



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE ENSINO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



SILVIA DE SOUSA AZEVEDO ARAGÃO

**CONHECIMENTOS SOBRE A ESCRITA ALFABÉTICA REVELADOS POR
CRIANÇAS AO FINAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

RECIFE
2022

SILVIA DE SOUSA AZEVEDO ARAGÃO

**CONHECIMENTOS SOBRE A ESCRITA ALFABÉTICA REVELADOS POR
CRIANÇAS AO FINAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, na linha de pesquisa: Educação e linguagem, como requisito parcial para a obtenção do título de doutora em Educação. Área de concentração: Educação.

Orientador: Prof. Dr. Artur Gomes de Morais

RECIFE

2022

Catálogo na fonte
Bibliotecário Natália Nascimento, CRB-4/1743

A659c

Aragão, Silvia de Sousa Azevedo.

Conhecimentos sobre a escrita alfabética revelados por crianças ao final da educação infantil. / Silvia de Sousa Azevedo Aragão. – Recife, 2022.

260 f.: il.

Orientador: Artur Gomes de Moraes.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2022.

Inclui Referências e Apêndices.

1. Educação infantil. 2. Alfabetização. 3. Psicogênese da escrita. 4. Consciência fonológica. 5. Letras - conhecimento I. Moraes, Artur Gomes. (Orientador). II. Título.

370 (23. ed.)

UFPE (CE2022-070)

SILVIA DE SOUSA AZEVEDO ARAGÃO

**CONHECIMENTOS SOBRE A ESCRITA ALFABÉTICA REVELADOS POR
CRIANÇAS AO FINAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada por videoconferência em: 20/06/2022

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Artur Gomes de Morais (Orientador) Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Prof.^a Dr.^a Ana Carolina Perrusi Brandão (Examinadora Interna) Universidade
Federal de Pernambuco [Participação por videoconferência]

Prof. Dr. Alessandro da Silva (Examinador Interno) Universidade Federal de
Pernambuco [Participação por videoconferência]

Prof.^a Dr.^a Leila Nascimento da Silva (Examinadora Externa) Universidade Federal
do Agreste de Pernambuco [Participação por videoconferência]

Prof.^a Dr.^a Silvanne Ribeiro Santos (Examinadora Interna) Universidade Federal da
Bahia [Participação por videoconferência]

Á Sofia, minha principal fonte de inspiração, força e amor.
Á minha mãe e ao meu pai (em memória) que sempre foram exemplo de dedicação e persistência.

AGRADECIMENTOS:

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus, pela oportunidade de amadurecimento acadêmico, profissional e pessoal, por ter me proporcionado força e perseverança para trilhar e concluir esse trabalho.

Às professoras e crianças das escolas pesquisadas, pela receptividade, carinho, disponibilidade e grande oportunidade de aprendizagem.

À Sofia, que conheceu a mãe na luta da seleção, que vibrou junto, mesmo sem entender, que me ensinou a buscar equilíbrio entre a vida acadêmica e pessoal, que vem me ensinando sobre como é importante lutar por aquilo que sonhamos, mesmo diante das dificuldades.

Ao meu orientador, Artur Moraes, que, desde a graduação, me acompanha, pelo incentivo, valorização, oportunidade de escuta, incentivo à reflexão, pelo rigor, seriedade e encanto transmitido no decorrer de todo esse percurso. Mesmo depois de tanto tempo, cada conversa, aula, orientação, tem sido uma oportunidade de aprendizagem e ampliação da minha admiração. Agradeço, em especial, pela sensibilidade e compreensão diante de todos os obstáculos que enfrentei nesse percurso.

Aos meus pais, Maria e Erasmo (Em Memória) e a minha irmã, Silvânia, que sempre foram e serão o meu porto seguro, a minha base. Agradeço a torcida e a compreensão nos momentos de ausência. Agradeço pelas “asas” dadas, mesmo diante da distância que machuca.

Ao meu esposo Gustavo, que esteve presente em cada etapa dessa conquista, apoiando, incentivando, contribuindo com os difíceis dados quantitativos. Agradeço, em especial, por não permitir que eu abaixasse a cabeça, pela paciência constante e pela compreensão nos momentos de ausência.

À minha sogra Josinete, por ter acreditado e lutado por mim, quando ainda era a minha professora. Por ter me acolhido em sua família, por ter representado nesse período a minha maior rede de apoio, cuidando com amor da minha linda Sofia.

Ao meu sogro Mário (em memória) pela admiração, a torcida e o incentivo que sempre demonstrou em toda a minha trajetória.

Ao meu cunhado, Rafael, pela acolhida enquanto aluna, o incentivo, a oportunidade de tantas aprendizagens, pelo exemplo de determinação e dedicação.

Às Super mulheres, Érica, Leila, Renata e Ryta, por serem rede de apoio em tantos momentos, por escutarem com atenção e cuidado cada angústia, por vibrarem em cada conquista.

Às amigas Rielda e Sheila, por serem fonte de inspiração profissional, pela presença e pela amizade durante todos esses anos.

À Ana Carolina Brandão, por ser fonte de inspiração desde a graduação, pelas valiosas contribuições, durante o processo seletivo, qualificação, pela oportunidade de aprendizagem no decorrer do Pacto pela Alfabetização na Idade Certa e durante a oportunidade de aprendizagem durante a disciplina de Estágio à docência.

Às amigas Conceição e Verônica, pela oportunidade de reencontro no contexto da Educação Infantil, pelos momentos de reflexões e muitas aprendizagens durante as conversas profissionais e pessoais.

Às amigas Izauriana e Flávia, pela amizade e pelo apoio através da observação e dicas na organização de alguns dados quantitativos.

À Amanda, que mesmo sem me conhecer, confiou e me acolheu na equipe da Educação Infantil em Jabotão dos Guararapes, pela oportunidade imensa de aprendizagem, incentivo e compreensão durante a escrita da tese.

À equipe da Educação Infantil em Jabotão dos Guararapes, às escolas e crianças, pela calorosa acolhida, pela oportunidade diária de aprendizagem, crescimento profissional e pessoal.

À equipe da Escola Cidadão Herbert de Souza, às crianças do Grupo 5, pela oportunidade de construir, compreender e aprender diariamente.

À banca representada por Ana Carolina Brandão; Alexandro da Silva; Leila Nascimento e Silvanne Ribeiro. Pela leitura e devolutiva cuidadosa do texto, desde a qualificação.

À turma 16 de doutorado, pela torcida e pela oportunidade de trocas e aprendizagens.

À Telma Ferraz Leal por ser uma das minhas principais referências profissionais, ao longo da minha construção acadêmica, por sua seriedade e sensibilidade.

Aos professores da pós-graduação em Educação e Linguagem pelo profissionalismo e compromisso com o ensino e a aprendizagem.

Pesquisadora: como você acha que se escreve a palavra pipa?

Kauê: Tem a letra P, do meu pai.

Pesquisador: Que legal! Como é que faz?

(registro: P P)

Pesquisadora: Muito bom! Será que agora você poderia me mostrar como se escreve a palavra boneca?

(registro: B)

kauê: Agora só falta duas.

Pesquisadora: E quais são?

(registro: B B A)

Pesquisadora: Que legal, você caprichou! Eu também gostaria de saber como se escreve a palavra carro. Você pode me ajudar?

(registro: K U)

Kauê: Só são essas duas palavras mesmo.

Pesquisadora: Eu entendi. Muito bom! E a palavra peteca? Como será que se escreve?

(registro: P A A)

Kauê: Tem três palavras, igual à boneca.

(Kauê, infantil 4, 2ª coleta, Escola 3)

Fonte: A autora (2022)

RESUMO:

Nosso objetivo geral foi investigar, longitudinalmente, a aprendizagem das crianças em relação ao sistema de escrita alfabética (SEA) nos dois últimos anos da Educação Infantil, em três escolas (uma privada e duas públicas). Os objetivos específicos foram: i) Identificar e acompanhar a evolução das hipóteses de escrita e a aprendizagem de conhecimentos sobre letras, e de habilidades de consciência fonológica (CF); ii) Comparar o desempenho das crianças em cada escola em diferentes momentos dos anos; iii) Identificar possíveis efeitos da origem sociocultural sobre aquelas aprendizagens e iv) Comparar o desempenho nas diferentes habilidades de CF e de conhecimentos de letras, considerando as diferentes hipóteses de escrita. A pesquisa foi organizada em dois estudos. No estudo 1, analisamos os resultados coletados no penúltimo ano da Educação Infantil. As atividades, aplicadas em duas ocasiões foram: *Escrita espontânea de palavras*, atividades de CF (*Contagem de Sílabas; Identificação das palavras com a mesma sílaba inicial; Identificação da palavra maior; Identificação das palavras que rimam*) e de conhecimento das letras (*Nomeação de letras e Produção de palavras a partir de letras apresentadas*). Constatamos que as crianças progrediram nas três escolas. Nas escritas, identificamos uma variedade de hipóteses em uma mesma ocasião para a maioria das crianças. Entre as escolas, houve aproximações no decorrer do ano. Na aprendizagem das letras, ao encerrarem o Infantil 4, não houve diferenças significativas entre as escolas. Quanto às habilidades de CF, aquelas envolvendo a *contagem de sílabas*, foram mais fáceis para todas. Entre as escolas, houve diferenças que se mantiveram ou aumentaram na *Contagem de sílabas* e na *Identificação de Palavras que rimam*. A análise qualitativa das atividades de CF revelou: i) a presença da análise fonológica mesmo quando as crianças erravam; ii) que o tipo de justificativa verbal geralmente evoluiu quanto à explicitação consciente, iii) porém, os acertos nem sempre estiveram relacionados à explicitação verbal dos segmentos sonoros analisados. No estudo 2, analisamos os dados coletados nos dois últimos anos da Educação Infantil. Durante o último ano, aplicamos as mesmas atividades, no início e final do ano, e acrescentamos a *Identificação de palavras com o mesmo fonema inicial*. Analisamos os dados, comparando dois grupos sociais: Escola privada e Escolas públicas. Os resultados indicaram que as crianças continuaram progredindo, porém, em relação à escrita, as distâncias entre os grupos

sociais aumentaram a favor da Escola Privada, na qual a maioria das crianças alcançou uma hipótese alfabética. Na aprendizagem das letras não houve diferenças significativas ao final da Educação Infantil entre os grupos sociais. Porém, os acertos indicadores de conhecimento das letras nem sempre se relacionavam a um avanço na hipótese de escrita. Quanto às habilidades de CF, houve aproximações entre os grupos sociais apenas nas habilidades envolvendo o número de sílabas, as diferenças aumentaram em relação a todas as demais habilidades.

Palavras-chave: Educação Infantil; Alfabetização; Psicogênese da Escrita; Consciência fonológica; Conhecimento de Letras.

ABSTRACT:

In this research our main aim is to investigate, longitudinally, children's learning regarding the Alphabetic Writing System (AWS) in the last two years of Preschool in three schools (one private and two public). The specific aims were: i) identify and follow the evolution of the hypothesis of writing and learning of the letters, and the abilities of phonological awareness (PA); ii) compare children's performances in each school in different moments of the years; iii) identify possible effects of their sociocultural background on their learning; and iv) compare the performance on the different abilities of PA and knowledge of letters, considering different writing hypothesis. The research was organized in two studies. In study 1, we analyzed the results collected in the penultimate year of Preschool. The activities applied in two occasions were: *Spontaneous writing of words*, Activities of PA (*Counting syllables; Identification of words with the same initial syllable; Identification of the biggest word; Identification of rhyming words*), and the knowledge of the letters (*Naming the letters and Creation of words from the presented letters*). We found that the children progressed in the three schools. We identified in their writings a variety of hypotheses in the same occasion for most children. There were approximations throughout the year among the schools. On the knowledge of the letters, when finishing the school year, there were significant differences among the schools. Regarding the PA abilities, those involving *counting syllables* were the easiest to all. Among the schools, some differences were maintained or increased in the *Counting syllables* and the *Identification of rhyming words*. The qualitative analysis of PA activities revealed: i) the presence of a phonological analysis even when children committed mistakes; ii) that the type of verbal justification generally evolved concerning conscious explanation, iii) however, the accuracies were not always related to the verbal explicitation of the sound segments analyzed. In study 2, we analyzed the data collected in the last two years of Preschool. During the last year, we applied the same activities, in the beginning and at the end of the year, and added the *Identification of words with the same initial phoneme*. We analyzed the data, comparing two social groups: private school and public schools. The results indicated that the children continued to develop, though, considering writing, the distances between the social groups increased in favor of the Private School, in which most children reached the alphabetic hypothesis. In the learning of the letters there were significant differences at the end of Preschool

between the social groups. However, the correct points indicating knowledge of letters were not always related to a progression in the writing hypothesis. Regarding the PA abilities, there were approximations between the social groups only in the abilities involving the number of syllables, the differences increased compared to all other abilities.

Key words: Preschool; Literacy; Psychogenesis of Written Language; Phonological Awareness; Knowledge of Letters.

RESUMEN

Nuestro objetivo general fue investigar, longitudinalmente, el aprendizaje de los niños respecto el sistema de escritura alfabética (SEA) durante los dos últimos años de Educación Infantil, en tres escuelas (una privada y dos públicas). Los objetivos específicos fueron: i) Identificar y acompañar la evolución de las hipótesis de escritura y el aprendizaje de conocimientos sobre letras y de habilidades de consciencia fonológica (CF); ii) Comparar el desempeño de los niños en cada escuela en distintos momentos de los dos años; iii) Identificar posibles efectos del origen sociocultural sobre aquellos aprendizajes y iv) Comparar el desempeño en los distintos habilidades de CF y en los conocimientos sobre letras, considerando las diferentes hipótesis de escritura. La investigación fue organizada en dos estudios. En el Estudio 1, analizamos los datos recogidos durante el penúltimo año de Educación Infantil. Las tareas empleadas fueron: *Escritura Espontanea de palabras*, actividades de CF (*Conteo de sílabas*, *Identificación de palabras con la misma sílaba inicial*, *Identificación de la palabra más grande* e *Identificación de palabras que riman*) y de conocimiento de letras (*Nombrar letras* y *Producir palabras con determinadas letras*). Verificamos que en las tres escuelas los niños han progresado. Respecto las escrituras, encontramos una variedad de hipótesis en una misma ocasión para la mayor parte de los niños. Entre las escuelas hubo acercamientos con el curso del año lectivo. Respecto el aprendizaje de las letras, al concluir el Infantil 4, no hubo diferencias significativas entre las escuelas y *Nombrar letras* y *vocales* era siempre más fácil para los alumnos. Respecto las habilidades de CF, las de *Conteo de sílabas* fueron las más fáciles para todos los participantes. Entre las escuelas hubo diferencias significativas que se mantuvieron y han aumentado en el *Conteo de sílabas* y en la *Identificación de palabras que riman*. El análisis cualitativo de las actividades de CF indicó: i) la presencia de análisis fonológico incluso cuándo los niños se equivocaban; ii) que el tipo de justificante verbal evolucionaba respecto el nivel de explicitación consciente y iii) las respuestas correctas ni siempre supondrían la explicitación verbal de los segmentos sonoros analizados. En el Estudio 2, los análisis han examinado los datos recogidos durante los dos últimos años de Educación Infantil. Durante el último año empleamos las mismas tareas y agregamos la *Identificación de palabras con el mismo fonema inicial*. Los datos han examinado comparativamente dos grupos socioculturales: Escuela privada y Escuelas públicas. Los resultados han indicado que

los alumnos seguían progresando, pero respecto la escritura, las distancias entre los dos grupos han aumentado de modo que en la Escuela Privada la mayoría de los niños han alcanzado una hipótesis alfabética. Respecto el aprendizaje de letras, no hubo diferencias significativas al final de Educación Infantil. Pero los éxitos en el conocimiento de letras ni siempre se correlacionaban con avances en las hipótesis de escritura. Respecto las habilidades de CF hubo similitudes entre los grupos sólo en aquellas que involucraban el número de sílabas, pero las diferencias han seguido incrementándose para todas las demás habilidades.

Descriptores: Educación Infantil; Alfabetización; Psicogénesis de la escritura; Consciencia Fonológica; Conocimiento de letras.

LISTA DE GRÁFICOS:

Gráfico 1 - Percentual de matrícula de crianças na pré-escola (dois últimos anos da Educação Infantil) entre 2000 e 2020.....	30
Gráfico 2 - Percentuais de palavras notadas pelas crianças por categorias de hipótese de escrita da Escola 1 durante a 1ª coleta.....	131
Gráfico 3 - Percentuais de palavras notadas pelas crianças por categorias de hipótese de escrita da Escola 2 durante a 1ª coleta.....	132
Gráfico 4 - Percentuais de palavras notadas pelas crianças por categorias de hipótese de escrita da Escola 3 durante a 1ª coleta.....	132
Gráfico 5 - Percentuais de palavras notadas pelas crianças por categorias de hipótese de escrita da Escola 1 durante a 2ª coleta.....	133
Gráfico 6 - Percentuais de palavras notadas pelas crianças por categorias de hipótese de escrita da Escola 2 durante a 2ª coleta.....	134
Gráfico 7 - Percentuais de palavras notadas pelas crianças por categorias de hipótese de escrita da Escola 3 durante a 2ª coleta.....	134
Gráfico 8 - Percentuais de acertos na nomeação das letras por subgrupos de hipóteses de escrita predominantes nas três escolas nas coletas do Infantil 4	144
Gráfico 9 - Percentuais de acerto na nomeação das letras dos nomes das crianças e demais letras	149
Gráfico 10 - Percentuais de acertos na produção de palavras por subgrupos de hipóteses de escrita predominantes nas três escolas nas coletas do Infantil 4	156
Gráfico 11 - Percentuais de acertos na atividade de Contagem de Sílabas por hipóteses de escrita predominantes nas três escolas nas coletas do Infantil 4	165
Gráfico 12 - Percentuais de acertos na atividade de identificação das palavras maiores por hipóteses de escrita predominantes nas três escolas nas coletas do Infantil 4.....	166
Gráfico 13 - Percentuais de acertos na atividade de identificação das palavras com a mesma sílaba inicial por hipóteses de escrita predominante nas três escolas nas coletas do Infantil 4	167

Gráfico 14 - Percentuais de acertos das crianças na atividade de Identificação das palavras que rimam por hipóteses de escrita das três escolas nas coletas do Infantil 4	169
Gráfico 15 - Percentuais de palavras notadas pelas crianças por categorias de hipótese de escrita na Escola Privada durante a coleta 1	207
Gráfico 16 - Percentuais de palavras notadas pelas crianças por categorias de hipótese de escrita nas Escolas Públicas durante a coleta 1	207
Gráfico 17 - Percentuais de palavras notadas pelas crianças por categorias de hipótese de escrita na Escola Privada durante a coleta 2	208
Gráfico 18 - Percentuais de palavras notadas pelas crianças por categorias de hipótese de escrita nas Escolas Públicas durante a coleta 2	209
Gráfico 19 - Percentuais de palavras notadas pelas crianças por categorias de hipótese de escrita na Escola Privada durante a coleta 3	210
Gráfico 20 - Percentuais de palavras notadas pelas crianças por categorias de hipótese de escrita nas Escolas Públicas durante a coleta 3	210
Gráfico 21 - Percentuais de palavras notadas pelas crianças por categorias de hipótese de escrita na Escola Privada durante a coleta 4	211
Gráfico 22 - Percentuais de palavras notadas pelas crianças por categorias de hipótese de escrita nas Escolas Públicas durante a coleta 4	212
Gráfico 23 - Percentuais de acertos na nomeação das letras por subgrupos de hipóteses de escrita predominantes nas Escolas Privada e Públicas durante o Infantil 4 e 5	220
Gráfico 24 - Percentuais de acertos na Produção de palavras com as letras apresentadas por hipóteses de escrita das Escolas Privada e Pública durante o Infantil 4 e 5	221
Gráfico 25 - Percentuais de acertos na atividade de Contagem de Sílabas por hipóteses de escrita predominantes das crianças de Escolas Privada e Públicas durante o Infantil 4 e 5	229

Gráfico 26 - Percentuais de acertos na atividade de Identificação palavras com a mesma sílaba inicial por hipóteses de escrita predominantes das crianças de Escolas Privada e Públicas durante o Infantil 4 e 5.....	230
Gráfico 27 - Percentuais de acertos na atividade de Identificação Palavras Maiores por subgrupos de hipóteses de escrita predominantes das crianças de Escolas Privada e Públicas durante o Infantil 4 e 5.....	231
Gráfico 28 - Percentuais de acertos na atividade de Identificação de Palavras que rimam por subgrupos de hipóteses de escrita predominantes das crianças de as Escolas Privada e Públicas durante o Infantil 4 e 5.....	232
Gráfico 29 - Percentuais de acertos na atividade de <i>Identificação de Palavras com o mesmo fonema inicial</i> por hipóteses de escrita das Escolas Privada e Pública durante o Infantil 4 e 5.....	233

LISTA DE TABELAS:

Tabela 1 - Médias percentuais de acertos, desvios-padrão e resultado do teste de Wilcoxon nas atividades de Nomeação e Produção de palavras a partir das letras na escola 1 nas coletas do Infantil 4	138
Tabela 2 - Médias percentuais de acertos, desvios-padrão e resultado do teste de Wilcoxon nas atividades de Nomeação e Produção de palavras a partir das letras na escola 2 nas coletas do Infantil 4	139
Tabela 3 - Médias percentuais de acertos, desvios-padrão e resultado do teste de Wilcoxon nas atividades de Nomeação e Produção de palavras a partir das letras na escola 3 nas coletas do Infantil 4	140
Tabela 4 - Médias percentuais de acertos, desvios-padrão e resultado do teste de U de Mann-Whitney nas atividades de Nomeação e Produção de palavras a partir das letras nas três escolas nas coletas do Infantil 4	142
Tabela 5 - Médias Percentuais de acertos na nomeação das letras dos nomes das crianças na escola 1 nas coletas do Infantil 4	146
Tabela 6 - Médias Percentuais de acertos na nomeação das letras dos nomes das crianças na escola 2 nas coletas do Infantil 4	147
Tabela 7 - Médias Percentuais de acertos na nomeação das letras dos nomes das crianças na escola 3 nas coletas do Infantil 4	148
Tabela 8 - Médias Percentuais de acertos na Produção de palavras, remetendo aos nomes próprios e demais palavras na escola 1, nas coletas do Infantil 4	151
Tabela 9 - Médias Percentuais de acertos na Produção de palavras considerando os nomes próprios e demais palavras na escola 2 nas coletas do Infantil 4	152
Tabela 10 - Médias Percentuais de acertos na Produção de palavras considerando os nomes próprios e demais palavras na escola 3 nas coletas do Infantil 4	153
Tabela 11 - Médias percentuais de acertos, desvios-padrão e resultado do teste de Wilcoxon nas atividades de consciência fonológica na escola 1 nas coletas do Infantil 4.....	160

Tabela 12 - Médias percentuais de acertos, desvios-padrão e resultado do teste de Wilcoxon nas atividades de consciência fonológica na escola 2 nas coletas do Infantil 4.....	161
Tabela 13 - Médias percentuais de acertos, desvios-padrão e resultado do teste de Wilcoxon nas atividades de consciência fonológica na escola 3 nas coletas do Infantil 4.....	162
Tabela 14 - Médias percentuais de acertos, desvios-padrão e resultado do teste de U de Mann-Whitney nas atividades de nas atividades de consciência fonológica nas três escolas nas coletas do Infantil 4	163
Tabela 15 - Percentagem de palavras em cada categoria de hipótese de escrita na Escola Privada nas coletas do Infantil 4 e 5.....	202
Tabela 16 - Concentração de palavras em cada categoria de hipótese de escrita nas Escolas Públicas	205
Tabela 17 - Médias percentuais de acertos, desvios-padrão e resultado do teste de U de Mann-Whitney nas atividades de Nomeação e Produção de palavras a partir das letras, na escola privada durante o Infantil 4 e 5	214
Tabela 18 - Médias percentuais de acertos, desvios-padrão e resultado do teste de U de Mann-Whitney nas atividades de Nomeação e Produção de palavras a partir das letras, nas Escolas Públicas durante o Infantil 4 e 5	216
Tabela 19 - Médias percentuais de acertos, desvios-padrão e resultado do teste de U de Mann-Whitney nas atividades de Nomeação e Produção de palavras a partir das letras nas escolas privada e pública durante o Infantil 4 e 5	218
Tabela 20 - Médias percentuais de acertos, desvios-padrão e resultado do teste de Wilcoxon nas atividades de consciência fonológica na Escola Privada nas coletas do Infantil 4 e 5.....	223
Tabela 21 - Médias percentuais de acertos, desvios-padrão e resultado do teste de Wilcoxon nas atividades de consciência fonológica nas Escolas Públicas nas coletas do Infantil 4 e 5.....	225
Tabela 22 - Médias percentuais de acertos, desvios-padrão e resultado do teste de U de Mann-Whitney nas atividades de nas atividades de consciência fonológica nas Escolas Privada e Pública durante o Infantil 4 e 5.....	227

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Teses e dissertações brasileiras sobre leitura e escrita na Educação Infantil entre 2004 e 2019.....	33
Quadro 2 - Artigos sobre leitura e escrita na Educação Infantil presentes nos anais da ANPED.....	34
Quadro 3 - Objetivos de aprendizagem na BNCC voltados para a aprendizagem sobre o sistema de escrita.....	52
Quadro 4 - Resumo das atividades e do tempo dedicado para o eixo da apropriação do sistema de escrita alfabética nas três escolas durante o infantil 4	106
Quadro 5 - Cronograma das coletas de dados no Infantil 4	109
Quadro 6 - Descrição das categorias das hipóteses de escrita encontradas entre as crianças do Infantil 4	118
Quadro 7 - Hipóteses de escrita apresentadas pelas crianças da Escola 1 ao escreverem as cinco palavras ditadas nas coletas do Infantil 4	120
Quadro 8 - Hipóteses de escrita apresentadas pelas crianças da Escola 2 ao escreverem as cinco palavras ditadas nas coletas do Infantil 4	124
Quadro 9 - Hipóteses de escrita apresentadas pelas crianças da escola 3 ao escreverem as cinco palavras ditadas nas coletas do infantil 4	128
Quadro 10 - Análise dos tipos de erros revelados na Contagem de Sílabas nas palavras entre as crianças das três escolas nas coletas do Infantil 4	170
Quadro 11 - As ações presentes entre os acertos na atividade de Identificação das palavras maiores entre as 3 escolas nas coletas do Infantil 4.....	173
Quadro 12 - As ações presentes entre os erros da atividade de Identificação das palavras maiores entre as três escolas nas coletas do Infantil 4.....	175
Quadro 13 - Frequência das justificativas presentes nos acertos na atividade de identificação das palavras maiores entre as escolas nas coletas do infantil 4	176
Quadro 14 - Frequência das justificativas presentes nos erros na atividade de Identificação das palavras maiores entre as três escolas nas coletas do Infantil 4.....	177

Quadro 15 - Análise das justificativas presentes nos acertos das crianças na atividade de Identificação das palavras com a mesma sílaba inicial entre as três escolas nas coletas do Infantil 4.....	178
Quadro 16 - Análise das justificativas presentes nos erros das crianças na atividade de identificação de palavras com a mesma sílaba inicial entre as três escolas nas coletas do Infantil 4	180
Quadro 17 - Análise das justificativas apresentadas nos acertos pelas crianças na atividade de Identificação das palavras que rimam entre as três escolas nas coletas do Infantil 4.....	181
Quadro 18 - Análise das justificativas apresentadas entre os erros pelas crianças na Identificação de palavras que rimam entre as três escolas nas coletas do Infantil 4	182
Quadro 19 - Resumo das atividades e do tempo dedicado para o eixo da apropriação do sistema de escrita alfabético nos dois grupos sociais durante o infantil 4 e 5	193
Quadro 20 - Cronograma coleta de dados no Infantil 5.....	196
Quadro 21 - Descrição das categorias das Hipóteses de Escritas encontradas entre as crianças do Infantil 4.....	199
Quadro 22 - Hipóteses de Escrita apresentadas pelas crianças da Escola Privada ao escreverem as cinco palavras ditadas nas coletas do infantil 4 e 5	201
Quadro 23 - Hipóteses de Escrita apresentadas pelas crianças das escolas Públicas ao escreverem as cinco palavras ditadas nas coletas no infantil 4 e 5	203

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Notações produzidas por Isis da Escola 1 nas duas coletas durante o Infantil 4.....	121
Figura 2 Notações produzidas por Ricardo da Escola 1 nas duas coletas durante o Infantil 4.....	122
Figura 3 Notações produzidas por Jorge da Escola 1 nas duas coletas durante o Infantil 4.....	123
Figura 4 Notações produzidas por Janaina da Escola 2 nas duas coletas durante o Infantil 4.....	125
Figura 5 Notações produzidas por Leandro da Escola 2 nas duas coletas durante o Infantil 4.....	126
Figura 6 Notações produzidas por Melissa da Escola 2 nas duas coletas durante o Infantil 4.....	127
Figura 7 Notações produzidas por Kauê da Escola 3 nas duas coletas durante o Infantil 4.....	129
Figura 8 Notações produzidas por Paulo da Escola 3 nas duas coletas durante o Infantil.....	130
Figura 9 Notações produzidas por Samuel da Escola 3 nas duas coletas durante o Infantil 4.....	130

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CONFIAS	Consciência fonológica instrumento de avaliação sequencial
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
INFANTIL 4	Turmas onde estão inseridas crianças com a idade média de 4 anos.
INFANTIL 5	Turmas onde estão inseridas crianças com a idade média de 5 anos.
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PNA	Política Nacional de Alfabetização
SEA	Sistema de escrita alfabética
RCNEI	Referencial curricular nacional para a educação infantil

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	29
2 REFERENCIAL TEÓRICO	39
2.1 A PRÉ-ESCOLA NO BRASIL: BREVE HISTÓRIA SOBRE O QUÊ E POR QUE ERA ENSINADO	39
2.2 O CURRÍCULO E O DEBATE SOBRE O ENSINO DA ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	43
2.3 A DEFESA EM TORNO DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	55
2.4 EVIDÊNCIAS DE DIFERENTES PESQUISAS A RESPEITO DOS CONHECIMENTOS QUE AS CRIANÇAS CONSTROEM SOBRE O SISTEMA DE ESCRITA, ANTES DE ESTAREM ALFABETIZADAS	57
2.4.1 O aprendizado da escrita alfabética segundo a Teoria da Psicogênese da Escrita	58
2.4.2 Consciência fonológica: posicionamentos sobre seu papel no aprendizado da notação alfabética e consequências para o ensino	66
2.4.3 Conhecimento das letras: discussão sobre o seu papel para o processo de alfabetização	74
2.4.4 Resultados de pesquisas que relacionam diferentes conhecimentos sobre o SEA entre crianças de 4 e 5 anos, independentemente das práticas pedagógicas ou com base em aplicação de programas	81
2.4.5 Resultados de pesquisas que relacionam diferentes conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabética entre crianças de 4 e 5 anos com base em diferentes práticas pedagógicas;	89
3. ESTUDO 1: A CONSTRUÇÃO DOS CONHECIMENTOS DAS CRIANÇAS DURANTE O INFANTIL 4	94
3.1 METODOLOGIA ESTUDO 1	94
3.1.1 Critérios para a escolha das escolas e crianças participantes da pesquisa	95
3.1.2 Caracterização das turmas e das práticas das professoras do Infantil 4 .	96
3.1.2.1 Caracterização da Escola 1 e do ensino praticado na turma que acompanhamos.....	96

3.1.2.2 Caracterização da Escola 2 e do ensino praticado na turma que acompanhamos.....	100
3.1.2.3 Caracterização da escola 3 e do ensino praticado na turma que lá acompanhamos.....	102
3.1.3 Breves comentários sobre o que pudemos observar nos dez dias letivos em que acompanhamos cada turma, ao longo do Infantil 4.....	105
3.1.4 Procedimentos de coleta de dados sobre os conhecimentos das crianças durante o Infantil 4	108
3.1.4.1 Atividade de notação ou escrita espontânea.....	109
3.1.4.2 Atividades envolvendo o conhecimento das letras.....	110
3.1.4.2.1 Atividade de nomeação das letras.....	110
3.1.4.2.2 Produção oral de palavras a partir das letras apresentadas	111
3.1.4.3. Atividades de consciência fonológica.....	111
3.1.4.3.1 Contagem de sílabas.....	112
3.1.4.3.2 Identificação das palavras maiores	112
3.1.4.3.3 Identificação das palavras com a mesma sílaba inicial	113
3.1.4.3.4. Identificação das palavras que rimam	113
3.1.4.4. Breve descrição sobre a reação das crianças às atividades nas coletas durante o Infantil 4.....	114
3.2. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DO ESTUDO 1	115
3.3 Resultados do Estudo 1.....	116
3.3.1 Análise qualitativa da escrita de palavras pelas crianças	117
3.3.1.1. As hipóteses de escrita apresentadas pelas crianças durante o Infantil 4 .	119
3.3.1.1.1 As hipóteses de escritas apresentadas pelas crianças da Escola 1	120
3.3.1.1.2 As hipóteses de escritas apresentadas pelas crianças da Escola 2	123
3.3.1.1.3 As hipóteses de escritas apresentadas pelas crianças da Escola 3	127
3.3.1.1.4 Comparação entre as escolas, considerando as hipóteses de escrita	131
3.3.1.2 Algumas considerações, à título de síntese, sobre as hipóteses de escrita apresentadas pelas crianças durante o Infantil 4	135
3.3.2 Conhecimento das letras e produção de palavras com as letras nomeadas	136
3.3.2.1 Análise estatística das atividades de <i>Nomeação das letras</i> e de <i>Produção de palavras com determinada letra</i> nas coletas do Infantil 4.....	137

3.3.2.1.1 <i>Análise estatística das atividades de Nomeação das letras e Produção de palavras da escola 1</i>	137
3.3.2.1.2 <i>Análise estatística das atividades de Nomeação das letras e Produção de palavras da escola 2</i>	139
3.3.2.1.3 <i>Análise estatística das atividades de Nomeação das letras e Produção de palavras da Escola 3</i>	140
3.3.2.1.4. <i>Análise estatística comparativa das atividades de Nomeação das letras e Produção de palavras nas três escolas</i>	141
3.3.2.2 <i>Relação entre a Nomeação das letras e as Hipóteses de Escrita predominantes nas coletas do Infantil 4</i>	144
3.3.2.3 <i>Conhecimento das letras dos nomes das crianças nas coletas do Infantil 4</i>	145
3.3.2.3.1 <i>Conhecimento das letras dos nomes das crianças da Escola 1</i>	145
3.3.2.3.2 <i>Conhecimento das letras dos nomes das crianças da Escola 2</i>	146
3.3.2.3.3 <i>Conhecimento das letras dos nomes das crianças da Escola 3</i>	147
3.3.2.3.4 <i>Comparação do desempenho das crianças das três escolas na nomeação das letras considerando as letras dos nomes próprios das crianças e demais letras</i>	149
3.3.2.4 <i>A Produção de palavras a partir das letras apresentadas nas coletas do Infantil 4</i>	150
3.3.2.4.1 <i>A Produção de palavras a partir das letras apresentadas na Escola</i>	150
3.3.2.4.2 <i>A Produção de palavras a partir das letras apresentadas na Escola 2</i>	152
3.3.2.5.3 <i>A Produção de palavras a partir das letras apresentadas na Escola 3</i>	153
3.3.2.6 <i>Relação entre os acertos na produção de palavras e as hipóteses de escrita predominantes nas coletas do infantil 4</i>	155
3.3.2.7 <i>Algumas considerações, a título de síntese, sobre o Conhecimento das letras e a produção de palavras com as letras nomeadas nas coletas do Infantil 4</i>	157
3.4.3 Os conhecimentos ligados às habilidades de consciência fonológica... 158	
3.4.3.1 <i>Análise estatística do desempenho das crianças nas atividades de consciência fonológica nas coletas do Infantil 4</i>	159
3.4.3.1.1 <i>O desempenho das crianças nas atividades de consciência fonológica na Escola 1</i>	159

3.4.3.1.2. O desempenho das crianças nas atividades de consciência fonológica na Escola 2	160
3.4.3.1.3 O desempenho das crianças nas atividades de consciência fonológica na Escola 3	161
3.4.3.1.4 A comparação do desempenho das crianças nas atividades de consciência fonológica nas três escolas	162
3.4.3.2 Relação entre o desempenho das crianças nas diferentes habilidades de consciência fonológica e as diferentes hipóteses de escrita nas coletas do Infantil 4	165
3.4.3.3 Análise qualitativa das atividades de consciência fonológica nas coletas do Infantil 4.....	169
3.4.3.3.1 Análise dos erros cometidos pelas crianças na atividade de Contagem de Sílabas nas palavras	170
3.4.3.3.2 Análise das ações das crianças na atividade de Identificação das palavras maiores	172
3.4.3.3.3 Análise das justificativas das crianças na atividade de Identificação das palavras maiores.	175
3.4.3.3.4 Justificativas apresentadas pelas crianças ao responderem a atividade de Identificação das palavras com a mesma sílaba inicial	178
3.4.3.3.5 Justificativas apresentadas pelas crianças ao responderem a atividade de Identificação das palavras que rimam	180
3.4.3.4 Algumas considerações, a título de síntese, sobre os conhecimentos ligados às habilidades de consciência fonológica nas coletas do Infantil 4	183

4- ESTUDO 2: A CONSTRUÇÃO DOS CONHECIMENTOS DAS CRIANÇAS DURANTE O INFANTIL 4 E 5	186
4.1- METODOLOGIA ESTUDO 2.....	187
4.1.2. Caracterização das turmas e das práticas das professoras do Infantil 4 e 5	187
4.1.2.1 Caracterização do ensino praticado na Escola Privada durante o Infantil 5	187
4.1.2.2 Caracterização do ensino praticado nas Escolas Públicas durante o Infantil 5	190
4.1.2.3 Resumo e breves comentários sobre o que observamos em cada turma ao longo do Infantil 4 e 5	192

4.1.3 Procedimentos de coleta de dados com as crianças durante o Infantil 5	194
4.1.4 Breve descrição sobre a reação das crianças às atividades durante o Infantil 5	196
4.2 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DO ESTUDO 2:	197
4.3 RESULTADOS:	197
4.3.1 Análise qualitativa da escrita de palavras pelas crianças	198
4.3.1.1 A escrita de palavras pelas crianças da Escola Privada	200
4.3.1.2 A escrita de palavras pelas crianças das Escolas Públicas	203
4.3.1.3 Análise comparativa da escrita de palavras nas duas escolas ou grupos socioculturais	206
4.3.1.4 Algumas considerações, à título de síntese, sobre as hipóteses de escrita apresentadas pelas crianças durante o Infantil 4 e 5	212
4.3.2 Análise quantitativa do desempenho das crianças nas atividades de Nomeação e Produção de palavras	213
4.3.2.1 Análise quantitativa do desempenho das crianças da escola Privada nas atividades de <i>Nomeação e Produção de palavras</i>	214
4.3.2.2 Análise quantitativa do desempenho das crianças das Escolas Públicas nas atividades de <i>Nomeação e Produção de palavras</i>	215
4.3.2.3 Análise comparativa do desempenho das crianças das escolas Pública e Privada nas atividades de <i>Nomeação e Produção de palavras</i>	217
4.3.2.4 A relação entre as hipóteses de escrita e os conhecimentos das letras	219
4.3.2.5 Algumas considerações, a título de síntese, sobre o Conhecimento das letras e a produção de palavras a partir das letras apresentadas durante o Infantil 4 e 5	221
4.3.3 Análise quantitativa do desempenho das crianças nas atividades de consciência fonológica	222
4.3.3.1 Análise quantitativa do desempenho das crianças nas atividades de consciência fonológica na Escola Privada	222
4.3.3.2 Análise quantitativa do desempenho das crianças nas atividades de consciência fonológica nas Escolas Públicas	224
4.3.3.3 Análise comparativa dos desempenhos das crianças frequentadoras dos dois tipos de escolas nas atividades de consciência fonológica	226

4.3.3.4 A relação entre as hipóteses de escrita predominantes e as habilidades de Consciência Fonológica	229
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	236
REFERENCIAS:	245
APÊNDICES:	253

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, a desigualdade social, embora tenha diminuído ao longo da história do país, ainda se encontra presente, e apresenta um quadro preocupante. Em 2020, por exemplo, cerca de 76 milhões de pessoas encontrava-se em risco e vulnerabilidade social, sendo que a maior parcela era composta por crianças e adolescentes (BRASIL, 2020).

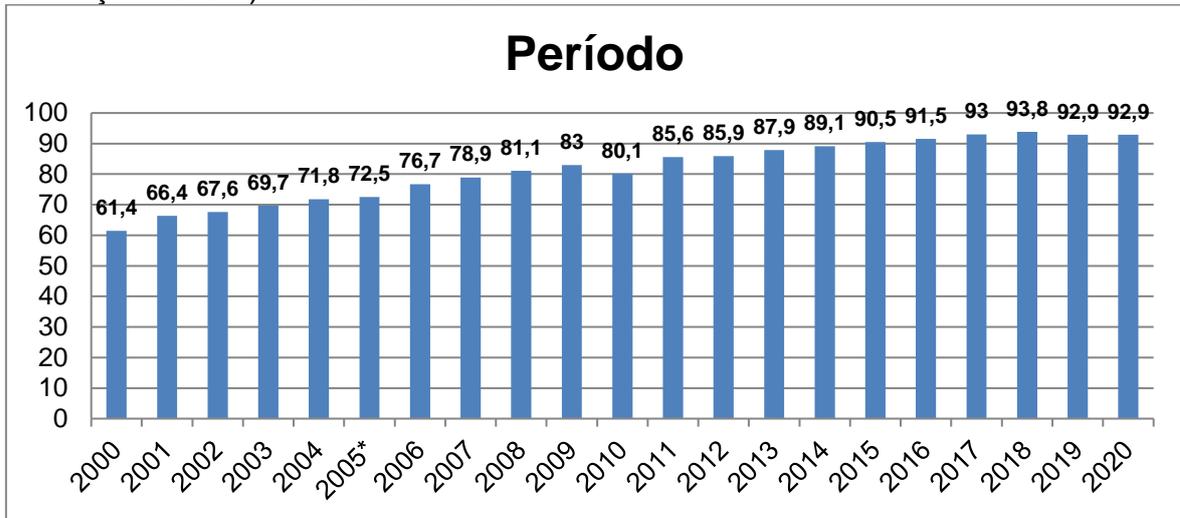
Se considerarmos, especificamente, as crianças entre 0 e 6 anos, segundo o CECAD, em 2020, aproximadamente 10 milhões estavam inseridas em famílias em situação de pobreza ou extrema pobreza, o que envolve, aproximadamente, a metade das crianças nessa faixa etária (BRASIL, 2020).

Os dados citados são alarmantes e indicam o quanto nossa sociedade vem sendo omissa em relação à garantia de direitos básicos já previstos pela constituição há décadas. Se considerarmos especificamente a educação, podemos elencar diversos problemas vivenciados ao longo da história e, entre eles, notamos a desigualdade de acesso às instituições de Educação Infantil e a desigual distribuição dos bens culturais produzidos por nossa sociedade. É sobre isso que iremos nos deter a partir de agora.

Para tanto, buscamos, inicialmente, observar as matrículas entre as crianças da pré-escola ao longo de 18 anos. Antes disso, segundo Kramer (1992), em 1975 apenas 3,51% da população em idade pré-escolar era atendida, sendo 44% das matrículas ocorridas em instituições particulares, o que denota um caráter elitista. Ou seja, o direito à educação era amplamente negado às crianças menores de 7 anos (considerando que, nesse período, a Educação Infantil contemplava crianças entre 0 e 6 anos e 11 meses).

O gráfico 1, mostra o crescimento do percentual de matrícula nas turmas da pré-escola ao longo dos anos compreendidos entre 2000 e 2018.

Gráfico 1- Percentual de matrícula de crianças na pré-escola (dois últimos anos da Educação Infantil) entre 2000 e 2020



FONTE: Anuário Brasileiro da Educação Básica

*Até 2005 incluía as crianças com 06 anos de idade

2019

Observamos que, entre 2000 e 2018, ficou evidente o impacto das conquistas no campo da Educação Infantil quanto às matrículas das crianças na pré-escola. Vale destacar que o avanço foi maior entre 2000 e 2009 (21,6%). Apesar disso, nos dois últimos anos houve uma queda no número de matrículas.

A pandemia iniciada em 2020 implicou em diferentes desafios e uma ampliação das desigualdades de acesso aos bens culturais acumulados pela sociedade. Naquele ano, 97,5% das escolas municipais, onde estão inseridas a maior parte das crianças da pré-escola, não tiveram aulas presenciais. O acesso à tecnologia, como oportunidade de continuidade das atividades, foi muito baixo, quase inexistente, pois 2% tiveram acesso gratuito à internet e 4,3% tiveram acesso a equipamentos para uso dos “alunos” (BRASIL, 2021). Destacamos que essa é a realidade dos municípios em relação ao ensino básico, acreditamos que a situação da Educação Infantil, de forma mais específica, foi ainda mais grave. Sem contar, ademais, com as dificuldades presentes nas oportunidades de interações através das telas, questão que colocou um grande desafio para os professores dessa etapa de ensino.

Sendo assim, identificamos que a Educação Infantil e, de forma específica, a pré-escola, têm uma longa história de desafios e, se considerarmos crianças das classes menos favorecidas economicamente, durante muito tempo a experiência

escolar vivida naquela etapa esteve associada ao assistencialismo e, especialmente, à preparação para o Ensino Fundamental.

Apenas em 1988, conforme o Artigo 208, a Constituição Federal veio a preconizar a oferta pelo Estado do atendimento às crianças menores de 06 anos em “creches e pré-escolas”. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (doravante LDBEN), garantiu a inserção da Educação Infantil no sistema de ensino, como primeira etapa da educação básica. Mas só em 2006, ocorreu a inclusão das crianças de 06 anos no ensino fundamental e, com isso, a Educação Infantil passou a contemplar somente as crianças entre 0 e 5 anos e 11 meses, o que tornou mais presente o discurso sobre a importância em articular a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Outra conquista muito importante se deu em 2009, com a implantação gradual da universalização do ensino para as crianças de 04 e 05 anos (BRASIL, 2009). A oferta de vagas para aquela população passou a ser obrigatória a partir de 2016, porém, como o gráfico anterior indica, em 2020 ainda não havia a garantia do acesso para todas as crianças.

Além dos desafios presentes em relação ao acesso à Educação Infantil, também identificamos uma discussão repleta de debates e diferentes posições sobre a organização do currículo nessa etapa de ensino. Observamos, assim, que, se por um lado, a luta nesse campo foi enorme para a conquista do caráter educativo, também há a busca, por parte de muitos teóricos, de evitar a aproximação com as práticas ditas “escolares”. Essa “fuga” chega ao ponto de questionar o uso do termo “currículo” na Educação Infantil, conforme discute Haddad (2010).

Apesar disso, ainda na década de 1990, houve a divulgação dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998) (doravante RCNEI); em 1999 assistimos à implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (doravante DCNEI) e, mais recentemente, da Base Nacional Comum Curricular (2017) (doravante BNCC), ressaltando que as duas últimas apresentam caráter obrigatório. Cabe enfatizar, também, que os documentos citados vieram contribuir para o direcionamento da organização curricular nessa etapa de ensino.

Diante das diversas polêmicas em torno do currículo na Educação Infantil, nessa pesquisa, iremos nos deter sobre o tratamento dado à modalidade escrita da língua na Pré-escola e, sobre esse assunto, podemos identificar que há diferentes posicionamentos que podem ser resumidos em três correntes:

De um lado, observamos a defesa da “obrigação da alfabetização”, caracterizada, conforme Brandão e Leal (2010), pela ênfase no domínio de certas associações grafofônicas pelas crianças na conclusão da Educação Infantil, através de um ensino organizado a partir de tarefas com foco em habilidades de coordenação motora e discriminação perceptiva, bem como na repetição das relações fonema-grafema ou “famílias silábicas”.

A outra corrente é nomeada por Brandão e Leal (2010), como “o letramento sem letras”, que opta por uma ênfase nas linguagens corporal, musical, gráfica, entre outras, quase excluindo a linguagem escrita do trabalho na Educação Infantil, exceto no que diz respeito à escuta de narrativas e outros textos nas “rodas de histórias”. Entre os argumentos dos que defendem tal perspectiva radical é possível identificar que a escrita é considerada um aprendizado “escolar” e, por isso, reservado ao Ensino Fundamental.

Há ainda, uma outra possibilidade em relação ao tratamento da escrita na Educação Infantil, é o que Brandão e Silva (2017) nomearam como “à deriva” que, consiste na acolhida pela professora da curiosidade infantil sobre o sistema de escrita, mas limitando-se a responder às perguntas formuladas pelas crianças, sem planejar, nem propor atividades específicas nessa área.

Uma outra corrente intitulada “Ler e escrever com significado na Educação Infantil” é caracterizada por Brandão e Leal (2010), pelo questionamento das correntes anteriores. As autoras apontam a preocupação em oferecer oportunidades de ensino do SEA, sem desconsiderar os objetivos relacionados ao letramento, assim como outras vivências relacionadas à infância (BRANDÃO; LEAL, 2010, p.21). Mais recentemente, Brandão e Rosa (2021) aprofundam essa perspectiva, discutindo seus princípios e encaminhamentos didáticos.

Identificamos que a corrente “letramento sem letras” vem apresentando destaque nas produções acadêmicas. Abaixo, inserimos um quadro com as teses e dissertações produzidas entre 2004 e 2019 em nosso país, envolvendo o tema “Leitura e escrita na Educação Infantil”. A pesquisa foi realizada na BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações) e também nos repositórios das Universidades Federais das capitais de todos os estados do Brasil. Utilizamos como categorias os seguintes descritores: (leitura e escrita; educação-infantil); (leitura e escrita; pré-escola); (alfabetização; Educação Infantil); (alfabetização; pré-escola);

(consciência fonológica; Educação Infantil); (consciência fonológica; pré-escola); (letramento; Educação Infantil); (letramento; pré-escola). Abaixo temos um resumo dos dados encontrados.

Quadro 1 - Teses e dissertações brasileiras sobre leitura e escrita na Educação Infantil entre 2004 e 2019

Objetos de estudo	Áreas do conhecimento/ Tipos de documento	EDUCAÇÃO	PSICOLOGIA	CIÊNCIA E SAÚDE	FONOAUDIOLOGIA	LETRAS/ LINGUÍSTICA	TOTAL
1-Alfabetização	TESES	02	01	-	01	-	04
	DISSERTAÇÕES	05	10	02	01	01	19
2-Práticas de letramento	TESES	05	-	-	-	02	07
	DISSERTAÇÕES	28	04	-	-	-	32
3- Alfabetização e letramento	TESES	02	-	-	-	-	02
	DISSERTAÇÕES	09	-	-	-	-	09
4- Outros	TESES	-	-	-	-	-	-
	DISSERTAÇÕES	03	-	-	-	-	03
Total de teses		09	01	-	01	02	13
Total de dissertações		45	14	02	01	01	63
TOTAL		54	15	02	02	03	76

FONTE: <https://anped.org.br/>

1-Alfabetização: Conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabética (consciência fonológica, leitura e escrita de palavras, conhecimento de letras, hipóteses de escrita)

2- Práticas de Letramento: Estudos sobre as práticas de leitura e/ou produção de textos sem a presença da observação ou da avaliação dos conhecimentos sobre o sistema de escrita.

3- Alfabetização e Letramento: Estudos sobre a observação de práticas com foco no ensino e/ ou aprendizagem sobre o sistema de escrita e práticas de leitura e produção de textos

4- Outros: Aspectos gerais, amplos sobre a leitura e escrita

Como podemos observar, considerando o corpus analisado, entre 2004 e 2019 foram produzidas 12 teses e 63 dissertações envolvendo a leitura e a escrita na Educação Infantil. Percebemos que a maioria estava concentrada na área da Educação (54), seguida da área de psicologia (15). O que nos chama a atenção é que, predominantemente na área da educação, a maior parte das produções apresentou como objeto de estudo as práticas de letramento (33 teses e dissertações) o que representa em torno de 61% das produções nessa área de conhecimento, enquanto apenas 11 teses e dissertações (20,37%) trataram alfabetização e

letramento e apresentaram, em sua maioria, como foco, a observação das práticas pedagógicas das professoras. Cabe ressaltar que apenas 7 teses e dissertações (13%) abordaram especificamente a alfabetização.

Verificamos, ainda, que especificamente os estudos sobre alfabetização (22), eram em sua maioria, feitos pela área de psicologia, que concentrava 10 estudos, o que representa 67% da produção total desta área de conhecimento e superava o total de estudos sobre alfabetização na Educação.

