possível que as crianças aprendam a ler e a escrever sem que, concomitantemente, os adultos/professores reconheçam e respeitem a possibilidade das crianças se desenvolverem como indivíduos plenos e de direito e, dessa forma, possam participar criticamente de uma sociedade grafocêntrica.

Vale registrar que o surgimento da palavra “letramento” em português, com a acepção utilizada no campo dos estudos sobre alfabetização, deve-se a Mary A. Kato que inaugurou tal conceito, em seu livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, utilizando a seguinte citação:

Meu pressuposto, nesse livro, é o de que a função da escola, na área da linguagem, é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para a sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação (KATO, 1986, p. 07).

A partir de tal conceitualização de letramento, segundo Soares (2003), as palavras alfabetização e letramento se completam e, assim, melhor definem, para nós, brasileiros, os fazeres com a linguagem escrita:

Antes do surgimento da palavra letramento, e ainda hoje, usava-se/usa-se apenas a palavra alfabetização para referir-se à inserção do indivíduo no mundo de escrita, tornando-se sempre necessário, nesse caso, explicitar que por alfabetização não se estava/está entendendo apenas a aquisição da

tecnologia da escrita, mas, mais amplamente, a formação do cidadão leitor e escritor. O uso da palavra letramento vem distinguir os dois processos, por um lado garantindo a especificidade do processo de aquisição da tecnologia da escrita, por outro lado atribuindo não só especificidade, mas também visibilidade ao processo de desenvolvimento de habilidades e atitudes de uso dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a língua escrita. Para programas de inserção de indivíduos no mundo da escrita, essa distinção é útil, sobretudo em países que ainda enfrentam altos índices de analfabetismo, como é o caso do Brasil; em países onde praticamente já não existem analfabetos, a distinção parece tornar-se desnecessária: na literatura de língua inglesa, uma única palavra, *literacy*, designa o processo de inserção no mundo da escrita, referindo-se tanto à aquisição da tecnologia quanto ao seu uso competente nas práticas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2003, p. 91).

Nesse tocante, a criança, já na primeira infância, de 0 a 6 anos, ou 72 meses¹², possui um rico contato com a linguagem escrita e, evidentemente, com a linguagem oral, em que algumas experiências são denominadas de leitura.

Desse modo, o uso das habilidades de ler e escrever se expandem, pois conhecer os sistemas de representação e decifrá-los é uma habilidade consequente quando se faz um pensar sobre a cultura escrita, sendo a cultura escrita, uma das reflexões e discussões mais polêmicas da Educação Infantil.

Ler e escrever são bens culturais relevantes, mas não são os únicos, afinal, há outros aspectos que participam desse processo de formação do sujeito na Educação Infantil, como: a tomada de consciência de si e do mundo; a produção de sentidos em outras linguagens, além da oralidade.

Estruturar as experiências de contato com a língua escrita na infância consiste em facilitar a apropriação da escrita no processo de alfabetização vindouro. Nesse entender, defende-se que a dicotomização entre brincadeira e aprendizagem não se mostra pertinente no contexto da Educação Infantil, uma vez que a escrita – que será formalizada pela apropriação da escrita alfabética nos anos iniciais –, deve representar, nessa etapa, uma experiência lúdica, pois somente nesses termos tende a corroborar para a formação de um leitor-escritor.

O eixo interações e brincadeiras, a partir do qual a Educação Infantil se organiza, contempla a apropriação da linguagem como um aspecto orientador no processo de transição entre a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental. Pensar a interação, sem pensar a linguagem e, por conseguinte, a oralidade, a escrita e a leitura, parece uma forma empobrecida de conceituar o termo interação. Nesta tese, defende-se que a experiência, o contato com a língua escrita

¹²Essa demarcação etária é feita pelo Marco legal para 1ª Infância – Lei 13.257 de 2016).

pode e deve estar presente nos contextos da infância, inclusive na escola, desde que sejam resguardadas as especificidades da Educação Infantil.

A ludicidade, segundo Tizuko Morchida Kishimoto (2009), quando vista para além da essencialização clássica da brincadeira livre – sem intencionalidade pedagógica, como mero passatempo –, pode agregar diferentes experiências guiadas pelo interesse das crianças, que falam, escrevem e se utilizam do sistema de representação para interagir com o outro e com o mundo.

Britto (2005, p. 29) aponta a relevância de refletir sobre o objetivo maior de educar na Educação Infantil, que é, essencialmente, proporcionar condições para que as crianças possam desenvolver-se como pessoas plenas e de direito, a fim de que participem criticamente da cultura escrita.

Ainda para Britto (2007),

Cultura escrita é, de todos os termos, o mais amplo e que procura caracterizar um modo de organização social cuja base é a escrita – algo que não se modificou em essência mesmo com o advento das novas tecnologias, resultantes do modo de fazer ciência e da organização do sistema produtivo que se constituíram na sociedade ocidental. Sendo mais abrangente, esse termo poderia abarcar não apenas os outros três, como sub-componentes de um campo mais amplo, como explicaria um modo de produção social. Cultura escrita implica valores, conhecimentos, modos de comportamento que não se limitam ao uso objetivo do escrito (BRITTO, 2007, p. 15).

Conforme o autor supracitado, o fato de “[...] que a escrita é algo que não se modificou em essência mesmo com o advento das novas tecnologias” (BRITTO, 2007, p. 16), põe em destaque que as novas tecnologias não modificaram a importância que a escrita possui culturalmente, mas sim, a forma como as crianças compreendem essa ação de escrever, em diferentes suportes e telas.

Um exemplo disso é o fato de, a todo o momento, elas manifestarem a vontade de saber as letras, conhecer as palavras, por perceberem que o domínio da escrita, ou melhor, das letras, as ajudará a dominar outras coisas de seu interesse.

É pertinente lembrar que o contato com diferentes materiais de leitura ocorre bem antes da criança adentrar no mundo escolarizado. O acesso a esse sistema semiótico depende de uma vivência individual e social, enfim, depende da situação econômica, histórica, política, social e cultural, afinal, “[...] a leitura é sempre uma prática encarnada em gestos, em espaços, em hábitos”, esclarece Roger Chartier (1994, p. 13).

Considerando a afirmação de Chartier (1994), nota-se a pertinência do papel na

ampliação das experiências de letramento das crianças da Educação Infantil, algo que depende da escola, ambiente social eleito para o ensino intencional da escrita.

Segundo Sonia Kramer (2006, p. 42), é preciso pensar no indício de um novo conceito que se torna hegemônico, qual seja, “[...] a necessidade da presença dos livros nas práticas de leitura e escrita” e, como ela mesma confirma, “[...] essa talvez seja uma das mais importantes contribuições da história cultural”.

Se, para Piaget (1964), o desenvolvimento viabiliza a construção da aprendizagem, é possível dizer que a experiência e o contato com o mundo letrado e sua assimilação será capaz de estruturar novas experiências de leitura, consolidando assim, ainda mais, o aprender e as habilidades de escrita.

Desse modo, pensar um viés lúdico para as atividades, ora consideradas como vivências da escrita, se faz urgente, para que, dessa maneira, as crianças na Educação Infantil descubram o prazer que a leitura e a escrita podem provocar. Tal vivência contribui para a compreensão sobre os sentidos sociais de uso da língua escrita, equilibrando e acomodando sistemas mais complexos e sofisticados de aprendizagem, relacionados ao conhecimento fonológico construído muito precocemente.

4.1 A aprendizagem da escrita na infância: perspectivas teóricas

A Educação Infantil é um direito assegurado pela Constituição Federal de 1988, e com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, passa a ser definida como a primeira etapa da Educação Básica. Entre os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento desta etapa de ensino, há que se destacar campos que abrangem a oralidade e a escrita, enfatizados como elementos centrais para o processo de socialização, logo, a linguagem escrita é direito que compõe o currículo da Educação Infantil.

Estudar a escrita infantil corrobora para que seja possível compreender como as crianças pensam/percebem/compreendem/conhecem esse bem cultural e, com isso, é igualmente possível propor formas reflexivas de trabalhar a linguagem escrita com as crianças (CARDOSO-MARTINS; CORREA, 2008).

Entende-se, outrossim, que a escrita infantil vem acrescida de características, tanto gráficas como fonológicas, trabalhadas quando se propõe que falem sobre o que escreveram, sobre o uso ou a leitura dessa ou daquela letra. Outra forma de trabalhar

a escrita é por meio da ação em que o professor assume o papel de escriba e, nesse momento, escreve para que as crianças percebam a função social da escrita, pontuando como os adultos pensam para registrar as letras/sílabas/palavras (POLLO; TREIMAN; KESSLER, 2015).

O professor necessita ter como base do trabalho com a escrita na Educação Infantil, o exercício de registrar tudo o quanto possível na frente das crianças: a rotina/lista de palavras, lista dos nomes das crianças, lista de materiais usados para a realização de atividades, entre outros registros. Como se vê, além da oralidade, a ação de escrever precisa ser apresentada à criança de forma natural, para que ela a compreenda como uma prática social comum e diária (BRANDÃO; LEAL, 2011).

Compreender a relação entre a linguagem oral e escrita, em especial, a escrita infantil, assim como os diferentes comportamentos metalinguísticos (TUNMER; PRATT; HERRIMAN, 1994 e GOMBERT, 1992), inseridos no contexto da cultura escrita, juntamente com o brincar e as atividades de sensibilização fonológica como objetos culturais importantes e colaboradores para o trabalho pedagógico nesta faixa etária, se mostra de extrema relevância para esse refletir/pensar sobre a língua. Além disso, a imaginação é o atributo mais relevante para o brincar (PIAGET, 1971; VYGOTSKY, 1978 *apud* KISHIMOTO, 2013), que licencia a criança a criar papéis imaginários, concede a liberdade de escolha das suas ações na brincadeira.

Kishimoto (2013, p. 25), em seu texto “Brincar, letramento e infância”, transcreve o pensamento de Piaget e Vygotsky sobre o brincar e o aprender, focando a relevância dos jogos no âmbito da aprendizagem. Nesse sentido, salienta-se sua pertinência também para o contexto da construção das escritas iniciais pela criança.

Para Piaget (1971), o brincar e o aprender dependem de processos de assimilação, tendo os mesmos atributos, e as regras dos jogos provêm da sociedade. No caso de Vygotsky (1978), o brincar depende de regulações provenientes de conteúdos e atividades do contexto social e cultural que define regras para seus usos, de condições ditadas pelo contexto social para orientar o tipo de papel a desempenhar (KISHIMOTO, 2013, p. 25).

A autora ainda salienta que as regras nas brincadeiras de faz-de-conta e nas atividades de sensibilização fonológica podem ser explícitas, contudo, podem ser modificadas pelo grupo, logo, pelos pares, sendo recriadas/reinventadas e, como já mencionado, registradas, para que a criança visualize as regras e, dessa forma, a função e importância do registro. Assim, o desenvolvimento da escrita na infância depende da ligação entre o momento da brincadeira e o momento do registro da

brincadeira, juntamente com o pensar e perceber a relação fonema/grafema e grafema/fonema. Com isso, é possível afirmar que o processo terá significado.

No mesmo pensamento sobre a importância do registro e sua relação com o conhecimento das letras, tem-se os estudos de Pollo, Treiman e Kessler (2015), que ressaltam e problematizam a importância de conhecer as letras e sua memorização na escrita das/pelas crianças, uma vez que a reflexão da escrita dos seus nomes¹³, por exemplo, pode ajudá-las a pensar e a perceber a relação entre fonema/grafema e, em suas escritas iniciais, podem insinuar uma tentativa de representar e, dessa forma, qualificar, significando essa relação do fonema/grafema.

Assim como em um jogo com regras, na tentativa entre acertos e erros e/ou erros e acertos, paralelamente ao exercício do pensar/escutar/associar/observar, as crianças podem ampliar os seus conhecimentos sobre a escrita, analisando-a e tratando-a como objeto de reflexão e “descobrimo” que, para escrever, é preciso de regras que estão entrelaçadas e vinculadas às diferentes dimensões da língua: seus sons, suas palavras, as partes que compõem as palavras. Considerando o português brasileiro, esse exercício assume um papel fundamental na alfabetização, afinal, orientará as crianças a analisarem e relacionarem a fala com a escrita, corroborando para que reflitam sobre as correspondências letra-som.

O estudo acerca das perspectivas que abordam a escrita na atualidade, especialmente a partir de Magda Soares, faz com que se pense na necessária revitalização do termo alfabetização. Tendo em vista que, muitas vezes, a palavra alfabetização provoca rejeição por parte dos educadores da Educação Infantil, propõe-se discutir a alfabetização como uma construção contínua e processual realizada pela criança a partir da intervenção pedagógica do professor.

Entende-se que alfabetizar e letrar crianças é um processo multifacetado. Como esta pesquisa focaliza as hipóteses silábicas que a criança constrói em seu processo de desenvolvimento com relação à linguagem escrita, a faceta (SOARES, 1986) enfatizada é a linguística, portanto, a compreensão e aquisição do sistema alfabético da escrita e seu valor notacional. Por esse motivo, elegeu-se, para fundamentá-la, a discussão sobre os níveis silábicos em pesquisas que abordam a

¹³Lugar relevante foi dado ao trabalho com os nomes próprios e atividades que exploravam essas palavras, pela teoria da psicogênese da escrita. Ferreiro e Teberosky (1990), Vernon e Ferreiro (1999) e Morais (2012, p. 137) ressaltam que as escritas contínuas de nomes próprios podem colaborar para que se tornem estáveis e, desta forma, as crianças reflitam sobre essa escrita e, com esse conhecimento, ancorem novas reflexões.

perspectiva de estágios/níveis/etapas/hipóteses, em especial, a cadeia sonora da fala na forma gráfica da escrita.

Partindo das leituras de Ferreiro e Teberosky (1999), bem como de Soares (2016), este estudo situa-se temporal e bibliograficamente a partir de um levantamento sobre aspectos relacionados à criança e à linguagem escrita. Nesta etapa do trabalho, foi realizada a sistematização, descrição e análise dos resultados bibliográficos por meio de Análise de Conteúdo, inspirada em Laurence Bardin (1979), a fim de possibilitar a classificação temática e a discussão das perspectivas sobre alfabetização veiculadas no âmbito teórico.

Para tal, inicia-se com a perspectiva de Ferreiro e Teberosky (1999) com relação aos processos de escrita e níveis de escrita na perspectiva construtivista, para a qual, a criança tocada pela linguagem escrita é um ser que pensa e busca compreender o sentido dessa linguagem escrita no mundo, na sociedade e nos grupos em que vive. Um professor capaz de conhecer o modo como a criança pensa a escrita nos diferentes momentos do desenvolvimento está preparado para proporcionar experiências com a escrita, de tal forma, que essa aprendizagem ocorra para além do decodificar e codificar. Para Ferreiro e Teberosky (1999, p. 283) é pertinente “[...] não identificar leitura com decifrado; não identificar escrita com cópia de um modelo”.

Vale aqui destacar que as pesquisas realizadas, as quais deram origem à psicogênese da língua escrita, foram e são imprescindíveis para a constituição de uma teoria sobre a aquisição da escrita, principalmente para que as crianças sejam respeitadas em suas particularidades, sem que se perca de vista formas de pensar comuns a todas, ao longo do processo de desenvolvimento.

De maneira resumida, são relacionadas algumas das contribuições que as pesquisas baseadas na psicogênese trouxeram para a compreensão da forma como a criança pensa a escrita e a leitura, em especial, as ideias da quantidade mínima de caracteres, bem como da variedade desses caracteres, as quais foram formuladas como hipóteses que estão na gênese do pensamento da criança sobre a escrita. De acordo com a “Hipótese do número mínimo”, as crianças nas fases iniciais de aquisição da escrita utilizam um critério, segundo o qual, menos de três caracteres não são suficientes para a leitura e tampouco para a escrita. Já a “Hipótese da variedade de caracteres”, diz respeito ao critério de legibilidade, que consiste na ideia de que as letras têm de ser diferentes umas das outras. Tais hipóteses vão sendo reformuladas pela criança à medida que ela avança nos níveis de escrita.

Faz-se necessário, assim, que o sujeito tenha diferentes, constantes e significativas experimentações e interações com diversos materiais escritos e com outras crianças para que compreenda os complexos atos de leitura e, particularmente, a escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 277).

A contribuição fundamental das autoras está relacionada à caracterização de etapas de desenvolvimento referente à escrita, as quais mostram uma evolução que culmina com a compreensão dos princípios do sistema de escrita, neste caso, o alfabético. A seguir, no quadro 3 (p. 68), estão explicitados os níveis propostos por Ferreiro e Teberosky (1999), os quais correspondem às diferentes maneiras que os sujeitos têm de conceber a escrita.

Hipótese	Exemplo/Escrita da frase (AZENHA, 1998, p. 61-88)	Definição
Pré-silábica	<p>Escrita Indiferenciada Frase: O elefante mora na floresta. Escrita da criança: OO~^~~~O-O-O~~~~</p>	<p>Escrita Indiferenciada</p> <ul style="list-style-type: none"> • Não há diferenciação entre números, letras e desenhos; • Não há critério de qualidade ou quantidade quanto a sinais gráficos; • Uma mesma palavra é escrita de maneiras diferentes; • Não há intenção de informar ao o que está escrito. É uma marca exclusivamente pessoal e, por isso, acaba usando desenhos, se preciso.
	<p>Escrita Diferenciada Frase: A criança foi na escola. Escrita da criança: IEAEIEFL</p>	<p>Escrita Diferenciada</p> <ul style="list-style-type: none"> • Possibilidade do uso de sinais gráficos convencionais; • Quantidade mínima de caracteres (geralmente três); • Variação na qualidade, ou seja, letras ou sílabas não podem se repetir na mesma palavra; • Usa somente letras significativas e que fazem parte do seu repertório (principalmente as do seu nome); • Tamanho ou quantidade de sinais gráficos correspondem ao nome representado; • Instabilidade na representação da mesma palavra em contextos diferentes.
Silábica	<p>Sem valor sonoro convencional: Frase: A Coca Cola é gostosa. Escrita da criança: E QE NQ Ó EBA</p>	<p>Descoberta de que a escrita representa a fala, fazendo a correspondência de cada sílaba oral a um sinal gráfico. Na oração, a escrita de uma palavra inteira pode ser representada por apenas uma letra ou, ainda, uma letra para cada sílaba.</p> <p>Sem valor sonoro convencional:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Uso de um sinal gráfico para representar o som de uma sílaba; • Ao usar letras convencionais, qualquer letra pode servir a qualquer som.
	<p>Com valor sonoro convencional: Frase: O urso é fofo. Escrita da criança: O UO L OO</p>	<p>Com valor sonoro convencional:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A escrita de uma letra corresponde ao som de cada sílaba falada, podendo ser vogal ou consoante; • Quando se escolhem apenas vogais para representar sílabas orais, pode ocorrer que palavras diferentes tenham escritas iguais, o que contraria a hipótese da etapa anterior; • Na procura de saída para esses conflitos, pode ocorrer o emprego de mais letras no meio ou no final da palavra; <p>A hipótese silábica é uma passagem de grande importância para o desenvolvimento de todo o processo de construção da criança, pois é aquela que mais gera conflitos e perturba suas certezas.</p>
Silábico-alfabética	<p>Frase: A Coca Cola é gostosa. Escrita da criança: A COCA COA E GTOSA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Período de transição entre as hipóteses silábica e alfabética, em que a criança não abandona por completo as concepções anteriores, mas não se apropriou totalmente da análise da escrita em termos fonéticos; • Nesta fase, os leigos acreditam que o aluno “come” letras por dificuldade de percepção visual ou auditiva, porém é nesse momento que a criança percebe que o som de uma sílaba pode ser escrito com mais de uma letra. Ao contrário, ela acrescenta letras e não as omite.
Alfabética	<p>Frase: O urso é fofo. Escrita da criança: O URSO E FOFO</p>	<p>Nas tentativas de escrita demonstram compreender o princípio alfabético da língua escrita; as relações biunívocas, de valor posicional e arbitrárias que as letras representam nas palavras; o princípio do registro fixo dos vocábulos; a direção da escrita e a segmentação entre as palavras da frase; o uso da letra maiúscula e do ponto final, ainda que empregados, todos esses princípios, incorretamente, em algumas ocasiões. Apresentam mais omissões e trocas de letras com sons próximos que os alfabéticos, porém suas escritas são compreensíveis.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Construiu-se a concepção alfabética do sistema de escrita; • Compreende que cada caráter da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba; • A criança faz uma análise sonora da palavra que vai escrever; • A escrita é fonética, não necessariamente ortográfica; • Inicia-se um processo de atenção à separação das palavras nas frases (não significa que escrevam separando-as corretamente nas mesmas); • A criança sente segurança em suas produções porque sabe que o leitor entende seu texto; • Começam a surgir as dificuldades no domínio de regras ortográficas, entretanto este é um próximo momento, pois a criança já construiu o sistema formal da língua escrita.

Quadro 3 – Hipóteses sobre a escrita

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999 e AZENHA, 1998).

A fase icônica, denominada de pré-fonetização, merece destaque por ser o

momento em que o sujeito percebe a escrita como icônica, deixando de diferenciar o desenho da escrita e, ainda, o fonema/grafema; grafema/fonema. Entende-se que a ausência de relação entre fonema/grafema é um dado pertinente para esta pesquisa, pois é a partir dessa percepção que o sujeito escreve com letras e, logo após, relaciona as letras com o som, ou seja, compreende que é na relação grafema/fonema; fonema/grafema que se estrutura a escrita.

A seguir, a figura 3 ilustra a hipótese pré-silábica e suas subcategorias, identificadas pelas letras A, B, C e D, conforme especificam Emilia Ferreiro, Margarita Gomez Palacio e colaboradores¹⁴ (1982), hipóteses das escritas criadas pelas crianças, desde o grafismo primitivo às escritas criadas com valor sonoro, relação grafema/fonema, que a partir das escritas apresentam apropriação na quantidade e repertório variável com valor sonoro inicial, mesmo sem correspondência com a escrita.

As subcategorias escritas são: A) grafismo primitivo, escrituras unigráficas com ou sem controle de quantidades; B) escrituras fixas; C) escrituras diferenciadas; D) quantidade e repertório de variáveis e presença de valor sonoro inicial.

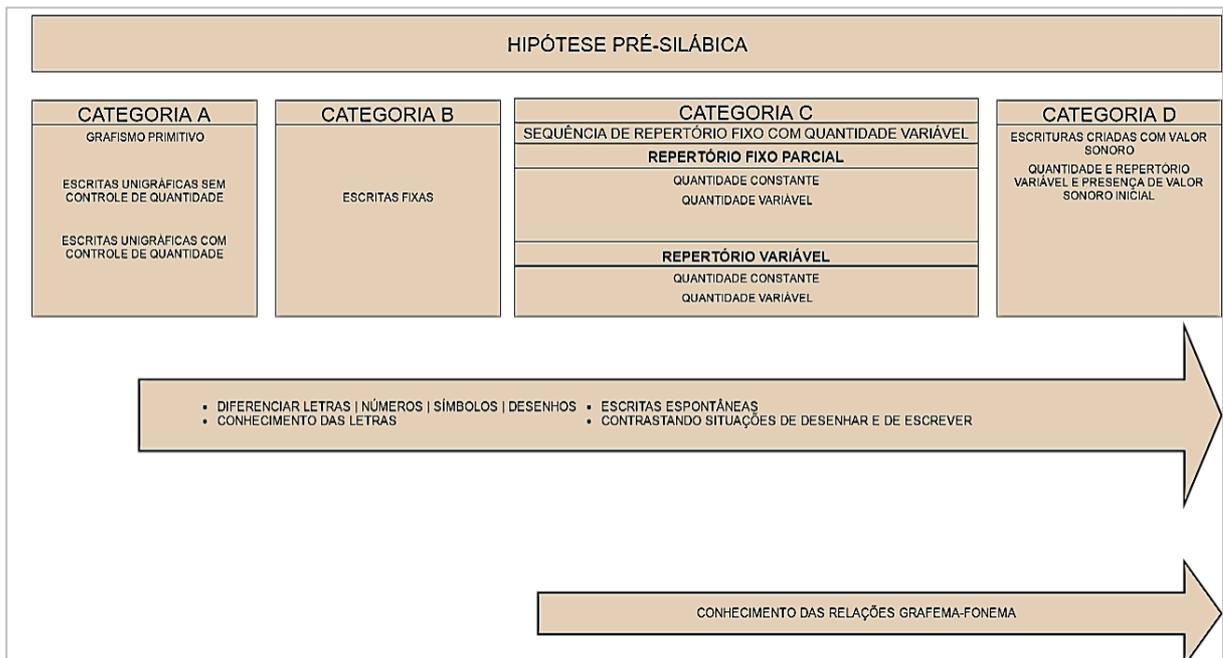


Figura 3 – Síntese do estudo de Ferreiro, Gomez Palacio e colaboradores
Fonte: FERREIRO, GOMEZ PALACIO e colaboradores (1982), com grifos da pesquisadora.

Os autores supramencionados tomam como critério as hipóteses pensadas pelas crianças para atingirem o princípio alfabético, apontando sua progressiva

¹⁴ A tradução foi feita pela pesquisadora – espanhol/português.

compreensão da evolução da escrita: “[...] a compreensão da evolução dos sistemas de ideias que as crianças constroem sobre a natureza do objeto social que é o sistema de escrita” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1990, p. 13).

Na sequência, o quadro 4 (p. 71), relaciona algumas perspectivas e autores que abordam a aprendizagem escrita: Gunther Kress, Lev S. Vygotsky, Alexander Luria, Glenda L. Bissex, Charles Read, Richard Gentry, Uta Frith, John Ehri e Philip H. K. Seymour.

Autor	Perspectiva teórica
Gunther Kress	Perspectiva semiótica. Defende uma reavaliação radical do fenômeno da alfabetização e, portanto, uma mudança profunda na prática educacional. Através de uma atenção especial à variedade de objetos que as crianças produzem constantemente (desenhos, cortes, "escritos" e colagens), sugere um conjunto de princípios que revelam a coerência subjacente das ações das crianças; ações que nos permitem conectá-los com tentativas de fazer sentido antes de adquirir linguagem e escrita, sem explicitamente estabelecer fases pelas quais as crianças passam para aprender a língua escrita. Faz pesquisa com crianças, mas não menciona idade.
Lev S. Vygotsky	Perspectiva semiótica. Não estabelece fases para o desenvolvimento da escrita. Prepara as crianças para a compreensão da escrita como um sistema de representação: as brincadeiras de faz de conta, o desenho, os rabiscos, a representação icônica de seres, objetos e sentimentos, em geral, são consideradas atividades de alfabetização.
Alexander Luria	Perspectiva histórica. Focaliza estágios de desenvolvimento da escrita na criança. Luria não chega aos estágios da descoberta do princípio alfabético, apenas apresenta aqueles que a precedem e a fundamentam. São estágios estudados antes do ingresso da criança ao ensino formal. Foco: grafismo utilizado pela criança para apoio à memória; escrita como instrumento.
Glenda L. Bissex	Perspectiva generalista. Analisa o desenvolvimento da leitura e da escrita pela criança de forma mais genérica, inserindo-se em "padrões" mais gerais do crescimento humano e da aprendizagem, mostra como a evolução da capacidade de escrita de um sujeito, Paul, está estreitamente interligada com seu desenvolvimento de leitura - nas próprias palavras de Paul, "uma vez que você pode escrever uma palavra, você pode ler". Ela também faz uma comparação intrigante entre o trabalho escolar de Paul e seus esforços em casa, explora a influência de seus interesses pessoais e a visão de mundo em suas instalações com palavras.
Charles Read	Perspectiva cognitivista. O primeiro pesquisador a identificar a importância, para a compreensão do desenvolvimento da criança em suas relações com a escrita, da grafia que ela "inventa" quando ainda não aprendeu a escrita convencional, e escreve estabelecendo correspondências entre fonemas e grafemas segundo a percepção que tem dos sons da língua e seu conhecimento das letras do alfabeto. Identificou, nas escritas das crianças, um sistema fonológico uniforme. Não organiza o desenvolvimento em fases.
J. Richard Gentry	Perspectiva desenvolvimentista. Organiza a pesquisa em estágios de desenvolvimento a partir da pesquisa de Bissex e, em parceria com uma professora alfabetizadora, descreveu estágios para a aprendizagem a língua escrita. A partir da sua orientação, fundamentalmente pedagógica, os níveis de desenvolvimento desse autor deram origem a um teste para a identificação dos níveis em que se encontram crianças em processo de alfabetização.
Uta Frith	Perspectiva desenvolvimentista. Sua teoria não foca propriamente o desenvolvimento da escrita, mas enfatiza a aprendizagem e o desenvolvimento da leitura pela criança – na escola. E as divide em três fases: logográficas, alfabéticas, ortográficas – livro leitura por olhar e escrita por ouvido – apenas testagem por leitura (crianças disléxicas).
Linnea C. Ehri	Perspectiva cognitivista. São teorias não propriamente do desenvolvimento, mas de aprendizagem da escrita pela criança na escola, contribui para a compreensão da aprendizagem da faceta linguística da alfabetização. Propõe fases de desenvolvimento para o aprendizado da linguagem escrita.
Philip H. K. Seymour	Perspectiva psicolinguística. Estuda as características ortográficas de diferentes línguas europeias. Propõe que, entre essas características, as que mais efeito podem exercer sobre a aprendizagem da escrita são a natureza da estrutura silábica da língua e sua correspondente representação na escrita, e a natureza das relações que se estabelecem, em diferentes línguas, entre fonemas e grafemas (crianças disléxicas).

Quadro 4 – Categorização de autores e suas respectivas teorias sobre a alfabetização.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de estudos das obras.

Dentre esses autores, merecem destaque nesta tese aqueles que consideram que a criança passa por níveis de aprendizagem, especialmente na linguagem escrita, bem como os que argumentam que esse aprendizado é provocado pela sensibilidade de desenvolver/perceber os sons das palavras e sua relação com as letras; salienta-se, assim, os estudos de Ferreiro e Teberosky.

Os autores Luria (1988), Gentry (1982), Frith (1985), Ehri (1987, 1992, 1998, 1999, 2001, 2005, 2009, 2013) e Seymour (2005) são pertinentes para a presente discussão, pois contribuem para a reflexão sobre a aprendizagem do sistema de escrita pela criança. Ante o exposto, em seguida, detalha-se um pouco as teorias desses quatro estudiosos.

4.1.1 Os estudos de Luria: a pré-história da escrita

Os estudos de Luria (2006) estão voltados à aprendizagem da linguagem escrita antes da entrada da criança na escola, logo, no ensino informal. Sendo assim, seus diagnósticos desconsideram a relação entre o estágio da observação, da descoberta e o princípio alfabético.

A partir dos conceitos citados, ele incentivou crianças a anotarem frases, explicando: “nós apresentávamos à criança várias (quatro ou cinco) séries de seis ou oito sentenças simples, curtas e não relacionadas umas com as outras” (LURIA, 2006, p. 147). Após essas testagens, Luria apresentou estágios em que as crianças desenvolvem habilidades para escrever.

Desse modo, a síntese a seguir (Figura 4, p. 73) contribui para a compreensão acerca da sequência vivenciada pela criança para a estruturação de seu conhecimento sobre a escrita.



Figura 4 – Pré-História da Escrita Infantil – Ensaio de Lúria

Fonte: adaptado pela pesquisadora – do livro *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem: o desenvolvimento da escrita na criança* (LURIA, p. 143).

Lúria considerava a estrutura psicológica dos signos gráficos e a rota da cultura, destacando a importância da pré-história da escrita. Os estágios apresentados por Lúria, para o início do ensino escolarizado, são denominados pré-história da escrita.

4.1.2 A perspectiva de Gentry: os estágios de desenvolvimento da escrita na criança

Em 1982, J. Richard Gentry organizou os dados de Bissex (1980), baseando-se, principalmente, nos estudos de Read (1975) e Henderson e Beers (1980) sobre estágios de desenvolvimento. Inicialmente, eram estes os estágios apontados por ele: 1) ortografia pré-comunicativa; 2) soletração semifonético; 3) fonético-soletração; 4) ortografia de transição e 5) correção de ortografia¹⁵. Percebe-se que o foco dessa primeira tentativa feita pelo autor era o fonético, portanto, o som da fala.

Uma segunda proposta parte da ênfase no alfabético, a escrita, utilizando as letras. Gentry, dez anos depois, juntamente com a professora primária Gillet (1993), ao pesquisar com crianças inseridas no ensino formal, acaba por estruturar uma nova perspectiva: escrita não alfabética; estágio pré-alfabético; estágio parcialmente alfabético; estágio plenamente alfabético; estágio alfabético consolidado.

No seu livro *The Science of Spelling* (GENTRY, 2004), em vários momentos, cita Vygotsky, utilizando-se do conceito de zona de desenvolvimento proximal,

¹⁵Tradução feita pela pesquisadora, a partir do livro **Spelling Genius at Work** An analysis of developmental spelling in GNYS AT WRK By Richard Gentry Western Carolina University – number two – 1983.

atualmente conhecido como iminente, que define a distância entre o nível de desenvolvimento atual para um superior. Entretanto, a partir de Gentry é possível entrever a concepção de que a aprendizagem se daria naturalmente, algo que Vygotsky, significava de forma diferente, já que ele chamava atenção para a importância da cultura e do mediador na ampliação da aprendizagem e, por conseguinte, do desenvolvimento.

No livro de Soares (2016, p. 71), “Alfabetização: a questão dos métodos”, encontra-se uma comparação entre as fases de desenvolvimento da escrita identificadas por Ferreiro e Teberosky e os estágios de Gentry. Abaixo, no quadro 5, observa-se tal comparação, ficando evidentes as semelhanças entre ambas as perspectivas. Sobretudo, o que se deseja aqui é destacar que Gentry se desvincula do fonético, mostrando desprezar sua primeira análise.

Perspectiva de Ferreiro e Teberosky		Perspectiva de Gentry	
Nível 1	Garatuja	Nível 0	Não Alfabético
Nível 2	Pré-Silábico	Nível 1	Pré-Alfabético
Nível 3	Silábico		
Nível 4	Silábico-Alfabético	Nível 2	Parcialmente Alfabético
Nível 5	Alfabético	Nível 3	Plenamente Alfabético
		Nível 4	Alfabético Consolidado

Quadro 5 – Fases de Desenvolvimento da Escrita – Comparações entre Ferreiro e Teberosky e Gentry
Fonte: adaptado de Soares (2016, p. 71).

Explica Soares (1986, p. 213), citando Ferreiro e Teberosky:

Em virtude da complexa natureza ortográfica da língua inglesa, [...] Gentry identificou como um só estágio – *parcialmente alfabético* – os dois níveis – *silábico e silábico-alfabético* – que Ferreiro pôde discriminar nas escritas inventadas de crianças, em línguas em que a ortografia é mais transparente – o espanhol, o português. Por outro lado, Gentry avançou até o estágio de domínio ortográfico – *alfabético consolidado* – que Ferreiro não inclui como nível, pois considera que, chegando ao nível *alfabético (plenamente alfabético)* para Gentry) a criança já terá se apropriado do sistema *alfabético*, cabendo ao ensino formal orientá-la nas dificuldades em relação ao sistema *ortográfico* (FERREIRO; TEBEROSKY, 1990, p. 213, grifos dos autores *apud* SOARES, 2016, p. 72).

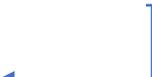
4.1.3 Os estudos de Frith: a pesquisa da linguagem escrita

Dentre as muitas teorias evidenciadas, os estudos de Frith (1985) e de Ehri

(1999, 2005) são abordados nesta tese porque ressaltam a pesquisa da linguagem escrita, considerando sua faceta linguística e, em especial, com foco na criança que vivencia o ensino formal.

Nesse aspecto, coincidem com a pesquisa ora apresentada, que foi desenvolvida em seu início com crianças de quatro anos, quando elas participaram da primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil.

A teoria de Frith (1985) destaca o aprendizado da leitura, o processo de aquisição da leitura e suas dificuldades, especialmente a dislexia. Ao estudar o desenvolvimento de leitura, Frith o divide em três fases: habilidades logográficas, habilidades alfabéticas e habilidades ortográficas, como se vê no quadro 6, retirado de Soares (2016, p. 83).

Estágios	Leitura		Escrita
1a 1b	Logográfico Logográfico		(Simbólico) Logográfico
2a 2b	Logográfico Alfabético		Alfabético Alfabético
3a 3b	Ortográfico Ortográfico		Alfabético Ortográfico

Quadro 6 – Os seis estágios de um modelo de aquisição de habilidades de leitura e escrita - Frith
Fonte: FRITH (1979).

Pode-se, então, afirmar, que os estudos de Frith, mesmo os mais voltados ao desenvolvimento da leitura, envolvem a escrita e seu aprendizado juntamente com a leitura das palavras.

4.1.4 Os estudos de Ehri e o desenvolvimento da escrita

Ehri (2013) elege o sistema de escrita como um constructo a ser estudado, ressaltando como a sua aprendizagem acontece, a partir da leitura de palavras, baseando-se no paradigma fonológico, no conhecimento letra-som que a criança começa a elaborar. Nesse sentido, sublinha que a criança vai identificando maneiras diferentes de ler palavras e como essas estratégias de leitura colaboram para o entendimento das palavras e do texto. O autor possibilita a compreensão acerca da aprendizagem da escrita no contexto da infância. Para ele,

A palavra é lida imediatamente como uma unidade inteira. A decodificação funciona para palavras com grafia mais regular. A leitura de palavras por analogia funciona desde que os leitores já tenham aprendido palavras com padrões ortográficos semelhantes. A predição ajuda a identificar palavras desconhecidas que são lidas em contexto. [...] Uma vez que as palavras se tornam familiares e são armazenadas na memória, elas passam a ser lidas por reconhecimento automatizado (EHRI, 2013, p. 51).

Diferentemente dos outros pesquisadores já citados, que estudam a relação do sujeito com esse objeto, Ehri realiza uma amostra temporal, análise e definição de quatro níveis de progressão do aprendizado da escrita que a criança percorre, quais sejam: 1) pré-alfabética; 2) semi-alfabética; 3) alfabética-completa e 4) alfabética-consolidada.

Diferentemente do que se conhece em termos de aquisição da leitura e escrita, claramente apresentado por Ferreiro e Teberosky, Ehri contribui com *níveis naturais* do processo de leitura.

A progressão no desenvolvimento de cada criança e os diferentes níveis alcançados, segundo Ehri, variam muito de acordo com o ambiente, com a língua e com a capacidade individual. Contudo, de modo geral, a sequência é sempre a mesma e a transição de uma para outra é gradativa. Ehri parte do argumento de que “O conhecimento do nome e dos sons das letras é crucial para a compreensão de que a escrita representa a fala” (CARDOSO-MARTINS; CORRÊA 2008, p. 284).

O quadro 7, logo abaixo, evidencia as proximidades entre as fases do desenvolvimento da escrita de Ehri e os níveis estabelecidos por Ferreiro e Teberosky.

Perspectiva de Ferreiro e Teberosky		Perspectiva de Ehri	
Nível 1	Garatuja	---	---
Nível 2	Pré-Silábico	Fase 1	Pré-Alfabética
Nível 3	Silábico	Fase 2	Parcialmente Alfabética (Semiótica)
Nível 4	Silábico-Alfabético	---	---
Nível 5	Alfabético	Fase 3	Plenamente Alfabética
		Fase 4	Alfabético Consolidada

Quadro 7 –Fases de Desenvolvimento da Escrita – Comparações Ferreiro e Teberosky e Ehri
Fonte: Soares (2016, p. 77).