Se considerarmos todas as áreas que apresentavam estudos sobre alfabetização, com exceção da Educação, teremos um total de 16 teses e dissertações (psicologia, ciência e saúde, linguística e fonoaudiologia), o que representa 73% do total de estudos especificamente sobre alfabetização.

Também analisamos as pesquisas divulgadas pela ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação). Utilizamos os termos já citados acima e os investigamos tanto nas reuniões científicas nacionais como regionais. Quanto às reuniões nacionais, foram consideradas as informações disponíveis desde 2004 e sobre as reuniões regionais, encontramos apenas as informações das reuniões realizadas em 2018. O quadro 2 abaixo expõe os dados encontrados.

Quadro 2 - Artigos sobre leitura e escrita na Educação Infantil presentes nos anais da ANPED

G. T./ objeto de estudo	LOC	GT 07 Educação de Crianças de 0 a 6 anos	GT 10 Alfabetização, Leitura e Escrita	GT 20 Psicologia da Educação	Total por eixo
ALFABETIZAÇÃO	NAC	-	01	01	03
	REG	01	-	-	
LETRAMENTO	NAC	07	04	01	16
	REG	02	02	-	
OUTROS	NAC	01	-	-	01
	REG	-	-	-	
TOTAL NAC		08	05	02	15
TOTAL REG		03	02	0	05
TOTAL POR ÁREA		11	07	02	20

FONTE: <http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional> consultada em 19/06/2020 às 14:52

Na ANPED, observamos que a maioria das pesquisas sobre leitura e escrita na Educação Infantil estava localizada no Grupo de Trabalho 07: Educação de Crianças de 0 a 6 anos. Porém, mais uma vez, percebemos que a maioria também era sobre o letramento. Em um total de 20 pesquisas, apenas três discutiam a Alfabetização na Educação Infantil. Não identificamos trabalhos que explorassem a alfabetização e o letramento ao mesmo tempo.

Os dados descritos comprovam como o campo teórico vem apresentando uma tendência em priorizar os estudos em torno das práticas de letramento. Constatamos, ademais, que quando as práticas de alfabetização são abordadas, as análises giram em torno sobre o que “não” deve ser feito. Há pouquíssimas pesquisas em torno das construções dos conhecimentos das crianças, que estão concentradas, em sua maioria, na área da psicologia.

Como veremos com mais detalhes adiante, a BNCC (BRASIL,2017), documento que normatiza as “aprendizagens essenciais” que as crianças precisam desenvolver ao longo da Educação Infantil, também trata de forma superficial as aprendizagens relativas à apropriação do sistema da escrita alfabética, atribuindo maior ênfase aos objetivos relacionados ao letramento.

Em um outro extremo, temos uma Política Nacional de Alfabetização PNA (2019), imposta por decreto, que defende o ensino explícito sobre o conhecimento das letras (nomeação e produção) e de algumas habilidades de consciência fonológica, com destaque para a defesa do desenvolvimento da consciência fonêmica. Essa política vem influenciando no direcionamento das formações e a produção de materiais para a Educação Infantil, como veremos mais adiante.

Diante do cenário descrito, defendemos a discussão sobre os conhecimentos no campo da Alfabetização que são importantes para o currículo da Educação Infantil, e julgamos que isso não significa que as crianças precisam concluir essa etapa de ensino com uma hipótese alfabética de escrita, tampouco que as situações de aprendizagem deveriam ser resumidas ao ensino desses conhecimentos e ainda menos que seja resumida ao desenvolvimento da consciência fonêmica, como defendem alguns teóricos.

Entendemos, também, que a Educação Infantil não deve ser resumida à “preparação” para o Ensino Fundamental. Porém, não podemos negar que ela é a primeira “Etapa” escolar que as crianças vivenciam e que, a ausência de uma discussão mais séria sobre quais bens culturais precisam ser valorizados, favorece situações de desigualdade social e perpetua a solidão docente nesse campo, o que explica a presença comum de práticas baseadas nos métodos tradicionais de alfabetização, especialmente os sintéticos.

Além disso, é fundamental reconhecer que, desde muito cedo, as crianças vivem experiências relacionadas à língua escrita, sejam aquelas envolvendo leitura e produção de diversos textos que circulam socialmente, ou aquelas em que brincam e refletem sobre os sons e letras das palavras, cantigas e poemas, por exemplo. Nesse processo, antes do Ensino Fundamental, as crianças interagem e indagam sobre o mundo escrito, sobre como essa escrita funciona, elaborando hipóteses e avançando em suas construções, como aponta Ferreiro (1985).

Sendo assim, diante dos dados citados, e em acordo com a terceira corrente abordada por Brandão e Leal (2010) e por Brandão (2021), acreditamos que o ensino voltado à aprendizagem do sistema de escrita alfabética requer o conhecimento de que a criança vivencia, conforme Morais (2012), um processo de construção de aspectos conceituais e convencionais. Neste sentido, é importante reconhecer que, conforme Ferreiro (1985), as crianças apresentam, no decorrer da compreensão desse sistema, hipóteses de escrita, que indicam quais conhecimentos são elaborados em diferentes etapas dessa construção.

Desta forma, a presente pesquisa tem como finalidade a ampliação da discussão sobre o campo da alfabetização na Educação Infantil e, com isso, pretendemos contribuir com a problematização do campo teórico, com a discussão em torno da organização curricular nessa etapa e com o processo de formação dos professores dessa etapa de ensino, ampliando a compreensão sobre os diferentes conhecimentos construídos sobre o sistema alfabético entre as crianças com quatro e cinco anos. Por outro lado, também pretendemos problematizar o impacto de determinantes sociais na construção desses conhecimentos e, por isso, selecionamos escolas de classes sociais diferentes.

Diante do que foi exposto, identificamos a importância em compreender sobre a construção vivenciada pelas crianças com 4 e 5 anos, considerando os diferentes conhecimentos envolvidos na apropriação de nosso sistema de escrita.

Para tanto, a presente pesquisa apresenta como objetivo geral: investigar e acompanhar a aprendizagem de crianças nos dois últimos anos da Educação Infantil de três escolas, sendo uma privada e duas públicas, em relação à aprendizagem sobre o SEA.

Especificamente, buscamos:

- Identificar e acompanhar a aprendizagem de diferentes aspectos relacionados à apropriação do sistema de escrita em cada escola (as hipóteses de escritas apresentadas; o conhecimento das letras e a produção de palavras a partir de letras apresentadas; além de quatro habilidades de consciência fonológica).

- Comparar o desempenho das habilidades, em cada escola e/ou grupos socioculturais em diferentes momentos dos dois anos letivos.

- Comparar o desempenho das variadas habilidades entre as escolas e/ou grupos socioculturais diferentes.

- Identificar o desempenho nas habilidades envolvendo conhecimento de letras, consciência fonológica, considerando as diferentes hipóteses de escrita.

Os nossos objetivos estão baseados no processo de construção dos conhecimentos das crianças, porém, buscaremos contextualizar as vivências pedagógicas envolvendo as habilidades avaliadas, com o objetivo de observar se as docentes das turmas investigadas, de fato, investiam em vivências que oportunizassem reflexões significativas sobre o SEA.

Para alcançar os objetivos traçados, no capítulo 2, apresentaremos o referencial teórico. Nele buscaremos discutir, brevemente, as especificidades e a história da Educação Infantil, as mudanças na legislação e aprofundaremos o debate em torno do currículo nessa etapa da Educação Básica. Em seguida, enfocaremos a discussão sobre as relações entre alfabetização e letramento, assim como revisaremos evidências de pesquisas que tratam de conhecimentos que as crianças constroem sobre o sistema de escrita antes de estarem alfabetizadas.

No capítulo 3, abordaremos o Estudo 1. Nele iremos abordar a construção dos conhecimentos das crianças durante o “Infantil 4”, penúltimo ano da Educação Infantil. Inicialmente iremos descrever a metodologia do estudo, abordando os critérios para a

seleção das escolas e crianças participantes da pesquisa; as características das turmas e professoras. Em seguida, apresentaremos os procedimentos de coleta de dados que foram adotados e que envolveram a aplicação de atividades que oportunizaram a observação das hipóteses de escrita das crianças, do desempenho em relação ao conhecimento dos nomes das letras e o desempenho em quatro tarefas de consciência fonológica. Depois, apresentaremos algumas impressões sobre a realização das atividades com as crianças na 1^o e 2^a coletas. Em seguida, abordaremos sobre os procedimentos de análise. E, por fim, discutiremos os resultados encontrados, que foram organizados em três grupos: Análise qualitativa da escrita de palavras pelas crianças; Conhecimento das letras e produção de palavras com as letras nomeadas e os conhecimentos ligados às habilidades de consciência fonológica. As análises foram também organizadas de acordo as hipóteses de escritas apresentadas pelas crianças, com o desempenho nas diferentes atividades tendo em vista as diferentes coletas, e, sempre que possível, comparamos o desempenho entre as escolas.

No capítulo 4, abordaremos o Estudo 2. Nele consideramos, longitudinalmente, as aprendizagens construídas durante o Infantil 4 e 5 (assim denominamos o último ano da Educação Infantil). Iremos retomar a metodologia, explicando os ajustes realizados durante as coletas no Infantil 5, apresentaremos, de um modo breve, o perfil das crianças e práticas de ensino vivenciadas no Infantil 4 e 5. Registraremos algumas impressões sobre a realização das atividades com as crianças e a aplicação das atividades durante o Infantil 5. Em seguida, descreveremos os procedimentos de coleta e análise. Depois, discutiremos os resultados encontrados. As análises foram organizadas de acordo as hipóteses de escritas apresentadas pelas crianças, com o desempenho nas diferentes atividades, tendo em vista as diferentes coletas, e a comparação entre os grupos socioculturais.

Diante da ausência de consenso sobre alguns termos presentes na Educação Infantil, resolvemos, como já indicado, nomear como “Infantil 4”, as turmas onde as crianças com idade média de 4 anos estavam inseridas. Chamamos de “Infantil 5” as crianças que estiverem inseridas em turmas com faixa etária média de 5 anos.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O nosso referencial teórico está organizado em quatro blocos. Inicialmente, abordaremos brevemente sobre o que vem sendo ensinado para as crianças da pré-escola ao longo da história em nosso país. Depois apresentaremos o debate presente na organização do currículo, tendo em vista a alfabetização na Educação Infantil. Em seguida, discutiremos sobre a defesa em torno da alfabetização e do letramento nessa etapa de ensino. E, por fim, discutiremos as evidências de diferentes pesquisas a respeito dos conhecimentos que as crianças constroem sobre o sistema de escrita antes de estarem alfabetizadas.

2.1 A PRÉ-ESCOLA NO BRASIL: BREVE HISTÓRIA SOBRE O QUÊ E POR QUE ERA ENSINADO

A compreensão dos desafios existentes em torno da Educação Infantil, atualmente, exige levarmos em conta o contexto histórico da constituição e institucionalização dessa etapa de ensino. Precisamos reconhecer que as conquistas nessa etapa de ensino foram resultado de muitos movimentos de luta.

Em nosso país, apenas em 1923 houve início a regulamentação sobre o trabalho da mulher, prevendo-se o atendimento de crianças em escolas maternais, para as crianças menores de três anos, e jardins-de-infância, que atendiam as crianças entre 4 e 6 anos. Porém, tratava-se de um atendimento oferecido, quase exclusivamente pelas indústrias, com ênfase em cuidados com a alimentação e a higiene das crianças, sobretudo para os bebês e crianças pequenas. (KRAMER, 1992).

Nesse período e nas duas décadas seguintes, as ideias pedagógicas no país tiveram grande influência da Escola Nova. Mário de Andrade, por exemplo, propôs a disseminação de praças de jogos nas cidades, semelhantes aos jardins-de-infância de Froebel, o que resultou na origem de alguns parques infantis construídos em São Paulo. Nesses parques, havia o atendimento de crianças entre 3 e 6 anos e, de acordo com Abdanur (1994), a proposta de brincadeiras, jogos, produção de desenhos e artesanatos, leitura, dança. Segundo Oliveira (2013), essas ideias atingiram, prioritariamente, os jardins-de-infância, onde estavam incluídas as crianças da pré-escola, eram voltados para os ricos, tendo havido investimento em cursos para formar

professores. Nos parques infantis, voltados para as crianças mais pobres, permanecia a preocupação com o controle sanitário.

Nas décadas de 1960 e 1970, entidades definidas pelo tecnicismo passaram a apresentar influência através de uma orientação mais técnica para o trabalho com as crianças, especialmente aquelas entre 04 e 06 anos, com o objetivo de controlar não apenas as carências orgânicas, mas também o que se identificava como “carência cultural”, como forma de melhor preparar para o ensino obrigatório.

Na década de 70, teorias elaboradas nos Estados Unidos e na Europa defendiam que as crianças mais pobres sofriam de “privação cultural”, o que justificaria o fracasso escolar presente nas classes populares. Sendo assim, as crianças que não correspondessem aos padrões estabelecidos, eram consideradas inferiores, privadas culturalmente e precisavam ser treinadas para desenvolver certas habilidades, atitudes e aprender conteúdo.

Segundo Oliveira (2013), essas teorias influenciaram a adoção de conceitos como: carência; marginalização cultural e educação compensatória, que passaram a influenciar as práticas educativas nas instituições de Educação Infantil, que atendia à população de baixa renda e que, além de permanecer com a característica assistencialista da educação e do ensino, passou a englobar a educação denominada compensatória, que visava à superação das condições sociais em que as crianças estavam inseridas, desconsiderando as estruturas sociais geradoras dessas condições.

No bojo da perspectiva de identificar quem estaria ou não “pronto para ser alfabetizado”, foram utilizados os testes ABC criados, por Lourenço Filho, ainda na década de 30, com o objetivo de avaliar habilidades como “coordenação viso-motora, coordenação auditivo-motora, memória visual, memória auditiva, capacidade de prolação, resistência à ecolalia, índice de fatigabilidade, índice de atenção dirigida e vocabulário e compreensão geral” (CORRÊA; SANTOS, 1986). Os testes serviam como base para avaliar a “maturidade” das crianças para o processo de alfabetização e o treinamento daquelas habilidades precisava ser realizado na educação pré-escolar, para garantir a “prontidão” necessária para o ingresso na alfabetização.

Abordamos de forma breve, até agora, 50 anos sobre a história da Educação Infantil, e com isso, identificamos que, durante muito tempo, pouco era considerado

sobre o que era ser criança, tampouco sobre as especificidades do seu desenvolvimento e aprendizagem.

Enquanto isso, a oferta da educação pré-escolar em redes privadas também crescia para atender à demanda das mulheres de classe média, que passaram a inserir-se cada vez mais no mercado do trabalho. A influência das famílias e dos valores do escolanovismo, como já ressaltado, com o desenvolvimento intelectual das crianças nesses ambientes, influenciou a presença de propostas de desenvolvimento social, afetivo e cognitivo. Ou seja, a educação infantil assumia caráter educativo nessa época, mas ele dependia da classe social na qual a criança estava inserida.

Durante a década de 1970, mas, sobretudo no início da década de 1980, se avolumaram os questionamentos feitos aos programas de cunho compensatório e da abordagem da privação cultural na pré-escola. Houve o levantamento de evidências de que as crianças na camada popular não estavam sendo efetivamente beneficiadas, mas sendo vítimas de discriminação e marginalização (KRAMER, 1992).

Além disso, esse período também foi marcado pelas mudanças de referenciais no campo teórico. Tais influências contribuíram para iniciar a construção de uma identidade própria da Educação Infantil, através da conquista do caráter educativo e da compreensão da criança como um ser social, histórico, produtor de cultura. Especificamente sobre a alfabetização, os estudos da psicogênese da escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986) e as primeiras pesquisas sobre as capacidades infantis para compreender e produzir gêneros textuais escritos (cf. REGO, 1988) apontavam, por um lado, para a natureza conceitual da aprendizagem da escrita alfabética e, por outro, para o papel da imersão na cultura escrita, em substituição ao treino de “habilidades psiconeurológicas”.

Em 1988, a constituição veio definir, em seu artigo 208, inciso IV, a oferta pelo estado do atendimento das crianças menores de 06 anos em “creches e pré-escolas”.

Já em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente veio reafirmar esse direito, instituindo a educação de zero até seis anos como direito das crianças.

Em seguida, em 1996, a LDBEN veio garantir a inserção da Educação Infantil no sistema de ensino, como primeira etapa da educação básica.

Assim, se de um lado as crianças de zero a seis anos conquistaram o direito ao acesso à Educação Infantil, enquanto espaço pedagógico, na prática, esse desafio se prolongou durante muitos anos.

Em 1999 houve a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que, segundo Oliveira (2013), foram fundamentais para definir a Educação Infantil como direito social não apenas das famílias trabalhadoras, mas também como um direito da criança. Em seu artigo 3º também podemos perceber uma mudança de perspectiva quanto ao direito das crianças de 0 até 6 anos:

III – As Instituições de Educação Infantil devem promover em suas Propostas Pedagógicas, práticas de educação e cuidados, que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível.

Percebemos, assim, que, no campo legal, o caráter educativo passa a ser compartilhado com os cuidados das crianças assim como a percepção da criança em sua integralidade.

A partir desse período, identificamos que a discussão sobre currículo esteve presente com maior frequência nessa Etapa de Ensino. A seguir, iremos nos deter nesse aspecto.

Ao lado dos avanços no acesso à Educação Infantil e da crescente busca por garantir seu caráter educativo, as mudanças nas referências teóricas trouxeram importantes reflexões sobre o que é ser criança, o que significa a infância e o papel da Educação Infantil.

Os documentos que passaram a direcionar a organização do currículo na Educação Infantil, através, por exemplo da revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (doravante, DCNEI), com caráter mandatório, influenciaram na compreensão da criança como um ser social, histórico e produtor de cultura e apontaram para o cuidado em não generalizar os conceitos de crianças e infância, já que a própria infância é uma construção social e apresenta diversidades de acordo com as classes sociais, etnias, tempos, espaços, comunidades culturais, entre outros fatores.

Já incorporando as contribuições da “Sociologia da Infância”, as DCNEI passam a defender que a criança precisa ser considerada como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p. 12)

Desta forma, na medida em que interage com o mundo e com as pessoas que estão a sua volta, a criança atribui sentidos e constrói significados próprios sobre o

que está ao seu redor. Essa compreensão contribuiu para a percepção da potência da criança e da sua capacidade de construir a sua própria identidade.

A compreensão da criança como produtora de cultura, proporcionou a reflexão também no modo de orientar a organização do trabalho pedagógico, levando à necessidade da superação da visão adultocêntrica, em que a criança precisa se moldar ao comportamento adulto, que era considerado o mais adequado para lidar com a realidade. Essa superação exige a capacidade de se colocar no lugar da criança, na tentativa de compreender o modo como ela compreende o mundo, contribuindo para a ampliação e a transformação do seu conhecimento.

Com base nessa compreensão sobre o que é ser criança, as Diretrizes apontam que as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil precisam:

Garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2010, p. 18)

Com isso, identificamos a consolidação do reconhecimento da criança como ser ativo, potente e como sujeito de direitos.

Diante do longo caminho percorrido e das diversas conquistas listadas, percebemos que o tratamento da Educação Infantil como lugar de prontidão para o Ensino Fundamental, continuou a ser duramente questionado e a discussão sobre a alfabetização na Educação Infantil passou a ser associada exclusivamente à corrente da “obrigatoriedade da alfabetização”, já discutida em nossa Introdução. As tensões em torno de questionar tal obrigatoriedade criam uma espécie de vácuo ou repulsa em torno da modalidade escrita naquela etapa da escolaridade, como se não fosse possível construir um diálogo entre o campo da alfabetização e os conceitos de Criança e Educação Infantil divulgados pelas Diretrizes Curriculares.

A seguir, pretendemos problematizar, especificamente, sobre como essa dificuldade interferiu na forma como o currículo na Educação Infantil vem sendo compreendido e organizado ao longo da história.

2.2 O CURRÍCULO E O DEBATE SOBRE O ENSINO DA ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A presença do currículo ou não na Educação Infantil vem sendo alvo de muitas discussões e discordâncias. De acordo com Haddad (2010) alguns estudiosos evitam, inclusive, o termo, devido à “associação ao ensino sistematizado de conteúdo específicos tal como ocorre no ensino obrigatório” (HADDAD, 2010, p. 418).

No Brasil, observamos uma tendência, nas discussões acadêmicas e na organização curricular na Educação Infantil, que tenta fugir às normas do ensino fundamental, que rejeita ver a criança como aluno e ter o ensino como objeto central da ação do professor. Nesse processo, percebemos a busca por uma identidade que tem como foco o desenvolvimento integral da criança e a necessidade de afastar-se da redução da Educação Infantil à preparação para o Ensino Fundamental, concepção que esteve presente durante a maior parte da história da Educação Infantil, como vimos anteriormente.

Porém, também é possível encontrar teóricos que questionam a ausência de uma orientação pedagógica mais diretiva e do reconhecimento das instituições de Educação Infantil como espaços escolares. Arce (2013), por exemplo, defende que a educação de crianças menores de 06 anos ocorre sim, na escola. Segundo a autora:

A escola, portanto, está focada na ciência, que é constituída por um saber metódico, sistematizado. Assim, o trabalho pedagógico é sempre um ato intencional, que envolve a transmissão de conhecimentos (ARCE, 2013, p. 31)

Ela defende, com isso, o “protagonismo do ensino”, embora entenda que a educação não se reduz a ele.

Concordamos com Arce (2013) que é impossível “fugir” da ideia de que a organização dos espaços, da prática, dos materiais utilizados na Educação Infantil apresente as características institucionais escolares, pois, nelas, a organização dos espaços, a seleção dos materiais, a organização do planejamento demanda intencionalidade e organização pedagógica.

Com isso, compreendemos que o foco do questionamento precisa ser em torno de algumas características escolares consideradas “tradicionais”, que desconsideram as especificidades da infância, que colocam o professor no centro de um processo de transmissão de informações, que limitam a percepção da criança aos aspectos cognitivos, desconsiderando a importância do seu desenvolvimento integral. Superações como essas precisam contemplar todas as crianças em idade escolar. Além disso, é fundamental assumir que a Etapa da Educação Infantil possui

particularidades que têm sido reconhecidas e conquistadas através de movimentos sociais vinculados às infâncias e à educação, como o envolvimento mais intenso das famílias, as particularidades em relação ao desenvolvimento e aprendizagem de cada faixa etária, entre outros.

Acreditamos que a organização do currículo contribui para a organização e direcionamento do trabalho pedagógico. No entanto, compreendemos que ele não deve ser rígido, que precisa ser construído no cotidiano das instituições de Educação Infantil. Não deve ser engessado, necessita considerar a diversidade social e cultural. Precisa levar em conta o desenvolvimento e as necessidades das crianças, além de prever a organização dos objetivos pedagógicos, do tempo, dos espaços e materiais e da avaliação.

Kishimoto (1994) define currículo na Educação Infantil como sendo a "explicitação de intenções que dirigem a organização da escola visando colocar em prática experiências de aprendizagem consideradas relevantes para crianças e seus pais" (KISHIMOTO, 1994, p. 13). A autora afirma que o currículo deve conter tudo o que intencionalmente é escolhido para a criança aprender, incluindo não apenas conceitos, mas também princípios, procedimentos, atitudes assim como os meios pelos quais a escola oferece tais oportunidades, além de formas de avaliação, como meio de acompanhar a aprendizagem das crianças e reorganizar e redirecionar o trabalho pedagógico.

Nas Diretrizes Curriculares (DCNEI), o currículo é definido como:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade." (BRASIL, 2010, p.12)

Em acordo com o documento, acreditamos que, num país como o nosso, com tantas desigualdades sociais, garantir o direito ao currículo é garantir o acesso das crianças aos diversos bens culturais, sem desconsiderar os seus desejos e as suas vozes, e, assim, contribuir para a igualdade de direitos e o exercício pleno da cidadania por todas as nossas crianças.

A ausência de uma discussão mais ampla sobre o que e como ensinar na Educação Infantil pode gerar muitos problemas. Morais (2015b), aborda por exemplo, que muitos grupos privados acabam vendendo materiais estruturados que ditam o que e como vai ser ensinado e avaliado, e nos quais os profissionais da Educação são

reduzidos a aplicadores dos “pacotes padronizados”, que incluem materiais que desconsideram os saberes culturais e a heterogeneidade das crianças. O mesmo autor defende que a ausência de definição de objetivos nacionais para a Educação Infantil acaba reforçando o que ele nomeia como “apartheid entre meninas e meninos pobres e os seus pares de classe média”. (MORAIS, 2015b, p. 166) Assim, concordamos com as DCNEIs que as propostas pedagógicas precisam garantir:

A igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância. (BRASIL, 2010, p.76)

Nesse processo, o acesso aos bens culturais precisa estar intrinsicamente ligado às vivências da infância. A partir desta perspectiva, as interações e brincadeira são estabelecidas como eixos estruturantes da prática pedagógica, através das quais as crianças, em interações com outras crianças e adultos, constroem e apropriam-se de conhecimentos que possibilitam suas aprendizagens e seu desenvolvimento (BRASIL, 2010).

Com tudo isso, se, por um lado, encontramos várias polêmicas sobre a presença ou não de um currículo na Educação Infantil, por outro, também não há consenso sobre quais bens culturais precisam ser garantidos nessa etapa de ensino. Como já dissemos, tem sido assim, quando abordamos a discussão em torno de quais saberes envolvendo a língua escrita são importantes para as crianças entre 04 e 05 anos. O resultado disso é a pouca discussão, especificamente no campo da Educação, conforme já apontamos na introdução. Mas não foi o tempo todo assim.

A primeira referência nacional de orientação sobre a organização curricular na Educação Infantil ocorreu na LDBEN (1996). Porém, anterior àquela lei, o Ministério da Educação já orientava a organização curricular.

Em 1994, houve a divulgação de um documento organizado pelo MEC, em parceria com a Fundação Roberto Marinho, que orientou sobre o trabalho na Educação Infantil, considerando as diferentes áreas do conhecimento.

Especificamente sobre a língua portuguesa, era possível identificar uma preocupação em torno da interação das crianças com os diferentes textos que circulavam socialmente, mesmo que elas ainda não estivessem alfabetizadas. Além disso, encontramos um considerável trecho voltado à exploração da psicogênese, com base nos estudos da Emília Ferreiro. No decorrer na discussão, notamos a preocupação com a adequação aos conhecimentos das crianças (BRASIL, 1994).

Identificamos, também, algumas orientações em torno da apropriação do sistema de escrita: o trabalho em torno dos textos de tradição oral a partir de cantigas, parlendas e outros textos da cultura popular; a exploração de rimas e localização de palavras a partir dos textos; a localização de palavras nos textos e a exploração de palavras estáveis. Também percebemos uma maior acolhida às atividades escritas: “Assim, atividades de escrita são sempre bem-vindas na pré-escola, mesmo que as crianças — como em geral será o caso — ainda não escrevam de forma convencional, isto é, alfabeticamente.” (BRASIL, 1994, p. 114).

Em 1996, houve a publicação da *Proposta pedagógica e currículo em educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise*, contendo o resultado de uma pesquisa sobre a organização do currículo para crianças entre zero e seis anos, em diferentes capitais do país (estados contemplados: Amazonas, Rio Grande do Norte, Rio de Janeiro, Mato Grosso do Sul e Paraná). Observamos, nesse documento, a tentativa de organizar e analisar o que estava sendo elaborado e vivenciado em diferentes instituições.

Especificamente sobre o campo da alfabetização na Educação Infantil, ao analisarem as propostas (cf, BRASIL, 1996), os principais achados foram os seguintes: redução do construtivismo à discussão teórica sobre a psicogênese; na maioria das propostas a alfabetização era identificada como “domínio do código”; em alguns poucos casos foi possível identificar uma discussão mais ampla sobre o significado da alfabetização (preocupação com a função social da leitura e escrita; importância de trabalhar a leitura e escrita, desde a creche ou pré-escola, de forma contextualizada e significativa).

Sobre a implementação das propostas pedagógicas/ currículos pelos docentes, os resultados apontaram que alguns seguiam os pressupostos da proposta, inclusive, tratando-a como “receita”; outros seguiam outras orientações, que não a proposta; e a maioria seguiam o documento em parte, misturando a ações com as suas próprias concepções (BRASIL, 1996).

Na observação da prática foram identificadas duas características recorrentes: práticas espontaneístas que não assumiam a alfabetização como meta, apesar desta ser defendida no documento; práticas que apresentavam como foco principal a apropriação do “código”, em oposição ao discurso construtivista que aparecia no documento (BRASIL, 1996). Além disso, foi comum a presença de classes de

alfabetização (crianças a partir de 6 anos), em que as crianças eram retidas caso não se alfabetizassem (chegaram a encontrar crianças com 14 anos nessas turmas). Nessas situações, as práticas apresentavam como características a presença de ensino repetitivo, mecânico, baseado no método silábico e outros materiais didáticos com pouco significado para as crianças.

Apesar disso, em algumas poucas unidades, foi possível identificar como aspectos centrais a presença de jogos, brincadeiras, relações afetivas e interações sociais, com momentos intencionalmente planejados para atividades de leitura e escrita. Eram desenvolvidas atividades como leitura de histórias e de outros tipos de textos, cópias de receitas a partir de atividades de culinária, cartas coletivas, recados e bilhetes ditados pelas crianças, tendo o professor/educador como escriba, atividades com o nome das crianças, listas diversas, montagem de livros de parlendas, de histórias, de pesquisas e outras atividades, visando à apropriação de vários usos e funções da leitura e da escrita.

A pesquisa denunciou que, na década de 1990, prevalecia nos currículos e nas práticas o enfoque na alfabetização a partir dos “métodos tradicionais”. Os poucos achados que diferenciavam e foram valorizados no documento, estavam baseados em concepções e práticas em torno do letramento, predominantemente (BRASIL, 1996). Como veremos adiante, ao invés da problematização em torno do tema, iremos identificar um “apagamento” da discussão.

Em 1998, finalmente, foram divulgados os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (doravante RCNEI), que, embora não apresentassem caráter mandatário, constituíram um importante avanço nesse campo. Considerando a área de linguagem, de forma específica, observamos que o objetivo geral relacionado era:

Utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva. (BRASIL, 1998, p. 63)

Considerando especificamente os objetivos para crianças com 4, 5 e 6 anos identificamos:

-Ampliar gradativamente suas possibilidades de comunicação e expressão, interessando-se por conhecer vários gêneros orais e escritos e participando de diversas situações de intercâmbio social nas quais possa contar suas vivências, ouvir as de outras pessoas, elaborar e responder perguntas;

- Familiarizar-se com a escrita por meio do manuseio de livros, revistas e outros portadores de texto e da vivência de diversas situações nas quais seu uso se faça necessário;
- Escutar textos lidos, apreciando a leitura feita pelo professor;
- Interessar-se por escrever palavras e textos ainda que não de forma convencional;
- Reconhecer seu nome escrito, sabendo identificá-lo nas diversas situações do cotidiano;
- Escolher os livros para ler e apreciar. (BRASIL, 1998, p. 131)

Observamos que, diferentemente do documento veiculado em 1994, a maioria dos objetivos eram voltados para o letramento. Não havia indicação sobre quais conhecimentos a respeito do sistema de escrita as crianças poderiam construir, nem em reflexões mais elaboradas considerando o nome próprio, por exemplo. Tampouco havia referência à consciência fonológica. Vale ressaltar que o documento foi elaborado incluindo as crianças de 06 anos, já que o ensino fundamental ainda não havia sido ampliado.

O documento também abordava a organização do ambiente alfabetizador:

É necessário considerar que expor as crianças às práticas de leitura e escrita está relacionado com a oferta de oportunidades de participação em situações nas quais a escrita e a leitura se façam necessárias, isto é, nas quais tenham uma função real de expressão e comunicação. (BRASIL, 1998, p. 151)

E prescrevia sobre as “atividades permanentes”:

Jogos de escrita — no ambiente criado para os jogos de mesa, podem-se oferecer jogos gráficos, como caça-palavras, forca, cruzadinhas etc. Nesses casos, convém deixar à disposição das crianças cartelas com letras, letras móveis etc. (BRASIL, 1998, p. 142)

As atividades sugeridas nesse trecho poderiam conduzir as crianças a diferentes reflexões sobre o sistema de escrita, porém, não dialogavam com os objetivos presentes no início do documento.

Especificamente sobre a avaliação da escrita, observamos o seguinte:

Em relação às práticas de escrita e de produção de textos, pode-se observar se as crianças se interessam por escrever seu nome e o nome de outras pessoas; se recorrem à escrita ou propõem que se recorra quando têm de se dirigir a um destinatário ausente. (BRASIL, 1998, p. 158)

São orientações que julgamos vagas, porque pouco abordam o processo de construção do SEA pelas crianças.

Os documentos até agora citados, consideravam a Educação Infantil incluindo as crianças com 06 anos de idade. Após a ampliação do Ensino Fundamental para 9

anos, observamos que a discussão em torno da alfabetização na Educação Infantil, ficou ainda mais escassa.

Em 2010, houve a publicação das Diretrizes Curriculares atualizadas, com o objetivo de estabelecer diretrizes nacionais na organização de propostas pedagógicas para a Educação Infantil.

Especificamente sobre a linguagem, o documento dizia que era necessário propor situações que:

-Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

-Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos. (BRASIL, 2010, p. 25)

Mais uma vez, observamos a citação da linguagem escrita de forma bastante genérica, como consequência de um esforço intencional de não assegurar um lugar para seu tratamento na escola de Educação Infantil.

Após 15 anos da publicação dos Referencias Curriculares, Brandão e Leal (2013) fizeram uma pesquisa com diferentes propostas curriculares do Brasil, com o objetivo de identificar as orientações sobre a alfabetização e o letramento das crianças menores de 5 anos.

Houve a análise de 9 propostas diferentes de capitais que representaram as 5 regiões do país. As autoras observaram os objetivos, conteúdos e orientações pedagógicas envolvendo o ensino da leitura, produção de textos escritos e a apropriação do sistema de escrita (SEA). Além disso, buscaram identificar a concepção que norteou o trabalho com a linguagem escrita no país.

As autoras indicaram que as propostas, de forma geral, apresentavam uma perspectiva de “alfabetizar letrando”, porém, as abordagens encontravam-se mais centradas no letramento, com poucas intervenções mais sistemáticas em torno da apropriação do SEA.

Especificamente sobre a apropriação do SEA, as autoras identificaram a presença do incentivo à leitura/escrita do próprio nome como objetos de ensino centrais na Educação Infantil. Em algumas propostas, observou-se a valorização do trabalho com palavras estáveis e os conhecimentos das letras a partir de contextos, como os nomes próprios, por exemplo. Apesar de ter sido exceção, ainda foi possível

identificar uma proposta que valorizava o ensino da coordenação motora, o traçado de letras e a discriminação perceptual.

No que diz respeito às orientações pedagógicas, foi possível constatar ênfase em atividades para desenvolver o gosto pela leitura; diversificação de gêneros e suportes textuais; estímulo à escrita espontânea; promoção de situações de escrita de textos tendo a professora como escriba; estímulo às reflexões sócio-discursivas; leitura e localização de palavras em textos memorizados.

Por outro lado, foi possível identificar a baixa presença de orientações sobre a conversa a respeito de textos lidos; poucas orientações sobre a direção da leitura de gêneros diversos, como manchetes de jornais, títulos de histórias ou legendas. Também se registrou a quase ausência da orientação sobre o trabalho com a consciência fonológica.

Em 2016, houve o lançamento da “Coleção Leitura e Escrita na educação Infantil” pelo MEC, que foi compartilhada em todo o país através do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em 2017. Embora ela traga uma importante contribuição em torno das práticas de letramento, identificamos, mais uma vez, a ausência de uma discussão mais sistemática sobre a alfabetização na Educação Infantil. Essa discussão, nas pouquíssimas passagens em que é enfocada, sempre é trazida através de exemplos que não “deveriam ser seguidos”.

Em 2017, houve a divulgação da Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC e, quando pensamos que haveria a ampliação da discussão em torno da alfabetização na Educação Infantil, percebemos que, em muitos aspectos, permanecemos na mesma situação.

De um lado, a BNCC referente à Educação Infantil, apresenta como eixo estruturante as interações e brincadeira, através das quais as crianças interagem entre si e com os adultos e, assim, constroem e se apropriam de conhecimentos que possibilitam suas aprendizagens e desenvolvimento. Além disso, em acordo com a BNCC (BRASIL, 2017), o currículo encontra-se estruturado em cinco Campos de Experiências, é um arranjo curricular que procura acolher as situações que fazem parte do cotidiano das crianças e relacionar com os conhecimentos do patrimônio cultural, histórico, tecnológico, entre outros.

Os Campos possuem como base seis direitos de aprendizagem: conviver, explorar, brincar, participar, expressar, conhecer-se e estão organizados em três

grupos de faixas etárias: Bebês (zero a 1 ano e 6 meses), Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses), Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).

Especificamente sobre o campo de Experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação” logo de início identificamos que o título não inclui a língua escrita, tal como também ressaltam Girão e Brandão (2021). Quando vamos observar os objetivos de aprendizagem a ele vinculados, constatamos que quase nenhuma abordagem específica é feita sobre os conhecimentos relacionados à apropriação do SEA. Isso fica evidente no Quadro 3, abaixo, que sintetiza os objetivos preconizados pela BNCC que, muitas vezes de modo tangencial, poderiam estar relacionados àquela apropriação:

Quadro 3 - Objetivos de aprendizagem na BNCC voltados para a aprendizagem sobre o sistema de escrita

Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01EF09) Conhecer e manipular instrumentos e suportes de escrita.	(EI02EF02) Identificar e criar diferentes sons e reconhecer rimas e aliterações em cantigas de roda e textos poéticos.	(EI03EF02) Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos.
	(EI02EF09) Manusear diferentes instrumentos e suportes de escrita para desenhar, traçar letras e outros sinais gráficos.	(EI03EF09) Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea.

(Fonte: BRASIL, 2017)

Observamos que os objetivos de aprendizagem abordam de forma superficial os conhecimentos voltados à apropriação do SEA. Sobre a consciência fonológica, há pouca distinção entre as habilidades voltadas para “crianças bem pequenas” e “crianças pequenas”, para as primeiras o enfoque é identificar, para o segundo grupo é produzir rimas e aliterações. Também não há a consideração sobre como essas habilidades são relacionadas com a aprendizagem do SEA. Os objetivos giram em torno da valorização e incentivo da identificação e produção de rimas e aliterações num contexto de ensino usando cantigas, poemas, o que é fundamental, mas não contemplam a relação desses conhecimentos com a aprendizagem da escrita, por exemplo.

Sobre a escrita, especificamente, enquanto para as crianças “bem pequenas” há a menção de “traçar” as letras para as “crianças pequenas” há a preocupação em indicar o registro de palavras e textos “por meio da escrita espontânea”. Levantar hipóteses parece-nos fundamental, mas a BNCC se omite em definir quais conhecimentos sobre o SEA as crianças precisam alcançar nessa fase.

Morais e Nascimento (2018) analisaram os documentos curriculares de 3 países (Brasil, Portugal e França), com a intenção de compará-los quanto ao ensino da leitura e compreensão leitora, da produção de textos escritos e do ensino do SEA

Especificamente sobre o sistema de escrita alfabética e consciência fonológica, os autores identificaram que:

i) Enquanto a BNCC (BRASIL, 2017) aborda a importância de levantar hipóteses sobre a língua escrita espontânea através do registro de palavras e textos, as orientações de Portugal e da França incentivam a prática da escrita convencional ou não de palavras, com o propósito de desafiar as crianças a refletirem sobre as características e convenções da escrita.

ii) Os 3 currículos indicavam para o professor, ao ler para as crianças, que orientasse o sentido da leitura (esquerda para direita, cima para baixo etc.).

iii) Sobre a consciência fonológica, não havia registro sobre a “separação, contagem e tamanho das unidades fonológicas” nos três currículos. No Brasil e em Portugal, havia a orientação sobre o reconhecimento e produção de rimas e aliterações. Enquanto o documento francês revelou uma visão associacionista de alfabetização, tratando a Consciência Fonológica no bloco da oralidade, enfatizando a identificação das sílabas e dos elementos menores (fonemas), o currículo português valorizou a reconstrução de palavras a partir de sílabas ou sons e a reflexão sobre os tipos de unidades sonoras que integram as palavras.

O estudo conclui, também, que o Brasil não vem assumindo a exploração da compreensão sobre o Sistema de Escrita pelas crianças na Educação Infantil, e que, na realidade, tal omissão acaba impactando, especialmente, as vidas das crianças da escola pública, o que acaba promovendo desigualdade de acesso aos diferentes bens culturais da nossa sociedade (MORAIS; NASCIMENTO, 2018).

Por outro lado, recentemente, houve a divulgação da Política Nacional de Alfabetização, a PNA (2019), que, ao contrário da BNCC (BRASIL, 2017), defende um ensino sistemático de alfabetização na Educação Infantil. E daí vamos para um outro

extremo, pois, apesar de defender que não é necessário “alfabetizar” na Educação Infantil a discussão gira em torno da “preparação” das crianças para o Ensino Fundamental:

A aprendizagem da leitura e da escrita depende em grande parte da bagagem linguística recebida pela criança antes de ingressar no ensino fundamental, nas práticas realizadas em casa ou em outros ambientes. As situações vividas nos primeiros anos, tanto no ambiente familiar quanto na creche e na pré-escola, podem ser altamente benéficas para aprender a ler e a escrever (BRASIL, 2019)

Além disso, usando como base estudos “internacionais” há a defesa do ensino explícito sobre o conhecimento das letras (nomeação e produção) e da consciência fonológica (aliteração, rima e sobretudo, consciência fonêmica), associando essas e outras habilidades como “preditores” do sucesso da alfabetização. Mais adiante, retomaremos esse tema, apontando os riscos de tomar estudos internacionais como referência para o ensino da nossa língua, e iremos refletir o que diferentes pesquisas mostram sobre o desenvolvimento de diferentes habilidades da consciência fonológica.

Sendo assim, enquanto no contexto acadêmico, e na determinação Curricular Nacional, há uma tendência à negação sobre o que e como se pode ensinar sobre a alfabetização na Educação Infantil, temos uma PNA, que orienta exatamente o contrário. O resultado disso, como já previa Moraes (2015b), é a legitimação da compra pelos municípios de materiais que desrespeitam as práticas das professoras e as crianças enquanto produtoras de conhecimentos. Temos, ainda, o recente edital do PNLD (Plano Nacional do Livro Didático) que em 2022 ampliou para a Educação Infantil a opção de seleção de livros didáticos e trouxe como critério a adequação dos materiais às bases teórico-metodológicas da PNA (2019). E, no meio de tudo isso, estão as escolas e instituições de Educação Infantil, as professoras e as crianças.

Ao analisarmos a história da Educação Infantil, entendemos que os rumos tomados para a discussão e as decisões no campo do currículo na Educação Infantil têm argumentos e contextos singulares. Podemos, por um lado, lembrar o longo caminho percorrido, centrado em práticas preparatórias para o Ensino Fundamental, baseadas na negação das infâncias, sem a garantia da Etapa enquanto direito da criança e como espaço de aprendizagem e desenvolvimento integral. No contexto atual do nosso país, presenciar o retorno e a legitimação dessas práticas é lamentável.

Compreendemos o esforço em proporcionar a essa etapa de ensino uma identidade própria, que não reduza a Educação Infantil à preparação para o Ensino Fundamental, nem a alfabetização no sentido de prontidão. Porém, compreendemos que o ensino voltado à apropriação do sistema de escrita não precisa ser incompatível com os conceitos de infância, de criança e Educação Infantil defendidos pelo campo. Iremos discutir sobre esses aspectos no tópico a seguir.

2.3 A DEFESA EM TORNO DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As discussões envolvendo a alfabetização e letramento na Educação Infantil vêm sendo foco de divergências no campo acadêmico, como já destacamos em nossa Introdução. Percebemos uma ênfase nas discussões em torno do letramento, essa influência vem gerando a produção de orientações pedagógicas com ótima qualidade em torno do tema como a já citada *Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil* (BRASIL, 2016). Porém, esse mesmo campo vem negligenciando a discussão sobre a alfabetização nessa etapa, o que vem resultando, em muitos casos, na solidão docente ao promover esse ensino nas turmas da pré-escola.

A partir de 1980, diante dos questionamentos em torno dos testes de prontidão aplicados na Pré-escola, recordemos que, de acordo com Brandão e Leal (2010) o discurso em torno do trabalho com a linguagem escrita passou a girar em torno de alguns caminhos controversos que são: “A obrigação da alfabetização”, “O letramento sem letras” e mais recentemente “O ensino das letras à deriva” (BRANDÃO; SILVA, 2017)

Acreditamos que as três abordagens contribuem para a manutenção das desigualdades sociais. A primeira por desrespeitar o processo de construção de cada criança, assim como por oferecer estratégias didáticas que são enfadonhas, repetitivas e por isso desrespeitam o universo da ludicidade, próprio da cultura infantil e pouco contribuem, de fato, para a compreensão do SEA.

A segunda e a terceira, por negarem e/ou negligenciarem a oportunidade das crianças em acessar a escrita de uma maneira ampla, contemplando tanto os aspectos relacionados ao uso social da língua escrita como a compreensão de como sua notação funciona.

Sobre essas duas últimas posições, Kleiman (2009), ao abordar algumas falácias em torno da alfabetização na Educação Infantil, aponta o equívoco em considerar que a escrita não é percebida e não influencia a vida social da criança:

Desde cedo, a escrita faz parte do mundo da criança nos murais, cartazes, outdoors, livros de contos, ainda que, no começo, seja para ela indistinguível do desenho. A vã tentativa de manter esse mundo fora do alcance da criança é apenas uma espécie de censura precoce e inviável do que ela pode ou deve perceber, prestar atenção, querer entender e, por que não, ler e escrever. (KLEIMAN, 2009, p. 3)

Concordamos com a autora que, se a escrita está presente nas vidas das crianças, fora das instituições de Educação Infantil, não faz sentido impedir a sua exploração nesses espaços.

Outro aspecto que precisamos discutir é sobre o que se entende por alfabetização quando se crítica a sua presença na Educação Infantil. Também questionamos o Ensino com a “cobrança” da autonomia de leitura e escrita convencionais ainda na pré-escola. Discordamos dos treinos, do ensino padronizado das letras e famílias silábicas, feito de forma isolada e descontextualizada.

Acreditamos que a alfabetização envolve um processo de aprendizagem da notação escrita, que não é inicializada e nem finalizada no 1º ano do ensino fundamental, que envolve a apropriação de diferentes conhecimentos, sendo alguns possíveis de serem explorados na Educação Infantil e, que, embora seja diferente do letramento, são processos simultâneos e interdependentes, como aponta Soares (2006; 2013).

Numa perspectiva crítica, Brandão (2021) destaca a importância de não reduzirmos o ensino da linguagem escrita a um “ou isto ou aquilo”, no qual se estabelece uma dicotomia entre escolher entre explorar o nosso sistema de escrita ou com o letramento. E para isso, Brandão e Leal (2010) apontaram um outro caminho: Ler e escrever com significado na Educação Infantil.

Ao refletir sobre as estratégias voltadas para essa relação, Brandão e Leal (2010), já indicavam a possibilidade de ofertar atividades que contemplem a alfabetização na perspectiva do letramento, propondo alguns blocos de atividades e/ou jogos:

- a) Que promovem práticas de leitura e escrita significativas e semelhantes às vivenciadas no contexto extraescolar;
- b) Que promovem a escrita e a leitura pelas próprias crianças;
- c) Que estimulam a análise fonológica de palavras com e sem correspondência com a escrita;

- d) Que estimulam a identificação de letras e o reconhecimento global de certas palavras;
- e) Que estimulam a discriminação perceptual e coordenação viso-motora. (BRANDÃO; LEAL, 2010. p.24-29)

A partir desse caminho é possível e fundamental atrelar a alfabetização e o letramento, como garantia de direito de apropriação pela criança da escrita como bem cultural. Nesse processo é fundamental ter como base as interações e brincadeira que são o eixo norteador das práticas pedagógicas, e o respeito dos modos próprios pelos quais as crianças aprendem. Isso é possível, a partir da oferta de situações de leitura e escrita que façam sentido para elas.

Acreditamos na importância de as crianças viverem experiências que oportunizem a sua aprendizagem e desenvolvimento integral. Nesse processo, defendemos a oportunidade de experimentarem situações amplas relacionadas à leitura e à escrita. As diferentes situações didáticas expostas e discutidas na obra organizada por Brandão e Rosa (2021) ilustram, de forma ampla e convincente, que, sim, é possível superar a dicotomia do “isto ou aquilo” e permitir que nossas crianças avancem em sua compreensão do SEA e desejo de ler e escrever palavras, sem que sejam impedidas de vivenciar práticas significativas tanto com texto como com as palavras escritas de nossa língua.

A seguir, vamos no deter no objeto de estudo dessa pesquisa, foco de tantas polêmicas. Esperamos contribuir com o campo, na compreensão de como as crianças de grupos sociais diferentes constroem alguns conhecimentos relacionados ao sistema de escrita alfabética.

2.4 EVIDÊNCIAS DE DIFERENTES PESQUISAS A RESPEITO DOS CONHECIMENTOS QUE AS CRIANÇAS CONSTROEM SOBRE O SISTEMA DE ESCRITA, ANTES DE ESTAREM ALFABETIZADAS

Inicialmente, abordaremos os princípios do sistema de escrita e o debate em torno da psicogênese. Em seguida, discutiremos sobre os diferentes posicionamentos em torno da consciência fonológica e seu papel no aprendizado do SEA. Depois, vamos expor o debate em torno do papel do conhecimento das letras no processo de alfabetização. E, por fim, traremos os resultados de algumas pesquisas que relacionam diferentes conhecimentos sobre o SEA de crianças com 4 e 5 anos que

desconsideraram as práticas das professoras e outras pesquisas que consideraram as práticas docentes.

2.4.1 O aprendizado da escrita alfabética segundo a Teoria da Psicogênese da Escrita

Recordemos que, durante muito tempo, o processo de alfabetização em nosso país esteve associado aos métodos de ensino, e a Educação Infantil era considerada como um espaço para a criança atingir a “maturidade” ou a “prontidão” para ser alfabetizada. A partir de uma visão adultocêntrica da aprendizagem e de criança, havia uma desconsideração das características do objeto de ensino, assim como do processo de construção do conhecimento pela criança.

Dentre os métodos priorizados em nosso país, podemos identificar os sintéticos, cujos defensores adotam a premissa de que os aprendizes precisam partir das unidades linguísticas menores (letras, sílabas ou fonemas) e, de acordo com Morais (2012), numa ótica acumulativa, fazer sínteses para poder “codificar” e “decodificar” em unidades maiores.

Ferreiro e Teberosky (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986; FERREIRO, 1985), a partir da década de 1970, iniciaram a discussão sobre a escrita como um sistema de representação (ou notação). A partir daí, houve o início de diversos questionamentos sobre os métodos até então empregados para alfabetizar.

A escrita, segundo Ferreiro (1985), foi inventada a partir da construção de um sistema de representação, que consiste: “Em um processo de diferenciação dos elementos e relações reconhecidas no objeto e a ser apresentado e uma seleção daqueles elementos e relações que serão retidos na representação” (FERREIRO, 1985, p. 10). Nesse processo, os elementos e as relações não estão pré-determinados e as dificuldades que os aprendizes enfrentam são semelhantes às da construção de um sistema, que consiste na compreensão do seu processo de construção e suas regras de produção.

Morais (2012), ao discutir a escrita como sistema notacional, destaca que os aprendizes dão conta de aspectos conceituais, que envolvem a natureza do processo de notação, e dos aspectos convencionais, que são aqueles relacionados ao formato das letras, direção da escrita e aos valores sonoros que as letras assumem, por exemplo. Ao discutir esses aspectos, o autor apresenta um conjunto de propriedades

relativas ao sistema notacional, que as crianças (e adultos não alfabetizados) precisam reconstruir para apropriar-se do SEA.

- 1 Escreve-se com letras, que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e de outros símbolos.
- 2 As letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças na identidade delas (p, q, b, d), embora uma letra assuma formatos variados (P, p, P, p).
- 3 A ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada.
- 4 Uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras.
- 5 Nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras e nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras.
- 6 As letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem.
- 7 As letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos.
- 8 As letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra.
- 9 Além de letras, na escrita de palavras, usam-se, também, algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou o som das letras ou sílabas onde aparecem.
- 10 As sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC...), mas a estrutura predominante no português é a sílaba CV (consoante – vogal), e todas as sílabas do português contêm, ao menos, uma vogal.” (MORAIS, 2012, p. 51)

Os princípios descritos nos ajudam a observar que são vários conhecimentos construídos na aprendizagem sobre o SEA. Isso não significa que todos são construídos ao mesmo tempo e muito menos que todos tenham que ser construídos durante a Educação Infantil. Entendemos que os itens de 1 até 6 costumam ser explorados com mais frequência nessa etapa de ensino (BRANDÃO, 2021). Já quanto ao item 07 e aos seguintes, entendemos que por serem mais complexos, precisam ser explorados quando a criança apresentar os conhecimentos prévios consolidados, e não como uma “obrigação” a ser aprendida via treinamento.