Com base no exposto, é possível afirmar que existe um aprofundamento entre o que a criança constrói sobre a escrita e a relação que ela estabelece com esse constructo. A respeito da correspondência letra-som, conforme Soares (2016, p. 78),

“[...] pode-se dizer que o paradigma construtivista privilegia o conceito de escrita como sistema de representação, enquanto o paradigma fonológico privilegia o conceito de escrita como sistema notacional.”

Concorda-se com tal afirmação, mas ressalta-se que o diagnóstico psicogenético, sugerido por Ferreiro e Teberosky, concebe tais paradigmas para a análise da escrita das palavras, ou seja, a escrita deve vir acompanhada da leitura e, a partir dessa leitura, revela-se em que hipótese (no caso de Ferreiro e Teberosky) a criança se encontra.

Ferreiro e Teberosky apresentam dois níveis: silábico com valor sonoro e silábico sem valor sonoro, enquanto Ehri estabelece apenas um nível parcialmente alfabético, demonstrando que a relação letra-som está como um pano de fundo. Desse modo, considera como uma única fase para a análise do desenvolvimento e a aprendizagem da língua escrita, a percepção e registro de “[...] apenas alguns dos sons das palavras, sobretudo as consoantes e vogais mais salientes, cujos nomes são ouvidos nas palavras” (EHRI, 1987, p. 254).

4.2 Questões acerca do nível silábico

Esta pesquisa, vale recordar, se estrutura a partir do pressuposto de que a criança, por estar inserida em uma sociedade letrada desde o seu nascimento, ao entrar na escola traz hipóteses sobre esse constructo cultural que é a escrita. Esta é uma ideia de consenso entre os estudiosos da aquisição da escrita, independentemente de adotarem a perspectiva fonológica, psicogenética ou estatística (POLLO; TREIMAN; KESSLER, 2015, p. 420), ou, ainda, a perspectiva discursiva (SMOLKA, 1989).

Inicia-se a discussão com a proposição de níveis psicogenéticos, conforme propostos por Ferreiro e Teberosky (1990), no entanto, concorda-se que isso tem gerado controvérsias na literatura. Debate-se a existência ou não de níveis universais e, especialmente, há questionamentos no que diz respeito ao nível silábico de escrita. Nesta seção, faz-se uma discussão referente às diferentes posições quanto à existência ou não do nível silábico.

Para Ferreiro e Teberosky (1990), após o nível pré-silábico a criança entra no nível subsequente, o silábico, cuja característica central é a produção de uma escrita que passa a considerar a relação entre os níveis fônico e gráfico da língua. Essa

grande conquista cognitiva é tratada pelas autoras como uma importante mudança conceitual, capaz de levar a criança, logo em seguida, à compreensão dos princípios do sistema de escrita alfabética.

Segundo Ferreiro e Gomez Palacio (1982), o estágio silábico é um marco cognitivo importante, porque as crianças demonstram nas escritas que as letras representam segmentos silábicos na pronúncia da palavra “[...]além de construir a primeira manifestação da compreensão infantil de que a escrita representa a fala, a hipótese silábica chama a atenção da criança para as semelhanças e diferenças sonoras entre as palavras” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1990, p. 61).

Ferreiro *et al.* (1986), levando em conta a heterogeneidade das grafias correspondentes ao nível silábico, propõem uma tipologia na qual há um detalhamento das possíveis formas de registro silábico da escrita, isto é, grafias em que a criança utiliza uma letra para representar uma unidade silábica. Para as autoras, neste nível, três categorias podem ser utilizadas para classificar as escritas: a) escrita silábica inicial, correspondência ainda instável entre caractere e sílaba (sem predomínio de valor sonoro convencional, com valor sonoro nas escritas sem correspondência sonora, com valor sonoro nas escritas com correspondência sonora); b) escrita relacionada à hipótese de quantidade mínima (com marcada exigência de quantidade e predomínio do valor sonoro convencional); e c) escrita silábica estrita com estabilidade na relação uma sílaba um caractere (sem predomínio do valor sonoro; com predomínio do valor sonoro).

Estudos sobre o desenvolvimento da escrita em línguas como o inglês, como os de Kamii, Long, Manning e Manning (1990), afirmam não haver evidências de escritas silábicas nessa língua, uma vez que as crianças podem utilizar apenas uma consoante para produzir suas grafias. Além disso, o nível silábico continuou sendo questionado devido à dificuldade encontrada pelos pesquisadores para formular critérios empíricos rigorosos capazes de determinar tal nível.

Cardoso-Martins e Batista (2005), ao revisarem a proposta de Ferreiro e Teberosky, argumentam que a escrita silábica é, na verdade, reflexo do reconhecimento de letras cujo som pode ser detectado nas palavras, especialmente em se tratando de línguas como o português, o espanhol e o italiano, sistemas com grande semelhança estrutural. Além da presença de vogais, as pesquisadoras observaram o uso de consoantes nas quais havia correspondência entre o nome da letra e a sílaba que deveria ser grafada. Acrescentam elas, ainda, que já nas escritas

pré-silábicas havia algum tipo de fonetização. Tudo isso seria, então, apenas uma percepção incipiente das crianças de que letras representam sons e não se trataria de um estágio desenvolvimental, sendo, portanto, o modelo de Ehri (1992, 1998) mais adequado para dar conta do processo, uma vez que ele se divide entre pré-alfabética, semi-alfabética, alfabética e alfabética consolidada.

Em estudo posterior intitulado “O desenvolvimento da escrita nos anos pré-escolares: questões acerca do estágio silábico”, Cardoso-Martins e Corrêa (2008) apresentam dados concernentes à habilidade de escrever e ler palavras, assim como de reconhecer o nome e o som das letras, por 20 crianças em idade pré-escolar, com quatro anos e seis meses de idade. A avaliação foi aplicada de seis em seis meses, durante dois anos. Os resultados foram analisados com base em duas propostas, a de Ferreiro e Teberosky (1990, 1999) e a de Ehri (1999, 2001). Segundo as autoras, várias crianças pularam do nível pré-silábico para o alfabético quando avaliados à luz da primeira proposta, o que mostra falha na proposição de um nível como o silábico, enquanto, pela segunda proposta, todos os níveis intermediários foram observados, denotando, assim, maior adequação para esta proposta.

Em outra pesquisa, De Abreu e Cardoso-Martins (1998) revelam resultados, nos quais crianças que não conheciam os nomes das letras se saíram muito mal, tanto no caso das grafias fonéticas quanto no caso das grafias visuais e, ao contrário, as crianças que conheciam o nome das letras obtiveram melhor desempenho nas tarefas realizadas.

A importância do nome da letra no processo de aquisição da escrita tem sido enfatizada nos estudos de Cardoso-Martins e colaboradores (1998, 2008), assim como os dados resultantes das pesquisas com crianças falantes do inglês, desenvolvidas por Treiman e colaboradores (2015), as quais tomam este conhecimento como sendo crucial no percurso do desenvolvimento das crianças em relação ao sistema de escrita. Muitas das discussões giram em torno da impossibilidade de fixar níveis que teriam caráter universal, diante da diversidade dos sistemas linguísticos e dos sistemas ortográficos, notadamente mais ou menos transparentes.

Os dois modelos, o de Ferreiro e Teberosky e o de Ehri, mesmo divergentes em alguns pontos, como já mencionado acima – enquanto para Ferreiro existe a possibilidade de escrita antes mesmo de o aprendiz conhecer as letras e seus sons, para Ehri é primordial o aprendiz conhecer o nome e os sons das letras –, são

côncavos em considerarem a criança como um ser ativo, que mesmo antes de entrar na escola percebe e pensa sobre a escrita, explorando-a e levantando informações importantes para desenvolver a compreensão a seu respeito.

Ante o exposto, o modelo de Ehri (1992, 1998) seria mais abrangente, visto que acomoda dados de línguas diversas, como o português brasileiro e o inglês, enquanto o modelo de Ferreiro provém de observações restritas à língua latina.

5 Realismo nominal – análise dos dados

*“Já não quero dicionários
consultados em vão.
Quero só a palavra
que nunca estará neles
nem se pode inventar.*

*Que resumiria o mundo
e o substituiria.
Mais sol do que o sol,
dentro da qual vivêssemos
todos em comunhão,
mudos,
saboreando-a.”*

(CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE, 2014, p. 47)

A capacidade notacional, conforme Landsmann (1993, p. 111), é uma característica dos seres humanos, “a capacidade de utilizar ferramentas para deixar marcas permanentes de atos intencionais, uma capacidade que nenhuma outra espécie possui”. Tal afirmação está pautada nos estudos científicos sobre as culturas e os modos de vida das diferentes sociedades humanas, em especial, a materialidade dos escritos produzidos pelos seres humanos. Tantos textos, tantas palavras, de todo tipo e de todas as medidas, conhecidas e inventadas, palavras para serem aprendidas, saboreadas e compartilhadas. Como acrescenta Landsmann (1993, p. 111), “a extraordinária profusão de notações de todo tipo: pinturas, entalhes, marcas para reconhecer trajetos, reproduzir música ou registrar quantidades” é impressionante.

O que mobiliza a capacidade notacional é, pode-se dizer, o desejo de registrar emoções e ações. Sendo assim, quando a criança inicia seu contato com a escrita, cresce a vontade de escrever, se expressar por ela. Quando essa vontade se materializa na ação das mãos – o que, como e por que registrar, isso pode acontecer sobre qualquer suporte – um papel, um muro, uma parede. Dar início aos registros escritos, usando letras, nem sempre vem acompanhado da relação com a sequência sonora da palavra, mas de uma tentativa de registrar o seu significado.

Ao longo da pesquisa, acumulou-se um vasto e rico material e, no momento dos diagnósticos, evidenciou-se as afirmações de Landsmann. Por exemplo, quando são apresentadas às crianças as palavras água, copo e colo, elas, na maioria das vezes, relacionaram a palavra copo com a palavra água, provavelmente, estavam pensando que para beber água, precisavam do copo, ou seja, tinham em mente a

relação semântica das palavras e a sua funcionalidade.

Com base nesse pressuposto, avalia-se que algumas habilidades de consciência fonológica podem ser mais bem desenvolvidas se, inicialmente, forem propostas atividades que envolvam a capacidade de conceber a palavra e o objeto como duas realidades distintas, ou seja, de analisar a extensão das palavras orais comparando-as quanto ao tamanho e, também, observar se existe semelhança entre as palavras, quando escritas (CARRAHER; REGO, 1981). Então, por esses motivos, utilizou-se, em ambas as salas da pesquisa – intervenção e controle – procedimentos para investigar, primeiramente, com os diagnósticos, o tipo de pensamento das crianças no que diz respeito ao realismo nominal lógico. Além disso, houve atividades de realismo nominal propostas apenas para a sala de intervenção, com o objetivo de observar mudanças em relação a esta hipótese à medida que essas atividades avançassem.

O fio condutor desta pesquisa têm sido os níveis de evolução da escrita, considerando que, conforme Ferreiro e Teberosky (1990), crianças pré-silábicas tendem a operar com este tipo de lógica no pensamento, quer dizer, ao compararem palavras associam o tamanho da palavra com o tamanho da “coisa” representada, assim como tendem a escolher a palavra pelo seu campo semântico.

As crianças participantes da pesquisa, quando esta teve início, estavam com quatro anos de idade, ingressando na Educação Infantil. Conclui-se, a partir das testagens realizadas que, naquele momento, elas apresentavam estar no nível pré-silábico de apropriação do sistema de escrita alfabético, tendo em vista a concepção construtivista (FERREIRO; TEBEROSKY, 1979), ou seja,

[...] são identificados a partir da perspectiva da criança, de hipóteses e conceitos que ela vai construindo em sua interação com o objeto da escrita: o ponto de partida da aprendizagem é o próprio sujeito (definido em função de seus esquemas assimiladores à disposição) e não o conteúdo a ser abordado (SOARES, 2016, p. 66).

O realismo nominal, elucidam Carraher e Rego (1981, p. 3), possui três níveis: nível 1A, nível 1B e nível 2, assim caracterizados: “O nível 1A, em que a criança confunde totalmente o significante e significado; o nível 1B, em que ocorre uma transição e o nível 2, em que a criança é capaz de focalizar o significante como tal, independente do significado”.

Para Piaget (1969), o realismo nominal é uma forma de pensamento que pode

ser observada no desenvolvimento infantil até os nove anos de idade, classificando-se em dois tipos: o realismo nominal ontológico e o realismo nominal lógico. O primeiro, explica o autor, consiste em a criança confundir a existência, origem e localização dos nomes com as próprias coisas a que eles se referem, e o segundo, na atribuição de um valor lógico intrínseco aos nomes. Em seu estudo, Carraher e Rego (1981, p. 04), identificaram que o primeiro tipo, o realismo nominal ontológico, é observado por volta dos cinco anos, quando a criança confunde a palavra com a coisa, e, por volta dos sete anos, o realismo nominal lógico tende a ser superado.

A partir da leitura dos estudos de Piaget (1956) e Carraher e Rego (1981), verifica-se que as crianças que participaram deste estudo, com quatro anos, já apresentavam o pensamento ontológico sobre a palavra, ao atribuir as características das coisas à palavra, ou seja, a palavra grande representava uma coisa grande e a palavra pequena representava uma coisa pequena, e, ainda, ao conferir a função do objeto ao objeto, fazendo a seleção pelo campo semântico. Por esse motivo, pode-se afirmar que as habilidades em relacionar coisa e palavra já se manifestam nesta idade.

A proposição de atividades de superação do realismo nominal na sala de intervenção e a aplicação dos diagnósticos nas duas salas, colaboraram para que fosse melhor observado o termo piagetiano “representação”.

Piaget distingue diversos níveis de representação conforme o nível de “motivação” entre o significante e o significado: sinal, símbolo e signo. No *sinal*, o nível de motivação é máximo; no *signo* não é detectado qualquer motivação. Quando uma casa incendeia, diríamos, segundo a distinção piagetiana, que a fumaça é um *sinal* do incêndio. Nesse caso, a fumaça foi motivada pelo incêndio. Para um bebê, a base da mamadeira funciona como um *sinal* da mamadeira inteira. Neste caso, a relação de motivação é uma relação de parte a todo (entre a base e a mamadeira existe uma relação de parte a todo) e não uma relação de causa/efeito como no exemplo anterior da fumaça e do incêndio. No *símbolo*, a relação de motivação é menos que no sinal. Para uma criança, por exemplo, um cinzeiro pode simbolizar um barco no contexto de uma brincadeira. Poderíamos encontrar alguma motivação na forma do cinzeiro que o torne adequado para simbolizar um barco, porém é evidente que essa motivação é muito mais remota do que no caso da relação causa/efeito ou parte/todo. No *signo*, a relação entre significante e significado é totalmente arbitrária e convencional. Seguindo Saussure, Piaget define as mesmas como signo (LANDSMANN, 1993, p. 113-114, grifos da autora).

Landsmann (1993, p. 113) denomina a representação piagetiana de “representação externa”, afirmando que “toda representação externa implica em uma diferenciação entre significante e significado”.

Conforme a teoria piagetiana, apresentam-se dois pontos fundantes para que,

nesta pesquisa, a escolha recaia sobre os diagnósticos de realismo nominal que, por conseguinte, colaboram para justificar a aplicação das atividades para superação do realismo nominal na sala de intervenção. Em primeiro lugar, são dados já estudados e testados por vários autores (PIAGET, 1969, CARRAHER; REGO, 1981, BEZERRA, 1981, FERREIRO; TEBEROSKY, 1986) que alicerçaram a aplicação das atividades de realismo nominal, consciência fonológica e, desta forma, possibilitam a reflexão sobre o SNA.

Uma segunda ideia é que as crianças, quando estimuladas a pensar sobre o tamanho das palavras e suas semelhanças, podem relacionar esses conhecimentos ao aspecto sonoro da palavra, chamado de significante, sendo, desta forma, capazes de aplicar o conhecimento do aspecto sonoro a novas situações para aprender a escrever e ler, como, por exemplo, relacionar o [p] de [‘patu] com o [p] de [‘pata], ou seja, neste momento, relacionaram o tamanho das palavras e suas semelhanças utilizando-se da visualização escrita e do nome das letras para efetivarem a comparação.

A habilidade de aplicar um conhecimento apreendido em outras situações para compreender, entender e, desta forma, ampliar o conhecimento, é introduzida na teoria cognitiva de Piaget (1969). Tem-se, ainda, Bruner (2001), que destaca em seus estudos a preocupação com os processos centrais do pensamento, como organização do conhecimento, processamento de informação, raciocínio e tomada de decisão, denominando-os de “andaimes”.

O termo “andaime”, para Bruner, conforme explica Freitas (2012, p. 68), corresponde à “assistência visível ou audível que um membro mais experiente de uma cultura presta a um aprendiz”. Em outras palavras, “andaime” é um “suporte fornecido ao iniciante pelo par mais competente no processo de aprendizagem para que o aprendiz possa transcender suas potencialidades” (FREITAS, 2012, p. 68).

Segundo Bortoni-Ricardo (2008),

Um trabalho de andaime, ou andaimagem, pode tomar a forma de um prefácio a uma pergunta, de sobreposição da fala do professor à do aluno, auxiliando-o na elaboração de seu enunciado, de sinais de retorno, comentário, reformulações, reelaboração e paráfrase e, principalmente, expansão do seu turno de fala (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 44).

Barros (1998) colabora para a melhor compreensão da teoria de Bruner acerca da andaimagem, afirmando:

[...] o aprendizado é um processo activo, no qual o aprendiz constrói novas ideias ou conceitos, baseado em seus conhecimentos prévios e os que estão sendo estudados, baseado em sua estrutura mental inata. O aprendiz filtra e transforma a nova informação, infere hipóteses e toma decisões, utilizando uma estrutura cognitiva. Essa estrutura cognitiva esquemas e modelos mentais fornece significado e organização para as novas experiências, permitindo ao aprendiz enriquecer seu conhecimento além do conceito estudado, através do relacionamento das novas informações com seus conhecimentos prévios (BARROS, 1998, p. 54).

Tendo estabelecido esses pressupostos, nos quadros a seguir, apresentam-se algumas das atividades aplicadas aos alunos das salas de intervenção e de controle, concomitantemente ao teste. Com os diagnósticos expostos por ano e níveis, 1A/1B e 2, demonstram quão importantes são as atividades para que as crianças reflitam sobre o significante verbal, a fim de compreender a relação entre palavra escrita e palavra falada, a partir da consciência da palavra enquanto sequência sonora, tomando a palavra escrita, assim, como objeto de reflexão.

Selecionou-se os diagnósticos de seis alunos participantes da pesquisa, sendo três crianças da sala de controle (AB, IG, RF) e quatro crianças da sala de intervenção (BP, HE, RO e CM). Acredita-se que esse recorte permitiu exemplificar cada nível, como foram classificados, e os grupos de questões com relação à distinção entre significante e significado, referente ao tamanho das palavras e à semelhança entre elas.

Na sala de intervenção, a introdução de tarefas de realismo nominal, nos dois primeiros anos da pesquisa, colaborou com o desenvolvimento das crianças no que tange à capacidade de identificar, produzir e comparar palavras maiores ou menores que outras, dizer palavras grandes e palavras pequenas e perceber a semelhança entre as palavras. Contribuíram, portanto, para que operações cognitivas, ou seja, habilidades mentais próprias se desenvolvessem. Constatou-se que as crianças que estavam na hipótese pré-silábica, sem controle de quantidade; as crianças que escreviam utilizando letras; as silábicas com escritas fixas, mesmo sem valor sonoro convencional; e as crianças que demonstravam estar na hipótese silábica, em que usavam letras com valor sonoro convencional, precisaram, conscientemente, analisar a quantidade de unidades silábicas das palavras e, assim, as operações mentais (de identificar, produzir e comparar palavras maiores ou menores) aconteceram, concomitantemente com a habilidade de observar sons no interior de cada sílaba oral e da palavra toda.

No quadro 8, abaixo, retomando a informação contida na metodologia, está

relacionada a quantidade de crianças participantes da pesquisa nos decorrentes anos:

Sala	Ano		
	2017	2018	2019
Intervenção	21	10	8
Controle	23	12	7

Quadro 8 – Quantidade de alunos por ano de pesquisa
Fonte: elaborado pela autora.

A pesquisa iniciou-se em 2017, com 44 alunos, sendo 21 crianças na sala de intervenção e 23 na sala de controle. Em 2018, por motivo de transferência, continuaram na pesquisa 22 crianças, 10 crianças na sala de intervenção e 12 na sala de controle. Por fim, em 2019, permaneceram poucas crianças, 15 ao todo, contando com oito alunos na sala de intervenção e sete na sala de controle. Os dados computados nos gráficos aqui apresentados são relativos somente aos alunos que participaram do início ao fim, ou seja, permaneceram até 2019.

Durante a etapa da aplicação dos diagnósticos de realismo nominal foram propostas duas atividades. Na primeira, a criança era solicitada a falar palavras grandes e palavras pequenas, de sua livre escolha. Logo após, foram apresentadas fichas com duas palavras escritas, uma com poucas sílabas, que representam o nome de algo grande, por exemplo, *boi*, e uma com mais sílabas, mas que representa algo pequeno em relação à primeira palavra, tal como *formiga* e *aranha*. O último teste foi a exposição de três fichas, cada uma com uma palavra escrita, duas delas do mesmo campo semântico, *copo* e *água*, e uma com uma semelhança visual e sonora de uma das sílabas iniciais ou finais, *colo*. Também foram utilizadas as palavras *boca/dente/pente* e *bola/bolo/gol*. Dessa forma, foi possível observar, primeiramente, se as crianças perceberam a semelhança entre as palavras e, ainda, se a variação das palavras corroborou para que se percebesse se elas respondiam não apenas recorrendo a estratégias de memória.

Para a análise, elegeu-se os diagnósticos aplicados no período de novembro de 2017 e de 2018 e os feitos em maio de 2019, últimos mês e ano da coleta. No sentido de melhor exemplificar os níveis, descreve-se uma atividade que foi proposta para cada categoria, tamanho das palavras e semelhança entre palavras.

Conforme mencionado na metodologia e aqui retomado, as respostas para cada nível, 1A/1B e 2, foram classificadas nas categorias elencadas para esta

pesquisa, as quais emergiram do material coletado:

1. Não respondeu ou respondeu sem explicar. Ex.: “Porque sim!”.
2. Responde mencionando objeto/característica do objeto nomeado. Ex.: “Porque o boi é grande. Porque a formiga é pequena”.
3. Responde referindo-se ao tamanho do objeto. Ex.: Formiga e boi – onde está escrito boi? Mostra a palavra formiga.
4. Responde relacionando a utilização do objeto. Ex.: água/copo/colo, qual palavra parece com copo: água.
5. Responde fazendo menção às letras percebidas por ela. Ex.: Porque começa com B, ou ainda, porque tem dois Os.
6. Responde pensando na quantidade de vezes que abre a boca para falar as sílabas. Ex.: Qual a palavra maior: formiga ou boi? “Formiga, porque eu falo mais letras”.
7. Responde relacionando o valor sonoro das letras com a escrita. Ex.: Apresentamos duas palavras, boi e formiga, e indagamos: “Onde está escrito boi?”. A criança mostra a palavra certa e responde: “É aqui, porque boi é com B”.

Logo após a aplicação dos diagnósticos, as respostas dadas pelas crianças foram transcritas pela pesquisadora, analisadas e classificadas em categorias e níveis. A partir desse procedimento, foram selecionados exemplos de cada nível e ano, visando uma representatividade dos sujeitos selecionados em relação ao grupo a que pertencem. Para tanto, alguns critérios foram seguidos: primeiro, que a criança tivesse participado do início ao fim da pesquisa, de 2017 a 2019, devidamente autorizada pelos pais.

Considerando que, conforme seria esperado, as crianças da pesquisa apresentaram heterogeneidade nas respostas com relação aos diagnósticos aplicados, cada uma das salas – intervenção e controle –, foi dividida em dois subgrupos: um deles com *performance* mais próxima da alfabética e, o outro, com um desempenho não tão próximo. Dessa forma, foram selecionadas as respostas de uma criança de cada um dos subgrupos para transcrição e análise.

O gráfico seguinte (Figura 5, p. 88) e o quadro 9 (p. 88) ilustram os resultados da computação das respostas dadas pelas crianças, nas duas salas investigadas, no ano de 2017:

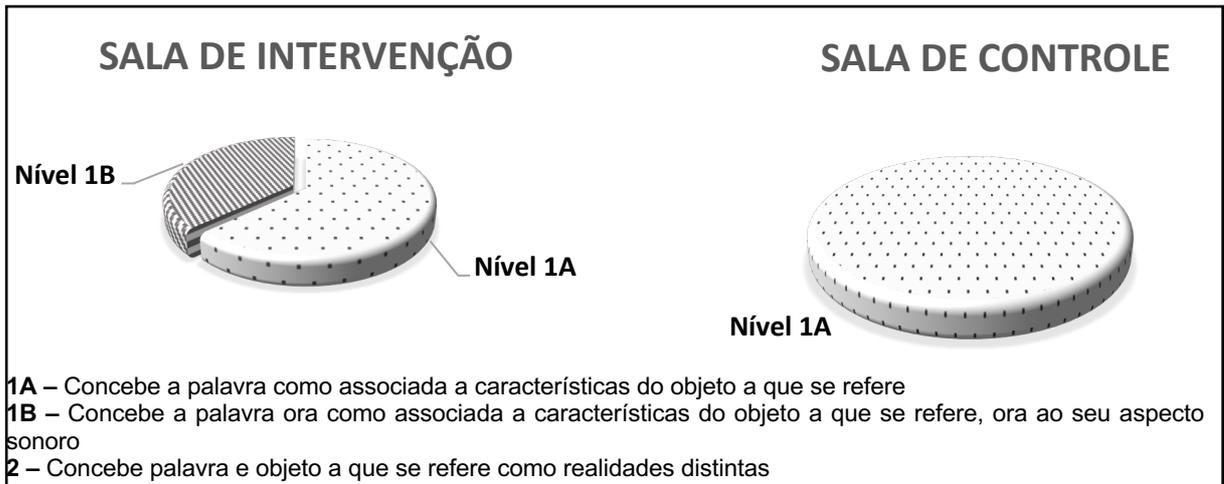


Figura 5 – Gráfico das respostas do teste de realismo nominal – novembro de 2017

Fonte: elaborado pela autora.

Sala	Nível		
	1A	1B	2
Intervenção	63%	37%	0%
Controle	100%	0%	0%

Quadro 9 – Realismo nominal – 2017

Fonte: elaborado pela autora.

Destaca-se, do gráfico recém apresentado (Figura 5) e do quadro 9, três observações importantes sobre os níveis encontrados em 2017 no que diz respeito ao realismo nominal. A primeira observação diz respeito à quantidade das crianças, foram consideradas apenas as que finalizaram a pesquisa, ou seja, oito da sala de intervenção e sete da sala de controle. A segunda é concernente aos resultados dos diagnósticos, pois, a maioria das crianças encontrava-se no nível 1A de realismo nominal, 63%, na sala de intervenção, ou seja, 05 crianças; e 100% na sala de controle, 08 crianças. A terceira observação é que nenhuma criança se encontrava no nível 2.

Os resultados recém referidos serviram como critério para selecionar as crianças, cujas respostas serão analisadas nesta pesquisa. Na sala de controle, considerando que todos estavam no nível 1A, a escolha foi aleatória; na sala de intervenção, foram selecionadas duas crianças do nível 1A e duas crianças do nível 1B.

Logo a seguir, estão organizados em quadros, exemplos dos dois primeiros pontos, com excertos retirados dos diagnósticos feitos com as crianças de ambas as salas. No quadro 11 (p. 91), que expõe dados referente as semelhanças e tamanhos

das palavras, há dados somente da turma de intervenção, uma vez que, na sala de controle, o percentual obtido foi zero. Como será possível notar a seguir, não há quadro relativo ao nível 2, para ambas as salas, pois nesse nível o percentual alcançado também foi zero.

Os quadros 10 (abaixo) e 11 (p. 91), apresentam, respectivamente, os níveis 1A e 1B, contendo as respostas referente ao tamanho entre as palavras.

Os estratos do nível 1A, quadro 10, mostram que as crianças, quando solicitadas a falar uma palavra grande e outra pequena, basearam suas respostas no tamanho do objeto, no significado. Dessa forma, as palavras grandes representavam nome de coisas grandes e palavras pequenas, nomes de coisas pequenas.

Nível 1A	
Sala de Intervenção	Sala de Controle
Entrevista BP – 2017	Entrevista RF – 2017
<p>P: Fala uma palavra grande para mim? BP: CARRO DO MEU PAI! P: E uma palavra pequena? BP: CAMINHÃO! P: Por que a palavra carrodomeupai é grande e caminhão é pequeno? BP: Olha... O menino passa o dedo indicador na mesa, pronunciando a palavra: BP: “Carrodomeupai”. Olha agora “caminhão”. P: Ah, sim, entendi!</p>	<p>P: Fala uma palavra grande para mim? Olha para a parede, vê a imagem de um pato e diz: RF: PATO! P: E uma palavra pequena? RF: CASA! P: Por que pato é uma palavra grande e casa é uma palavra pequena? RF: Olha no desenho, o pato tá grande e a casa tá pequena! P: Ah, entendi! Agora, sem olhar na parede, me fala uma palavra grande e outra pequena. RF: Hummm... DINOSSAURO! P: Essa é uma palavra grande ou pequena? Abrindo os braços, ele responde: RF: Graaaaaaande! P: E uma pequena? RF: SAPO! P: Por que sapo é uma palavra pequena? Mostrando a mão com a palma virada e encolhida, responde: RF: Sapinhuuuuu!!</p>

Quadro 10 – Nível 1A - Tamanho das palavras (2017)

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

A natureza semântica da memória dificulta a tarefa de descobrir que a escrita representa os sons, afinal, trata-se do primeiro estímulo que nos é oferecido. Se a criança não se lembra das palavras exatas representadas por escrito, ainda não sabe grafá-las, ou não as observou grafadas, como poderá compará-las entre si para descobrir se uma palavra é maior do que a outra? Por esse motivo, o aluno BP mostra

não perceber que para compor a fala “carrodomeupai” foram necessárias quatro palavras, enquanto para escrever “caminhão” usa-se apenas uma palavra. Sendo assim, a criança, com sua justificativa, apenas tenta provar que está certa na sua primeira resposta, que não se baseou na escrita, mas sim, naquilo que é representado pelas palavras.

Consoante a isso, entende-se, assim, que o aluno RF, com sua resposta, parece estar condicionando o tamanho da palavra ao tamanho da coisa, não sendo ainda capaz de dissociar a palavra daquilo que ela representa. Ressalta-se, então, que o aluno RF adultera/amplia a palavra “carro”, acrescentando a ela as palavras “domeupai”, para que o objeto do seu pai seja maior que a palavra “caminhão”.

O aluno BP, por seu turno, ao responder à solicitação feita pela pesquisadora, de dizer palavras grandes e pequenas, citando ‘pato’ e ‘casa’, respectivamente, o faz levando em conta o tamanho da figura no desenho, pois o ‘pato’ está maior do que seria na realidade, em relação à casa, que está ‘menor’. Tal resposta pode ser considerada também como decorrente do pensamento caracterizado como realismo nominal.

No nível 1B, quadro 11 (p. 91), não se apresenta análise na sala de controle porque os alunos que iniciaram em 2017 e permaneceram até 2019 apresentavam o nível de realismo nominal 1A. Nas respostas da criança HE, da sala de intervenção, observa-se que o significado está presente, mas existe uma relação, ainda tímida, com a palavra, ou seja, com o significante.

Nível 1B	
Sala de Intervenção Entrevista HE – 2017	Sala de Controle Entrevista – 2017
<p>P: Fala uma palavra grande pra mim?</p> <p>HE: JACARÉ!</p> <p>P: E uma palavra pequena?</p> <p>HE: PEIXE!</p> <p>P: Por que JACARÉ é grande e PEIXE é pequeno?</p> <p>HE: Os dois ficam na água, mas o jacaré come o peixe e fica com mais palavra.</p> <p>P: Não entendi. Pode me explicar?</p> <p>HE: Olha, o peixe pode ser grande, mas se o jacaré come o peixe, o jacaré fica “jacarépeixe”, entendeu?</p> <p>P: Ah, sim! Fala um nome de um peixe que pode ser grande?</p> <p>HE: Pintado!</p> <p>P: Então, pintado é maior que jacaré?</p> <p>HE: É, olha!</p> <p>Enquanto fala, a criança vai levantando quatro dedos:</p> <p>HE: PIN-TA-DO</p> <p>Continua, desta vez, leva nove dedos:</p> <p>HE: JÁ-CA-RÉ-PEI-XI-NHO. Viu?</p>	

Quadro 11 – Nível 1B – Tamanho das palavras (2017)
Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Ao comparar HE com BP, salienta-se que HE não globaliza a palavra, como fez BP, mas o faz silabando, ao soletrá-la, parecendo notar a quantidade de sílabas, indicando uma percepção inicial da “transparência” da fonologia com relação a semântica.

Acrescenta-se ainda que, quando HE responde que “os dois ficam na água”, verifica-se que a escolha foi feita pelo campo semântico, mas, ao ser questionado novamente pela pesquisadora, respondeu ressaltando a quantidade de sílabas, destacando a oralidade (som emitido pela boca) e a quantidade de sílabas (representado pelos dedos erguidos que acompanham a contagem das sílabas): “JÁ-CA-RÉ-PEI-XI-NHO”. Neste gesto de erguer os dedinhos, HE manifesta o seu pensar sobre a relação grafia mais som.

Finalizando a análise dos níveis 1A e 1B, os quadros 12 (p. 92) e 13 (p. 93) trazem os excertos relativos ao segundo grupo de questões, as quais visavam observar o tipo de associação que a criança realiza, se leva em conta aspectos semânticos ou sonoros.

Nível 1A	
Sala de Intervenção Entrevista BP – 2017	Sala de Controle Entrevista RF – 2017
<p>P: Agora, BP, vou te mostrar três palavras: A primeira é COPO. Olha: C-O-P-O. Agora, aqui está escrito ÁGUA: Á-G-U-A; e aqui, COLO, olha, C-O-L-O. Qual palavra que combina mais com a palavra COPO: COLO OU ÁGUA? BP: ÁGUA! P: Por quê? BP: Porque eu bebo a água no copo. P: Entendi! Vou te mostrar agora as letras das palavras.</p> <p>Nesse momento, a pesquisadora compara letra por letra das palavras, fazendo a correspondência biunívoca, semelhança visual, entre as escritas, utilizando a pergunta:</p> <p>P: Essa letra parece com essa?</p> <p>C – O – P – O C – O – P – O C – O – L – O Á – G – U – A</p> <p>Depois da intervenção, a pesquisadora retoma a pergunta:</p> <p>P: Qual palavra combina com copo? BP: Água, porque eu bebo água no copo.</p>	<p>P: RF, vou te mostrar três palavras: A primeira é COPO. Olha: C-O-P-O. Agora, aqui está escrito ÁGUA, olha: Á-G-U-A e, aqui, COLO, olha, C-O-L-O. Qual palavra que combina mais com a palavra COPO: COLO OU ÁGUA? RF: ÁGUA! P: Por quê? RF: Porque a água vai no copo. P: Verdade, né? Vou te mostrar agora as letras das palavras.</p> <p>Nesse momento a pesquisadora compara letra por letra das palavras, fazendo a correspondência biunívoca, semelhança visual, entre as escritas, como fez com o aluno BP, utilizando a pergunta:</p> <p>P: Essa letra parece com essa? E o aluno foi visualizando e respondendo com as palavras “parece” ou “não parece”.</p> <p>C – O – P – O C – O – P – O C – O – L – O Á – G – U – A</p> <p>Depois da intervenção, a pesquisadora retoma a pergunta:</p> <p>P: Qual palavra combina com copo? RF: Água, porque eu bebo água no copo.</p>

Quadro 12 – Nível 1A - Semelhança entre as palavras (2017)

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

No teste 1A, quadro 12, a pesquisadora apresenta as palavras escritas e as lê. Ainda assim, as respostas das crianças revelam que elas consideram a utilização dos objetos, ou seja, associam as palavras pelo aspecto semântico. É pertinente salientar que mesmo quando a pesquisadora comparou letra por letra de cada palavra, biunivocamente, indagando se as letras se pareciam, a escolha da palavra, para as crianças de ambas as salas, se manteve, pois elas entendem que COPO parece com ÁGUA, ou seja, a escolha permaneceu privilegiando o aspecto semântico.

Nível 1B	
Sala de Intervenção Entrevista HE – 2017	Sala de Controle Entrevista – 2017
<p>P: Agora, HE, vou te mostrar três palavras: A primeira é COPO. Olha: C-O-P-O. Agora aqui está escrito ÁGUA, olha: Á-G-U-A e, aqui, COLO, olha C-O-L-O. Qual palavra que combina mais com a palavra COPO, COLO ou ÁGUA?</p> <p>HE: ÁGUA!</p> <p>P: Por quê?</p> <p>HE: Porque eu uso o copo para beber água.</p> <p>P: Entendi! Vou te mostrar agora as letras das palavras.</p> <p>Nesse momento, a pesquisadora compara letra por letra das palavras, fazendo a correspondência biunívoca, semelhança visual, entre as escritas, utilizando a pergunta:</p> <p>P: Essa letra parece com essa?</p> <p>C – O – P – O C – O – P – O C – O – L – O Á – G – U – A</p> <p>Depois da intervenção, a pesquisadora retoma a pergunta:</p> <p>P: Qual palavra combina com copo? Olhando a letra, essa palavra parece com essa, mostra a palavra copo e colo.</p> <p>P: E água, combina com qual palavra?</p> <p>HE: Com o copo mesmo!</p>	

Quadro 13 – Nível 1B - Semelhança entre as palavras (2017)
Fonte: elaborado pela pesquisadora.

A escrita do teste que representa o nível 1B, quadro 13, evidencia que, nas primeiras respostas, para o aluno, a escolha da palavra para combinar com COPO foi feita pelo aspecto semântico. Entretanto, logo depois de feita a relação biunívoca das palavras, letra a letra, e questionado se uma letra parecia com a outra, a criança HE, da sala de intervenção, demonstra pensar na escrita, no significante, um certo nível de consciência da palavra.

Nota-se que é difícil as crianças não alfabetizadas se concentrarem nos sons e ignorarem o aspecto semântico da palavra. No caso de HE, percebe-se que ela está no caminho que irá levá-la à superação de uma forma de pensar que considera apenas a característica semântica da palavra. No momento em que responde à pergunta da pesquisadora, com facilidade, baseia-se na observação da escrita de *copo* e *colo*; ao ser convidada a observar o som, sinaliza que a fala também a faz pensar em outra resposta, ou seja, confirma que considera a possibilidade de

relacionar o aspecto fonológico com o escrito, percebendo outra possibilidade de comparação. Contudo, quando inquirida novamente sobre com qual palavra COPO combinava, voltou a afirmar que era com ÁGUA.

Nesta pesquisa, concebe-se as crianças como seres ativos e pensantes na/sobre a cultura escrita, daí suas construções espontâneas sobre a escrita auxiliarem na compreensão sobre como elas pensam a escrita e percebem o seu entorno e, dessa maneira, como buscam compreender o mundo escrito a sua volta. Para melhor visualização do caminhar das crianças das salas participantes desta pesquisa, com relação ao teste de realismo nominal, elaborou-se, também, os gráficos e quadros referentes aos dados coletados nos anos de 2018 (Figura 6, p. 94 e quadro 14, p. 95) e 2019 (Figura 7, p. 99 e quadro 15, p. 95).

Os alunos que permaneceram em 2018 na pesquisa, na sala de controle, foram os mesmos que estavam em 2017 no nível 1A e, de acordo com as respostas obtidas em 2018, apresentaram a mesma percepção sobre o realismo nominal, ou seja, ainda não localizavam a palavra fora do campo semântico, bem como mantiveram a relação tamanho da coisa com o tamanho da palavra. Os dados apresentados no gráfico referente ao ano de 2018 (Figura 6) e quadro 14 (p. 95) ajudam a concluir que as crianças participantes das atividades da sala de intervenção, com relação à superação do realismo nominal, demonstram ter um maior avanço no que tange aos dois grupos de questões propostas, “referente ao tamanho das palavras” e “referente à semelhança entre palavras” (CARRAHER; REGO, 1981, p. 07):

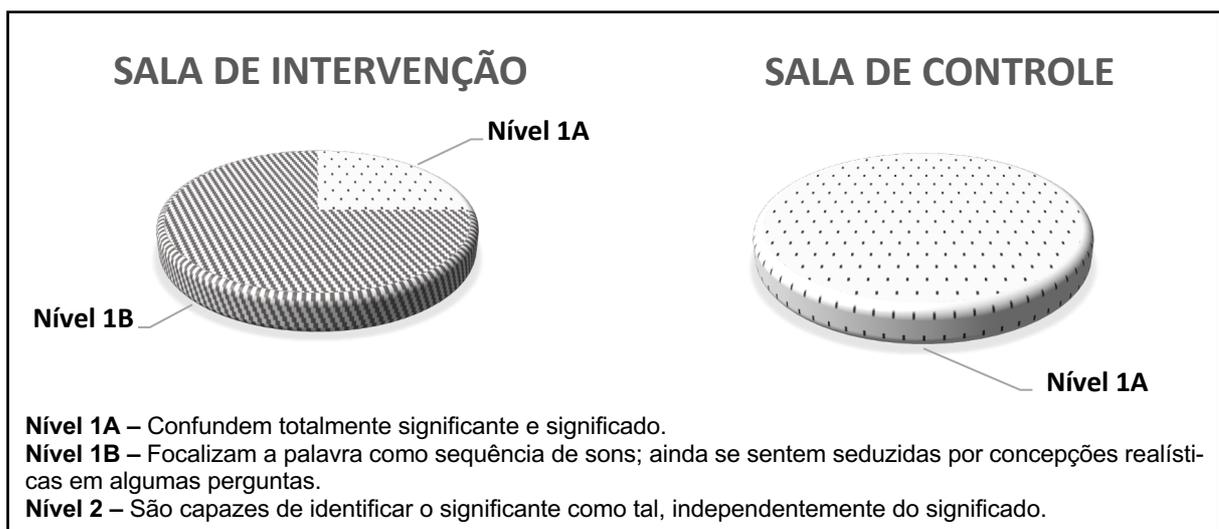


Figura 6 – Gráfico dos diagnósticos de realismo nominal – novembro de 2018

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Sala	Nível		
	1A	1B	2
Intervenção	25%	75%	0%
Controle	100%	0%	0%

Quadro 14 – Realismo nominal – 2018 – 5 anos
Fonte: elaborado pela autora.

Nessa fase, em 2018, os dados expostos no gráfico do realismo nominal (Figura 6, p. 94) colaboram para a percepção de informações importantes. Primeiramente, as crianças participantes da pesquisa – sala de intervenção e de controle – ainda demonstram discordância entre focalizar o significativo como tal, independente do significado, ou seja, nenhuma criança se encontra no nível 2. A sala de controle apresenta 100% das crianças ainda no nível 1A, com relação ao realismo nominal. A sala de intervenção apresenta, em seus dados de 2018, maior percentual nas respostas do nível 1B, 80%, sendo que, no nível 1A, encontram-se 20%.

O quadro 15 (abaixo) e o quadro 16 (p. 96) trazem dados de 2018, referente à tarefa que avaliou a percepção das crianças em relação ao tamanho das palavras. No quadro 15 aparecem as respostas de RF, na sala de controle, por manter-se no nível 1A, assim como todas as crianças que permaneceram na pesquisa dessa sala, desse mesmo ano. Nesse mesmo quadro, o estrato da criança RO representa as respostas do nível 1A da sala de intervenção.

Nível 1A	
Sala de intervenção Entrevista RO – 2018	Sala de controle Entrevista RF – 2018
P: Fala uma palavra grande pra mim? RO: Caminhão! P: E uma palavra pequena? RO: Pneu! P: Por que caminhão é uma palavra grande? RO: Porque a gente entra nele. P: Por que pneu é uma palavra pequena? RO: Porque a gente entra no carro e carro tem pneu!	P: Fala uma palavra grande pra mim? RF: Caneta! P: E uma palavra pequena? RF: Borracha! P: Por que caneta é uma palavra grande? RF: Porque a gente escreve e não consegue apagar. P: Por que borracha é uma palavra pequena? RF: Porque a gente apaga!

Quadro 15 – Nível 1A - Tamanho das palavras (2018)
Fonte: elaborado pela autora.

Interessante notar que ambas as crianças, conforme se lê no quadro 15, escolhem palavras que se relacionam semanticamente e, aos serem indagadas, mantêm a convicção de que palavra e coisa representada estão estreitamente

associadas. No quadro 16, logo a seguir, o aluno BP da sala de intervenção, revela, nas respostas dadas, a transição relativa à sua percepção sobre o tamanho das palavras, encontrando-se, neste momento, no nível 1B. Neste nível, na sala de controle, como informado anteriormente, o índice foi zero, pois as crianças desta turma não apresentaram respostas que atendessem aos critérios para que pudessem ser consideradas 1B.

Nível 1B	
Sala de intervenção Entrevista BP – 2018	Sala de controle Entrevista – 2018
P: Fala uma palavra grande pra mim? BP: Escola, casa! P: E uma palavra pequena? BP: Sapato, lápis! P: Por que escola é uma palavra grande? BP: Porque a gente estuda na escola. P: Por que sapato é uma palavra pequena? BP: Sapato não é pequena, pequeno é o pé! P: Então, qual é a palavra pequena: sapato ou pé? Batendo o lápis na mesa silabando ele fala: BP: SA-PA-TO e PÉ-É. Viu! Sapato tem mais!	

Quadro 16 – Nível 1B - Tamanho das palavras (2018)

Fonte: elaborado pela autora.

No excerto presente no quadro 16, verifica-se que, à medida em que vai sendo questionado, o sujeito recorre a uma avaliação que leva em conta o número de sílabas das palavras, revelando, assim, um grau de instabilidade no seu modo de pensar, o que pode remeter ao conflito cognitivo.

A apresentação do pensamento de BP ilustra a teoria de Piaget (1977), tal como é conhecida; observa-se que o conhecimento objetivo aparece como uma aquisição, e não como um dado inicial, e afirma que o caminho, a direção rumo a este conhecimento objetivo não é linear, ou seja, não se aproxima um passo atrás do outro, como se juntassem peças de conhecimento umas sobre as outras, mas sim, através de grandes reestruturações globais, algumas das quais estão caminhando para o estabelecimento final, para o desenvolvimento de todas as habilidades fundamentais para a consolidação da competência necessária para o conhecimento.

Tal postura teórica leva ao reconhecimento de que um progresso no conhecimento não será obtido, senão através de um *conflito cognitivo*, isto é, quando

a presença de um objeto (no sentido amplo de objeto de conhecimento) não assimilável forçar o sujeito a modificar seus esquemas assimiladores, a realizar um esforço de acomodação que tenda a incorporar o que resultava inassimilável (e que constitui, tecnicamente, uma *perturbação*).

Isso corrobora para que se entenda, da mesma maneira, que não é qualquer atividade que define a atividade intelectual, tampouco qualquer conflito é um conflito cognitivo que permite um progresso no conhecimento. Há momentos particulares no desenvolvimento em que certos fatos, antes ignorados, se convertem em perturbações (PIAGET, 1987, p. 34).

No quadro 17, logo abaixo, e 18 (p. 98) figuram as respostas dos diagnósticos em que as semelhanças das palavras foram exploradas.

Os estratos no nível 1A (Quadro 17), estão representados, na sala de controle, pelo aluno RF, e na de intervenção, pelo aluno RO. A análise do aluno RF foi mantida, em 2018, por ter demonstrado não se desprender ainda do significado, ao dizer, por exemplo, que pé é igual a dedo, porque o dedo fica no pé.

Nos dados tabulados no gráfico de 2018 (Figura 6, p. 94), percebe-se que ainda existiam na sala de intervenção crianças que, no momento dos diagnósticos, apresentavam conhecimentos realísticos com relação à palavra. Para exemplificar, selecionou-se o teste do aluno RO, participante da sala de intervenção, presente no quadro 17. Neste mesmo quadro aparece a entrevista do aluno RF, da sala de controle.

NÍVEL 1A	
Sala de intervenção Entrevista RO – 2018	Sala de controle Entrevista RF – 2018
<p>P: Em cada uma dessas fichas está escrita uma palavra: BOLA, GOL e BOLO. Aqui está escrito BOLA.</p> <p>A pesquisadora mostra a ficha e pergunta:</p> <p>- RO, qual palavra combina com BOLA: BOLO ou GOL?</p> <p>A pesquisadora coloca as fichas sobre a mesa.</p> <p>RO Acho que é GOL!</p> <p>P: Por quê?</p> <p>RO: Porque eu joga no GOL!</p>	<p>P: Agora tem mais duas palavras, PÉ e DEDO. Onde você acha que está escrito PÉ?</p> <p>RF: Acho que aqui está escrito PÉ!</p> <p>Responde, mostrando para a palavra DEDO.</p> <p>P: Por quê?</p> <p>RF: Porque PÉ é maior que DEDO.</p>

Quadro 17 – Nível 1A - Semelhança das palavras (2018)

Fonte: elaborado pela autora.

É possível observar ainda que, em ambos os excertos, referente a trechos distintos da entrevista, respostas que claramente mostram as crianças no nível 1A, uma vez que justificam suas respostas estabelecendo relação entre a palavra e aquilo que ela representa.

O aluno BP, em 2018, encontrava-se no nível 1B (Quadro 18), dando respostas mistas, ou seja, expressando estar ainda atraído pela funcionalidade do objeto, sem perceber a palavra como sequência de sons.

No momento em que a pesquisadora apresenta letra por letra da palavra, ele demonstra ter ancorado suas respostas em conhecimentos sobre o aspecto sonoro e da escrita já construídos. Pode-se verificar isso no quadro abaixo:

Nível 1B	
Sala de intervenção Entrevista BP – 2018	Sala de controle Entrevista RF – 2018
<p>P: Agora, BP, vou te mostrar três palavras. A primeira é BOLA. Olha, B-O-L-A. Agora, aqui está escrito GOL. Olha: G-O-L. E aqui, BOLO, B-O-L-O. Qual palavra que combina mais com a palavra BOLA, GOL ou BOLO?</p> <p>BP: Acho é essa!</p> <p>Mostra a palavra GOL.</p> <p>P: Por quê?</p> <p>BP: Porque faço gol com a bola.</p> <p>P: Entendi! Vou te mostrar agora as letras das palavras.</p> <p>Nesse momento, a pesquisadora compara letra por letra das palavras, fazendo a correspondência biunívoca, semelhança visual, entre as escritas, utilizando a pergunta:</p> <p>P: Essa letra parece com essa?</p> <p>B – O – L – A B – O – L – A B – O – L – O G – O – L</p> <p>Depois da intervenção a pesquisadora retoma a pergunta:</p> <p>P: Qual palavra combina com bola: bolo ou gol?</p> <p>BP: BOLO, as letras são quase iguais.</p> <p>P: Qual a letra que é diferente?</p> <p>Mostrando a letra “o”, responde:</p> <p>BP: Essa aqui!</p> <p>P: Você sabe o nome dessa letra?</p> <p>BP: “O”, né? Eu conheço, tem no meu nome.</p>	

Quadro 18 – Nível 1B - Semelhança entre as palavras (2018)

Fonte: elaborado pela autora.

A seguir, é apresentado o gráfico (Figura 7), produzido a partir da análise das respostas dadas pelas crianças nas entrevistas que avaliavam o realismo nominal, e o quadro 19, ambos relacionados às coletas realizadas em 2019.

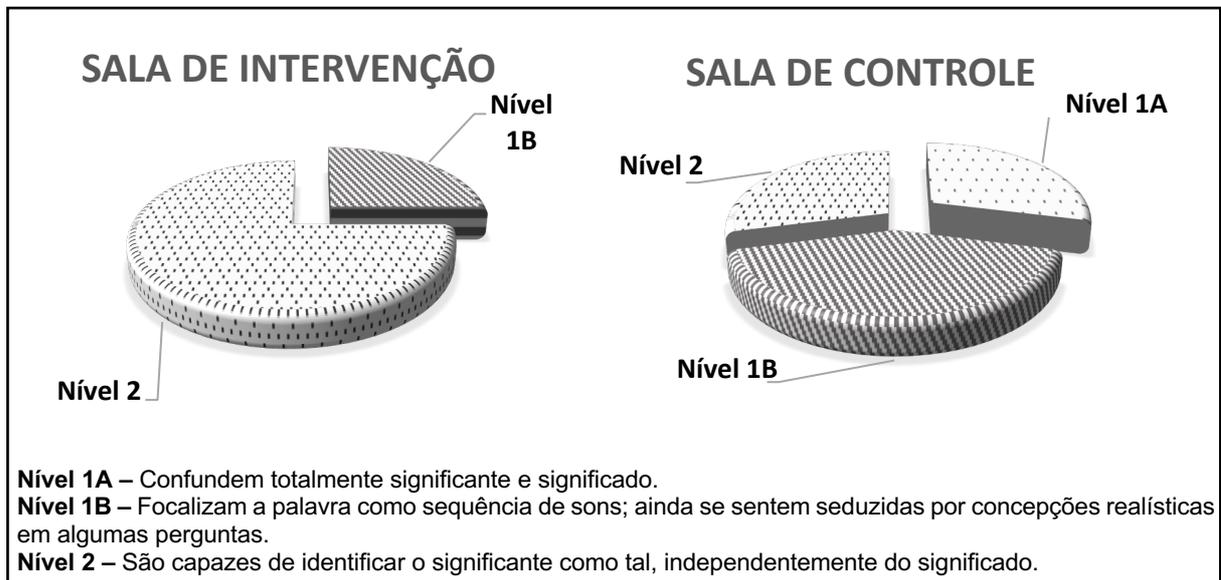


Figura 7 – Gráfico dos diagnósticos de realismo nominal - março 2019

Fonte: elaborado pela autora.

Sala	Nível		
	1A	1B	2
Intervenção	0%	25%	75%
Controle	29%	42%	29%

Quadro 19 – Realismo nominal – 2019 – 1 ano

Fonte: elaborado pela autora.

Como pode ser observado nos gráficos, há uma mudança significativa nos resultados, em especial, na sala de intervenção, onde não foram observadas respostas que correspondem ao que foi considerado nível 1A, ou seja, as respostas não estão mais baseadas na ideia de que há relação entre a palavra e o tamanho, a forma ou a funcionalidade do objeto. No nível 1B se encontravam 25% das crianças, que apresentaram respostas híbridas, ou seja, suas respostas sugeriam uma transição entre o nível 1A e o nível 2. As crianças cujas respostas foram classificadas no nível 2, que somaram 75%, mostraram capacidade em focalizar a palavra independente do seu conceito. Entretanto, em alguns momentos, apresentaram respostas apoiadas no conceito, o que a palavra quer dizer, possivelmente, por não a conhecerem, isto é, por não fazerem parte de seus léxicos.

Na sala de controle, observa-se que das oito crianças, duas, ou seja, 29%, se encontram no nível 1A; nas respostas, pouco apresentavam a ligação entre a imagem acústica com o conceito. Sendo assim, ao analisar suas respostas, notou-se que as crianças estruturavam suas soluções apoiadas no significado. Foram classificadas três crianças no nível 1B, ou melhor, 42% demonstravam uma certa consciência de palavra, entretanto, em suas respostas, evidenciaram o significado. No nível 2, havia 29% das crianças, que demonstraram, em suas respostas, a capacidade em focalizar o que está sendo graficamente representado, o significante verbal.

Apresentam-se, abaixo, os estratos dos diagnósticos com as respostas das crianças, coletados em 2019, juntamente com as análises sobre o pensar relacionando palavra e o seu tamanho.

Na sala de controle, o nível 1A está representado pela criança AB, cujas respostas mantêm relação entre a palavra e o significado a ela associado. Na sala de intervenção não havia mais alunos no nível 1A. Segue o quadro 20:

Nível 1A	
Sala de intervenção Entrevista – 2019	Sala de controle Entrevista AB – 2019
	P: Fala uma palavra grande para mim? Acriança parece procurar pela sala e responde: AB: Quadro! P: E uma palavra pequena? AB: Mesa! P: Por que mesa é uma palavra pequena? AB: Porque a mesa fica embaixo do quadro.

Quadro 20 – Nível 1A - Tamanho entre as palavras
 Fonte: elaborado pela autora.

No nível 1B, são apresentados os excertos de entrevistas da sala de controle com as respostas da criança IG, que ilustra os dados de 42% das crianças; e da sala de intervenção, tem-se os excertos do aluno RO.

Chama-se a atenção para o fato de que, em 2018, o aluno RO estava no nível 1A e, como é possível observar, em 2019, a criança passa a produzir respostas que revelam um pensar sobre as letras, desvinculando o tamanho e/ou a forma do objeto, da palavra, embora ainda não compreenda como os segmentos orais podem ser representados pelas letras.

Nível 1B	
Sala de intervenção Entrevista RO – 2019	Sala de controle Entrevista IG– 2019
<p>P: Agora, tem duas palavras aqui... BOI e ARANHA. Onde está escrito BOI? RO: Aqui!</p> <p>Mostra a palavra ARANHA.</p> <p>P: Por que você acha que está escrito BOI aqui? RO: Não sei, mas essa palavra aqui (mostra a palavra BOI) parece BOI porque começa com B, mas é pequena! P: E ARANHA, está escrito onde? RO: Uma é grande e outra é pequena... Mas uma tem B, de boi. Já sei... Essa é BOI.</p> <p>RO mostra a palavra ARANHA.</p> <p>RO: E essa é ARANHA.</p> <p>RO mostra a palavra BOI.</p>	<p>P: Em cada uma dessas fichas está escrita uma palavra, BOI e ARANHA. Eu não sei onde está escrito BOI. IG, onde você acha que está escrito BOI?</p> <p>A pesquisadora coloca as fichas sobre a mesa.</p> <p>IG: Já sei que tenho que escolher uma... Aqui!</p> <p>O aluno mostra a ficha onde está escrito ARANHA.</p> <p>P: Por quê? IG: Porque o boi é grande! P: Agora aqui tem mais duas palavras... olha... FORMIGA e BOI, onde está escrito FORMIGA?</p> <p>A criança passa o dedo debaixo das palavras e repete os nomes</p> <p>IG: Aqui!</p> <p>Mostra a palavra FORMIGA para FORMIGA.</p> <p>P: E onde está escrito BOI? O aluno mostra a palavra BOI.</p> <p>P: Por quê? IG: Não, é essa que é BOI!</p> <p>Mostra a palavra FORMIGA e apontando para a palavra BOI, diz:</p> <p>IG: E essa é FORMIGA, porque FORMIGA é pequena.</p> <p>Mostra a palavra com os dedos.</p>

Quadro 21 – Nível 1B - Tamanho entre as palavras

Fonte: elaborado pela autora.

Na leitura do quadro 21, nota-se que o aluno IG, na primeira opção de escolha entre as palavras BOI e ARANHA, escolheu a palavra ARANHA para representar a escrita da palavra BOI, ou seja, a escolha foi definida em razão do significado veiculado pela palavra. Todavia, na segunda proposta, FORMIGA e BOI, o gesto de passar o dedo embaixo da palavra e, ao mesmo tempo, oralizá-la, aponta três importantes informações para esta pesquisa: que a criança está refletindo sobre a escrita (tamanho entre as palavras); que está percebendo a pronúncia; e que está fazendo a relação entre a escrita e a oralidade.

Já o aluno RO, com suas respostas, dá indícios de estar desenvolvendo duas habilidades importantes para o desenvolvimento da aprendizagem inicial da língua escrita: enriquecendo seu léxico visual da cadeia de letras e utilizando estratégias

fonológicas, convertendo grafemas em fonemas.

Para apresentar respostas que se enquadram no nível 2A, referente às atividades que avaliaram a noção relativa ao tamanho das palavras, expõem-se agora os estratos dos alunos BP e RF, que iniciaram em 2017, ancorando suas respostas em concepções realísticas. Em 2018, RF demonstrava relacionar a palavra com a sua forma, tamanho e função, enquanto RO, em alguns momentos, se baseava nas características do objeto e, em outros, focalizava a palavra como sequência de sons.

Nível 2A	
Sala de intervenção Entrevista BP – 2019	Sala de controle Entrevista RF – 2019
<p>P: Em cada uma dessas fichas está escrita uma palavra, BOI e ARANHA. Eu não sei onde está escrito BOI. BP, onde você acha que está escrito BOI?</p> <p>A pesquisadora coloca as fichas sobre a mesa.</p> <p>BP: Toda vez você faz a mesma pergunta (risos). Aqui!</p> <p>O aluno mostra a ficha onde está escrito BOI.</p> <p>P: Por quê?</p> <p>BP: Porque ARANHA é com A e BOI é com B!</p> <p>P: Mas você pode me falar por que escolheu essa ficha?</p> <p>BP: Porque tem “B”!</p> <p>P: Agora, aqui tem mais duas palavras... olha... FORMIGA e BOI. Onde está escrito FORMIGA?</p> <p>BP: Aqui!</p> <p>O aluno mostra a palavra FORMIGA.</p> <p>P: Por quê?</p> <p>BP: Porque formiga é com “F” e boi tem “O”.</p> <p>P: Mas formiga não tem “O”?</p> <p>BP: Tem, mas não tem “B”.</p>	<p>P: Em cada uma dessas fichas está escrita uma palavra, BOI e ARANHA. Eu não sei onde está escrito BOI. RF, onde você acha que está escrito BOI?</p> <p>A pesquisadora coloca as fichas sobre a mesa.</p> <p>RF: Já sei que tenho que escolher uma ... Aqui!</p> <p>O aluno mostra a ficha onde está escrito BOI.</p> <p>P: Como você sabe?</p> <p>RF: Olha.</p> <p>RF vai passando o dedinho embaixo da palavra BOI, lendo-a.</p> <p>P: Agora, aqui tem mais duas palavras... olha... FORMIGA e BOI, onde está escrito FORMIGA?</p> <p>RF: Aqui!</p> <p>O aluno mostra a palavra FORMIGA.</p> <p>P: Por quê?</p> <p>RF: Porque FORMIGA termina com “A”.</p>

Quadro 22 – Nível 2A - Tamanho entre as palavras

Fonte: elaborado pela autora.

Constata-se, portanto, que no ano de 2019 as crianças BP e RF, em seus excertos, mostraram um desempenho que caminhava para a superação do nível 1A e 1B de realismo nominal. Em suas respostas, percebe-se o reconhecimento de letras que estão contidas nas palavras apresentadas, ultrapassando a simples relação entre o nome e o objeto, no caso, o nome do animal.

Os excertos trazidos a seguir, no quadro 23 (p. 103), dizem respeito às atividades relacionadas à semelhança entre as palavras, nas quais foram mostradas

às crianças palavras escritas, acompanhadas de perguntas abertas e, para cada resposta, solicitou-se justificativas. Durante o teste, fez-se a relação letra a letra das palavras utilizadas, procurando chamar a atenção para a forma escrita, destacando a sequência de sons.

No que concerne ao nível 1A, as crianças da sala de intervenção o superaram, por este motivo, não são apresentados exemplos dessa turma no quadro 23. Da sala de controle, destaca-se o teste da criança AB.

Nível 1A	
Sala de intervenção Entrevista – 2019	Sala de controle Entrevista AB – 2019
	<p>P: AB, vou te mostrar três palavras: DENTE, BOCA e PENTE. Qual palavra combina com DENTE?</p> <p>AB: BOCA.</p> <p>P: Por quê?</p> <p>AB: Porque o dente fica na boca.</p> <p>P: Agora vou te mostrar as letras de cada palavra. A primeira é DENTE. Olha: D-E-N-T-E. Agora, aqui está escrito BOCA, olha: B-O-C-A, e, aqui, PENTE, olha P-E-N-T-E.</p> <p>Nesse momento, a pesquisadora compara letra por letra das palavras, fazendo a correspondência biunívoca, semelhança visual, entre as escritas, utilizando a pergunta:</p> <p>P: Essa letra parece com essa?</p> <p style="text-align: center;">D – E – N – T – E D – E – N – T – E P – E – N – T – E B – O – C – A</p> <p>P: Qual palavra combina mais com a palavra DENTE: BOCA ou PENTE?</p> <p>AB: Olhando aqui, acho que é PENTE!</p> <p>P: Por quê?</p> <p>AB: Porque as letras são iguais.</p>

Quadro 23 – Nível 1A - Semelhança entre as palavras

Fonte: elaborado pela autora.

No quadro 24 (p. 104), verifica-se que em 2019, o nível 1B está representado na sala de controle pelos estratos da criança IG e, na sala de intervenção, pelo aluno PE.

Nível 1B	
Sala de intervenção Entrevista PE – 2019	Sala de controle Entrevista IG – 2019
<p>P: Vou te mostrar três palavras: BOLA, BOCA e GOL. Qual palavra parece com BOLA?</p> <p>PE, olhando para as palavras, responde:</p> <p>PE: BOLA?</p> <p>P: É, com BOLA?</p> <p>PE: chute</p> <p>P: Olha as palavras: BOLA, BOCA e GOL.</p> <p>PE: BOCA</p> <p>P: Por quê?</p> <p>PE: Porqueeeee, não sei!</p> <p>P: Vou mostrar as letras das palavras. Olha:</p> <p>B-O-L-A</p> <p>B-O-C-A</p> <p>G-O-L</p> <p>A pesquisadora mostrou letra por letra das palavras, fazendo a correspondência biunívoca, comparando-as e perguntando:</p> <p>P: Essa letra combina com essa? Ao terminar, repete a pergunta.</p> <p>P: Qual palavra combina com BOLA?</p> <p>PE: BOCA!</p> <p>P: Por quê?</p> <p>PE: Porque as palavras são iguais</p>	<p>P: Agora IG vou te mostrar mais três palavras: DENTE, BOCA e PENTE. Qual palavra combina com DENTE?</p> <p>IG: BOCA.</p> <p>P: Agora, vou te mostrar as letras de cada palavra. A primeira é DENTE. Olha: D-E-N-T-E. Agora, aqui está escrito BOCA, olha: B-O-C-A; e aqui, PENTE, olha: P-E-N-T-E.</p> <p>Nesse momento, a pesquisadora compara letra por letra das palavras, fazendo a correspondência biunívoca, semelhança visual, entre as escritas, utilizando a pergunta:</p> <p>P: Essa letra parece com essa?</p> <p style="text-align: center;">D – E – N – T – E D – E – N – T – E P – E – N – T – E B – O – C – A</p> <p>P: Qual palavra que combina mais com a palavra DENTE: BOCA ou PENTE?</p> <p>IG: BOCA!</p> <p>P: Por quê?</p> <p>IG: Porque você mostrou as letras e elas são iguais.</p>

Quadro 24 – Nível 1B - Semelhança entre as palavras

Fonte: elaborado pela autora.

As dificuldades apresentadas pelas crianças PE e IG as coloca no nível 1B, já que ela realizam a comparação das semelhanças entre as palavras, pautando-se, inicialmente, pela semântica, mas, logo em seguida, ao serem levadas a observar a escrita, deixam de lado a semântica e escolhem a palavra pela semelhança da escrita.

Suas inferências, ao compararem a escrita das palavras, sugerem que elas tentaram lê-las, ficando evidente que a escrita tem importância para suas escolhas. Isso sugere que *“as crianças começam a vencerem essa ‘transparência’ da fonológica entre a semântica para que possa compreender como deve interpretar nosso sistema de escrita”* (NUNES, 1995, p. 19).

As crianças da pesquisa, pertencentes ao nível 2A, quadro 25 (p. 105), demonstraram sua capacidade de focalizar a palavra independentemente de seu significado, ou seja, a resposta semântica não se constituiu como o principal apoio para a resposta.

Esse nível está representado pelos alunos RF, sala de controle, e BP, da sala

de intervenção. Seus diagnósticos compreenderam os anos de 2017, 2018 e 2019. Esses alunos foram escolhidos porque as suas respostas colaboraram para que se observasse a progressão e a superação do realismo nominal 1A e 1B. Nessa direção, afirma-se que BP e RF, em 2019, demonstraram ter adquirido a capacidade de focalizar o significativo como aspecto do signo linguístico que está representado na grafia (CARRAHER, 1981, p. 10).

Nível 2A	
Sala de intervenção Entrevista BP – 2019	Sala de controle Entrevista RF– 2019
<p>P: Agora, BP, vou te mostrar mais três palavras: A primeira é DENTE. Olha: D-E-N-T-E. Agora, aqui está escrito BOCA, olha: B-O-C-A; e aqui, PENTE, olha: P-E-N-T-E. Qual palavra que combina mais com a palavra DENTE: BOCA ou PENTE? BP: PENTE!</p> <p>BP mostra a palavra PENTE.</p> <p>P: Por quê? BP: Porque tem mais letra igual dente. P: Entendi! Vou te mostrar agora as letras das palavras.</p> <p>Nesse momento, a pesquisadora compara letra por letra das palavras, fazendo a correspondência biunívoca, semelhança visual, entre as escritas, utilizando a pergunta: P:Essa letra parece com essa?</p> <p>D – E – N – T – E D – E – N – T – E P – E – N – T – E B – O – C – A</p> <p>Depois da intervenção, a pesquisadora retoma a pergunta: P: Qual palavra combina com DENTE: BOCA ou PENTE? BP: PENTE. P: Não muda? Continua sendo essa resposta, PENTE? BP: Aham!</p>	<p>P: Vou te mostrar três palavras: BOLA, BOCA e GOL. Qual palavra parece com BOLA? RF, olhando para as palavras, responde: RF: BOCA. P: Por quê? RF: Porque tem a mesma letra aqui. A criança mostra o BO com o dedo. P: Vou mostrar as letras das palavras. Olha: B-O-L-A B-O-C-A G-O-L A pesquisadora mostrava letra por letra das palavras, comparando-as e perguntando: P: Essa letra combina com essa? Ao terminar, a pesquisadora repete a pergunta. P: Qual palavra combina com BOLA? RF: BOCA!</p>

Quadro 25 – Nível 2A - Semelhança entre as palavras
Fonte: elaborado pela autora.

Por meio da análise da aprendizagem sobre a escrita, semelhança e tamanho da palavra, representadas nos diagnósticos de realismo nominal, pode-se refletir sobre o pensamento das crianças com relação, em especial, à aprendizagem da língua escrita.

Os quadros apresentados foram organizados em coerência com os níveis 1A, 1B e 2, e com os aspectos relacionados às semelhanças e ao tamanho entre as palavras, na perspectiva de Carraher e Rego (1981).

Ao realizar e descrever os diagnósticos, mostra-se que as análises sobre os diagnósticos de realismo nominal podem e devem ser amplamente utilizadas no estudo reflexivo do processo ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

Com isso, procurou-se evidenciar os processos cognitivos que a criança apresenta sobre a escrita e, ao descrevê-los, mostrar que esse processo requer uma escuta atenta e uma observação minuciosa para que sejam obtidos insumos e, assim, corroborar para a construção e consolidação desse objeto de conhecimento cultural, concernentes às operações mentais implicadas na aprendizagem da escrita.

No apontamento dos quadros, são perceptíveis as diferenças qualitativas entre as crianças, destacando-se, sobretudo, que as crianças da sala de intervenção quando se encontravam em um “impasse fonológico” sobre as palavras que representavam um objeto maior ou menor, ou ainda, sobre as palavras que eram semelhantes, reportavam-se às experiências vivenciadas na sala de aula, propostas pela pesquisadora, ou seja, às atividades de consciência fonológica.

Além disso, observou-se que as atividades de consciência fonológica propiciaram um aumento da competência comunicativa, ou seja, as crianças utilizam a linguagem na interação com diversas pessoas e em ambientes variados, da sistematização e organização do próprio conhecimento, em especial, sobre as palavras que foram apresentadas, ou seja, elas sabem explicar as suas escolhas/respostas ancoradas em critérios fonológicos.

6 Análise dos dados a partir dos diagnósticos psicogenético e de realismo nominal

“Esse programa de formação continuada de professores nasce em um contexto intelectual no qual avançamos muito na compreensão da complexidade do processo de alfabetização, bem como na complexidade dos processos formativos dos professores. Defendemos hoje que não basta o sujeito saber assinar o nome; não basta ele saber o nome das letras e conseguir desenhá-las; não basta escrever e ler palavras isoladas. É necessário muito mais”.

(CARDOSO; KIMURA; RODRIGUES, 2016, p. 43)

Nesta seção, são analisados os dados coletados ao longo da pesquisa, os quais permitem identificar hipóteses sobre a língua escrita elaborada pelas crianças, no exercício de dominar a palavra escrita e ser capaz de espiar pelo buraco da fechadura (quicá, abri-lo!) e descortinar aprendizagens. Nesse contexto, o teste de *realismo nominal* procura identificar a trajetória da criança acerca do que seja uma palavra escrita, tendo como ponto de partida um pensamento que se caracteriza pela associação estreita entre a palavra e a coisa designada, para outra percepção que se define pelo fato de as palavras serem “concebidas como designações arbitrárias, independentes do tamanho, da aparência ou da utilidade dos objetos, seres ou estados que designam” (MORAIS, 2019).

Inicialmente, convém informar que a sala denominada de intervenção é aquela em que foram aplicadas as atividades de consciência fonológica durante os anos de 2017 e 2018, enquanto a sala de controle recebeu – juntamente com a sala de intervenção, apenas as atividades diagnósticos, ou seja, o ditado psicogenético e os diagnósticos de realismo nominal.

Para avaliar o desenvolvimento inicial da escrita das crianças envolvidas nesta pesquisa, os resultados dos ditados foram classificados de acordo com quatro níveis propostos pela abordagem psicogenética: pré-silábico, silábico sem valor sonoro ou com valor sonoro, silábico-alfabético e alfabético. Para classificar cada escrita das crianças que participaram do teste em um destes níveis, foram utilizados os parâmetros recorrentes na literatura, quais sejam:

- Pré-silábica, não utiliza na escrita caracteres, ou os utiliza sem atribuição de valor sonoro;
- Silábica, escrita na qual, a partir da leitura, observa-se a contagem de sílabas que correspondem a um caractere, podendo haver ou não correspondência sonora

entre a letra e seu valor correspondente no sistema;

- Silábico-alfabética, escrita em que se observa ora o critério silábico ora o alfabético, mas há legibilidade;

- Alfabética, escrita na qual se observa a correspondência som-letra, o que significa que houve a compreensão dos princípios do SNA.

Tendo em vista os desdobramentos dos estudos acerca dos níveis pré-silábico e silábico (FERREIRO; GOMEZ PALÁCIO e col., 1982), serão utilizadas as classificações apresentadas na Figura 8, com o intuito de melhor detalhar os tipos de escrita produzidas pelas crianças a partir da aplicação do ditado.

	A ₁	A ₂	A ₃
A -	Grafismo Primitivo	Escritas Unigráficas	Escritas Sem Controle de Quantidade
B -	Escritas Fixas		
C -	Escritas Diferenciadas		
	C ₁ -	Sequência de Repertório fixo com Quantidade Variável	
D -	Escritas Diferenciadas Com Valor Sonoro Inicial		
	D ₁ -	Quantidade e Repertório Variado e Presença de Valor Sonoro Inicial	
E -	Escritas Silábicas com Predomínio com Valor Sonoro Convencional		

Figura 8 – Legenda para classificação dos níveis silábicos utilizados nos gráficos de 2017, 2018 e 2019
Fonte: elaborado pela autora.

No que se refere aos itens que compõem o diagnóstico psicogenético, enfatizou-se as seguintes palavras e a frase, nesta ordem:

- COTOVELO
- CABEÇA
- NARIZ
- PÉ
- A CABEÇA DA BONECA CAIU.

Dando prosseguimento à pesquisa, depois da aplicação do diagnóstico psicogenético, em 2017 e 2018, com as palavras e frase supracitadas, em 2019, foram acrescentadas aos diagnósticos entrevistas orientadas pelo método clínico piagetiano¹⁶ (CARRAHER, 1986), com o objetivo de verificar as formas de pensar das crianças a respeito da escrita das novas palavras.

¹⁶Os preceitos e as referências concernentes ao método clínico piagetiano foram abordados na subseção 3.2.1 desta tese (p. 53 a 55).

No que se refere ao teste aplicado em 2019, utilizou-se as primeiras palavras dos diagnósticos efetuados em 2017 e 2018 e, para melhor compreensão, novas palavras foram introduzidas para que situações de conflito pudessem ser promovidas. As palavras e frase obedeceram a ordem exposta a seguir:

- COTOVELO
- TORNOZELO
- PESCOÇO
- BRAÇO
- ORELHA
- MÃO
- O PESCOÇO DO GATO QUEBROU.

O tratamento dos dados coletados permitiu que fossem elaborados os gráficos do diagnóstico psicogenético, referente a 2017 (Figura 9, p. 110), 2018 (Figura 11, p. 111) e 2019 (Figura 13, p. 113). Cada gráfico mostra a distribuição dos dados obtidos nos anos de coleta, além disso, são acompanhados por imagens de atividades desenvolvidas pelos estudantes, a título de exemplos. Considerando-se o fato de as crianças estarem, unanimemente, em 2017, no chamado nível pré-silábico, foram seguidos os critérios constantes na Figura 8 (p. 108).

Ressalta-se ainda que os diagnósticos computados pertenciam às crianças que iniciaram a participação na pesquisa em 2017, tendo permanecido até o seu término, em 2019, compreendendo sete alunos na sala de controle e oito na sala de intervenção.

Os resultados gerais de 2017 são apresentados no gráfico do diagnóstico psicogenético (Figura 9, p. 110), a seguir:

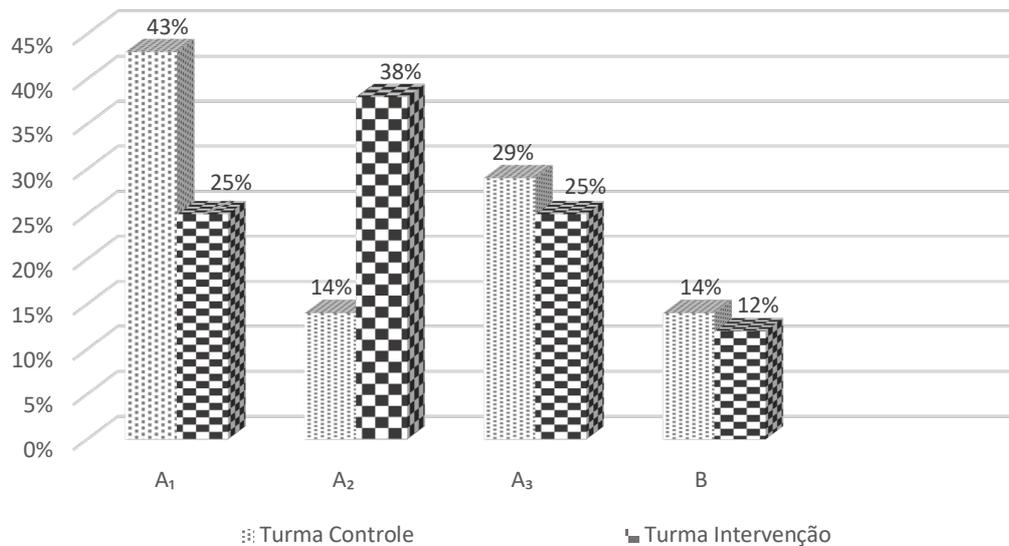


Figura 9 – Gráfico do diagnóstico psicogenético - novembro, 2017

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Como se pode verificar, no ano de 2017, as escritas oscilaram entre grafismos primitivos (A₁), escritas unigráficas (A₂), escritas sem controle de quantidade (A₃) e escritas fixas (B).