Outro aspecto importante é que a construção de todos os princípios não implica que a criança esteja alfabetizada, pois as habilidades de leitura e produção de textos com autonomia precisam ser exploradas e aprendidas e isso só vai alcançar uma condição de autonomia nos primeiros anos do Ensino Fundamental. O que queremos dizer com isso? É que a construção desses princípios requer um processo relativamente longo, e defendemos que ele pode ser iniciado ainda na Educação Infantil.

Assim, as discussões iniciadas em nosso país, na década de 1980, desencadeadas pela Psicogênese da Escrita, revolucionaram o campo teórico sobre a Alfabetização, colocando a criança como aprendiz que procura, ativamente, compreender o mundo que a rodeia, possibilitando a explicação sobre a gênese e a evolução do processo de apropriação do SEA pelo aprendiz.

Ferreiro e Teberosky (1986), ao discutirem sobre o processo de construção do conhecimento, destacam a contribuição de Piaget e, apesar de ele não ter discutido diretamente a aprendizagem da leitura e da escrita, trata-se de uma importante referência sobre a compreensão de qualquer processo de aquisição do conhecimento.

A partir disso, as autoras indicam que o ponto de partida de toda a aprendizagem precisa ser a própria criança, que já possui esquemas, estruturas cognitivas que são transformados diante da sua interação com o mundo. Sendo assim, a aprendizagem é percebida como um processo de construção que ocorre através de grandes reestruturações globais. Desta forma, o conceito de erro é questionado e ele passa a ser concebido como parte do processo de construção, sendo necessário para as novas reestruturações.

Ferreiro (1985) destaca a importância da análise das produções escritas espontâneas das crianças para a compreensão da sua evolução sobre o SEA. A partir daí a escrita da criança passa a ser analisada, considerando os seus aspectos construtivos, que têm relação com aquilo que se quis representar e os meios utilizados para criar diferenciações entre as representações.

A seguir iremos expor, brevemente, algumas das principais contribuições da teoria da psicogênese, porém, também iremos problematizar alguns aspectos, indicando que nem sempre há consenso em relação ao que a teoria preconiza.

De acordo com Ferreiro, a escrita infantil seguiria "... uma linha de evolução surpreendentemente regular" (FERREIRO, 1985, p. 19) e aponta 3 grandes períodos que descreveremos a seguir:

- Distinção entre o modo icônico e o não-icônico

Ferreiro (1985) explica que numa primeira etapa, a forma de representação busca reproduzir a forma dos objetos, em seguida o aprendiz realiza a distinção entre o icônico e o não-icônico, que significa distinguir entre desenhar e usar letras. Durante essa transição, é comum a presença do realismo nominal.

Em um estudo realizado em 1981, Carraher e Rego pesquisaram crianças de turma da alfabetização com faixa etária de 6 anos e aplicaram diferentes tarefas envolvendo consciência fonológica (dizer palavras grandes e pequenas; identificar qual era a palavra maior; identificar quais palavras começavam com a mesma sílaba oral e dizer outras palavras que começavam com a mesma sílaba e uma tarefa de análise fonêmica, onde elas precisavam pronunciar os fonemas das palavras apresentadas). Identificaram entre algumas crianças o que denominaram “realismo nominal”¹, que era a dificuldade de se desprender do “significado” das palavras, realizando análises do tipo: “E: *Qual é a palavra maior, trem ou telefone?* Cr: *trem*. E: *Por quê?* Cr: *Porque ele é mais grande.*” (CARRAHER; REGO 1981, p. 05). Nesse estudo, as autoras encontraram relação entre a superação do realismo nominal e o progresso na leitura. Observamos que, se por um lado, não ocorria uma análise de como esses conhecimentos poderiam ser observados a partir dos registros escritos feitos pelas crianças, por outro, os estudos iniciais de Emília Ferreiro tampouco consideravam esses aspectos mais ligados à reflexão fonológica.

- A construção de formas de diferenciação (controle progressivo das variações sobre os eixos qualitativos e quantitativos).

Depois, ao escrever fora do icônico, a escrita deixa de reproduzir as formas dos objetos, e as crianças geralmente passam a utilizar símbolos convencionais. A partir daí, ocorre uma busca para diferenciar os registros escritos.

Por um lado, essa diferenciação seria “intrafigural”, que consiste no estabelecimento de propriedades para que seja possível atribuir-lhe uma significação, sendo expressa sobre um eixo quantitativo, como o estabelecimento de uma quantidade mínima de letras para escrever e, no eixo qualitativo, com a presença de uma variação interna (das grafias usadas e/ou de sua ordem) para que a sequência escrita possa ser interpretada. E, por outro lado, ela passa também a ser “interfigural”, que consiste em, ao escrever palavras diferentes, variar no eixo quantitativo (usando diferentes quantidades de letras) e variar no eixo qualitativo, o que implica mudar o repertório e a posição das letras ao notar cada palavra (FERREIRO, 1985).

Essa fase era associada no seu todo à ausência de fonetização, a qual viria a ocorrer apenas quando a criança começasse a considerar a quantidade de sílabas

¹ O termo “realismo nominal” foi cunhado, originalmente, por Piaget. Carraher e Rego o retomaram para investigar como a vinculação das palavras a características dos objetos que elas nomeiam poderia constituir um obstáculo à aprendizagem da leitura

orais de cada palavra. No entanto, em um estudo de Ferreiro, Gomez e colaboradores (1982), as autoras evidenciaram a presença da marcação do fonema inicial entre escritas de crianças que ainda não conseguem dominar o eixo quantitativo e se encontravam no período pré-silábico. Identificamos que este aspecto é pouco considerado por Ferreiro como assinalam Morais (2012), Oliveira e Morais (2013) e Gomes e Morais (2013). Estes dois últimos estudos também constataram que tem sido comum entre as crianças a produção de notações, sem o domínio do eixo quantitativo, mas com a marcação de uma letra da sílaba posicionada no início da palavra, o que indica a presença de um trabalho de reflexão metafonológica.

- A fonetização da escrita (que se inicia com um período silábico e culmina no período alfabético).

Nessa fase, Ferreiro (1985) defende que surge uma atenção maior nas propriedades sonoras. A criança perceberia, inicialmente, que as partes das escritas (letras) podem corresponder a outras partes das palavras orais (sílabas), sem necessariamente atribuir valor sonoro convencional a elas.

Tem sido comum a discussão sobre o que proporciona a presença do registro da quantidade de letras correspondendo à quantidade de sílabas oralmente. Para Ferreiro e Teberosky (1986) e Ferreiro (1990) são os conflitos com relação a sua escrita que levariam o aluno a avançar para esta compreensão. Acreditamos que, além disso, a consciência fonológica exerce importante papel neste processo. Desta forma, conforme Morais (2012, 2019), quando observamos uma criança, por exemplo, utilizar *BNR*, para escrever *cavalo*, registrando uma letra para cada sílaba, compreendemos que ela também está pensando fonologicamente, ou seja, está representando as partes (sílabas) que separou e contou oralmente. Além disso, alguns estudos como os de Morais (2004); Leite (2011) e Cabral (2013) mostram que habilidades como separar e contar as sílabas das palavras aparecem desde muito cedo entre as crianças, inclusive antes de elas chegarem a uma hipótese de escrita silábica.

Segundo Ferreiro (1985), inicialmente, a criança dominaria o eixo quantitativo, utilizando uma quantidade de letras para representar a quantidade de sílabas, sem ainda fazer correspondência sonora; por exemplo, escreve *OABS* para “mariposa”. num período que é caracterizado como a hipótese de escrita *silábica quantitativa* ou *sem valor sonoro convencional*. Nesse período, não necessariamente ao mesmo

tempo, a criança começa a fazer correspondência sonora no eixo qualitativo e, assim, é comum ela utilizar uma letra da sílaba com valor sonoro, o que passa a ser denominada como escrita *silábica com valor sonoro convencional*. Ainda conforme Morais (2012), esse período indica que as crianças estão não só separando e contando as sílabas da palavra, mas fazendo a identificação de algumas unidades menores, que são os fonemas (vocálicos e/ou consonânticos) de cada sílaba. É comum que as escritas neste período sejam registradas pelas vogais das palavras, por exemplo, *OIO* para *DOMINÓ*.

Sobre a maior frequência do registro de vogais, pelas crianças com hipótese silábica, o estudo de Brandão (2016), ao investigar crianças com idade média de 6 anos, mostrou que prevalece o uso das vogais, especialmente àquelas com o “som” aberto, como em *PETECA*. Morais (2012) esclarece que é possível que essa prevalência ocorra por conta da presença de uma maior regularidade das relações entre vogais e sons em línguas como o espanhol e o português e devido às vogais serem o núcleo e apresentarem o pico de sonoridade na sílaba oral, nessas línguas, podendo ser pronunciadas de modo alongado, o que as torna mais “observáveis”.

Ferreiro (1985) aponta que, apesar da exigência de variedade e quantidade mínima desaparecerem momentaneamente, logo elas são retomadas, pois as crianças começam a questionar que para escrever a palavra *pé* é usada apenas a letra E ou que em *barata* é possível repetir a letra A (AAA) ou ainda que para palavras diferentes usar-se-iam as mesmas letras, como em *pato* (AU) e *gato* (AU). Ferreiro e Teberosky (1986) apontam que a análise e a reflexão sobre palavras estáveis, que consistem, inicialmente, no reconhecimento global de palavras como o nome próprio, fariam com que os aprendizes questionem as hipóteses que possuem.

Os conflitos descritos possibilitariam que as crianças avancem para a hipótese que Ferreiro e Teberosky (1986) classificam como *silábico-alfabética*. Trata-se de uma transição, onde a criança começa a perceber que apenas uma letra não é suficiente para notar a sílaba. Morais (2012) destaca que essa hipótese consiste em um domínio muito maior das correspondências entre grafemas e fonemas, trata-se de “um nível de reflexão metafonológico mais sofisticado, envolvendo consciência fonêmica e não somente das sílabas.” (MORAIS, 2012, p. 62). Esse autor observa, também, que certas crianças deixam de registrar letras que não conhecem, porque não querem

errar, o que indica que a etapa de transição “silábico-alfabética” já é bem-marcada pelo aprendizado da convencionalidade dos valores sonoros das letras.

Em seguida, o aprendiz chega à hipótese que Ferreiro e Teberosky (1986) classificam como *alfabética* e como sendo o final do processo de evolução da compreensão do sistema de escrita alfabética. Nesta fase, os sujeitos compreendem, definitivamente, que cada caractere da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba.

Porém, alguns estudos com crianças brasileiras vêm mostrando que as hipóteses não apresentam a estabilidade encontrada nos achados de Ferreiro (1985). Gomes e Morais (2013), ao pesquisarem 51 crianças em turmas do infantil 5, último ano da Educação Infantil e do 1º ano, identificaram que, numa mesma ocasião, as crianças não produziam notações de forma homogênea, mas registravam palavras com hipóteses ligadas a diferentes níveis, tal como Azevedo e Morais já haviam observado entre adultos alfabetizando da EJA (AZEVEDO; MORAIS, 2008). Morais (2012) aponta que tais oscilações podem ter relação não apenas com os conflitos provocados por palavras particulares (por exemplo, monossílabos) ou com a complexidade da atividade (escrita de palavras x escrita de frases), mas com os conhecimentos que vão sendo acionados sobre valores sonoros das letras que os aprendizes já conhecem (MORAIS, 2012, p. 68).

Observamos, assim, que, de acordo com Morais (2012), a psicogênese trouxe uma grande contribuição para a compreensão sobre a construção do conhecimento do SEA pelas crianças, demonstrando que existe um complexo processo evolutivo. A partir da compreensão dessa teoria é possível, como já destacamos, superar a visão adultocêntrica sobre o que e como as crianças aprendem sobre o SEA, compreender que os “erros” ao invés de evidenciarem situações “ruins”, que precisam ser evitadas, são indicadores sobre o que as crianças já aprenderam e daquilo que precisam aprender. E, com isso, que é preciso considerar e partir dos conhecimentos que cada criança apresenta sobre o SEA.

Essas contribuições possibilitaram, como já destacamos, o questionamento aos métodos tradicionais, ao ensino das letras de forma isolada e descontextualizada, nos levou a ver que, ao invés de ensinar as letras ou padrões silábicos, isoladamente, é mais significativo partir da reflexão de palavras e textos que façam parte do contexto

das crianças. Tudo isso, atrelado ao processo de letramento, oportuniza à criança a imersão no mundo da escrita, que começa fora das instituições de Educação Infantil.

Apesar das inúmeras contribuições, muitos equívocos começaram a ser criados na interpretação das pesquisas sobre a psicogênese, entre elas podemos apontar a consideração da teoria como “método de ensino”, problema apontado por Soares (2003) como sendo um dos motivos da “desinvenção da alfabetização”. O “como” alfabetizar ficou em segundo plano, as “cartilhas” passaram a ser questionadas, mas houve poucas contribuições sobre como ensinar o sistema de escrita nessa etapa de ensino.

Outro problema foi a tentativa de “encaixar” as crianças nas diferentes hipóteses de escrita, identificadas por Ferreiro (1985) em suas investigações. Na teoria da Psicogênese, Ferreiro cria categorias que fazem sentido para compreender um estudo acadêmico que é resultado das pesquisas que ela fez com determinadas crianças, em determinados contextos, e por mais que outros estudos - em outras línguas e outras crianças - corroborem o que Ferreiro e Teberosky (1986) descobriram, e que isso ajude a compreender o processo de aprendizagem e de construção das nossas crianças, não significa que os percursos das crianças sejam exatamente iguais. A tentativa de colocar as crianças nas “caixinhas” das hipóteses pode resultar em classificações, rotulações vazias que não auxiliam o ensino de alfabetização a se tornar mais significativo e eficaz.

E qual a relação entre essa discussão com a Educação Infantil? As pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky foram realizadas com crianças com idades entre 3 e 7 anos. A nosso ver, mais importante do que rotular as crianças por hipóteses de escrita, é compreender os conhecimentos que elas apresentam e, assim, ofertar experiências em que elas possam refletir e progredirem em relação aos conhecimentos que já têm. Entendemos que essas situações são direitos delas, já que um dos objetivos da Educação Infantil, segundo os documentos brasileiros anteriores à PNA, é o de valorizar, partir dos conhecimentos que as crianças apresentam e ampliá-los.

Considerando que a discussão em torno da psicogênese não está esgotada, o presente estudo também procura problematizar esses conhecimentos. Buscaremos uma maior compreensão sobre as características na construção das hipóteses de

escrita e em como as diferentes hipóteses relacionam-se com outros conhecimentos a respeito do sistema de escrita.

Um outro campo de conhecimentos que iremos abordar é a consciência fonológica. A seguir, buscaremos abordar sobre as discussões em torno do tema e analisar o papel da Consciência Fonológica na aprendizagem do sistema de escrita alfabética entre as crianças com 4 e 5 anos.

2.4.2 Consciência fonológica: posicionamentos sobre seu papel no aprendizado da notação alfabética e consequências para o ensino

A consciência fonológica vem sendo discutida desde a década de 1970 e muitos têm sido os posicionamentos sobre o seu papel no processo de alfabetização. Observamos que distintas posições são consequências dos tipos de estudos que vêm sendo realizados em torno do tema: são pesquisas ocorridas em diferentes partes do mundo e, por isso, partem das características específicas de cada língua. Há pesquisas que priorizam certas habilidades ou tomam a consciência fonológica a partir da medição de uma única habilidade e aquelas que relacionam a consciência fonológica com outras habilidades envolvidas na alfabetização. Constatamos, assim, que os resultados encontrados nessas pesquisas vêm gerando diferentes posicionamentos que interferem na organização das práticas de ensino voltadas para as crianças.

Atualmente, a Educação Infantil tem sido influenciada pela Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019), que traz como base o discurso de “Alfabetização baseada em evidências científicas” e que busca reduzir a aprendizagem da escrita alfabética à “Instrução explícita em decodificação e o método fônico”. Precisamos compreender como chegamos a esse ponto e quais as principais discussões em torno da consciência fonológica: preditora para um processo de alfabetização com sucesso, conforme defende a PNA.

Para iniciar, esclarecemos que entendemos a consciência fonológica como um conjunto de habilidades utilizadas pelos seres humanos para operar sobre os segmentos sonoros, sendo o seu funcionamento metafonológico, o que consiste, conforme Freitas (2004), na ação consciente sobre segmentos sonoros como sílabas, rimas e fonemas. Desta forma, a complexidade das habilidades fonológicas vai depender do tipo de segmento oral, da posição deste no interior das palavras e do

número de operações mentais que precisam ser realizadas para sobre ele refletir. Como isso influencia o ensino de alfabetização, termina sendo objeto de divergências, diferentes debates que acabam impactando nas práticas presentes na Educação Infantil.

Morais (2019) elenca uma série de operações de consciência fonológica que vêm sendo avaliadas e ensinadas nas últimas décadas:

- Identificar palavras com unidades iguais (sílabas, fonemas, rimas);
- Produzir (isto é, dizer em voz alta) palavras com a mesma unidade (sílabas, fonema, rima) de uma palavra ouvida;
- Identificar ou produzir palavras maiores (ou menores) que outras;
- Segmentar palavras em unidades (sílabas ou fonemas);
- Contar quantas unidades (sílabas ou fonemas) uma palavra contém;
- Sintetizar unidades (sílabas ou fonemas) para formar uma palavra;
- Adicionar, substituir ou subtrair uma unidade (sílabas ou fonemas) de uma palavra ouvida;
- Isolar a sílaba ou o fonema inicial (ou final de uma palavra);
- Inverter a ordem de unidades de uma palavra (por exemplo, substituindo a sílaba ou o fonema inicial por aqueles (a) que aparece ao final. (MORAIS, 2019, p. 51)

Durante a década de 1980, estudos priorizando algumas dessas habilidades resultaram em diferentes posicionamentos na literatura, que em sua maioria envolve estudos com crianças menores de 6 anos. A seguir, vamos apresentá-los:

- 1) A Consciência fonológica seria um fator causal da alfabetização e, portanto, precisaria se desenvolver para que a criança se apropriasse do sistema alfabético.
- 2) A Consciência fonológica seria uma consequência da alfabetização, já que a instrução formal em leitura e escrita é que faria as habilidades metafonológicas aparecerem.
- 3) A consciência fonológica seria um facilitador da alfabetização, de modo que crianças que a tivessem desenvolvido avançariam mais rapidamente na aprendizagem do sistema alfabético, mas as demais poderiam desenvolvê-la a partir do ensino de alfabetização. (MORAIS, 2019, p. 47)

Os três posicionamentos apresentam limites que são semelhantes: por um lado consideram a consciência fonológica como habilidade única e, por outro, podem trazer consequências negativas se adotados nas práticas pedagógicas.

Iremos detalhar um pouco mais o posicionamento 1 que está presente na PNA (2019), que vem influenciando na organização dos materiais didáticos voltados para a Educação Infantil.

Essa posição tem origem, sobretudo, a partir de um estudo de Bradley e Bryant (1987), com crianças inglesas com 4 e 5 anos, no qual identificaram que aquelas que recebiam o treinamento na identificação de aliterações e rimas avançavam mais rapidamente em relação ao domínio da escrita e que o avanço ainda era maior entre

aquelas que, no treinamento, além de identificarem aliterações e rimas, também “montavam” palavras com letras móveis. Conforme Morais (2004), é curiosa a ausência de aprofundamento do último achado (papel da notação escrita na promoção da consciência fonológica) pelos autores.

Observamos, no entanto, que as habilidades testadas não dão conta da variedade de habilidades existentes, e que o estudo não consegue abranger as particularidades de diferentes línguas, o que tornaria sua generalização perigosa.

Em um estudo com crianças brasileiras Santos e Maluf (2010), por exemplo, realizaram uma pesquisa com 90 crianças com 5 e 6 anos, e buscaram verificar os efeitos da aplicação de um programa de intervenção no desenvolvimento de habilidades metafonológicas.

Houve a aplicação de ditado e leitura de palavras e a mensuração de seis habilidades (identificação da extensão fonológica de palavras, identificação de rima, identificação de aliteração, consciência de palavras, segmentação silábica, segmentação fonêmica). A pesquisa constou de três etapas: pré-teste, programa de intervenção e pós-teste.

As autoras constataram o avanço das crianças que participaram do programa, e assim defenderam o ensino das habilidades apontadas e dessas para o desenvolvimento da alfabetização: “O reconhecimento por parte da criança, de que a fala é segmentada em palavras e que estas podem ser segmentadas em unidades menores, é um facilitador da alfabetização.” (SANTOS; MALUF, 2010). Não houve, porém, uma discussão específica sobre o papel de cada uma das seis habilidades medidas na apropriação do SEA.

Nos estudos citados, não há uma discussão sobre o desempenho das crianças nas diferentes tarefas, a defesa é de que essas habilidades, de forma geral, seriam facilitadoras da alfabetização e deveriam ser todas “treinadas”.

Dentre outros teóricos que apresentam essa posição, também encontramos Capovilla e Capovilla (2009) que, ao abordar a importância da consciência fonológica no processo de alfabetização, destacam que “a tomada de consciência de que a fala possui uma estrutura fonêmica subjacente é essencial para a aquisição da leitura” (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2009, p. 22). De forma mais específica, esses autores defendem que o ensino da consciência fonológica mantenha o foco na consciência fonêmica, de modo a promover uma instrução mais direta e explícita do “código

alfabético”. Partindo dessa posição, eles defendem que os métodos sintéticos são os que dão conta de um processo de alfabetização eficaz. De forma mais explícita, defendem que o método fônico seria o que mais contribuiria para o processo de alfabetização, pois possibilitaria maiores generalizações das relações grafofônicas.

Em acordo com essa primeira posição, podemos identificar, como já citamos, a PNA (BRASIL, 2019), imposta por decreto recentemente em nosso país. O documento destaca a importância da consciência fonológica na aprendizagem da leitura e escrita entre as crianças da Educação Infantil e traz a seguinte definição: “A consciência fonológica é uma habilidade metalinguística abrangente, que inclui a identificação e a manipulação intencional de unidades da linguagem oral, tais como palavras, sílabas, aliterações e rimas” (BRASIL, 2019, p. 30). O trecho não problematiza o papel das diferentes habilidades na apropriação do SEA nem se discute sua evolução durante a Educação Infantil.

Além disso, logo em seguida, o documento resume o conhecimento alfabético à capacidade de identificar os nomes das letras e seus valores sonoros, desconsiderando todo o processo de construção pelo qual a criança passa, e ainda acrescenta que, durante a aprendizagem do sistema alfabético, “emerge” a consciência fonêmica.

Ao analisarmos o decreto que instituiu a PNA, é possível localizar no capítulo II, que trata dos princípios e objetivos, o seguinte inciso:

- IV. ênfase no ensino de seis componentes essenciais para a alfabetização:
 - a) consciência fonêmica;
 - b) instrução fônica sistemática;
 - c) fluência em leitura oral;
 - d) desenvolvimento de vocabulário;
 - e) compreensão de textos;
 - e f) produção de escrita; (BRASIL, 2019, p. 51)

Ou seja, o documento resume a apropriação do sistema de escrita ao ensino da consciência fonêmica e de uma instrução fônica sistemática.

Quais são alguns dos prováveis limites desses posicionamentos? Em primeiro lugar, vemos que reduzem a consciência fonológica à consciência fonêmica, supervalorizando-a, sem considerar a diversidade de habilidades que existe e sem discutir quais têm relação com o processo de apropriação do sistema de escrita. Por outro lado, desconsideram o processo de construção conceitual que a criança vivencia.

Quais as consequências de posicionamentos como esse? Percebemos a ênfase em treinos, envolvendo a consciência fonêmica cada vez mais cedo entre as crianças, o que promove espaço para a compra pelos municípios de “pacotes” prontos como o Alfa e Beto (OLIVEIRA, 2010). Esses pacotes já foram comprados e continuam sendo adquiridos para turmas de Educação Infantil em muitos municípios brasileiros.

A repercussão é tão grave que temos um documento nomeado como “ABC na prática”, baseado na PNA, que traz opções de jogos para o último ano da Educação Infantil com uma escancarada ênfase no desenvolvimento da consciência fonêmica. A organização do documento baseia-se nas seguintes habilidades:

O primeiro programa de intervenção, Promoção de competências pré-leitoras, tem como público-alvo os estudantes do último ano da pré-escola. De modo geral, suas 25 atividades são direcionadas para a consciência fonológica, trabalhando principalmente: - segmentação silábica; - consciência explícita da rima; - consciência explícita do fonema em posição inicial; - fluência fonêmica; - identificação do fonema inicial; - segmentação fonêmica; - contagem fonêmica; - fusão fonêmica; - adição fonêmica (fim da palavra); e - substituição fonêmica (BRASIL, 2021, p.09).

Além desse documento, é possível identificar livros de atividades, orientações pedagógicas e aplicativos, que apresentam características semelhantes. A partir desse contexto, observamos que o PNLD também vem adequando-se à PNA, incluindo, inclusive a Educação Infantil no recebimento desse tipo de material.

Como já destacamos, a consciência fonológica, a partir desses posicionamentos, é considerada quase exclusivamente como sinônimo de consciência fonêmica e, embora cada pesquisa apresente reflexões importantes sobre o papel da consciência fonológica na alfabetização, muitas são as limitações, que podem trazer consequências para os sistemas de ensino e para a aprendizagem das crianças que frequentam a Educação Infantil.

Discordamos desse posicionamento, acreditamos que a consciência fonológica não é uma habilidade única a ser treinada em bloco. Pensamos que as crianças da Educação Infantil e demais que estejam em processo de alfabetização não merecem ser submetidas às propostas enfadonhas defendidas pelos defensores do método fônico e que muitos aspectos priorizados nesses métodos são desnecessários para o processo de alfabetização. Nessa pesquisa, em diálogo com outros estudos, buscaremos abordar sobre a diversidade de habilidades, e buscaremos compreender, também, essa construção a partir das hipóteses de escrita das crianças.

Outra discussão em torno do tema é sobre as particularidades de cada língua. A seguir, abordaremos sobre os riscos na generalização dos resultados encontrados em determinados países.

Temos observado, com frequência, que a defesa do método fônico em nosso país vem sendo associada aos resultados de “pesquisas internacionais”. Ao retomarmos a PNA, especificamente na parte da Educação Infantil, são elencadas seis variáveis que são apresentadas como preditoras para o sucesso na alfabetização: Conhecimento alfabético; Consciência fonológica; Nomeação automática rápida; Nomeação automática rápida de objetos ou cores; escrita ou escrita do nome; Memória fonológica. Essas variáveis foram retiradas do relatório *Developing Early Literacy*, do National Early Literacy Panel (2009), que por sua vez, trata-se de um relatório nacional produzido em Washington, com base na realidade das crianças que falam a língua inglesa.

Para Morais (2019) diversos aspectos precisam ser considerados na importação ou generalização sobre o papel da consciência fonológica:

- As palavras em diferentes línguas variam quanto ao tamanho, tonicidade, à variedade e à quantidade de sons vocálicos e consonantais (e suas combinações).
- O grau de regularidade ou previsibilidade das relações som-grafia varia muito entre as línguas.

Para Vernon (1997), a natureza de cada língua impõe restrições à análise que as crianças podem fazer sobre ela. Desta forma, uma habilidade fonológica pode ser mais fácil em uma língua e mais difícil em outra. Para exemplificar a situação, a autora faz algumas distinções entre a língua inglesa e o espanhol:

En inglés, una gran cantidad de palabras de contenido son monosilábicas, mientras que em español la mayor parte de las palabras de contenido son trisilábicas..

Casi la mitad de las sílabas (47%), además, están compuestas de una consonante seguida de una vocal (CV) y 22% están compuestas de una consonante, una vocal y una consonante (CVC).

En inglés, hay una mayor dispersión en los tipos de sílabas posibles...y las fronteras silábicas están menos definidas...En castellano, hay una estructura más regular y fronteras silábicas más claras. (VERNON 1997, p. 107)

As diferenças abordadas vão repercutir, conforme Vernon (1997), na análise que as crianças podem fazer da sua língua. Assim, se pesquisas na língua espanhola e no Brasil (por exemplo: Morais, 2019) apontam que a sílaba é uma unidade que as crianças aprendem desde cedo, na língua inglesa, tem sido mais comum a discussão

sobre o papel das habilidades de identificar ataques e rimas (unidades intrassilábicas) nas palavras.

Goswami e Bryant (1990), ao realizarem um estudo sobre a importância da rima para o aprendizado da leitura em inglês, francês, espanhol e grego, por exemplo, identificaram que o papel daquele segmento variou de acordo com a língua estudada, havendo uma maior importância para crianças inglesas, seguidas das francesas e não sendo relevante para crianças espanholas ou gregas.

Desta forma, concordamos com Vernon (1997), que o fato de a escrita ser alfabética na maioria dos países, não significa que o desenvolvimento da consciência fonológica ocorra da mesma forma em todos os lugares. Consideramos que as particularidades de cada língua precisam ser levadas em conta, do contrário corremos o risco de importar interpretações equivocadas e impor didáticas inadequadas.

Outro aspecto que apresenta diferentes posicionamentos é o que se entende por “consciência” ou “conhecimento explícito”. Alguns pesquisadores na área da psicologia cognitiva, como veremos adiante, para diferenciar habilidades de consciência fonológica mais simples, que tendem a aparecer mais cedo entre as crianças (Identificar palavras que rimam ou que apresentem aliterações, por exemplo), passaram a utilizar a expressão “sensibilidade fonológica”, reservando o termo “consciência fonológica” para as habilidades que envolveriam, exclusivamente, a manipulação e explicitação de fonemas, como por exemplo, segmentar as palavras em fonemas. Esse tipo de posicionamento está envolvido na elaboração da PNA e por consequência, nos materiais produzidos a partir das orientações dessa política.

Para Morais (2019), essa perspectiva apresenta erros por predefinir um julgamento sobre o que é fácil ou difícil a partir da perspectiva dos adultos, ao invés de considerar que para os aprendizes, os desafios vão existir de acordo com os conhecimentos que eles apresentam sobre o sistema de escrita. Além disso, trata-se de uma perspectiva pouco construtivista, por não reconhecer que antes das crianças brasileiras desenvolverem a consciência fonêmica, por exemplo, elas precisam pensar sobre as sílabas das palavras para compreenderem sobre o SEA (MORAIS, 2019).

Para analisar os conhecimentos infantis sobre a linguagem, Morais (2004; 2006; 2010; 2019) inspirado no modelo de Redescrição Representacional de Karmiloff-Smith (1992), defende que não existiria uma relação direta entre o nível de consciência sobre os segmentos sonoros e a capacidade de pronunciá-los

isoladamente. Sendo assim, o aprendiz poderia operar sobre os segmentos sonoros (rima, sílaba e fonema), ter consciência do que estaria fazendo, mas não conseguir pronunciá-los, isoladamente, em voz alta.

De acordo com o modelo de “redescrição representacional” (RR) de Karmiloff-Smith (1992), os aprendizes passam por diferentes momentos de reelaboração dos conhecimentos. Em um primeiro nível, denominado “implícito”, as representações são implicitamente representadas e ainda inacessíveis a outras partes do sistema cognitivo, mas estão embutidas em procedimentos do tipo “rotina” e funcionam de forma eficiente. Em níveis posteriores, as representações passam por um processo de explicitação, que implica na compreensão e no domínio “das partes” e das “relações entre as partes” sobre o que estão aprendendo. Nesse processo, a progressiva reelaboração alcança o nível “explícito consciente”, no qual o sujeito consegue fazer, mas não consegue explicar o porquê. E só em um último nível, denominado “explícito consciente verbal”, o sujeito, além de fazer, consegue explicar os porquês. Esse modelo, por um lado, expõe que o aprendiz consegue trabalhar as suas próprias representações como forma de aquisição e aprimoramento dos conhecimentos; por outro lado, ele mostra que aprender “conceitos” não apresenta uma relação direta e exclusiva com a explicitação verbal.

No campo da Consciência fonológica, quando a criança consegue contar as sílabas das palavras ou identificar quais palavras começam com a mesma sílaba, ela estaria apresentando, por exemplo, um conhecimento explícito ou explícito consciente, pois, para responder tais perguntas, “o faz por deliberada opção”. (MORAIS, 2019, p. 56)

Como podemos observar, o debate em torno do papel da consciência fonológica na alfabetização, apresenta muitos posicionamentos, várias divergências e alguns consensos.

Diante do que foi exposto, esperamos que essa pesquisa contribua para o debate em torno do papel da consciência fonológica, na medida que buscaremos observar a aprendizagem de algumas habilidades de consciência fonológica no decorrer da Pré-escola, considerando grupos sociais diferentes, o que proporcionará uma observação mais ampla dessa construção entre crianças brasileiras.

Divergindo dos três posicionamentos apontados no início de seção, por um lado, consideramos que o domínio de algumas habilidades metafonológicas é

condição necessária para a apropriação da escrita alfabética, porém, não identificamos esse domínio como condição suficiente para a apropriação do nosso sistema de escrita (MORAIS, 2004, 2010, 2012, 2019). Concordamos com Ferreiro (1990) e Morais (2012; 2019) que a compreensão da escrita alfabética implica na compreensão de diversos aspectos conceituais, como já destacamos anteriormente.

Além disso, entendemos que é importante considerar os tipos de habilidades e operações envolvidas no desenvolvimento da consciência fonológica. Diferentes estudos mostram que algumas, relacionadas principalmente com a consciência fonêmica (ARAGÃO; MORAIS, 2020), não são necessárias e inclusive se revelam muito difíceis até para adultos alfabetizados. Temos, portanto, evidências experimentais atestando que crianças brasileiras não precisam ser torturadas no treinamento de habilidades como a segmentação de palavras em fonemas ou a adição ou subtração de fonemas de palavras, porque mesmo quando já alfabetizadas têm dificuldades em resolver tarefas que demandam essas esdrúxulas habilidades (ARAGÃO; MORAIS, 2020).

A escrita alfabética é um sistema notacional, com propriedades que constituem suas regras de funcionamento, e por isso insistimos que o aprendiz precisa reconstruir aquela série de propriedades conceituais que não podem ser reduzidas à identificação de segmentos sonoros e memorização de suas letras correspondentes.

A seguir, iremos abordar o debate em torno do ensino das letras na Pré-escola.

2.4.3 Conhecimento das letras: discussão sobre o seu papel para o processo de alfabetização

Com base nos métodos tradicionais, durante muito tempo acreditou-se que as crianças precisavam aprender as letras do alfabeto em uma ordem linear, priorizando inicialmente as vogais, e em seguida as consoantes. A partir dessa perspectiva, a aprendizagem é vista, conforme Morais (2012), como uma acumulação de informações, devendo ocorrer através da cópia de letras e da memorização dos traçados e dos sons a elas vinculados.

Durante a década de 80, como já destacamos, Ferreiro e Teberosky (1986) apresentaram importantes pesquisas com foco no questionamento desses métodos, que vieram contribuir com um novo modo de olhar para o aprendiz que estava se alfabetizando.

Apesar disso, Brandão e Albuquerque (2021) destacam que o ensino explícito das letras, na Educação Infantil, ainda vem ocorrendo tradicionalmente nas turmas da Educação Infantil. Através de exemplos de atividades utilizadas nas redes municipal e privada de Recife, as autoras explicam que as atividades geralmente são propostas a partir de fichas, que priorizam o ensino das vogais, seguido dos encontros vocálicos e, depois, no enfoque das demais letras do alfabeto e de “famílias silábicas”, sendo concentradas na identificação, cópia e escrita dessas letras.

Outras pesquisas vêm demonstrando (CABRAL, 2013; SILVA, 2018; LIMA E ALBUQUERQUE, 2009) que a valorização e a presença dos métodos tradicionais na realidade das turmas de Educação Infantil brasileiras ainda permanecem.

Além disso, temos a PNA que reforça e retoma os métodos tradicionais tão questionados desde a década de 80. Neste documento, o conhecimento das letras aparece a partir do conceito de “conhecimento alfabético”, que se basearia no conhecimento “dos nomes das letras, seus valores fonológicos e suas formas”. Essa “variável”, em conjunto com mais 10, “predizem com consistência o desempenho posterior em leitura e escrita” (BRASIL, 2019, p. 31). Questionamos o ensino das letras a partir dessa perspectiva, pois, como já destacamos, percebemos que desconsidera a aprendizagem do SEA enquanto processo de construção.

Sendo assim, por um lado, temos um documento normativo que define o ensino explícito das letras e relações fonema-grafema, influenciando inclusive o edital para a seleção de livros para a Educação Infantil, que tem como critério essa característica. Por outro lado, retomamos a BNCC (BRASIL, 2017), que em sua omissão em relação ao processo de apropriação do SEA, tampouco aborda sobre o que é possível ensinar sobre as letras na Educação Infantil.

Diante das diferentes polêmicas, será que há lugar para o ensino das letras na Educação Infantil?

Na tentativa de discutir sobre o tema, vamos apresentar alguns posicionamentos e pesquisas envolvendo o papel da aprendizagem das letras no processo de apropriação do sistema de escrita.

Sobre o conceito de letra, Cagliari (2011) aborda que ela é “uma unidade abstrata, que tem uma forma gráfica material e uma função – a de representar sons da linguagem oral” (CAGLIARI, 2011, p. 77-78). O autor defende que no nome da letra há a presença do som que ela representa. Ele geralmente

apareceria no início, como a letra A, por exemplo, tem o som do [a] ou a letra C que tem o som de [cê]. Mas o som também pode aparecer no meio do nome da letra L, que tem o som [elê]. Isso contribui para o que ele chama de aprendizagem do “princípio acrofônico” ou alfabético, que consistiria em considerar que cada letra corresponde a um som, e vice-e-versa. Interpretamos que, de algum modo, essa visão tem pouco de fundamentos construtivistas, já que aposta nas “associações” entre nomes de letras e seus formatos como uma “chave” principal para o processo de alfabetização.

Teberosky e Martínez (2003), por outro lado, defendem que, de acordo com a origem, os nomes das letras não são letras, nem são nomes de fonemas, porque funcionam como palavras em si e foram produzidas a serviço da escrita, o que indica que existe certa independência das letras em relação ao princípio fonológico da escrita alfabética, especialmente pela relação não transparente entre o nome da letra no que diz respeito ao valor sonoro e à forma gráfica. Morais (2019) observa, ademais, que numa língua irregular como o inglês um fonema como o [o] pode ser notado por mais de dez letras ou combinações de letras, o que mostra que não podemos tratar cada unidade do alfabeto como representante de um fonema específico.

Soares (2016), defende a aprendizagem das letras como componente fundamental da compreensão do princípio alfabético. Segundo a autora, com base nos estudos Bialystok (1992), em um momento inicial, a partir do contato com as letras no contexto familiar e social, a criança pode vivenciar a memorização, a nomeação e a escrita dos seus nomes e de outros nomes. Nessa etapa, a criança incorporaria as letras ao seu vocabulário, como as letras do seu nome, mas ainda não as compreenderia como elementos simbólicos. Numa segunda etapa, a criança passaria a reconhecer e tentar escrever as letras, que passariam a ser tomadas como objetos com certas características visuais, com desafios, por exemplo, em relação ao traçado, posição e direção.

Numa terceira etapa é que as letras seriam compreendidas como símbolos, quando o aprendiz passaria a relacionar a forma escrita com o valor sonoro ou a quantidade que ele representa. Nessa etapa a criança desenvolveria a “consciência grafo-fonêmica”, que consistiria na capacidade de relacionar as letras da palavra escrita aos sons detectados na palavra oral.

Para a autora, nesse processo, além de uma interação entre os fonemas e o conhecimento das letras, as crianças também se beneficiariam do conhecimento dos nomes das letras na identificação da relação entre letra-som, por conta da sua característica “icônica” que consiste na presença do fonema no nome de cada letra (BIALYSTOK, 1992, Apud SOARES, 2016).

Se retomarmos as propriedades do SEA elencadas por Morais (2012), percebemos que o autor aborda sobre os aspectos convencionais do uso das letras:

- 1 Escreve-se com letras, que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e de outros símbolos.
- 2 As letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças na identidade delas (p, q, b, d), embora uma letra assuma formatos variados (P, p, P, p). (MORAIS, 2012, p. 51)

E sobre os aspectos conceituais já mencionados anteriormente. De acordo com o autor, a aprendizagem dessas propriedades é obrigatória na construção que a criança vive, na busca de compreender sobre como essas letras funcionam em nosso sistema de escrita. Mas Morais (2012) o faz sem reduzir tal processo a uma visão associacionista ou cumulativa de aprendizagem.

Como podemos notar, assim como na discussão envolvendo a consciência fonológica, não há consenso sobre o papel das letras em torno da aprendizagem da escrita. Percebemos que em cada posicionamento ou estudo temos um modo de compreender o aprendiz e a escrita alfabética. Traremos, a seguir, algumas pesquisas para ilustrar a discussão em torno do tema.

Numa perspectiva associacionista, identificamos estudos como o de Cardoso-Martins e Batista (2005) que, numa pesquisa longitudinal, acompanharam 25 crianças entre 4 e 5 anos. O objetivo era verificar se o conhecimento do nome das letras contribuía para “conectar a escrita à fala”. As crianças foram solicitadas a nomearem e identificarem as letras do alfabeto e a ler e escrever algumas palavras.

Inspirando-se em Ehri (1992), as autoras organizaram quatro níveis de escrita, porém, de acordo com a fonetização: Nível 1- Eram escritas consideradas *pré-fonéticas* as que não evidenciavam a compreensão de que as letras representavam sons, exemplo: IJPQ para “gaveta”; Nível 2- Eram escritas consideradas *parcialmente fonéticas*, as que revelavam um nível rudimentar de compreensão de que as letras representam sons, exemplo: Z ou ZA para a palavra “zebra”. Nível 3- Eram as escritas denominadas *parcialmente alfabéticas*, que não apresentavam todos os sons nas palavras convencionalmente (porém, o número de sons registrados

convencionalmente era superior ao número de sons apresentados “incorretamente”.; por exemplo, ZRA para “zebra”). Por fim, o Nível 4 correspondia às *escritas alfabéticas*, em que todos os sons eram representados por uma letra foneticamente apropriada, por exemplo, DEDU, para “dedo”. De acordo com as autoras, o desenvolvimento da escrita encontrar-se-ia estreitamente relacionado ao conhecimento das letras. Enfatizou-se, nesse trabalho, que, ao “conectar” o que se diz ao que se escreve, os alunos se beneficiariam dos nomes das letras.

Observamos que as autoras consideravam apenas a capacidade de correspondência convencional entre letras e fonemas, o que reduz à consideração da escrita como um código, onde a apropriação do SEA estaria resumida a uma cumulativa e simples associação entre escrita e fala. Era desconsiderado o processo de construção conceitual vivenciado pelas crianças.

Numa perspectiva semelhante, Barrera e Santos (2016) buscaram analisar as relações entre o conhecimento do nome das letras, a escrita inventada de palavras e habilidades em consciência fonológica com 35 crianças da escola pública com idades variando entre 5 e 6 anos.

Dentre várias tarefas aplicadas, houve a nomeação das letras e a escrita de palavras. A análise da escrita ocorreu a partir da pontuação pelo uso convencional das letras no início das palavras. Os resultados indicaram significativa correlação entre conhecimento dos nomes das letras e a escrita, especialmente nos casos em que as letras poderiam ser identificadas integralmente no início das palavras (Como em *dedo*). As autoras concluíram que o conhecimento dos nomes das letras constituiria uma das habilidades fundamentais para o domínio dos sistemas alfabéticos de escrita também na língua portuguesa.

Em mais um estudo numa perspectiva que também julgamos associacionista, encontramos Martins e Lourenço (2010), que buscaram observar a evolução das escritas inventadas, da consciência fonológica e do conhecimento das letras, em três momentos diferentes, no decorrer do ano, com 23 crianças com a idade média de 5 anos, que pertenciam a uma classe social menos favorecida economicamente. As tarefas se basearam na escrita de palavras, nomeação das letras das palavras e a observação de algumas habilidades de consciência fonológica. De acordo com os registros, as escritas foram classificadas como: *Reprodução de traços típicos da escrita*, *Grafo-perceptivo* e *escritas fonetizadas*.

Os resultados indicam que houve avanço em relação à escrita no decorrer do ano. Também mostraram que quanto mais evoluídas eram as escritas das crianças, mais letras elas conheciam e quanto mais letras conheciam maior era a “consciência silábica”. Mais uma vez, a escrita era considerada apenas a partir do ponto de vista da convencionalidade entre segmentos gráficos e fonológicos.

Os estudos, citados até agora, supervalorizam o papel do conhecimento das letras no processo de alfabetização, e desconsideram o processo de construção vivenciado pelas crianças, como se tudo estivesse reduzido ao nome, som das letras e ao desenvolvimento da consciência fonológica.

Se questionamos a defesa de que a aprendizagem das letras precisa anteceder as demais aprendizagens sobre o sistema de escrita, qual seria o seu papel nesse processo de construção? Os estudos a seguir trazem pesquisas que buscam analisar o papel das letras na aprendizagem do SEA numa perspectiva construtivista.

O estudo de Quinteros (1997) buscou analisar a transição entre hipóteses de escrita (silábica para alfabética), através do uso e função das letras e da análise oral que as crianças realizam ao selecioná-las. Ele foi realizado com 05 crianças com 06 e 07 anos que falavam espanhol. A autora identificou que a função atribuída às letras muda de acordo com o desenvolvimento da escrita, demonstrando que há um processo de interação entre a capacidade de analisar as palavras oralmente e o uso das letras. No entanto, sugere moderação em presumir que o conhecimento das letras (nome e forma) deve preceder a aprendizagem da leitura e da escrita.

Martins e Silva (1999), apontam para a importância do conhecimento das letras para a transição da hipótese de escrita silábica quantitativa para a qualitativa. A pesquisa foi realizada com 38 crianças entre 05 e 06 anos, que foram solicitadas a nomearem algumas letras do alfabeto e a escreverem palavras com “elementos facilitadores”, em que o som inicial coincidia com o nome da letra que a criança conhecia (por exemplo: “beco” começa com a letra B) e a escrita de palavras sem elementos facilitadores com o nome da letra que a crianças também conheciam (exemplo “barco” começa com B, mas esta letra não corresponde à sílaba inicial).

Os resultados apontaram que as crianças na hipótese silábica apresentaram conhecimentos das letras que variou entre 1 e 12 letras e utilizaram mais letras com valor sonoro quando escreveram as palavras com “elementos facilitadores”. As crianças na hipótese pré-silábica acertaram entre 1 e 7 letras, e utilizaram poucas

letras com valor sonoro, independente do grupo de palavras. Ou seja, as autoras identificaram diferenças significativas entre o desempenho das crianças que estão na hipótese de escrita pré-silábica e silábica, considerando o grupo de palavras com “elementos facilitadores”.

O baixo desempenho das crianças na hipótese pré-silábica foi atribuído à “fraca competência de análise do oral” por parte delas, o que dificultaria a utilização dos conhecimentos das letras para mobilizar a procura entre a correspondência entre o oral e o escrito.

As autoras concluíram que a progressão das crianças em relação à apropriação da escrita necessita da mobilização de dois tipos de competências: a capacidade de análise oral (provável sinônimo de alguma modalidade de consciência fonológica) e conhecimentos sobre as características do sistema de escrita. Segundo as pesquisadoras, o conhecimento das letras apresenta um importante papel nessa construção.

Leite (2011) também procurou investigar como o desenvolvimento do conhecimento do nome das letras interage com a psicogênese da escrita, durante a aprendizagem da leitura e da escrita. Para tanto, realizou um exame longitudinal, feito em cinco ocasiões, durante o ano letivo, com 12 crianças com idade média de 7 anos, sendo seis de uma escola particular e as outras seis de uma escola pública. As crianças se encontravam em diferentes níveis conceituais de escrita. A cada situação de exame, durante o ano letivo, inicialmente, foi pedido que elas realizassem uma atividade de notação, para observar as hipóteses de escrita; em seguida foram apresentadas para elas as letras do alfabeto, para que então as nomeassem.

O reconhecimento das letras não se apresentou de forma linear quanto à evolução da escrita. Desta forma, foi possível identificar que algumas crianças com hipóteses menos avançadas apresentavam melhor desempenho no reconhecimento das letras do que outras que se encontravam em hipóteses mais avançadas. Os autores verificaram, ainda, que na medida em que as crianças alcançavam hipóteses mais avançadas de escrita, também aumentaram os acertos em relação ao reconhecimento das letras.

Brandão (2016) buscou examinar como crianças com diferentes hipóteses de escrita (silábica estrita e alfabética) empregaram vogais e consoantes de diferentes tipos, ao escreverem palavras isoladas. Participaram 30 crianças que estudavam no

1º ano, em escolas públicas em Recife e Belo Horizonte. Houve a aplicação de ditado e tarefas de conhecimento de letras.

Os resultados apontaram que: i) crianças com hipótese alfabética nomearam mais letras que as crianças com hipótese silábica; ii) a nomeação das vogais foi mais fácil para os dois grupos do que a nomeação das demais letras; iii) as crianças na hipótese silábica, usaram com frequência as consoantes em que o nome coincidia com os nomes das letras, porém, os autores identificaram que as crianças não pareciam estabelecer uma compreensão fonema-grafema tão claramente; e iv) as crianças na hipótese silábica utilizaram mais as vogais do que as consoantes ao escreverem as palavras.

Numa perspectiva evolutiva de orientação construtivista, observamos que a aprendizagem das letras interage com outras habilidades envolvendo a apropriação de outros conhecimentos do sistema de escrita. Observamos, também, que as letras cujos nomes aproximam-se dos sons dos fonemas, como as vogais, ou em que a sílaba coincide com o nome da letra (por exemplo, o D inicial na palavra “dedo”), parecem ocorrer mais cedo nas escritas entre as crianças em processo de alfabetização. No entanto, também constatamos que o conhecimento das letras nem sempre garante uma relação direta de compreensão do SEA, ou seja, a criança pode saber muitas letras, e apresentar poucos conhecimentos sobre o sistema de escrita. Por isso, assim como Brandão (2021), questionamos mais uma vez a necessidade desse conhecimento anteceder a aprendizagem de outros conhecimentos sobre o sistema de escrita.

Diante do que foi exposto, a presente pesquisa também numa perspectiva evolutiva, procurou compreender como a construção do conhecimento das letras ocorre entre as crianças da pré-escola. Além disso, buscamos compreender se as diferenças entre as classes socioeconômicas impactaram na construção desses conhecimentos.

2.4.4 Resultados de pesquisas que relacionam diferentes conhecimentos sobre o SEA entre crianças de 4 e 5 anos, independentemente das práticas pedagógicas ou com base em aplicação de programas

A seguir, apresentamos outras pesquisas sobre o papel de diferentes habilidades no processo de apropriação do SEA entre crianças com 4 e 5 anos. As

pesquisas possuem como características comuns a observação sobre como diferentes conhecimentos a respeito do SEA se correlacionam. De forma geral, são pesquisas longitudinais, realizadas, especialmente, pelo campo da psicologia experimental. Cada uma tratou de conhecimentos diferentes e, vamos manter o foco nos conhecimentos traçados nos objetivos desse trabalho.

Maluf e Barrera (1997) realizaram uma pesquisa com 55 crianças entre 04 e 06 anos de uma rede pública de São Paulo e apresentaram como objetivo compreender a relação entre consciência fonológica e língua escrita. Elas aplicaram diferentes tarefas, dentre elas algumas envolviam consciência fonológica (identificar e produzir palavras parecidas) e um “ditado direcionado”.

Quanto aos principais achados da pesquisa, as autoras identificaram: i) uma forte presença do realismo nominal, especialmente entre as crianças com 4 anos; ii) a presença do realismo nominal não impediu que algumas crianças dessem respostas demonstrando “níveis” de consciência fonológica; iii) o “declínio” do realismo nominal apresentava mais relação com o desenvolvimento da consciência fonológica do que com a maior idade das crianças; v) as crianças com 4 anos apontavam mais as semelhanças ou diferenças das palavras considerando as sílabas iniciais. vi) As crianças “apontavam” as palavras com o mesmo segmento com mais facilidade do que o “pronunciavam”. vii) A “consciência”, ou seja, a pronúncia da rima esteve pouco presente em todos os grupos, por isso, elas afirmaram que a “consciência” da rima apareceria apenas entre as crianças mais avançadas em relação ao processo de leitura e escrita.

Marchetti (2007) realizou uma pesquisa longitudinal (aplicação de tarefas aos 4 anos e depois aos 5 anos) com 83 crianças, cujo objetivo era investigar o desenvolvimento da consciência fonológica. Dentre algumas habilidades observadas podemos citar as tarefas de identificação de palavras que rimavam e de palavras que começavam com o mesmo fonema; e um ditado.

Sobre os resultados, a autora constatou que as crianças: i) Tiveram mais facilidade para identificar a rima do que o fonema inicial, nas duas coletas; (resultado também identificado por Cardoso-Martins (2011) ii) Progrediram em todas as tarefas no decorrer do tempo, porém, para essa faixa etária, a identificação de palavras que começam com o mesmo fonema foi mais difícil nas duas ocasiões. iii) A identificação da rima e do “fonema” foram difíceis na primeira coleta.

O estudo agora revisado não realizou uma análise mais detalhada da escrita das crianças, apenas considerou como acerto o uso do valor convencional das letras, ou seja, o processo de construção conceitual das crianças foi totalmente desconsiderado.

Rosal (2014) também realizou uma pesquisa com 100 crianças de creches e escolas públicas do Recife, com a faixa etária entre 02 e 06 anos (20 crianças de cada faixa etária). O objetivo da pesquisa foi investigar as contribuições da consciência fonológica e da nomeação de letras para a aprendizagem inicial da escrita. Para tanto, ela aplicou os testes presentes no *Confias* (MOOJEN et al.2003), incluindo o nível da sílaba e o do fonema; nomeação das letras; ditado de palavras e análise do realismo nominal. A pesquisadora constatou que: i) O aumento da faixa etária esteve diretamente relacionado ao desenvolvimento dos níveis de consciência fonológica; ii) Dentre as habilidades de consciência fonológica, a consciência silábica obteve melhores índices de pontuações iii) Houve grande dificuldade dos participantes nas tarefas de consciência fonêmica, em acordo com Marchetti (2007) ; iv) Verificou-se que a maioria das crianças se encontrava na hipótese pré-silábica com a presença predominante do realismo nominal. v) A consciência fonológica correlacionou-se com a nomeação de letras e a escrita das palavras.

Não entendemos o motivo de submeter crianças com 02 e 03 anos de idade aos testes adotados nessa pesquisa, ressaltando-se, inclusive, que o CONFIAS é recomendado para crianças a partir de 04 anos. Questionamos a necessidade de submeter crianças tão pequenas a diferentes testes que nem são recomendados para a faixa etária delas.

As pesquisas apresentadas até aqui tiveram como foco central a observação da consciência fonológica, mostraram que as habilidades envolvendo sílabas aparecem mais cedo entre as crianças, seguidas da rima e as habilidades envolvendo a consciência fonêmica apareceram entre as crianças mais velhas, no final da Educação Infantil ou entre crianças maiores.

Por outro lado, elas não trataram como habilidade fonológica a “detecção” de segmentos: sílaba, rima e fonema, nesses casos consideravam apenas como “sensibilidade”. Só era considerada “consciência” se a criança pronunciasse os segmentos isoladamente. Como já destacamos, concebemos que a identificação de

palavras com sílabas, rimas e fonemas idênticos fazem parte da “constelação” de habilidades fonológicas que envolvem uma análise consciente de segmentos orais.

A seguir, vamos apresentar pesquisas que procuraram relacionar o desenvolvimento da consciência fonológica e a aprendizagem da escrita.

Horta e Alves-Martins (2011) também realizaram um estudo de intervenção com 56 crianças com 5 anos, de uma escola particular de Lisboa, que apresentavam escrita pré-silábica. O objetivo da pesquisa foi compreender o efeito de dois programas de “escrita inventada” no desenvolvimento da escrita das crianças e os programas constavam de algumas etapas: i) escrita de palavras que começavam com os fonemas selecionados; ii) confronto entre o que escreveu com outros registros mais convencionais das palavras ditadas iii) nomeação das letras do registro mais convencional iv) comparação das letras nomeadas com aquelas usadas pelas crianças. O objetivo dos programas era que as crianças refletissem sobre o que estavam escrevendo e sobre a relação entre o som e a escrita.

As crianças participantes foram divididas em dois grupos experimentais e um grupo-controle. No grupo controle as crianças envolveram-se em atividades de categorização de figuras geométricas. Entre os grupos experimentais, foram aplicados testes de consciência fonológica (avaliando as habilidades de identificar palavras que começam com a mesma sílaba e com o mesmo fonema), nomeação das letras, além da escrita de 50 pseudopalavras. No Programa de escrita inventada G1 experimental escreveram palavras com correspondências grafofônicas fricativas, no G2 experimental com correspondências oclusivas e no G3 controle as crianças fizeram outras atividades.

Os resultados apontaram que as crianças dos grupos experimentais 1 e 2 evoluíram mais que o grupo controle na escrita de palavras inventadas e que a escrita de palavras inventadas auxiliou na evolução da escrita alfabética. Além disso, o conhecimento das letras apresentou um papel relevante no avanço das escritas inventadas. Porém, o bom desempenho nas tarefas de consciência fonológica só foi útil na escrita nas situações que as crianças apresentavam conhecimento também dos nomes das letras para escrever as palavras.

A pesquisa mostrou a importância do investimento não apenas em consciência fonológica, mas, também, na produção de escritas pela criança. Porém, percebemos,

mais uma vez, que a escrita era avaliada apenas do ponto de vista da convencionalidade das letras utilizadas.

Vernon (1997), por outro lado, realizou outro estudo com 54 crianças mexicanas com 5 anos e 11 crianças com 6 anos. O objetivo da pesquisa foi descobrir quais tipos de segmentação das palavras as crianças faziam e qual seria a relação desse desenvolvimento com o processo de aquisição do SEA. Houve a aplicação de ditado para observar a hipótese de escrita; segmentação oral das palavras em sílabas (apresentadas oralmente) com auxílio de blocos; segmentação oral das palavras em sílabas (apresentadas por escrito e ditas oralmente).

As crianças com 5 anos foram organizadas nos seguintes grupos: pré-silábicas, silábicas iniciais, escritas silábicas estritas sem o uso do valor sonoro, escritas silábicas com uso valor sonoro, escritas silábico-alfabéticas e escritas alfabéticas. As crianças com 06 anos, todas apresentavam escrita alfabética.

A autora identificou que as crianças com escritas mais primitivas (pré-silábicas ou silábicas iniciais) não conseguiam segmentar palavras monossílabas nem dividir palavras silabicamente. Por outro lado, as crianças com escrita silábica, começaram a isolar parcialmente vogais ou consoantes. Enquanto isso, as crianças com escrita silábico-alfabética ou alfabética foram capazes de produzir segmentações fonológicas completas, porém, não conseguiram segmentar todos os itens fonologicamente. Não fica claro, contudo, se elas pronunciavam fonemas isolados ou tendiam a dizer os nomes das letras ou com que frequência essas condutas distintas se apresentavam.

Segundo Vernon (1997), a notação escrita materializa e permite que as crianças reflitam sobre as unidades orais, ou seja, o desenvolvimento fonológico está intimamente relacionado à aprendizagem das crianças sobre o sistema de escrita. A autora também criticou a ausência de dados sobre o papel da notação escrita em pesquisas que analisam as relações entre consciência fonológica e alfabetização.

Ribeiro e Teberosky (2010) também realizaram um estudo relacionando habilidades de consciência fonológica e as hipóteses de escrita. Participaram 40 crianças (4-6 anos de idade) de duas escolas particulares da cidade de Salvador, na Bahia. O objetivo foi investigar a relação entre a “sensibilidade” aos aspectos sonoros da linguagem e os processos de aquisição da escrita em crianças pré-escolares.

A metodologia incluiu a aplicação de uma prova prévia que consistia em um ditado de palavras e frase (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986) e, em função das

respostas, as crianças foram agrupadas como: Grupo 1 = pré-silábico e silábico sem valor sonoro; Grupo 2 = Silábico estrito com valor sonoro e silábico-alfabético; Grupo 3 = Alfabético. Posteriormente foram aplicadas duas atividades, uma de rima e uma de segmentação em eco, em duas modalidades (oral e escrita). Também foram aplicadas: i) Identificação de palavras que rimam (extração de palavras nas frases orais) a partir da leitura de um poema; ii) Identificação de semelhanças, a partir da apresentação de três palavras (escritas em fichas e orais) que rimam (foram colocadas 3 palavras que rimam, as crianças eram questionadas sobre o que havia de parecido entre elas); iii) Atividade de segmentação em eco: após a leitura de um texto sobre o eco, as crianças foram questionadas se havia palavras parecidas; depois, através da imitação de um eco, as crianças foram estimuladas a repetir partes das palavras, para se observar qual tipo de segmento era pronunciado (fonema, sílaba ou morfema)-Essa atividade foi realizada oralmente e também com suporte do escrito (fichas e letras móveis). Abaixo, iremos abordar alguns resultados.

Nas atividades envolvendo rima, constatou-se que as crianças não identificaram as rimas (segmento) a partir das frases orais, apenas quando foram apresentadas as palavras que rimam na forma escrita em fichas. As autoras reafirmam a importância da presença de suporte escrito nas tarefas de consciência fonológica, pois essa ação parece incidir nas respostas.

Além disso, o domínio da “segmentação” de palavras em rimas, a partir da consulta à escrita, foi progressivo de acordo com o domínio do sistema de escrita. Houve diferenças significativas entre os grupos 1 e 2, 1 e 3 (considerando as hipóteses de escrita). Ainda na atividade de rimas, no caso do domínio da “extração” de palavras nas frases, as crianças do grupo 1, ou seja, as crianças que apresentaram hipóteses mais iniciais sobre a escrita e as crianças do grupo 2 e 3 revelaram desempenhos semelhantes.

Na atividade envolvendo o eco, as autoras identificaram que a presença da segmentação das palavras em partes menores foi mais difícil para as crianças do grupo 1, que apresentaram hipóteses mais iniciais sobre a escrita. Além disso, as crianças conseguiram “segmentar” mais as palavras quando elas eram apresentadas também na forma escrita. Ao examinarem a capacidade de “segmentação” das palavras no nível escrito, as autoras identificaram que o grupo 3 revelou um melhor desempenho, seguido do grupo 2. Por outro lado, ao analisarem o tipo de

segmentação feita pelas crianças, elas identificaram que: 1) Foram mais comuns respostas com segmentação silábica, constituindo a maioria em ambas as modalidades (oral e escrita) e 2) A categoria “sem segmentação” obteve um número considerável de respostas, especialmente na modalidade oral: 32,5%. 3) Quanto maior era o nível de escrita, mais segmentações eram apresentadas nas palavras.

Para as autoras, a aquisição da escrita influencia e se situa numa posição de reciprocidade na relação com a consciência fonológica, pois quanto maior o nível de escrita, mais extrações e segmentações foram realizadas. Elas também enfatizaram que houve poucas respostas com segmentação fonêmica, mesmo entre as crianças que já estavam com uma hipótese de escrita alfabética.

Vernon (1997) e Ribeiro e Teberosky (2010), trouxeram contribuições bastante originais, enfatizando a importância em relacionar a construção do sistema de escrita com as habilidades fonológicas e encontramos naqueles estudos um cuidado na observação da construção de conhecimentos conceituais sobre o SEA pelas crianças.

Numa perspectiva semelhante, Morais (2004) realizou um estudo longitudinal com 62 crianças que cursavam a 1ª série da rede pública do Recife, e mesmo não sendo uma pesquisa com crianças da Educação Infantil, o estudo traz importantes contribuições sobre a relação entre a aprendizagem do SEA e a consciência fonológica. Nesse estudo, houve a aplicação de uma tarefa de escrita de palavras sob ditado e algumas tarefas que mediam habilidades fonológicas; dentre elas havia tarefas que avaliavam as habilidades no nível da sílaba e do fonema. Ao analisar os dados obtidos, o autor verificou que as crianças com hipóteses mais elaboradas de escrita apresentavam melhor desempenho em diferentes tarefas de reflexão fonológica. No entanto, as tarefas apresentaram níveis de dificuldades diferentes. Enquanto as que envolviam sílabas se revelaram mais fáceis, inclusive algumas para os alunos no nível pré-silábico (como a segmentação e contagem de sílabas), as tarefas de segmentação oral e contagem de fonemas foram extremamente difíceis, inclusive para os alunos no nível alfabético de escrita.

Como podemos observar, as pesquisas descritas apresentam diferentes contribuições, envolvendo a aprendizagem de diferentes conhecimentos do SEA. Vamos resumir algumas delas:

- O desenvolvimento da consciência fonológica está associado à superação do realismo nominal.

- Crianças podem apresentar algumas habilidades de consciência fonológica e não terem superado o realismo nominal, ou não ter alcançado uma hipótese silábica sem ou com valor sonoro convencional.
- Algumas habilidades de consciência fonológica aparecem mais cedo: identificação da quantidade de sílabas e de sílabas iniciais iguais.
- Outras demoram mais para se desenvolver: identificação de rima e fonema inicial.
- É mais fácil para as crianças identificarem as palavras semelhantes no nível sonoro, do que pronunciar isoladamente os segmentos sonoros identificados.
- O avanço nos conhecimentos das letras relaciona-se com o avanço na escrita das palavras.
- Quanto mais elaboradas as hipóteses de escritas mais elaborada será a consciência fonológica que as crianças apresentam.

Observamos que a maioria das pesquisas listadas priorizaram a construção dos conhecimentos das crianças e desconsideraram as práticas das professoras.

Em uma delas houve a aplicação de um programa de intervenção na busca pelo controle da aprendizagem das crianças. Embora reconheçamos a contribuição de cada uma, consideramos frágeis as recomendações que são feitas ao campo da Educação, sem discutir ou até mesmo buscar compreender uma parte fundamental nesse processo: o ensino.

Analisando esses aspectos, a partir do campo da educação, consideramos preocupante a prescrição que certos psicólogos e psicolinguistas fazem às professoras, sem considerar as particularidades do contexto escolar e das relações entre professoras e crianças. Além disso, esses programas de intervenção parecem tentar “simplificar” o trabalho pedagógico nas turmas, mostrando que, se as crianças forem “treinadas”, iríamos, facilmente, ter resultados positivos no processo de alfabetização.

Em nossa pesquisa, iremos dialogar com alguns achados em destaque. Observaremos o desempenho das crianças em diferentes habilidades e momentos ao longo da pré-escola e, nesse processo, tomaremos como base, as hipóteses de escrita. Além disso, ampliaremos a discussão, ao valorizarmos as justificativas das crianças, ao responderem as atividades de consciência fonológica, e observaremos a existência de variações conforme os diferentes grupos socioculturais. E, embora

não tenhamos as práticas de ensino como objeto de estudo, buscaremos descrever, minimamente, as práticas das docentes observadas, a fim de estar alertas se de fato as docentes investiam em vivências que oportunizassem reflexões significativas sobre o SEA.

A seguir, iremos apresentar alguns resultados de pesquisas que procuraram relacionar a construção dos conhecimentos das crianças sobre o SEA com diferentes práticas de ensino.

2.4.5 Resultados de pesquisas que relacionam diferentes conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabética entre crianças de 4 e 5 anos com base em diferentes práticas pedagógicas;

As pesquisas abaixo abordam diferentes conhecimentos das crianças sobre o SEA, porém, consideram também as práticas das professoras. Essas pesquisas foram realizadas, de forma geral, pelo campo da Educação e tomaram a consciência fonológica como um conjunto de habilidades.

Aquino (2007), por exemplo, pesquisou sobre os saberes das crianças na Educação Infantil, acompanhando duas turmas com crianças de 5 anos da rede municipal de Recife, a fim de investigar o efeito do trabalho com consciência fonológica no processo de apropriação do SEA. Ela observou o ensino que duas professoras realizavam e identificou que numa turma (turma “A”) havia um trabalho sistemático com textos rimados, exploração de rimas, reflexão de palavras dos textos, exploração de palavras que começavam com a mesma sílaba, além da leitura de livros. Já no outro grupo-classe (turma “B”) havia a leitura de textos rimados, mas sem exploração das rimas, além de tarefas envolvendo o reconhecimento do nome pelas crianças, a leitura do alfabeto com identificação de quem começava com cada letra; a análise de palavras do texto (observação da letra inicial e produção de outras palavras com aquela letra), identificação da sílaba inicial e identificação da família silábica.

No final do ano, Aquino (2007), aplicou um ditado para observar as hipóteses de escrita e realizou as seguintes tarefas de consciência fonológica: comparação de palavras quanto ao tamanho, identificação e produção de palavras que rimam, identificação e produção de palavras que iniciam com a mesma sílaba. Quanto ao desempenho das crianças nos ditados, a autora identificou que metade da turma A encontrava-se na hipótese silábica, enquanto na turma B apenas 14% estavam na

hipótese silábica e 65%, a maioria, estava numa hipótese pré-silábica inicial. Quanto ao desempenho das crianças nas tarefas de consciência fonológica, as crianças da turma A, com hipóteses de escrita mais avançadas, obtiveram um desempenho superior em todas as habilidades, especialmente nas tarefas de identificação da palavra maior e identificação das palavras que rimam.

Ao que tudo indica, o trabalho das professoras influenciou no desempenho das crianças ao final do ano, porém, sentimos falta da realização das mesmas tarefas no início do ano, para observar a evolução das crianças nas diferentes habilidades metafonológicas.

Morais; Albuquerque e Brandão, A. (2016) realizaram uma pesquisa em duas turmas que estavam no último ano da Educação Infantil, em escolas públicas situadas em Recife, com crianças que tinham em média 5 anos de idade. O objetivo do trabalho foi discutir o que elas aprendiam a partir de práticas pedagógicas que promoviam (ou não) a reflexão sobre textos e palavras escritas. Houve o acompanhamento de 15 jornadas de aula em cada semestre e diagnóstico em três momentos (início, meio e fim do ano). Nesses momentos, houve a aplicação de uma tarefa de escrita espontânea e três tarefas de consciência fonológica (Identificação de palavras que rimam, identificação de palavra maior, identificação de palavra com sílaba inicial igual).

Na turma da professora T, houve com frequência cópia de palavras, frases, treino do nome e o traçado das letras. Ela não usou jogos e em poucas ocasiões leu textos para seus alunos. Na turma da professora M houve a realização de atividades que envolviam brincar e refletir sobre textos poéticos da tradição oral; leu com frequência textos da tradição oral e utilizou jogos envolvendo consciência fonológica.

Os autores identificaram que a turma da professora M apresentou avanços mais significativos nas habilidades de identificar palavras que rimam ou que começavam com a mesma sílaba. Quanto às hipóteses de escrita, também ficou evidente o destaque dessa turma, pois 25% das crianças encerraram o Infantil 5 com hipóteses silábicas com valor sonoro convencional e 50% com hipóteses silábico-alfabéticas ou alfabéticas. Já a turma da professora T concluiu o ano com 30% das crianças com hipótese silábica com valor sonoro convencional e apenas 10% com hipóteses alfabéticas. Os autores destacaram a importância das oportunidades de

refletir, brincar com as palavras em contextos significativos de contato com a língua escrita.

Cabral (2013) também realizou uma pesquisa nesse âmbito em quatro escolas, (sendo duas do ensino público e duas do ensino particular). O objetivo foi investigar as didáticas implementadas por professoras da Educação Infantil (crianças de 5 anos), a fim de compreender as relações entre prática de ensino e os conhecimentos infantis sobre a notação alfabética, em função de diferentes perspectivas de ensino.

Além da observação de práticas e da aplicação de entrevistas com as professoras, a autora aplicou sondagens com as crianças, também no início, no meio e no final do ano. Houve a realização de seis tarefas: ditados de palavras, escrita de letras e palavras que não existem, tarefas de consciência fonológica (identificação de palavras que começam com a mesma sílaba, identificação de palavras que rimam e identificação de palavras maiores).

Os resultados indicaram que as duas turmas (“A” e “C”) que mais avançaram foram aquelas em que as professoras realizaram um trabalho, envolvendo o ensino da notação escrita, a partir de diferentes atividades de reflexão sobre o SEA, de forma lúdica e articulada às práticas de letramento. Na demais turmas, B e D, as práticas apresentavam uma característica transmissiva, feita a partir das famílias silábicas e do ensino isolado das letras. Sobre os conhecimentos construídos pelas crianças a autora observou que: i) Todas as crianças avançaram em relação à escrita do nome próprio, com exceção da escola C (particular), na qual todas as crianças já conseguiam, desde o início do ano, escrever seus nomes; ii) As crianças da escola A (pública municipal) e da escola C (particular) foram as que mais evoluíram em relação às hipóteses de escrita. As escolas A e C iniciaram o ano com uma maior concentração de crianças na hipótese pré-silábica, mas, no final do ano, a maior concentração era na hipótese Silábico- alfabética (escola A) e na hipótese silábica com valor sonoro convencional (escola C). iii) Na tarefa de identificação de palavras que começam com a mesma sílaba, a maioria das escolas começou o ano com percentual inferior a 25%; as escolas A e C encerraram o ano com desempenho superior a 70%, enquanto que nas escolas B e D o desempenho não ultrapassou 30%; iv) Na tarefa de identificação de palavras que rimam, no início do ano, a média da maioria das escolas era inferior a 30% e, no final do ano, as escolas A e C tiveram o desempenho superior a 65% enquanto as escolas B e D não ultrapassaram 26% de

acertos; v) Na tarefa de identificação da palavra maior, no final do ano, os desempenhos das escolas A e C foram superiores a 89% de acertos, enquanto entre as escolas B e D não ultrapassou 46%; iv) As habilidades de consciência fonológica apresentaram, de forma geral, graus de complexidade diferentes: a tarefa de identificação da palavra maior, seguida da identificação de palavras que começam com a mesma sílaba pareceram ter sido mais fáceis do que a tarefa de identificação das palavras que rimam.

Com isso, a autora apontou que o desenvolvimento das habilidades fonológicas na Educação Infantil favoreceu que as crianças iniciassem o processo de compreensão do SEA e deveria, urgentemente, ser encarado como um dos eixos centrais de ensino da notação escrita nessa etapa da educação.

As pesquisas apresentadas nesse tópico contemplaram práticas em turmas de crianças com 5 anos. Os resultados indicaram que é possível ensinar e aprender sobre o sistema de escrita e promover habilidades fonológicas na Educação Infantil a partir de uma perspectiva prazerosa e contextualizada. Outro aspecto que merece destaque é que as características das práticas de ensino indicaram influenciar nos tipos de habilidades que seriam construídas no decorrer do ano letivo.

Além disso, vamos revisar algumas evidências nas pesquisas agora revisadas:

- Na medida que as crianças avançaram em suas hipóteses de escrita, também avançam em algumas habilidades de consciência fonológica.
- As habilidades envolvendo identificação de palavra maior e identificação de palavras que começam com a mesma sílaba foram mais fáceis entre as crianças com hipóteses de escrita mais iniciais.

Em nossa pesquisa, iremos buscar dialogar com alguns resultados aqui apontados. Buscaremos aprofundar sobre as características das hipóteses de escrita apresentadas pelas crianças, no decorrer do acompanhamento e sobre como esses conhecimentos se relacionam com a aprendizagem da consciência fonológica e o conhecimento das letras. Também buscaremos avançar na análise qualitativa dos erros e respostas corretas produzidas pelas crianças participantes.

Esperamos contribuir com a discussão em torno do tratamento da modalidade escrita da língua na Educação Infantil, buscando ampliar o debate sobre a organização dos currículos nessa etapa de ensino e, principalmente, sobre o processo de formação e as práticas das professoras e a aprendizagem das crianças pequenas.

3. ESTUDO 1: A CONSTRUÇÃO DOS CONHECIMENTOS DAS CRIANÇAS DURANTE O INFANTIL 4

Recordemos que a presente pesquisa apresenta como objetivo geral investigar e acompanhar a aprendizagem sobre o SEA de crianças nos dois últimos anos da Educação Infantil de três escolas, sendo uma privada e duas públicas. Neste estudo 1, iremos nos deter no acompanhamento feito às crianças quando elas estavam no Infantil 4.

Neste estudo, especificamente, buscamos:

- Identificar e acompanhar a aprendizagem de diferentes aspectos relacionados à apropriação do sistema de escrita em cada escola, examinando as hipóteses de escritas apresentadas; o conhecimento das letras e a produção de palavras a partir das letras apresentadas; além das seguintes habilidades de consciência fonológica: Contagem de Sílabas (CS), Identificação das palavras com a mesma sílaba inicial (ISI), Identificação da palavra maior (IPM), Identificação das palavras que rimam (IPM).
- Comparar o desempenho das habilidades em cada escola no início e no final do ano letivo, durante o Infantil 4.
- Comparar o desempenho das variadas habilidades entre as três escolas.
- Identificar o desempenho nas habilidades envolvendo o conhecimento de letras, a consciência fonológica, considerando as diferentes hipóteses de escrita.

Na tentativa de responder aos objetivos listados, apresentaremos, de início, a metodologia adotada na pesquisa. Em seguida, discorreremos sobre as características das turmas e professoras; depois, apresentaremos as particularidades da análise de dados e, por fim, apresentaremos os resultados obtidos.

3.1 METODOLOGIA ESTUDO 1

A presente pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa e quantitativa. Assim como Gatti (2004), acreditamos que:

Os métodos de análise de dados que se traduzem por números podem ser muito úteis na compreensão de diversos problemas educacionais. Mais ainda, a combinação deste tipo de dados com dados oriundos de

metodologias qualitativas, podem vir a enriquecer a compreensão de eventos, fatos, processos (GATTI, 2004, p. 13).

Com essa característica, pretendemos enriquecer a compreensão do objeto dessa pesquisa, conjugando diferentes fontes de informações com a finalidade de responder às questões presentes em nossos objetivos.

Nessa etapa, iremos apresentar os critérios para a escolha das escolas e crianças participantes da pesquisa, a caracterização das turmas e das práticas das professoras durante o Infantil 4, onde teceremos breves comentários sobre o que pudemos observar nos dez dias letivos em que acompanhamos cada turma, ao longo dos dois semestres, com o objetivo, como já destacamos, de observar se as docentes investiam em vivências que oportunizassem reflexões sobre o SEA. Após expor os procedimentos de coleta de dados do Estudo 1, faremos uma descrição sobre a reação das crianças às atividades nas coletas durante aquele ano do Infantil 4.

3.1.1 Critérios para a escolha das escolas e crianças participantes da pesquisa

O presente estudo foi realizado em três turmas da Educação Infantil: em uma escola particular localizada em Recife e em duas escolas municipais também situadas na rede municipal de Recife. A opção por escolas públicas e privada ocorreu para observarmos as semelhanças e diferenças na construção dos conhecimentos pelas crianças, e o possível impacto das diferenças socioculturais. O fato de termos optado por duas escolas públicas e só uma privada também buscou se aproximar da proporção de atendimento que esses dois tipos de estabelecimento assumem quando se trata de crianças frequentando a pré-escola em nossa cidade.

As três escolas foram selecionadas com base no reconhecimento, pelos pares, de práticas pedagógicas que investissem na apropriação do sistema de escrita de uma forma significativa para as crianças, que estimulassem a reflexão, que oportunizassem vivências prazerosas e que valorizassem o que elas já sabiam, possibilitando a ampliação dos saberes relacionados ao campo.

Como já destacamos, as crianças foram acompanhadas durante a pré-escola, ou seja, durante o Infantil 4 e 5. Recordemos que adotamos essa nomenclatura de acordo com a faixa etária: Infantil 4, para as crianças com idade média de 4 anos e infantil 5 para as crianças que estavam inseridas em turmas com faixa etária média de 5 anos.

Durante o Infantil 4, a coleta de dados foi realizada com todas as crianças das turmas. Na primeira coleta totalizou 40, porém, três foram transferidas durante o ano, e, na segunda coleta, permaneceram um total de 37 crianças. Esse total foi o que participou das duas coletas, e que por isso será o que iremos considerar nessa etapa da pesquisa. A seleção desse quantitativo ocorreu na tentativa de garantir a continuidade da pesquisa no ano seguinte, tendo em vista a possibilidade de transferências das crianças no decorrer dos dois últimos anos da Educação Infantil. Os dados coletados com base nessa realidade geraram a análise do Estudo 1 dessa pesquisa.

3.1.2 Caracterização das turmas e das práticas das professoras do Infantil 4

Abaixo, iremos descrever algumas características das turmas, escolas e práticas das professoras acompanhadas durante o Infantil 4. Para identificar as Escolas, vamos nomeá-las da seguinte forma:

- Escola Privada- Escola 1
- Escola Pública 1- Escola 2
- Escola Pública 2- Escola 3

A caracterização das turmas e das práticas das professoras ocorreram a partir do acompanhamento do ensino-aprendizagem durante uma semana completa, a cada semestre, em dois momentos durante o ano, com a finalidade de descrever o trabalho realizado pelas professoras. Como ressaltamos, anteriormente, a observação e a caracterização dessas práticas foram necessárias para observarmos se as docentes, de fato, investiam num ensino significativo do SEA, embora nunca tenhamos assumido o objetivo de buscar relações de causalidade entre as práticas de ensino vivenciadas pelas crianças e os conhecimentos que elas demonstravam.

Considerando o número de turmas e a quantidade de crianças acompanhadas, para garantir uma proximidade entre as datas das observações de aulas, seguimos o seguinte cronograma:

- Maio e junho: acompanhamento da 1ª semana das práticas
- Novembro e dezembro: acompanhamento da 2ª semana das práticas

3.1.2.1 Caracterização da Escola 1 e do ensino praticado na turma que acompanhamos

As crianças frequentavam uma escola particular, cujas famílias eram de classe média e classe média alta. Nessa instituição, em que havia crianças desde o berçário até o 5º ano do fundamental, as crianças utilizavam, além das salas de aula, uma pequena quadra, sala de artes, sala de psicomotricidade, uma pequena biblioteca, parque de areia e pátio. A sala da turma acompanhada era relativamente pequena. As crianças foram organizadas em grupos de 4, em mesas adequadas para os seus tamanhos, e a professora deixou um espaço reservado para que se sentassem no chão. Na sala havia ventilador, era arejada e possuía boa iluminação. A professora contou com uma auxiliar volante, que sempre ajudava no momento do lanche e na organização de algumas atividades manuais. Nas paredes havia produções das crianças, um alfabeto e um calendário.

Essa turma apresentou, no início do ano, 14 crianças frequentando, com idade média de 4,3 anos. A primeira observação de aula foi realizada em maio e foram observados cerca de 1200 minutos, durante 5 dias letivos consecutivos.

Verificamos que, na turma da escola 1, algumas atividades fizeram parte da rotina diária como jogos e brincadeiras (livre ou dirigida, na sala e no pátio); além disso, outras atividades foram realizadas quase todos os dias, como o momento da roda de conversa. Outra característica dessa turma foi que, quase todos os dias, eles realizaram atividades com outros professores (inglês, biblioteca, artes e motricidade) e essas atividades totalizaram 274 minutos do tempo total, durante a semana, o que representou aproximadamente 23% do tempo na escola.

Ao analisar as atividades voltadas especificamente para o eixo da apropriação do sistema de escrita, identificamos que 7% do tempo total em cinco dias letivos, foi dedicado ao ensino do SEA na primeira semana em que acompanhamos a turma.

Observamos que essas atividades estiveram organizadas em dois grupos: a exploração dos nomes das crianças e a exploração de outras palavras que faziam parte do contexto das crianças.

Na Exploração dos nomes das crianças, identificamos a brincadeira de adivinhação, onde a professora questionou, individual e coletivamente, de quem era a primeira letra, sílaba ou o nome inteiro ou através da pergunta: *quem começa com a letra X* ou *quem termina com a letra Y*? Também foi comum a *comparação entre os nomes das crianças* com desafios do tipo: *o que o nome de Z tem parecido com o nome de M?*

Além disso, houve a *escrita espontânea pelas crianças dos seus nomes e um bloco de registro do nome*. Nesse momento, a docente orientou, individualmente, sobre como pegar o lápis, o tamanho das letras, e àqueles que apresentavam dificuldade sobre quais letras usar, a docente ofereceu uma ficha para que comparassem o modelo de seu nome próprio com o que haviam escrito. Nesse momento, ela incentivou que a criança observasse, mas não insistiu para que “ajustasse” a sua escrita, para reproduzir fielmente o modelo.

Outra atividade vivenciada foi um convite para cada criança *pegar, aleatoriamente, uma ficha com o nome de um outro colega e tentar descobrir de quem era*. Como nem todos conseguiram, a professora sugeriu que outras crianças ajudassem.

Também houve a exploração de *um jogo para que as crianças preenchessem palavras com as vogais*, em que a professora pronunciou a sílaba de cada palavra, prolongando o som das vogais. Algumas crianças identificaram e outras não conseguiram acompanhar a proposta. O jogo apresentou a característica de atividade com resposta única, já que o desafio era apenas completar as palavras com as vogais.

Além disso, houve a utilização de duas atividades de uma apostila (conjunto de fichas encadernadas) produzida pela escola. Nesses momentos, houve a exploração de outras palavras. Na primeira, a professora retomou um poema que havia sido explorado em sala, lembrou a letra inicial da palavra *casa* e em seguida orientou a observação das letras repetidas nessa palavra. Depois, disse o nome de cada desenho da atividade (o desenho não estava acompanhado pelo nome) e perguntou quais começavam com a letra A. Na segunda atividade, a docente pediu para pintarem a quantidade de letras de algumas palavras (as palavras estavam acompanhadas pelos desenhos correspondentes) e circular a última letra de cada uma.

Observamos que, na organização do tempo, as atividades de apropriação não ultrapassaram 20 minutos em cada momento.

Nas atividades relacionadas ao nome próprio, a professora conseguiu envolver as crianças, auxiliando, individualmente, sempre que necessário. Esse auxílio ocorreu através de questionamentos e percebemos uma preocupação em não apontar diretamente o que não estava convencionalmente registrado. Observamos

preocupação com os aspectos gráficos da escrita, porém, a ênfase foi maior na comparação e análise das palavras exploradas.

Na realização das atividades impressas, identificamos uma ênfase maior na exploração dos aspectos gráficos das palavras. Julgamos que atividades com essas características podem ser difíceis e cansativas para as crianças nessa faixa etária. Nesses momentos, não observamos uma contextualização maior das questões abordadas, nem uma interação entre esses conhecimentos e os nomes das crianças.

Durante as cinco observações feitas no primeiro semestre, de um modo geral, não percebemos a exploração da quantidade de sílabas nem de rimas nas práticas de ensino-aprendizagem.

Abaixo, apresentaremos os dados da segunda coleta, realizada em novembro de 2018. Neste período, havia ainda 13 crianças frequentando. Também foram observados cerca de 1200 minutos, durante 5 dias letivos consecutivos.

Durante a segunda rodada de observações, verificamos que algumas atividades continuaram fazendo parte da rotina diária como jogos e brincadeiras (livre ou dirigida, na sala e no pátio) e a leitura de textos informativos ou histórias.

Na semana observada, identificamos que a maioria das atividades partiu de um projeto.

O tempo reservado para as atividades com outros professores foi de 220 minutos, o que representou 18,3% do tempo pedagógico durante a semana.

Notamos que, nessa coleta, o tempo de dedicação ao ensino do SEA foi em torno de 16% e as atividades estiveram mais uma vez organizadas na exploração dos nomes das crianças e na exploração de palavras presentes no projeto mencionado.

A Exploração dos nomes das crianças ocorreu especialmente no momento de anotação dos nomes dos ajudantes do dia. Nesse segundo semestre, a professora dizia cada sílaba e pedia ajuda para o registro; também houve a identificação da sílaba inicial dos nomes das crianças, comparando com os nomes de outras pessoas. Além disso, as crianças também registraram com frequência os seus nomes nas atividades de escrita, mas os registros ocorreram de forma breve, pois a maioria delas já apresentava autonomia em relação à escrita do primeiro nome.

Nesse período, a turma estava vivenciando um projeto sobre “animais do jardim”. *A análise de palavras relacionadas ao projeto* envolveu a contagem de sílabas e letras de palavras; produção de outras palavras com as sílabas iniciais das palavras

exploradas (palavras exploradas: “lagarta”, “casulo”, entre outras). Na medida em que as crianças produziram as outras palavras, a professora anotou em um cartaz o que era dito; ela também estimulou a escrita espontânea das palavras exploradas. Podemos citar como exemplo o registro da palavra LAGARTA.

Em outro momento de *escrita*, a professora pediu que eles escrevessem, como achavam que era, o nome BORBOLETA. Em seguida pediu para que eles confrontassem com o que estava escrito no cartaz. As crianças compararam, algumas completaram ou fizeram ajustes em relação ao que escreveram; a professora incentivou a reflexão, mas não disse o que precisava ser ajustado. Ela também explorou *comparação entre palavras*, como por exemplo, JOANINHA e BORBOLETA, pedindo para que *contassem as letras e as sílabas*, observando qual era a maior.

Nessa coleta, como dito, a apropriação do SEA foi mais explorada a partir dos nomes das crianças e da análise de palavras presentes no projeto. Além de aparecer esse novo enfoque, percebemos uma maior preocupação com o ensino das relações entre som e grafia, além da manutenção da exploração da sílaba inicial, mas não havia um ensino sistemático de relações grafofônicas. Também observamos um maior investimento em relação ao tempo, considerando esse eixo.

3.1.2.2 Caracterização da Escola 2 e do ensino praticado na turma que acompanhamos

As crianças da Escola 2 frequentavam uma instituição de Educação Infantil, composta por creche e pré-escola. Havia bastante espaço na instituição, área verde, pátio grande com teatro, parquinho com areia e com muitos brinquedos e sombras, além de biblioteca e sala de tecnologia.

Elas frequentavam a instituição durante todo o dia². A professora contava com duas auxiliares, que acompanhavam o seu trabalho de forma regular. A sala tinha ar-condicionado, era arejada e bem iluminada, possuía cadeiras e bancas organizadas de modo a acomodar as crianças em grupo. Havia espaço para colocar as bolsas que ficavam ao alcance das crianças. Nas paredes havia as letras do alfabeto, uma lista com os nomes e algumas produções das crianças.

² No segundo horário as crianças realizaram atividades diferentes daquelas realizadas em sala de aula.

A turma da Escola 2, na realização da 1ª coleta, apresentou 17 crianças frequentando com idade média de 4,4 anos. A observação das vivências foi realizada entre o final de maio e começo de junho e foram registrados cerca de 1200 minutos, durante 5 dias letivos consecutivos.

Durante essa semana, observamos que algumas atividades faziam parte da rotina diária das crianças, como: jogos (usou com frequência “Lego” e outros brinquedos de montar); leitura de histórias, apresentação de vídeos do *YouTube* (houve vídeos relacionados ao tema explorado na semana e outros de músicas infantis); registro do cabeçalho e da rotina no quadro (o registro era feito pela professora, sem reflexões sobre o que estava sendo registrado).

Durante essa semana, observamos que as atividades giraram em torno do tema “lendas”.

As atividades ligadas à apropriação do sistema de escrita ocuparam um total de 15,5% do tempo na turma.

Descreveremos, a seguir, algumas atividades realizadas pela professora da Escola 2. Elas estiveram organizadas em torno da exploração dos nomes das crianças e da exploração de outras palavras, a partir dos temas trabalhados.

Na *Exploração dos nomes próprios* foi comum a solicitação para a criança registrar o seu nome em atividades concluídas. A professora e auxiliares acompanhavam o formato das letras e a ordem utilizada pelas crianças. Quando o registro não apresentou o formato convencional, as crianças foram orientadas a apagar o que fizeram e, em alguns momentos, antes de apagar, a professora realizou intervenções do tipo, *está faltando uma letra, veja qual é! Ou Qual é letra que vem depois do X?* Noutras ocasiões, mostrou a ficha do nome da criança e pediu para que ela observasse o que havia de diferente. Em outros momentos, a criança precisou apagar e observar o formato convencional na ficha oferecida como suporte. Outra intervenção em relação aos nomes, que presenciamos, embora com pouca frequência, foi a pronúncia da primeira e última letra de cada nome, assim como a contagem de sílabas, feita coletivamente.

Na *Exploração de outras palavras a partir dos temas trabalhados*, a professora enfocou, especialmente, os nomes de alguns personagens das lendas que estavam sendo exploradas. Ao explorar a palavra SACI, por exemplo, ela escreveu no quadro o nome e fez algumas perguntas coletivamente: *Quantas letras tem? Quantas sílabas*

tem? Qual é a primeira letra e a última? Nesses momentos, poucas crianças responderam. Após esse tipo de análise, a professora solicitou que registrassem, em folhas ou no caderno, as palavras e, às vezes, ela ofereceu o alfabeto móvel para que formassem a palavra a partir do registro no quadro. Em outra atividade, a professora entregou a letra da música “A cuca te pega” e pediu que as crianças, com base na consulta do registro feito no quadro, pintassem a palavra CUCA.

A docente também realizou um *bingo de letras*. Nesse momento, ela entregou uma cartela com letras e, à medida que sorteava, mostrou e perguntou qual era o nome de cada letra. As crianças gostaram muito dessa proposta.

Concluimos que, nessa primeira semana de observação, a professora partiu da análise de palavras do cotidiano das crianças para o ensino, considerando a apropriação do SEA. De forma resumida, percebemos que a exploração das palavras apresentou como enfoque principal a aprendizagem dos nomes, formatos e a estabilidade da ordem das letras, especialmente na escrita dos nomes. Percebemos que, em alguns momentos, essas atividades foram cansativas para algumas crianças, pois elas precisaram apagar muitas vezes o que haviam feito e refazer, até alcançar o registro convencional. Percebemos, também, pouca frequência da exploração da consciência fonológica e pouca comparação entre as palavras exploradas.

Durante a segunda coleta, quando havia 16 crianças frequentando, observamos que, por se tratar de um período próximo ao final do ano (início de dezembro) a rotina girou em torno de atividades como ensaio e produção de materiais relacionados à culminância do Natal. Observamos apenas o registro dos nomes pelas crianças nas atividades, com poucas intervenções, considerando que a maioria já escrevia o seu nome com autonomia. Aquelas que ainda não realizavam o registro convencional eram orientadas a fazer ajustes, “completando” ou apagando e escrevendo novamente as letras na “ordem correta”. Esse momento, ocupou somente em torno de 2% do tempo total de atividades vivenciadas pelas crianças.

3.1.2.3 Caracterização da escola 3 e do ensino praticado na turma que lá acompanhamos

As crianças da escola 3 também frequentavam uma instituição de Educação Infantil, composta por creche e pré-escola. Havia bastante espaço na instituição, pátio grande, parquinho com areia, biblioteca, sala de *Lego*, entre outros.

Elas frequentavam a instituição apenas no horário da manhã. A professora contava com uma auxiliar, que acompanhava o seu trabalho de forma regular. A sala tinha ar-condicionado, era arejada e bem iluminada, possuía cadeiras e bancas organizadas de modo a acomodar as meninas e os meninos em grupo. Havia espaço para colocar as bolsas que ficavam ao alcance de todos. Nas paredes havia letras do alfabeto, uma lista com os nomes e algumas produções das crianças.

A turma da escola 3, na realização da 1ª coleta, apresentou 16 crianças frequentando, com idade média de 4,3 anos. O acompanhamento das práticas foi realizado entre março e abril e foram observados 1200 minutos, também durante 5 dias letivos consecutivos.

A rotina da turma 3 mostrou algumas atividades que eram permanentes na prática da professora. As crianças, todos os dias, brincaram livremente na hora do recreio (que ocorria perto do final do horário, por volta das 10:40) e todos os dias houve momentos de exploração livre de alguns materiais: brinquedos, massinha de modelar, brincadeira com *Lego*. Também fez parte da rotina a contagem das crianças. A atividade “de casa” foi realizada duas vezes na semana.

As atividades voltadas à apropriação do SEA, por outro lado, ocuparam 327 minutos, isto é, 27,3% do tempo pedagógico durante a semana. Elas aconteceram todos os dias e foram concentradas, especialmente, na exploração dos nomes das crianças e de outras palavras que faziam parte do contexto das vivências.

Nas *atividades realizadas a partir do nome das crianças*, a professora explorou a *localização do nome da criança* em cartaz ou em fichas embaralhadas, utilizou músicas, ou fez a chamada no cotidiano. Houve também a *Nomeação da letra inicial dos nomes* das crianças no alfabeto: a professora também utilizou música para realizar esse tipo de atividade. Além disso, as crianças *localizaram e pintaram a letra inicial ou todas as letras do nome* entre as letras do alfabeto: essas atividades geralmente ocorreram a partir de fichas entregues. Outra atividade realizada pela professora foi a *escrita do nome pela criança*, que foi feita em quadro branco, em seus cadernos, e em fichas de atividades. O foco foi o acompanhamento do registro das crianças individualmente, e a reprodução do formato e da direção das letras.

Outro grupo de atividades incluiu a *Análise de outras palavras exploradas a partir de textos ou temas*: A comparação entre a palavra SACO e SAPO após a exploração da parlenda: *Olha o sapo dentro do saco*, quando a professora questionou,

coletivamente, sobre as letras semelhantes das palavras e perguntou sobre quem possuía em seus nomes as letras em destaque.

O ensino do nome da criança foi restrito à aprendizagem da ordem, forma e nome das letras, que são conhecimentos importantes, porém, identificamos poucas reflexões envolvendo esses nomes próprios, como por exemplo, contar “quantos pedacinhos tem”, pensar na sílaba inicial e relacionar com outras palavras que eles conheciam.

Ao analisar outras palavras geradas a partir de temáticas trabalhadas em sala, identificamos que, apesar de a docente realizar perguntas importantes para a reflexão das crianças, poucas conseguiram envolver-se na proposta. Outro aspecto que precisa ser levado em conta é o tempo que muitas atividades levaram. Os alunos demonstravam cansaço e a professora insistia em manter a atividade, o que gerou desgaste e apatia em alguns momentos.

A seguir apresentaremos os dados da segunda rodada de observações, realizada em novembro e dezembro. Neste período, também havia 15 crianças frequentando. Foram observados cerca de 1200 minutos, durante 5 dias letivos.

Durante as observações, as atividades de apropriação do SEA ocuparam 27% do tempo pedagógico. Houve a manutenção da exploração dos nomes das crianças e de outras palavras presentes no cotidiano.

No primeiro grupo, houve a realização de um *Bingo de letras*, feito a partir das letras dos nomes das crianças. Outra atividade foi a *Composição dos nomes das crianças com letras móveis*: a professora formou pequenos grupos e orientou, individualmente, a localização e a ordem das letras na formação das palavras. Houve também a *Escrita e exploração das letras dos nomes das crianças*: a professora utilizou mais uma vez músicas e incentivou que as crianças achassem suas letras em atividades impressas. De novo, ela manteve a preocupação com os aspectos gráficos da escrita.

Houve, ainda, a *Identificação dos nomes de outras crianças*: foi realizada a partir de uma brincadeira, onde as crianças estouravam balões, encontravam um nome e devolviam para o “dono”. Nessa atividade, a professora produziu um cartaz com as crianças. Essa foi mais uma atividade longa, em que as meninas e os meninos envolveram-se no início, mas ficaram dispersos no decorrer da vivência.

Na exploração de palavras presentes no cotidiano das crianças, observamos a *Produção de palavras a partir da sílaba inicial*, quando a professora explorou algumas palavras, considerando as temáticas tratadas e pediu para que eles dissessem outras palavras que começavam com a mesma sílaba. Houve também *Análise de palavras presentes em determinados contextos*. Isso aconteceu, por exemplo, na exploração da palavra *beijinho*, a partir da exploração de uma receita para produzir o doce e, nesse momento, a professora contou e nomeou com as crianças as letras da palavra e questionou sobre quais crianças possuíam as letras em destaque: B e O.

Os mesmos procedimentos foram adotados quando a professora explorou a palavra *elefante*, presente em uma história lida através de uma atividade impressa, onde as crianças precisaram localizar e pintar as letras do nome *elefante* em um quadro de letras.

Observamos que, nas duas coletas, a professora partiu da análise de palavras do cotidiano das crianças para o ensino, considerando a apropriação do SEA. De forma resumida, percebemos que ela explorou, com frequência, o ensino do nome próprio com enfoque na aprendizagem dos nomes, formatos e sequência das letras. E, em alguns poucos momentos, realizou a comparação desses nomes com outras palavras. Essa comparação ocorreu quando ela explorou palavras que faziam parte de alguns textos, por exemplo. Percebemos, no entanto, pouca frequência da exploração da consciência fonológica, através de atividades como a contagem de sílabas e a produção ou comparação de palavras considerando a sílaba inicial. Além disso, notamos que, quando houve esse tipo de atividade, as perguntas que promoviam algumas reflexões foram feitas no coletivo, com poucos direcionamentos individuais ou feitos a pequenos grupos.

3.1.3 Breves comentários sobre o que pudemos observar nos dez dias letivos em que acompanhamos cada turma, ao longo do Infantil 4.

O quadro 4, abaixo, apresenta um resumo das atividades e do tempo dedicado para o eixo da apropriação do sistema de escrita alfabética e dos principais conhecimentos explorados pelas escolas durante as duas coletas.

Quadro 4 - Resumo das atividades e do tempo dedicado para o eixo da apropriação do sistema de escrita alfabética nas três escolas durante o infantil 4

Escolas e coletas	Escola 1 Coleta 1	Escola 1 Coleta 2	Escola 2 Coleta 1	Escola 2 Coleta 2	Escola 3 Coleta 1	Escola 3 Coleta 2
% Tempo ensino SEA por coleta/ Tempo ensino e atividades sobre o sistema de escrita	7%	16%	15,5%	2%	27,3%	27%
Identificação do nome próprio a partir de: letras, sílabas ou o nome todo.	x	x			x	x
Escrita do nome pela criança	x	x	x	x	x	x
Escrita de outras palavras (individualmente ou coletivamente)		x				
Preenchimento de palavras com vogais	x					
Cópia de palavras			x			
Localização de palavras em textos			x			
Nomeação, identificação e/ou quantificação das letras dos nomes próprios e/ ou outras palavras	x	x	x		x	x
Comparação palavras quanto às letras semelhantes e quantidade de letras.	x	x			x	x
Bingo de letras			x			x
Análise da quantidade de sílabas nome próprio e/ ou outras palavras		x	x			
Produção de palavras a partir das sílabas de determinadas palavras.		x				x

A título de síntese, podemos afirmar que:

- Em todas as Escolas houve a exploração da escrita dos nomes das crianças e a exploração de letras a partir de palavras do cotidiano.
- Nas três Escolas também percebemos uma preocupação com os aspectos gráficos: registro e observação do formato das letras, mas nas Escolas 2 e 3 havia maior cobrança na convencionalidade dos registros finais.

- A exploração das sílabas orais de palavras também ocorreu em todas as escolas, embora com menor frequência, e com enfoques diferentes em alguns momentos.
- Todas as Escolas utilizaram, em algum momento, atividades impressas sob a forma de fichas soltas ou reunidas em apostilas.
- Algumas atividades ocorreram apenas nas Escolas 1 e 3: a identificação do nome próprio a partir de pistas; a comparação das palavras quanto às letras semelhantes e a produção de palavras a partir de determinadas sílabas.
- O bingo de letras esteve presente apenas nas escolas 2 e 3.
- Algumas atividades estiveram presentes apenas em uma escola: escrita de palavras e preenchimento de palavras com vogais na Escola 1; a cópia e a localização de palavras em textos na Escola 2.
- Não observamos atividades envolvendo rimas em qualquer escola.
- Não observamos atividades envolvendo famílias silábicas, nem atividades que partiam de letras ou sílabas isoladas. Em todas as escolas, as sílabas e letras, quando exploradas, partiam de palavras (nomes próprios ou aquelas relacionadas ao cotidiano das crianças).
- O tempo dedicado ao eixo variou: As escolas 1 e 2 não ultrapassaram o percentual de 16% de utilização do tempo para o eixo da apropriação do sistema de escrita em cada semana observada. A escola 3, por outro lado, alcançou 27% de utilização do tempo para o mesmo eixo em cada ocasião.

Identificamos algumas diferenças no modo de organizar e conduzir algumas atividades, podemos exemplificar:

- ✓ A exploração do nome próprio por cada Escola. Enquanto nas escolas 2 e a 3 se valorizou, de um modo predominante, a exploração dos aspectos gráficos, a Escola 1, apesar de também realizar tal exploração, buscou direcionar de um modo mais reflexivo as atividades.
- ✓ Também vimos que, especialmente nas escolas 2 e 3, em algumas ocasiões, apesar de demonstrarem cansaço, as crianças eram cobradas a concluir as atividades propostas.
- ✓ Apenas na Escola 1 identificamos a presença de projeto (2º semestre), na Escola 2 foi comum a exploração de temas

relacionados a datas comemorativas e, na escola 3, a exploração de palavras a partir de textos explorados na sala.