Seguidamente, informa-se a quantidade de alunos em cada nível:

- Sala de controle: A₁, 03 alunos; A₂, 01 aluno; A₃, 02 alunos; B, 01 aluno; e
- Sala de intervenção: A₁, 02 alunos; A₂, 03 alunos, A₃, 02 alunos; B, 01aluno.

Com a apresentação do gráfico e a descrição do diagnóstico psicogenético daquele ano, evidencia-se que as crianças operam com a hipótese pré-silábica, em especial, do grafismo primitivo com relação à escrita, existindo, desse modo, predomínio de garatujas e pseudo-letras. Ainda nesse aspecto, salienta-se que nas escritas unigráficas, em que representam a palavra por uma só grafia, essa quantidade na escrita pode ser constante ou possuir um repertório variável.

As crianças que usaram somente letras, sem demonstrar relação fonema/grafema, foram classificadas no nível pré-silábico sem controle de quantidade, representado pela letra A, seguida do número 3 (A₃). Como exemplos, destaca-se o uso de AECGPURFGACUI para *cotovelo* e OFARPRFAECUGI para *cabeça*, como se vê na figura 10 (p. 111). Nesse momento, a criança AN mostrou que possuía alguns conhecimentos, quais sejam: a escrita da esquerda para a direita, de cima para baixo, além de demonstrar que já percebia a necessidade do uso das letras para produzir a escrita.

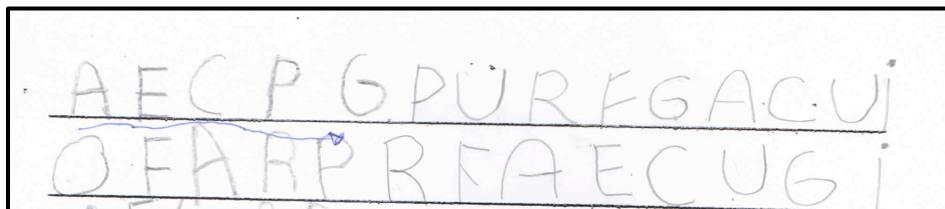


Figura 10 – Teste da aluna AN - sala de controle
Fonte: a pesquisadora.

Como aspecto relevante, salienta-se que a criança ainda manifestava a necessidade de preencher toda a linha para que a escrita da palavra estivesse completa, ou seja, em seu entendimento, é a linha que controla o tamanho da palavra. Conseqüentemente, as escritas não se apresentavam nem como silábicas, nem como alfabéticas.

A análise dos diagnósticos de 2018 aponta uma mudança nos níveis dos alunos:

- Sala de controle: A1, 01 aluno; A2, 01 aluno; A3, não teve aluno; B, 03 alunos; C, 02 alunos; C1, sem alunos; e

- Sala de intervenção: A1, sem alunos; A2, 01 aluno; A3, não tem alunos; B, 03 alunos; C, 03 alunos; C1, 01 aluno.

A seguir, a figura 11 traz o gráfico que sintetiza o resultado do teste realizado em novembro de 2018:

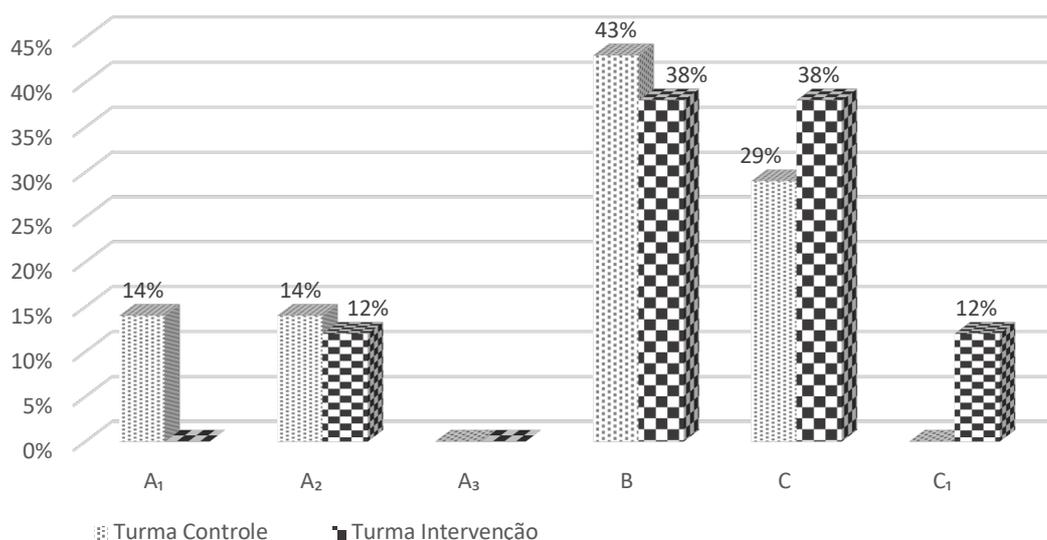


Figura 11 – Gráfico do diagnóstico psicogenético - novembro, 2018
Fonte: elaborado pela pesquisadora.

No teste aplicado no final de 2018, observou-se que 28% das crianças da sala

de controle permaneciam no nível pré-silábico, ou seja, duas crianças; 50% utilizavam garatujas para construção de sua escrita e 50% escreviam uma letra para cada palavra, apesar de constatar-se uma evolução no pensar sobre a escrita no momento do teste.

Para melhor exemplificar a evolução percebida, reproduz-se o diálogo em torno de uma das perguntas efetuadas no teste de 2018, entre a criança da sala de controle (CSC), cujo nome é “R”, e a pesquisadora (P).

P: Escreva a palavra CABEÇA.

CSC: Eu não sei escrever, mas sei fazer a cabeça, posso?

P: Pode!

A criança desenha uma bolinha.

CSC: Fiz uma bolinha, mas não escrevi cabeça, né?

P: Como você sabe?

CSC: Porque para escrever preciso pôr letra, assim, oh!

Pega o lápis e, ao lado do desenho, faz a primeira letra do seu nome, “R”.

P: Agora você escreveu cabeça?

CSC: Sim!

Na sala de intervenção, as crianças apresentavam no momento da escrita maior evolução, demonstrando domínio na quantidade de letras, já não escreviam uma letra apenas e nem preenchiam toda a linha para representar a palavra ditada, contudo, não apresentavam correspondência sonora, ou seja, ainda mostravam desconhecer a relação entre os níveis fônico e gráfico, o que foi interpretado como uma escrita pré-silábica.

Tendo em vista o contexto apresentado, pode-se avaliar que existe um comportamento escritor, reflexivo, afinal ocorreu uma manipulação do objeto da escrita quando as crianças não somente expressam a necessidade de usar letras, mas as usam demonstrando algum controle no uso de caracteres.

Para melhor exemplificar os dados apresentados anteriormente, insere-se, na sequência, a figura 12 (p. 112), com a imagem do teste com a escrita das palavras *cotovelo* e *cabeça*, feita pela criança CM, participante da pesquisa:

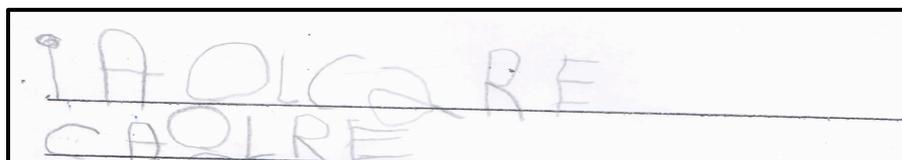


Figura 12: escrita criança CM – sala intervenção

Fonte: a pesquisadora

A testagem realizada em 2019 resultou na seguinte distribuição, considerando-se os níveis de escrita:

- Sala de controle: B, sem alunos; C, 02 alunos; C1, 03 alunos; D, sem alunos; D1, 01 aluno; E, 01 aluno; e

- Sala de intervenção: B; 01 aluno; C, 01 aluno; C1, 02 alunos; D, 02 alunos; D1, 01 aluno; E, 01 aluno.

Tais resultados encontram-se sintetizados no gráfico relativo ao ano de 2019 (Figura 13):

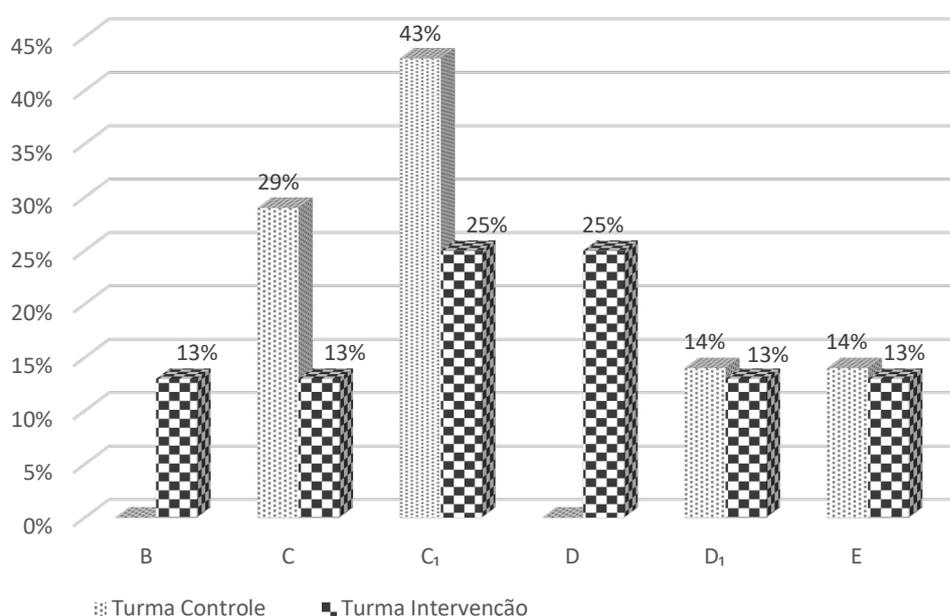


Figura 13 – Gráfico do diagnóstico psicogenético - novembro, 2019
Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Nesta etapa, as crianças da sala de controle superaram o grafismo primitivo, as escritas unigráficas e escritas sem controle de quantidade (A1; A2 e A3), já que 50% apresentaram escritas fixas (B), ou seja, não escreviam uma letra apenas e não preenchiam toda a linha para representar a palavra ditada; porém, também não apresentavam correspondência sonora. Os demais 50% apresentavam escritas fixas e escritas diferenciadas, pois usaram todas as palavras ditadas com a mesma série de letras e, quase sempre, na mesma ordem; as letras mais usadas foram as dos próprios nomes.

Além disso, o gráfico de 2019 (Figura 13, p. 113) aponta que em ambas as salas começam a surgir escritas silábicas com predomínio do valor sonoro

convencional, categoria E. Na sala de intervenção, somadas as categorias D e D1, tem-se um índice de 38%, o que equivale a três diagnósticos com escrita nível D. Já na sala de controle, o índice de 14% é referente à produção de um aluno, nesse mesmo nível. Salienta-se ainda que, apesar de pré-silábicas, as crianças começam a apresentar uma computação do valor sonoro da primeira letra, em especial, na sala de intervenção.

Para melhor entendimento epistemológico sobre a decisão de classificar as escritas diferenciadas com valor sonoro, justifica-se aqui a classificação da categoria em D e D1, com base em Ferreiro, Gomez Palácio e colaboradores (1982, p. 24). A categoria D, intitulada por elas como “escritas diferenciadas com valor sonoro”, surge da análise de três diagnósticos: de uma criança que ao escrever apresenta nas palavras todos os inícios relevantes, ou seja, a letra inicial faz a relação fonema/grafema, mas todas as letras seguintes não têm valor sonoro convencional e nem correspondência sonora; diagnósticos de duas crianças que usam a mesma técnica, ou seja, representam a relação fonema/grafema na primeira sílaba da palavra e repetem a sequência que escreveram. Similarmente, na pesquisa ora apresentada, na categoria D, as crianças desta pesquisa apresentaram escritas com a primeira letra com correspondência sonora e, em D1, escreveram a primeira sílaba com o valor sonoro e a repetiram para completar a palavra.

6.1 Sala de intervenção

Esta seção traz a análise da escrita de duas crianças pertencentes à sala de intervenção, identificadas como BP e RO.

6.1.1 BP – Criança 1A

A realização dos diagnósticos com BP evidenciou, assim como com as outras crianças, uma insegurança em face das situações em que se utiliza a escrita. A criança, em específico, não apresenta desenvolvimento da oralidade correspondente à idade que possui, ou seja, na oralidade existia troca de letras e dificuldade na fala.¹⁷

¹⁷ Para melhor compreensão sobre alguns dos processos fonológicos mais comuns em aquisição sem desvio, sugerimos as literaturas onde eles são divididos em processos de estruturação silábica e processos de substituição, tais como Lamprecht (1986); Mota, Othero e Freitas (2001); Yavas, Hernandorena e Lamprecht (1991).

A esse respeito, salienta-se que a criança passou a perceber as diferentes letras a partir do segundo teste que lhe foi feito no mês de novembro de 2017, mas ainda, em especial, utilizando as letras do nome próprio para a construção de combinações, associações com as palavras apresentadas. Nesse tocante, fica claro que, no momento do diagnóstico psicogenético a criança demonstra empolgação ao identificar que uma das palavras usadas era iniciada com a letra inicial do nome de um amigo.

Nesse sentido, retoma-se De Abreu e Cardoso-Martins (1998), citados por Cardoso-Martins e Correa (2008), ao afirmarem que o conhecimento dos nomes das letras influencia e potencializa a aprendizagem do conhecimento da relação entre letras e som. Por esse motivo, ressalta-se nesta tese que, embora os autores utilizem a ideia de indução da aprendizagem, optou-se por trabalhar com o conceito de sensibilização, que potencializa a apropriação do sistema de escrita.

A seguir, os diagnósticos realizados por BP permitem discutir mais apropriadamente o avanço da criança em sua relação com a escrita. Oportuno se faz destacar que se inicia com o primeiro teste aplicado em março de 2017 (Figura 14, p. 115):

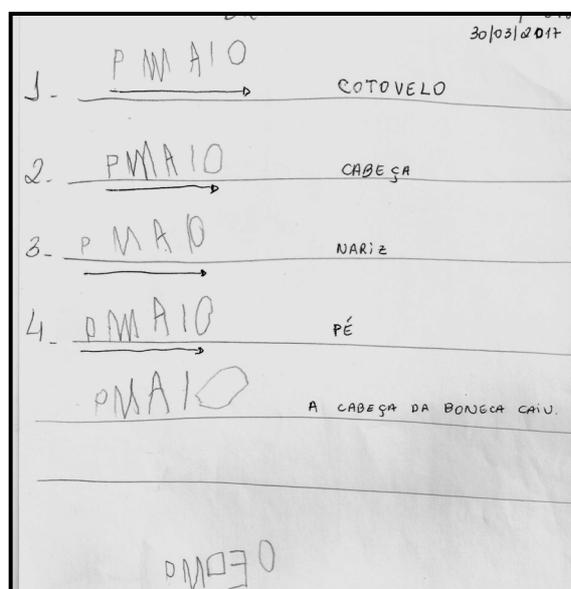


Figura 14 – Teste BP, 04 anos - 30/03/2017
Fonte: acervo da pesquisadora.

Nesse momento, iniciou-se o teste da escrita com o aluno BP; as imagens dos diagnósticos escritos, desde a primeira coleta, em março de 2017, ilustram esta atividade. Vale ressaltar que a primeira escrita foi coletada antes da aplicação das

atividades de sensibilização fonológica, de forma a evidenciar como o aluno BP demonstrava pensar a escrita. Ao iniciar a escrita da primeira palavra, COTOVELO, a criança, concentrada, olha para o papel:

BP: Eu tenho que usar letra, né?

A pesquisadora (P) responde:

P: O que você acha?

BP: Acho que sim! Sei umas que vi na sala.

BP, então, faz uma sequência de letras. A pesquisadora pede para que ele leia, passando o dedo pela palavra. BP faz a leitura passando o dedo ligeiramente pela palavra, ou seja, demonstra fazer uma leitura global. A escrita, feita em março de 2017, está demonstrada na figura 14 e a seta abaixo da palavra escrita pela criança indica como aconteceu a leitura. Os dados apresentados revelam uma escrita pré-silábica, definida por Ferreiro *et al.* (1982) como escritas fixas, isto é, não há exigência para se diferenciar escritas que remetam a nomes diferentes.

Em agosto de 2017, foram propostos outros dois diagnósticos psicogenéticos para BP. Observa-se que ele demonstrava refletir sobre a escrita, estabelecendo a relação do som com o escrito. Ele observou que para “cada abertura da sua boca” uma representação gráfica deveria ser colocada, mesmo que não fosse a letra correspondente à formação da sílaba da palavra COTOVELO.

Ao considerar a maneira de pensar da criança, entende-se que a compreensão realizada, mesmo sendo um desenho, permite avaliar que a relação com o que está escrito possui um som, colaborando para que se note que a habilidade relativa à conexão entre o fônico e o gráfico está presente.

A criança foi solicitada a escrever a primeira palavra, COTOVELO.

BP: Eu não sei escrever, mas sei desenhar, posso?

O primeiro aspecto que chama atenção é o fato de a criança não fazer remissão ao uso de letras, como o fez na primeira coleta. Sendo a resposta da pesquisadora afirmativa, BP fez um desenho, como expõe a figura 15, que reúne uma sequência de

fotografias, identificadas como A, B, C e D, que registra esse momento:

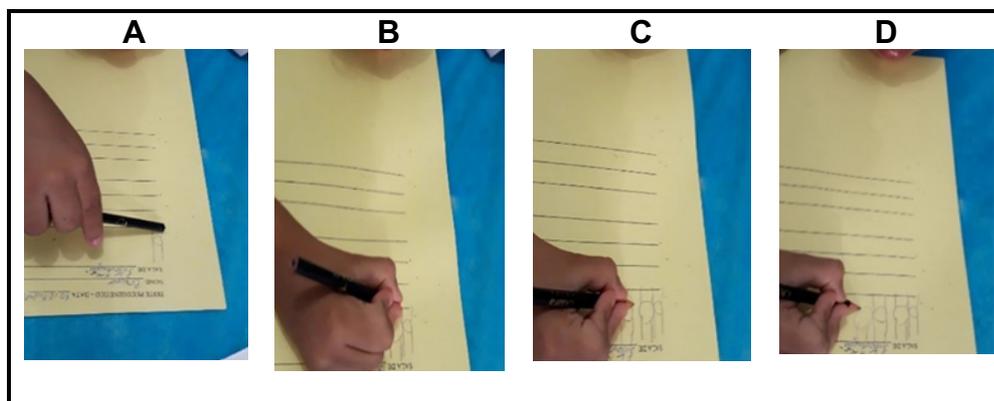


Figura 15 – Momento da escrita e da representação feita pelo aluno BP
Fonte: acervo da pesquisadora.

Quando BP finaliza o desenho, é pedido a ele que leia. Ele, então, indica com o lápis no desenho (Figura 15/A) e lê:

BP: CO

CO

Ele faz uma pausa e, batendo com o lápis no desenho já feito, complementa:

BP: Está faltando cotovelo aqui!

E desenha mais uma representação, como demonstrado na figura 15/B. Apontando para a escrita, retoma a leitura indicando uma representação e, para cada fonema, aponta um desenho. E continua:

BP: CO - TO

CO TO

BP para novamente, e conclui:

BP: Está faltando cotovelo aqui, ainda!

BP continua desenhando (Figura 15/C, p. 126), indicando outra vez, cada desenho para cada sílaba lida da palavra COTOVELO.

BP: CO – TO - VE



BP olha atentamente para a palavra escrita, indica a leitura, afirmando que cada desenho representa um fonema produzido e finaliza com outro desenho (Figura 15/D, p. 117):

BP: CO - TO - VE - LO



Assim, o menino finaliza a sua escrita da palavra COTOVELO.

Quando se observa essa cena e os dados que ela fornece, pode-se indagar se o ocorrido representaria um retrocesso, tendo em vista que na primeira coleta a criança utilizou letras para fazer o seu registro e, nessa última, realizada meses depois, lança mão do desenho e, portanto, deixa de utilizar as letras que parecia “conhecer”. No entanto, compreende-se que seria pertinente, antes, formular outra pergunta: estaria a criança, na primeira coleta, apenas reproduzindo, de forma mecânica, por meio da memória visual, as formas, traçados de letras constantes no meio escolar, sem que a elas fosse atribuída qualquer função?

Nessa direção, recupera-se a ideia de Ferreiro (1987), segundo a qual, aprender a escrever exige mudanças conceituais importantes que implicam, primeiramente, a percepção, por parte da criança, das letras como objetos substitutos, para que, em seguida, ela possa estabelecer relações entre a linguagem oral e os símbolos gráficos a serem utilizados. Não se trata, pois, de um mero copiar e memorizar formas de letras bem como suas possíveis combinações. Refere-se, na verdade, a mudar esquemas conceituais prévios que permitam conectar o sistema de escrita com a camada fônica da língua. Pensando assim, a resposta à primeira questão seria que o dado relatado anteriormente corrobora a ideia de avanço e não de retrocesso, ainda que letras tenham dado lugar a desenhos.

Com relação à segunda pergunta, pode-se supor que sim, o uso inicial de letras poderia ter sido motivado pela observação do ambiente escolar. Assim, o avanço parece estar no uso de formas que constituem uma escrita que revela a correspondência entre um desenho para cada abertura da boca, ou seja, cada sílaba é representada por um registro gráfico.

Tendo em conta as atividades realizadas para aumentar a sensibilização fonológica, as quais se apoiaram na oralidade e na percepção auditiva, ou seja, nos jogos de escuta das palavras e sons do cotidiano e nos jogos com rimas e consciência de sílabas¹⁸, interpreta-se o dado recém analisado como relacionado aos exercícios propostos para a sala de intervenção.

Ressalta-se ainda que, em março de 2018, continuou-se com as atividades de sensibilização fonológica, em que são abordadas a consciência de sílabas, jogos com rimas e jogos de escuta, utilizando o movimento do corpo e brincadeiras que envolvem a percepção dos sons e sua relação com as letras, ou seja, fonema e grafema.

Sendo assim, nesse segundo momento da coleta, BP oferece dados privilegiados para se examinar, afinal, a criança revela possuir a habilidade de segmentar palavras em sílabas, mesmo usando desenhos, ou seja, em sua singularidade, expressa conhecimentos epilinguísticos sobre o SNA.

Isso posto, entende-se que os dados coletados de BP não sinalizam um retrocesso com relação ao objeto de conhecimento – a escrita –, apresenta, sim, a percepção da criança aos sons dos fonemas da palavra.

Azenha (1998, p. 73), em concordância com a abordagem psicogenética, afirma que “o salto qualitativo está quando a criança percebe a relação entre o contexto sonoro da linguagem e o contexto gráfico do registro”. Quando a criança considera esses aspectos do contexto, a autora denomina como “divisor de águas”, o que reporta ao registro de BP, logo, pode-se afirmar que neste momento apresenta a superação global entre a forma escrita e a expressão oral. Afinal, escreve utilizando a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala.

Um outro equívoco de interpretação deste construto teórico, que com frequência tem ocorrido entre os professores é a assimilação de que só se possa identificar a emergência da hipótese silábica quando a criança demonstra conhecer e empregar o valor sonoro convencional das letras. O emprego de letras sem a consideração de seu valor sonoro convencional ou a qualidade da grafia não é condição para identificação do emprego da hipótese silábica. O fato crucial que evidencia a sua utilização pela criança é atribuição de um valor silábico a cada marca produzida como parte de uma totalidade registrada. Seja esta marca letra, pseudolettra, número, letra com valor sonoro convencional ou não, a fragmentação do texto escrito para fazer corresponder um segmento oral a um segmento escrito é o indicador da concepção silábica de escrita (AZENHA, 1998, p. 72).

¹⁸As atividades propostas se encontram no livro de Adams *et al.* (2006). São elas: consciência de sílabas – pegue uma coisa da caixa; o sucessor do rei (rainha); escutar primeiro, olhar depois (p. 77-85); consciência de rimas e aliteração – histórias rimadas, enfatizando a rima por meio do movimento, este navio está levando um(a), rimas de ação (p. 51-64); jogos de escuta: gato mia – escondendo o despertador, sussurre seu nome, quem diz o que? (p. 37-49).

Ao observar e analisar o estrato dos desenhos que, neste momento, representam as sílabas da palavra COTOVELO, nota-se uma relação dinâmica da criança BP com o SNA, o pensar sobre a escrita. A atividade de rimar e aliterar, percebendo as sílabas iniciais e finais das palavras, criando palavras que rimam e aliteram com as propostas por eles, pelos textos escolhidos, colaboram para que sua história com o SNA seja real e, desta forma, provoque o interesse em compreender as letras, fazer a leitura dessas letras e demonstrar que percebe a necessidade que o seu uso seja convencionado.

Para Morais (2019)

[...] por trás da maioria das situações que envolvem mudança nos conhecimentos do ser humano, este, na condição de sujeito cognoscente, para aprender coisas novas, precisa transformar os esquemas de que dispunha até então, ou criar novos esquemas, produzindo saltos qualitativos em lugar de apenas acumular informações recebidas prontas do exterior [...]. No caso do aprendizado da escrita alfabética, vemos também que, a cada etapa, o aprendiz formula ideias próprias ao processar as informações (input) que encontra em seu meio (MORAIS, 2019, p. 21).

Quando se propõe a ampliação das atividades de consciência fonológica, respeitando o *continuum* de complexidade (ALVES, 2012), BP percebe que necessita substituir os desenhos por letras, como ilustra a figura 16, de 16 de julho de 2018; cada letra, agora, representa uma sílaba para a escrita da palavra COTOVELO.

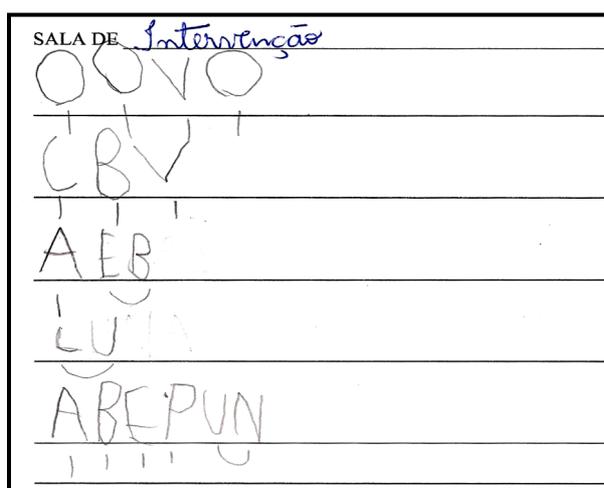


Figura 16 – Diagnóstico psicogenético BP - 16/07/2018¹⁹
Fonte: acervo da pesquisadora

¹⁹ As palavras do ditado são: cotovelo, cabeça, nariz, pé; a frase é: A cabeça da boneca caiu.

Nessa ocasião, fica claro que o aluno representa cada sílaba com uma letra, mantendo essa habilidade mental e, ainda, incluindo a habilidade de relacionar o som nas letras que predominam em cada sílaba, o som transparente das vogais representando as sílabas. Isso evidencia que BP apresenta uma mudança na escrita, observada no nível de categorização e percepção da linguagem escrita. Assim, BP demonstra que consegue segmentar as palavras em seus componentes menores; soma-se a isso, o relaxamento da Hipótese da Variedade de Caracteres, que tende a ser levada mais à risca nas escritas silábicas iniciais, especialmente aquelas sem valor sonoro.

De acordo com Ferreiro (1987), o aluno BP, neste momento, encontra-se no nível silábico com valor sonoro;

A escrita silábica é o resultado de um dos esquemas mais importantes e complexos que constroem durante o desenvolvimento da leitura-e-escrita. Esse esquema permite à criança relacionar, pela primeira vez, a escrita à pauta sonora da palavra: uma letra para cada sílaba: tantas letras para tantas sílabas (FERREIRO, 1987, p. 79).

Nesta ótica teórica, afirma-se que o aluno BP começa a estabelecer relações entre o contexto sonoro da linguagem e o contexto gráfico do registro. Sua estratégia para a escrita é a de atribuir a cada letra ou marca escrita o registro de uma sílaba falada, percebendo que a grafia representa partes sonoras da fala.

Os trabalhos de pesquisas com enfoque piagetiano preocupam-se “em encontrar e descrever as regularidades nas produções do sujeito que aprende” (LANDSMANN, 1993, p. 169), ou seja, a partir de situações experimentais e entrevistas clínicas, os diagnósticos elucidam o pensar da criança sobre a escrita, afinal, nele há “pistas”, orais e escritas, de análises para que o estudo sobre o desenvolvimento desse conhecimento na/pela criança aconteça e, desta forma, também a própria reflexão.

Por meio do teste aplicado em julho de 2018, observa-se na produção escrita de BP, tanto com relação ao material escrito como mentalmente²⁰, que a criança apresenta a correspondência qualitativa, ou seja, o aprendizado dos valores sonoros convencionais das letras. Nesse momento, então, BP mostra abandonar a

²⁰Termo usado por Liliana Tolchinsky Landsmann no seu livro *Aprendizagem da Linguagem escrita* (1995, p. 171) sobre a relação entre o nocional e o notacional, referindo-se à falta de interação da criança com o material impresso que circula na própria escola. A expressão “mentalmente comprometida”, usada pela autora, indica que é “impossível fazer desaparecer da escola o escrito [...]”. Mas, de fato, estar fisicamente presente na escola não significa estar mentalmente presente.

correspondência quantitativa pela qualitativa. A criança BP relaciona a fala com a escrita em função do princípio alfabético “um segmento consonântico ou vocálico para cada letra.” (LANDSMANN, 1995, p. 171).

Em maio de 2019, como citado anteriormente, novas palavras foram utilizadas no ditado, a fim de que se pudesse promover situações de conflito, para melhor analisar o pensamento e o desenvolvimento do diagnóstico psicogenético. Com isso pretende-se contribuir para o entendimento sobre os processos de aquisição de escrita, pois “quando o exame do sujeito é realizado pelo próprio estudante, este tende a acompanhar as respostas com maior interesse, por serem respostas dadas diante dele e não simplesmente lidas” (CARRAHER, 1986, p. 14).

Solicitou-se a BP que escrevesse as palavras e depois realizasse a leitura, indicando onde se localiza cada parte da palavra por ele representada graficamente. Em seguida, apresentou-se a BP cada uma das palavras que foram ditadas, escritas ortograficamente em um papel, explicando-se que as palavras apresentadas haviam sido escritas por uma outra criança, um colega, com a intenção de que a análise de BP entre as palavras escritas por ele e as digitadas pela pesquisadora acontecesse de maneira reflexiva, ou seja, as respostas fossem um terreno fértil para que seu pensamento sobre a escrita emergisse.

NOME: _____	
SALA DE <u>Intervenção</u>	
<u>CO</u> <u>TO</u> <u>VE</u> <u>LO</u>	OTOVELO.
<u>CO</u> <u>TO</u> <u>VE</u> <u>LO</u>	TORNOZELO
<u>AD</u> <u>OU</u>	PESCOÇO
<u>OE</u> <u>AA</u>	ORELHA
<u>MO</u> <u>LO</u>	MÃO
ADEAOGJTAO	
O PESCOÇO DO GATO QUE BROU	

Figura 17 –diagnóstico psicogenético BP - 06/05/2019
 Fonte: acervo da pesquisadora.

Ao analisar o resultado do teste apresentado na figura 17, que segue os pressupostos da entrevista clínica, considerando a ação de comparar as palavras escritas pela pesquisadora com as palavras produzidas pela criança, registra-se o que o aluno oraliza no momento da entrevista. Para ele, são necessárias duas letras para formar uma sílaba, como observado no diálogo apresentado a seguir:

- BP, na palavra COTOVELO, escrita por você, onde escreveu a sílaba “CO”?

O aluno circula a letra “O”, como demonstrado no estrato.

- Agora circule onde seu colega escreveu “CO”.

O aluno circula as letras “CO”.

- As escritas estão iguais?

- Não estão iguais.

- Quem você acha que acertou?

- Ele!

- Por que você acha isso?
- Porque eu esqueci do C. Sabe, eu falo ele [a letra C] mas quando vou escrever, não lembro dele.

Em cada sílaba da palavra COTOVELO, foi sendo feita a reflexão. E em todas as sílabas a criança demonstra que a consoante foi “esquecida”. Quando chegou na sílaba VE, o aluno respondeu empolgadamente:

- Aqui, eu que acertei! Não foi meu colega! Olha só! Ele colocou o V e o E, e o V já tem o E grudado.

Lembra-se que Ferreiro e Teberosky (1999) argumentam que as escritas silábicas resultam da busca da criança por um critério geral que lhe permita regular o número de letras necessárias para escrever palavras diferentes e que tal hipótese independe do conhecimento do nome e dos sons das letras. Essa caracterização estrita da hipótese silábica rendeu muitas críticas e estudos que buscaram mostrar não ser a hipótese silábica um nível psicogenético, entre eles Bissex (1980), Kamii *et al.* (1990) e Cardoso-Martins e Batista (2005), o que levou Ferreiro (cf. Ferreiro e col., 1982) a especificar as diferentes possibilidades de uma escrita silábica, sem abrir mão de que este seja, de fato, um estágio do desenvolvimento da escrita. Os dados de BP, na figura 15 (p. 117), são compatíveis com a proposta de uma escrita silábica e as respostas dadas pela criança às indagações da pesquisadora revelam o efeito de informações referente ao nome das letras.

Salienta-se que Ferreiro e Teberosky (1999) evidenciam que, primeiramente, deve-se iniciar estimulando a criança a perceber a função social da escrita, logo após, elas devem ser incentivadas a produzir suas escritas espontâneas e, seguidamente, apresentar que o nome dos objetos, dos animais, das coisas, dos sentimentos, das pessoas, são representados pelas palavras e que estas, por sua vez, se compõem pelas letras, que também possuem nomes (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 55-58).

A partir do pensamento de BP, pode-se afirmar que o refletir sobre a escrita e sua aprendizagem não implica apenas a escrita de letras, palavras e orações. E tampouco a relação fonema/grafema pura e simples. Contudo, defende-se que entender como a criança percebe o escrito oferta material para que esse objeto de conhecimento seja ampliado, discutido, explorado, possibilitando criar, junto a ela, contextos repletos de sentidos, dando forma a sua experiência com o SNA, para que ela exerça seu protagonismo e uma mudança cognitiva importante na forma de pensar

sobre o SNA.

6.1.2 RO – Criança 2B

A criança RO, no momento do primeiro teste, apresentava uma escrita que pode ser classificada, de acordo com Ferreiro *et al.* (1987), como grafismo primitivo (A1), graças ao uso que faz de pseudo-letras. No decorrer de oito meses, a criança passa a utilizar algumas letras do seu nome para escrever as palavras do diagnóstico psicogenético, passando, assim, para escritas unigráficas (A2). Os protocolos de observação permitem afirmar a existência de um significativo avanço por parte da criança, especialmente se for observada a escrita do seu nome, representado na última linha dos dois diagnósticos. No primeiro teste, realizado em março, o nome aparecia sob a forma de riscos e, no segundo, em dezembro, RO já utiliza letras, algumas das quais compõem seu nome.

A seguir, a figura 18 traz os diagnósticos efetuados com a criança, lado a lado, a fim de que seja possível compará-los:

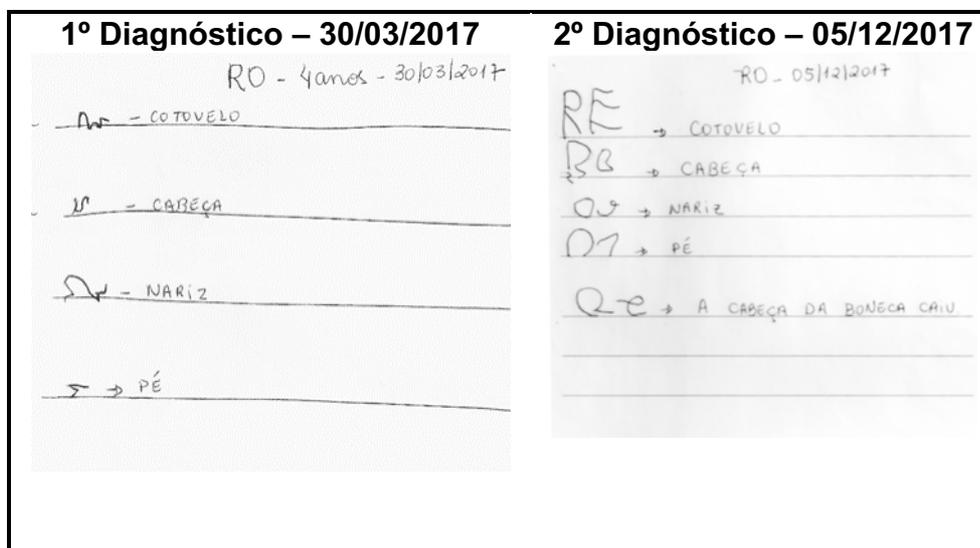


Figura 18 – Diagnósticos psicogenéticos de RO - 2017
Fonte: acervo da pesquisadora.

No segundo teste, é notável que o texto que oferece ferramentas linguísticas para a escrita de RO é o seu próprio nome e que, neste, não são encontrados símbolos icônicos, mas ainda apresenta o uso de um número limitado de letras no seu repertório.

Tanto a análise de Ferreiro (1979) como a de Hildreth (1936), consideravam

que “o nome próprio da criança assume uma posição muito especial no desenvolvimento que conduz a escrita alfabética.” (FERREIRO, 1987, p. 81)

Com relação ao padrão evolutivo da escrita dos diagnósticos, observa-se que RO apresenta o conhecimento de que a linguagem escrita toma certa forma, mesmo no nível pré-silábico, pois sinaliza, ao iniciar, em março, com as escritas primitivas e, em dezembro, com as escritas unigráficas. Escritas primitivas e unigráficas são assim entendidas:

Escritas primitivas: predomínio de garatujas e/ou pseudoletas.
Escritas unigráficas: Utilização de uma só escrita para cada palavra ditada (quantidade constante). Pode ser a mesma grafia (repertório fixo) ou diferente (repertório variável) (FERREIRO, GOMES PALACIO Y COLABORADORES, 1982, p. 20).

A hipótese silábica pode conduzir e produzir conflitos cognitivos substanciais para a criança, quando se combina com a hipótese silábica em que se encontrava nos procedimentos de coleta de dados, mostrou-se a RO as escritas e nos diálogos produzidos por ele, em 2017 e 2018.