Com isso, identificamos que, de um modo geral, as escolas exploraram os conhecimentos que são objetos de estudo nessa pesquisa. Porém, houve particularidades especialmente em relação ao tempo e ao modo de conduzir determinadas atividades.

A seguir, apresentaremos os procedimentos de coletas de dados do estudo 1.

3.1.4 Procedimentos de coleta de dados sobre os conhecimentos das crianças durante o Infantil 4

As atividades foram aplicadas, em duas ocasiões em cada ano, o que totalizou duas coletas quando as crianças estavam frequentando o Infantil 4.

Todas as aplicações de atividades foram audiogravadas.

As atividades aplicadas foram: escrita do nome próprio, ditado de palavras (isto é, escrita espontânea a partir de ditado), atividades de consciência fonológica e de conhecimento das letras. A seleção ocorreu pela compreensão de que esses conhecimentos estão intimamente relacionados ao processo de apropriação do SEA, conforme ressaltamos em nosso marco teórico.

A cada coleta de dados, as crianças foram abordadas, individualmente, em espaços diferentes das salas que frequentavam. Dividimos cada ocasião da coleta em três dias diferentes, para que não houvesse cansaço ou desmotivação; além disso, sempre que percebemos algum sinal de cansaço ou desmotivação, a atividade foi interrompida e concluída.

Procuramos realizar as atividades com um tom menos formal, convidando as crianças a fazer de conta que eram mágicos, detetives. Em outros momentos, usamos “dedoches” como forma de convidar as crianças a participarem; com isso, buscamos promover uma maior adesão da participação das crianças. Com a finalidade de verificar a adequação da proposta, fizemos um estudo piloto, no final de 2017, com um grupo de 8 crianças com a faixa etária de 4 anos. A partir dessa aplicação prévia, realizamos os ajustes necessários na metodologia.

O quadro 5, abaixo, ilustra o cronograma utilizado para a realização da coleta de dados durante o Infantil 4. Decidimos disponibilizar dois meses para cada coleta, devido ao número de escolas e crianças envolvidas na pesquisa:

Quadro 5 - Cronograma das coletas de dados no Infantil 4

Período	Descrição das atividades
Março e abril	1ª. Aplicação das atividades com as crianças (decidimos iniciar em março, para garantir uma maior adaptação das crianças às turmas).
Maio e junho	Acompanhamento da 1ª semana das práticas no Infantil 4.
Outubro e novembro	2ª. Aplicação das atividades com as crianças.
Novembro e dezembro	Acompanhamento da 2ª semana das práticas Infantil 4.

Abaixo, iremos descrever as atividades realizadas com as crianças.

3.1.4.1 Atividade de notação ou escrita espontânea

Realizamos a aplicação de uma atividade de notação individual com todas as crianças das turmas, a fim de identificar as hipóteses de escrita de cada aluno. Para tanto, as crianças foram convidadas, a escrever 5 nomes de brinquedos (pipa, boneca, carro, peteca e dominó).

Assim, entregamos uma folha de papel ofício sem qualquer registro escrito. A abordagem foi feita através do uso de “dedoches”, da seguinte forma, conforme descrito nos **apêndices 01**: *“Olá, eu sou o urso panda, eu gosto muito de brincar com as palavras. Você quer brincar comigo? Será que você poderia me ajudar a escrever algumas palavras? Eu queria muito saber como você acha que se escreve a palavra X?”* Em seguida, após a composição de cada palavra, solicitamos a leitura e registramos, em outra folha, as relações que a criança estabeleceu (ou não) entre partes escritas e partes faladas de cada palavra.

A lista de palavras ditadas foi composta por dissílabos e trissílabos. A variação do tamanho das palavras, conforme propuseram Ferreiro e Teberosky (1986), contribuiu para melhor apreender como as crianças estabeleciam a relação entre partes orais e partes escritas dos vocábulos que iriam escrever.

3.1.4.2 Atividades envolvendo o conhecimento das letras

Nesse caso, houve a aplicação das atividades de *Nomeação das letras e Produção oral de palavras a partir das letras apresentadas*.

Nosso objetivo foi identificar quais letras e quais palavras com essas letras as crianças conheciam e observar a relação entre a aprendizagem desses conhecimentos e o desenvolvimento da escrita alfabética.

Durante o Infantil 4, verificamos o conhecimento de 14 letras e mais as letras dos nomes das crianças que não estavam naquele conjunto inicial. Tivemos o cuidado em não sobrecarregar as crianças no início do Infantil 4³.

3.1.4.2.1 Atividade de nomeação das letras

Nesta atividade, as crianças foram convidadas, mais uma vez, a brincar de mágica. A pesquisadora misturou cartelas com letras de imprensa maiúscula, as colocou dentro de uma caixa, e abordou, conforme **apêndice (02)**: “*Nós vamos fazer uma mágica das letras, vamos dizer palavras mágicas e algumas letras que talvez você conheça, elas vão aparecer dentro dessa caixa mágica, vamos lá?*” A pesquisadora sugeriu que a criança pegasse uma por vez, de forma aleatória e perguntou, por exemplo, “*Que letra é essa?*”.

No Infantil 4 (crianças de penúltimo ano na Educação infantil), como já dito, selecionamos 14 letras⁴, para serem consultadas, e incluímos as demais letras dos nomes das crianças, caso não estivessem contempladas. Para essa seleção, procuramos saber quais eram as letras mais comuns na língua escrita portuguesa brasileira.

Em nossa atividade, porém, a consulta foi sempre iniciada com as letras do nome próprio da criança e, só em seguida, priorizamos as demais vogais que não constavam nos nomes e, por fim, as demais consoantes foram apresentadas. Nesta atividade, a criança deveria dizer o nome da letra apontada. As letras comuns a todos os participantes foram: A, B, D, E, I, M, N, O, P, R, S, T, U, V.

³ Diante do desempenho e tranquilidade durante a aplicação da atividade nesse primeiro ano, resolvemos, no ano seguinte, ampliar a aplicação para todas as letras, como veremos no Estudo 2.

⁴ Localizamos essa informação nas seguintes fontes:

FONTES1: https://www.gta.ufrj.br/grad/06_2/alexandre/criptoanalise.html#:~:text=As%20vogais%20A%2C%20E%2C%20I,10%20letras%20C3%A9%20de%204.88

FONTE 2: <http://www.mat.uc.pt/~pedro/lectivos/CodigosCriptografia1213/interTIC07pqap.pdf>

3.1.4.2.2 *Produção oral de palavras a partir das letras apresentadas*

Após a nomeação, a pesquisadora perguntou se a criança conhecia alguma palavra com aquela letra, independentemente de ela ter acertado ou não o seu nome. Nesse momento, a pesquisadora anotou, em uma folha de papel, a resposta dada. Em nenhum caso corrigimos o que era dito. Após perguntar qual era a letra tirada da caixa, fizemos a seguinte pergunta (**vide apêndice 02**): *“Nós vamos fazer uma mágica das letras, vamos dizer palavras mágicas e algumas letras que talvez você conheça, elas vão aparecer dentro dessa caixa mágica, vamos lá?”*
“Você conhece alguma palavra com essa letra?”.

3.1.4.3. Atividades de consciência fonológica

Aplicamos quatro atividades, baseadas em Morais (2004); Leite (2011) e Moojen et al. (2003), tendo em conta quais habilidades de consciência fonológica as crianças brasileiras demonstram precisar desenvolver, inicialmente, para alcançar uma hipótese alfabética. Selecionamos as habilidades de *Contagem de sílabas*, *Identificação de palavras maiores*, *Identificação de palavras com a mesma sílaba inicial* e *Identificação de palavras que rimam*.

O objetivo da aplicação foi verificar quais habilidades as crianças desenvolviam ao longo do tempo. Para cada atividade, a pesquisadora apresentou, de início, um exemplo de resolução. Em seguida, as crianças foram convidadas a resolverem sozinhas um item, na tentativa de garantir que elas compreendessem melhor o comando. Nesse momento, quando percebemos que ela não havia compreendido, realizamos uma intervenção, quando a pesquisadora deu um feedback, dizendo o que escolheria ou o que diria, conforme a atividade apresentada. Esse procedimento foi adotado para contribuir com que a criança se familiarizasse com a proposta; por fim, as participantes, foram convidadas a resolverem sozinhas os demais itens. Em todas as atividades foram utilizados um gravador (para o registro e posterior transcrição dos dados) e uma folha com os comandos para auxiliar na condução e anotação das respostas. Cada atividade será melhor descrita abaixo:

3.1.4.3.1 Contagem de sílabas

Nesta atividade, apresentamos uma caixa e dissemos que dentro dela havia algumas surpresas, e convidamos a criança para fazer de conta que estava realizando mágica. Em cada mágica, “apareceu” de dentro da caixa uma palavra (imagem) diferente, para ela dizer quantos pedacinhos o nome (da imagem) tinha. Após resolver um item a título de exemplo, a pesquisadora pronunciou uma palavra para a criança e solicitou que ela contasse as sílabas orais. Também disponibilizamos peças de lego, para que os alunos utilizassem, se quisessem, como auxílio na contagem. O registro foi feito conforme o **apêndice 03**: *“Vamos fazer mágica? Vamos fazer aparecer palavras diferentes nessa caixa. Depois, vamos dizer quantos pedacinhos tem o nome de cada uma. Veja, eu vou mostrar para você como é. Por exemplo: a palavra VACA, ela tem dois pedacinhos, VA - CA (pegar dois blocos). Agora é a sua vez, quantos pedacinhos tem a palavra MACACO?”*

3.1.4.3.2 Identificação das palavras maiores

Nessa atividade, levamos lupas e chapéus e as convidamos a participar de um faz-de-conta que eram detetives. Em seguida, foram apresentadas, em cada momento, duas palavras (imagens) oralmente. Inicialmente, a pesquisadora disse cada uma e pediu para que a criança repetisse. A sequência praticada encontra-se exposta no **Apêndice 04**. Em seguida, houve o questionamento sobre qual era a palavra maior. Após a escolha de cada palavra, perguntamos por que a criança havia escolhido aquela palavra. Por exemplo: *“Vamos brincar de ser detetive? Vamos descobrir quais palavras são maiores. Para isso eu vou contar os pedacinhos que cada uma tem. Você me ajuda? Observe as duas palavras que eu vou te dizer, GATO e FORMIGA. A palavra FORMIGA é maior que a palavra GATO, porque a palavra FORMIGA tem 3 pedacinhos FOR-MI-GA. E a palavra GATO tem dois pedacinhos. GA - TO... Agora é a sua vez, qual é a palavra maior? URSO ou PAPAGAIO? Por que você escolheu essa palavra?”*

3.1.4.3.3 Identificação das palavras com a mesma sílaba inicial

Nesta atividade, as crianças foram convidadas a continuarem brincando de detetives. Em seguida, foram apresentadas, a cada vez, quatro figuras isoladas. Inicialmente a pesquisadora disse os nomes das imagens e pediu para que a criança os repetisse. Depois, uma figura foi apontada e a pesquisadora solicitou que se identificasse qual era a outra figura cujo nome iniciava com a mesma sílaba da figura anteriormente apontada. A cada escolha, ao final, perguntamos por que a criança havia escolhido aquela palavra. (vide **Apêndice 05**). Por exemplo: *“Vamos continuar brincando de detetive? Eu vou encontrar palavras que combinem, eu vou observar o primeiro pedacinho DOS NOMES dos desenhos que serão apresentados. Eu vou encontrar algo que comece com o mesmo pedacinho da palavra MAÇÃ. Opções: SAPO, **MALA**, BOLA. Eu encontrei a palavra MALA, pois MA- ÇÃ começa com o pedacinho MA e a palavra MA-LA também começa com o pedacinho MA. Agora é a sua vez. Qual é a palavra que começa como o mesmo pedacinho que BOLACHA? Por que você escolheu essa palavra?”*

3.1.4.3.4. Identificação das palavras que rimam

Nesta atividade, mais uma vez, convidamos a criança para fazer de conta que era detetive. Em seguida, foram apresentadas, a cada rodada, quatro figuras isoladas.

Inicialmente a pesquisadora disse os nomes das imagens e pediu para que a criança repetisse. Então, uma figura foi apontada e a pesquisadora solicitou que se identificasse qual era a outra figura cujo nome terminava com o mesmo pedaço da figura anteriormente apontada. No final, novamente perguntamos por que a criança havia escolhido aquela palavra (vide **Apêndice 06**). Por exemplo: *“Vamos continuar brincando de detetive? Nós vamos descobrir quais palavras têm o mesmo pedacinho final. Qual é a palavra que termina com o mesmo pedacinho da palavra **ENXADA**? Opções: CASACO, ESPELHO e **TOMADA**. É a palavra TOMADA, pois to- MADA termina com o pedacinho ADA e a palavra en-XADA também termina com o pedacinho ADA. Agora é a sua vez.... Por que você escolheu essa palavra?”*

Como já esclarecido, buscamos distribuir as atividades durante os três dias de aplicação. Abaixo descrevemos a distribuição originalmente concebida que, como explicado, poderia ser alterada ou interrompida, caso a criança manifestasse pouco interesse ou cansaço:

1º dia: Atividade de *Contagem das sílabas; Identificação das palavras com a mesma sílaba inicial.*

2º dia: Atividade de *Identificação da palavra maior; Nomeação das letras e Produção oral de palavras com determinada letra.*

3º dia: Atividade *Identificação das palavras que rimam; escrita espontânea (ditado) de palavras.*

Essa distribuição, insistimos, não foi fixa. Com algumas crianças levamos mais de três dias para realizar as atividades, houve ajustes de acordo com as necessidades, considerando a interação com cada criança.

A seguir, iremos descrever a reação das crianças às atividades durante as coletas 1 e 2.

3.1.4.4. Breve descrição sobre a reação das crianças às atividades nas coletas durante o Infantil 4

A 1ª coleta de dados de cada aluno(a) levou mais tempo para ser realizada. Conforme já ressaltamos, houve um maior cuidado com as crianças, devido ao pouco tempo que havia de início das vivências e por conta da adaptação em relação à proposta. Além disso, nesse primeiro momento, 40 crianças participaram da pesquisa.

Nesse período, antes de iniciar a coleta individual, fizemos algumas brincadeiras na turma, para podermos iniciar uma aproximação. Para tanto, convidamos as crianças para uma roda de leitura e usamos o livro *Fábulas de Esopo para os mais novinhos*. Realizamos a leitura e brincamos de fazer mágica, tirando algumas imagens de animais e imitando a voz que eles faziam. Nesse momento, falamos: *Agora vamos fazer mágica? Aqui dentro tem vários animais, quando um deles sair da caixinha, vai ganhar vida!* As crianças envolveram-se na proposta e imitaram os diferentes animais.

Na 2ª coleta, as crianças já conheciam a pesquisadora, a recepção foi bastante tranquila e a aplicação das atividades ocorreu de forma mais rápida. Além disso, algumas crianças que haviam participado do primeiro momento não participaram nesse segundo, pois haviam sido transferidas de escolas. Nesse momento, 37 crianças participaram.

Nas duas coletas, todas as crianças convidadas participaram com tranquilidade das atividades. Quando chegamos às escolas, precisamos combinar com elas a ordem sobre quem iria, pois todas pediam para ir de uma vez. Durante a aplicação de algumas atividades, observamos que algumas crianças ficaram cansadas e, nesses momentos, concluímos a proposta.

No final da realização das atividades, sempre deixamos um tempo para que elas explorassem o material de um modo espontâneo, algumas montaram castelos, pontes, robôs, entre outros, com os legos utilizados na atividade de contagem de sílabas e outras preferiram brincar com os “dedoches”.

No final de cada coleta, pedimos para que cada criança dissesse de qual “brincadeira” ela tinha gostado mais de participar. Observamos que, nas 3 escolas, a maioria gostou mais de *fazer mágica* (especialmente na atividade de nomear e produzir palavras com as letras apresentadas) e de *escrever com os bichinhos* (na atividade de escrita das palavras).

A seguir, iremos apresentar os procedimentos de análise do Estudo 1.

3.2. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DO ESTUDO 1

A presente pesquisa apresentou como foco o acompanhamento longitudinal de crianças durante os dois últimos anos da Educação Infantil. Para isso, ao lado de um tratamento qualitativo, adotamos uma perspectiva quantitativa, na tentativa, conforme Falcão e Régner (2000, p. 232), de melhor organizar e visualizar as informações que não poderiam ser analisadas a partir de uma “massa de dados”.

A partir da categorização e quantificação dos dados, conseguimos organizá-los para melhor visualizar o desempenho dos sujeitos nas diferentes atividades.

Na realização da análise quantitativa, optamos pelo emprego de testes estatísticos não-paramétricos, pois consideramos: i) os pequenos tamanhos das amostras e a grande heterogeneidade no desempenho das crianças, ii) o fato de

algumas variáveis serem de tipo ordinal e iii) a opção prévia por um desenho experimental "com medidas repetidas e intra-sujeito".

Na atividade de notação, elaboramos onze categorias com base em Ferreiro (1985); Oliveira e Morais (2013). Nessa etapa, a análise ocorreu a partir do número de palavras anotadas considerando cada categoria. Nossa intenção foi, por exemplo, identificar possíveis comportamentos que adotaram para escolher as letras que usaram ao escrever uma palavra ou para dizer em voz alta uma palavra que acabaram de escrever. Como revela o estudo de Oliveira e Morais (2013), tais condutas podem constituir uma preciosa fonte de informação sobre como os aspectos convencionais do SEA são tratados pelas crianças.

Buscamos, também, analisar qualitativamente os procedimentos revelados pelas crianças nas atividades do conhecimento de letras, quando elaboramos categorias envolvendo o conhecimento das letras dos nomes das crianças; o conhecimento em torno das vogais e consoantes e o número de acertos por hipóteses de escrita.

Além disso, nas atividades envolvendo as habilidades de consciência fonológica, elaboramos categorias analisando os tipos de erros, as ações em torno das atividades e as justificativas diante das respostas. A nossa intenção foi compreender o que estava por trás dos acertos e erros e, assim, entender de forma mais detalhada o processo de construção das crianças em relação a esses conhecimentos. Uma observação importante sobre a análise de dados é que os nomes reais das crianças foram substituídos por nomes fictícios que começavam com as mesmas letras e que tinham um número de letras semelhante.

A seguir, iremos apresentar os resultados do Estudo 1.

3.3 Resultados do Estudo 1

Nessa primeira parte, iremos apresentar a análise dos dados quando as crianças estavam no Infantil 4, através de duas coletas. Recordemos a descrição das escolas participantes da pesquisa:

Escola Privada: Escola 1

Escola Pública 1: Escola 2

Escola Pública 2: Escola 3

Sobre a análise e organização dos dados, fizemos por blocos, de acordo com as atividades realizadas. Em cada bloco, procuramos apresentar os dados estatísticos e, quando adequado, a análise qualitativa das médias de acerto das crianças, considerando cada escola, individualmente e, em seguida, quando possível, comparamos as médias das crianças considerando as três escolas.

Em um primeiro bloco, iremos apresentar a análise dos dados envolvendo a escrita das crianças. Em um segundo, discutiremos os conhecimentos das letras por elas demonstrados. E, então, num terceiro bloco, analisaremos os conhecimentos sobre a consciência fonológica.

Os dados obtidos na análise da escrita espontânea serão retomados a cada bloco com o objetivo de observar a relação entre as hipóteses predominantes apresentadas pelas crianças e os demais conhecimentos sobre o sistema de escrita.

3.3.1 Análise qualitativa da escrita de palavras pelas crianças

Nesse tópico, apresentaremos a análise qualitativa das hipóteses de escrita das crianças em cada turma. Com base nos estudos consultados (FERREIRO, 1985; OLIVEIRA; MORAIS, 2013) e na observação das escritas das crianças dessa pesquisa, organizamos 10 categorias de detalhamento das hipóteses e mais duas: OUT (“outros”) que incluiu as situações que não se encaixaram nos critérios estabelecidos nesse trabalho e a NF (“não fez”), que contemplou as situações em que as crianças não escreveram a palavra solicitada.

Abaixo apresentamos o Quadro 6, descrevendo cada categoria listada e observada entre as crianças.

Quadro 6 - Descrição das categorias das hipóteses de escrita encontradas entre as crianças do Infantil 4

Hipóteses*	Categorias		Detalhamento das categorias
PS	PSP	<i>Pré-silábica primitiva</i>	Usa desenhos, garatujas, mistura letras com números. Não faz correspondência sonora; usa muitas letras para escrever, só para quando o papel acaba; usa apenas 1 letra para escrever.
	PSV	<i>Pré-silábica com variação</i>	Usa só letras e varia quantidade e/ou ordem e/ou repertório. Não faz correspondência sonora.
	PSS	<i>Pré-silábica com valor sonoro convencional</i>	A primeira, última ou outras letras possuem valor sonoro convencional, embora ainda não faça correspondência considerando a quantidade de sílabas; usa apenas 1 letra para escrever com valor sonoro convencional.
SIL	SIN	<i>Silábica inicial sem valor sonoro</i>	Não planeja a quantidade de sílabas, mas procura ajustar depois que escreve; usa somente letras.
	SIC VS	<i>Silábica inicial com valor sonoro inicial</i>	Não planeja ou planeja parcialmente a quantidade de sílabas, usa letras para escrever e representa uma ou algumas letras com valor sonoro.
	SQT	<i>Silábica quantitativa</i>	Registra a quantidade de letras correspondente ao número de sílabas, mas sem fazer correspondência com valor sonoro das sílabas.
	SET	<i>Silábica em transição</i>	Registra a quantidade de letras correspondente ao número de sílabas e faz correspondência sonora em uma ou mais letras.
	SQE	<i>Silábica qualitativo estrito</i>	Registra a quantidade de letras correspondente ao número de sílabas e faz correspondência com valor sonoro sílaba/ letra (vogal ou/ e consoantes).
SAL	SAL	<i>Silábica alfabética</i>	Transição da hipótese silábica para alfabética: nota pelo menos 1 sílaba da palavra com a lógica silábica.
ALF	ALF	<i>Alfabético</i>	Usa a lógica alfabética para escrever, fazendo a correspondência mínima de 1 letra para um fonema.
OUT	OUT	<i>Outros</i>	As escritas apresentam características diferentes das listadas acima.
NF	NF	<i>Não fez</i>	-

PS- Pré-silábica

SIL- Silábica

SAL- Silábico-alfabética

ALF Alfabética

OUT- Outros

NF- Não fez

Adotamos a organização em categorias detalhadas, assim como Gomes e Morais (2013), pois observamos que houve muitas variações em uma mesma coleta nas escritas das crianças, especialmente quando predominavam as hipóteses *Pré-*

silábicas e *Silábicas*. Como poderemos ver na seção seguinte, o detalhamento foi importante para compreendermos melhor a construção vivenciada pelas crianças nesse processo inicial de apropriação do sistema de escrita. Observamos que, quando alcançavam as categorias *Silábico-alfabética* e *Alfabética*, não apresentaram variações significativas e, por isso, essas categorias corresponderam, às respectivas hipóteses.

Nos blocos seguintes de análise, para relacionar as hipóteses de escrita com os conhecimentos dos nomes das letras e com as habilidades de consciência fonológica, com a finalidade de tornar mais fluída a análise, iremos considerar três grupos: hipótese pré-silábica, silábica e silábico-alfabética (nesse último, por conta da proximidade, vamos reunir crianças que apresentaram hipótese silábico-alfabética junto com aquelas que apresentaram hipótese alfabética).

A seguir, apresentaremos as hipóteses e categorias reveladas pelas crianças em cada coleta realizada.

3.3.1.1. As hipóteses de escrita apresentadas pelas crianças durante o Infantil 4

Nesta etapa, iremos analisar as hipóteses de escrita apresentadas pelas crianças, observando a estabilidade e se houve evolução entre uma coleta e outra. Apresentaremos, também, alguns protocolos para ilustrar as escritas produzidas.

Além disso, buscamos localizar cada criança nas quatro hipóteses listadas anteriormente, com base em Ferreiro e Teberosky (1986) e Moraes (2012). Para essa organização, utilizamos os seguintes critérios: ter pelo menos 3 palavras no mesmo grupo de hipótese e, quando encontramos o mesmo número de palavras em hipóteses diferentes, prevaleceu aquela mais elaborada. Como já dito, as notações que não se encaixaram nos critérios, foram inseridas na categoria OUT (outros). Essa organização possibilitou que os dados dos ditados realizados pudessem ser relacionados com os outros conhecimentos das crianças, como veremos mais adiante.

A seguir iremos abordar as hipóteses apresentadas pelas crianças da Escola 1.

3.3.1.1.1 As hipóteses de escritas apresentadas pelas crianças da Escola 1

O quadro 7, abaixo, apresenta o resumo das hipóteses identificadas na Escola 1, durante o Infantil 4.

Quadro 7 - Hipóteses de escrita apresentadas pelas crianças da Escola 1 ao escreverem as cinco palavras ditadas nas coletas do Infantil 4

Criança	1º coleta/ categorias					Hip. Pred.*	2º coleta/ categorias					Hip. Pred.*
	PIPA	BONECA	CARRO	PETECA	DOMINÓ		PIPA	BONECA	CARRO	PETECA	DOMINÓ	
Alice	PSV	PSV	PSS	PSS	PSS	PS	SICVS	SICVS	SICVS	SICVS	SICVS	SIL
Breno	PSV	PSS	PSS	PSS	PSS	PS	SAL	SAL	SQE	SQE	SQE	SIL
Isis	SIN	SET	SQE	SICV S	SICV S	SIL	ALF	SAL	SAL	SAL	SAL	SAL
José	SQE	PSS	PSS	NF	NF	OUT	SQE	OUT	OUT	SQE	SICVS	SIL
Jorge	SET	SET	SET	SIN	NF	SIL	ALF	SAL	SAL	SAL	SICVS	SAL
Luana	PSV	PSV	PSV	PSV	PSV	PS	PSV	SIN	PSV	PSV	NF	PS
Amanda	OUT	SIN	PSV	NF	NF	OUT	SICVS	PSS	PSS	OUT	PSS	PS
Carla	SICVS	PSS	PSS	PSS	NF	PS	PSS	PSS	PSV	PSV	PSV	PS
Letícia	SIN	SQT	SICVS	SIN	SQT	SIL	SICVS	OUT	SIN	SIN	SICVS	SIL
Marina	SIN	SICVS	OUT	SICV S	SIN	SIL	PSP	PSP	PSP	NF	NF	PS
Mário	PSP	PSP	PSP	PSP	NF	PS	SIN	NF	PSP	PSP	PSP	PS
Ricardo	SIN	PSV	SIN	NF	PSV	SIL	PSP	PSP	PSS	PSP	NF	PS
Sophie	PSP	PSP	PSP	NF	NF	PS	SQE	SQE	SQE	SQE	SQE	SIL

*Hip. Pre. Hipótese predominante

PSP- Pré-silábica primitiva; PSV- Pré-silábica com variação; PSS- Pré-silábica com valor sonoro convencional; SIN- Silábica inicial sem valor sonoro; SICVS- Silábica inicial com valor sonoro inicial;

SQT- Silábica quantitativa; SET Silábica em transição; SQE- Silábica qualitativa estrita; SAL- Silábico-alfabética; ALF- Alfabética; OUT- Outros

As crianças da *Escola 1*, de forma geral, apresentaram evolução na escrita no decorrer do ano. Porém, algumas crianças permaneceram com registros bem parecidos; por exemplo, Luana, Carla e Ricardo. Além disso, as crianças Letícia, Marina e Ricardo, revelaram uma hipótese predominante menos avançada na 2ª coleta, quando comparamos com a primeira, o que pode indicar que na 1ª coleta os conhecimentos apresentados ainda não estavam consolidados.

Outro dado relevante, é que, de forma geral, quase todas as crianças apresentaram variações nos registros nas cinco palavras ditadas. A partir dos exemplos abaixo, podemos ilustrar melhor tais situações.

Isis, na primeira coleta, apresentou, ao escrever, três categorias de escrita diferentes. Na segunda coleta, apresentou duas, como podemos notar na figura 1 abaixo:

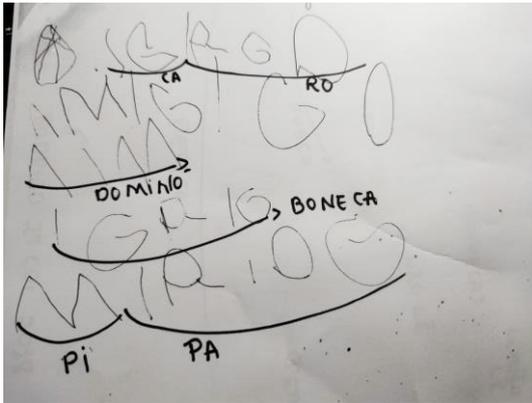
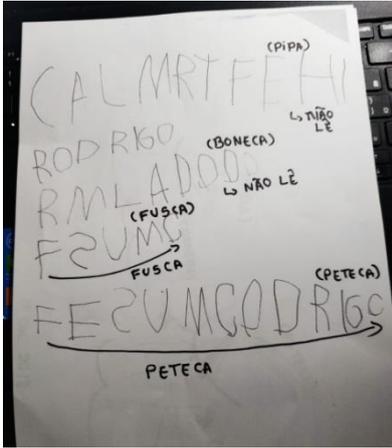
Figura 1 Notações produzidas por Isis da Escola 1 nas duas coletas durante o Infantil 4

1º COLETA					2ª COLETA				
PIPA	BONECA	CARRO	PETECA	DOMINÓ	PIPA	BONECA	CARRO	PETECA	DOMINÓ
SIN	SET	SQE	SICVS	SICVS	ALF	SAL	SAL	SAL	SAL

--	--

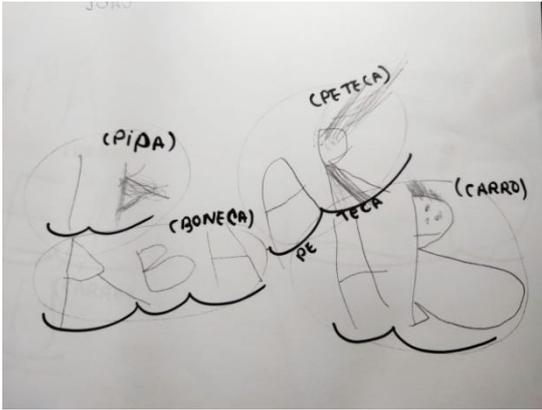
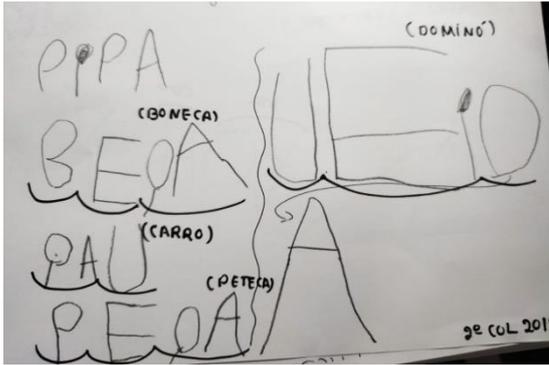
Outro exemplo é do Ricardo, que, como ilustra a figura 2, no início do ano mostrou a tentativa de segmentar a pauta sonora ao ler as palavras que escreveu, porém, observamos que as letras utilizadas foram restritas àquelas que faziam parte do seu nome. Na segunda coleta, não identificamos a tentativa de segmentar a pauta sonora, porém, notamos a presença de uma maior variedade de letras.

Figura 2 Notações produzidas por Ricardo da Escola 1 nas duas coletas durante o Infantil 4

1º COLETA					2ª COLETA				
PIPA	BONECA	CARRO	PETECA	DOMINÓ	PIPA	BONECA	CARRO	PETECA	DOMINÓ
SIN	PSV	SIN	NF	PSV	PSP	PSP	PSS	PSP	NF
									

Observamos também que o Jorge, conforme a figura 3, abaixo, logo na primeira coleta, demonstrou domínio do eixo quantitativo, porém, apenas algumas letras foram utilizadas com valor sonoro convencional, o que pareceu ser uma transição entre a hipótese de escrita *Silábica de quantidade e qualidade*. Na segunda coleta, notamos as características de três categorias de escrita, o que indica, mais uma vez, um processo de transição. Nesse momento, pode ser que a palavra *pipa* fosse estável.

Figura 3 Notações produzidas por Jorge da Escola 1 nas duas coletas durante o Infantil 4

1º COLETA					2ª COLETA				
PIPA	BONECA	CARRO	PETECA	DOMINÓ	PIPA	BONECA	CARRO	PETECA	DOMINÓ
SET	SET	SET	SIN	NF	ALF	SAL	SAL	SAL	SICVS
									

3.3.1.1.2 As hipóteses de escritas apresentadas pelas crianças da Escola 2

O quadro 8, abaixo, sintetiza as hipóteses que as crianças da *Escola 2* apresentaram, considerando cada palavra notada no ditado nas duas coletas realizadas durante o ano.

Quadro 8 - Hipóteses de escrita apresentadas pelas crianças da Escola 2 ao

Criança	1° coleta/ categorias					Hip. Pred.*	2° coleta/ categorias					Hip. Pred.*
	PIPA	BONECA	CARRO	PETECA	DOMINÓ		PIPA	BONECA	CARRO	PETECA	DOMINÓ	
Ítalo	NF	NF	NF	NF	NF	NF	NF	NF	NF	NF	NF	NF
Josué	PSP	PSP	PSP	PSP	PSP	PS	PSP	PSP	PSP	PSP	NF	PS
Janaina	SET	PSP	PSV	NF	PSP	PS	PSS	SQE	SQE	PSP	SICVS	SIL
Kauã	PSP	PSP	PSP	SIN	NF	PS	SIN	SIN	OUT	SIN	SIN	SIL
Laís	PSS	PSS	PSS	NF	NF	PS	ALF	SICVS	SICVS	NF	NF	OUT
Leandro	SIN	SICVS	SICVS	SQT	SICVS	SIL	ALF	SAL	SAL	SQE	SAL	SAL
Milena	PSP	PSP	PSP	PSP	PSP	PS	SIN	PSP	PSP	PSP	NF	PS
Mariana	PSP	PSP	PSP	PSP	PSP	PS	PSS	PSS	PSS	PSS	NF	PS
Marcelo	SQT	SIN	PSP	PSP	NF	OUT	SET	OUT	SIN	SIN	NF	SIL
Melissa	SQT	SICVS	PSP	SIN	SQT	SIL	SAL	SQE	SQE	OUT	SQE	SIL
Mateus	SQT	OUT	SQT	SIN	PSP	SIL	PSP	SIN	PSP	PSS	NF	PS
Renato	SET	SET	SQT	SET	SQT	SIL	PSV	PSV	PSP	PSV	PSV	PS
Yago	PSP	PSP	PSP	PSP	PSP	PS	SIN	SQT	OUT	OUT	SQT	SIL

escreverem as cinco palavras ditadas nas coletas do Infantil 4

PSP- Pré-silábica primitiva; PSV- Pré-silábica com variação; PSS- Pré-silábica com valor sonoro convencional; SIN- Silábica inicial sem valor sonoro; SICVS- Silábica inicial com valor sonoro inicial; SQT- Silábica quantitativa; SET Silábica em transição; SQE- Silábica qualitativa estrita; SAL- Silábico-alfabética; ALF- Alfabética; OUT- Outros

Durante a primeira coleta, as crianças da *Escola 2* apresentaram uma menor variação nas hipóteses de escrita. Observamos, também, que a escrita PSP (*Pré-silábica primitiva*) prevaleceu entre os registros (3 crianças escreveram todas as palavras com essa característica, por exemplo).

Na segunda coleta, identificamos uma maior variação nas escritas e algumas poucas presenças de hipóteses mais elaboradas como SAF e ALF (*Silábico-alfabética* e *Alfabética*). Verificamos, também, uma maior variação na escrita de cada criança.

Ao compararmos as duas coletas, observamos que algumas crianças apresentaram pouca evolução. Podemos citar os casos de Josué, Milena e Mateus.

Além disso, ao observamos os registros escritos de Renato, identificamos que, na segunda coleta, a criança apresentou uma hipótese de escrita mais inicial que na primeira. Acreditamos que outras oportunidades de escrita seriam necessárias para compreender melhor as características da hipótese da criança.

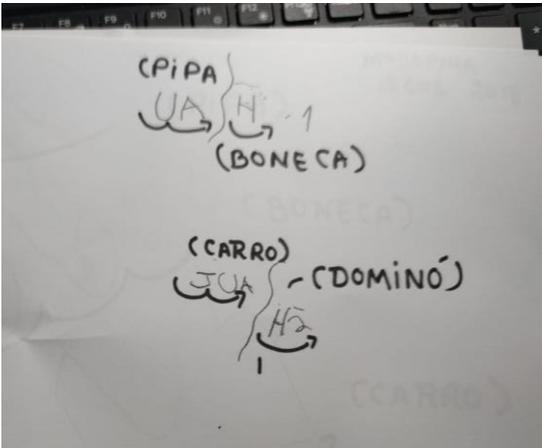
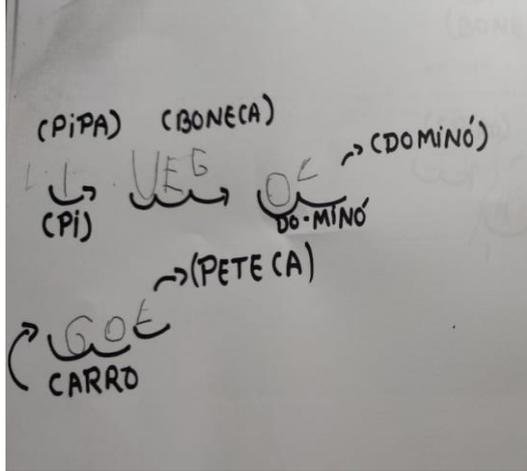
A partir dos exemplos abaixo, podemos ilustrar melhor algumas situações observadas.

A criança Janaina, como ilustra a figura 4, apresentou, na primeira coleta, as características de três categorias de escrita. Na palavra PIPA, ela demonstrou domínio quanto ao número de sílabas, e pareceu escrever a última sílaba com valor sonoro. Nas palavras BONECA e DOMINÓ ela misturou letras e números e não fez relação com o número de sílabas que havia nas palavras. Já na palavra CARRO, percebemos uma tentativa de ajuste em relação ao número de sílabas e a atribuição de valor sonoro à última sílaba (RO). Na segunda coleta, a criança apresentou uma maior variedade de características na escrita, quando foram identificadas quatro categorias, que transitaram entre *Pré-silábica* e *Silábica*.

Figura 4 Notações produzidas por Janaina da Escola 2 nas duas coletas durante o Infantil 4

1° COLETA	2ª COLETA
-----------	-----------

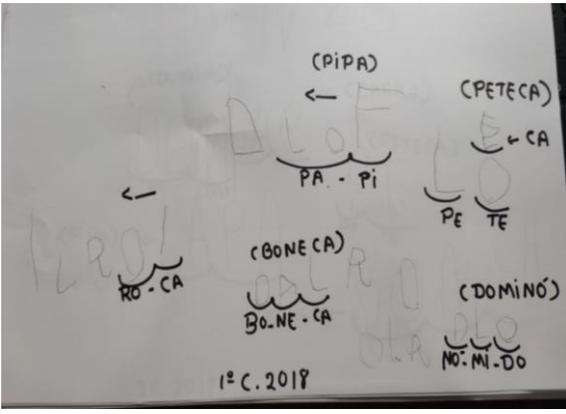
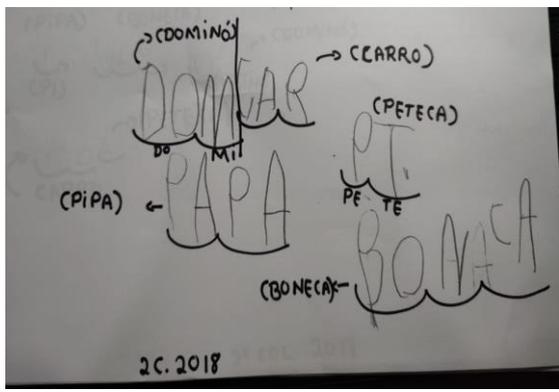
PIPA	BONECA	CARRO	PETECA	DOMINÓ	PIPA	BONECA	CARRO	PETECA	DOMINÓ
SET	PSP	PSV	NF	PSP	PSS	SQE	SQE	PSP	SICVS

Observamos que Leandro, como ilustra a figura 5, abaixo, na primeira coleta, escreveu as palavras e, em seguida, ao ler, tentou fazer o ajuste sonoro. Já na 2ª coleta houve a variação entre as hipóteses de escrita *Silábica*, *Silábico-alfabética* e *Alfabética*.

Figura 5 Notações produzidas por Leandro da Escola 2 nas duas coletas durante o Infantil 4

1º COLETA					2ª COLETA				
PIPA	BONECA	CARRO	PETECA	DOMINÓ	PIPA	BONECA	CARRO	PETECA	DOMINÓ
SIN	SICVS	SICVS	SQT	SICVS	ALF	SAL	SAL	SQE	SAL

Já no caso da Melissa, observamos que, de acordo com a figura 6, na primeira coleta, embora as letras não aparecessem com tanta clareza quanto aos padrões convencionais, ficou evidente a tentativa de ajuste quanto ao número de sílabas. Na segunda coleta, as escritas apresentaram uma transição entre as hipóteses *Silábica* e *Silábico-alfabética*.

Figura 6 Notações produzidas por Melissa da Escola 2 nas duas coletas durante o Infantil 4

1º COLETA					2ª COLETA				
PIPA	BONECA	CARRO	PETECA	DOMINÓ	PIPA	BONECA	CARRO	PETECA	DOMINÓ
SQT	SICVS	PSP	SIN	SQT	SAL	SQE	SAL	OUT	SQE

--	--

3.3.1.1.3 As hipóteses de escritas apresentadas pelas crianças da Escola 3

O quadro 9, abaixo, sintetiza as hipóteses apresentadas pelas crianças da escola 3, considerando cada palavra realizada no ditado nas duas coletas realizadas durante o ano.

Quadro 9 - Hipóteses de escrita apresentadas pelas crianças da escola 3 ao escreverem as cinco palavras ditadas nas coletas do infantil 4

Criança	1º coleta/ categorias					Hip. Pred.*	2º coleta/ categorias					Hip. Pred.*
	PIPA	BONECA	CARRO	PETECA	DOMINÓ		PIPA	BONECA	CARRO	PETECA	DOMINÓ	
Cecília	SIN	SQT	SICVS	SIN	SIN	SIL	PSS	PSV	PSP	PSV	PSV	PS
Denis	SIN	PSV	PSV	PSV	PSV	PS	SIN	SIN	SIN	SIN	SIN	SIL
Jean	PSP	PSP	PSP	PSP	PSP	PS	PSP	PSP	PSP	PSP	NF	PS
Jair	PSP	PSP	PSP	PSP	PSP	PS	PSP	PSV	PSP	OUT	PSV	PS
kiara	NF	PSP	PSP	PSP	PSP	PS	SIN	SIN	SIN	NF	NF	SIL
kauê	SET	SQT	SET	SET	SIN	SIL	SQE	SET	SQE	SQT	SQT	SIL
Maitê	PSP	PSP	PSP	PSP	PSP	PS	SET	SET	SIN	SET	SIN	SIL
Paulo	PSP	PSP	PSP	PSP	PSP	PS	SIN	SQT	SICVS	SICVS	SICVS	SIL
Pablo	OUT	PSP	PSP	PSP	PSP	PS	PSP	PSP	PSV	NF	NF	PS
Samuel	PSP	NF	NF	NF	NF	NF	PSP	SIN	SIN	PSP	PSP	SIL
Yara	SIN	SIN	SIN	SIN	SIN	SIL	SICVS	SIN	SICVS	SICVS	SIN	SIL

PSP- Pré-silábica primitiva; PSV- Pré-silábica com variação; PSS- Pré-silábica com valor sonoro convencional; SIN- Silábica inicial sem valor sonoro; SICVS- Silábica inicial com valor sonoro inicial; SQT- Silábica quantitativa; SET Silábica em transição; SQE- Silábica qualitativa estrita; SAL- Silábico-alfabética; ALF- Alfabética; OUT- Outros

Na primeira coleta, as crianças da escola 3, assim como na escola 2, apresentaram uma menor variação quanto à evolução nas hipóteses de escrita reveladas a cada palavra. Além disso, a escrita PSP (*Pré-silábica primitiva*) prevaleceu entre os registros (5 crianças escreveram todas, ou quase todas as palavras com essa característica, por exemplo).

Na segunda coleta, identificamos uma maior variação geral de hipóteses de escrita. As categorias *Silábica inicial sem valor sonoro* e *inicial com valor sonoro* apareceram com mais frequência, e houve a presença das hipóteses *Silábica de*

qualidade e de quantidade. Notamos, também, uma maior variação na escrita de cada criança.

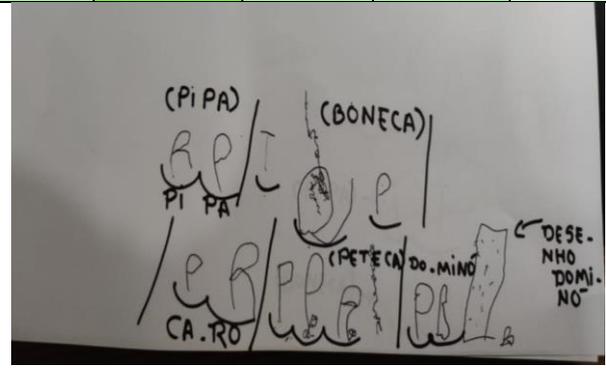
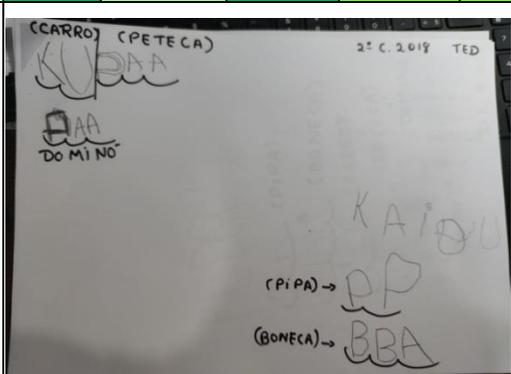
Quando comparamos as duas coletas, percebemos, que algumas crianças apresentaram pouca evolução em relação a suas hipóteses; podemos citar como exemplos as crianças Cecília, Jean, Pablo.

A partir dos exemplos abaixo, podemos ilustrar melhor as situações comentadas.

Kauê, na 1ª coleta, como mostra a figura 7 abaixo, apresentou domínio do eixo quantitativo, e notava algumas letras com valor sonoro, como em CARRO e PETECA. Na segunda coleta, a hipótese *Silábica* encontrava-se mais consolidada e oscilou entre qualitativa e quantitativa.

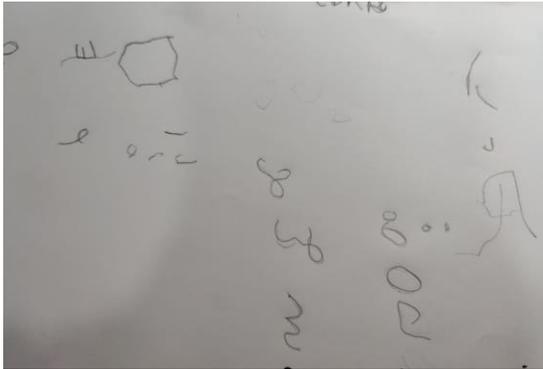
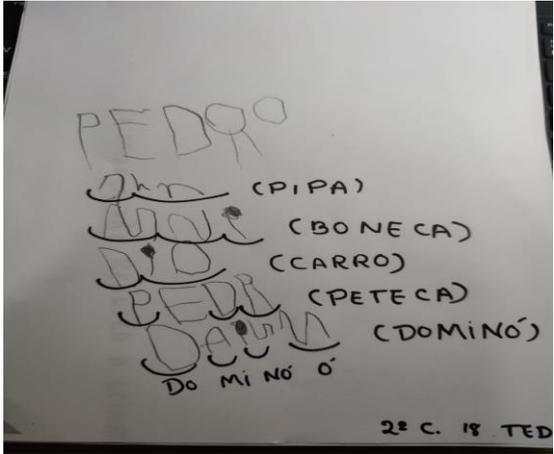
Figura 7 Notações produzidas por Kauê da Escola 3 nas duas coletas durante o Infantil 4

1º COLETA					2ª COLETA				
PIPA	BONECA	CARRO	PETECA	DOMINÓ	PIPA	BONECA	CARRO	PETECA	DOMINÓ
SET	SQT	SET	SET	SIN	SQE	SET	SQE	SQT	SQT

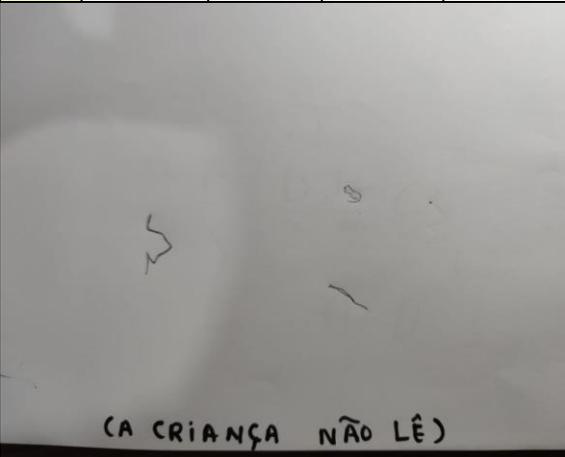
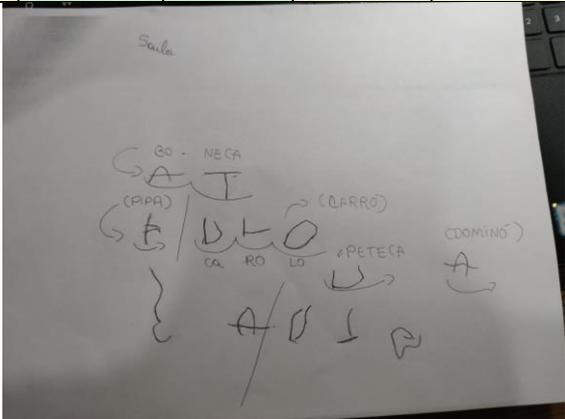
Paulo, na 1ª coleta, como ilustra a figura 8, abaixo, produziu garatujas e, em alguns registros, apareceu a tentativa de escrita de algumas letras. Já na segunda coleta, além de uma aproximação maior com o domínio da quantidade de sílabas, também observamos os registros de algumas partes com valor sonoro convencional.

Figura 8 Notações produzidas por Paulo da Escola 3 nas duas coletas durante o Infantil

1º coleta					2ª coleta				
PIPA	BONECA	CARRO	PETECA	DOMINÓ	PIPA	BONECA	CARRO	PETECA	DOMINÓ
PSP	PSP	PSP	PSP	PSP	SIN	SQT	SICVS	SICVS	SICVS
									

Samuel também escreveu utilizando garatujas na 1ª coleta, como mostra a figura 9, abaixo. Na segunda, além de usar letras, começou a demonstrar o início do controle da quantidade de sílabas ao escrever.

Figura 9 Notações produzidas por Samuel da Escola 3 nas duas coletas durante o Infantil 4

1º COLETA					2ª COLETA				
PIPA	BONECA	CARRO	PETECA	DOMINÓ	PIPA	BONECA	CARRO	PETECA	DOMINÓ
PSP	NF	NF	NF	NF	PSP	SIN	SIN	PSP	PSP
									

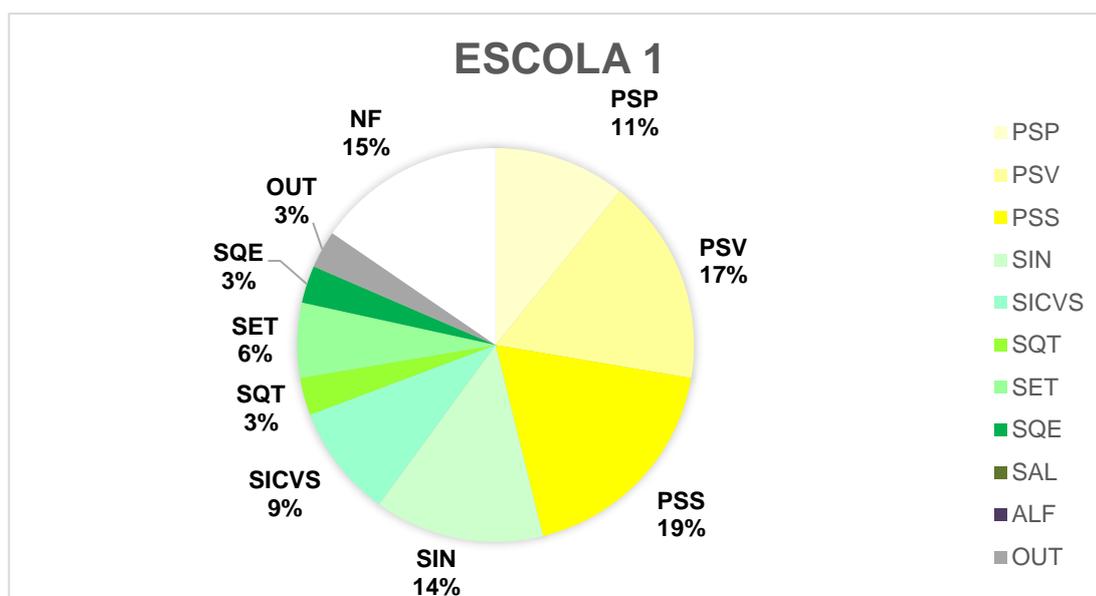
Como podemos perceber, de um modo geral, independentemente da Escola, foi comum a presença de uma heterogeneidade nas escritas das crianças, especialmente na segunda coleta.

A seguir, iremos comparar as hipóteses de escrita das três escolas durante a 1ª e 2ª coletas.

3.3.1.1.4 Comparação entre as escolas, considerando as hipóteses de escrita

Os gráficos 2, 3 e 4 abaixo, apresentam os percentuais de palavras notadas das três escolas, considerando as categorias reveladas quanto às hipóteses de escrita predominantes durante a coleta 1.

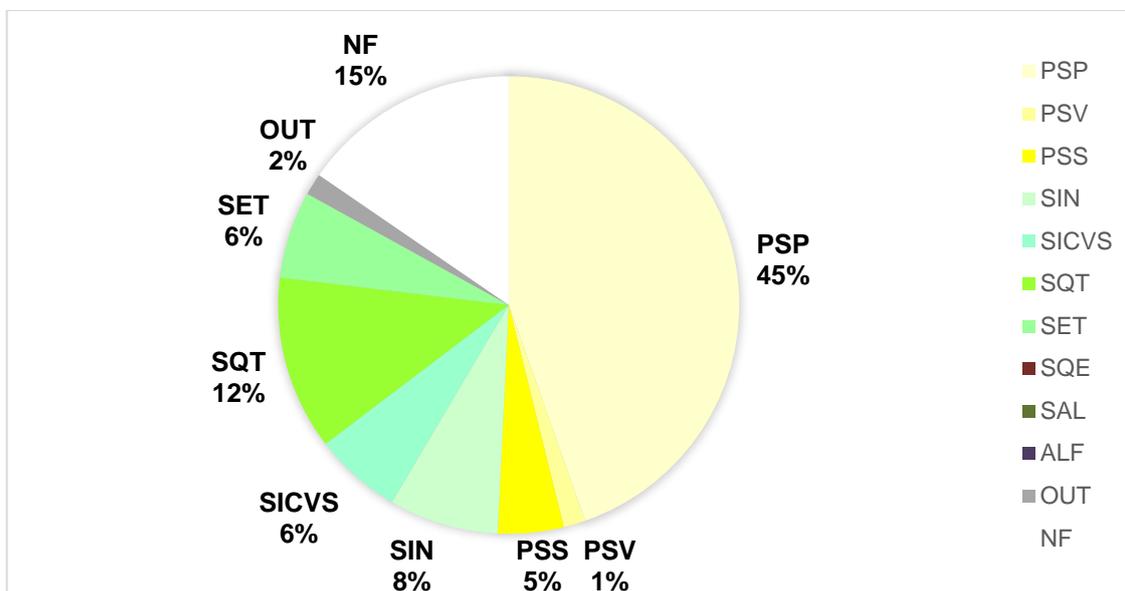
Gráfico 2 - Percentuais de palavras notadas pelas crianças por categorias de hipótese de escrita da Escola 1 durante a 1ª coleta



Fonte: A autora (2022)

*PSP- Pré-silábico primitivo; PSV- Pré-silábico com variação; PSS- Pré-silábico com valor sonoro convencional; SIN- Silábico inicial sem valor sonoro; SICVS- Silábico inicial com valor sonoro inicial; SQT- Silábico quantitativo; SET- Silábico em transição; SQE- Silábico qualitativo estrito; SAL- Silábico alfabético; ALF- Alfabético; OUT- Outros; NF- Não fez

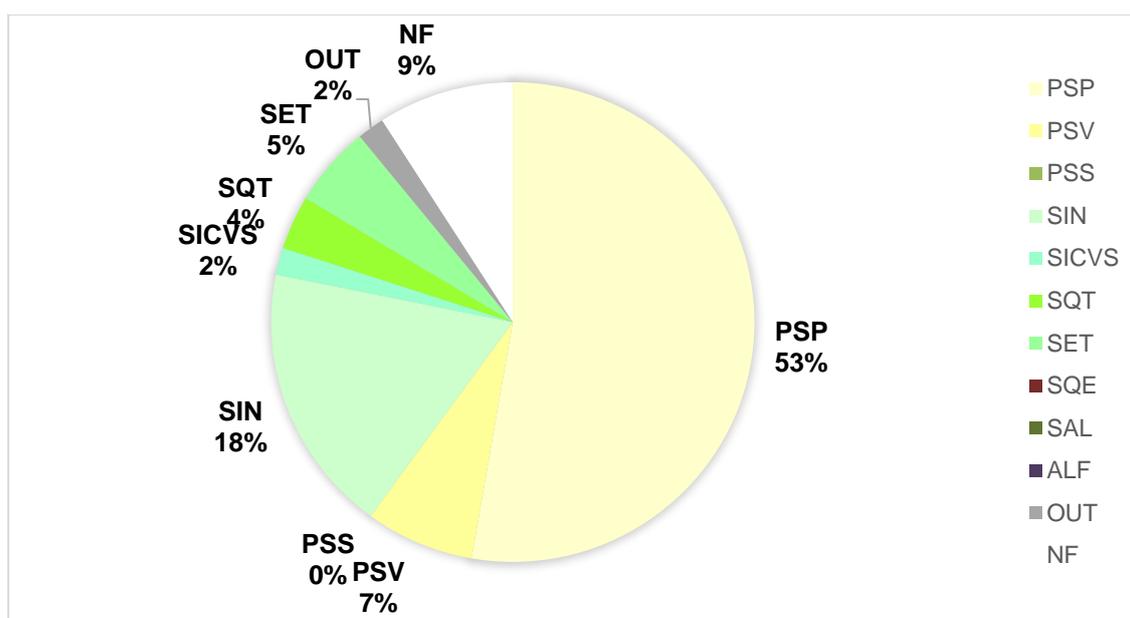
Gráfico 3 - Percentuais de palavras notadas pelas crianças por categorias de hipótese de escrita da Escola 2 durante a 1ª coleta



Fonte: A autora (2022)

*PSP- Pré-silábico primitivo; PSV- Pré-silábico com variação; PSS- Pré-silábico com valor sonoro convencional; SIN- Silábico inicial sem valor sonoro; SICVS- Silábico inicial com valor sonoro inicial; SQT- Silábico quantitativo; SET- Silábico em transição; SQE- Silábico qualitativo estrito; SAL- Silábico alfabético; ALF- Alfabético; OUT- Outros; NF- Não fez

Gráfico 4 - Percentuais de palavras notadas pelas crianças por categorias de hipótese de escrita da Escola 3 durante a 1ª coleta



Fonte: A autora (2022)

*PSP- Pré-silábico primitivo; PSV- Pré-silábico com variação; PSS- Pré-silábico com valor sonoro convencional; SIN- Silábico inicial sem valor sonoro; SICVS- Silábico inicial com valor sonoro inicial;

SQT- Silábico quantitativo; SET- Silábico em transição; SQE- Silábico qualitativo estrito; SAL- Silábico alfabético; ALF- Alfabético; OUT- Outros; NF- Não fez

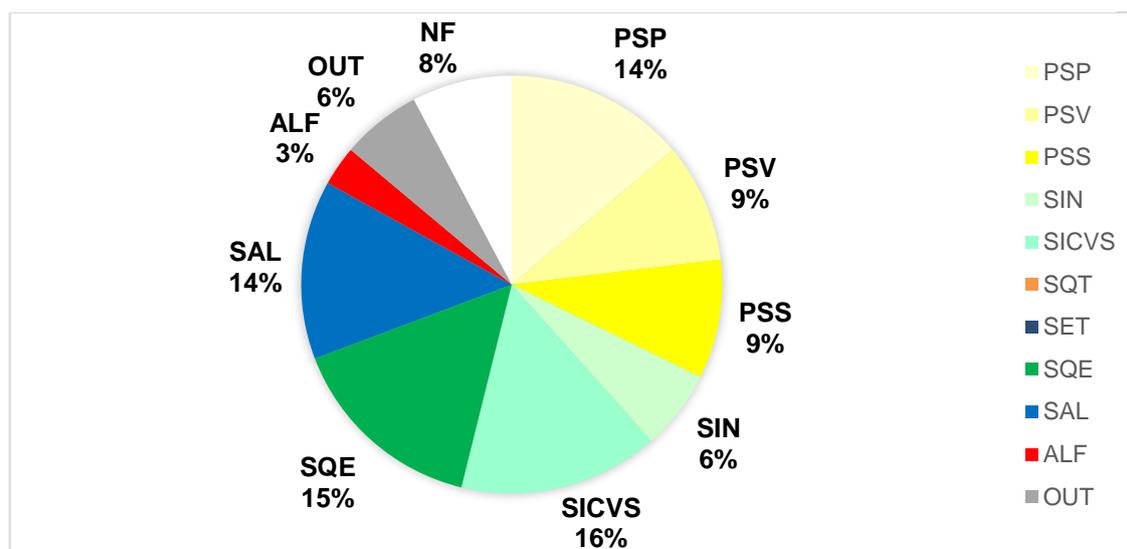
Ao analisar as hipóteses de escrita das notações produzidas pelas crianças, na primeira coleta, identificamos que as três escolas apresentaram percentuais não muito variados quanto às categorias *outros* e *não fez*.

Sobre as demais categorias, constatamos que o maior percentual esteve concentrado na hipótese *Pré-silábica*. Apesar disso, a maioria das crianças utilizou letras ao escrever. Porém, enquanto nas escolas 2 e 3 o maior percentual de notações concentrou-se na subcategoria *Pré-silábica primitiva*, na escola 1 houve uma maior distribuição entre as três categorias relativas à hipótese *Pré-silábica*. Por outro lado, na Escola 2, houve uma maior concentração de crianças que demonstraram a compreensão sobre a quantidade de sílabas das palavras (SQT e SET: 18%).

Outro aspecto comum entre as três escolas é que nenhuma palavra escrita foi identificada nas hipóteses *Silábico-alfabética* ou *Alfabética*.

O gráfico 5, 6 e 7 abaixo, apresentam os percentuais das três escolas, considerando as categorias reveladas quanto às hipóteses de escrita na notação das palavras durante a coleta 2.

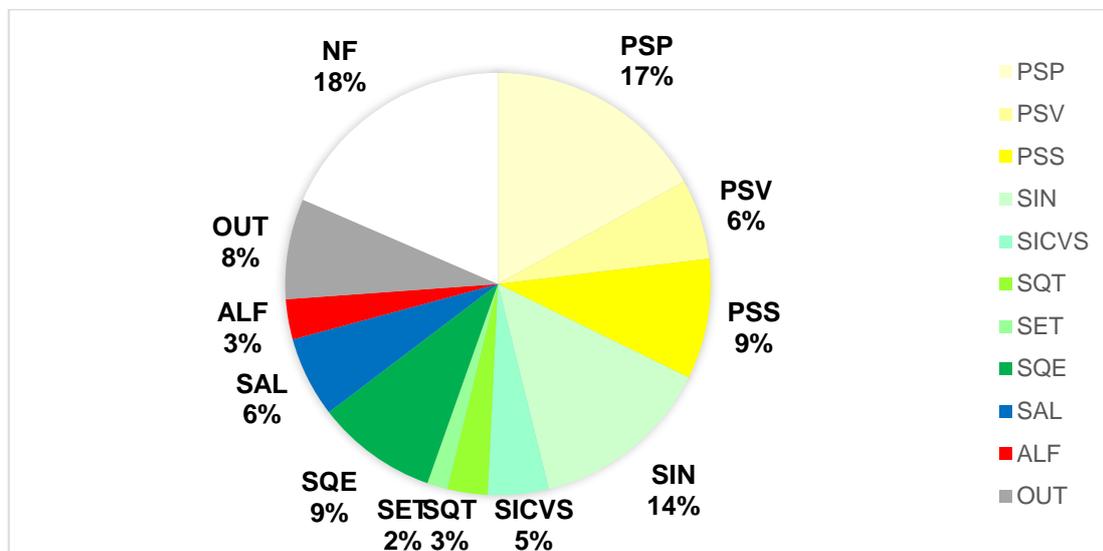
Gráfico 5 - Percentuais de palavras notadas pelas crianças por categorias de hipótese de escrita da Escola 1 durante a 2ª coleta



Fonte: A autora (2022)

*PSP- Pré-silábico primitivo; PSV- Pré-silábico com variação; PSS- Pré-silábico com valor sonoro convencional; SIN- Silábico inicial sem valor sonoro; SICVS- Silábico inicial com valor sonoro inicial; SQT- Silábico quantitativo; SET- Silábico em transição; SQE- Silábico qualitativo estrito; SAL- Silábico alfabético; ALF- Alfabético; OUT- Outros; NF- Não fez

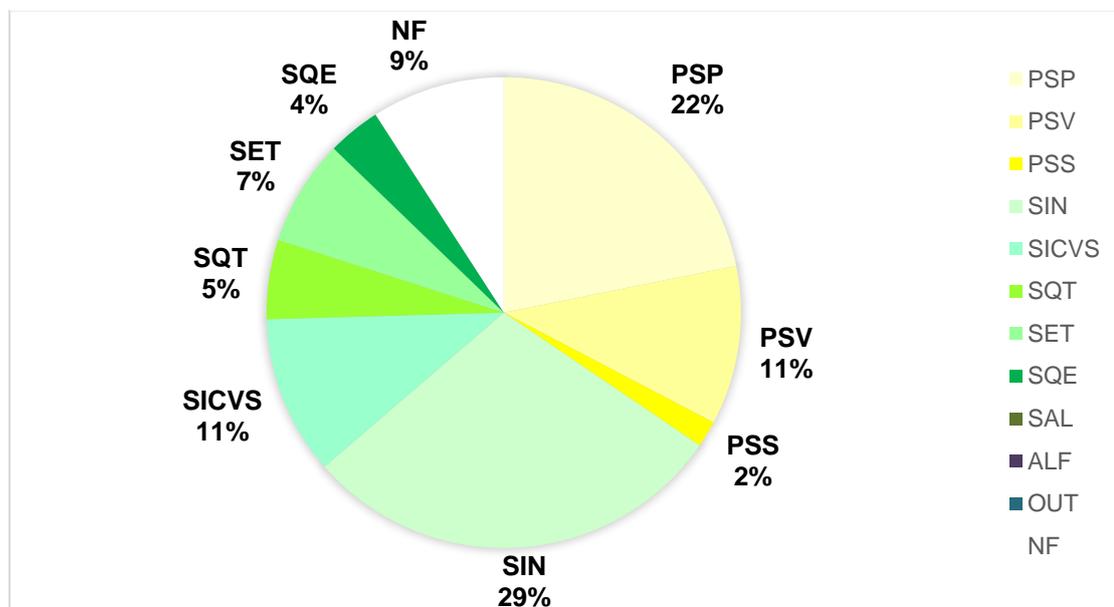
Gráfico 6 - Percentuais de palavras notadas pelas crianças por categorias de hipótese de escrita da Escola 2 durante a 2ª coleta



Fonte: A autora (2022)

*PSP- Pré-silábico primitivo; PSV- Pré-silábico com variação; PSS- Pré-silábico com valor sonoro convencional; SIN- Silábico inicial sem valor sonoro; SICVS- Silábico inicial com valor sonoro inicial; SQT- Silábico quantitativo; SET- Silábico em transição; SQE- Silábico qualitativo estrito; SAL- Silábico alfabético; ALF- Alfabético; OUT- Outros; NF- Não fez

Gráfico 7 - Percentuais de palavras notadas pelas crianças por categorias de hipótese de escrita da Escola 3 durante a 2ª coleta



Fonte: A autora (2022)

*PSP- Pré-silábico primitivo; PSV- Pré-silábico com variação; PSS- Pré-silábico com valor sonoro convencional; SIN- Silábico inicial sem valor sonoro; SICVS- Silábico inicial com valor sonoro inicial; SQT- Silábico quantitativo; SET- Silábico em transição; SQE- Silábico qualitativo estrito; SAL- Silábico alfabético; ALF- Alfabético; OUT- Outros; NF- Não fez

Na coleta 2, houve uma maior variação das categorias de hipóteses. A categoria *não fez*, diminuiu entre as crianças da Escola 1, mas se manteve entre as que frequentavam a Escola 2 e cresceu entre os alunos da Escola 3. A subcategoria *Pré-silábica primitiva* diminuiu significativamente nas escolas 2 e 3, enquanto na escola 1 houve um aumento. Apesar disso, as três escolas permaneceram ainda com um percentual de mais ou menos 30% das palavras notadas na hipótese de escrita pré-silábica.

Nas três escolas, houve também, por ocasião da segunda coleta, um aumento de concentração na *hipótese Silábica*. Porém, se considerarmos a atribuição do valor sonoro, identificamos um maior destaque para a escola 1. Mesmo assim, a maioria das respostas na hipótese *Silábica*, nas três escolas, esteve concentrada nas categorias: SIN e SICVS. As hipóteses *Silábico-alfabética* e *Alfabética* apareceram de forma discreta apenas nas escolas 1 e 2.

Os dados das três escolas revelaram que, entre as crianças do Infantil 4, participantes desta pesquisa, as hipóteses de escrita que predominaram foram a *Pré-silábica* e *Silábica*. As hipóteses mais elaboradas (*Silábico-alfabética* e *Alfabética*), apareceram apenas na segunda coleta e com pouca ou nenhuma frequência.

3.3.1.2 Algumas considerações, à título de síntese, sobre as hipóteses de escrita apresentadas pelas crianças durante o Infantil 4

A análise das hipóteses de escrita revelou uma marcante presença de heterogeneidade entre as escritas das crianças. Os dados evidenciaram a complexidade envolvida no processo de apropriação e interpretação das hipóteses de escrita. Como já ressaltamos, assim como Gomes e Morais (2013) constataram com crianças e Azevedo e Morais (2008) observaram entre jovens e adultos, identificamos sempre heterogeneidade nas escritas infantis. Em algumas situações, foi difícil definir, com base em Ferreiro (1985) as hipóteses apresentadas pelas crianças.

Quanto à evolução das hipóteses, observamos que as crianças das escolas apresentaram avanços, no decorrer do ano, embora tenhamos identificado, desde a primeira, coleta que a Escola 1 apresentou alguns destaques quanto à atribuição de valores sonoros às escritas.

Apesar disso, identificamos que algumas crianças apresentaram hipóteses muito semelhantes entre a primeira e segunda coletas ou até mesmo mais iniciais. Acreditamos que essas situações podem ter relação com as oportunidades de reflexões sobre o SEA e com o processo de construção de cada criança. Além disso, precisamos reconhecer que, apesar de a atividade do ditado, oportunizar o acesso e a compreensão das hipóteses das crianças, ocorreu de forma pontual nas vivências das crianças. Por isso, uma maior compreensão de cada percurso individual, exigiria um acompanhamento cotidiano ou mais frequente.

Quando observamos as práticas pedagógicas, identificamos que as professoras ensinaram o sistema de escrita com base na análise dos nomes das crianças e de outras palavras presentes nos cotidianos. Porém, percebemos que, de um modo geral, houve uma maior valorização do ensino dos aspectos gráficos da escrita. Pudemos perceber isso, inclusive, na exploração do nome próprio. A escrita espontânea de palavras pelas crianças, por exemplo, foi observada por nós apenas na Escola 1, na segunda coleta. As situações envolvendo uma maior reflexão sobre a escrita das palavras esteve presente com maior frequência também na Escola 1, e com alguma frequência na Escola 3. Na Escola 2 percebemos poucas situações de reflexão.

Além da análise detalhada realizada nessa parte do estudo, procuramos compreender a relação entre as hipóteses de escrita predominantes e outros conhecimentos importantes para a construção do sistema de escrita alfabética, tema que retomaremos nas seções seguintes.

3.3.2 Conhecimento das letras e produção de palavras com as letras nomeadas

Apresentaremos, abaixo, a análise dos dados referentes às atividades de *Nomeação das letras e Produção de palavras com as letras nomeadas*.

Organizamos os dados das escolas, considerando os seguintes passos:

- Apresentaremos um primeiro bloco com os dados estatísticos, comparando o desempenho de cada escola nas duas coletas realizadas, tratando a *Nomeação* e a *Produção de palavras a partir das letras nomeadas*.
- Depois, num segundo bloco, observaremos o conhecimento das letras dos nomes das crianças.

-Em seguida, num terceiro bloco, exporemos o desempenho de cada criança, considerando a *Produção* de todas as palavras, independentemente da posição que em que a letra nomeada apareceu.

Em cada bloco, faremos também a comparação do desempenho entre as escolas, assim como a relação dos conhecimentos citados e as hipóteses de escrita predominantes.

Nesse processo, buscaremos observar o que houve em comum e as diferenças mais significativas, encontradas a partir das provas estatísticas aplicadas. Ao final, examinaremos a relação entre diferentes conhecimentos construídos sobre a escrita alfabética.

3.3.2.1 Análise estatística das atividades de *Nomeação das letras* e de *Produção de palavras com determinada letra* nas coletas do Infantil 4.

Na atividade de *Nomeação*, observamos o desempenho geral das crianças e se houve distinção na *Nomeação de vogais e consoantes*. Na *Produção de palavras*, consideramos as produções, independentemente do acerto prévio das letras e observamos se houve diferença no desempenho, considerando as vogais e as consoantes.

3.3.2.1.1 Análise estatística das atividades de *Nomeação das letras* e *Produção de palavras da escola 1*

A tabela 01, abaixo, apresenta as médias percentuais de acerto quanto ao conhecimento dos nomes das letras e produção de palavras com determinada letra da escola 1.

Tabela 1 - Médias percentuais de acertos, desvios-padrão e resultado do teste de Wilcoxon nas atividades de Nomeação e Produção de palavras a partir das letras na escola 1 nas coletas do Infantil 4

Habilidades	Coleta 1		Coleta 2		Coleta 1-coleta 2**	
	Média	Desvio Padrão ¹	Média	Desvio Padrão	Z	P
<i>Nomeação Consoantes</i>	41%	36%	75%	32%	2,97 ^b	0,003 *
<i>Nomeação Vogais</i>	71%	31%	89%	19%	2,59 ^b	0,01*
<i>Nomeação Letras total</i>	52%	32%	80%	26%	2,94 ^b	0,003 *
<i>Produção palavras com consoantes</i>	32%	27%	69%	29%	2,80 ^b	0,005 *
<i>Produção palavras com vogais</i>	54%	31%	75%	39%	2,59 ^b	0,01*
<i>Produção total de palavras</i>	40%	26%	71%	28%	3,20 ^b	0,001 *

Fonte: Aragão, S. (2022)

* $P < \text{ou} = 0,05$

**Teste de Classificações Assinadas por Wilcoxon

Identificamos que, na escola 1, na primeira e segunda coletas, considerando a *Nomeação das letras*, houve mais alto desempenho na *Nomeação das vogais*. Quando comparamos o desempenho nas duas coletas, observamos que houve evolução que se expressou por uma diferença significativa na *Nomeação das vogais* ($p=0,01$) e maior ainda na *Nomeação das consoantes* ($p= 0,003$), ou seja, houve um aumento significativo da aprendizagem das crianças entre uma coleta e outra.

Na *Produção das palavras*, observamos, novamente, que, tanto na primeira como na segunda coleta, as crianças apresentaram mais alto desempenho na produção de palavras com as vogais. Quando comparamos o desempenho das duas coletas, vimos que houve diferença significativa na produção de palavras com as vogais ($p= 0,01$) e maior ainda na produção de palavras com as consoantes ($p= 0,005$).

Quando comparamos a *Nomeação e Produção de palavras com as letras totais* apresentadas, observamos que tanto na primeira coleta, como na segunda, a *Nomeação das letras* alcançou um percentual mais alto. Porém, em ambas houve diferença significativa quando comparamos 1^a. e 2^a. coletas. (*Nomeação* $p=0,003$ e *Produção* $p=0,001$).

3.3.2.1.2 Análise estatística das atividades de Nomeação das letras e Produção de palavras da escola 2

A tabela 2, abaixo, apresenta os desempenhos relativos ao conhecimento das letras da escola 2.

Tabela 2 - Médias percentuais de acertos, desvios-padrão e resultado do teste de Wilcoxon nas atividades de Nomeação e Produção de palavras a partir das letras na escola 2 nas coletas do Infantil 4

Habilidades	Coleta 1		Coleta 2		Coleta 1-coleta 2**	
	Média	Desvio Padrão ¹	Média	Desvio Padrão	Z	P
<i>Nomeação Consoantes</i>	26%	30%	60%	42%	3,07 ^b	,002*
<i>Nomeação Vogais</i>	71%	30%	91%	16%	2,59 ^b	,01*
<i>Nomeação Letras total</i>	48%	27%	71%	31%	3,19 ^b	,001*
<i>Produção palavras com consoantes</i>	12%	15%	49%	28%	3,06 ^b	,002
<i>Produção palavras com vogais</i>	31%	35%	83%	18%	- 3,072 ^b	,002*
<i>Produção total de palavras</i>	19%	20%	61%	22%	- 3,115 ^b	,002*

Fonte: Aragão, S. (2022)

* $P < \text{ou} = 0,05$

**Teste de Classificações Assinadas por Wilcoxon

Identificamos que na escola 2, na primeira e segunda coletas, considerando a *Nomeação de letras*, também foi encontrado mais alto desempenho nas *vogais*. Quando comparamos o desempenho nas duas coletas, observamos que houve diferença significativa na *Nomeação das vogais* ($p=0,01$) e maior ainda na das consoantes ($p= 0,002$).

Na *Produção das palavras contendo determinada letra*, verificamos, novamente, que tanto na primeira como na segunda coleta, as crianças apresentaram mais alto desempenho na produção de palavras com as vogais. Quando comparamos o desempenho nas duas coletas, constatamos que houve diferença significativa tanto na *Produção das vogais* quanto na *Nomeação das consoantes* ($p= 0,002$ em ambas).

Ao compararmos a *Nomeação e Produção de palavras com as letras totais* apresentadas, vimos que tanto na primeira coleta como na segunda, a *Nomeação das*

letras revelou um percentual mais alto. Porém, em ambas houve diferença significativa, considerando a 1ª. e 2ª coletas (*Nomeação* $p=0,001$ e *Produção* $p=0,002$). Identificamos, ainda, que, enquanto na primeira coleta tivemos percentuais de acertos mais distantes (*Nomeação* total: 0,48; *Produção* total 0,19), na segunda coleta, os percentuais encontraram-se mais próximos (*Nomeação* total: 0,71; *Produção* total 0,61) nas coletas dessa Escola 2.

3.3.2.1.3 Análise estatística das atividades de Nomeação das letras e Produção de palavras da Escola 3

A tabela 3, abaixo, apresenta os desempenhos relativos ao conhecimento dos nomes das letras e produção de palavras das crianças da escola 3.

Tabela 3 - Médias percentuais de acertos, desvios-padrão e resultado do teste de Wilcoxon nas atividades de Nomeação e Produção de palavras a partir das letras na escola 3 nas coletas do Infantil 4

Habilidades	Coleta 1		Coleta 2		Coleta 1-coleta 2**	
	Média	Desvio Padrão ¹	Média	Desvio Padrão	Z	P
<i>Nomeação Consoantes</i>	17%	31%	59%	35%	2,83 ^b	,005*
<i>Nomeação Vogais</i>	36%	37%	85%	18%	2,82 ^b	,005*
<i>Nomeação Letras total</i>	24%	31%	68%	28%	2,81 ^b	,005*
<i>Produção palavras com consoantes</i>	18%	29%	63%	34%	2,95 ^b	,003*
<i>Produção palavras com vogais</i>	22%	28%	69%	33%	2,82 ^b	,005*
<i>Produção total de palavras</i>	19%	27%	65%	33%	2,94 ^b	,003*

Fonte: Aragão, S. (2022)

* $P < \text{ou} = 0,05$

**Teste de Classificações Assinadas por Wilcoxon

Identificamos que a escola 3, na primeira e segunda coletas, na *Nomeação das letras*, também apresentou mais alto desempenho nas vogais. Quando comparamos o desempenho nas duas coletas, constatamos que houve diferença significativa tanto na *Nomeação das vogais* como na das consoantes ($p=0,005$ em ambas).

Na *Produção das palavras*, observamos, novamente, que tanto na primeira como na segunda coleta, as crianças revelaram mais alto desempenho na produção de palavras com as vogais. Quando comparamos o desempenho nas duas coletas, verificamos que houve diferença significativa tanto na produção de palavras com as vogais ($p=0,005$) quanto na produção de palavras com as consoantes ($p= 0,003$).

Quando comparamos a *Nomeação e Produção de palavras* com as letras totais apresentadas, vimos que tanto na primeira coleta como na segunda, a *Nomeação* das letras apresentou um percentual mais alto. Porém, em ambas houve diferença significativa, considerando a 1^a. e 2^a. coletas (*Nomeação* $p=0,005$ e *Produção* $p=0,003$).

3.3.2.1.4. Análise estatística comparativa das atividades de Nomeação das letras e Produção de palavras nas três escolas

A tabela 4, abaixo, apresenta a comparação do desempenho das três escolas em relação ao conhecimento dos nomes das letras e produção de palavras que as contivessem.

Tabela 4 - Médias percentuais de acertos, desvios-padrão e resultado do teste de U de Mann-Whitney nas atividades de Nomeação e Produção de palavras a partir das letras nas três escolas nas coletas do Infantil 4

Habilidades	Escola 1		Escola 2		Escola 3		Comparação entre as turmas
	Média	Desvio Padrão ¹	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio padrão	
<i>Nomeação Consoantes 1</i>	41%	36%	26%	30%	17%	31%	1/2(U=57,50; p=0,17) 1/3(U=39,50; p=0,06) 2/3(U=0,46; p=0,46)
<i>Nomeação Consoantes 2</i>	75%	32%	60%	42%	59%	35%	1/2(U=77,50; p=0,72) 1/3(U=52,50; p=0,28) 2/3 (U=68,50; p=0,87)
<i>Nomeação Vogais 1</i>	71%	31%	71%	30%	36%	37%	1/2(U=83,00; p=0,96) 1/3(U=34,50; p=0,03*) 2/3 (U=34,00; p=0,03*)
<i>Nomeação Vogais 2</i>	89%	19%	91%	16%	85%	18%	1/2(U=83,50; p=0,96) 1/3(U=61,50; p=0,57) 2/3 (U=60,00; p= 0,53)
<i>Nomeação Letras total 1</i>	52%	32%	48%	27%	24%	31%	1/2(U=68,00; p=0,42) 1/3(U=35,50; p=0,04*) 2/3 (U=40,50; p=0,07)
<i>Nomeação Letras total 2</i>	80%	26%	71%	31%	68%	28%	1/2(U=80,50; p= 0,84) 1/3(U=56,00; p= 0,39) 2/3 (U=65,50; p=0,73)
<i>Produção palavras com consoantes 1</i>	32%	27%	12%	15%	18%	29%	1/2(U=43,50; p= 0,03*) 1/3(U=43,00; p=0,11) 2/3 (U=67,50; p=0,82)
<i>Produção palavras com consoantes 2</i>	69%	29%	49%	28%	63%	34%	1/2(U=47,50; p=0,05*) 1/3(U=67,00; p=0,82) 2/3 (U=53,00; p=0,30)
<i>Produção palavras com vogais 1</i>	54%	31%	31%	35%	22%	28%	1/2(U=50,00; p=0,08) 1/3(U=31,00; p=0,02*) 2/3 (U=64,00; p=0,69)
<i>Produção palavras com vogais 2</i>	75%	39%	83%	18%	69%	33%	1/2(U=82,00; p=0,92) 1/3(U=65,00; p=0,73) 2/3 (U=56,00; p=0,39)
<i>Produção total de palavras 1</i>	40%	26%	19%	20%	19%	27%	1/2(U=41,50; p=0,03*) 1/3(U=35,50; p= 0,04*) 2/3 (U=69,00; p= 0,91)
<i>Produção total de palavras 2</i>	71%	28%	61%	22%	65%	33%	1/2(U=58,50; p= 0,19) 1/3(U=68,00; p=0,87) 2/3 (U=63,50; p=0,65)

Fonte: Aragão, S. (2022)

* P < ou = 0,05 **Teste de Classificações Assinadas por Wilcoxon

As cores indicam: maior média entre as escolas/ Menor média entre as escolas

Ao compararmos as escolas, na primeira coleta, identificamos que a escola 1 apresentou maior percentual de acertos tanto na *Nomeação* como na *Produção de palavras*, seguida da escola 2. A escola 3, por outro lado, apresentou o desempenho mais baixo na maioria das atividades. Na segunda coleta, mais uma vez a escola 1 apresentou mais alto desempenho na maioria das atividades, seguida da escola 2 na *Nomeação das letras* e pela escola 3, na *Produção de palavras*.

Identificamos que todas as escolas revelaram avanços significativos na *Nomeação e Produção das palavras*, conforme já indicamos na seção anterior.

Outro aspecto comum entre as três escolas é que tanto na *Nomeação* como na *Produção de palavras*, o maior percentual de acertos foi em relação às vogais.

Sobre a *Produção de palavras* especificamente, ao nosso ver, esteve relacionada, em sua maioria, à construção de repertórios de palavras referências, e não necessariamente à memorização de relações grafofônicas. Mais adiante iremos examinar com mais detalhes esses dados.

Analisamos, também, em que medida os desempenhos das crianças apresentaram diferenças significativas entre as escolas.

Observamos que a maioria das poucas diferenças significativas foi a favor da escola privada (1). Na 1ª coleta, as diferenças significativas surgiram nas seguintes comparações:

- Escolas 1 e 3 na *Nomeação das letras* (vogais $p=0,03$ e total de palavras $p=0,04$) e na *Produção de palavras com as letras nomeadas* (vogais $p=0,02$ e total de palavras $p=0,04$).
- Escolas 1 e 2: as diferenças significativas apareceram apenas na *Produção de palavras* (consoantes $p=0,03$ e total de palavras $p=0,03$).
- Escolas 2 e 3: apenas na *Nomeação das vogais* com $p=0,03$.

Na 2ª coleta a diferença significativa foi apenas entre:

- Escolas 1 e 2: na *Produção de palavras com as letras apresentadas*. ($p=0,03$).

Concluimos que as poucas diferenças significativas registradas aconteceram com mais frequência na 1ª coleta. Assim, considerando o avanço em todas as turmas, constatamos que o desempenho na *Nomeação* e na *Produção de palavras* a partir das letras nomeadas, apresentou avanço significativo geral entre as crianças, o que indica que tais conhecimentos demonstraram importante crescimento entre os aprendizes das três escolas durante o infantil 4.

3.3.2.2 Relação entre a Nomeação das letras e as Hipóteses de Escrita predominantes nas coletas do Infantil 4.

Para relacionar as hipóteses de escrita com os conhecimentos dos nomes das letras com a finalidade de tornar mais fluida a análise, iremos considerar três grupos: hipótese pré-silábica, silábica e silábico-alfabética (nesse último, por conta da proximidade, vamos reunir crianças que apresentaram hipótese silábico-alfabética junto com aquelas que apresentaram hipótese alfabética).

No gráfico 8, abaixo, apresentamos o percentual de acertos na nomeação das letras nos subgrupos com diferentes hipóteses de escrita predominantes.

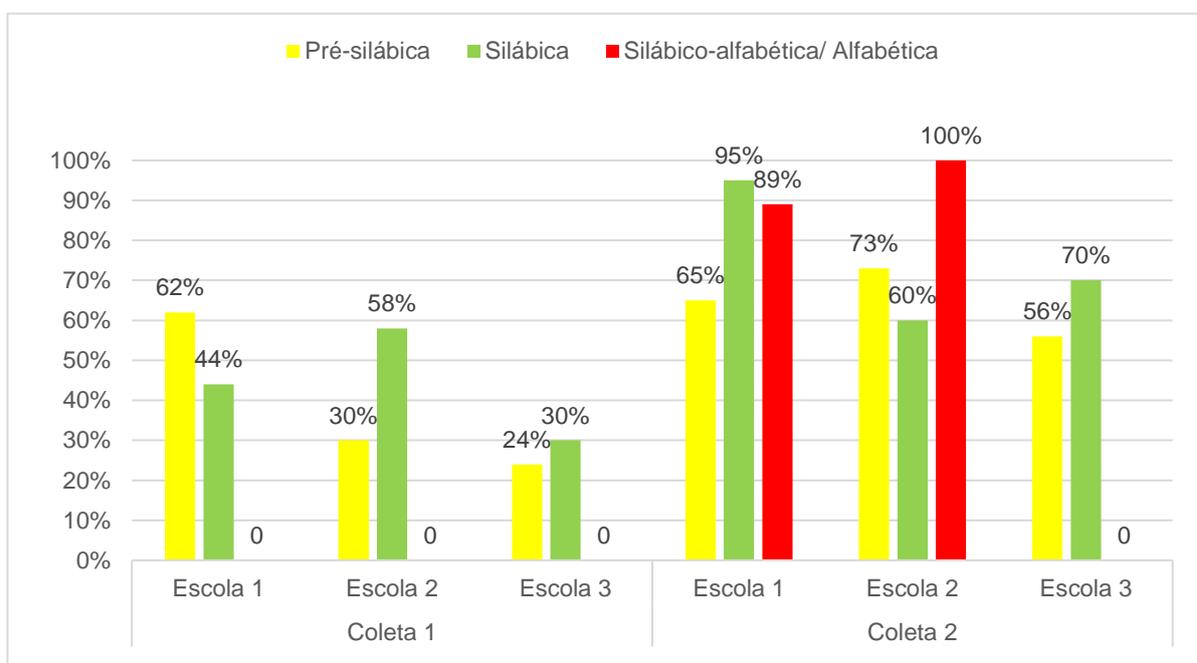


Gráfico 8 - Percentuais de acertos na nomeação das letras por subgrupos de hipóteses de escrita predominantes nas três escolas nas coletas do Infantil 4

Fonte: Aragão, S. (2022)

De um modo geral, o percentual de acertos foi maior nos subgrupos de crianças em que predominavam as hipóteses de escrita mais elaboradas.

Porém, na Escola 1, na primeira coleta, observamos que as crianças com predomínio da hipótese de escrita *pré-silábica* apresentaram um percentual maior de acertos na *Nomeação das letras* e o mesmo ocorreu na segunda coleta com a Escola 2.

Na coleta 2, as crianças na hipótese de escrita predominantemente *Silábico-alfabética* da escola 1 apresentaram desempenho discretamente mais baixo que as com predomínio da hipótese de escrita *Silábica*.

Outro aspecto que chamou a atenção é que, quando comparamos cada “subgrupo de hipótese predominante”, considerando as duas coletas, identificamos que, na segunda, o percentual de acertos foi maior em todas as escolas. Na escola 2, por exemplo, na primeira coleta, as crianças que estavam predominantemente na hipótese *Pré-silábica* apresentaram um percentual de 30% de acertos na *Nomeação das letras* e, na segunda coleta, o grupo de crianças com a mesma hipótese atingiu 73% de acertos. Ou seja, notamos que o avanço nos acertos dos conhecimentos das letras, nem sempre significou avanço na hipótese de escrita. Por outro lado, apesar do baixo número de crianças com concentração na hipótese *Silábico-alfabética*, notamos que ali o menor percentual de acertos foi 89% (escola 2), o que indica que, entre as crianças com hipóteses de escrita mais elaboradas houve uma tendência a um número de acertos mais elevado na *Nomeação das letras*.

Abaixo, iremos abordar os conhecimentos das letras dos nomes das crianças.

3.3.2.3 Conhecimento das letras dos nomes das crianças nas coletas do Infantil 4

Abaixo, apresentaremos os dados sobre os conhecimentos das letras dos nomes de cada criança, comparando os desempenhos nas duas coletas. Nesta análise, calculamos o percentual de acertos de cada criança e buscamos observar as variações no desempenho em cada coleta. Nessa atividade específica, optamos por não calcular os desvios-padrão das médias de acertos dos grupos-classe, em função da grande variação natural do número de letras dos nomes próprios.

3.3.2.3.1 Conhecimento das letras dos nomes das crianças da Escola 1

A Tabela 05, abaixo, apresenta os dados dos conhecimentos das letras dos nomes das crianças da escola 1.

Tabela 5 - Médias Percentuais de acertos na nomeação das letras dos nomes das crianças na escola 1 nas coletas do Infantil 4

Crianças	Médias percentuais de acertos 1ª coleta	Médias percentuais de acertos 2ª coleta
Alice	100%	100%
Breno	100%	100%
Isis	100%	100%
José	80%	100%
Jorge	100%	100%
Luana	33%	67%
Amanda	0%	100%
Carla	71%	86%
Letícia	100%	100%
Marina	14%	43%
Mário	100%	100%
Ricardo	60%	80%
Sophie	100%	100%
Média Geral	75%	89%

Fonte: Aragão, S. (2022)

Observamos que muitas crianças da escola 1 já apresentaram, na primeira coleta, um desempenho alto em relação ao conhecimento das letras dos seus nomes: seis crianças já conseguiram nomear todas essas letras. Porém, observamos que algumas conheciam poucas letras dos seus nomes (por exemplo, as crianças Luana, Amanda e Marina). Constatamos que os sujeitos avançaram em relação aos conhecimentos daquelas letras: na segunda coleta, dez crianças já conseguiam nomear todas as letras dos seus nomes.

3.3.2.3.2 Conhecimento das letras dos nomes das crianças da Escola 2

A tabela 6, abaixo, apresenta os dados dos conhecimentos das letras dos nomes das crianças da escola 2.

Tabela 6 - Médias Percentuais de acertos na nomeação das letras dos nomes das crianças na escola 2 nas coletas do Infantil 4

Crianças	Médias percentuais de acertos	
	1ª coleta	Médias percentuais de acertos 2ª coleta
Ítalo	40%	100%
Josué	55%	91%
Janaina	60%	100%
Kauã	25%	75%
Laís	67%	100%
Leandro	83%	100%
Milena	11%	44%
Mariana	67%	100%
Marcelo	100%	100%
Melissa	100%	100%
Mateus	83%	100%
Renato	60%	80%
Yago	0%	100%
Média		
Geral	60%	91%

Fonte: Aragão, S. (2022)

A tabela 6 evidenciou o avanço das crianças da escola 2 em relação ao conhecimento das letras dos seus nomes. Na primeira coleta, observamos que, apesar de atingirem quase 60% de acertos, houve muita variação no desempenho: enquanto apenas quatro alunos atingiram um percentual acima de 80%, seis atingiram percentuais entre 40% e 67% e entre três aprendizes o percentual foi menor que 25%. Na segunda coleta, observamos que houve avanços significativos e a criança Yago, por exemplo, que não havia apresentado acertos na primeira coleta, na segunda acertou todas as letras do seu nome. No total, nove crianças passaram a acertar 100% das letras dos seus nomes e quatro atingiram um percentual acima de 75%.

3.3.2.3.3 Conhecimento das letras dos nomes das crianças da Escola 3

A tabela 7, abaixo, apresenta os dados dos conhecimentos das letras dos nomes das crianças da escola 3.

Tabela 7 - Médias Percentuais de acertos na nomeação das letras dos nomes das crianças na escola 3 nas coletas do Infantil 4

Crianças	Médias percentuais de acertos 1 ^a	Médias percentuais de acertos
	coleta	2 ^a coleta
Cecília	50%	100%
Denis	0%	83%
Jean	17%	33%
Jair	11%	78%
kiara	17%	67%
kauê	50%	100%
Maitê	67%	100%
Paulo	20%	40%
Pablo	100%	100%
Samuel	0%	80%
Yara	75%	100%
Média		
Geral	35%	79%

Fonte: Aragão, S. (2022)

Observamos que, na escola 3, houve um aumento considerável no número de acertos das letras dos nomes das crianças, ao compararmos a 1^a. e a 2^a. coletas.

Identificamos, também, que, na primeira coleta, houve bem mais variação em relação ao desempenho: seis crianças apresentaram menos de 30% de acertos em relação ao seu nome, enquanto três crianças apresentaram um percentual entre 50% e 67% de acertos e somente duas crianças acertaram mais de 75% das letras do seu nome. Na segunda coleta, apesar de identificarmos variações, elas diminuíram: três crianças apresentaram entre 33% e 67% de acertos e 8 crianças tiveram acima de 78% de acertos.

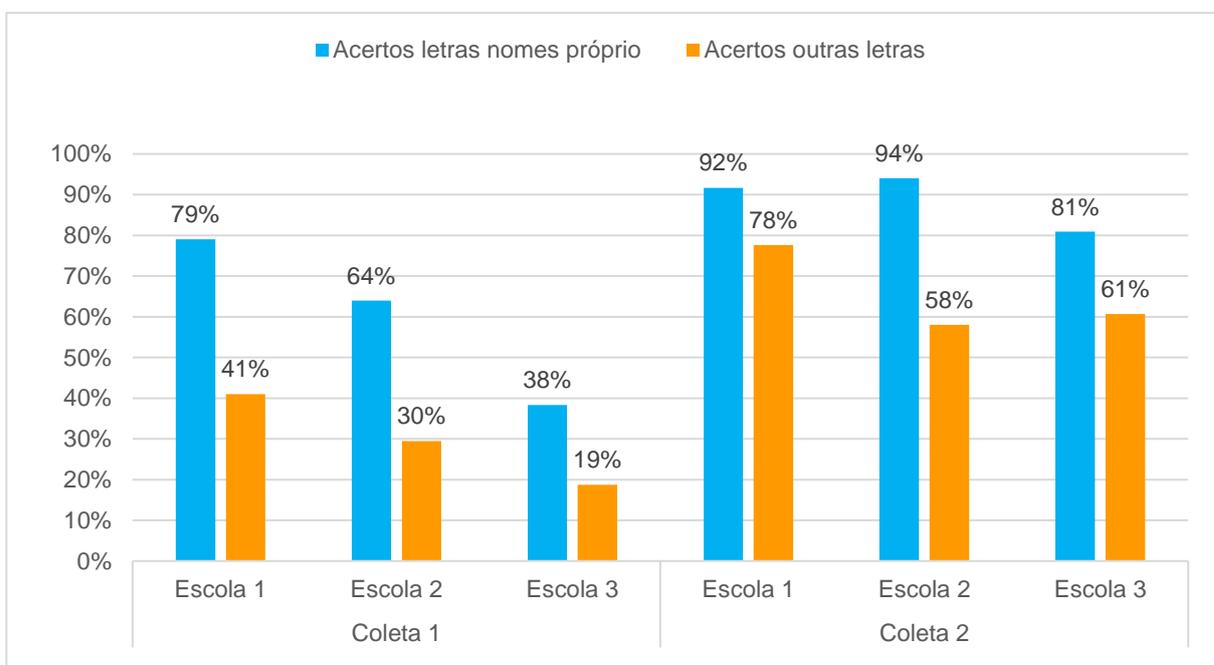
Nas três escolas, precisamos recordar que o conhecimento das letras dos seus nomes envolveu níveis de dificuldade diferentes, para cada criança, em função da extensão variada deles.

3.3.2.3.4 Comparação do desempenho das crianças das três escolas na nomeação das letras considerando as letras dos nomes próprios das crianças e demais letras

Apresentaremos, abaixo, o desempenho das crianças em relação à nomeação das letras que selecionamos previamente (14 letras), porém, procuramos separar o desempenho considerando as letras que faziam parte dos nomes das crianças das demais letras.

O gráfico 9, abaixo, apresenta os desempenhos relativos ao conhecimento das 14 letras na escola 1.

Gráfico 9 - Percentuais de acerto na nomeação das letras dos nomes das crianças e demais letras



Se considerarmos o desempenho das três escolas, veremos que as crianças de todas apresentaram significativo avanço na *Nomeação* das letras dos seus nomes e nas demais letras.

Quando analisamos especificamente os percentuais dos nomes das crianças, identificamos que, embora a escola 1 tenha iniciado o ano com o percentual de acertos maior (79%), na 2ª coleta, a escola 2 foi a que apresentou maior percentual (94%). A escola 3, por outro lado, apesar de revelar evidente avanço, encerrou o ano com o menor percentual (80,9%), porém, também precisamos considerar que, no início do ano, seu percentual de acertos também foi o mais baixo. Ao fazer essa breve comparação, temos que recordar que o número máximo de acertos dos nomes das crianças variou de escola para escola.

Quando comparamos os acertos nos nomes próprios com os acertos nas demais letras apresentadas para as crianças, identificamos que, nas três escolas, os alunos acertaram com maior frequência as letras dos seus nomes, especialmente na primeira coleta.

Sobre as demais letras, observamos que as crianças encerraram o ano com percentuais de acertos que variaram entre (58%) e (77,6%), indicando que para as crianças dessa pesquisa, também houve uma construção significativa envolvendo esses conhecimentos.

3.3.2.4 A *Produção de palavras a partir das letras apresentadas* nas coletas do Infantil 4

Neste tópico, apresentamos o desempenho relativo à produção de palavras a partir de todas as letras apresentadas (14 letras e outras que faziam parte especificamente dos nomes das crianças). Recordemos que, durante a atividade de *Nomeação das letras*, as crianças também foram convidadas a dizer alguma palavra que apresentava aquela letra, independentemente de ela ter acertado ou não a letra apresentada. Nesse tópico, organizamos categorias com o objetivo observar a frequência na *Produção*, diferenciando se as crianças faziam referência a nomes próprios ou a outras palavras.

3.3.2.4.1 A *Produção de palavras a partir das letras apresentadas na Escola 1*

Na tabela 8, abaixo, apresentamos os percentuais de acertos na *Produção* de palavras a partir das letras revelados na Escola 1.

Tabela 8 - Médias Percentuais de acertos na Produção de palavras, remetendo aos nomes próprios e demais palavras na escola 1, nas coletas do Infantil 4

1ª COLETA		2ª COLETA	
Total N.P* %	Total O.P** %	Total N.P* %	Total O.P** %
30%	10%	40%	31%

Fonte: Aragão, S. (2022)

*NP Nomes próprios (das crianças ou de outros) **OP Outras palavras

Na escola 1 ficou evidente, tanto na coleta 1 como na coleta 2, como as crianças, ao produzirem as palavras com as letras nomeadas, buscaram mais aquelas que eram seus nomes ou nomes de pessoas próximas (colegas de sala, pai, mãe, irmão, tias e tios e avós). Também foi possível identificar uma reação afetiva de entusiasmo, ao encontrar letras que faziam parte do seu contexto pessoal. Podemos citar alguns trechos que expressam essas situações:

- Isis, por exemplo, ao nomear a letra S, completou feliz: “Eu... o meu nome termina com S”.
- Ricardo, ao se deparar com a letra R, na primeira coleta, ficou feliz e afirmou: “É o meu R, vem depois do I”.
- Carla, na segunda coleta, após nomear a letra M, disse: “da minha mãe, e de todas as mães”.
- José, também na segunda coleta, ao nomear a letra P, completou: “P de Pedro, ele é o meu irmão”.

Os exemplos apresentados expressam, em primeiro lugar, que as crianças demonstraram satisfação, quando se deparavam com as letras do seu nome ou de outras pessoas conhecidas, o que para nós concretiza a demonstração afetiva que mantêm com esses conhecimentos, e que esta seria uma aprendizagem conectada com a vida e o cotidiano das crianças.

3.3.2.4.2 A Produção de palavras a partir das letras apresentadas na Escola 2

Na tabela 9 abaixo, apresentamos o percentual de acertos na *Produção* de palavras a partir das letras apresentadas na Escola 2.

Tabela 9 - Médias Percentuais de acertos na Produção de palavras considerando os nomes próprios e demais palavras na escola 2 nas coletas do Infantil 4

1ª coleta		2ª coleta	
Total N.P*	Total O.P**	Total N.P*	Total O.P*
5%	11%	21%	40%

Fonte: Aragão, S. (2022)

*NP Nomes próprios (das crianças ou de outros) **OP Outras palavras

Ao contrário da escola 1, observamos que as crianças da escola 2 se referiram mais a palavras outras que aos nomes próprios em ambas as coletas. Identificamos, no entanto, que para quatro crianças a produção de palavras esteve predominantemente relacionada aos nomes próprios: as crianças Josué (primeira e segunda coletas); Janaina (2ª. coleta); Kauã (1ª. e 2ª. coletas) e Milena (1ª. e 2ª. coletas). Além disso, foi possível identificar que, na primeira coleta, assim como indicam os dados quantitativos, as crianças, de forma geral, produziram poucas palavras, sendo possível perceber um aumento de acertos quando analisamos o resultado geral na 2ª coleta.