Eis o diálogo em que a criança faz algumas observações:

P: Você lembra o que escreveu na primeira linha neste teste?
RO: sim, escrevi *cotovel*.
Indicando a escrita no final da folha de 2018, a pesquisadora continua:
P: E aqui no final?
RO: Escrevi meu nome. Olha só... RO
Mostrando a folha de 2017, a pesquisadora pergunta:
P: E nesta folha, onde está escrito seu nome?
Olhando atentamente para a folha, responde:
RO: Nesta bolinha aqui, oh!
P: Entendi...
RO: Mas agora eu já sei que essa bolinha é só o “O” e que tem mais letra para colocar.
P: E como você sabe disso agora?
RO: AAAHHH!! Porque tô escrevendo na folha e vejo na chamadinha e quando vou procurar o meu crachá... Em tooooooo o lugar!
O menino abre os braços para mostrar, enquanto fala.

Reafirma-se que muitas crianças, neste nível pré-silábico, são capazes de reproduzir e produzir muitas escritas, mas ainda não têm ideia de que as letras representam sons. Dentre as várias escritas infantis, destaca-se o uso da letra inicial de seu próprio nome e, algumas vezes, o uso das várias letras que compõem o seu

nome.

A teoria psicogenética de Ferreiro (1987, p. 85) afirma que a linguagem é um sistema de símbolos e que, por esse motivo, se relaciona com as ideias, conceitos ou significados sobre o que escrevem, ou seja, vão desenvolvendo “aspectos relacionais.”

Cabe ser dito que essas relações não são simplesmente correspondências letras e sons, visto que possuem maior grau de complexidade,

Portanto, nos princípios relacionais, o escritor principiante deve chegar à conclusão de que a escrita pode relacionar-se com o *objeto* e o *significado do objeto* que está *sendo representado com a linguagem oral, com a percepção visual da ortografia* e com a *inter-relação de todas essas relações*. (FERREIRO, 1987, p. 95-98)

Nesse sentido, salienta-se a fala da criança RO sobre como e onde observou a escrita do seu nome:

RO: Mas agora eu já sei que essa bolinha é só o “O” e que tem mais letra para colocar.

P: E como você sabe disso agora?

RO: AAAAHHH!! Porque tô escrevendo na folha e vejo na chamadinha. E quando vou procurar o meu crachá... Em toooodooooo o lugar!

Ferreiro (1987, p. 98, grifo da autora), no desejo de explicitar que o desenvolvimento da relação entre a linguagem oral e escrita é “*mais complexo que o desenvolvimento da relação entre a ortografia e os sons*”, ressalta, como um dos princípios relacionais, a escrita com a linguagem oral, e formula a hipótese de que:

O desenvolvimento da percepção visual da ortografia pode ter lugar antes mesmo de aparecer a relação entre a linguagem oral e escrita, ainda que muito logo se inter-relacionem, sendo, então, difícil separá-los para submetê-los à investigação e à análise. As crianças também desenvolvem o princípio de que os limites na linguagem oral e na linguagem escrita raramente são isomórficos (FERREIRO, 1987, p. 98).

Vale a pena ressaltar que RO, em 2017, conforme a resposta dada naquela data, não entendia que a bolinha representava a letra “O” do seu nome, mas sim, era o próprio nome. Já em 2018, ele nomeia o seu “traçado”, feito em 2017, de RO, e ainda acrescenta que não bastava apenas uma grafia, uma letra, a bolinha, para representar seu nome (Figura 18, p. 125).

Este pensamento demonstra que RO, a partir de atividades propostas com a

escrita, ou seja, com a notação escrita, refletiu sobre o SNA, portanto, trata-se de um estrato bastante representativo em que a criança reinventa o processo, em especial, o processo que participa, que faz sentido para ela, mostrando-se, portanto, capaz de descobrir/pensar/refletir como são escritas as palavras.

No diagnóstico psicogenético de março de 2018, RO demonstra ter voltado a fazer riscos para escrever as palavras ditadas, mostrando que, para ele, letras e riscos ainda parecem ter para a mesma função. Já no teste efetuado em dezembro desse mesmo ano, observa-se que considera a necessidade de utilizar letras para registrar as escritas. Assim, mesmo ainda usando as letras do seu nome para escrever as palavras ditadas, RO recorre ao uso de mais letras para representar as palavras solicitadas, como exposto na figura 19, a seguir:

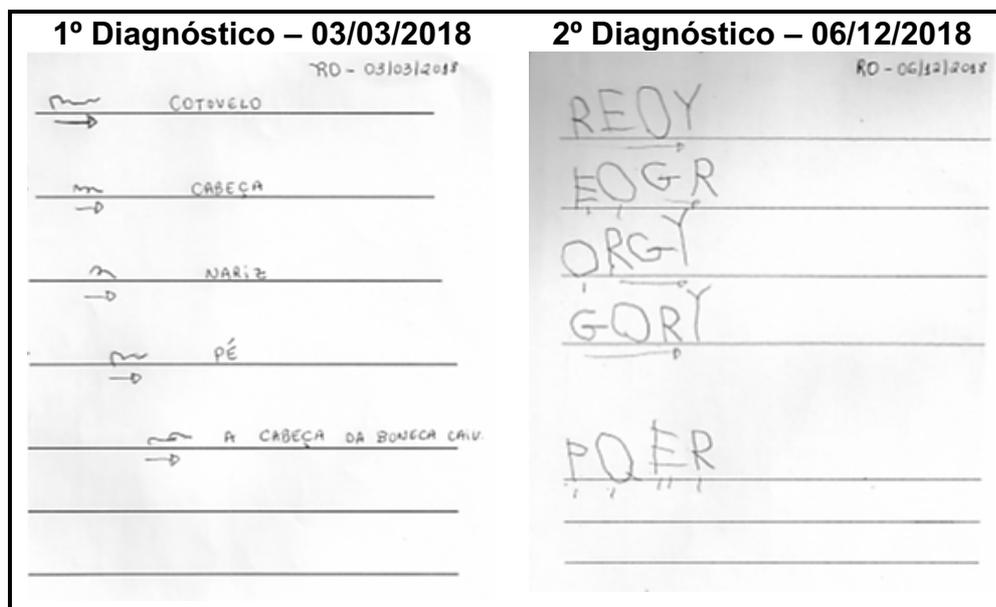


Figura 19 – Diagnósticos psicogenéticos de RO - 2018
Fonte: acervo da pesquisadora.

Ao escrever cada palavra, mesmo usando as letras do seu nome, observa-se que nenhuma delas inicia com a mesma letra, ou seja, a primeira palavra escreveu com R, a segunda com E, a terceira com O, a quarta com G e uma letra para cada palavra da frase (Figura 19, 2º teste, p. 128). Dessa forma, verifica-se que RO percebe que as palavras podem ser escritas com sílabas iniciais, ou fonemas iniciais diferentes, mesmo que não pronunciados de forma separada.

Esse dado mostra que RO está no nível de desenvolvimento pré-silábico diferenciado, porque sua escrita apresenta a “tentativa sistemática de criar diferenciações entre os grafismos produzidos” (AZENHA, 1998, p. 67), ou seja, utiliza

as mesmas letras, porém, rearranjadas, em especial, nessa apresentação, as do próprio nome, pelas razões teóricas já supracitadas. Aponta-se ainda a hipótese da quantidade mínima de caracteres, no caso quatro:

A hipótese de quantidade mínima de caracteres que deve compor uma escrita e a necessidade de variá-los continuam como exigências presentes. No entanto, estas exigências são agora acrescidas da intenção de objetivar as diferenças do significado das palavras. Quando a disponibilidade de letras conhecidas é pequena, a confluência dessas exigências a serem cumpridas acaba por criar a necessidade de gerar totalidades novas pela alteração da ordem linear das letras (AZENHA, 1998, p. 67).

Assim, é possível afirmar que a criança, utilizando-se de um mesmo repertório de letras, pode escrever várias palavras, mudando a ordem das letras, garantindo, assim, a criação de um conjunto que se diferencie do outro.

Parte-se do pressuposto de que as próximas atividades descritas, corroboraram para que as características do nível de escrita de RO evidenciem progressos gráficos e construtivos, mesmo que ainda necessite da interpretação da criança sobre a produção escrita.

Em uma das aulas foi proposta a atividade de consciência fonológica denominada “Adivinha quem é – estou pensando no nome de alguém, que começa com [som]”, utilizando o nome das crianças cujos fonemas iniciais fossem percebidos por elas, apresentando as escritas dos nomes tão logo fosse dada a resposta à pergunta, descobrindo como ele soa e como o percebemos quando o pronunciamos de forma isolada. Como se vê, a atividade envolve diferentes segmentos sonoros e operações cognitivas (contar, separar, identificar palavras começando de forma parecida) e RO demonstrou compreender e pensar nesta possibilidade no momento da escrita apresentada acima. A seguir, reproduzimos a conversa mantida com as crianças durante a atividade mencionada:

P: Estou pensando em um nome, que começa com...
(Retiro a imagem de um aluno, somente eu a vejo).

P: ...R (erre)!

Na sala tínhamos o RO, RB, RA e RI.²¹

C: Falavam os nomes de todos que começavam com R na sala.

P: Depois do R vem a letra O... Observem, RO.

C: RO... RB... (as crianças citam os nomes dos coletas que tem as iniciais do nome com R)

P: Depois do R e do O vem a letra B, observem: ROB.

C: ROB... (a criança completa com o nome de um dos coletas que corresponde com as iniciais mencionadas)

²¹ RO, RA e RI não participavam da pesquisa em 2017.

RO: Tia, meu nome tem R e tem O, mas não tem B, cada nome tem letra, né?

P: Sim, RO, cada nome tem sua letra. Vamos observar as letras dos nomes que começam com R?

Neste momento, coloco na lousa os crachás dos nomes iniciados com R e pergunto para as crianças:

P: Para escrever os nomes RO, RA, ROB e RI eu uso as mesmas letras?

C: Nãooooooooo!

P: Mas esses nomes têm letras iguais?

C: Tem, sim! O R, o, o A e o E.

RO: RO e RB tem dois Rs, né?

Ao apresentar as escritas dos nomes iniciados com o fonema R, RO e as outras crianças conseguem ler o que já foi escrito e observam a notação escrita, algo que colabora para que pensem nas unidades orais difíceis em segmentar como o fonema inicial e, dessa forma, analisem semelhanças sonoras ao mesmo tempo em que observam as formas escritas.

No teste de 2019, constatou-se o avanço significativo de RO no domínio do SNA. Foram feitas inferências sobre os textos, trazendo informações explícitas e implícitas e foi apresentada a forma escrita do texto. Isto posto, seguimos defendendo que apresentar a escrita das palavras corrobora para que a identificação sobre as partes sonoras aconteça de maneira reflexiva.

Nesse sentido, sublinha-se outras atividades interessantes a serem exploradas nesse contexto: destacar as palavras que rimam nos textos, listá-las, solicitar às crianças que ditem as letras para escrever algumas palavras dos textos, sendo o professor o escriba. A escrita coletiva de palavras torna firme a ideia de que para escrever é necessário utilizar letras, algo que fortalece o conhecimento do SNA pela criança, conforme demonstrado no teste de maio de 2019 de RO (Figura 20, p. 130).

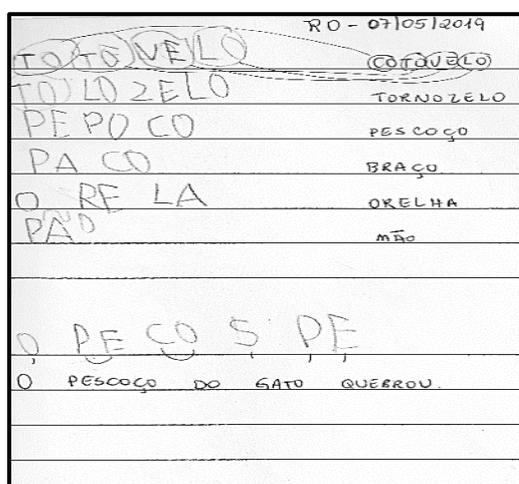


Figura 20 – Diagnóstico psicogenético de RO - 2019
Fonte: acervo da pesquisadora.

Vale notar que, como afirma Morais (2012, p. 92-93), o ensino sistemático das correspondências, a reflexão fonológica auxilia no domínio de sílabas canônicas e não canônicas. Neste momento, RO demonstra compreender a necessidade do uso das sílabas canônicas. Na escrita apresentada no estrato de 2019, ele surpreende com as respostas inferidas, logo após ter sido questionado a partir do método clínico piagetiano:

P: RO, neste papel está escrita a palavra cotovelo. E você escreveu cotovelo aqui. Mostre onde está o CO na escrita do colega.

Mostrando com o lápis, a criança circula o CO na palavra apresentada pela pesquisadora.

P: E na sua palavra, onde está o CO?

O menino circula o TO.

P: Quem acertou a escrita, você ou seu colega?

RO: Os dois, porque para escrever CO precisa de duas letras.

Mostrando a sílaba da palavra apresentada, peço que ele leia.

P: Aqui está CO?

RO: Tá!

Mostrando a palavra escrita pelo aluno, continuo:

P: Aqui está escrito CO mostrando o TO.

RO: Está! Olha...

Mostrando as sílabas das duas palavras, o menino fala:

RO: COOOOOOOOO, e aqui é COOOOOOOOO também.

A partir do exame cuidadoso da escrita da sílaba CO, juntamente com as outras sílabas da palavra e das outras palavras do teste, com relação às quais foram feitas inferências parecidas, parece razoável supor que, neste caso específico, dada a natureza do aspecto gráfico, o aluno não modificou sua escrita. É interessantíssimo notar que a estrutura silábica CV, terminada por vogal, ou seja, pela sílaba aberta, está satisfazendo RO, afinal, não se sentiu contestado pelos questionamentos, demonstrando, assim, a necessidade em “refazer as relações entre o todo (palavra) falado e o todo (palavra) escrito e as relações entre partes faladas e partes escritas, respeitando a lógica de correspondência termo a termo” (MORAIS, 2012, p. 91).

6.2 Sala de controle

6.2.1 AB – Criança 3C

Os ditados de AB, realizados nos anos de 2017, são apresentados a seguir:

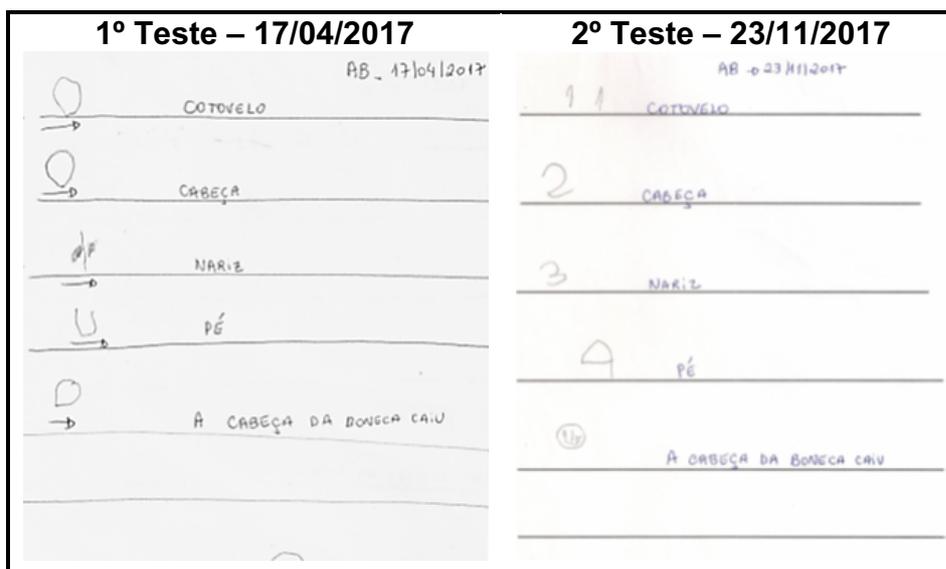


Figura 21 – diagnósticos psicogenéticos de AB - 2017
Fonte: acervo da pesquisadora.

No primeiro ditado, realizado no início do ano letivo de 2017, AB produz uma escrita unigráfica e registra seu próprio nome utilizando letras que o compõem, ainda que se observe que dos três “A” que integram seu nome, apenas um é registrado, o que pode indicar a presença de algum tipo de restrição a letras idênticas. Na segunda testagem, o nome foi registrado com todas as letras, mas observa-se uma mudança de posição entre elas, fenômeno verificado nas escritas iniciais e denominado por Ferreira (2013) como desordem com pertinência, ou seja, troca de posição entre letras que constituem a palavra a ser registrada. Nesse caso específico, a criança conhece as letras que formam seu nome, mas, nesse momento de seu desenvolvimento, só memorizou as formas, não sendo ainda capaz de compreender que as letras representam fonemas específicos, tampouco que a fala pode ser decomposta em unidades mínimas, nem sempre pronunciáveis. Para a realização do ditado, tem-se apenas o uso de números.

Os dados a seguir foram coletados no ano de 2018, também em dois períodos do ano letivo, início e final:

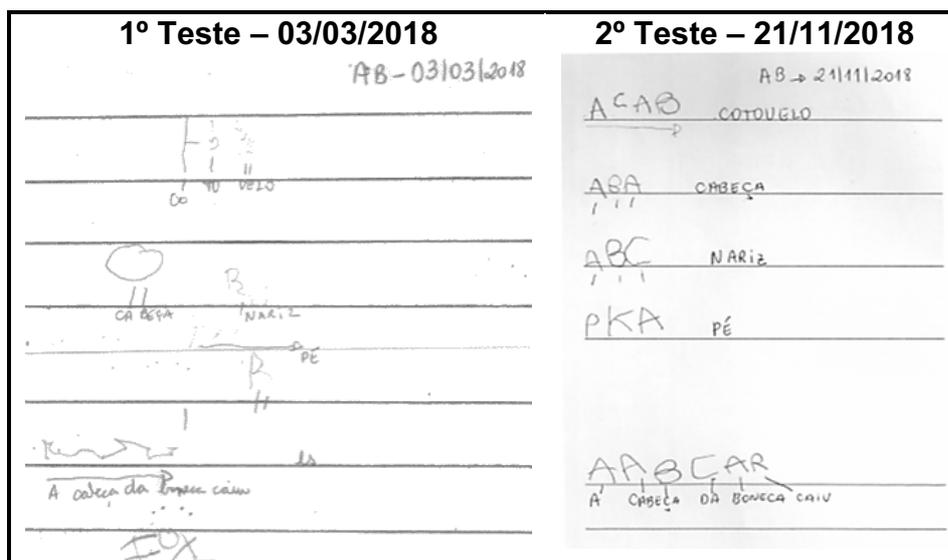


Figura 22 – Diagnósticos psicogenéticos de AB - 2018
Fonte: acervo da pesquisadora.

No primeiro ditado de 2018, registro feito em março, nota-se que a criança não utiliza mais numerais e passa a grafar palavras por meio de grafismos primitivos, numa simulação de caracteres, no caso de “pé”, e de forma que remete à referência, no caso de “cabeça”. Já na frase, observa-se, a simulação do que seria uma letra “corrida”, algo que na escola é chamado de letra cursiva. O registro do próprio nome, por sua vez, já é realizado de forma convencional, à exceção da colocação do til.

No teste de novembro de 2018 (Figura 22, p. 133), AB apresenta a escrita com letras, usando as letras do seu nome, mantendo-se no nível pré-silábico mesmo apresentando escritas com controle de quantidade, que ainda não apresentam qualquer relação grafofônica, com leitura global.

Ferreiro (1999, p. 184) acentua, ao comentar dados semelhantes, que “A escrita é uma escrita de nomes, mas os portadores desses nomes têm, além disso, outras propriedades que a escrita poderia refletir, já que a escrita do nome não é ainda a escrita de uma determinada forma sonora”.

Mesmo sabendo que a aprendizagem do SNA é muito mais complexa do que descobrir, por exemplo, que o CA de CABEÇA é o mesma letra CA que forma o nome de um colega de sala, novamente, busca-se Ferreiro (2003) para defender que a notação escrita facilita o desenvolvimento da sensibilidade fonológica. Nesse sentido, verificou-se que na sala de controle a professora propôs muitas atividades a partir das quais as crianças repetiram as letras, mas ela pouco escreveu para os alunos

observarem, ou seja, ela pouco exerceu a função de escriba.

Chegando ao teste de AB, feito em 2019 (Figura 23), percebe-se uma escrita silábica sem predomínio de valor sonoro, nas palavras escritas, exceto na primeira sílaba das palavras “pescoço” e “orelha”. No momento da leitura, a criança faz a indicação de uma letra para uma sílaba.

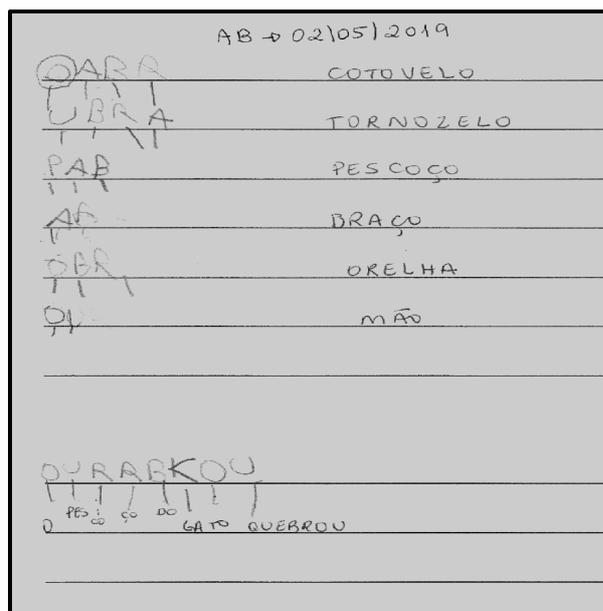


Figura 23 – Diagnóstico psicogenético de AB - 2019
Fonte: acervo da pesquisadora.

A partir dos pressupostos de Piaget, afirma-se que além das estruturas biológicas básicas, o ser humano também herda uma maneira de agir e interagir com o ambiente, que leva a uma construção própria de significados.

Esse modo de funcionamento intelectual é permanente e contínuo durante toda a vida humana, apresentando algumas características e propriedades. Essa permanência e continuidade faz destas características verdadeiras “invariantes funcionais”. O modo humano de operar com o mundo serve de estratégias cognitivas constantes, que aplicadas a contextos diferentes e cada vez mais amplos, têm como subprodutos estruturas dinâmicas em permanente mudança (AZENHA, 1998, p. 24, grifos da autora).

Os dados dos ditados de novembro de 2018 (Figura 22, 2º teste, p. 133) e de maio de 2019 (Figura 23, p. 134), ambos identificados como característicos do nível silábico, apresentam movimentos construtivos interessantes. No primeiro, a “Hipótese do número mínimo” exerce pressão sobre a escrita da criança, levando-a a ignorar o número de sílabas nos casos em que a palavra seja trissílaba, dissílaba ou monossílaba, uma vez que o número de letras necessárias para que a palavra possa

ser lida é três. Já em 2019, a hipótese silábica se sobrepõe à exigência quantitativa e o número de sílabas é respeitado, à exceção da palavra monossilábica.

Nos dois ditados, fica claro que a criança usa letras sem relacioná-las consistentemente com o valor sonoro para representar as sílabas. A combinação das letras conhecidas, no caso, as letras do seu nome, está presente no ditado de 2018 e, em 2019, se amplia, com o acréscimo das letras “P, U, O, I”. Ressalta-se, no entanto, que alguma relação letra/som pode ser apreendida dos dados. Os valores sonoros iniciados nas palavras “cotovelo”, na sílaba “co”, representada na letra “o”; “pescoço”, na sílaba “pes”, representada na letra “P”; “braço”, na sílaba “bra”, representada na letra “A”; “orelha”, na sílaba “O”, representada na letra “O”, e, finalmente, na palavra “mão”, cuja estrutura silábica é complexa, por se tratar de um ditongo nasal, é representada com as letras “oi”, afinal, falamos [’mẽw]. Assim, pode-se afirmar que a criança inicia a tentativa de estabelecer relações entre o contexto sonoro da linguagem e o contexto gráfico do registro.

Essas observações recentes são bastante valiosas, primeiro, por mostrar que a criança é um ser ativo e pensante sobre a língua escrita, assim como apresenta uma pontual transição nos níveis de escrita apresentados por Ferreiro e Teberosky (1999), em que a criança AB arrisca, em alguns segmentos, a análise da escrita em termos dos fonemas. Afirma-se que para ocorrer uma organização e ampliação dos conhecimentos sobre a escrita, objeto de conhecimento ora estudado, é necessário que a criança construa novas estruturas a partir das que apresentou nos estratos, construídas em uma relação significativa ao usar a linguagem, por meio da compreensão metalinguística.

Defende-se, desse modo, que o trabalho com a escrita colaborou para que AB e outras crianças percebessem que o uso da linguagem serve como meio de interação com os outros, seus pares e adultos, mas também proporciona maior autonomia e atuação sobre o funcionamento da língua, permitindo que a criança produza análise e reflexão sobre a escrita. Essa reflexão pode se vincular a diferentes dimensões da língua: seus sons, suas palavras – ou partes destas – as formas sintáticas usadas nos textos orais e escritos (MORAIS, 2019, p. 41).

6.2.2 RF – Criança 4C

Os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999) chamam a atenção constantemente

para a importância do trabalho cognitivo, apresentado nas escritas pré-silábicas, nas conexões que a criança vai elaborando para interpretar como a escrita cria notações e representações. Os dados de RF, portanto, mostraram esse refletir.

Na sua primeira escrita, em abril de 2017, a criança RF apresentou indícios que permitem afirmar a emergência de um grafismo primitivo, visto que utilizava garatujas para representar as palavras ditadas. No momento inicial, a criança produz garatujas e rabiscos. O fato de estarem “grudados”, simulando uma escrita “corrida”, ou seja, a maneira pela qual se escreve tecnicamente a letra cursiva, apoia a afirmação de que, com a profusão dessa escrita, a criança vai em busca de variadas formas de escrever e registrar.

No segundo registro de 2017, a criança utilizava as letras do seu nome, ou seja, acrescentou em seu repertório as letras H, A, E, R, usando-as de forma aleatória. O menino também utilizava outras letras como Y, M, I, P e B, para a formação das palavras solicitadas. Ainda que com um traçado leve, tais letras não estão restritas às utilizadas para a formação do seu nome.

Nesse período RF se mantém no nível pré-silábico, ou seja, suas escritas apresentam ausência de controle de quantidade e relação grafema/fonema no momento da leitura. A figura 24 (p. 136) traz os diagnósticos de RF realizados em 2017:

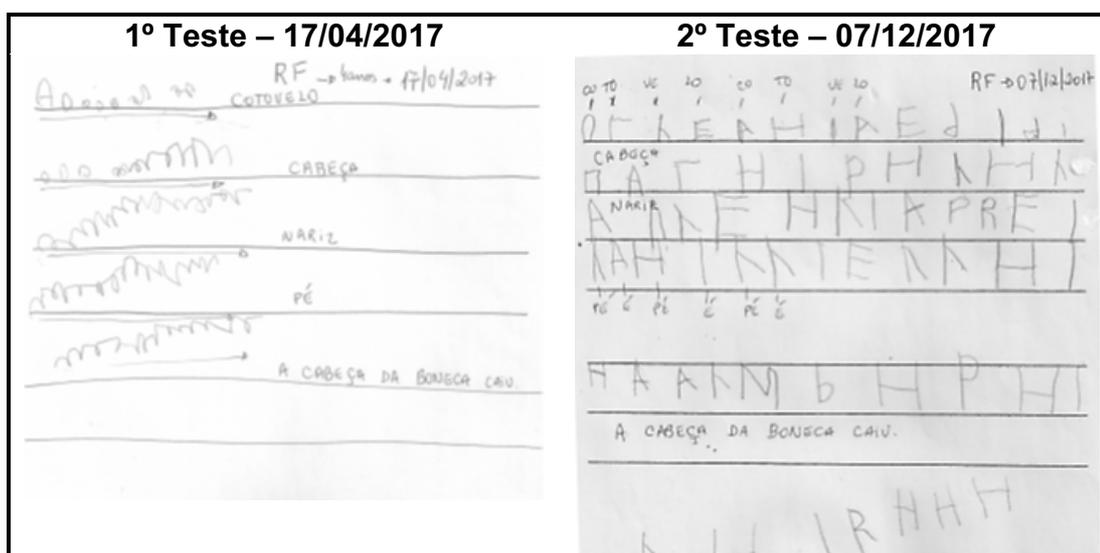


Figura 24 – Diagnósticos psicogenéticos de RF - 2017
Fonte: acervo da pesquisadora.

Os dois diagnósticos aplicados em 2018, em março e novembro, levam à compreensão de que RF mantém a escrita com letras sem controle de quantidade,

usando a linha como limite para que a palavra acabe, enquanto as letras continuam não apresentando correspondência sonora nem com os fonemas da palavra ditada e nem com as letras do seu nome.

Como já afirmado, a aprendizagem do SNA é muito mais complexa do que descobrir a existência de uma sílaba dentro de uma outra palavra, dessa maneira, de acordo com Ferreiro (2003), enfatiza-se a importância da observação da execução da atividade de escrita pela criança, ou seja, do professor como escriba juntamente com as atividades de sensibilidade fonológica.

Nesse tocante, pelas análises dos resultados dos diagnósticos, foi possível notar que na sala de controle, a professora desenvolveu muitas atividades em que as crianças repetiram as letras, contudo, houve pouca escrita, isto é, a professora pouco atuou como escriba da turma.

Na figura 25 (p. 137), aparecem os diagnósticos de RF referentes ao ano de 2018:

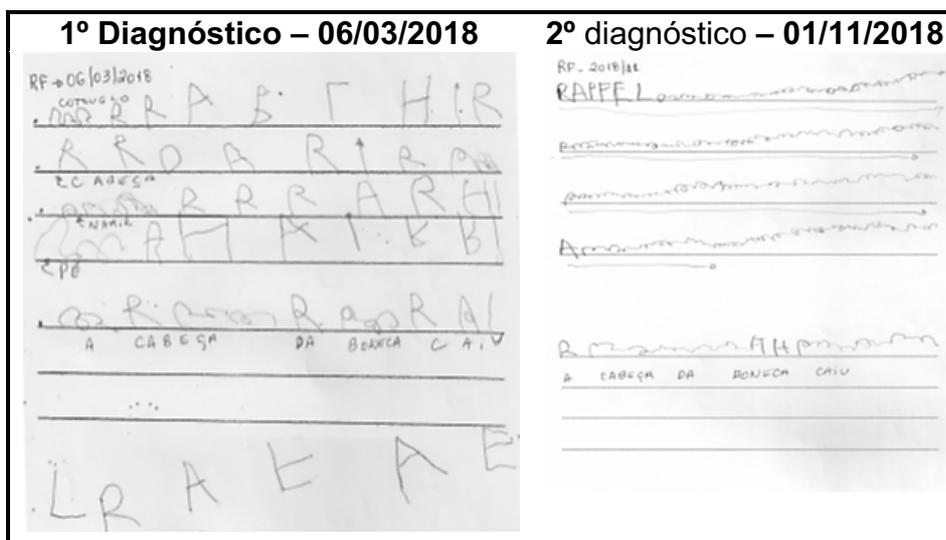


Figura 25 – Diagnósticos psicogenéticos de RF - 2018
Fonte: acervo da pesquisadora.

No teste de novembro de 2018, quando o aluno RF faz “ondas” para representar a escrita das palavras, reforça a ideia da escrita cursiva, por ser exatamente a mesma forma de escrita apresentada no início de 2017.

Do ponto de vista do desenvolvimento, no que concerne à conceituação da escrita, RF, no intervalo de um ano do primeiro teste, em 2017, para o segundo, de 2018, quando registra a escrita, sinaliza alguns conceitos socialmente construídos

sobre as escritas alfabéticas e, dessa forma, o aprendizado de alguns aspectos convencionais. São eles: sobre a direção em que se escreve, da esquerda para a direita e de cima para baixo. Esses conhecimentos coincidem com a ideia de que os indivíduos se apropriam de aspectos do SNA ao mesmo tempo em que participam de práticas letradas com os gêneros textuais que circulam na sociedade (PICCOLI; CAMINI, 2012).

O ato de escrever, particularmente, o ato de RF, provoca uma reflexão sobre o que colaborou para que a criança utilizasse novamente a garatuja, depois de um ano na escola, sobretudo porque o aluno demonstrou conhecimentos sobre a escrita, nas entrevistas contava o que poderia fazer com a escrita, ou seja, apresentava algum tipo de reflexão sobre o constructo.

A criança fez a leitura global, e sua escrita com garatujas, no primeiro teste de novembro de 2018, mostra aparente regressão, uma vez que volta às garatujas para representar o registro das palavras ditadas. Diante desses intrigantes dados analisados, sobretudo, da escrita de “ondas”, a pesquisadora resolveu conversar com o menino, para melhor compreender o que significavam os traços apresentados, pois é possível afirmar que a criança apresentava, inicialmente, muitas hipóteses, para que elas fossem simplesmente “esquecidas”. Reproduz-se, abaixo, o diálogo em que se descobriu o estabelecido com RF:

P: RF, por que você usou esta escrita de ondinhas para representar as palavras?

RF: Fiz igual minha professora, escrevi correndo!

P: Ah, você escreveu com letra corrida, cursiva?

RF: É corrida, assim, oh!

Faz movimentos circulares com o dedo indicador, como fez no momento da sua escrita.

P: Hummm..., mas será que você consegue fazer com aquela letra grande, letra bastão, igual fazia antes, agora?

RF: Consigo, sim! Dita de novo as letras! (referindo-se às palavras)

No teste de 01 de novembro de 2018, na escrita da criança predomina a garatuja para escrever as palavras ditadas, compatível com o nível pré-silábico e, dessa forma, sem evolução aparente. Mas, ao ser entrevistado, afirma estar imitando a escrita cursiva. A pesquisadora solicita um novo teste e, em 22 de novembro de 2018, já com os combinados entre a criança e a professora esclarecidos, nota-se que a criança não utiliza mais as garatujas, e sim, letras, para representar as palavras, parecendo estar no nível silábico, com o surgimento de valor sonoro em algumas

letras representando as sílabas e, na frase, uma letra representando cada palavra, denotando variedade de caracteres e a exigência de um número mínimo de letras. As palavras nariz e pé são registradas com três letras, ou seja, está exemplificado “o conflito cognitivo gerado por esquemas de assimilação contraditório” (AZENHA, 1998, p. 74, grifo da autora).

Para apreciação, segue o segundo diagnóstico psicogenético feito também em novembro, depois da intervenção descrita acima (Figura 26, p. 139):

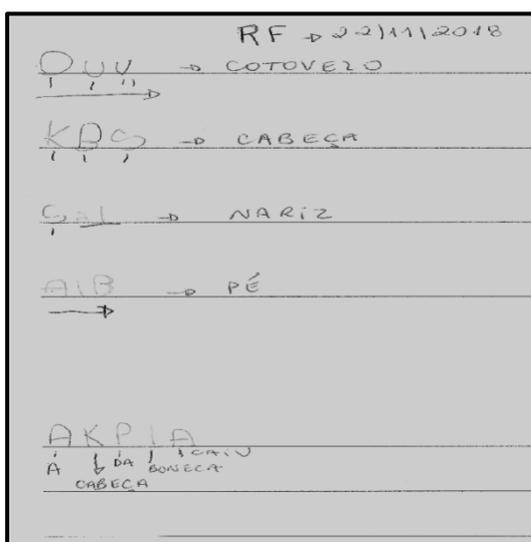


Figura 26 – 2º diagnóstico psicogenético de RF - nov. 2018
Fonte: acervo da pesquisadora.

O último ditado de RF, realizado em 2019, está reproduzido a seguir:

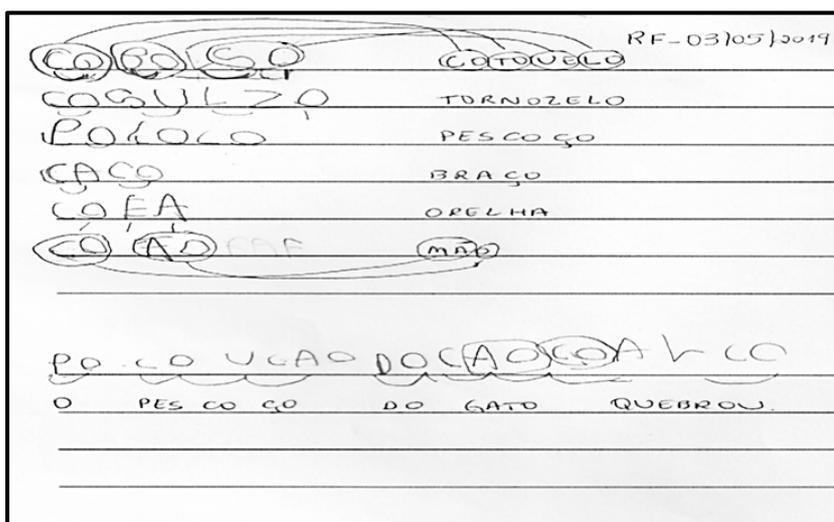


Figura 27 – Diagnóstico psicogenético de RF – 2019
Fonte: acervo da pesquisadora.

O ditado de RF traz indícios de uma transição entre níveis de conceituação. A escrita sugere o nível silábico-alfabético, já que as letras são, às vezes, portadoras de um valor sonoro convencional, com um registro que extrapola a visão de uma sílaba, uma letra. O que se vê, então, é uma tentativa de registro da sílaba CV.

Essas tentativas de criar variações entre as palavras e no interior das palavras, ações conceituadas por Ferreiro (1985) de variações inter e intrafigurais, sugere que RF sabe que “não pode ler sequências nas quais todas as letras são iguais e que, para escrever palavras diferentes, não se pode produzir notações iguais” (MORAIS, 2012, p. 57).

Percebe-se também que as letras começam a ser usadas com um valor silábico fixo, assim, o conflito entre a hipótese silábica e a quantidade mínima adquire novas características (FERREIRO, 1999, p. 213), uma vez que RF intercala, nas sílabas, uma letra, no caso, uma consoante, como um “elemento coringa”, a fim de formar a sílaba,

Em resumo, na coleta de maio de 2019 (Figura 24, p. 136), nota-se que RF faz uso de letras, percebe a sonorização de algumas das letras utilizadas, a relação grafema/fonema, a partir da escolha e justificativa desta no momento da escrita. Além disso, já apresenta a escrita silábica consoante vogal (CV) em todas as palavras.

Dessa forma, pode-se afirmar que no momento da escrita a criança utilizou da estrutura silábica CV, pensamento elaborado pela mediação com o mundo exterior, ou seja, com o contato com o escrito. Nesse ponto, busca-se apoio em Luria (2006), que afirma:

Só quando as relações da criança com o mundo que a cerca se tornaram diferenciadas dessa maneira, quando ela desenvolveu sua relação funcional com as coisas, é que podemos dizer que as complexas formas intelectuais do comportamento humano começaram a se desenvolver (LURIA, 2006, p. 145).

A entrevista clínica piagetiana foi desenvolvida com os dois grupos da pesquisa, controle e intervenção; elaborou-se um diálogo utilizando as palavras ditadas, depois do teste aplicado.

Apresentou-se um papel com a palavra digitada em letra bastão e, diante dele, colocou-se a escrita elaborada pela criança. Informou-se que a palavra tinha sido escrita por um colega e que seriam feitas algumas perguntas, enquanto elas iriam comparar as palavras escritas.