Verificamos, também, que algumas palavras “recorrentes” foram produzidas com frequência por diferentes crianças dessa Escola 2 como: *rato*, *tatu* e *bola*. Porém, não encontramos explicação para essa situação, considerando as jornadas de aula observadas. Identificamos que o alfabeto presente na sala não era ilustrado e a professora não usou o material para consulta nos dias em que lá estivemos. Porém, considerando que o tempo de observação foi curto, é possível que essas situações tenham sido vivenciadas em outros momentos no decorrer do ano letivo.

Abaixo destacamos alguns exemplos da reação de algumas crianças que relacionaram as letras apresentadas a alguns nomes próprios de pessoas próximas:

- Leandro, na segunda coleta, acertou a letra N e disse: “É a letra da minha mãe, Nadide”. Depois acertou a letra O e disse: “Tem no final do meu nome, no final.”
- Renato, na segunda coleta, acertou a letra V e disse: “É a letra da minha mãe”.
- Laís, na primeira coleta, acertou a letra A e disse: “de Alanna, da minha sala.” Quando acertou o L, disse: “É minha letra, Laís”.
- Kauã, na primeira coleta, quando viu a letra K, disse: “É a minha letra.”

Os extratos indicam que as crianças da escola 2, quando recordavam nomes próprios, também mostravam satisfação em relação às letras que estavam sendo nomeadas. Detectamos a presença de nomes de familiares, amigos e, especialmente, os seus nomes como referência. É interessante notar como, em alguns casos, ao identificar alguma letra dos seus nomes, as crianças a nomeavam como “É a minha letra”, como se estivessem tomando posse de algo que lhes pertencia, com o que podemos concordar, afinal, naquele momento, aquele conhecimento fazia parte de algo íntimo da sua identidade.

3.3.2.5.3 A Produção de palavras a partir das letras apresentadas na Escola 3

A tabela 10, abaixo, apresenta os desempenhos relativos à *Produção* de palavras da escola 3.

Tabela 10 - Médias Percentuais de acertos na Produção de palavras considerando os nomes próprios e demais palavras na escola 3 nas coletas do Infantil 4

1ª coleta		2ª coleta	
Total N.P*	Total O.P**	Total N.P*	Total O.P**
10%	9%	18%	47%

Fonte: Aragão, S. (2022)

*NP Nomes próprios (das crianças ou de outros) **OP Outras palavras

As crianças da Escola 3 conseguiram produzir muito poucas palavras contendo determinadas letras na primeira coleta. Dentre elas, também foi comum que dissessem os seus próprios nomes, os nomes dos colegas e familiares. Na segunda coleta, foi possível notar um aumento no número de palavras produzidas, nesse

momento e, ao contrário da primeira coleta, começava a predominar a produção de outras palavras (que não nomes próprios) com determinada letra inicial. Também foi possível perceber que algumas palavras eram repetidas por diferentes crianças como: *tatu, pato, amor, igreja*, entre outras, porém, durante as vivências observadas, não identificamos situações que pudessem indicar o motivo dessas respostas. Porém, tal como no caso da Escola 2, precisamos mais uma vez considerar que o tempo de observação foi curto, então é possível que essas situações tenham sido vivenciadas em outros momentos, no decorrer do ano letivo.

Abaixo apresentamos alguns extratos sobre a produção de palavras dos alunos da escola 3:

- Paulo, na coleta 1, disse que a letra P era R e afirmou: *é do meu nome!*
- Samuel, na coleta 1, não conseguiu dizer o nome da letra S, mas informou: *“é enroladinho, faz uma cobrinha, sou Eu!”*
- Pablo, na coleta 1, quando nomeou a letra P, disse todo feliz: *“Eu tenho o P. Quando nomeou a letra S disse: “É a letra de Samuel, da minha sala.”*
- Kiara, na coleta 1, muito tímida, quando viu a letra do seu nome, disse: *“K, Eu!”*
- Dênis: na coleta 1, ao ver o I: *“É minha, tem uma bolinha no pinguinho”.*
- Jair, na coleta 2, ao ver o J: *“É o J, eu conheço, eu começo com J”.*
- Maitê, na coleta 2, ao ver o T disse: *“É o T de Tieza, ele é meu amigo”.*
- Yara, na coleta 2, ao ver o D, falou: *“É o D de Dani, minha mãe, o meu pai também tem: o nome dele é Davisson.”*

As crianças da escola 3, assim como as das outras escolas, também demonstravam satisfação, ao produzirem nomes próprios de pessoas que faziam parte do seu cotidiano, embora isso tenha ocorrido numa frequência menor.

Outro aspecto que nos chamou a atenção foi que alguns alunos dessa turma tentaram descrever as letras apontadas, como Samuel, quando disse que o S era a sua letra e o descreveu assim: *“é enroladinho, faz uma cobrinha, sou Eu!”* Ou quando Dênis descreveu o I: *“É minha, tem uma bolinha no pinguinho”.* Essa postura pode ter relação com a condução do ensino das letras pela professora. Em algumas situações que presenciamos, o acompanhamento individual ocorreu na perspectiva da observação pela professora do registro que as crianças fizeram da ordem e formato das letras e, naqueles momentos, a docente explicou e mostrou o formato de algumas letras, assim como corrigiu a ordem e os formatos registrados pelas crianças.

De um modo geral, identificamos que a produção de palavras apresentou algumas características diferentes entre as turmas. A turma da Escola 1 produziu mais palavras relacionadas aos nomes próprios, nas duas coletas, essa situação pode ter relação com a prática pedagógica na instituição, já que a professora explorou com frequência o nome próprio, comparando, inclusive, com outras palavras, mas também pode ter relação com as experiências familiares. Na Escola 2, por outro lado, o investimento maior nas duas coletas foi em relação à produção de “outras palavras”. Já na turma 3, apesar de na primeira coleta ter predominado a produção dos nomes próprios, nos poucos casos de respostas verbalizadas, na segunda coleta, o que predominou foi a produção de “outras palavras”. Nas Escolas 2 e 3 o que nos chama a atenção é que também foi comum a presença da exploração dos nomes nessas turmas, o que diferenciou da Escola Privada foi uma maior preocupação com os aspectos gráficos. Como podemos notar, no repertório de outras palavras presente nas escolas 2 e 3 algumas foram repetidas pelas crianças (amor, igreja, tatu, bola, entre outras), o que pode indicar a valorização da exploração de palavras que tradicionalmente são apresentadas como referência para as crianças e que muitas vezes apresentam pouco significado em seus contextos.

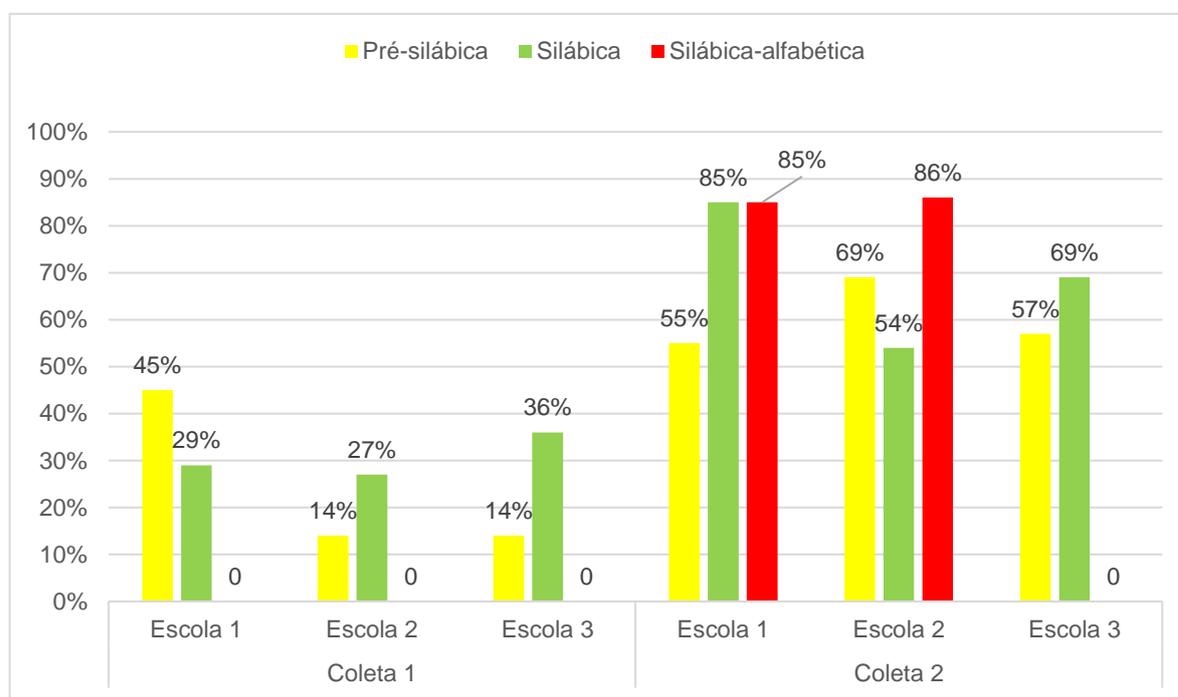
Apesar disso, o que foi comum entre as três escolas é que os extratos revelam a importância da aprendizagem das letras a partir de contextos significativos.

3.3.2.6 Relação entre os acertos na produção de palavras e as hipóteses de escrita predominantes nas coletas do infantil 4

Para relacionar as hipóteses de escrita com as habilidades de Produção de *letras*, com a finalidade de tornar mais fluida a análise, iremos considerar três grupos: hipótese pré-silábica, silábica e silábico-alfabética (nesse último, por conta da proximidade, vamos reunir crianças que apresentaram hipótese silábico-alfabética junto com aquelas que apresentaram hipótese alfabética).

O gráfico 10 apresenta a análise envolvendo a relação entre os subgrupos de hipóteses de escrita predominantes e os acertos na produção de palavras contendo determinadas letras.

Gráfico 10 - Percentuais de acertos na produção de palavras por subgrupos de hipóteses de escrita predominantes nas três escolas nas coletas do Infantil 4



De um modo geral, o percentual de acertos foi maior nos subgrupos em que predominavam hipóteses de escrita mais elaboradas.

Porém, na Escola 1, na primeira coleta, observamos que as crianças no subgrupo da hipótese de escrita *pré-silábica* apresentaram um percentual maior de acertos na produção de palavras e o mesmo ocorreu na segunda coleta com a Escola 2.

Na coleta 2, as crianças com predomínio na hipótese de escrita *Silábico-alfabética* da escola 1 apresentaram o mesmo desempenho que as do subgrupo da hipótese de escrita *Silábica*.

Outro aspecto que também foi semelhante com a *Nomeação das letras*, analisada em seção anterior, é que, quando comparamos cada subgrupo de hipótese predominante, considerando as duas coletas, identificamos que, na segunda, o percentual de acertos também foi maior em todas as escolas. Na escola 1, por exemplo, na primeira coleta, as crianças que estavam na hipótese *Silábica*, apresentaram um percentual de 29% de acertos na *Produção de Palavras*. E, na segunda coleta, avançaram para 85%, o que pode ter relação com a maior qualificação dessa hipótese na segunda coleta.

Por outro lado, apesar do baixo número de crianças da hipótese *Silábico-alfabética*, notamos que o menor percentual de acertos entre aqueles subgrupos foi 85% (escola 1), o que indica que, ao avançar nas hipóteses de escrita, assim como na *Nomeação das letras*, houve uma tendência em aumentar o número de acertos também na *Produção de Palavras*.

De forma geral, identificamos que o número de palavras produzido nem sempre apresentou uma relação direta com o nível de elaboração da escrita entre as crianças com 4 anos nessa pesquisa. Identificamos crianças com hipótese *Pré-silábica* produzindo muitas palavras que contivessem determinadas letras e, por outro lado, crianças na hipótese *Silábica* produzindo poucas palavras.

Os dados aqui sintetizados indicam que as crianças, ao produzirem as palavras em voz alta, possivelmente apresentaram o repertório de palavras comuns ao seu cotidiano, e que não havia, necessariamente, a compreensão de uma relação grafo-fônica em nível alfabético.

3.3.2.7 Algumas considerações, a título de síntese, sobre o Conhecimento das letras e a produção de palavras com as letras nomeadas nas coletas do Infantil 4

Sobre o conhecimento das letras, de um modo geral, as crianças das três escolas evoluíram tanto em relação à nomeação como na produção de palavras com as letras apresentadas.

Identificamos que, em concordância com Leite (2011), a nomeação das letras foi mais fácil que a produção de palavras a partir das letras apresentadas.

O percentual de acertos na nomeação e produção de palavras a partir das letras apresentadas foi maior entre as vogais do que entre as consoantes em acordo com os estudos de Brandão (2016). Durante as coletas, não observamos o ensino isolado das vogais, de modo que o resultado encontrado pode ter relação com a frequência com que as vogais aparecem na escrita alfabética, pois, afinal, ela é o núcleo das sílabas, como destaca Abaurre (1999).

Houve diferenças significativas entre as escolas quanto à frequência de acertos na 1ª coleta, mas as diferenças entre os grupos sociais foram amenizadas no decorrer do infantil 4.

Quando analisamos, especificamente, os acertos na nomeação das letras dos nomes das crianças, identificamos que houve um avanço significativo nas três escolas

e que, especialmente na segunda coleta, o menor percentual de acertos foi 78%, inclusive entre as crianças na hipótese pré-silábica. Além disso, os resultados indicaram que o domínio das letras dos seus nomes foi significativo que aqueles relacionados a outras letras em todas as Escolas, especialmente na coleta 1.

A análise qualitativa envolvendo a produção de palavras a partir das letras apresentadas indicou que foi comum a produção dos nomes das próprias crianças ou de outras pessoas próximas, como mães, pais, tios e colegas, especialmente nas escolas 1 e 3. Esse resultado pode ter relação com as práticas pedagógicas e com as experiências nos contextos familiares das crianças.

Apesar dos avanços listados, notamos que o aumento nos acertos dos conhecimentos das letras nem sempre significou avanço na hipótese de escrita. Por outro lado, apesar do baixo número de crianças com concentração na hipótese *Silábico-alfabética*, notamos que ali o menor percentual de acertos foi 89% (escola 2). Além disso, na segunda coleta, em todas as escolas, todas as hipóteses de escrita apresentaram maiores percentuais de acertos. Isso pode ter relação com o as oportunidades de vivências em relação aos nomes das letras e ao aprimoramento das hipóteses no decorrer do ano.

Ao analisarmos as práticas de ensino, observamos que foi comum o ensino das letras, especialmente aquelas dos nomes das crianças. Vimos que na Escola 1 as atividades (envolvendo os nomes) eram rápidas, mas a professora conseguia a atenção e a participação das crianças nesses momentos. Na escola 2, as crianças registraram com frequência os seus nomes e, em alguns momentos, houve o estímulo para que dissessem as letras inicial e final. Na Escola 3, houve a realização de bingo, escrita e consulta sobre as letras registradas, localização do nome e da letra inicial. Acreditamos que a frequência da exploração das letras pelas professoras pode ter contribuído para o avanço das crianças.

3.4.3 Os conhecimentos ligados às habilidades de consciência fonológica

Neste tópico, iremos apresentar a análise dos dados quantitativos e qualitativos obtidos nas atividades de consciência fonológica. Inicialmente, trouxemos algumas tabelas com a parte estatística e, através delas, buscamos identificar o desempenho de cada escola nas diferentes atividades, considerando as duas coletas realizadas. Depois, procuramos comparar o desempenho entre as escolas, tentando identificar as

semelhanças e diferenças, contrastando os percentuais de acertos nas diferentes atividades. Em seguida, analisamos o desempenho das habilidades a partir da distribuição das crianças por subgrupo de hipótese de escrita predominante.

Num momento posterior, realizamos a análise qualitativa, observando em cada atividade diferentes aspectos:

- Na *Contagem de Sílabas*, procuramos analisar as ações reveladas quando as crianças cometiam erros, com a finalidade de observar quais outras formas de lidar com a atividade solicitada elas adotaram.

-Na *Identificação das palavras com a mesma sílaba inicial* ou *rima* e na *Identificação de palavras maiores*, procuramos examinar as justificativas dadas, tanto quando as crianças acertavam como quando elas erravam em suas respostas.

3.4.3.1 Análise estatística do desempenho das crianças nas atividades de consciência fonológica nas coletas do Infantil 4

Abaixo, apresentaremos os dados estatísticos de cada escola, envolvendo os acertos nas quatro atividades de consciência fonológica e compararemos o desempenho em cada coleta realizada.

3.4.3.1.1 O desempenho das crianças nas atividades de consciência fonológica na Escola 1

A tabela 11, abaixo, apresenta os dados dos conhecimentos revelados pelas crianças nas atividades de consciência fonológica na escola 1.

Tabela 11 - Médias percentuais de acertos, desvios-padrão e resultado do teste de Wilcoxon nas atividades de consciência fonológica na escola 1 nas coletas do Infantil 4

Habilidades	Coleta 1		Coleta 2		Coleta 1- coleta 2**	
	Médias Percentuais	Desvio Padrão ¹	Médias Percentuais	Desvio Padrão	Z	P
CS	67%	33%	90%	16%	2,17	0,03***
ISI	67%	36%	74%	34%	,57	0,57
IPM	69%	42%	87%	32%	1,39	0,56
IR	69%	35%	87%	29%	1,47	0,14

Fonte: Aragão, S. (2022)

* CS *Contagem de Sílabas* / ISI *Identificação das palavras com a mesma sílaba inicial* / IPM *Identificação da palavra maior* / IR *Identificação das palavras que rimam*.

**Teste de Classificações Assinadas por Wilcoxon

*** $P < \text{ou} = 0,05$

Identificamos que a turma da escola 1, ainda na primeira coleta, apresentou desempenho acima de 67% de acertos e na segunda acima de 74% em todas as atividades de consciência fonológica. Observamos que não houve muitas diferenças entre as médias em cada coleta. Apenas na segunda, a *Identificação das palavras com a mesma sílaba inicial* mostrou um desempenho inferior comparada às demais habilidades.

Ao compararmos as coletas, verificamos um maior desvio padrão em todas as atividades na primeira, o que indica que houve uma maior heterogeneidade no desempenho das crianças no início do ano.

Elas apresentaram sempre mais alto desempenho na segunda coleta. Apesar disso, ao compararmos os dois momentos, a atividade que apresentou diferença significativa entre uma coleta e outra foi apenas a *Contagem de Sílabas* com $p=0,03^*$. Os dados indicam, que as crianças da escola 1, já revelavam, desde o início do ano, um razoável desempenho médio nas atividades de consciência fonológica.

3.4.3.1.2. O desempenho das crianças nas atividades de consciência fonológica na Escola 2

A tabela 12, abaixo, apresenta os dados dos conhecimentos apresentados pelas crianças nas atividades de consciência fonológica na escola 2.

Tabela 12 - Médias percentuais de acertos, desvios-padrão e resultado do teste de Wilcoxon nas atividades de consciência fonológica na escola 2 nas coletas do Infantil 4

Habilidades	Coleta 1		Coleta 2		Coleta 1- coleta 2**	
	Médias Percentuais	Desvio Padrão ¹	Médias Percentuais	Desvio Padrão	Z	Desvio Padrão ¹
CS	33%	30%	62%	38%	2,60	0,009***
ISI	49%	32%	46%	37%	183	0,85
IPM	49%	32%	69%	37%	1.90	0,06***
IR	59%	24%	67%	30%	0,88	0,38

Fonte: Aragão, S. (2022)

* CS *Contagem de Sílabas* / ISI *Identificação das palavras com a mesma sílaba inicial* / IPM *Identificação da palavra maior* / *Identificação das palavras que rimam*.

**Teste de Classificações Assinadas por Wilcoxon

*** $P < \text{ou} = 0,05$

Identificamos que a turma da escola 2 apresentou melhor desempenho na coleta 1 na atividade de *Identificação das palavras que rimam* (59%), e um desempenho mais baixo na tarefa de *Contagem de Sílabas* (33%).

Na segunda coleta, houve mais alto desempenho na *Identificação das palavras maiores* (69%), e um desempenho mais baixo na *Identificação das palavras com a mesma sílaba inicial* (46%).

Ao compararmos as coletas, identificamos um maior desvio-padrão na segunda ocasião, o que indica que, nesse segundo momento, houve mais alta heterogeneidade no desempenho das crianças.

As crianças obtiveram mais alto desempenho na segunda coleta, com exceção da *Identificação das palavras com a mesma sílaba inicial*. Houve diferença significativa na atividade de *Contagem de Sílabas* ($p=0,009^*$). Já na *Identificação das palavras maiores* ($p=0,06^*$), o progresso registrado quase alcançou a significância estatística.

3.4.3.1.3 O desempenho das crianças nas atividades de consciência fonológica na Escola 3

A tabela 13, abaixo, apresenta os dados dos conhecimentos demonstrados pelas crianças nas atividades de consciência fonológica da escola 3.

Tabela 13 - Médias percentuais de acertos, desvios-padrão e resultado do teste de Wilcoxon nas atividades de consciência fonológica na escola 3 nas coletas do Infantil 4

Habilidades	Coleta 1		Coleta 2		Coleta 1- coleta 2**	
	Médias Percentuais	Desvio Padrão ¹	Médias Percentuais	Desvio Padrão	Médias Percentuais	Desvio Padrão ¹
CS	30%	28%	48%	23%	1,61	0,10
ISI	39%	20%	45%	37%	0,51	0,61
IPM	27%	36%	67%	33%	2,23	0,03***
IR	45%	31%	52%	17%	0,63	0,53

Fonte: Aragão, S. (2022)

* CS *Contagem de Sílabas* / ISI *Identificação das palavras com a mesma sílaba inicial* / IPM *Identificação da palavra maior* / *Identificação das palavras que rimam*.

**Teste de Classificações Assinadas por Wilcoxon

*** $P < \text{ou} = 0,05$

Identificamos que a turma da escola 3 obteve melhor desempenho na coleta 1 na atividade de *Identificação das palavras que rimam* ($M=1,36$) e um desempenho mais baixo na *Identificação das palavras maiores* ($M=0,82$); nesta atividade também foi possível identificar um maior desvio-padrão, o que indica que o desempenho apresentou grande heterogeneidade entre as crianças.

Na segunda coleta, houve mais alto desempenho na atividade de *Identificação das palavras maiores* ($M=2,00$), e o mais baixo foi na *Identificação das palavras com a mesma sílaba inicial* ($M=1,36$).

As crianças alcançaram mais alto desempenho na segunda coleta em todas as atividades, porém, a única atividade que alcançou diferença significativa entre uma coleta e outra foi a *Identificação das palavras maiores*, com $p = 0,03^*$. Desta forma, assim como na escola 2, o desempenho geral médio nas atividades foi baixo na primeira coleta e, mesmo ocorrendo avanços, a maioria desses não foi significativa do ponto de vista estatístico ao final do ano letivo.

3.4.3.1.4 A comparação do desempenho das crianças nas atividades de consciência fonológica nas três escolas

A tabela 14 abaixo, apresenta a comparação do desempenho das três escolas em relação ao desempenho nas atividades de consciência fonológica.

Tabela 14 - Médias percentuais de acertos, desvios-padrão e resultado do teste de U de Mann-Whitney nas atividades de nas atividades de consciência fonológica nas três escolas nas coletas do Infantil 4

Atividades*	Escola 1		Escola 2		Escola 3		Comparação entre as turmas**
	Média	Desvio Padrão ¹	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio padrão	
CS 1	67%	33%	33%	30%	30%	28%	1/2(U=39,5; p=0,02***) 1/3 (U=29,5; p =0,01***) 2/3 (U=67,5; p=0,82)
CS 2	90%	16%	62%	38%	48%	23%	1/2(U=48,5; p=,064) 1/3 (U=12,0; p= 0,00***) 2/3 (U=54,0) p=0 ,33)
ISI 1	67%	36%	49%	32%	39%	20%	1/2(U=59,5; p=0,20) 1/3 (U=39,5; p= 0,06) 2/3 (U=55,0; p=0,36)
ISI 2	74%	34%	46%	37%	45%	37%	1/2(U=49,0; P=0,07) 1/3 (U=40,0; p=0,07) 2/3 (U=71,0; p=1,00)
IPM 1	69%	42%	49%	32%	27%	36%	1/2(U=55,0; p=0,14) 1/3 (U=33,5; p=0,02***) 2/3 (U=45,0; p= 0,13)
IPM 2	87%	32%	69%	37%	67%	33%	1/2(U=55,5; p=0,14) 1/3 (U=41,5; p= 0,08) 2/3 (U=66,0; p= 0,78)
IR 1	69%	35%	59%	24%	45%	31%	1/2(U=65,5; p=0,34) 1/3(U=43,0; p= 0,10) 2/3 (U=54,0; p=0,33)
IR 2	87%	29%	67%	30%	52%	17%	1/2(U=46,5; p=0,05***) 1/3(U=17,0; p=0,00***) 2/3(U=46,0; p=0,15)

Fonte: Aragão, S. (2022)

* CS1 *Contagem de Sílabas 1ª coleta*/ CS2 *Contagem de Sílabas 2ª coleta*/ ISI1 *Identificação das palavras com a mesma sílaba inicial 1ª coleta* / ISI2 *Identificação das palavras com a mesma sílaba inicial 2ª coleta*/ IPM1 *Identificação das palavras maiores 1º coleta*// IPM2 *Identificação das palavras maiores 2º coleta*/ IR1 *Identificação das palavras que rimam 1º coleta*/ IR1 *Identificação das palavras que rimam 1º coleta*.

*** P < ou = 0,05

As cores indicam: maior média entre as escolas/ Menor média entre as escolas

Ao compararmos as escolas, identificamos que a escola 1 alcançou maior média em todas as atividades de consciência fonológica, na primeira e segunda coletas.

A escola 3, por outro lado, apresentou o mais baixo desempenho, também considerando todas as atividades, nas duas coletas.

Através do teste estatístico de Wilcoxon, verificamos também em que medida os desempenhos das crianças apresentaram diferenças significativas entre as diferentes escolas.

Identificamos que todas as diferenças significativas foram a favor da escola privada (1) e que elas ocorreram com mais frequência entre as escolas 1 e 3.

Na 1ª coleta as diferenças significativas apareceram entre as escolas 1 e 3 nas atividades de *Contagem de Sílabas* ($p=0,01$); *Identificação da palavra maior* ($p=0,02$). Já entre as escolas 1 e 2 as diferenças significativas foram apenas na *Contagem de Sílabas* ($p=0,02$).

Na 2ª coleta, as diferenças significativas entre as escolas 1 e 3 foram nas seguintes atividades: *Contagem de Sílabas* ($p<0,001$) e *Identificação de palavras que rimam* ($p<0,001$). Já entre as escolas 1 e 2 as diferenças significativas apareceram apenas na *Identificação das palavras que rimam* ($p=0,05$).

As diferenças significativas entre as Escola 1 e 3 foram agravadas no decorrer do ano na Contagem de Sílabas. Um dado que chama a atenção é que não houve diferenças significativas no início do ano na habilidade de *Identificação das palavras que rimam*. Elas apareceram apenas na segunda coleta, a favor da Escola 1 em relação às Escolas 2 e 3.

Quando comparamos o desempenho entre as habilidades em cada Escola, constatamos que:

- Na primeira coleta, a habilidade de *identificar palavras que rimam*, comparada com as demais habilidades apresentou um percentual de acertos mais alto que as outras habilidades nas três escolas, o que pareceu estranho, considerando que essa habilidade vem aparecendo na literatura (LEITE, 2011) entre crianças com hipóteses mais elaboradas de escrita. Nessa fase da pesquisa a maioria das crianças ainda estava na hipótese de escrita pré-silábica. Isso indica, que nem sempre o domínio da habilidade garante o avanço em outros saberes sobre o SEA.

-Na segunda coleta, a habilidade de *identificar as palavras maiores* apresentou maior percentual de acertos nas Escolas 2 e 3 e a habilidade de *Contagem de sílabas* apresentou maior percentual na Escola 1.

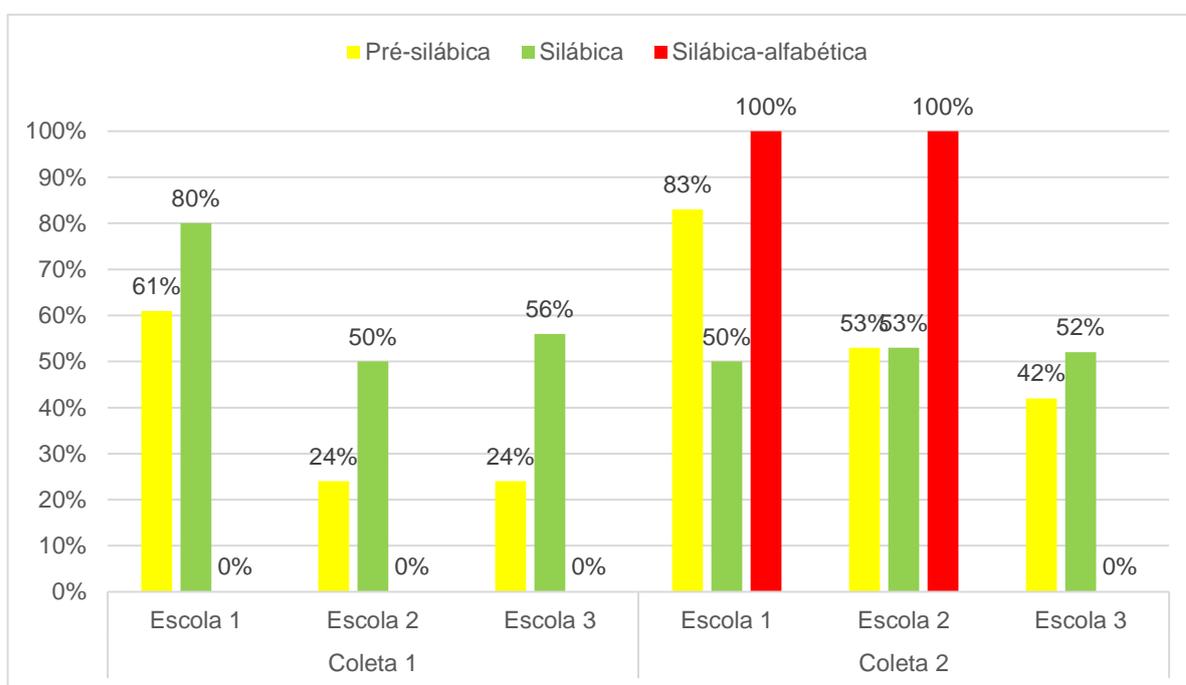
De um modo geral, as habilidades envolvendo quantidade de sílabas registraram uma frequência mais alta de acertos entre as escolas.

3.4.3.2 Relação entre o desempenho das crianças nas diferentes habilidades de consciência fonológica e as diferentes hipóteses de escrita nas coletas do Infantil 4

Além do desempenho geral das crianças nas diferentes habilidades de consciência fonológica, nós também analisamos sua relação com o desempenho por hipótese de escrita predominante.

O gráfico 11, abaixo, demonstra a relação entre o desempenho das três escolas na atividade de *Contagem de Sílabas* e as hipóteses de escrita.

Gráfico 11 - Percentuais de acertos na atividade de Contagem de Sílabas por hipóteses de escrita predominantes nas três escolas nas coletas do Infantil 4



Fonte: Aragão, S. (2022)

Na primeira coleta, nas três escolas o desempenho das crianças na habilidade de *Contagem de Sílabas* do subgrupo hipótese *Silábica* foi superior ao subgrupo com hipótese de escrita *pré-silábica* e a diferença foi ainda maior nas Escolas 2 e 3. Nessa coleta, também ficou evidente que a Escola 1 apresentou desempenho maior que as demais escolas, mesmo ao compararmos os subgrupos com hipóteses semelhantes.

Na segunda coleta, a Escola 1 apresentou um percentual de acertos maior no subgrupo com hipótese *Pré-silábica* quando comparado ao subgrupo com hipótese *Silábica*. Nas Escola 2 e 3, nos dois subgrupos de hipóteses, os percentuais foram

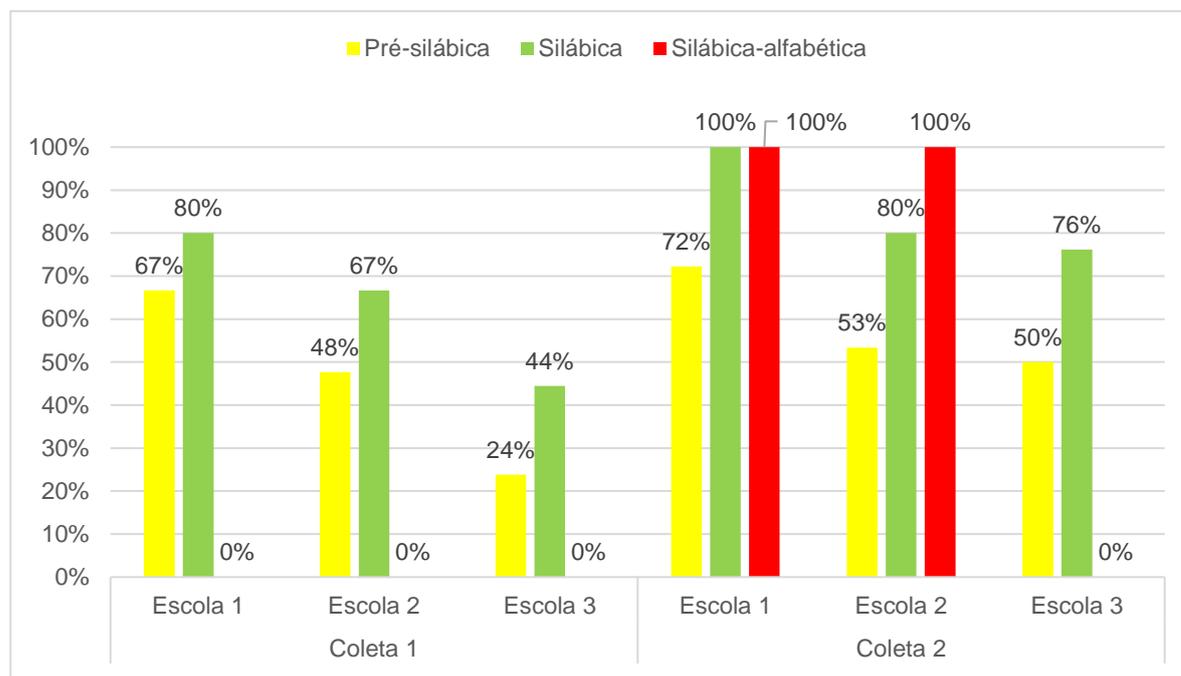
semelhantes. As crianças na hipótese *Silábico-alfabética* alcançaram 100% de acertos nas Escolas 1 e 2.

Quando comparamos as duas coletas, notamos que as crianças que mantinham uma hipótese *Pré-silábica* apresentaram crescimento nas médias de acertos na *Contagem de Sílabas*.

Na segunda coleta, percebemos uma maior aproximação dos percentuais entre as escolas, considerando cada subgrupo de hipótese de escrita, com exceção daquele onde predominava a hipótese *Pré-silábica*, que revelou um desempenho evidentemente maior na Escola 1.

O gráfico 12, abaixo, sintetiza o desempenho das três escolas na atividade de *Identificação das palavras maiores* por subgrupo de hipótese de escrita predominante.

Gráfico 12 - Percentuais de acertos na atividade de identificação das palavras maiores por hipóteses de escrita predominantes nas três escolas nas coletas do Infantil 4



Fonte: Aragão, S. (2022)

Percebemos que, independentemente da coleta, assim como na *Contagem de Sílabas*, no caso da *Identificação das palavras maiores*, as crianças com predomínio na hipótese *Silábica* apresentaram desempenho mais elevado que aquelas que estavam no subgrupo de hipótese *Pré-Silábica*.

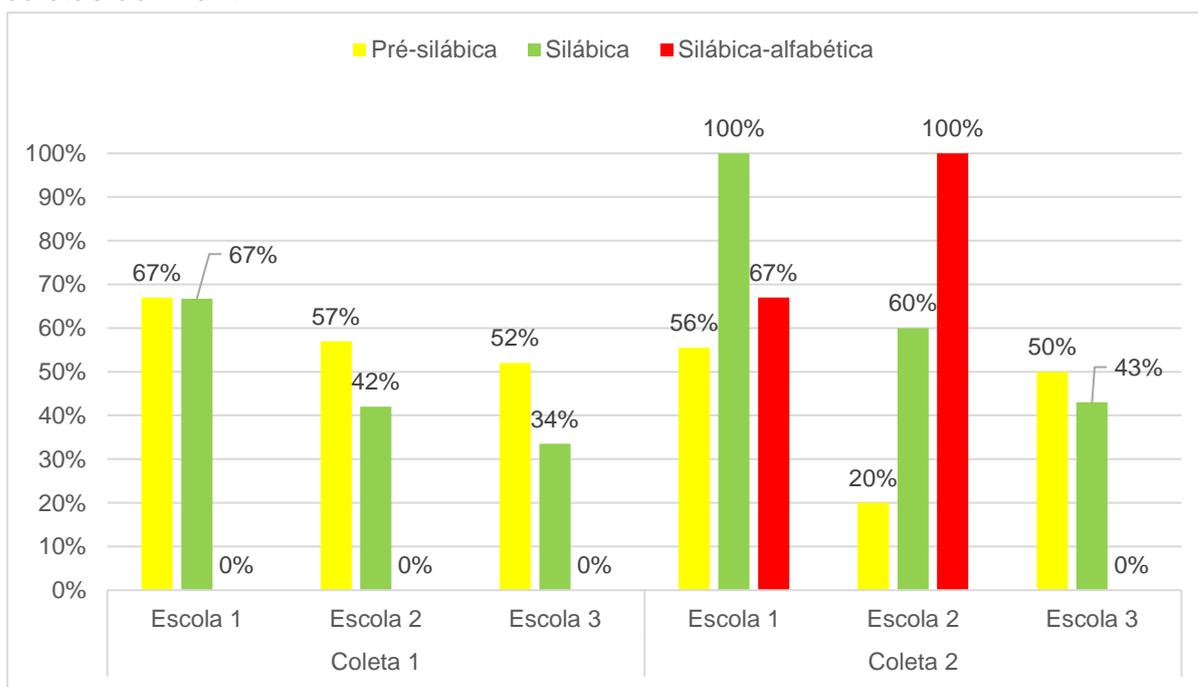
Além disso, observamos que o desempenho geral entre as Escolas foi diferente nos mesmos subgrupos de hipóteses: a Escola 1 apresentou um desempenho mais elevado, seguida pela Escola 2.

Na coleta 2, encontramos mais uma vez a semelhança no crescimento entre os subgrupos de hipóteses na atividade de *Identificação das Palavras Maiores*. Percebemos, também, que as diferenças entre os subgrupos de hipóteses predominantes diminuíram entre as Escolas 2 e 3, mas permaneceram quando comparamos com a Escola 1, com exceção das crianças com predomínio da hipótese *Silábico-alfabética*, onde o percentual de acerto foi o mesmo (100%) para as Escolas 1 e 2.

Quando comparamos a 1ª. e 2ª. coletas, verificamos que, de um modo geral, os subgrupos de hipóteses predominantes aumentaram o percentual de acertos na atividade, especialmente as crianças com predomínio na hipótese de Escrita *Silábica*, o que confirma a estreita relação entre esse nível de hipótese e a habilidade analisada.

O gráfico 13, abaixo, ilustra o desempenho das três escolas na atividade de *Identificação das Palavras com a mesma Sílabas Inicial* por subgrupo de hipótese de escrita predominante.

Gráfico 13 - Percentuais de acertos na atividade de identificação das palavras com a mesma sílaba inicial por hipóteses de escrita predominante nas três escolas nas coletas do Infantil 4



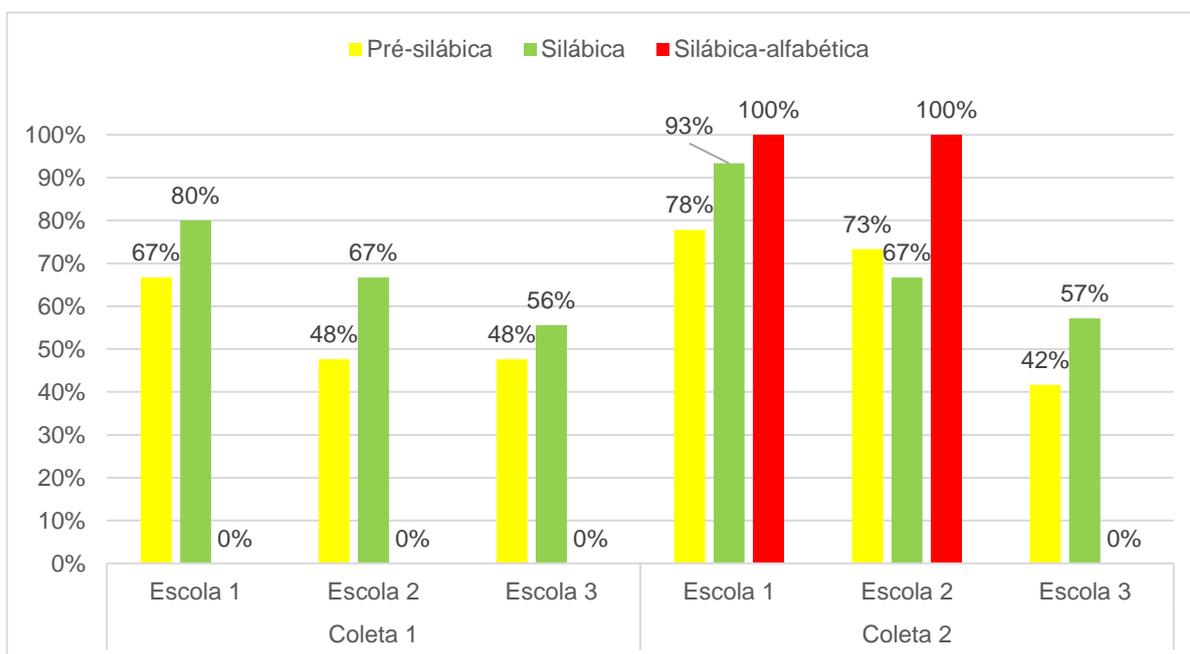
Fonte: Aragão, S. (2022)

Na primeira coleta, curiosamente, o desempenho na atividade de *Identificação das Palavras com a mesma Sílabo Inicial* indicou que os subgrupos com predomínio de hipótese *Pré-silábica* apresentaram semelhante ou melhor desempenho que as crianças com predomínio na hipótese de escrita *Silábica*. Isso sugere que ter desenvolvido essa habilidade, por si só, não assegura um avanço na compreensão da natureza alfabética de nosso sistema de escrita.

Na segunda coleta, podemos observar que o desempenho na *Identificação das Palavras com a mesma Sílabo Inicial* por subgrupo de hipótese oscilou. Na Escola 1, o subgrupo com hipótese predominantemente *pré-silábica* apresentou um desempenho mais baixo que aqueles em que predominavam as demais hipóteses, porém, o de hipótese *Silábica* alcançou um desempenho mais alto que o subgrupo com predomínio de hipótese *Silábico- alfabética/ alfabética*, que por sinal, não ultrapassou 67% de acertos nessa habilidade. Na Escola 3, as crianças do subgrupo em que predominava a hipótese *Pré-silábica* revelaram um desempenho mais alto que o das crianças com hipótese *Silábica*. Apenas na escola 2, observamos que o desempenho foi mais alto nos subgrupos de hipóteses de escrita mais elaboradas. Novamente, vemos indícios de que, antes de começarem a compreender a natureza alfabética de nossa escrita, o trabalho de reconstrução conceitual é mais complexo que o mero avanço nessa habilidade de consciência fonológica.

O gráfico 14, abaixo, apresenta o desempenho das crianças das três escolas na atividade de *Identificação das palavras que rimam* por subgrupo de hipótese de escrita.

Gráfico 14 - Percentuais de acertos das crianças na atividade de Identificação das palavras que rimam por hipóteses de escrita das três escolas nas coletas do Infantil 4



Fonte: Aragão, S. (2022)

Na primeira coleta, assim como na maioria das atividades de consciência fonológica, foi possível notar uma semelhança no crescimento das crianças nos subgrupos de diferentes hipóteses de escrita: Nas três Escolas, as crianças com predomínio de hipótese *Silábica* apresentaram um desempenho melhor que aquelas em que predominava a hipótese *Pré-silábica*.

Na segunda coleta, notamos mais uma vez a semelhança na relação de crescimento entre as Escolas de acordo com as hipóteses de escrita predominantes, com exceção da Escola 2, onde o subgrupo de hipótese de escrita *pré-silábica* revelou melhor desempenho que o subgrupo de hipótese *Silábica*.

Mais uma vez, verificamos que a concentração de acertos nos subgrupos de hipóteses (nas duas coletas) foi mais alta na Escola 1.

A seguir iremos apresentar a análise qualitativa das atividades envolvendo a consciência fonológica.

3.4.3.3 Análise qualitativa das atividades de consciência fonológica nas coletas do Infantil 4

Abaixo, iremos realizar a análise qualitativa, com o objetivo de compreender melhor as ações e justificativas presentes nos acertos e erros das diferentes

atividades de consciência fonológica. Inicialmente examinaremos os erros na Contagem de sílabas das palavras, depois analisaremos as ações das crianças na *Identificação das palavras maiores*. Por fim, buscaremos compreender as justificativas das respostas nas habilidades de *Identificação das palavras maiores*, *Identificação de palavras com a mesma sílaba inicial* e *de palavras que rimam*.

3.4.3.3.1 Análise dos erros cometidos pelas crianças na atividade de Contagem de Sílabas nas palavras

Neste tópico, procuramos apresentar a análise qualitativa dos erros cometidos pelas crianças na atividade de *Contagem de Sílabas*, considerando as seguintes palavras: *fivela*, *copo*, *abacate*. Para recordar, nessa atividade, pedimos para que cada criança informasse a quantidade de sílabas ou “pedacinhos” que cada palavra apresentava e, antes de iniciar, fizemos a *Contagem de Sílabas* de duas palavras e usamos como apoio peças de lego. No momento da realização da atividade, deixamos o lego ao alcance das crianças para que os usassem, caso quisessem.

Nessa análise, procuramos investigar se os erros das crianças indicavam ações que demonstravam reflexão fonológica e observamos se algum apresentou mais relação com alguma palavra, de forma específica. Além disso, procuramos examinar se houve semelhanças nos tipos de ações considerando as três escolas. Para isso, construímos algumas categorias que representam as principais características das ações envolvendo os erros encontrados.

O quadro 10, abaixo, mostra as características e quantidades de erros cometidos pelas crianças das três escolas no início e no final do ano.

Quadro 10 - Análise dos tipos de erros revelados na Contagem de Sílabas nas palavras entre as crianças das três escolas nas coletas do Infantil 4

Tipos de erros	Escola 1		Escola 2		Escola 3	
	1º col.	2º col.	1º col.	2º col.	1º col.	2º col.
Pegou quantidades aleatórias de blocos sem segmentar a palavra oralmente em sílabas.	5%	-	46%	-	33,5%	-
Segmentou oralmente a palavra em menos sílabas e pegou o número de blocos correspondente à segmentação.	15,5%	5%	20,5%	25,5%	24,5%	27,5%
Segmentou a palavra em sílabas, mas pegou mais de um bloco para uma sílaba	-	5%	-	13%	-	24,5%
Outros	13 %		-		12%	

*Calculamos o percentual de erros com base no total de respostas de cada escola

Fonte: Aragão, S. (2022)

Ao analisarmos os erros cometidos, observamos que, na primeira coleta, entre as escolas 2 e 3 o que predominou foi a ação “*Pegou quantidades aleatórias de blocos sem segmentar oralmente a palavra em sílabas*”, como podemos observar nos exemplos abaixo:

Ações	Escola 2	Escola 3
	Palavra: fivela	Palavra: fivela
Segmentação oral	[fiv'ɛlɐ]	[fiv'ɛlɐ]
Atribuição de blocos		
Quantidade de sílabas	4	8

(Crianças: Luana e Paulo)

Os exemplos mostram que algumas crianças não segmentaram oralmente as palavras em sílabas.

A outra ação comum, nas três escolas foi “*Segmentou oralmente a palavra em menos sílabas e pegou o número de blocos correspondente à segmentação*”, como nos exemplos abaixo:

Ações	Escola 1	Escola 2	Escola 3
	Palavra: abacate	Palavra: fivela	Palavra: abacate
Segmentação oral	[a] [bak'a tʃi]	[fi] [v'ɛlɐ]	[aba] [k'a tʃi]
Atribuição de blocos			
Resposta para a quantidade de sílabas	2	2	2

(Crianças: José, Melissa, Jean)

Nesses exemplos, observamos que as crianças realizaram a segmentação oral parcial e, para cada parte pronunciada, pegaram um bloco. Essa ação esteve presente, especialmente entre as palavras maiores, com tonicidade paroxítona, e principalmente com a palavra *abacate*. Essa tendência de errarem em palavras com maior extensão e tonicidade paroxítona também foi verificada por Moraes (2004).

Na coleta 2, observamos que as crianças das três escolas não pegaram mais quantidades aleatórias de blocos. O que representa um expressivo avanço no Infantil

4, no campo da consciência fonológica, referente à compreensão de que as palavras são compostas por “pedacinhos”, que aprenderão a nomear como sílabas no futuro.

Por outro lado, a ação “*Segmentou oralmente a palavra em menos sílabas e pegou o número de blocos correspondente à segmentação*”, permaneceu comum, assim como na coleta 1.

Outra resposta comum na segunda coleta foi “*Segmentou a palavra em sílabas, mas pegou mais de um bloco para uma sílaba*”, como por exemplo, Amanda, ao pegar a figura do copo, realizou a seguinte ação:

Ações:	Escola 1
Segmentação oral	Palavra: copo
Atribuição de blocos	[k'ɔ] [pu] 
Resposta para a quantidade de sílabas	  
(Criança: Amanda 2ª coleta)	3

Nessas situações, observamos que as crianças segmentaram corretamente as palavras em sílabas orais, mas pegaram mais de um bloco para algumas sílabas.

Os dados indicam que as palavras com tamanho maior representaram um maior desafio para as crianças. Outra explicação para o ocorrido é que as crianças podem não ter compreendido a lógica do uso dos blocos, cuja oferta, como já destacamos, apresentou como finalidade facilitar, tornar mais concreta a *Contagem de Sílabas*. Porém, consideramos que para algumas crianças administrar o manuseio pode ter representado um desafio maior.

De forma resumida, os dados analisados nesse tópico mostram que, especialmente na segunda coleta, os erros nem sempre estiveram associados à ausência de segmentação silábica, o que indica a presença de um processo de construção de conhecimentos metafonológicos.

A seguir, apresentaremos as ações das crianças quando questionamos sobre qual era a palavra maior.

3.4.3.3.2 Análise das ações das crianças na atividade de Identificação das palavras maiores

Nessa análise, procuramos observar quais ações foram mais comuns e quais foram as diferenças entre as coletas 1 e 2, considerando os acertos e os erros na atividade de *Identificação das palavras maiores*.

O quadro 11, abaixo, mostra as ações das crianças ao acertarem, na atividade de *Identificação das palavras maiores* pelas escolas no início e no final do ano letivo.

Quadro 11 - As ações presentes entre os acertos na atividade de Identificação das palavras maiores entre as 3 escolas nas coletas do Infantil 4

Ação	ESCOLA 1		ESCOLA 2		ESCOLA 3	
	1º col.	2º col.	1º col.	2º col.	1º col.	2º col.
Não segmentou as palavras oralmente.	7,5%	2,5%	23%	18%	15%	24,5%
Segmentou uma ou as duas palavras em uma quantidade menor ou maior de partes do que a (s) palavra (s) apresentava (s)	15,5%	2,5%	7,5%	13%	3%	9%
Segmentou as palavras em sílabas e pegou uma quantidade de blocos correspondente.	46%	82%	18%	38,5%	9%	36,5%

Na coleta 1, uma ação comum na escola 1, entre os acertos foi: *pegar a quantidade de blocos correspondente às sílabas das palavras*, como mostra o exemplo a seguir:

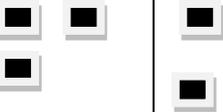
Escola 1
 Palavras Telefone/ cama
 Segmentação oral [te] [Le] [f'ɔ] [ni] / [k'e] [me]
 Atribuição de blocos ■ ■ ■ ■ / ■ ■
 Resposta Telefone
 (Criança: Breno)

Essa ação que, como já dito, esteve presente especialmente na escola 1, apresentou uma considerável concentração na escola 2.