Essa dinâmica ocorreu com todas as crianças que participaram dessa etapa da pesquisa e, claro, com o aluno RF. As respostas do menino desencadearam a percepção de que algumas letras foram colocadas porque lhe foi solicitada a escrita, mas que ainda lhe falta algum sentido na ação de escrever. Sendo assim, apesar da escrita de RF apresentar as características de uma escrita em transição de silábica para silábico-alfabética, a criança parece não refletir sobre as correspondências letra-som das palavras. Quando foi solicitado que nomeasse as letras utilizadas para formar as sílabas, a criança não soube denominar as consoantes das palavras escritas pelo “colega” e, ainda, não conseguiu explicar a escolha das letras para a formação da sílaba. Segue o excerto da entrevista:

Colocando a escrita ao lado da escrita de RF, a pesquisadora pergunta:

P: Neste papel está escrito tornozelo. Vou colocar em frente onde você escreveu tornozelo.

A pesquisadora continua o diálogo circulando a sílaba TOR:

P: Olha, aqui seu colega escreveu TOR. Na sua palavra, onde você fez TOR.

O menino observa a palavra e responde, circulando (imitando a pesquisadora) as letras COS.

RF: Essas aqui, oh!

P: Por quê?

RF: Porque meu amigo fez 3 palavras e eu também.

P: Tem alguma letra igual neste pedacinho circulado?

RF: Tem sim, a letra O.

P: Só essa letra?

RF: Sim.

Mostrando a letra T, pergunta:

P: Qual o nome dessa letra?

RF: Não sei.

A pesquisadora mostra a letra “S” e pergunta o nome dela também.

RF: Também não sei.

No entanto, quando a pesquisadora pergunta o nome das letras escritas por ele, RF responde corretamente “[s’ê]; [ɔ]; [’ɛsi]”. Percebe-se que essas letras “C O S” aparecem em outras palavras ditadas, ou seja, a criança manifesta que essas letras fazem parte do repertório que possui, e que este é restrito.

Todavia, ao ser questionado sobre as letras que formam a sílaba da palavra apresentada pela pesquisadora, ele não sabe nomear a letra “T”. O mesmo aconteceu com as letras “B, N, V, H, M”, utilizadas nas outras palavras. Na continuidade do diálogo, a pesquisadora indaga se ele saberia dizer se o nome de alguém na sala começava com a letra “T”. Ele, balançando a cabeça em anuência, respondeu: “Tem

a TA! Mas sei que o nome dela tem A.”.

Não se pode perder de vista que se considera também a experiência escolar da criança, afinal, ela já percorreu a Educação Infantil, mesmo que nessa etapa, a escrita no sentido da alfabetização não seja o objetivo central. Ademais, já havia frequentado três meses do primeiro ano do Ensino Fundamental I, período em que o SNA já deve ter sido revelado mais sistematicamente a ela.

Constata-se que RF mostrou dificuldade em nomear todas as letras e, quando desafiado pelo problema suscitado pela pesquisadora, ou seja, reconhecer e nomear as letras, não o solucionou, nem mesmo ancorado em alguma experiência já vivida ou observada sobre o escrito com aquela letra. A esse respeito, Ferreiro (1999) classifica esse como o nível mais elementar:

[...] as crianças que reconhecem uma ou duas letras, em particular a letra inicial do próprio nome e muito próximo a esse nível as crianças que reconhecem as letras indicando quem é “possuidor” dessa letra, isto é, de quem é a inicial (FERREIRO, 1999, p. 55).

Ferreiro (1999, p. 289) mostra que a criança, antes de identificar a escrita como cópia de um modelo externo (CHOMSKY, 1971, p. 297), percorreu um longo caminho e explorou várias hipóteses de escrita, conhecimentos estes que devem ser explorados e apresentados à criança, para que possa utilizá-los em seu cotidiano.

Essa sequência evolutiva de RF não apresenta características exclusivas dele. Contudo, acredita-se que se as atividades de consciência fonológica (a consciência de palavras, consciência silábica, rimas e aliterações) tivessem sido mais exploradas e conectadas a momentos em que a escrita, quer fosse a do professor, como escriba, ou as escritas espontâneas de RF, a criança melhor faria sua imersão no mundo linguístico e começaria a significá-lo com maior representação na relação grafema/fonema. No que tange à oralidade, se nesse momento fosse feita a junção dos conhecimentos acerca da estrutura sonora da língua e da sua relação com diferentes formas de expressão oral e escrita, ao desenvolver essa habilidade metalinguística reflexiva, também haveria benefícios à criança. Frisa-se, então, que as diferentes formas linguísticas a que qualquer criança é exposta dentro de uma determinada cultura, vão formando sua consciência fonológica.

A dicotomia é clara: ou as operações cognitivas são a resposta do sujeito aos problemas colocados pelo mundo, o qual ele tenta compreender (para poder agir agindo sobre ele), ou as operações cognitivas são o produto de

processos puramente endógenos. Em outras palavras, ou os processos de estruturação do real têm algo que ver com a gênese das estruturas lógicas, ou estas se desenvolvem apoiando-se sobre os objetos, mas sem apreender seus conteúdos (FERREIRO; TEBEROSKY, 1990, p. 40).

Em outras palavras, sustenta-se que se as crianças da sala de controle fossem expostas a mais momentos de reflexão, análise e controle intencional das atividades linguísticas, no uso cotidiano da língua, partindo dos seus conhecimentos epilinguísticos, haveria maior avanço na apropriação do sistema de escrita, tendo em vista a ampliação da reflexão sobre a língua pelas crianças.

7 Análise sobre a qualidade das escritas das crianças participantes da pesquisa

A natureza exploratória das escritas inventadas encoraja as crianças a usar um procedimento analítico que promove a integração de informação fonológica e ortográfica em representações lexicais; estas representações vão-se sofisticando e vão facilitar a aquisição da leitura. (OUELLETTE; SENECHAL, 2008, p. 909).

Para enriquecer este estudo sobre a sensibilização fonológica, a fim de colaborar para que as crianças consigam fazer a ligação entre o oral e o escrito a partir de atividades que envolvam frases, palavras, sílabas, fonemas para, assim, se apropriarem da leitura e da escrita, também se discute sobre os efeitos das atividades de consciência fonológica sobre a qualidade dos “erros” ortográficos apresentados nos diagnósticos de escrita aplicados em novembro de 2019.

Busca-se, nesta seção, ir além de apresentar a produção escrita dos alunos HE, CM, BP e RO, da sala de intervenção, e dos alunos IG, NA, AB e RF, da sala de controle, trazendo também uma síntese, uma análise geral dos diagnósticos de realismo nominal. Nesse sentido, depois de uma apresentação e análise geral das escritas, serão destacadas as escritas dos alunos BP e RO, sala de intervenção, e os alunos AB e RF, sala de intervenção, tal como tem sido feito ao longo do estudo. Para tanto, apresenta-se o quadro 26 (p. 145), que resume os três diagnósticos aplicados e uma análise sobre o pensamento elaborado/refletido/adquirido e oralizado durante a intervenção da pesquisadora nos diagnósticos psicogenéticos, revelando um pouco do conhecimento das crianças sobre a estrutura da sua língua, assim como os conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabética. Cumpre salientar que foram sendo registradas as explicações das crianças sobre a escolha das letras para a elaboração das escritas das palavras no momento do teste e a apresentação do texto escrito, para permitir a verificação da qualidade do “erro” ortográfico eventualmente produzido.

No transcorrer da apresentação desse processo de coleta de dados, a análise das atividades de realismo nominal revelou a evolução nas formas de pensamento de algumas das crianças participantes da pesquisa. Dentre elas, selecionou-se as produções dos alunos RF e BP para melhor elucidar o pensamento sobre a escrita alfabética e a superação do realismo nominal, isto é, com relação ao tamanho e a semelhança das palavras. Com base nos diagnósticos de realismo nominal,

organizou-se o quadro 26, abaixo, para melhor leitura dos dados:

Ano	2017						2018						2019					
	Tamanho das palavras			Semelhança das palavras			Tamanho das palavras			Semelhança das palavras			Tamanho das palavras			Semelhança das palavras		
Nível	1A	1B	2	1A	1B	2	1A	1B	2	1A	1B	2	1A	1B	2	1A	1B	2
Sala																		
Controle	RF	-	-	RF	-	-	RF	-	-	RF	-	-	AB	IG	RF	AB	IG	RF
Intervenção	BP	HE	-	BP	HE	-	RO	BP	-	RO	BP	-	-	RO	BP	-	RO	BP

Quadro 26 – Realismo nominal (tamanho e semelhança das palavras)

Fonte: elaborado pela autora.

Pode-se observar que, em 2017, os alunos RF e BP partem do mesmo nível 1A com relação à forma como concebem o tamanho e a semelhança das palavras; em 2018, o aluno RF permanecia no nível 1A e o aluno BP evolui para o nível 1B. Já no ano de 2019, os dois alunos encontravam-se no nível 2 sobre o conhecimento do tamanho e a semelhança das palavras.

Salienta-se que as atividades de sensibilização fonológica não se caracterizam como “facilitadoras” da aprendizagem da leitura e da escrita, menos ainda, como atividades de “prontidão” para a alfabetização (MORAIS, 2004, p. 190), mas colaboram para levar as crianças a desenvolverem a análise de propriedades fônicas da linguagem, o que será importante para a compreensão e reflexão acerca do sistema de notação alfabética.

Os dados obtidos sugerem que as crianças das duas salas (intervenção e controle) evoluíram com relação ao realismo nominal, independentemente das atividades específicas desenvolvidas na sala de intervenção com o intuito de sensibilização fonológica. A partir desses dados, questiona-se: as atividades relacionadas ao tamanho das palavras e a semelhança das palavras não produziram diferença entre as crianças?

Ao observar-se apenas o quadro 26, acima, a resposta seria positiva. Porém, se forem consideradas, também, as habilidades que colaboram para a construção da escrita alfabética, pode-se afirmar que as escritas de BP e RF, mesmo que ambos ainda não apresentem o nível alfabético, neste momento, indicam maior reflexão sobre as relações grafema/fonema, como denotaram as explicações sobre a escolha das respostas de BP. Dessa forma, parece que ao explicar como construiu a escrita, a análise de propriedade de palavras (semelhanças, extensão, estabilidade da

notação) aconteceu de forma integral, ou seja, pensando na palavra como um todo e em seu contexto. O aluno RF oralizou o seu pensar em fonemas isolados, dando a impressão de estar elaborando uma forma "espontânea" e "intuitiva" sobre os aspectos da língua que estavam sendo avaliados.

Os diálogos a seguir, entre a pesquisadora e as crianças BP e RF, foram obtidos em 2019, após três anos de acompanhamento. Primeiramente, observa-se o diálogo mantido pela pesquisadora com BP:

P: BP, vamos escrever a palavra COTOVELO.
 BP: Eu sei que é quatro letra. Olha...
 Abre a boca e levanta os dedinhos para cada vez que pronuncia uma sílaba da palavra.
 BP: CO-TO-VE-LO, tem «o» (a criança fala... cooooo). É um «o», mesmo!
 A criança escreve a letra «o» e a pesquisadora pergunta:
 P: Acabou de escrever a palavra?
 BP: Não, né! São quatro letras. Estou pensando... espera!
 P: Tá... vou esperar, quando você acabar me avisa.
 Ele lê a primeira letra, escreve apenas a letra «o», mas lê «co» e continua:
 BP: «Tooooo», é outro «o», «o» de Bruno, né?
 P: O que você acha?
 BP: Que sim, porque eu falo «ooooo».
 O aluno escreve outro «o» e diz:
 BP: Tem dois «os» e agora é a letra...
 Demonstra pensar sobre a palavra e, falando, escreve:
 BP: Veeeeeeee... agora é um «V», «V» do Vitor (nome do colega que entrou no ano de 2018), né?
 A pesquisadora balança a cabeça concordando. O aluno continua lendo letra por letra, mas vai oralizando as sílabas, ou seja, mostra a letra «o» e fala «co», mostra a próxima letra «o» e fala «to», mostra o «v» e fala «ve».
 BP: Agora é o «lo», e é o «lo» de Lorena (colega da sala desde 2018).
 Escreve outro «o». BP olha bem o que escreveu e, mostrando cada letra, lê a palavra, indicando uma letra para cada sílaba.
 Fica assim representado:
 O O V O
 CO TO VE LO

Na sequência, apresenta-se o diálogo entre a pesquisadora e RF:

P: RF, escreve para mim COTOVELO.
 O aluno RF escreve a sílaba utilizando da estrutura silábica CV.
 RF: «CO», pronto!
 P: Já escreveu toda a palavra?
 Passando o dedo embaixo do seu escrito, o aluno lê e percebe que ainda faltam letras.
 RF: CO... COTO VELO, falta letras, né?
 P: E quais letras faltam?
 RF: O «to».
 E escreve «BO», e lê.
 RF: CO BO VELO... CO TO, falta ainda, acho que o «v».
 P: Escreve, então.
 RF: Mas não sei qual é.
 P: E como pode fazer para descobrir qual é a letra?

RF: Não sei...

E escreve a letra «v» e logo após lê:

RF: CO BO V... CO TO VE, falta o «lo».

E escreve o «so» e continua lendo a palavra, passando o dedinho por baixo das letras escritas.

RF: CO BO V SO... CO TO VE LO

Neste último teste de 2019, o aluno RF aparentemente está produzindo uma escrita mais elaborada que a do aluno BP, no entanto, ao analisar as respostas de ambos, destaca-se que o aluno BP se utiliza de "andaimes" (BRUNER, 2001) para escrever as letras das palavras e de contextos para a escolha das letras.

Neste ponto, busca-se os argumentos de Karmiloff-Smith (1992, 1996)²², que discute sobre o que é "consciência" e afirma que alguém pode ter consciência sobre algo, mas não saber explicar, ou seja, verbalizar. Entretanto, o excerto da entrevista de BP revela que estimular as crianças a explicar o porquê usam tais e tais letras, como comparam suas escolhas para a escrita, como sugere Morais (2019, p. 155), é "um ótimo recurso para promover a tomada de consciência". Sendo assim, no momento do teste, BP demonstra usar a verbalização, comportamento explorado nas atividades de sensibilização fonológica, como um recurso precioso para resgatar as unidades orais e gráficas da palavra solicitada pela pesquisadora.

O aluno RF começa sua escrita com a sílaba inicial da palavra que lhe foi ditada e dá-se por satisfeito. Ao realizar a leitura solicitada, constata que faltam letras, porém, parece não conhecer as correspondências grafofônicas e, por isso, opta pelo uso do B em vez do T. Continua em sua busca de correspondência e soluciona seu problema local com o mesmo recurso observado no diálogo com BP, o nome da letra V. Para a última sílaba, registra o S em vez do L, e preenche a estrutura CV, eleita por ele para as grafias de cada sílaba, com a vogal apropriada.

Quando se considera apenas a escrita das crianças, tem-se uma escrita silábica e outra quase alfabética, apesar das correspondências inadequadas entre os fonemas consonantais e seus respectivos grafemas. Um olhar mais atento às falas das crianças, no entanto, revela que o tipo de verbalização observado é distinto, pois BP mostra, na partida, maior controle da tarefa, ainda que sua hipótese seja marcadamente silábica, quando diz "são quatro letras". Já RF vai utilizar duas letras

²²*Modelo de Redescritção Representacional* de Karmiloff-Smith (1992, 1996). Além de reservar o termo "implícito" para aquelas condutas que o indivíduo realiza de maneira mecânica, seguindo uma rotina fixa, porque os conhecimentos que adota não estão disponíveis para ele acessar na mente, a autora sugere uma distinção entre três níveis de explicitação: *explícito 1, explícito 2 e explícito 3 (verbalizável)*.

apenas para o registro e passo a passo vai computando sílabas também, ainda que opte pelo registro CV para cada uma das sílabas que se dispõe a escrever.

A descrição do último teste desses dois alunos, BP e RF, faz ver que as atividades de consciência fonológica parecem ter colaborado para que o aluno BP demonstrasse um certo controle da escrita, refletindo sobre as letras usadas para notar as partes sonoras da palavra COTOVELO, além do comportamento metalinguístico observável em trechos nos quais associa claramente a letra à sílaba. Nota-se ainda que a criança apoiou suas reflexões em palavras utilizadas, com frequência, no cotidiano escolar – os nomes próprios dos colegas de sala – e, de modo explícito, expressou a necessidade de analisar (isolar e pronunciar em voz alta) cada sílaba. Cabe ressaltar que o aluno BP conseguiu usar as letras com seus valores convencionais, mesmo não apresentando a escrita com a estrutura silábica CV, ou seja, escreveu "o" quando ouviu a sílaba [ko], afinal, essa é uma ordem que pode acontecer, porque as vogais são mais transparentes, mas, ao se reportar ao nome dos colegas para escrever, lembra-se dos jogos de palavras e revela-se capaz de usar esses recursos para gerar novas palavras.

A produção textual escrita, proposta para a última coleta de dados desta pesquisa, foi elaborada com inspiração nas oficinas desenvolvidas pelo Grupo de Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita – GEALE. O objetivo da coleta foi a obtenção da produção de um texto narrativo e a oficina foi toda estruturada em três partes: motivação (com o intuito de estimular e oferecer subsídios para a produção textual), produção textual (a escrita propriamente dita) e fechamento (momento de compartilhamento das escritas produzidas com o objetivo de promover e desenvolver o gosto pela escrita de textos que podem ser apreciados por um leitor/ouvinte real).

A opção pela oficina de produção textual para trabalhar com as crianças relacionou-se ao entendimento de que esta proposta é capaz de motivar a produção de textos espontâneos e criativos, bem como a escrita de textos mais plenos de sentido.

A análise dos textos tomará como base as categorias de erros empregadas nas análises do GEALE (MIRANDA, 2017, 2020), as quais foram propostas com base no pressuposto de que a escrita alfabética inicial revela conhecimentos de duas naturezas principais, o conhecimento fonológico, relacionado à competência linguística das crianças, e o conhecimento ortográfico, relativo às informações que emanam das práticas de leitura e escrita a que os sujeitos estão social e

individualmente expostos. A informação fonológica seria o insumo mais robusto de que dispõem as crianças no momento inicial da alfabetização e, com o processo de escolarização, o conhecimento ortográfico iria ganhando proeminência.

Tendo em vista o material a ser analisado, isto é, as produções escritas realizadas no início do primeiro ano, entende-se que as categorias de análise de erros relacionados à influência da fonologia são aquelas que podem oferecer mais insumos para a discussão que está sendo feita nesta pesquisa, uma vez que se pretende refletir sobre os efeitos da sensibilização fonológica na aquisição inicial da escrita alfabética. Para tanto, serão retomadas, prioritariamente, três categorias cujas bases, de acordo com Miranda (2020), são eminentemente fonológicas: a segmentação não convencional, notadamente, a hipossegmentação; a grafia de sílabas complexas; e a grafia da nasalidade. Tais casos serão brevemente contextualizados a seguir.

A segmentação da escrita é um fenômeno que pode exemplificar essa ideia. As primeiras escritas alfabéticas oferecem às crianças a possibilidade de pensarem sobre o que é uma palavra gráfica, um conceito não trivial que vai exigir uma série de tomadas de decisões por parte do usuário, uma vez que a fala opera com parâmetros próprios nem sempre isomórficos com aqueles que regulam a escrita. Quando falamos não enunciamos palavra por palavra, mas sim palavras aglutinadas que formam unidades prosódicas maiores, ao que Ferreiro (1987) vai denominar “realidade escutada”. Três palavras gráficas, como em “A casa azul”, por exemplo, são escutadas pelos falantes do português como uma unidade prosódica, [akaza'zuw], e é esta “realidade escutada” que deverá ser transformada em unidades gráficas.

Estudos como os de Cunha (2004) e Ferreira (2016), desenvolvidos no âmbito do GEALE, focalizam os fenômenos de segmentação não convencional nas escritas de alunos dos anos iniciais e mostram que a hipossegmentação, isto é, a falta de espaço entre as palavras gráficas, está fortemente subordinado ao funcionamento fonológico da língua, mais especificamente, ao funcionamento prosódico, o que torna possível observar a lógica que se impõe aos erros.

Para Ferreira (2016),

Quando se ouve, há uma reestruturação da cadeia sonora em unidades significativas como as palavras e as orações por meio de uma operação cognitiva inconsciente. Já, quando escrevemos, o nível de abstração é distinto da fala, porque necessitamos realizar essas reestruturações de forma consciente prestando atenção nas unidades não significativas da língua, ou seja, aquelas unidades pertencentes ao âmbito da fonologia, fonemas e sílabas. O ato de escrever exige, portanto, que se obtenha um segundo grau

de representação simbólica, que requer delimitar unidades dentro de uma cadeia contínua de sons produzidos de forma linear e coarticulada para então transpô-los à forma escrita (FERREIRA, 2016, p. 26).

A segmentação não convencional é, portanto, um fenômeno constante nas escritas iniciais e a tendência, observada por Cunha (2017, p. 89-111), é a de que tais erros, hipo e hipersegmentação, tendem a diminuir ao longo do processo de escolarização. Enquanto a hipossegmentação é característica das escritas alfabéticas bem iniciais, a hipersegmentação, ainda que relacionada à prosódia, manifesta, também o reconhecimento dos alunos de palavras gramaticais, tais como artigos, pronomes átonos e preposições. Diz a supracitada autora:

Em relação ao processo de aquisição da escrita, em particular ao processo de segmentação, podemos concluir que, se nos primeiros textos escritos as crianças apresentam forte tendência a partir de uma escrita com formas unidas, representativas dos constituintes mais altos da hierarquia prosódica, e com o decorrer do processo reestruturam essas unidades linguísticas em constituintes menores, adequando os limites das palavras aos limites convencionais da língua padrão, a apropriação da segmentação da escrita envolve uma tensão entre processos *top-down* e *bottom-up* de aquisição (CUNHA, 2017, p. 86).

Alguns aspectos referentes à sílaba e sua estrutura serão abordados a seguir para que se possa discutir os erros referente às grafias de estruturas silábicas maiores que CV (consoante e vogal). A sílaba é uma unidade fonológica presente em todas as línguas naturais e sua estrutura diz respeito à organização das vogais (V) e das consoantes (C) para a constituição desta unidade.

De acordo Miranda (2010, p. 414), a sílaba é o constituinte mais básico da hierarquia prosódica, sobre o qual operam regras e processos fonológicos, o que a torna um elemento fundamental na fonologia das línguas. Segundo o modelo não-linear proposto por Selkirk (1982 *apud* MIRANDA, 2020, p. 9), a sílaba possui dois constituintes imediatos básicos, o *onset* (**O**) e a rima **R**, sendo o primeiro não-obrigatório, o que significa dizer que sílabas podem não ter *onset*. Já a rima constitui-se obrigatoriamente de um núcleo **N** e, opcionalmente, de uma *coda*. Para que tenhamos uma sílaba, basta uma vogal, elemento que apresenta alto grau de soância²³. O *onset*, também denominado *ataque*, é opcional em algumas línguas. No

²³ A Escala de Soância (Sonority Scale) classifica os sons das línguas de acordo com um parâmetro articulatório. São considerados soantes aqueles “sons produzidos com um fluxo de ar relativamente livre e as cordas vocais em tal posição que torne possível uma sonoridade espontânea” (CRYSTAL, 1985, p. 244). As vogais são os elementos mais soantes da escala e as plosivas os menos soantes; entre os dois extremos da escala, estão as nasais, as líquidas e os glides, nessa ordem.

português, por exemplo, a palavra *ave* ([a.ve]) e a forma *há* ([a]) do verbo *haver*, exemplificam a estrutura mínima, isto é, uma sílaba sem *onset*.

Uma estrutura do tipo CVC, segundo Miranda (2010), teria a seguinte representação:

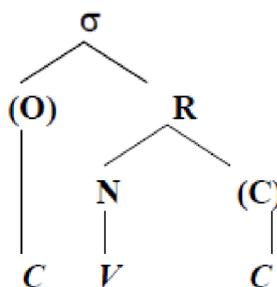


Figura 28 – Estrutura do tipo CVC
Fonte: Miranda, 2020, p. 09.

O português apresenta grande variedade de possibilidades de combinação de consoantes e vogais para formar unidades silábicas. A figura 29, a seguir, traz os moldes silábicos encontrados no português.

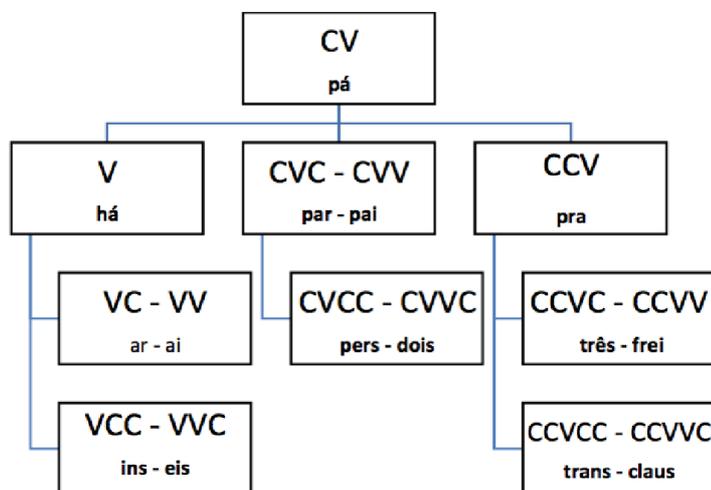


Figura 29 – Moldes silábicos / Português
Fonte: Miranda, 2020, p. 09

No topo da figura 29 está a estrutura CV, conhecida como estrutura silábica canônica, pois é a mais básica dentre todas, a primeira a ser adquirida pelas crianças e aquela que está presente em todas as línguas do mundo. Dela derivam as demais estruturas observadas em português, cuja característica é a estrutura mínima (V) e a máxima (CCVCC). Nesta tese, várias atividades de consciência fonológica

desenvolvidas utilizaram unidades sub silábicas como mote para o trabalho desenvolvido.

Vale ressaltar que os estudos desenvolvidos no GEALE sobre as grafias de sílabas complexas (ABAURRE, 2001; PACHALSKI E MIRANDA, 2019; MIRANDA 2019) mostram que as estruturas complexas podem oferecer dificuldade adicional para as escritas alfabéticas iniciais, pois, de acordo com Abaurre (2001), os erros na grafia de *onsets* complexos e rimas ramificadas revelam a dificuldade da criança para reconhecer a estrutura interna da sílaba, capacidade que está relacionada aos efeitos da compreensão dos princípios do sistema alfabético, dentre os quais se encontra o desenvolvimento da consciência fonológica.

Quanto ao preenchimento dos moldes silábicos por consoantes e vogais do português, assegura Miranda (2009):

A primeira posição de *onset*, quando se trata de *onset* simples, pode ser preenchida por qualquer consoante, mas, nos casos de *onset* complexo, a segunda posição sofre restrições e apenas soantes líquidas /l/ e /r/, como em 'pra.ta' e 'pla.ca', podem ocorrer, combinando-se livremente com as plosivas e as fricativas labiais. No que diz respeito às codas, qualquer soante - /r/, /l/, /N/, [j] e [w] - e a fricativa coronal /S/ são licenciadas pela fonologia, como nas primeiras sílabas das palavras 'ter.ço', 'cal.ça', 'cam.po', 'lei.to', 'flau.ta' e 'pas.ma'. Nos casos em que há ramificação da coda, o preenchimento da segunda posição somente ocorre com /S/, como em 'monstro' (MIRANDA, 2019, p. 151, grifos da autora).

Partiu-se dos estudos sobre aquisição da linguagem (MATZENAUER-HERNANDORENA, 2000; LAMPRECHT *et al.*, 2004; e MIRANDA, 2009) para mostrar a ordem estabelecida pelas crianças para que aconteça o aprendizado do padrão silábico, qual seja: CV, V >> CVV >> CVC >> CCV, CCVC.

Segundo Miranda (2009),

[...] as estruturas mais complexas, com coda ou com *onset* complexo, são adquiridas mais tarde. Estudos transversais sobre aquisição da fonologia trazem resultados que revelam uma ordem relativa à aquisição de segmentos em coda medial: nasal >>fricativa >> rótica; nas faixas etárias de 2:2-2:3, 2:10 – 2:11 e 4:0 – 4:1, respectivamente (MIRANDA, 2009, p. 413).

Em estudo específico sobre a aquisição dos *onsets* por crianças brasileiras, Ribas (2004) mostrou que os *onsets* complexos, isto é, os encontros consonantais, serão as estruturas silábicas adquiridas por volta dos cinco anos de idade, aproximadamente um ano depois de estarem estabilizadas as outras posições.

Os estudos sobre o desenvolvimento fonológico são importantes para organizar

o trabalho com atividades de consciência fonológica com crianças desde a Educação Infantil, pois oferecem subsídios para a compreensão da estrutura silábica e de sua gradual aquisição.

O terceiro caso a ser tratado é referente à representação da nasalidade em português. Os estudos do GEALE (MIRANDA, 2009, 2011, 2019, 2020) têm abordado os erros referente ao registro da nasalidade e mostram a alta incidência de alterações nas grafias de sequências de vogal mais consoante nasal de palavras como *campo*, *lenda* e *banca*, por exemplo. O fenômeno da nasalidade é um tema caro à fonologia do português e vem sendo tratado desde Câmara Jr (1970/1995). O autor traz a diferença entre a nasalidade fonética e a fonológica. O quadro 27, abaixo, traz exemplos do português:

Nasalidade fonética sem variação	Nasalidade fonética com variação	Nasalidade fonológica
cama [ˈkãma]	panela [paˈnela] ou [pãˈnela]	campo [ˈkaːmpu]
semana [seˈmãna]	camada [kaˈmada] ou [kãˈmada]	manda [ˈmãːda]

Quadro 27 – Nasalidade fonética e nasalidade fonológica
Fonte: Miranda, 2020

A nasalidade fonética não é funcional na língua, o que significa dizer que sendo ou não produzida, não há efeito sobre o sistema de contrastes, não há mudança de significado. Já a fonológica altera significados na língua e é, portanto, contrastiva, como se observa nos exemplos de pares como ‘lenda-leda’, ‘campo-capo’, ‘tanto-tato’.

Há entre os estudos fonológicos, um quase consenso em relação à representação da nasalidade fonológica que tende a ser interpretada como resultante de uma sequência de vogal seguida de consoante nasal, /VN/. No que diz respeito à aquisição fonológica, são duas as interpretações possíveis: ou se considera a nasalidade nos moldes propostos pelos estudos da fonologia adulta, isto é, como uma sequência /VN/ (CÂMARA JR., 1970/1995; BISOL, 1999), uma estrutura bi-fonêmica; ou como uma vogal nasal, uma estrutura mono-fonêmica.

A implicação dessa última proposta é o aumento do inventário de vogais que, em vez de sete vogais orais, seria composto por treze vogais, sete orais e cinco nasais. Este aumento no inventário não é adequado para a descrição do nosso funcionamento linguístico, que se torna mais oneroso. No entanto, a proposta bi-fonêmica não é capaz de explicar fatos do desenvolvimento linguístico, seja na fala,

seja na escrita. Uma estrutura VN corresponde a uma sílaba complexa, o que acarretaria maior dificuldade na aquisição fonológica. Os estudos sobre a aquisição da linguagem mostram, porém, que precocemente por volta dos dois anos, as crianças produzem a nasalidade fonológica, e apenas aos três anos e meio começam a produzir estruturas CVC. Tal fato é tomado como indicativo por Miranda (2009) e Costa e Freitas (2001) de que as crianças interpretam a vogal como nasal.

Ao considerar o registro gráfico da nasalidade fonológica observa-se uma simetria entre a proposta de Câmara Jr. (1970/1995) e a regra ortográfica, sendo possível dizer que há um alto grau de transparência entre a fonologia e a ortografia, neste caso. Ocorre, no entanto, que as escritas iniciais produzidas pelas crianças recém alfabetizadas sugerem não ser essa a percepção da criança, uma vez que a incidência de erros é grande. Miranda (2009) mostra que as grafias de uma palavra como 'grande' podem apresentar enorme variação em registros como: 'gerde', 'godí', 'grade', 'corde', entre outras. Com base nessas evidências, a autora propõe que a fonologia da criança opera com vogais nasais e a reestruturação rumo a uma representação bi-fonêmica seria estimulada pela aquisição do sistema alfabético de escrita.

Antes de serem apresentados os textos coletados junto às crianças participantes desta pesquisa, cabe salientar que a tese de Gutierrez (2015), cujo tema foi a relação entre consciência fonológica e a escrita inicial, mostrou que crianças que experimentaram um ciclo de atividades de estimulação de consciência fonológica na pré-escola tiveram uma performance na escrita que se diferenciou daquela evidenciada pelo grupo que não recebeu estimulação. Foram observadas, em seu estudo, diferenças em relação à estrutura do texto, bem como no que se refere aos erros ortográficos. A presença de erros caracterizados como fonológicos foi de 27,63% no grupo experimental e 47,82% no controle.

Nos dois grupos estudados na investigação aqui empreendida, foram coletados textos produzidos pelas crianças em 2020, período em que todos cursam o primeiro ano. São nove textos, sendo quatro realizados por alunos da sala de intervenção e cinco por estudantes da sala de controle. Serão analisados casos de segmentação não convencional, especificamente, de hipossegmentação, casos de grafias de sílabas complexas e de registro da nasalidade fonológica.

7.1 Hipossegmentação

Nesta seção, os dados concernentes às produções textuais das crianças dos dois grupos estudados serão apresentados e discutidos considerando-se os três fenômenos antes mencionados: a segmentação não convencional, notadamente a hipossegmentação; a grafia de sílabas complexas; e a grafia da nasalidade.

No que se refere à hipossegmentação, será adotada a classificação utilizada por Cunha (2004), levando-se em conta a variável tipo de palavra, se gramatical ou fonológica. Tendo em vista a alta incidência de segmentações não convencionais envolvendo palavra gramatical + palavra fonológica e palavra fonológica + palavra fonológica (CUNHA; MIRANDA, 2009, p. 134) nos dados das crianças em fase de desenvolvimento da escrita alfabética, serão essas as combinações consideradas nesta análise. Palavra gramatical corresponde aos clíticos, palavras sem acento prosódico, tais como as preposições (*a, com, de, em, para, por*), os pronomes átonos (*me, te, se, lhe, nos*), os artigos definidos e indefinidos, além de outras palavras funcionais. Já a palavra fonológica é aquela em que se observa a presença de um acento principal (substantivos, adjetivos e verbos, por exemplo).

Quanto aos clíticos, comumente palavras com uma a três letras, nota-se que, além de não terem acento primário, podem oferecer dificuldade adicional à criança, visto que sua estrutura gráfica pode ir de encontro à hipótese do número mínimo de caracteres (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

Para Cunha (2004, 2010) e Cunha e Miranda (2007) os erros relacionados à segmentação não convencional podem ser assim definidos:

HIPERSEGMENTAÇÕES – ocorrências que apresentam a inserção de espaços no interior da palavra, como em ‘olobo’ e ‘tecomer’; ou como em ‘chicobento’ e ‘muitolonge’.

HIPOSSEGMENTAÇÕES - as ocorrências que apresentam falta de espaço entre fronteiras vocabulares como em ‘a trasado’, ‘em bora’ e ‘com versando’, como em ‘mau tratados’, ‘ter minar’ e ‘chapeu zinho’.

HÍBRIDOS - são dados que mostram hipo e hipersegmentação em uma mesma estrutura, como em *quem fim* e *pofa vor*, para “que enfim” e “por favor”, respectivamente (CUNHA, 2010, p. 83-84, grifos da autora).

Nesta pesquisa, trata-se dos erros relacionados à hipossegmentação, que corresponde à ausência de espaços em branco entre as palavras gráficas. As pesquisas de Cunha (2004, 2010), bem como as de Ferreira (2011, 2016), descrevem e analisam o fenômeno da segmentação não-convencional, destacando a hierarquia prosódica, embasando-se teoricamente na proposta de Nespor e Vogel (1989).

Para tratar dos dados de escrita coletados, fez-se uma divisão em relação aos erros, como já foi explicitado anteriormente. No primeiro grupo, estão os erros de hipossegmentação, que serão apresentados e discutidos, tendo-se em conta os resultados referente às testagens concernentes ao realismo nominal. A ideia é avaliar a contribuição das atividades realizadas com foco em palavras/frases/textos, à medida em que se trata de noções relativas às palavras: onde começa e termina uma palavra; qual palavra é menor e qual é maior; como as palavras se combinam formando frases; palavras em contexto e fora de contexto.

Dos nove textos analisados, dois não correspondem ao nível de escrita alfabética. Trata-se dos textos de AN e IB, da sala de controle, conforme pode ser observado nas reproduções a seguir:

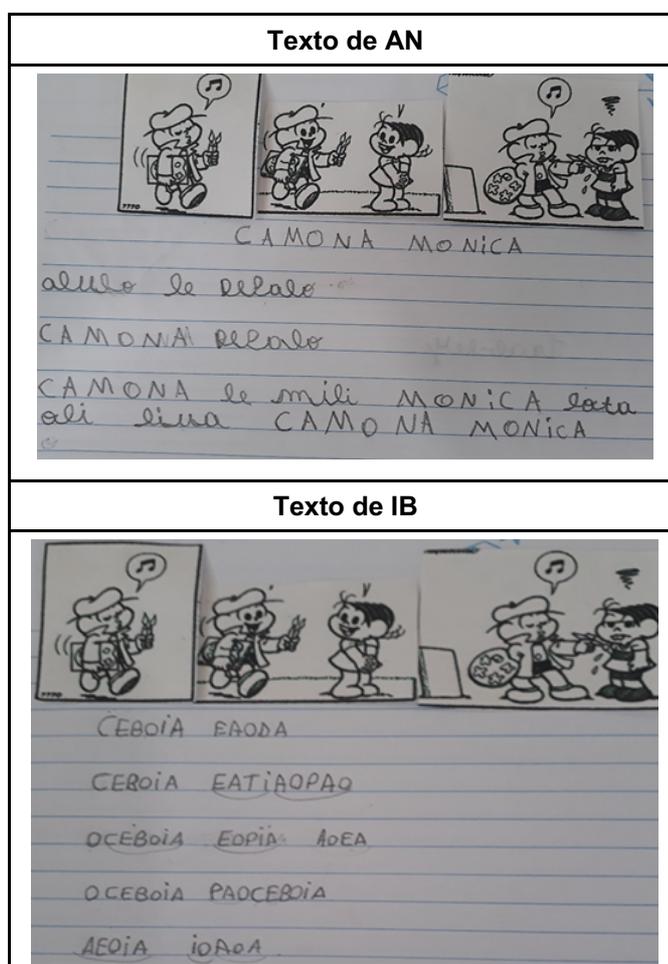


Figura 30 – Textos de AN e IB.
Fonte: acervo da pesquisadora.

Em ambos os textos, as crianças reproduzem o nome das personagens, Mônica, no primeiro, e Cebolinha, no segundo, e as demais escritas não são legíveis,

sendo, por isso, consideradas ainda pré-alfabéticas. Assim, são quatro textos alfabéticos da sala de intervenção e três na sala de controle a serem comentados a partir dos erros pré-definidos, os quais guardam relação mais estreita com aspectos da fonologia da língua.

Os quadros 28 (1A) e 29 (1B), logo a seguir, trazem exemplos de dados de hipossegmentação. No quadro 1A, aqueles que correspondem à juntura entre palavra fonológica e palavra gramatical e, no 1B, à juntura entre duas palavras gramaticais:

Intervenção		Controle	
oebolinha	o cebolinha	oebolinha	o cebolinha
amonica	a mônica	ciele	que ele
conraiva	com raiva	amonica	a mônica
kevooses	que vocês	caopisao	com o pincel

Quadro 28 – 1A

Fonte: elaborado pela autora.

Intervenção		Controle	
vamospinta	vamos pintar	tavasoquinho	tava sozinho
eunão	eu não	gostadela	gosta dela
kebrinca	quer brincar	elefalou	ele falou

Quadro 29 – 1B

Fonte: elaborado pela autora.

Como é possível verificar nos quadros, em ambos os grupos são encontradas escritas hipossegmentadas, as quais obedecem às tendências apontadas por Cunha (2004) em seu estudo, a saber, predomínio de junções entre palavras gramatical + palavra fonológica (1A) e palavra fonológica + palavra fonológica (1B).

A tabela 1 (p. 158) apresenta uma porcentagem individual das hipossegmentações ocorridas nas produções textuais produzidas, tanto na sala de controle como na sala de intervenção. Foi computado o número de palavras e o número de palavras gráficas produzidas pelas crianças. Os poucos casos de hipersegmentação não foram computados para que se pudesse ter uma ideia geral da presença de hipossegmentações nos textos das crianças:

SALA	ALUNO	QUANTIDADE DE PALAVRAS ESCRITAS	HIPOSEGMENTAÇÃO	% DE HIPOSEGMENTAÇÃO SOBRE QUANTIDADE DE PALAVRAS ESCRITAS
Intervenção	BP	43	3	7%
	HE	28	2	7%
	RO	27	7	26%
	CM	35	3	9%
Controle	RF	21	19	90%
	AB	25	10	40%
	IG	19	7	37%

Tabela 1 – Comparação percentual dos números de palavras escritas com relação aos erros de hipossegmentação, aluno por aluno, no texto produzido nos grupos de intervenção e controle

Fonte: elaborado pela autora.

Os dados mostram que há maior incidência de hipossegmentação nos textos produzidos pelas crianças da sala de intervenção. Ainda que em termos de qualidade da junção os procedimentos sejam similares entre os grupos, como ilustrado nos quadros 28 - 1A e 29 - 1B (p. 157), a incidência maior está nos dados do grupo controle. A similaridade é esperada, uma vez que os estudos do GEALE (MIRANDA, 2017, 2020) têm, consistentemente, mostrado que os erros de base fonológica, por derivarem de conhecimento linguístico acessível a todas as crianças, seguem tendências semelhantes, embora diverjam em termos de quantidade.

Essa observação pode apontar para uma influência positiva das atividades desenvolvidas junto ao grupo que recebeu a intervenção e pode sugerir que o pouco contato com atividades de consciência de palavra tem a ver com a maior incidência de hipossegmentação nos textos do grupo controle.

Os dados da tabela 1, acima, indicam que as crianças da sala de controle apresentam na escrita menos efetividade no conhecimento sobre onde começa e termina a sílaba das palavras, ou seja, escrevem apresentando uma hipossegmentação contínua, demonstrando considerar que "ao apropriar(em)-se da escrita [...], tende(m) a tomá-la como representação termo a termo da oralidade" (CORRÊA, 2004, p. 10).

As crianças da sala de controle e da sala de intervenção, mesmo apresentando a hipossegmentação em algumas das palavras escritas, preservam a integridade do constituinte silábico, ou seja, da sílaba CV (CUNHA, 2007), ao definir os limites da palavra, ou seja, que as palavras são formadas por sequência de unidades ainda menores que a fala: as sílabas.

De acordo com Cunha e Miranda (2009),

A criança, ao perceber a fala como um contínuo, apresenta, no início do processo de aquisição da escrita, uma forte tendência em separar as palavras de acordo com a presença de grupos tonais ou de linhas entonacionais. Esse tipo de ocorrência tende a diminuir tão logo o aluno percebe que a escrita não é exatamente um espelho da fala (CUNHA; MIRANDA, 2009, p. 144-145).

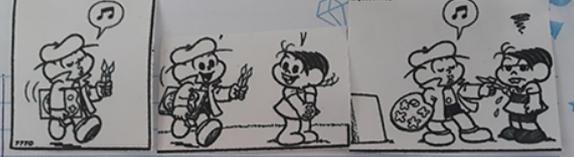
Pode-se dizer, então, que a fala e a escrita são dois processos distintos de aquisição (KATO, 2005, p. 40). Partindo do conceito de “vazamentos” de Abaurre (1991), afirma-se que a fala e a escrita se contemplam/complementam quando a criança está pensando/produzindo a escrita alfabética, ou seja, se pauta a fala no momento da escrita.

Além do mais, já que elas obviamente ainda não estão influenciadas pela escrita quando começam a entrar em contacto com ela, é razoável supor que, em estágios Iniciais da aquisição da escrita, as crianças ainda percebem a fala como um contínuo. O grau em que transpõem tal percepção para a escrita varia de criança para criança, dependendo de fatores como idade, condição sócio-econômica, e até mesmo organização interna de textos particulares que possam estar elaborando (ABAURRE, 1991, 2014).

A partir desses estudos, as escritas iniciais podem revelar indícios da representação fonológica dos sistemas linguísticos (ABAURRE, 1991) e a criança pode ancorar seus conhecimentos fonológicos acerca da língua materna no momento de sua escrita, já que a escrita apresenta similaridades e diferenças formais com a fala (KATO, 1990, p. 41).

Diante disso, apresenta-se as análises dos dados coletados, relativos à segmentação das crianças BP, da sala de intervenção, e RF, da sala de controle, uma vez que na seção anterior, em razão de suas respostas às tarefas que envolveram ditado e testagem do realismo nominal, tiveram seus dados cotejados.

A seguir (quadro 30, p. 160), são apresentados os dois textos em análise, de BP (intervenção) e RF (controle):

RF (controle)	Sugestão de leitura
 <p>CE BOMINA ASOBICANO APÃO TOU PICUPARMONICA PIDIU PARAMONICAPITAAMONICA ELADEISOPOQPE SOQ ERAVECUADE MASAELEPÃO TOUMONICA AMONICAFICORAIVA</p>	<p>Cebolinha assobiando / apontou o pincel para a Mônica / pediu para a Mônica (para) pintar a Mônica / Ela deixou porque pensou que era verdade / mas ele pintou (a) Mônica / a Mônica ficou (com) raiva</p>
RF (intervenção)	Sugestão de leitura
 <p>OCE BOLINHA PINTOR OCE BOLINHA TA ANDADO FELIS COM UM MONTE DI PICEIS OCEBOLINHA VIU AMONICA E PIDIU CE PODE PITAR ELA DEXOU PORO E PENSOU O E ERA UM QUADRO AIOCEBOLINHA PITU ELA MESMA. E AMONICA FICOU COM RAIVA.</p>	<p>O cebolinha pintor / O Cebolinha está andando feliz com um monte de pincéis / O Cebolinha viu a Mônica e pediu se pode pintar / Ela deixou porque pensou que era um quadro / Ai o Cebolinha pintou ela mesma / E a Mônica ficou com raiva</p>

Quadro 30 – Textos de BP e RF
Fonte: acervo da pesquisadora.

Em seu texto “A relevância dos critérios prosódicos e semânticos na elaboração de hipóteses sobre segmentação na escrita inicial”, Abaurre (1991) observa que as crianças possuem dificuldade em registrar utilizando a segmentação de preposições, artigos e alguns pronomes, o que se evidencia nas produções de ambos os alunos. No entanto, sem considerar a diferença textual – que não está sendo analisada aqui –, mas que não pode ser ignorada, o texto de RF revela maior uso de hipossegmentação, sendo que a unidade, para ele, é a frase. Além disso, é interessante destacar que há a omissão exatamente de palavras gramaticais no texto. Conforme a sugestão de leitura, clíticos como ‘a’, ‘para’, ‘com’, foram omitidos pela criança. Já no texto de BP, as hipossegmentações ficam mais restritas à juntura dos clíticos com as palavras lexicais.

Os dados de hipossegmentação, tanto das turmas como individualmente,

considerando-se BP e RF, trazem indícios de que atividades de consciência fonológica que abordem noções complexas, como a da palavra, podem ter colaborado para que as crianças da sala de intervenção apresentassem erros de hipossegmentação em menor quantidade, ainda que se encontrassem no início de suas escritas alfabéticas.

Segundo Ferreiro e Pontecorvo (1996), a segmentação lexical é difícil em idades pré-escolares e se torna sistemática na fase em que a criança está sendo alfabetizada. As autoras, em sua pesquisa, constataram uma maior facilidade nos alunos para distinguir adjetivos, substantivos e verbos, porém, há uma grande dificuldade para aceitar que os artigos, as conjunções, as preposições e outros elementos de ligação também são palavras. Talvez seja esse um dos motivos pelos quais há um grande predomínio de hipossegmentação de clíticos como a, o, la, lo, de:

[...] a tendência à hipossegmentação parece dominar sobre a tendência à hipersegmentação, qualquer que seja a língua, a tradição escolar e o tipo de script [...] de certa maneira, essa tendência expressa o 'mal-estar' que as crianças sentem diante da segmentação convencional, já que esta apresenta mais segmentações do que as que parecem 'normais' a estes escritores principiantes (FERREIRO; PONTECORVO, 1996, p. 49-51).

Ao observar as segmentações apresentadas pelas crianças, tornam-se evidentes as escritas que ora seguem as convenções, na sala de intervenção, ora fogem delas, sobretudo, na sala de controle. A respeito dessa instabilidade, Ferreiro e Pontecorvo (1996) afirmam:

A grande instabilidade segmentar que apresentam estes textos pode ser vista em sentido negativo (ausência de conhecimento das segmentações convencionais), mas também em sentido positivo (a produção escrita como espaço de prova de segmentações possíveis, segundo uma multiplicidade de critérios ainda não hierarquizados) (FERREIRO; PONTECORVO, 1996, p. 53).

É importante frisar que a criança é um ser ativo, criativo e pensante, assim, concorda-se com as autoras quando ressaltam a possibilidade de multiplicidade nos critérios elaborados pelas crianças para refletirem sobre a escrita, em especial, a segmentação das palavras. Tais reflexões devem ser consideradas pelo professor, não apenas um "dar a voz" às crianças, fala-se em escutar as vozes e, para tanto, deve-se oportunizar momentos em que as crianças expressem aquilo que estão pensando sobre a escrita, observar suas interações e as situações, bem como as tentativas de explicarem suas escolhas.

7.2 A grafia de sílabas complexas

Como já mencionado anteriormente, a grafia das sílabas complexas tem sido focalizada por estudos como os de Abaurre (2001); Pachalski e Miranda (2019) e Miranda (2019), por exemplo. Dos textos produzidos pelas crianças participantes da pesquisa, foram extraídas todas as palavras que continham erros relacionados à grafia das sílabas complexas com *onset* complexo e com coda, CCV – **plano** e CVC – **turma**, por exemplo.

É importante ressaltar que foram analisadas apenas aquelas produções tidas como condizentes com as características de uma escrita alfabética, conforme definidas por Ferreiro e Teberosky (1990). Desse modo, dos quatro textos da sala de controle, foram considerados três e, na sala de intervenção, compreende-se que todos os textos contêm insumos para análise da grafia das sílabas complexas.

Os dados relativos às grafias de sílabas complexas foram categorizados de acordo com a escrita das crianças e, no caso das sílabas com coda, também conforme o tipo de coda (nasal, fricativa ou rótica) e, para as nasais mediais, isto é, nasais pós-vocálicas dentro da palavra.

O quadro 31, apresenta dados que ilustram o comportamento das crianças estudadas na sala de intervenção e controle. Foram computados todos os contextos para a grafia das estruturas complexas, bem como o número de acertos dos registros, compreendendo-se acerto como o preenchimento das estruturas CCV, CVC e CVN, independentemente da correção ortográfica, isto é, nos casos em que houve troca da consoante, como por exemplo, ‘virtido’ para ‘vestido’, ‘pãotou’ para ‘pintou’, ou ‘legau’ para ‘legal’.

Sala	CCV		CVC		Nasal	
Controle	1/2	50%	1/4	26%	3/8	37%
Intervenção	6/6	100%	20/26	77%	12/22	54%

Quadro 31 – Grafia das estruturas complexas
Fonte: elaborado pela pesquisadora.

A primeira observação que se pode fazer, apesar do número exíguo de dados, é que há uma diferença grande em termos percentuais, comparando-se os grupos estudados. Ainda que não seja um tipo de erro com alta incidência, conforme ponderam Miranda (2019) e Pachalski e Miranda (2018), a grafia do encontro

consonantal (CCV) é responsável por erros nas escritas iniciais, e o resultado preponderante é o da grafia de sílaba CV, em vez de CCV. Nos textos produzidos pelas crianças deste estudo, foram encontrados oito contextos para a grafia, sendo que, as crianças do grupo de intervenção grafaram de acordo com o alvo todas as palavras, enquanto as do grupo controle, de dois contextos, apenas um foi grafado adequadamente.

No que diz respeito aos registros das codas (CVC), situação semelhante pode ser verificada, havendo maior incidência de erros também no grupo controle. Salienta-se, nesse caso, a importância de atividades que evidenciam a estrutura sub-silábica, especificamente a rima da sílaba, as quais compõem o conjunto de tarefas realizadas com as crianças do grupo de intervenção, o que pode estar afetando as suas performances.

Os dados relacionados ao registro da nasalidade medial são aqueles em que os percentuais ficam mais próximos. É interessante notar que essa é a estrutura mais complexa para as crianças em fase inicial de desenvolvimento da escrita. Muitos estudos apontam para a variedade e quantidade de erros no que diz respeito a esse registro. As discussões levam a reflexões sobre a representação dessas estruturas na língua e, por extensão, na fonologia da criança.

Pode-se, assim, trazer os estudos de Miranda (2009, 2019), segundo os quais, esses erros resultam da discrepância existente entre o sistema fonológico da criança, que interpreta a nasalidade como relacionada à existência de vogais nasais, e o sistema ortográfico, que à semelhança do sistema fonológico adulto, interpreta a nasalidade como resultado de uma estrutura VN.

Os dados das escritas revelam um alto índice de apagamentos na região da coda silábica nasal ('n'). Assim como observado por Abaurre (1988) e Miranda (2019) e, "os quais evidenciam a complexidade fonológica existente em torno da nasalidade e remontam à controvérsia existente a respeito à sua representação silábica subjacente" (MIRANDA, 2019, p. 153).

Dados como os que foram aqui apresentados dão pistas de que as atividades com o constituinte silábico pode ser o caminho para que a reflexão, partindo do oral, logo após, o oral apoiado ao escrito e depois aumentando a demanda cognitiva com tarefas de exclusão, produção e transposição, ou seja, atividades que se ancorem em palavras básicas com dois fonemas, palavras básicas com três fonemas, encontros consonantais: acrescentando e excluindo fonemas iniciais, encontros consonantais;

acrescentando e excluindo o segundo membro do encontro, construindo palavras de quatro fonemas, colaborem para a superação das possíveis dificuldades inerentes à tarefa de decomposição de estruturas linguísticas maiores.

8 Considerações finais

“Eu não sabia o que era um trem-de-ferro. Eu nunca ouvira falar em trem-de-ferro. Perguntei então: ‘E o que é trem-de-ferro?’ Meu pai não respondeu. Foi até a prateleira onde se encontrava a enciclopédia... ‘Encyclopaedia’: era assim que estava escrito. Antigamente as palavras não eram escritas da forma como as escrevemos hoje. A forma como eram escritas contava sobre os países onde haviam nascido, as línguas de onde provinham, seus sentidos originais. Nisso as palavras se parecem conosco: elas nascem!”
(RUBEM ALVES, 2006)

Nesta seção, serão tecidas as considerações finais consoantes à pesquisa realizada, a partir da retomada dos objetivos propostos nesta tese. Cada um dos objetivos será posto em diálogo com os resultados obtidos.

A curiosidade do menino Rubem, expressa na epígrafe acima, começa pelo trem-de-ferro, o veículo, mas se detém sobre outro mistério com o qual se depara: a escrita da palavra *enciclopédia* – ou *encyclopaedia* –, como estava no volume apresentado por seu pai. Esse olhar curioso do menino coincide com o objetivo geral desta pesquisa, de *“Avaliar a contribuição de atividades de sensibilização fonológica, desenvolvidas de maneira sistemática ao longo da Educação Infantil, para a superação do realismo nominal e para conquista da base alfabética, bem como para a qualidade das escritas iniciais produzidas pelas crianças participantes da pesquisa”*, na medida em que provoca uma reflexão sobre a importância da escrita como objeto cultural que se manifesta em práticas culturais diversas.

O despertar para o pensar a respeito do sistema de escrita alfabética, o seu “nascimento” na vida da criança, se dá quando ela começa a perceber a representação gráfica como comunicação e registros do pensamento, tão presentes nessa sociedade grafocêntrica da qual fazemos parte. Nesse sentido, nesta tese, concebe-se o sistema de escrita alfabética e sua relação com a oralidade sem o viés adultocêntrico, partindo, antes, das especificidades das representações infantis.

A pesquisa foi realizada desde a Educação Infantil, classe de quatro anos de idade, até o primeiro ano do Ensino Fundamental, com os participantes atingindo já os seis anos de idade. Vale ressaltar que os materiais culturais linguísticos apresentados nesta tese devem ser interpretados pelo viés dessa vivência, ou seja, como um recorte, uma situação específica, experienciada por um grupo específico de crianças. Os dados apresentados foram construídos pelas relações entre os sujeitos

e o objeto cultural, a escrita. Contudo, assim como o vivido pelo menino Rubem, também o percurso dessas crianças é capaz de fornecer subsídios para apontar a importância das atividades de consciência fonológica *na e para* a Educação Infantil. Sendo assim, são retomados, a seguir, os objetivos específicos, elucidando-se as conclusões a que se chegou com o desenrolar da pesquisa.

O primeiro objetivo específico, “**Desenvolver atividades de sensibilização fonológica em uma turma de Educação Infantil ao longo de dois anos**” foi plenamente alcançado. As atividades foram desenvolvidas com vistas ao aprimoramento da sensibilização fonológica que as crianças demonstraram possuir. Por meio da exploração dessa sensibilidade fonológica, as habilidades de consciência fonológica foram sendo gradativamente ampliadas na sala de intervenção, por meio de experiências que buscaram intensificar a percepção acerca das unidades que compõem a linguagem, quais sejam, palavras, sílabas e fonemas. Para tanto, foram aplicadas atividades de sensibilidade à rima e à aliteração, consciência silábica e consciência fonêmica, durante os dois anos e meio de pesquisa. Assim, houve um acompanhamento do processo evolutivo dessas crianças quanto ao conhecimento acerca do sistema de escrita alfabética da língua portuguesa.

Os dados obtidos permitiram verificar se esse tipo de competência metalinguística possibilita o pensar reflexivo sobre as partes sonoras das palavras, ou seja, uma atitude metalinguística que se manifestou nas respostas às tarefas que foram sendo propostas ao longo do período investigado e que se diferenciaram daquelas observadas na sala de controle.

Quanto ao segundo objetivo específico, “**Acompanhar o desenvolvimento da escrita das crianças estudadas ao longo do período**”, considera-se que foi alcançado por meio da aplicação de dois diagnósticos, o ditado psicogenético e uma testagem referente ao realismo nominal, realizado nas duas turmas – intervenção e de controle –, no começo e no fim de cada ano letivo. Na sala de intervenção, onde foram desenvolvidas as atividades de consciência fonológica nos dois primeiros anos, as crianças evoluíram mais rapidamente em direção à hipótese alfabética, bem como modificaram sua forma de pensar a relação entre a palavra escrita e o conceito por ela representado, revelando uma percepção mais aguçada em relação aos aspectos fônicos da escrita em comparação às respostas obtidas na sala de controle.

O terceiro objetivo específico, “**Refletir sobre a relação entre o realismo nominal e a conceituação de escrita**”, demandou a realização de diagnósticos de

realismo nominal, os quais foram realizados de maneira oral, privilegiando a comparação do tamanho das palavras, e de maneira escrita, para verificar os conhecimentos sobre a semelhança das palavras. Com relação às atividades de realismo nominal, a observação e a comparação entre as palavras apontam como as crianças percebiam a semelhança e o tamanho das palavras. Os resultados das atividades de realismo nominal foram analisados a partir da caracterização das respostas, considerando três níveis: nível 1A, nível 1B e nível 2 (REGO, 1992, p. 3). Os resultados colaboraram para que se observasse a progressão e a superação do realismo nominal 1A, 1B e 2. Nessa direção, afirma-se que os dados demonstraram que as crianças da sala de intervenção desenvolveram a habilidade de focalizar o significante como aspecto do signo linguístico que está representado na grafia (CARRAHER; REGO 1981, p. 10), o que não se verificou com a mesma intensidade na sala de controle.

O quarto objetivo específico, **“Verificar a qualidade da escrita alfabética produzida pelas crianças no que concerne à produção de erros do tipo fonológico”**, foi possível de ser alcançado a partir da produção textual proposta como última coleta de dados desta pesquisa, tendo sido elaborada com inspiração nas oficinas desenvolvidas pelo GEALE. O objetivo da coleta foi a obtenção da produção de um texto narrativo, em uma oficina estruturada em três partes: motivação (com o intuito de estimular e oferecer subsídios pra a produção textual), produção textual (a escrita propriamente dita) e fechamento (momento de compartilhamento das escritas produzidas com o objetivo de promover e desenvolver o gosto pela escrita de textos que podem ser apreciados por um leitor/ouvinte real). A realização da produção textual ocorreu no momento em que as crianças começaram a cursar o primeiro ano do Ensino Fundamental.

Os dados concernentes às produções textuais das crianças dos dois grupos estudados foram apresentados e discutidos, considerando-se três fenômenos, a saber: a segmentação não convencional, especificamente, a hipossegmentação; a grafia de sílabas complexas; e a grafia da nasalidade.

Em relação ao primeiro fenômeno, a hipossegmentação, foi possível observar, pelos diagnósticos analisados, que em ambos os grupos há escritas hipossegmentadas, as quais obedecem às tendências apontadas por Cunha (2004) em seu estudo: predomínio de junções entre palavra gramatical + palavra fonológica e palavra fonológica + palavra fonológica. Os dados analisados de hipossegmentação,

tanto das turmas como individualmente, trazem indícios de que atividades de consciência fonológica que abordaram noções complexas, como é a de palavra, podem ter colaborado para que as crianças da sala de intervenção apresentassem erros de hipossegmentação em menor quantidade, ainda que estivessem no início de suas escritas alfabéticas.

No tocante aos dois últimos fenômenos – grafia de sílabas complexas e grafia da nasalidade –, os dados deram pistas de que as atividades com o constituinte silábico pode ser o caminho para gerar a reflexão sobre o oral e, logo após, do oral apoiado ao escrito. Em seguida, pode ser aumentada a demanda cognitiva com tarefas de exclusão, produção e transposição, ou seja, atividades que se ancorem em palavras básicas com duas e três sílabas que apresentem estruturas silábicas simples e complexas, a fim de colaborar para a superação das possíveis dificuldades inerentes à tarefa de decomposição de estruturas linguísticas maiores. Ao comparar os erros encontrados nos dois grupos, foi possível verificar que o número de erros nos dados da sala de intervenção mostrou-se menor, tanto em relação às grafias das sílabas CCV e CVC, como no que diz respeito ao registro da nasalidade fonológica.

Compreende-se que os resultados aqui obtidos vão ao encontro de pesquisas que mostram a pertinência do trabalho que valoriza o conhecimento linguístico das crianças, explorando a sensibilidade fonológica pré existente. As atividades de intervenção realizadas podem orientar ações teórico-metodológicas voltadas para o trabalho com a consciência fonológica, percebida no conjunto das demais habilidades metalinguísticas. Trata-se de uma rica e importante "ferramenta" para o professor da Educação Infantil, para promover a reflexão sobre as partes sonoras das palavras.

Sendo assim, a intervenção didática desenvolvida, que consistiu na aplicação de atividades de consciência fonológica na sala de intervenção, evidenciou o desenvolvimento de estratégias pedagógicas, respeitando um *continuum* de complexidade (ALVES, 2012). Desse modo, o ensino do SNA se deu para além da mera "sensibilidade", ou seja, as atividades envolvendo a sensibilização fonológica ocorreram de maneira gradual, no intuito de "facilitar" a capacidade de operar sobre unidades linguísticas. Tal aspecto foi demonstrado pelas respostas das crianças que superaram a intuição e não fizeram uso de estratégias de memória.

Pondera-se, assim, que o envolvimento em situações de reflexão sobre o SNA antes do período consagrado à alfabetização, a partir de um ensino que promova sistematicamente a reflexão metalinguística, leva a uma evolução do pensamento

infantil a respeito das características do SNA, da posição das unidades linguísticas que envolvem e ocupam nas palavras, o que mostrou ter efeitos positivos na aprendizagem deste construto social, quando do ingresso no 1º ciclo do Ensino Fundamental.

Esta pesquisa centrou-se em um aspecto particular da importância de abordar o SNA desde a Educação Infantil, investigando o seu papel no desenvolvimento da consciência fonológica de crianças em idade pré-escolar. Os resultados obtidos tornam clara a atualidade e a relevância desta investigação, à medida em que corrobora as potencialidades de atividades de consciência fonológica como uma competência metalinguística, cujo papel para a aprendizagem tem sido ressaltado por estudos recentes que sustentam a importância da promoção desta competência em contexto pré-escolar (MORAIS, 2012, 2015a, 2015b, 2015c, 2019; ARAGÃO; MORAIS, 2013; MORAIS; ALBUQUERQUE, 2008, 2016).

Tem-se ciência de que muito fica por fazer para fortalecer a ligação entre a Educação Infantil e a Alfabetização. Todavia, espera-se que surjam outros estudos que investiguem outras competências linguísticas e que ampliem a investigação aqui proposta, estendendo-a a outros grupos de crianças e levando em conta outras variáveis; pesquisas/estudos em que educadores/as e investigadores/as caminhem de mãos dadas, reconhecendo que há preocupações, interesses e objetivos comuns. Investigações que contribuam para uma melhoria efetiva da educação, em especial, do ensino do SNA, pois acredita-se que ler e escrever é libertador. Que acima de tudo, consigam perceber que “a experiência sempre pode e deve ser contada de outra forma, cabendo a nós dar-lhe outro sentido” (KRAMER, 2006, p. 67).

Por fim, espera-se que esta tese possa oferecer subsídios didáticos multidimensionais (FRANCO; PIMENTA, 2016) com o compromisso técnico, político e humano que os constructos ler e escrever possuem, para que, dessa forma, se fundamente em práticas pedagógicas que ensinem a todos. Assim, compartilho esses resultados com os colegas educadores, iniciantes na Educação Infantil, e demais profissionais que atuam no processo de aquisição do SNA, com o intuito de contribuir para que novas pesquisas sejam desenvolvidas, tendo como foco este período do desenvolvimento.

Referências

- ABAURRE, Maria Bernadete Marques. **Dados da escrita inicial:** indícios da construção da hierarquia de constituintes silábicos? *In:* MATZENAUER, C. L. B. (Org.). *Aquisição de língua materna e de língua estrangeira*. Pelotas: EDUCAT, 2001.
- ABAURRE, Maria Bernadete Marques. A relevância dos critérios prosódicos e semânticos na elaboração de hipóteses sobre segmentação na escrita inicial. *In:* **ABRALIN - Boletim da Associação Brasileira de Linguística**. n. 11, junho de 1991. Disponível em: <https://www.abralin.org/site/wp-content/uploads/2018/12/boletim11a.pdf>
- ABAURRE, Maria Bernadete Marques. *The interplay between spontaneous writing and underlying linguistic representation*. **European Journal of Psychology Education**, Dordrecht, v. 3, n. 40, 1988.
- ADAMS, M. J. *et al.* **Consciência fonológica em crianças pequenas**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2006.
- ALVES, Nilda. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. *In:* ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP & A, 2008.
- ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. 10. ed. São Paulo: Papirus Editora, 2006.
- ALVES, Ubiratã Kickhöfel. O que é consciência fonológica. *In:* **Consciência dos sons da língua:** subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa. LAMPRECHT, Regina Ritter; BLANCO-DUTRA, Ana Paula *et al.* 2. ed. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2012. 288 p.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. A palavra. *In:* **A paixão medida**. Posfácio Abel Barros Baptista. 1. ed. revisada. São Paulo: Companhia das Letras, 2014, p. 47.
- AQUINO, Socorro Barros de. **O trabalho com consciência fonológica na educação infantil e o processo de apropriação da escrita pelas crianças** Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt10-4998-int.pdf> Acesso em: 08 dez. 2019.
- ARAGÃO, S. S. A.; MORAIS, A. G. Crianças com hipótese alfabética, ensinadas pelo método fônico, não conseguem resolver tarefas de consciência fonêmica. *In:* *Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura*, 12, 2013, Puebla, México. **Anales...** Puebla: Red de Cultura Escrita y Comunidades Discursivas, 2013, v. 1. p. 1-11.
- ARANHA, M. L. de A.; MARTINS M. H. P. **Temas de filosofia**. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2009.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, ANPED. Biblioteca. Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca> Acesso em: 10 nov. 2019.

AZENHA, M. da G. **Construtivismo: de Piaget a Emilia Ferreiro**. São Paulo: Ática, 1998. (Série Princípios, n. 235)

BARDIN, Laurence. **Les mécanismes idéologiques de la publicité**, Paris, J. P. Delarge, Ed. Universitaires, 1979. Uma revelação dos conteúdos e dos processos publicitários através de técnicas diversas de análise de conteúdo.

BARROS, Celia Silva Guimarães. **Pontos de Psicologia Escolar**. Série Educação. 1998. São Paulo: ÁTICA.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **Modernidade, pluralismo e crise de sentido: a orientação do homem moderno**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BISOL, Leda (org.). **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. 2. ed. revista e ampliada. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 1999.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. Editora: Parábola. 2008.

BOSI, Alfredo. **Machado de Assis: o enigma do olhar**. 4. ed. Martins Fontes. WMF. 2007.

BRANDÃO, A. C. P.; LEAL, T. Alfabetizar e letrar na Educação infantil: o que isso significa? *In*: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. de S. (Org.). **Ler e escrever na educação infantil: discutindo práticas pedagógicas**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 13-31.

BRASIL. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**, BDTD. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Advanced> Acesso em: 10 nov. 2019.

BRASIL, MEC. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC, versão aprovada pelo CNE, novembro de 2017**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento: ano 2: unidade 2** /Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010. 36 p. il. ISBN: 978-85-7783-048-0.

BRASIL. PROINFANTIL: **Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil**: diretrizes gerais / Ministério da Educação. Brasília, DF: SEB, 2005.

BRASIL. **Portal de Periódicos CAPES/MEC**. Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br/> Acesso em: 10 nov. 2019.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento. **Caleidoscópio** Vol. 5, n. 1, p. 24-30, jan./abr. 2007.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Letramento e Alfabetização: implicações para a Educação Infantil. *In*: FARIA, Ana Lúcia Goubart; MELLO, Suely Amaral. (Org.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

BRUNER, Jerome. **A cultura da educação**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2001.

CADERNO DE APRESENTAÇÃO/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 1. ed.- Brasília: MEC/SEB, 2016. 56 p (Coleção Leitura e escrita na Educação Infantil; v.1).

CÂMARA JR., J. M. **Estrutura da língua portuguesa**. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, [1970] 1995.

CAMPBELL, Donald T.; STANLEY, Julian C. **Delineamentos experimentais e quase-experimentais de pesquisa**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1979. Disponível em: <https://www.bdpa.cnptia.embrapa.br/consulta/busca?b=ad&id=88553&biblioteca=CNPSO&busca=autoria:%22STANLEY,%20J.%22&qFacets=autoria:%22STANLEY,%20J.%22&sort=&paginacao=t&paginaAtual=1> Acesso em: 08 dez. 2019.

CARDOSO, Cancionila Janzkovski; KIMURA, Cecília Fukiko Kamei; RODRIGUES, Sílvia de Fátima Pilegi. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; enfrentando um problema secular. **Revista REAMEC**, Cuiabá -MT, n.05, Volume 1, dezembro 2016, ISSN: 2318 –6674 Revista do Programa de Doutorado da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/reamec/article/view/5327/3521> Acesso em: 30 jan. 2020.

CARDOSO-MARTINS, Claudia; BATISTA, Anna Claudia Eutrópio. O conhecimento dos nomes das letras e o desenvolvimento da escrita: evidências de crianças falantes de português. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 18, n. 3, p. 330-336, 2005.

CARDOSO-MARTINS, Cláudia; CORREA, Marcela Fulanete. O desenvolvimento da escrita nos anos pré-escolares: questões acerca do estágio silábico. **Psicologia: teoria e pesquisa** [online]. UnB, Brasília, v. 24, n. 3, p. 279-286, 2008. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/revistaptp>.

CARDOSO-MARTINS e colaboradores, 2008. MICHALLICK-TRIGINELLI, M. F.; MAGALHÃES, L. F. S. **Single vs. multiple deficit models of developmental dyslexia: evidence from persistent reading difficulties in Brazilian Portuguese**. 2008. Manuscrito não publicado, Universidade Federal de Minas Gerais.

CARDOSO-MARTINS e colaboradores, 1998. *Alphabetic access route in beginning reading acquisition in Portuguese: the role of letter-name knowledge*. MONICA DOURADO DE ABREU and CLAUDIA CARDOSO-MARTINS. **Reading and writing: an interdisciplinary journal**. Vol. 10, p. 85-104, 1998. 85 c 1998 Kluwer Academic Publishers. Printed in the Netherlands

CARRAHER, Terezinha Nunes. **Aprender Pensando**. Contribuições da Psicologia Cognitiva para a Educação. 2. ed. Editora Vozes: Petrópolis, 1981.

CARRAHER, Terezinha Nunes. Ensino de ciências e desenvolvimento cognitivo. **Coletânea do II Encontro "Perspectivas do Ensino de Biologia"**. São Paulo, FEUSP, 1986.

CARRAHER, Terezinha Nunes; REGO, Lúcia Lins Browne. O realismo nominal como obstáculo na aprendizagem da leitura. **Cadernos de Pesquisa**, Dialnet, [s/l], p. 3-10, 1981.

CARVALHO, Magda Costa. Fazer universidade como quem faz escola: virtualidades da filosofia para crianças ao leme de um mestrado. **O que nos faz pensar**, [S.l.], v. 28, n. 44, p. 21-37, July 2019. ISSN 0104-6675. Disponível em: <http://www.oquenofazpensar.fil.puc-rio.br/index.php/oqnf/article/view/669>

CASTRO, Lucia Rabello de. Conhecer, transformar(se) e aprender; pesquisando com crianças e jovens. *In*: CASTRO, Lucia Rabello de; BESSET, Vera Lopes. (Org.). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude: construindo caminhos**. Rio de Janeiro: Nau/Faperj, 2008.

CHARTIER, Roger. **A ordem dos Livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. Trad. de Mary Del Priore. Brasília: Editora Universidades de Brasília, 1994.

CHOMSKY, Carol. **Write first, read later**. Childhood education, 1971.

COHN, Clarice. Concepções de infância e infâncias: um estado da arte da antropologia da criança no Brasil. **Civitas**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 221-244, maio-ago, 2013

CORRÊA, M. L. G. **O modo heterogêneo de constituição da escrita**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. 2. ed., Porto Alegre, RS: Artmed, 2011.

COSTA, J.; FREITAS, M. J. Sobre a representação das vogais nasais. *In*: MATZENAUER, C. L. (Org.). **Aquisição de língua materna e de língua estrangeira: aspectos fonético-fonológicos**. 1. ed. Pelotas, RS: ALAB/EDUCAT, 2001, v. 1, p. 15-40.

CUNHA, Ana Paula Nobre. A segmentação não convencional da escrita: o registro da variação de um sistema em aquisição. *In*: MIRANDA, Ana Ruth Moresco; CUNHA, Ana Paula Nobre; DONICHT, Gabriele (org.). **Estudos sobre aquisição da linguagem escrita**. Pelotas: Ed. UFPEL, 2017, 424 p.

CUNHA, Ana Paula Nobre. **As segmentações não-convencionais da escrita**

inicial: uma discussão sobre o ritmo linguístico do português brasileiro e europeu. Tese (Educação) - Universidade Federal de Pelotas, 2010.

CUNHA, Ana Paula Nobre. **A hipo e a hipersegmentação nos dados de aquisição da escrita:** um estudo sobre a influência da prosódia. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2004.

CUNHA, Ana Paula Nobre da; MIRANDA, Ana Ruth Moresco. A influência da hierarquia prosódica em hipossegmentações da escrita de crianças de séries iniciais. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**. Edição especial, n. 1, 2007.

DE ABREU, M.; CARDOSO-MARTINS, C. (1998). *Alphabetic access route in beginning reading acquisition in Portuguese: the role of letter-name knowledge*. **Reading and Writing: an Interdisciplinary Journal**, n. 10, 85-104.

DELVAL, Juan. **Introdução à prática do método clínico:** descobrindo o pensamento das crianças. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.

EHRI, Linnea C. Aquisição da habilidade de leitura de palavras e sua influência na pronúncia e na aprendizagem do vocabulário. In: MALUF, Maria Regina; CARDOSO-MARTINS, Cláudia. **Alfabetização no Século XXI:** como se aprende a ler e a escrever. Porto Alegre, RS: Penso (Edição Digital), 2013.

EHRI, Linnea C. **Learning to read words:** theory, findings, and issues. Disponível em: https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0902_4 Acesso em: 05 jul. 2019.

EHRI, Linnea C. **Word reading by sight and by analogy in beginning readers. reading and spelling development and disorder**, p. 16-112. 1998.

EHRI, Linnea C. *Learning to read and learning to spell are one and the same, almost*. In: C. Perfetti, L. Rieben & M. Fayol (Eds.). New Jersey: LEA. **Learning to spell – research, theory and practice across languages**, 1997. p. 237-269.

EHRI, Linnea C. *Reconceptualizing the development of sight word Reading and its relationship to recoding*. In: P. Gough, L. C. Ehri, & R. Treiman (Eds.), **Reading Acquisition**, p. 107-143. Hillsdale, NJ - Erlbaum. 1992.

EHRI, L. C.; WILCE, L. S. Cipher versus cue Reading: Na experiment in decoding acquisition **Journal of Educational Psychology**, v. 79, n. 1, p. 3-13. 1987. Disponível em: <http://doi.org/10.1037/0022-0663.79.1.3> Acesso em: 05 jul. 2018.

EHRI, Linnea C, NUNES, S. R., WILLOWS, D. M., Schuster, B. V., Yaghoub-Zadeh, Z., & Shanahan, T (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: evidence from the National Reading Panel's meta-analvsis. **Reading Research Quarterly**, v. 36, n. 3, p. 250-287

ELLMANN, Richard. **Oscar Wilde**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

ESPÍRITO SANTO, Edeil Reis do. **Consciência fonológica e prática alfabetizadora:** por uma ação teórico-metodológica para o ensino da linguagem escrita. 2013. 221 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade

Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2013.

FÁVERO, Leonor Lopes. **Coesão e coerência textuais**. São Paulo: Ática, 2005.

FERRACIOLI, L. Aprendizagem, desenvolvimento e conhecimento na obra de Jean Piaget: uma análise do processo de ensino-aprendizagem em Ciências. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. 1999; v. 80, n. 194, p. 5-18.

FERREIRA, Carmem Regina Gonçalves. **Uma palavra é o nome de cada coisa**: um estudo sobre as percepções de crianças do ciclo de alfabetização acerca da palavra oral e gráfica. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, 2016.

FERREIRA, Carmen Regina Gonçalves. **Um estudo sobre a segmentação não-convencional na aquisição da escrita de alunos de EJA**. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2011.

FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em processo**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

FERREIRO, Emilia. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 1999. 102 p, v. 2.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre Alfabetização**. 7. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1987.

FERREIRO, Emilia; PALACIO, Margarita Gomez (Coord.). **Os processos de leitura e escrita**: novas perspectivas. Tradução de Maria Luiza Silveira. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.

FERREIRO, Emilia; PONTECORVO, Clotilde. Os limites entre as palavras: a segmentação em palavras gráficas. *In*: FERREIRO, E. *et al.* **Chapeuzinho Vermelho aprende a escrever**. São Paulo: Ática, 1996. p. 38-66.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein, Liana di Marco e Nestor Jerusalinsky Porto Alegre: ARTMED, 1999.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido. Didática multidimensional: por uma sistematização conceitual. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, n. 135, p.539-553, abr./jun., 2016.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, São Paulo, Campinas, v. 33, n.119, abr./jun. p. 379-404, 2012.

FRITH, U. (1985). *Beneath the surface of developmental dyslexia*. *In*: K. Patterson, J. Marshall; M. Coltheart (Eds.). **Surface dyslexia: Neurological and cognitive studies of phonological reading** (p. 301- 330). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Disponível em:

[https://www.scrip.org/\(S\(i43dyn45teexjx455qlt3d2q\)\)/reference/ReferencesPapers.as](https://www.scrip.org/(S(i43dyn45teexjx455qlt3d2q))/reference/ReferencesPapers.as)

px?ReferencelD=114895 Acesso em: 20 jul. 2019.

GATTI, Bernardete. **A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios**, 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/36066/23315> Acesso em: 20 nov. 2019.

GENTRY, J. Richard. **The science of spelling: the explicit specifics that make great readers and writers (and spellers!)**. Portsmouth, NH: Heinemann, 2004.

GENTRY, J. Richard. *An analysis of developmental spelling in GNYS at WRK*. **The Reading Teacher**, JSTOR, New York, USA, v. 36, n. 2, p. 192–200, november, 1982.

GENTRY, J. Richard. *Spelling Genius at Work: an Analysis of Development Spelling in "GNYS AT WRK"*. **SET. Research Information for Teachers**, n. 2, 1983.

Disponível em:

http://www.nzcer.org.nz/system/files/journals/set/downloads/Set1983_2_010_0.pdf.

Acesso em: dez. 2017.

GENTRY, J. Richard; Gillet, J. **Teaching kids to spell**. Portsmouth, NH: Heinemann, 1993.

GOMBERT, Jean E. Atividades metalingüísticas e aprendizagem da leitura. *In: Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa *versus* pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Psic.: Teor. e Pesq.** [online]. 2006, vol.22, n.2, pp.201-209. ISSN 0102-3772. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722006000200010>

GUTIERREZ, Liza. **Programa de estimulação da consciência fonológica no primeiro ano do ensino fundamental: efeitos sobre a escrita e os erros motivados pela fonologia**. Pelotas, RS: Universidade Federal de Pelotas, 2015.

HEATH, Shirley Brice. The functions and uses of literacy. *In: CASTELL, S., LUKE, A. & EGAN, K. eds. Literacy, society and schooling*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

HILDRETH, G. *Developmental sequences in name writing*. *In: Child developmental psychology*. 1936, p. 291-303. VOLUME 7. Nº 4. DOI: 10.2307/1125581 Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2004-12432-003> Acesso em: 05 jun. 2018.

KAMII, C. Long; MANNING, R.; MANNING, G. *Spelling in kindergarthen: a constructivist analysis comparing spanish-speaking and english-speaking children*, **Journal of research in childhood education**, v. 4, n. 2, p. 91-7. 1990.

KARMILOFF-SMITH, Annette. Auto-organização e mudança cognitiva. **Substratum**, v. 3, n. 1, p. 23-55, 1996.

KARMILOFF-SMITH, Annette. **Beyond modularity: a developmental perspective on cognitive science**. Cambridge: MIT Press, 1992.

- KATO, Mary. **No mundo da escrita**. 7. ed. São Paulo: Editora Ática, 2005.
- KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2013.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a Educação**. São Paulo: Cortez, 2009
- KOHAN, Walter O. Visões de filosofia: infância: **ALEA**, Rio de Janeiro. vol. 17/2, p. 216-226, jul-dez 2015.
- KRAMER, Sonia. **Por entre as pedras**. São Paulo: Ática, 2006.
- LAMPRECHT, Regina Ritter *et al.* (Org.). **Aquisição fonológica do português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004, p. 129-150.
- LANDSMANN, Liliana Tolchinsky. *Aprendizaje del lenguaje escrito*. Barcelona. **Anthropos**, 8476584121, 9788476584125, 1993.
- LIMA, Lauro de Oliveira. Aprendizagem da criança pré-escolar: a perspectiva de Piaget. *In*: MACEDO, Lino de. **Ensaio Construtivistas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.
- LIPMAN, Matthew. **O Pensar na Educação**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- LURIA, Alexander Romanovich. O desenvolvimento da escrita na criança. *In*: VYGOTSKY, L. S. *et al.* **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988.
- MALAGUZZI, Loris. História, idéias e filosofias básicas. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1999, p. 59-104.
- MATZENAUER-HERNANDORENA, C. L. As soantes palatais no português brasileiro: uma discussão sobre seu status fonológico. *In*: **Estudos de Gramática portuguesa**. Ebehard Gärtner (ed.). Frankfurt am Main: TFM. v. 13. 2000.
- MENEZES, Gabriela. **A consciência fonológica na relação fala-escrita em crianças com desvios fonológicos evolutivos**. 1999. 139 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.
- MIRANDA, A. R. M. Um estudo sobre a natureza dos erros (orto)gráficos produzidos por crianças dos anos iniciais. **Educ. rev.** [online]. 2020, vol. 36, e221615. Epub Jan 31, 2020.
- MIRANDA, Ana Ruth Moresco. As sílabas complexas: fonologia e aquisição da linguagem oral e escrita. **Fórum linguístico**, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 3825-3848, abr./jun., 2019.

MIRANDA, Ana Ruth Moresco. Aquisição da escrita: as pesquisas do GEALE. *In*: MIRANDA, A. R. M.; CUNHA, A. P. N.; DONICHT, G. (Org.). **Estudos sobre aquisição da linguagem escrita**. Pelotas: Editora UFPel; 2017. p.15-50.

MIRANDA, Ana Ruth Moresco. As vogais pretônicas do português e os dados de aquisição da escrita. *In*: FERREIRA-GONÇALVES, G.; KESKE-SOARES, M.; BRUM-DE-PAULA, M. (org.). **Estudos em aquisição fonológica**. Santa Maria, RS: Pallotti, 2011. v. 4.

MIRANDA, Ana Ruth Moresco. A interação entre acento e sílaba na aquisição da linguagem: um exemplo de marcação posicional. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 45, n. 1, p. 27-34, jan./mar. 2010.

MIRANDA, Ana Ruth Moresco. Os dados de aquisição oral e escrita e o estatuto das codas mediais do português. *In*: FERREIRA-GONÇALVES, G.; KESKE-SOARES, M.; BRUM-DE-PAULA, M. (Org.). **Estudos em aquisição fonológica**. Santa Maria, RS: Pallotti, 2009, v. 2.

MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia. Alfabetização e letramento: o que são? Como se relacionam? Como alfabetizar letrando? *In*: ALBUQUERQUE, Eliana; LEAL, Telma. **Alfabetizando jovens e adultos letrados: outro olhar sobre a educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 59-76.

MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. 1. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2019. ISBN: 9788551305188

MORAIS, Artur Gomes de. Realismo nominal. *In*: **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Isabel Cristina Alves da Silva Frade, Maria da Graça Costa Val, Maria das Graças de Castro Bregunci (org.). Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/realismo-nominal>. Acesso em: 09 dez. 2019.

MORAIS, Artur Gomes de. O desenvolvimento da consciência fonológica e a apropriação da escrita alfabética entre crianças brasileiras. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 1, p. 1-18, 2015a.

MORAIS, Artur Gomes de. Base Nacional Comum Curricular: que direitos de aprendizagem defendemos para as crianças na Educação Infantil? **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 2, p. 1-13, 2015b.

MORAIS, Artur Gomes de. Relações entre psicologia e educação escolar: contribuições e limites das grandes teorias cognitivas de domínio geral e a defesa de uma psicologia vinculada a didáticas específicas. *In*: CHIARO, S.; MONTEIRO, C. E. (Org.). **Formação de professores: múltiplos olhares**. Recife: Ed. da UFPE, 2015c. p. 235-226.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012. 192 p.

MORAIS, Artur Gomes de. A pesquisa psicolinguística de tipo construtivista e a

formação de alfabetizadores no Brasil: contribuições e questões atuais. *In*: FRADE, I. C. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**: alfabetização e letramento, arte-educação, educação infantil, ensino da língua portuguesa, ensino de línguas estrangeiras. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 21-38.

MORAIS, Artur Gomes de. A apropriação do sistema de notação alfabética e o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica. **Letras de Hoje**, v. 39, n. 3, p. 175-192, 2004.

MORAIS, Artur Gomes de (1986). **O emprego de estratégias visuais e fonológicas na leitura e escrita em português**. Recife. Dissertação mestrado psicologia UFPE 1986.

MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi Alves. Refletindo sobre a língua escrita e sobre sua notação no final da Educação Infantil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 97, p. 519-533, 2016.

MORAIS, Artur Gomes de; LEITE, Tania Maria Rios. A escrita alfabética: por que ela é um sistema notacional e não um código? Como as crianças dela se apropriam. *In*: BRASIL-MEC-SEB. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: a aprendizagem do sistema de escrita alfabética – ano 1: unidade 3. Brasília: MEC, SEB, p. 6-19, 2012.

MORAIS, Artur Gomes de; LEITE, Tania Maria Rios. Como promover o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica dos alfabetizandos? *In*: MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 71-88.

MORAIS, Artur Gomes de; LIMA, N. C. Análise fonológica e compreensão da escrita alfabética: um estudo com crianças da escola pública. *In*: Simpósio Latino-Americano de Psicologia Do Desenvolvimento (ISSBD), 1989, Recife. **Anais...** Recife, 1989. p. 51-54.

MORENO, Cláudio. Jogando com as palavras. **Jornal Zero Hora**, Porto Alegre, 19 nov. 2005, Edição nº 14.699, Caderno Cultura.

MOTA, Andrea; OTHERO, Gabriel de Ávila; FREITAS, Joselaine Moreira de. A análise dos processos fonológicos. Não impresso. 2001.

MUSSEN, Paul Henry *et al.* **Desenvolvimento e personalidade da criança**. São Paulo: Harbra, 1977.

NESPOR, M.; VOGEL, I. On clashes and lapses. *Phonology*, Cambridge, n.6, p.69-116, 1989. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000249&pid=S1981-5794201300020001300014&lng=en. Acesso 13, jul. 2018.

NUNES, Terezinha. Leitura e escrita: processos e desenvolvimento. *In*: ALENCAR, Eunice Soriano de (org.). **Novas contribuições da Psicologia aos processos de ensino e aprendizagem**. São Paulo: Cortez Editora, 1995, p. 13-49.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Estudos do cotidiano, pesquisa em Educação e vida cotidiana: desafio da coerência**. ETD –Educação Temática Digital, Campinas, v.9, n.esp., p.162-184, out. 2008–ISSN:1676-2592.
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1050/1065>. Acesso em: 07 de dez. 2017.

OUELLETTE, G.; SÉNÉCHAL, M. (2008a). A window into early literacy: exploring the cognitive and linguistic underpinnings of invented spelling. **Scientific Studies of Reading**, v. 12, n. 2, p. 195-219. DOI: 10.1080/10888430801917XXX.

PACHALSKI, Lissa; MIRANDA, Ana Ruth Moresco. Conhecimento fonológico na aquisição da escrita: um estudo sobre os erros (orto)gráficos em textos de crianças do Ciclo de Alfabetização. **ReVEL**. vol. 17, n. 33, 2019. Disponível em: www.revel.inf.br.

PACHALSKI, Lissa; MIRANDA, Ana Ruth Moresco. A metátese na aquisição da escrita: simetrias e assimetrias entre fonologia e ortografia. **Filologia e Linguística Portuguesa** (Online), v. 20, p. 233-256, 2018. Pachalski

PAULA, Fraulein Vidigal de; CORREA, Jane; SPINILLO, Alina Galvão. **O conhecimento metalinguístico de crianças: o papel das aprendizagens implícitas e explícitas**. 2012.

PIAGET, Jean. **Psicologia da inteligência**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983. [La Psychologie de L Intelligence, 1956]

PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982. [Psychologie et Pédagogie, 1969]

PIAGET, Jean. **Le Possible et le nécessaire** 1. L Évolution des Possibles chez l Enfant. Paris: PUF, 1981. [O Possível e o Necessário. Vol. 1: Evolução dos Possíveis na Criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985]

PIAGET, Jean. **Réussir et Comprendre**. Paris: PUF, 1974. [Fazer e Compreender. São Paulo: EDUSP/Melhoramentos, 1978.

PIAGET, Jean. **O desenvolvimento do pensamento: equilíbrio das estruturas cognitivas**. Lisboa: Dom Quixote, 1977. b [L 'Equilibration des Structures Cognitives, 1977]

PIAGET, Jean. **La Prise de Conscience**. Paris: PUF, 1974. [A Tomada de Consciência. São Paulo: EDUSP/Melhoramentos, 1974]

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

PIAGET, Jean. **Seis Estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1967. [Six Études de Psychologie, 1964].

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel L. **Image mentale chez l enfant**. Paris: PUF, 1966. [A Imagem Mental na Criança. Porto: Livraria Civilização, 1977.

PICCOLI, Luciana; CAMINI, Patricia. **Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade**. Porto Alegre: Edelbra, 2012.

POLLO, T. C.; TREIMAN, R.; KESSLER, B. Uma revisão crítica de três perspectivas sobre o desenvolvimento da escrita. **Estudos de Psicologia**, PUC, Campinas, v. 32, n. 3, p. 449-459, 2015.

POPPOVIC, Ana Maria; MORAES, Genny Golubi de. **Prontidão para alfabetização: programa para o desenvolvimento de funções específicas – teoria e prática**. São Paulo: Vetor, 1966.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. **Ler, escrever e fazer conta de cabeça**. Belo Horizonte, MG: Miguilim, 1997.

RAPPAPORT, Clara Regina. **Psicologia do Desenvolvimento**. Vol. 1 São Paulo: E.P.U., 1981. 74p.

REGO, Lúcia Lins Browne. Descobrimo a língua escrita antes de aprender a ler: algumas implicações pedagógicas. *In*: M. A. Kato (ed.). **A concepção da escrita pela criança**. Campinas, SP: Pontes, 1992, p. 105-134.

RIBAS, Leticia Pacheco. Sobre a aquisição do *onset* complexo. *In*: LAMPRECHT, R. R. *et al.*(Org.). **Aquisição Fonológica do Português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia**. Porto Alegre: ArtMed Editora, 2004.

SÁ, Celso Pereira de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998.

SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SCALZITTI, Carla Melissa Klock. **Linguagem e Infância: relações com o letramento**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis - MT, 2012.

SEYMOUR, P. H. K. *Early reading development in European orthographies*. *In*: SNOWLING, M. J.; HULME, C. (Ed.). **The science of reading: a handbook**. Oxford, UK: Blackwell, 2005.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade de Campinas, 6. ed., 1989

SOARES, Magda B. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. *In*: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (organizadoras). **Escolarização da leitura literária**. 2. ed., 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2003. 128 p. ISBN 85-86583-16-2

STREET, Brian V. **Literacy in Theory and Practice**. London: Cambridge University Press, 1982.

TUNMER, W. E.; PRATT, C.; HERRIMAN, M. L. (Org.). **Metalinguistic awareness**

in children: theory, research and implications. New York: Springer-Verlag, 1994.

VERNON, Sofia; FERREIRO, Emilia. Desenvolvimento da escrita e consciência fonológica: uma variável ignorada na pesquisa sobre consciência fonológica.

Harvard Educational Review, Cambridge, MA, USA, v. 69, n. 4, p. 395-415, 1999.

VYGOTSKI, Lev S. 2007. *Vygotsky and the Social Dynamics of Classrooms*.

Coverage: 1912-2016 (Vol. 1, N. 1 - Vol. 106, N. 2) DOI 10.2307/30046790.

VYGOTSKY, Lev. S. **La imaginación y el arte en la infancia**. 6. ed. Madrid, Espanha: Akal, 2003.

VYGOTSKI, Lev S. **Obras escogidas**. Madrid: Visor; MEC, 1993. v. 2, p.11-348. Pensamiento y lenguaje.

VYGOTSKY, Lev. S. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2000.

WADSWORTH, Barry. **Inteligência e afetividade da criança**. 4. ed. São Paulo: Enio Matheus Guazzelli, 1996.

YAVAS, Mehmet; HERNANDORENA, Carmen L. Matzenauer; LAMPRECHT, Regina Ritter. **Avaliação fonológica da criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

Apêndices

Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, _____,

responsável pelo(a) aluno(a) _____,

estudante da turma _____, após ter sido devidamente informado sobre os objetivos da pesquisa e sobre os procedimentos a serem adotados e ter a garantia de ser esclarecido sobre qualquer dúvida bem como ter a liberdade de retirar o consentimento a qualquer momento, dou meu consentimento para que se efetive o estudo.

Pelotas, fevereiro de 2017.

Assinatura do responsável

AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Eu _____,

portador do CPF _____,

RG _____ - Responsável pelo menor _____,

autorizo a publicação de imagem do meu filho (a) para a pesquisa desenvolvida pela professora, pesquisadora e doutoranda Carla Melissa Klock Scalzitti, portadora do CPF 545186521-34, aluna da pós-graduação da Universidade Federal De Pelotas – UFPel.

A pesquisadora se compromete em publicar as imagens apenas em prol da pesquisa, ou seja, em eventos como: seminários e congressos da educação, que abordem o ensino aprendizagem da escrita, para que o material possa corroborar com a pesquisa que abordem a alfabetização e o letramento do país.

Assinatura do responsável

Apêndice B – Sugestão de atividades para a sala de intervenção de 4 anos

JOGOS DE ESCUTA	
GATO MIA	
OBJETIVO	Estimular a disposição das crianças para escutar de forma sensível e atenta.
ATIVIDADES	Faça com que se sentem quietas, em círculos (ou deitar, fingindo estar "dormindo") Enquanto isso, pede-se que outro faça o papel de "gato". O "gato" vai a uma parte qualquer da sala e mia. A criança que está no centro do círculo deve tentar apontar para o "gato". Além disso, deve tentar dizer em que parte da sala está o "gato" e qual é a sua posição - se ele está, por exemplo, deitado no chão ou sentado em uma cadeira. O objetivo é indicar de que parte da sala o som está vindo. Quando a criança no meio do círculo tiver descoberto de onde vem o som, a que estiver se escondendo vai para o meio da sala e, então, é escolhido um novo "gato".
VARIAÇÕES	As crianças podem utilizar sons de outros animais (au-au, piu e bzzzzz). As crianças podem utilizar sons que não sejam de animais, talvez ligados a um determinado tema que esteja sendo estudado na sala de aula. Por exemplo, meios de locomoção.
ESCONDENDO O DESPERTADOR	
OBJETIVO	Localizar um som que, a cada momento, mescla-se facilmente com os sons aleatórios do ambiente. Para localizá-lo com êxito, as crianças devem desenvolver e ampliar a capacidade de estender sua escuta atenta, buscando detectar o som.
MATERIAIS NECESSÁRIOS	Relógio ou cronômetro que faça tique-taque.

ATIVIDADES	Peça que uma das crianças cubra seus olhos. Enquanto ela estiver com os olhos cobertos, esconda um despertador ou um cronômetro que faça tique-taque. A seguir, a criança tira a venda dos olhos e tenta encontrar o relógio pelo ruído. Durante a procura, todas as outras crianças devem ficar bem quietinhas, tentando não dar nenhuma pista.
JOGOS DE RIMA	
HISTÓRIAS RIMADAS	
OBJETIVO	Ensinar as crianças a usar o significado e o ritmo para observar e prever palavras que rimam.
MATERIAIS NECESSÁRIOS	Livro com rimas: - GÓES, L - A patota da pipoca - Editora do Brasil S/A, 1996; - DR. SEUSS - A gatola da Cartola tem tudo na cachola – Cia. das Letrinhas, 2000; - BELINK, T. A alegre vovó Guida que é um bocado distraída – Editora do Brasil S/A, 1998.
ATIVIDADES	Por sua própria estrutura, as histórias rimadas convidam os alunos a usar o significado e o ritmo para observar e para prever palavras que rimam. Enquanto estiver lendo estas histórias com voz alta, exagere o ritmo e a rima para estimular ativamente a escuta e a antecipação entre as crianças. Durante a leitura da primeira história com as crianças, reforçar as palavras dando a oportunidade para reforçar o entendimento pelas crianças, das palavras rima e rimar. Antes de ler as histórias subsequentes, verifique se o significado da anterior foi entendido e lembre as crianças de escutarem palavras que rimam.
VARIAÇÕES	Quando ler um livro que já seja conhecido das crianças, pare após palavras que rimam e pergunte a elas quais palavras elas ouviram que rimam. Como opção, pare antes de ler a segunda palavra de um par que rima, pedindo, antes de continuar, que as crianças adivinhem qual é a palavra que será lida.
ENFATIZANDO A RIMA POR MEIO DO MOVIMENTO	
OBJETIVO	Concentrar a atenção das crianças na rima.
ATIVIDADES	O jogo multissensorial é, em geral, um meio valioso de atrair a atenção de crianças pequenas. A tradicional música infantil “o sapo não lava o pé” oferece uma base excelente para experimentar movimentos físicos no ritmo da rima. As crianças devem sentar-se em círculo com ambas as mãos fechadas à frente. Enquanto todas cantam a música, a pessoa que é a “escolhida” movimenta-se em torno do círculo e (suavemente) marca com batidas as palavras, primeiro na mão direita e depois na esquerda de cada criança. Uma criança cuja mão seja batida na última palavra, ou na palavra que rime, de cada verso (ou seja, em uma das palavras “mágicas”) deve colocar essa mão nas costas. Assim, quem esconder ambas as mãos ainda à sua frente torna-se “a escolhida”. Em “o sapo não lava o pé” as palavras “mágicas” estão em negrito: O sapo não lava o pé Não lava porque não quer Ele mora na lagoa Não lava o pé Porque não quer Mas que chulé

VARIAÇÕES	<p>É útil ampliar esse jogo também para outras rimas. Inclua as seguintes:</p> <p>“Uni duni tê” – palavras mágicas: tê, salame, minguiê, colorê, você.</p> <p>“um, dois, feijão com arroz” – palavras mágicas: dois – arroz; quatro-prato; seis – inglês; oito-biscoite; dez-pastéis.</p> <p>“ Cai, cai balão” – palavras mágicas: mão, não, sabão.</p> <p>“ Marcha soldado” – palavras mágicas: papel- quartel; sinal-nacional.</p> <p>“rei, capitão, soldado, ladrão, moço bonito do meu coração” – Palavras mágicas: capitão, ladrão, coração”.</p>
ESTE NAVIO ESTÁ LEVANDO UM (A)	
OBJETIVO	Ensinar as crianças a responder rapidamente, sem qualquer pista de contexto.
MATERIAIS NECESSÁRIOS	Algo para atirar (bola ou saquinhos com grãos).
ATIVIDADES	<p>faça com que as crianças se sentem em círculo e tenham algo para atirar, como uma bola ou um saquinho com grãos. Para começar o jogo, diga "o navio está levando um melão". A seguir, jogue a bola para alguma criança do círculo. Essa criança deverá pensar em outra carga que poderá ser levada pelo navio e que rime com melão (como "o navio está levando um cachorrão) e jogar a bola de volta a você. Repetindo sua rima original (O navio está carregado de melão"), jogue a bola a outra criança, a qual deverá pensar em uma terceira carga (pão). Continue o jogo dessa forma até que as crianças não tenham mais rimas. Então recomece com uma nova carga. Quando as crianças estiverem boas nas rimas, cada uma pode jogar a bola para outra criança em vez de atirá-la de volta a você. A seguir, a segunda criança deve continuar rimando a partir da palavra sugerida pela primeira.</p> <ul style="list-style-type: none"> - O navio está levando um melão (mamão, sabão, pão, cão, avião, etc.) - O navio está levando uma espada (escada, fada, goiabada, criança) - O navio está levando uma espada (escada, fada, goiabada, criança) - O navio está levando sapato (rato, pato, gato, retrato, etc.)
CONSCIÊNCIA DAS PALAVRAS E FRASES	
EXERCÍCIOS COM PALAVRAS CURTAS E LONGAS	
OBJETIVO	Aperfeiçoar a consciência das crianças acerca das palavras em si e, mais especificamente, ajudá-las a entender que as palavras são definidas por significado e que podem ser longas ou curtas, independentemente do que signifiquem.
MATERIAIS NECESSÁRIOS	Giz/quadro, Letras magnéticas ou cartões com palavras.

<p>ATIVIDADES</p>	<p>Este jogo exige que as crianças decidam qual entre duas palavras é mais longa. Ao fazerem essa avaliação, elas costumam ter problemas para separar a forma do conteúdo. Sabendo que uma joaninha é menor do que uma vaca, por exemplo, elas podem ter resistência a concordar que a palavra joaninha é mais longa que a palavra vaca!</p> <p>Sendo assim, o jogo foi elaborado levando em conta essa tendência. Cada par de palavras consta de uma palavra mais longa do que outra. Independentemente da sua extensão, uma das palavras se refere a um objeto familiar para a criança e que é significativamente maior do que o outro. Tal formato exige que as crianças dissociem forma de conteúdo ao avaliarem o tamanho das palavras, dando ao professor uma maneira de detectar se elas não estiverem conseguindo fazê-lo.</p> <p>Como as formas escritas das palavras são utilizadas como apoio para as avaliações das crianças, é importante que elas sejam escritas de uma maneira que torne óbvias as diferenças de tamanhos. Isso pode ser feito de várias formas. Uma delas é enfatizar o tamanho das palavras em letras, escrevendo-as com letras magnéticas.</p> <p>Para jogar, pronuncie um par de palavras (por exemplo, leão e mosquito) e pergunte às crianças qual delas acham que é maior. Quando tiverem respondido, mostre-lhes as palavras escritas para que possam ver se suas avaliações estão corretas. Entre os pares úteis de palavras, estão os seguintes:</p> <table border="0" data-bbox="485 972 1441 1272"> <tr> <td>Objeto maior</td> <td>Objeto menor</td> </tr> <tr> <td>Ambulância</td> <td>Carro</td> </tr> <tr> <td>Ave</td> <td>Borboleta</td> </tr> <tr> <td>Avião</td> <td>Bicicleta</td> </tr> <tr> <td>Boi</td> <td>Formiga</td> </tr> <tr> <td>Casa</td> <td>Casinha</td> </tr> <tr> <td>Elefante</td> <td>Gato</td> </tr> <tr> <td>Hipopótamo</td> <td>Zebra</td> </tr> <tr> <td>Leão</td> <td>Mosquito</td> </tr> </table> <p>Observação: lembre-se de que o objetivo é que as crianças aprendam a ouvir as diferenças no tamanho das palavras. Para manter esse objetivo, a escrita não deve ser revelada até que as crianças tenham avaliado as palavras “maiores” ou “menores” por meio da escuta.</p>	Objeto maior	Objeto menor	Ambulância	Carro	Ave	Borboleta	Avião	Bicicleta	Boi	Formiga	Casa	Casinha	Elefante	Gato	Hipopótamo	Zebra	Leão	Mosquito
Objeto maior	Objeto menor																		
Ambulância	Carro																		
Ave	Borboleta																		
Avião	Bicicleta																		
Boi	Formiga																		
Casa	Casinha																		
Elefante	Gato																		
Hipopótamo	Zebra																		
Leão	Mosquito																		
INTRODUZINDO OS FONEMAS E AS LETRAS INICIAIS																			
NOME DAS LETRAS INICIAIS DOS NOMES DAS CRIANÇAS																			
<p>OBJETIVO</p>	<p>Introduzir correspondência som-letra.</p>																		
<p>ATIVIDADES</p>	<p>As crianças sentam em círculos e você diz: “O NOME DE ----- COMEÇA COM A LETRA -----”. Levante a mão quem souber e pega na caixa de letras a primeira letra do nome depois que a professora mostrar a ficha com o nome do colega escrito. A seguir, mostre a letra inicial enquanto diz o fonema correspondente ao nome da criança, alongando-o ou repetindo-o [ffffff] quantas vezes for necessário, até que a maioria das crianças tenha adivinhado o nome.</p>																		
<p>VARIAÇÕES</p>	<p>Depois que as crianças se familiarizarem com os fonemas e as letras iniciais dos nomes umas das outras, a professora pode começar o jogo falando o nome da letra.</p>																		
ADIVINHE QUEM É																			

OBJETIVO	Introduzir dois conceitos chave: 1) como os fones soam quando ditos isoladamente e; 2) que os fones são parte das palavras.
ATIVIDADES	Os objetivos desse jogo estão embutidos em sua estrutura. Para jogar, as crianças devem prestar muita atenção às distinções entre os fonemas, enquanto tentam conectá-los aos nomes de que fazem parte. Com todas as crianças sentadas em um círculo, diga “adivinha o nome de quem eu vou dizer agora”. A seguir, escolha o nome de um dos alunos, em segredo, e enuncie separadamente apenas seu fonema inicial. Para nomes que comecem com uma consoante plosiva, como Daniel, o fone deve ser repetido muitas vezes, de forma clara e evidente: “[d][d][d][d][d]”. As consoantes fricativas e líquidas devem ser alongadas, além de repetidas (por exemplo, [s-s-s-s] [s-s-s-s-s] [s-s-s-s-s]). Se os nomes de mais de uma criança tiverem o mesmo fonema inicial, estimule-as a adivinhar todas as possibilidades. Isso introduz a questão de que todos os fonemas aparecerem em muitas palavras diferentes.
VARIAÇÕES	Depois de as crianças terem se familiarizados com o jogo, você pode transferir a elas o controle. Depois que o nome de uma determinada criança for adivinhado, ela mesma pode dar a pista para o próximo nome: “estou pensando no nome de alguém, que começa com [som]”.

Apêndice C – Sugestão de atividades para a sala de intervenção de 5 anos/2018

HISTÓRIAS RIMADAS	
OBJETIVO	Ensinar as crianças a usar o significado e o ritmo para observar e prever palavras que rimam.
MATERIAIS NECESSÁRIOS	Livro com rimas.
ATIVIDADES	Por sua própria estrutura, as histórias rimadas convidam os alunos a usar o significado e o ritmo para observar e para prever palavras que rimam. Enquanto estiver lendo essas histórias em voz alta, exagere o ritmo e a rima para estimular ativamente a escuta e a antecipação entre as crianças. Durante a leitura da primeira história com as crianças, aproveite uma oportunidade para reforçar o entendimento, pelas crianças, das palavras rima e rimar. Antes de ler as histórias subsequentes, verifique se o significado da anterior foi entendido e lembre as crianças de escutarem em busca de palavras que rimam.
VARIAÇÕES	Quando ler um livro que já seja conhecido das crianças, pare após palavras que rimam e pergunte a elas quais palavras elas ouviram que rimam como opção, para antes de ler a segunda palavra de um par que rima, pedindo, antes de continuar, que as crianças adivinhem qual é a palavra que será lida.
RIMAS DE AÇÃO	
OBJETIVO	Expor as crianças a um novo nível de consciência fonológica no qual elas prestem atenção aos sufixos.
MATERIAIS NECESSÁRIOS	Figuras de pares de palavras que rimam.
ATIVIDADES	Este jogo estimula as crianças a prestar atenção nos sufixos. É melhor quando introduzido em pequenos grupos de crianças, porque é complexo em sua rima e em suas demandas de formação de frases. Você deve distribuir aos alunos diversas figuras que representem ações (por exemplo, um menino cantando, um homem dirigindo, um gato comendo), mantendo consigo uma equivalente para cada sufixo (-ando, -endo, -indo); para explicar como o jogo funciona, mostre sua figura e diga uma frase usando a palavra-ação (por exemplo, “o garoto está cantando”); a seguir, peça às crianças que examinem suas próprias figuras para ver se elas apresentam uma ação que rima com cantando. Caso isso ocorra, cada criança deverá levantar o cartão e produzir uma frase rimada com sua figura (por exemplo: “as crianças estão brincando”), uma vez que os pequenos grupos tenham se familiarizado com o jogo, a turma toda pode brincar junta. A seguir, exemplos de rimas-ação, separadas de acordo com o sufixo.
PEGUE UMA COISA DA CAIXA	
OBJETIVO	Reforçar a capacidade das crianças de analisar palavras em sílabas, pedindo-lhes que batam palmas e contem o número de sílabas em uma série de palavras diferentes.
MATERIAIS NECESSÁRIOS	Uma caixa de objetos pequenos. Figuras de vários objetos.

ATIVIDADES	<p>Junte uma série de objetos em uma caixa ou em um cesto. Certifique-se de que haja objetos que se distinguem por terem diferentes números de sílabas, por exemplo, va-ca (2), lá-pis (2), ca-va-lo (3), bor-bo-le-ta (4). Convide um aluno a fechar os olhos, escolher um objeto e nomeá-lo (por exemplo: "isto é um lápis"). Toda as crianças devem repetir o nome do objeto escolhido enquanto acompanham suas sílabas com palmas, lá-pis. Pergunte quantas sílabas foram ouvidas, cuidando para não deixar que ninguém responda demais. Gradualmente, à medida que as crianças vão progredindo no jogo, você pode torná-lo mais difícil usando nomes longos e de tamanhos mais variados. Para nossa sorte, as crianças tendem a considerar as palavras muito compridas extremamente divertidas.</p>
VARIAÇÕES	<ul style="list-style-type: none"> - Use movimentos físicos em lugar de palmas. - Para ampliar o vocabulário do jogo, use figuras em lugar de objetos reais. Para obter maior rendimento na atividade, pode ser interessante usar figuras que estejam vinculadas a um tema em estudo em sua sala de aula. Por exemplo, ao estudar mamíferos, podem-se incluir figuras de cachorros, ovelhas, gatos e vacas. - À medida que seu grupo torna-se confortável nessa atividade, peça a uma criança que acompanhe o nome com palmas e responda com o número de sílabas, e peça às outras que decidam se a primeira criança está correta. - Usando a linha superior de um pequeno quadro, escreva os números (1, 2, 3, 4 e 5) da esquerda para a direita. Faça com que uma criança tire uma figura do cesto e, usando o mesmo procedimento dos objetos, bata palmas e conte o número de sílabas. A seguir, a criança deve colocar o cartão com a figura abaixo de número correspondente no quadro; por exemplo: o cartão com a figura de um cavalo, a criança deverá colocar na coluna com o número 3. Revise as figuras, da esquerda para a direita, quando a fileira tiver sido completa. - Quando as crianças estiverem suficientemente confortáveis nessa atividade, deixe-as tentar determinar o número de sílabas nas palavras sem bater palmas ou dizer as palavras em voz alta. Isso é bem difícil, pois remove o aspecto cinestésico, forçando as crianças a "ouvir" as palavras mentalmente. É notável como muitas crianças parecem considerar isso um problema a ser resolvido e, quando suficientemente e, quando suficientemente competentes na escuta de sílabas, apreciam tal mudança.
PALAVRAS DIFERENTES, MESMO FONEMA INICIAL	
OBJETIVO	<p>Reforçar o conceito de que cada fonema aparece em muitas palavras diferentes e convidar as crianças a prestar atenção em como sentimos os fonemas quando pronunciamos os respectivos fones.</p>
MATERIAIS NECESSÁRIOS	<p>Cartões com figuras para cada fonema a ser trabalhado.</p>
ATIVIDADES	<ul style="list-style-type: none"> - Junte um conjunto de três ou quatro figuras para cada fonema que você quer que as crianças explorem. Por exemplo, você pode escolher figuras de uma foca, uma folha, uma faca e um fogão para o conjunto /f/ e de uma mola, um macaco, uma mala e uma mesa para o conjunto /m/. - Por enquanto, é importante que o nome de cada figura usada comece com uma única consoante, de preferência uma consoante fricativa, nasal ou líquida. - Nenhuma figura deve iniciar com encontros consonantais, como fr, pl ou pr, pois isso tornaria o jogo muito difícil para várias crianças nesse momento. - Para jogar, escolha um conjunto de figuras e faça com que as crianças realizem a tarefa de identificar o nome de cada objeto apresentado.

	<p>Tenha em mente que quando uma palavra for desconhecida é muito difícil dirigir a atenção a seus fonemas. Sendo assim, quando houver qualquer dúvida sobre a familiaridade com uma dessas palavras, peça à turma e/ou a uma criança para repeti-la.</p> <p>- Depois que os nomes de todas as figuras de um conjunto tentam sido discutidos, você deve pedir que uma criança escolha uma delas e diga seu nome (por exemplo: foca). A seguir, que repita o nome, isolando som inicial (por exemplo ffff-oca). Logo após, peça que todas as crianças repitam o nome da mesma forma, f-f-f-f-oca e observem e descrevam o que estão fazendo com suas bocas ao emitirem o som [f].</p> <p>- Peça que outra criança escolha uma outra figura do conjunto e diga seu nome. A seguir, repita o nome junto com todas as crianças, isolando o fonema inicial e chamando atenção para sua pronúncia. Reveja as figuras escolhidas até, então, perguntando: “Essas palavras começam com o mesmo som? Com que som começam? Sim, elas começam com[f].</p> <p>- Essa é uma atividade especialmente útil tanto para introduzir quanto para esclarecer fonemas específicos, e para trabalhar com crianças que tenham dificuldades especiais na produção de fonemas. Mesmo assim, seria bom usar alguns conjuntos de figuras de cada vez ou a atenção das crianças começará a se dispensar.</p>
INTRODUZINDO NOÇÃO DE PALAVRAS	
OBJETIVO	Introduzir as crianças na noção de que frases são feitas de sequência de palavras.
MATERIAIS NECESSÁRIOS	Cartões com palavras ou folhas para escrever, pincéis atômicos, canetas, quadro, giz.
(continuação)	
ATIVIDADES	<p>- Produza uma frase formada por duas palavras curtas (por exemplo, “João come”). A seguir, explique às crianças que a frase tem duas partes, a saber, duas palavras. Para representar as palavras concretamente, construa a frase colocando cada palavra em um cartão ou escreva-as no quadro, desenhando molduras em torno delas.</p> <p>- Faça uma nova frase, com três palavras curtas (por exemplo, “Ana bebe chá”). A nova frase é colocada ou escrita logo abaixo da primeira, como demonstrado no seguinte exemplo:</p> <p>JOÃO COME ANA BEBE CHÁ</p> <p>- Discuta o número de palavras e compare o tamanho das duas frases, levando as crianças a concluir que a segunda é mais longa, porque tem mais palavras. Para reforçar o argumento, explore várias outras frases dessa forma.</p> <p>OBSERVAÇÃO: Cuide para usar apenas palavras simples e curtas até que as crianças tenham aprendido a distinguir palavras de sílabas.</p>
VARIAÇÕES	<ul style="list-style-type: none"> • Desafie as crianças a lhe dizer quantas palavras há em cada frase antes de mostrá-la visualmente. • Mostre às crianças que, na escrita, as palavras são separadas umas das outras por pequenos espaços vazios. À medida que o ano avança, as crianças devem aprender a apontar com o dedo, nos textos, palavras conhecidas enquanto você lê para elas. • Usando os cartões de palavras, demonstre às crianças como o sentido ou o significado de uma frase muda quando as palavras são reordenadas.