Porém, entre as escolas 2 e 3 o que predominou entre os acertos foi: *Não segmentou as palavras oralmente*. Os dados indicam que, no início do ano, as crianças da escola 1, além de acertarem mais, também apresentaram uma ação que demonstrou, explicitamente, um nível de reflexão mais elaborado.

A segunda coleta, por outro lado, revelou um avanço significativo no desempenho das crianças nesta atividade. O que prevaleceu entre os acertos, nas três escolas, foi a ação: *Segmentou as palavras em sílabas e pegou uma quantidade de blocos correspondente*. Essa ação apresentou elevado crescimento entre as crianças das três escolas, porém, a escola 1 permaneceu com maior percentual dessa modalidade de resolução, em comparação com as demais.

Nesta 2ª coleta, um dado curioso é que, em certas situações, ao serem questionadas sobre qual era a palavra maior, algumas crianças apresentaram uma resposta, em seguida segmentaram as palavras oralmente em sílabas, e depois modificaram as respostas, como mostram os exemplos a seguir:

	Escola 1/ 2ª coleta	Escola 2/ 2º coleta	Escola 3/ 2º coleta
Palavras	Borboleta e girafa	Cama e telefone	sapato e blusa
Resposta inicial e justificativa	Girafa, por que...	Cama, por que ela é bem maior	Blusa, por quê.
Segmentação oral	[bor] [bo] [Le] [ta] [gi] [Ra] [fa]	[ca] [ma] [te] [Le] [Fo] [ne]	(sa) (pa) (blu) (to) (sa)
Atribuição de blocos			
Resposta final	borboleta	telefone	Sapato

(Crianças: Carla, Kauê e Leandro)

Ao que tudo indica, inicialmente as crianças apresentaram uma resposta com base no realismo nominal e a ação de contar as sílabas promoveu conflitos que mudaram as suas respostas.

O quadro 12 abaixo, mostra as ações das crianças das três escolas ao errarem na atividade de *Identificação das palavras maiores no início e no final do ano*.

Quadro 12 - As ações presentes entre os erros da atividade de Identificação das palavras maiores entre as três escolas nas coletas do Infantil 4

Ação	ESCOLA 1		ESCOLA 2		ESCOLA 3	
	1º col.*	2º col.	1º col.	2º col.	1º col.	2º col.
Não segmentou as palavras oralmente.	23%	5%	36%	15,5%	54,5%	24,5%
Segmentou uma ou as duas palavras em uma quantidade menor ou maior de partes do que a (s) palavra (s) apresentava (s)	7,5%	7,5%	15,5%	15,5%	12%	9%
Segmentou as palavras em sílabas e pegou uma quantidade de blocos correspondente.	-	-	-	-	6%	-

*Col.: coleta

Se considerarmos os erros, nas três escolas, tanto na primeira como na segunda coleta, foi comum a ausência da segmentação das palavras oralmente; esse achado também foi encontrado na atividade de *Contagem de Sílabas*. Como para avaliar se uma palavra é maior que outra a forma mais direta é contar as sílabas de cada, os erros agora detectados podem estar relacionados à baixa habilidade de contar quantas sílabas uma palavra tem.

Além disso, também identificamos a ação: *Segmentou uma ou as duas palavras em uma quantidade menor ou maior de partes do que a (s) palavra (s) apresentava (m)*. Essa ação, que foi comum especialmente nas Escolas 2 e 3, demonstra mais uma vez que muitos “erros” não estiveram relacionados à “ausência de reflexão fonológica”.

A seguir, iremos analisar as justificativas que as crianças apresentaram quando perguntamos sobre qual era a palavra maior.

3.4.3.3.3 Análise das justificativas das crianças na atividade de Identificação das palavras maiores.

Nessa análise, observamos os tipos de justificativas verbais apresentadas quando as crianças eram questionadas sobre qual era a palavra maior.

O quadro 13, abaixo, apresenta as justificativas presentes entre as três escolas nos acertos na atividade de *Identificação das palavras maiores no início e no final do ano*.

Quadro 13 - Frequência das justificativas presentes nos acertos na atividade de identificação das palavras maiores entre as escolas nas coletas do infantil 4

Justificativas	ESCOLA 1		ESCOLA 2		ESCOLA 3	
	1º col *	2º col	1º col	2º col	1º col	2º col
Não justifica	5,1%	2,5 %	15,5%	15,5%	18%	27,5%
Justificativa com base no tamanho ou outras características do objeto ou animal	20,5%	-	13%	25,5%	9%	18%
Justifica com base na quantidade de sílabas	43,5%	84,5%	20,5%	28,5%	-	24,5%

*Col.: coleta

Durante a primeira coleta, considerando os acertos, as escolas 1 e 2, concentraram mais justificativas *com base na quantidade de sílabas das palavras*, sendo possível notar que o percentual da escola 1 foi significativamente maior. Os extratos abaixo podem ilustrar as justificativas verbalizadas:

Escola 1: P: Qual é a palavra maior: CAMA ou TELEFONE? Breno: Telefone. Por quê? Por que tem 4.

Escola 2: P: Qual é a palavra maior: BORBOLETA ou GIRAFÁ? Melissa: Borboleta. Por quê? Melissa: Por que tem 4 pedacinhos.

A escola 3, por outro lado, concentrou a maioria dos acertos em *Não justifica*.

Durante a segunda coleta, considerando os acertos, observamos que na escola 1 houve um considerável aumento da justificativa *com base na quantidade de sílabas*. Na escola 2, também aumentou suavemente a ocorrência dessa categoria, porém, ainda houve um considerável percentual que apelava para *as características dos objetos ou animais*, como mostra o exemplo abaixo:

P: Qual é a palavra maior: cama ou telefone Mateus: telefone P: Por quê? Mateus: Porque a minha mãe tem um telefone.

Esse tipo de verbalização nos parece curioso. Apesar de acertarem, as crianças apelavam para razões de ordem pessoal ou afins, quando incentivadas a justificarem suas escolhas.

Na escola 3, apesar do elevado percentual de *ausência de justificativas*, também houve um aumento da justificativa *com base na quantidade de sílabas*, que pode ser ilustrada pelo extrato a seguir:

P: Qual é a palavra maior: cama ou telefone? Kauê: telefone P: Por quê? Kauê: cama tem 2, telefone tem 4, telefone é maior.

(Kauê/ 2ª coleta)

Os dados indicam que entre as três escolas houve progressão não apenas no número de acertos, mas nos tipos de justificativas apresentadas. Entre a primeira coleta e a segunda, a concentração cresceu na justificativa *com base no número de sílabas* em todas as escolas.

Por outro lado, a presença dos percentuais de acertos com justificativas envolvendo *tamanhos ou outras características do objeto ou animal*, chamou a nossa atenção. Nessas situações, observamos que, apesar de acertar, as justificativas verbalizadas não apresentaram relação com a quantidade de sílabas. Isso sugere que a justificativa verbal com base na quantidade de sílabas pode requerer um nível mais explícito de consciência fonológica.

O quadro 14, abaixo, apresenta as justificativas presentes nos erros na atividade de *Identificação das palavras maiores* das três escolas no início e no final do ano.

Quadro 14 - Frequência das justificativas presentes nos erros na atividade de Identificação das palavras maiores entre as três escolas nas coletas do Infantil 4

Justificativas	ESCOLA 1		ESCOLA 2		ESCOLA 3	
	1º col	2º col	1º col	2º col	1º col	2º col
Não justifica	2,5%	10,5%	28,5%	-	51,5%	15 %
Justificativa com base no tamanho ou outras características do objeto ou animal	20,5%	2,5%	23%	25,5%	30,5%	12 %
Justifica envolvendo a quantidade de sílabas	8%	-	-	5 %	3%	6%

Na primeira e segunda coletas, observamos que foi comum a ocorrência de justificativas envolvendo o tamanho do objeto ou animais.

Também foi comum a ausência de justificativa, especialmente nas escolas 2 e 3. Além disso, poucos erros apresentaram justificativas envolvendo o número de sílabas.

A seguir, vamos analisar, qualitativamente, os dados da atividade de *Identificação das palavras com a mesma sílaba inicial*.

3.4.3.3.4 Justificativas apresentadas pelas crianças ao responderem a atividade de *Identificação das palavras com a mesma sílaba inicial*

Nesta análise, procuramos compreender as características das justificativas apresentadas pelas crianças na atividade de *Identificação das palavras com a mesma sílaba inicial*, observando a evolução das verbalizações das crianças nas coletas 1 e 2.

O quadro 15, abaixo, mostra as justificativas apresentadas entre os acertos das três escolas no início e no final do ano letivo.

Quadro 15 - Análise das justificativas presentes nos acertos das crianças na atividade de *Identificação das palavras com a mesma sílaba inicial* entre as três escolas nas coletas do Infantil 4

Justificativas	ESCOLA 1		ESCOLA 2		ESCOLA 3	
	1º col	2º col	1º col	2º col	1º col	2º col
Não justifica	2,5%	2,5%	15,5%	15,5%	12%	3%
Justificativa relacionada ao significado	5%	5%	20,5%	7,5%	27,5%	12%
Diz que tem o mesmo som, que é igual ou começa igual.	13%	2,5%	-	-	-	24,5%
Pronúncia as palavras dando ênfase nas sílabas iniciais	2,5%	10,5%	2,5%	-	-	3%
Pronuncia a sílaba inicial da palavra	36%	36%	10,5%	20,5%	-	3%
Outros	7,5%	18%	-	2,5%	-	-

Durante a primeira coleta, a escola 1, além de revelar um elevado percentual de acertos, apresentou uma maior concentração na justificativa *pronuncia a sílaba inicial da palavra*, como podemos identificar no extrato abaixo:

Escola 1: P: Qual é a palavra que começa com o mesmo sonzinho que <i>parede</i> ? José: <i>Palhaço</i> . P: Por quê? José: Porque ele tem o mesmo sonzinho [pa].
--

Nas escolas 2 e 3, observamos que houve uma maior variação nas justificativas, porém, o que prevaleceu foi: *Justificativa relacionada ao significado*, como ilustra o extrato abaixo:

Escola 2 P: Qual é a palavra que começa com o mesmo sozinho que *parede*? Yago: Palhaço. P: Por quê? Yago: Porque o palhaço anda na parede.

Escola 3 P: Qual é a palavra que começa com o mesmo sozinho que *parede*? Jair: Palhaço. P: Por quê? Jair: Porque ele assusta a criança.

(Yago; Jair, coleta 1)

Durante a primeira coleta, podemos fazer dois destaques: as crianças da escola 1 não só apresentaram um desempenho melhor, considerando o número de acertos, como revelaram, desde o início do ano, um elevado número de justificativas com base na pronúncia da sílaba isolada, ou seja, um nível mais elaborado de consciência metalinguística. A escola 2 acertou quase a metade das questões, mas a maioria das justificativas verbais não envolveu a explicitação da sílaba inicial oralmente. E os acertos da escola 3, que foram poucos, não envolveram qualquer explicitação da sílaba oralmente.

A segunda coleta evidenciou que entre as crianças da escola 1 e 2 Pronuncia a sílaba inicial da palavra. Quanto à escola 3, por outro lado, quando analisamos os acertos, identificamos uma maior concentração de justificativas na categoria *diz que tem o mesmo som, que é igual ou começa igual* (escola 3). Por outro lado, a escola 2 concentrou mais acertos em *pronuncia a sílaba inicial*, como podemos ilustrar com o exemplo abaixo:

Escola 2: P: Qual é a palavra que começa com o mesmo sozinho que *manteiga*? Melissa: mangueira. P: Por quê? Melissa: Porque tem man e mangueira.

Os dados da segunda coleta evidenciaram, ainda, que as crianças da escola 2 e 3 não apresentaram evolução significativa na quantidade de acertos, mas houve evolução nos tipos de justificativas apresentadas, considerando que a concentração das respostas passou a estar mais associada, nesse segundo momento, à identificação de um mesmo “som” inicial.

O quadro 16, abaixo, mostra as justificativas apresentadas nos casos de erros pelas crianças das três escolas, quando questionadas sobre as escolhas feitas na atividade de *identificação de palavras com a mesma sílaba inicial*.

Quadro 16 - Análise das justificativas presentes nos erros das crianças na atividade de identificação de palavras com a mesma sílaba inicial entre as três escolas nas coletas do Infantil 4

Justificativas	ESCOLA 1		ESCOLA 2		ESCOLA 3	
	1º col	2º col	1º col	2º col	1º col	2º col
Não justifica	13%	7,5%	41%	25,5%	30,5%	21,5%
Justificativa relacionada ao significado	7,5%	5%	7,5%	28,5%	30,5%	24,5%
Diz que tem o mesmo som, que é igual ou começa igual.	5%	7,5%	-	-	-	9%
Pronuncia a sílaba inicial da palavra	5%		2,5%		-	-
Outros	2,5%	5%	-		-	

Na primeira coleta, quando consideramos os erros, observamos que na escola 1 houve mais variações. Apesar disso, nas três escolas prevaleceu a *ausência de justificativas*. Na escola 3, porém, também foram comuns as justificativas relacionadas ao significado das palavras. Podemos exemplificar, com base no extrato abaixo:

Escola 3: P: Qual é a palavra que começa com o mesmo sonzinho que manteiga? Cecília: Tigela. P: Por quê? Cecília: Porque ela serve para pôr o pão e o queijo para comer.

Na segunda coleta, se consideramos os erros, mais uma vez observamos que a concentração nas três escolas esteve relacionada à *ausência de justificativas* ou àquelas *relacionadas ao significado*.

A seguir apresentaremos a análise das justificativas produzidas pelas crianças na atividade de *Identificação das palavras que rimam*.

3.4.3.3.5 Justificativas apresentadas pelas crianças ao responderem a atividade de *Identificação das palavras que rimam*

O quadro 17, abaixo, mostra as justificativas apresentadas nos casos de acertos pelas crianças das três escolas quando questionadas sobre as escolhas feitas na atividade de *Identificação das palavras que rimam*.

Quadro 17 - Análise das justificativas apresentadas nos acertos pelas crianças na atividade de Identificação das palavras que rimam entre as três escolas nas coletas do Infantil 4

Justificativas	Escola 1		Escola 2		Escola 3	
	1ª coleta	2ª coleta	1ª coleta	2ª coleta	1ª coleta	2ª coleta
Não justifica	15,5%	18%	18%	33,5%	21,5%	33,5%
Justificativa relacionada ao significado	5%	7,5%	33,5%	23%	21,5%	9%
Diz que começa igual, que é igual, que termina igual, que tem o mesmo som.	23%	23%	7,5%	5%	3%	9%
Diz a letra ou a sílaba inicial	15,5%	15,5%	-	5%	-	-
Diz a última sílaba, letra ou parte que constitui a rima	10,5%	23%	-	-	-	-

Os dados da primeira coleta revelaram que a presença de acertos entre as crianças, no início do ano, teve uma baixa relação com a pronúncia dos segmentos sonoros (escola 1), e nenhuma presença de pronúncia daqueles segmentos nas escolas 2 e 3. Ou seja, na primeira coleta, pronunciar o segmento sonoro que representava a rima, apresentou um nível de dificuldade maior que as atividades analisadas anteriormente, sobretudo para as crianças das escolas 2 e 3, isto é, considerando o modelo de redescritção representacional, o nível que prevaleceu, apesar de explícito consciente, não era verbal.

Nas escolas 2 e 3, as respostas estiveram concentradas na *ausência de justificativas* e naquelas *relacionadas ao significado*, tanto na coleta 1 como na coleta 2. Podemos exemplificar abaixo:

Escola 2: P: Qual é a palavra que termina com o mesmo soquinho que injeção? Milena: coração. P: Por quê? Milena: Porque o coração bate aqui (aponta para o lado esquerdo do peito) e a vacina faz assim (faz o movimento de uma vacina) no coração. Coleta 1

(Milena/ 1ª coleta)

Durante a segunda coleta, observamos que as justificativas presentes entre os acertos permaneceram concentradas quase nas mesmas categorias. Sobre a escola 1, observamos que aumentou a concentração na pronúncia do segmento ou de parte do segmento que compõe a rima, como mostram os exemplos abaixo:

Escola 1- P: Qual é a palavra que termina com o mesmo sozinho que ovelha? Jorge: abelha. P: Por quê? Jorge: Por que tem A e A.

Escola 2- P: Qual é a palavra que termina com o mesmo sozinho que injeção? Isis: coração. P: Por quê? Isis: Porque termina com o sozinho ão.

Entre as escolas 2 e 3 o que prevaleceu foi a ausência de justificativas entre as crianças. Nessas escolas, também observamos que diminuiu a quantidade de justificativas relacionadas ao significado das palavras.

Os dados revelam que, nesta atividade, apesar de as crianças conseguirem atingir mais de 50% de acertos (na escola 1 quase 100%), a maioria dos acertos não apresentou ainda relação com a pronúncia dos segmentos sonoros que compõem as rimas, ou seja, a atividade indica ter exigido um nível metalinguístico mais complexo, maior, inclusive, que a *Identificação das palavras com a mesma sílaba inicial*.

O quadro 18, abaixo, mostra as justificativas apresentadas nos casos de erros pelas crianças, quando questionadas sobre as escolhas feitas na atividade de *Identificação das palavras que rimam*.

Quadro 18 - Análise das justificativas apresentadas entre os erros pelas crianças na Identificação de palavras que rimam entre as três escolas nas coletas do Infantil 4

Justificativas	Escola 1		Escola 2		Escola 3	
	1ª coleta	2ª coleta	1ª coleta	2ª coleta	1ª coleta	2ª coleta
Não justifica	13%	7,5%	23%	20,5%	24,5%	36,5%
Justificativa relacionada ao significado	5%	2,5%	18%	7,5%	24,5%	3%
Diz que começa igual, que é igual, que termina igual, que tem o mesmo som.	5%	-	-	5%	6%	9%
Diz a letra ou a sílaba inicial	7,5%	2,5%	-	-	-	-

Nas escolas 2 e 3, assim como na identificação de palavras com a mesma sílaba, nas duas coletas, os erros estiveram concentrados na categoria *ausência de justificativas* e naquelas *relacionadas ao significado*. Podemos exemplificar abaixo:

Escola 3: P: Qual é a palavra que termina com o mesmo sozinho que martelo? Denis: castelo P: Por quê? Denis: Porque o martelo serve para construir o castelo, porta e telhado.

Enquanto isso, na Escola 1, o que prevaleceu foi a ausência de justificativa.

3.4.3.4 Algumas considerações, a título de síntese, sobre os conhecimentos ligados às habilidades de consciência fonológica nas coletas do Infantil 4

Sobre as atividades envolvendo consciência fonológica, de um modo geral, as Escolas apresentaram evolução em todas avaliadas no decorrer do ano.

Quando observamos o nível de dificuldades das habilidades, percebemos que as habilidades de *Contagem de sílabas* e *Identificação da palavra maior*, tenderam a apresentar uma maior média de acertos entre as três escolas. Esses dados dialogam com os resultados encontrados por Morais (2004), Aquino (2007), Leite (2011), Cabral (2013) e Rosal (2014).

Se considerarmos os contrastes entre as escolas, observamos, que algumas diferenças foram mantidas no decorrer do ano (*Contagem de sílabas*) e outras surgiram (*Identificação das palavras que rimam*).

Diferentemente da exploração das letras, durante as observações das práticas, identificamos poucas vivências envolvendo a consciência fonológica em todas as turmas. A exploração da quantidade de sílabas foi realizada pela Escola 2 apenas na primeira semana de observações e na Escola 1, na segunda, ao final do ano. A produção de palavras a partir da identificação da sílaba inicial de algumas palavras apareceu nas Escolas 1 e 3, apenas na segunda semana de observações. Não identificamos situações envolvendo rimas nas jornadas observadas tanto no primeiro como no segundo semestre, mesmo assim, essa foi a habilidade que apresentou maior percentual de acertos na coleta 1 em todas as escolas, o resultado pode ter relação com experiências escolares e familiares anteriores das crianças.

Sobre o desempenho das crianças, considerando as habilidades de consciência fonológica por hipótese de escrita, assim como identificou Morais (2015a), verificamos que, de um modo geral, as crianças com predomínio de hipóteses mais elaboradas tenderam a apresentar melhor desempenho nas habilidades de consciência fonológica. Ribeiro e Teberosky (2010) também encontraram resultados semelhantes, quando observaram o desempenho das crianças na segmentação de palavras em rimas, e na capacidade de segmentar as palavras em unidades menores.

Outro aspecto que merece destaque é o contraste entre o percentual do desempenho na mesma hipótese entre uma coleta e outra. Na *Contagem de sílabas*, por exemplo, a hipótese pré-silábica apresentou mais alto desempenho na segunda

coleta quando comparada com a primeira, o que indica que, apesar de a contagem de sílabas ser uma condição para o avanço para uma hipótese de escrita silábica, por exemplo, essa habilidade isoladamente não garante esse avanço. Na *Identificação das palavras maiores*, na *Identificação das palavras com a mesma sílaba inicial* e na *Identificação das palavras que rimam*, de um modo geral, o maior crescimento do percentual de acertos foi entre as crianças com predomínio na hipótese de escrita silábica, o que parece coerente com o aprimoramento dessa hipótese, ou seja, com o avanço das crianças na apropriação do SEA.

Quando comparamos as Escolas, observamos que a Escola 1, especialmente nos subgrupos de hipótese pré-silábica e silábica, apresentou maior concentração de acertos em todas as habilidades de consciência fonológica. Esses achados podem ter relação com a variação, embora discreta, na elaboração de cada grupo em relação a cada hipótese de escrita. Recordemos que, na primeira coleta, enquanto nas escolas 2 e 3 o maior percentual concentrou-se na subcategoria *Pré-silábica primitiva*, na escola 1 houve uma maior distribuição entre as três categorias presentes na hipótese *Pré-silábica*. Além disso, na segunda coleta, no subgrupo com predomínio de hipótese silábica, a Escola 1 concentrou mais crianças na subcategoria que usava para cada sílaba letras com valor sonoro convencional.

Os dados indicam, mais uma vez que o desenvolvimento dessas habilidades não seria mera consequência da evolução conceitual na aprendizagem do SEA, como defende Moraes (2019), mas que algumas (habilidades de reflexão fonológica) poderiam se revelar antes de as crianças as mobilizarem, efetivamente, para entender as relações entre partes gráficas e partes orais das palavras.

A análise qualitativa, envolvendo as habilidades de consciência fonológica, revelou que, na *Contagem de sílabas*, ao analisarmos os erros, no início do ano as crianças tendiam a pegar um número aleatório de blocos de lego, sem necessariamente contar as sílabas. Já no final do ano, o que prevaleceu foi a presença da segmentação das palavras em sílabas, embora não alcançando sempre o número convencional, ou seja, nem sempre o erro esteve relacionado à ausência de reflexão fonológica. Observamos que as características dos erros cometidos pelas crianças são semelhantes aos resultados encontrados por Moraes (2004), com crianças que então cursavam a primeira série numa rede pública de ensino e pareciam relacionados à quantidade de sílabas e à tonicidade das palavras.

Na *Identificação das palavras maiores*, ao acertarem, as crianças avançaram, durante o ano, na segmentação e separação dos blocos convencionalmente. Nas justificativas, a Escola 1 evoluiu ainda mais naquelas justificativas com base na quantidade de sílabas. As Escolas 2 e 3 evoluíram nas justificativas relacionadas à quantidade de sílabas, mas ainda apresentaram muitas respostas com base nas características dos objetos e animais, o que pode indicar a presença de uma transição entre o realismo nominal e a observação das partes sonoras das palavras.

Na *Identificação das palavras com a mesma sílaba inicial*, ao acertarem, nas justificativas, a Escola 1 permaneceu apresentando respostas de explicitação da sílaba inicial. Já as Escolas 2 e 3, que apresentaram no início do ano muitas respostas relacionadas às características dos objetos ou animais, evoluíram para justificativas baseadas em “começam com o mesmo som” e na pronúncia da sílaba inicial. Leite (2011), em um estudo realizado com crianças de 07 anos, também identificou que muitas delas acertavam, sem necessariamente pronunciar os segmentos sonoros. A autora também identificou que a pronúncia desses segmentos era mais frequente entre as crianças com hipóteses mais avançadas de escrita.

Na *Identificação das palavras que rimam*, ao acertarem, houve poucas justificativas com a pronúncia do segmento nas três escolas, independente da coleta ou da Escola.

As análises apresentadas nesse primeiro estudo indicaram, de um modo resumido, que as crianças das três escolas, avançaram de um modo semelhante quanto às hipóteses de escrita e em relação aos nomes das letras. No campo da consciência fonológica, embora todas as escolas tenham avançado, percebemos que houve mais diferenças entre os grupos sociais. A seguir, no estudo 2, iremos observar como as crianças continuaram evoluindo em relação à construção dos diferentes conhecimentos sobre o sistema de escrita.

4- ESTUDO 2: A CONSTRUÇÃO DOS CONHECIMENTOS DAS CRIANÇAS DURANTE O INFANTIL 4 E 5

Nesse estudo, iremos analisar o desempenho das crianças durante as quatro coletas realizadas ao longo do Infantil 4 e do 5. Vamos abordar as características das turmas e professoras; com o objetivo, como já destacamos, de observar se as docentes investiam em vivências que oportunizassem reflexões sobre o SEA. as particularidades da análise de dados e, em seguida, traremos os resultados.

Recordemos que acompanhamos, durante dois anos, as crianças do Infantil 4 e depois do Infantil 5, de três escolas da rede metropolitana de Recife, sendo uma privada e duas públicas.

No segundo ano da coleta, quando as crianças estavam no Infantil 5, algumas foram transferidas das escolas pesquisadas. Nesse estudo, consideramos as crianças que participaram dos quatro momentos da coleta e, devido ao número que se reduziu, decidimos organizar os dados em dois grupos: Escola Privada e Escolas Públicas, pois aqui reunimos os dados das duas Escolas Públicas acompanhadas.

Recordemos que o nosso objetivo geral foi investigar e acompanhar a aprendizagem de crianças nos dois últimos anos da Educação Infantil de três escolas, sendo uma privada e duas públicas, em relação à aprendizagem sobre o SEA.

Nesse estudo, especificamente, buscamos:

- Identificar e acompanhar a aprendizagem de diferentes aspectos relacionados à apropriação do sistema de escrita em cada grupo sociocultural (as hipóteses de escritas apresentadas; o conhecimento das letras e a produção de palavras a partir das letras apresentadas; cinco habilidades durante o Infantil 5).

- Comparar o desempenho das habilidades em cada grupo sociocultural em diferentes momentos dos dois anos letivos.

- Comparar o desempenho das diferentes habilidades entre grupos socioculturais diferentes.

- Identificar o desempenho nas habilidades envolvendo conhecimento de letras, consciência fonológica, considerando as diferentes hipóteses de escrita.

A seguir iremos apresentar a metodologia do Estudo 2.

4.1- METODOLOGIA ESTUDO 2

Nessa etapa, iremos apresentar a caracterização das turmas e das práticas das professoras nos dias letivos em que acompanhamos cada grupo. Inicialmente iremos detalhar as práticas vivenciadas no Infantil 5. Em seguida, apresentaremos um resumo das práticas no Infantil 4 e 5. Depois, explicaremos os ajustes envolvendo os procedimentos de coleta de dados durante o Infantil 5. Por fim, faremos uma descrição da reação das crianças às atividades nas coletas durante o Infantil 5.

4.1.2. Caracterização das turmas e das práticas das professoras do Infantil 4 e 5

Para denominar as Escolas, vamos nomeá-las da seguinte forma e legendas:

- Escola Privada
- Escolas Públicas 1 e 2- Escolas Públicas

Recordemos que a caracterização das turmas e das práticas das professoras ocorreram a partir do acompanhamento da prática de ensino-aprendizagem durante duas semanas, em dois momentos durante o Infantil 4 e depois no Infantil 5, com a finalidade de caracterizar o trabalho realizado pelas docentes. Como ressaltamos anteriormente, a observação e a caracterização dessas práticas foram necessárias para verificar a presença do ensino dos conhecimentos objetos desse estudo.

Considerando o número de turmas e a quantidade de crianças acompanhadas, recordemos que, para garantir uma proximidade entre as datas das coletas, seguimos o seguinte cronograma:

- Maio e junho: acompanhamento da 1ª semana das práticas
- Novembro e dezembro: acompanhamento da 2ª semana das práticas

No Infantil 5, mantivemos a coleta nas três turmas da Educação Infantil. Porém, como já destacamos, as crianças acompanhadas foram apenas aquelas que também haviam participado da pesquisa ainda no Infantil 4 e, como o número diminuiu, tivemos um total de (24) participantes. A reunião dos dados coletados no Infantil 4 e 5 gerou a análise do Estudo 2 dessa pesquisa.

4.1.2.1 Caracterização do ensino praticado na Escola Privada durante o Infantil 5

Durante o Infantil 5, havia 15 crianças na turma da escola privada, sendo que 12 participaram da pesquisa, elas tinham a idade média de 5,3 anos. A sala onde as

crianças estavam inseridas era pequena, nas paredes havia o alfabeto, o calendário, listas de palavras e algumas produções dos alunos.

Dentre as atividades gerais vivenciadas, identificamos a exploração de calendários, blocos de madeira, manuseio de formas geométricas, leitura de livros ou poemas. Fora da sala de aula, houve a manutenção do recreio no pátio, as aulas de inglês, psicomotricidade, biblioteca, música e artes.

Nessa turma, a professora permaneceu a mesma do ano anterior.

Quanto ao ensino do SEA, durante a **3ª coleta**, foi possível identificar a *exploração dos nomes das crianças a partir da sílaba inicial, quantidade de sílabas e da produção de palavras que rimavam*. Tanto na primeira como na segunda coleta, a *escrita do nome e sobrenome* foi incentivada, especialmente para a identificação das atividades feitas.

Outra atividade realizada, foi o *registro sobre o final de semana*. As crianças foram orientadas a anotar e desenhar sobre algo especial que aconteceu no final de semana. A professora acompanhou a produção de forma individual, ajudando cada aluno a textualizar o que gostaria de dizer e auxiliando na escrita das palavras: dizendo a palavra pausadamente, enfatizando os sons de determinadas sílabas. A atividade parecia fazer parte da rotina da turma e, além de escrever, as crianças também foram incentivadas a relatarem oralmente sobre o final de semana. Porém, não conseguimos identificar, durante as vivências, uma conversa sobre a finalidade dos textos, algumas crianças escreveram palavras, outras pequenas frases e as escritas nem sempre apresentaram uma hipótese alfabética.

Em outro momento, após a apreciação de um poema sobre animais marinhos, houve a *exploração de palavras que rimavam*, quando as crianças foram questionadas sobre quais e por que as palavras rimavam.

A partir da vivência do projeto sobre animais marinhos, a professora explorou o nome “tubarão”, inicialmente pedindo para que as crianças *produzissem palavras que rimavam*: ela anotou todas as hipóteses, inclusive aquelas que não rimavam, depois discutiu com as crianças. Em seguida, *explorou a anotação e o nome do tubarão coletivamente (quantidade de letras e sílabas)*. Depois, as crianças *formaram o nome tubarão de forma espontânea com as letras móveis e colaram em um cartão*. No final, escolheram, na lista produzida inicialmente, uma *palavra que rimava com tubarão para copiar no caderno e ilustrar*.

Na **4ª coleta**, isto é, no segundo semestre do Infantil 5, a turma explorou um projeto relacionado à moradia. Dentre as atividades realizadas, podemos citar a leitura e apreciação de poema, exploração do calendário, rodas de conversa, produção de desenhos relacionados aos textos ou temática do projeto.

Inicialmente acompanhamos a retomada de uma conversa sobre as PALAFITAS, com base nas observações feitas em um passeio de catamarã. Em seguida, houve o convite para a *escrita coletiva da palavra* e, nesse momento, houve a exploração da *quantidade de sílabas e letras da palavra*. Depois, a professora apresentou vídeos sobre os tipos de palafitas e discutiu mais uma vez com as crianças sobre o tema.

Em outro momento, houve a orientação para que as crianças *escrevessem uma característica desse tipo de moradia*. Mais uma vez a professora orientou individualmente os registros e, em uma posterior conversa com ela, percebemos que o material estava sendo reunido para a culminância do projeto. Porém, no momento das escritas, mais uma vez, não identificamos uma conversa sobre a finalidade da produção.

A partir da leitura e apreciação de um poema envolvendo moradias, após uma conversa sobre o tema, a professora entregou o texto e pediu que as crianças *localizassem e pintassem o nome CASA*.

Depois, também sugeriu que as crianças produzissem um desenho e *escrevessem de forma espontânea palavras sobre o tema: O mundo que queremos deixar como Herança*, abordado pelo poema lido. No momento da escrita, a professora orientou, individualmente, incentivando que cada criança refletisse sobre as partes das palavras, mas em nenhum momento ela disse o que precisava escrever, apenas incentivou a refletir. A docente também desafiou a turma para ajudar em casos de algumas dúvidas sobre o registro de algumas sílabas.

Em outra atividade, as crianças foram convidadas a conversarem sobre os livros que levaram para a casa e, após a conversa, elas foram orientadas a *desenharem e registrarem sobre algum trecho da história de que mais gostaram*.

Também identificamos a realização de uma *cruzadinha, com palavras para completar*. Observamos também o uso de um *jogo para formar palavras com letras móveis*. Essas propostas não tiveram relação com o projeto que estava sendo

vivenciado, foram feitas após a conclusão de algumas atividades de artes, por exemplo.

Como podemos observar, a Escola 1 retomou alguns conhecimentos ensinados no Infantil 4, porém, percebemos uma ênfase menor na reflexão a partir do primeiro nome das crianças. Por outro lado, houve uma maior ênfase na estabilização de outras palavras presentes na vivência dos projetos. Quanto à ampliação, observamos ênfase na exploração de palavras que rimam e na escrita de palavras e pequenos textos ampliando a exploração das relações grafofônicas, mas sem implicar um ensino sistemático delas. Outro aspecto que chamou a atenção é que a maioria das atividades estiveram relacionadas à vivência de projetos didáticos.

4.1.2.2 Caracterização do ensino praticado nas Escolas Públicas durante o Infantil 5

Nessa etapa, iremos apresentar as principais atividades vivenciadas pelas crianças durante o Infantil 5 nas duas Escolas Públicas, de um modo geral, as atividades desenvolvidas apresentavam semelhanças. Havia 18 crianças em uma Escola e na outra 16. Na primeira, 7 crianças e na segunda 05 participaram da segunda parte da pesquisa, no conjunto as crianças tinham uma idade média de 5,4 anos de idade. Recordemos que nas duas instituições, as salas eram amplas, tinham ar-condicionado, nas paredes havia o alfabeto, os números, algumas produções das crianças, cartaz com os nomes dos alunos e cartaz com cantiga de roda. Dentre as atividades gerais observadas, podemos citar que nas duas Escolas houve a realização diária de leitura de histórias, rodas de conversa sobre algum tema ou data comemorativa, momento de música, dança e alongamento, recreio no pátio, pintura de desenhos, exploração de jogos, como o lego, e contagem das crianças presentes.

Nessas turmas, as professoras não foram as mesmas do ano anterior.

Durante a **3ª coleta**, as atividades envolvendo a apropriação do SEA que prevaleceram nas escolas foram a *escrita do primeiro nome*, através da identificação das atividades e a *anotação de algumas palavras relacionadas a temas variados* (sabores de sacolés, palavras presentes em músicas ou histórias). A anotação sempre foi feita pelas professoras no quadro e, nesse momento, elas pediram que as crianças dissessem como se escrevia determinada sílaba, depois de anotaram, *perguntaram a quantidade de sílabas, letras, primeira e última letras*, e em seguida pediram para que

as crianças copiassem no caderno, no momento da escrita coletiva. Poucas crianças se envolveram na discussão coletiva.

Identificamos que diariamente houve a realização da chamadinha, que ocorreu sempre no início das aulas. Nesses momentos, as professoras mostraram a primeira ou a última letra dos nomes das crianças, em outros, solicitaram que contassem as sílabas, nomeassem as letras do alfabeto.

Algumas atividades ocorreram de um modo pontual durante a semana acompanhada no primeiro semestre do Infantil 5.

Em um dos dias, foi solicitado que as crianças descobrissem os nomes dos colegas. De um modo geral, ao fazer a chamadinha, as professoras também pediram que as crianças nomeassem as letras das palavras.

Em outro dia foi observado a *formação dos nomes dos colegas usando o alfabeto móvel*. Nesse momento, uma das professoras incentivou que cada criança formasse o nome de um determinado colega. Ela acompanhou e formação das palavras, fazendo questionamentos sobre o que a criança escreveu: “será que essa parte escreve assim mesmo? (pronunciou as sílabas pausadamente e questionou). Não está faltando alguma letra?”

Num outro momento, a outra professora *explorou algumas palavras que rimavam*, porém, na situação, ela apenas informou, chamando a atenção para o “pedacinho igual”. Além disso, houve a exploração da parlenda “Rei, soldado...” E, mais uma vez, a docente *informou que havia palavras que rimavam*. Em seguida, as crianças foram orientadas, novamente, a *copiarem o que havia sido anotado no quadro*. O texto não foi explorando em seu sentido social.

Durante a **4ª coleta**, as professoras das escolas públicas mantiveram a *escrita com a ajuda das crianças*, questionando sobre o número e nomes das letras, letra inicial e final, quantidade de sílabas e cópia pelas crianças no caderno de palavras vivenciadas no cotidiano, como aquelas presentes em histórias, músicas e temas que estavam sendo debatidos. Não identificamos a vivência de projetos.

As atividades envolvendo a “chamadinha” também foram mantidas, através da *apresentação da primeira letra e exploração dos nomes próprios a partir da nomeação e quantificação das letras e identificação da quantidade de sílabas*.

Em um dos acompanhamentos uma das professoras realizou a *formação dos nomes das crianças e colegas com letras móveis e a anotação espontânea dos nomes*

de alguns animais. Nessa atividade, a professora auxiliou individualmente as crianças, pronunciando cada sílaba e incentivando-as a escreverem do jeito que pudessem.

Em outro dia de acompanhamento, uma das professoras explorou a leitura de um poema, apontando com o dedo a localização de palavras, considerando alguns comandos: palavras com 1 sílaba, com 3 sílabas. Essa atividade pareceu complexa para as crianças que ainda não apresentavam o domínio da leitura das palavras.

Num outro momento, houve a exploração da *escrita de uma lista com as palavras que rimavam*. A professora disse os pares de palavras que rimavam e pediu a ajuda coletiva para anotar no quadro, em seguida pediu para que as crianças anotassem no caderno.

Em mais um episódio pontual, uma das professoras anotou a música “O pião entrou na roda” no quadro, pediu que as crianças copiassem no caderno e pintassem o nome pião. Nessa atividade, foi possível identificar algumas crianças queixando-se, dizendo que era muita “coisa” para escrever.

Observamos que, nas escolas públicas, a exploração do nome próprio continuou fazendo parte da rotina das crianças. Apesar de ocorrer a exploração das rimas, vimos que esse conhecimento era informado, sem oportunidade para a reflexão pelas crianças. Observamos, também, que as atividades envolvendo escrita, quando ocorreram, estiveram mais centradas na professora enquanto escriba, tendo sido poucas as oportunidades de escrita espontânea pelas crianças.

4.1.2.3 Resumo e breves comentários sobre o que observamos em cada turma ao longo do Infantil 4 e 5

Recordando que as “Escolas Públicas” resume o trabalho realizado em duas turmas, para chegar aos dados listados, tiramos uma média do trabalho desenvolvido nas turmas observadas.

O percentual presente em cada coleta corresponde ao tempo dedicado para a exploração do SEA em cada grupo social durante uma semana com cinco dias letivos.

No quadro 19 abaixo, apresentamos o quadro com o tempo e as principais atividades sobre o SEA propostas com mais frequência entre as Escolas Privada e Pública.

Quadro 19 - Resumo das atividades e do tempo dedicado para o eixo da apropriação do sistema de escrita alfabético nos dois grupos sociais durante o infantil 4 e 5

Ano	Inf. 4		Inf. 5		Inf. 4		Inf. 5	
Escolas e coletas*	E. Pri. C.* 1	E. Pri. C.* 2	E. Pri. C.* 3	E. Pri. C.* 4	E. Pú. C.* 1	E. Pú. C.* 2	E. Pú. C.* 3	E. Pú. C.* 4
% Tempo ensino SEA por coleta/ Tempo ensino e atividades sobre o sistema de escrita	7%	16%	11%	10%	22%	27%	23%	20%
Identificação do nome próprio a partir de: letras, sílabas ou o nome todo.	x	x			x	x	x	x
Escrita do nome pela criança	x	x	x	x	x	x	x	x
Escrita de outras palavras (individualmente ou coletivamente)		x	x	x			x	x
Preenchimento de palavras com vogais	x							
Cópia de palavras			x		x		x	x
Cópia de textos								x
Localização de palavras em textos				x	x			x
Nomeação, identificação e/ou quantificação das letras dos nomes próprios e/ ou outras palavras	x	x	x	x	x	x	x	x
Comparação de palavras quanto às letras semelhantes e quantidade de letras.	x	x			x	x		
Bingo de letras					x	x		
Quantidade de sílabas do nome próprio e/ ou outras palavras		x	x	x	x		x	x
Produção e identificação de palavras a partir das sílabas iniciais de determinadas palavras.		x	x			x		
Identificação e/ou produção de palavras que rimam			x				x	x
Registro de frases/textos pelas crianças			x	x				

C* coleta

Fonte: Aragão, S. (2022)

Observamos que, em todas as coletas, as crianças das Escolas Públicas vivenciaram quase o dobro do tempo que era empregado na Escola Privada em atividades envolvendo o SEA. Percebemos, também, que algumas atividades estiveram presentes no decorrer das 4 coletas em todas as Escolas. Elas foram:

- Escrita do nome pela criança.

- Nomeação, identificação e/ou quantificação das letras dos nomes próprios e/ou outras palavras.

Algumas foram vivenciadas apenas na Escola Privada:

- Preenchimento de palavras com vogais
- Registro de frases/textos pelas crianças

Outras apenas pela nas Escolas Públicas:

- Cópia de textos
- Bingo de letras

A maioria das atividades estiveram presentes em alguma coleta, tanto na Escola Privada, como nas Escolas Públicas. Porém, a forma de conduzi-las nem sempre apresentou a mesma característica:

- Escrita de outras palavras (individualmente ou coletivamente).

Na Escola Privada ocorreu predominantemente de forma individual, a professora auxiliou as crianças, promoveu a reflexão, evitando dizer como fazia. Nas Escolas Públicas, ocorreu predominantemente de forma coletiva e poucas crianças envolveram-se nesse processo. Apesar disso, quando ocorreu individualmente, a professora esteve incentivando a reflexão das crianças.

- Identificação e/ou produção de palavras que rimam.

Na Escola Privada ocorreu a partir do estímulo à reflexão pelas crianças. Já nas Escolas Públicas, a partir da informação pela professora das palavras que rimavam.

Sobre o ensino das relações som-grafia através da escrita, observamos que enquanto as Escolas Públicas introduziram a escrita de palavras, em alguns momentos durante o Infantil 5, a Escola Privada manteve a escrita de palavras e avançou para o registro de frases e pequenos textos, de modo que esses registros fizeram parte do cotidiano das crianças.

4.1.3 Procedimentos de coleta de dados com as crianças durante o Infantil 5

Recordemos que, no estudo 2, realizamos as mesmas atividades que o estudo I. Retomaremos de modo breve, explicando alguns ajustes realizados durante o Infantil 5:

- Atividade de notação: escrita de 5 nomes de brinquedos e do nome próprio;
- Atividades de consciência fonológica: Contagem de sílabas; Identificação da palavra maior; Identificação das palavras com a mesma sílaba inicial; Identificação das palavras que rimam.
- Atividades envolvendo os conhecimentos das letras: Nomeação de letras e Produção de palavras a partir das letras apresentadas. Recordemos que, durante o Infantil 4, observamos o desempenho de 14 letras e mais as letras dos nomes das crianças. Durante o Infantil 5, observamos o desempenho das crianças com relação a todas as 26 letras do alfabeto (vide **Apêndice 07**).

Durante o Infantil 5, além das atividades de consciência fonológica listadas, também realizamos a atividade de *Identificação das palavras com o mesmo fonema inicial*. Introduzimos essa atividade, pois no final do Infantil 4, identificamos que muitas crianças já apresentavam uma escrita silábica e, com isso buscamos observar como esse conhecimento se relacionou com o avanço da compreensão do sistema de escrita. Nesta atividade, as crianças foram convidadas para continuarem brincando de detetives. Em seguida, foram apresentadas, a cada vez, quatro figuras isoladas.

Inicialmente a pesquisadora disse os nomes das imagens e pediu para que a criança os repetisse. Depois, uma figura foi apontada e a pesquisadora solicitou que se identificasse qual era a outra figura cujo nome iniciava com o mesmo “sonzinho” inicial”. (vide **Apêndice 08**): *Vamos continuar brincando de detetive? Eu vou encontrar palavras que combinem, eu vou observar o primeiro sonzinho DOS NOMES dos desenhos que serão apresentados. Eu vou encontrar algo que comece com o mesmo sonzinho que MINHOCA, apenas o primeiro sonzinho. Opções: JUMENTO, TOMATE E MARTELO. Eu encontrei a palavra MARTELO. Qual é a palavra que começa como o mesmo sonzinho que ROSA?*

Além disso, a partir da 3^o coleta (início do Infantil 5) evitamos realizar as atividades com as crianças que já haviam atingido o número máximo de acertos nas coletas anteriores, para evitar a desmotivação no decorrer das coletas que faltavam.

Mantivemos a distribuição das atividades semelhante ao ano anterior:

1^o dia: *Atividade de contagem das sílabas; Identificação das palavras com a mesma sílaba inicial.*

2^o dia: *Atividade de identificação da palavra maior; Nomeação das letras e produção oral de palavras com determinada letra; Identificação das palavras com o mesmo fonema inicial.*

3^o dia: *Atividade identificação das palavras que rimam; ditado palavras.*

Recordemos, mais uma vez, que essa distribuição não foi fixa, pois em cada momento observamos o interesse das crianças. Porém, evitamos exceder o número de atividades programadas para cada dia.

O quadro 20 abaixo resume o cronograma utilizado para a realização da coleta de dados durante o Infantil 5. Nessa etapa da pesquisa, conseguimos diminuir o tempo para cada coleta, pois, apesar de manter a coleta nas três escolas, houve a redução do número de crianças envolvidas na pesquisa:

Quadro 20 - Cronograma coleta de dados no Infantil 5

Período	Descrição das atividades
Março	3ª. Aplicação das atividades com as crianças (decidimos, mais uma vez, iniciar em março, para garantir uma maior adaptação das crianças às turmas em fevereiro).
Maio	Acompanhamento da 1ª semana das práticas no Infantil 5.
Outubro	4ª Aplicação das atividades com as crianças
Novembro	Acompanhamento da 2ª semana das práticas Infantil 5.

4.1.4 Breve descrição sobre a reação das crianças às atividades durante o Infantil 5

Nas 3ª e 4ª coletas, como já conhecíamos as crianças, ao chegar nas salas, algumas já perguntavam em qual momento elas iriam realizar as atividades. Algumas que não participaram da pesquisa, pois eram novatas na Escola, pediram para também participarem. Nesses casos, também fizemos algumas atividades, mas os dados não constam nessa tese.

Nas duas coletas, mais uma vez a participação foi tranquila, percebemos que as crianças apresentaram menores episódios de cansaço, e estavam mais rápidas na resolução de cada atividade. Mesmo assim, mantivemos a distribuição em três dias adotada no ano anterior.

No final da realização das atividades em cada dia, mantivemos um tempo livre de exploração dos materiais, cada criança brincou como quis com os blocos de lego a caixa de mágica e os bichinhos.

4.2 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DO ESTUDO 2:

Mantivemos a perspectiva qualitativa e quantitativa. Como já destacamos, nesse estudo, consideramos apenas os resultados das crianças que participaram das quatro coletas ao longo dos dois anos.

Na atividade de notação, demos continuidade à categorização, com base em Oliveira e Moraes (2013), elaborada a partir do estudo 1. Nossa intenção foi continuar observando e compreendendo as hipóteses apresentadas pelas crianças no decorrer dos dois últimos anos da Educação Infantil.

Nas análises das atividades de consciência fonológica e conhecimento de letras, mantivemos o emprego de testes estatísticos não-paramétricos para observar o desempenho em cada habilidade no decorrer de cada coleta, assim como para comparar o desempenho entre os grupos socioculturais e para observar as diferenças no desempenho considerando as hipóteses de escrita. Nessa etapa, consideramos as hipóteses que predominavam no ditado realizado por cada criança.

A seguir, iremos apresentar os resultados do Estudo 2.

4.3 RESULTADOS:

Sobre a organização dos dados, fizemos por blocos, de acordo com as atividades realizadas.

No primeiro, apresentaremos uma análise qualitativa e quantitativa das hipóteses de escrita das crianças em cada coleta.

No segundo, observaremos o desempenho envolvendo o *Conhecimento das letras*. Além disso, no segundo e terceiro blocos, vamos relacionar as diferentes habilidades com as hipóteses de escrita. Em cada bloco, vamos apresentar o desempenho das crianças nas diferentes atividades, considerando cada grupo sociocultural (Escolas Pública e Privada), individualmente, e, em seguida, iremos comparar o desempenho considerando os dois grupos.

No último bloco, analisaremos o desempenho nas diferentes habilidades de *Consciência Fonológica*. Nessa etapa, não iremos abordar as justificativas ou ações das crianças ao resolverem as atividades, pois, como já destacamos, elas não foram repetidas com as crianças que já haviam atingido o número máximo de acertos.

As crianças que já haviam atingido o número máximo de acertos em cada atividade nas coletas 1 e 2, nós repetimos o resultado nas 3^a. e 4^a. coletas.

4.3.1 Análise qualitativa da escrita de palavras pelas crianças

Nesse tópico, apresentamos a análise qualitativa das *Hipóteses de Escrita* das crianças em cada turma. Como já dito, adotamos as mesmas categorias do Estudo 1, considerando as hipóteses de escrita demonstradas pelas crianças e procuramos analisar cada palavra escrita. Mais uma vez, fizemos isso para observar se havia regularidade nas escritas e para compreender a evolução nas quatro coletas apresentadas. Depois, comparamos o percentual que cada grupo sociocultural apresentou em cada categoria listada.

Abaixo, relembremos, no Quadro 21, cada categoria listada e observada entre as crianças.

Quadro 21 - Descrição das categorias das Hipóteses de Escritas encontradas entre as crianças do Infantil 4

Hipóteses de escrita	Categorias		Detalhamento das categorias
PS (pré-silábica)	PSP	Pré-silábico primitivo	Usa desenhos, garatujas, mistura letras com números. Não faz correspondência sonora; usa muitas letras para escrever, só para quando o papel acaba; usa apenas 1 letra para escrever.
	PSV	Pré-silábico com variação	Usa só letras e varia quantidade e/ou ordem e/ou repertório. Não faz correspondência sonora.
	PSS	Pré-silábico com valor sonoro convencional	A primeira, última ou outras letras possuem valor sonoro convencional, embora ainda não faça correspondência considerando a quantidade de sílabas; usa apenas 1 letra para escrever com valor sonoro.
SIL (silábica)	SIN	Silábico inicial sem valor sonoro	Não planeja a quantidade de sílabas, mas procura ajustar depois que escreve, usa só letras.
	SICVS	Silábico inicial com valor sonoro inicial	Não planeja ou planeja parcialmente a quantidade de sílabas, usa letras para escrever e representa uma ou algumas letras com valor sonoro.
	SQT	Silábico quantitativo	Registra a quantidade de letras correspondente ao número de sílabas, mas sem fazer correspondência com valor sonoro sílaba.
	SET	Silábico em transição	Registra a quantidade de letras correspondente ao número de sílabas e faz correspondência sonora em uma ou mais letras.
	SQE	Silábico qualitativo estrito	Registra a quantidade de letras correspondente ao número de sílabas e faz correspondência com valor sonora sílaba/ letra (vogal ou/ e consoantes).
SAL (silábica-alfabética)	SAL	Silábico alfabético	Transição hipótese silábica para alfabética, usa pelo menos 1 sílaba da palavra com a lógica silábica.
ALF (alfabética)	ALF	Alfabético	Usa a lógica alfabética para escrever, fazendo a correspondência mínima de 1 letra para um fonema.
OUT	OUT	Outros	As escritas apresentam características diferentes das listadas acima.
NF	NF	Não fez	-

4.3.1.1 A escrita de palavras pelas crianças da Escola Privada

O quadro 22, abaixo, mostra as hipóteses apresentadas pelas crianças da Escola Privada, considerando cada palavra registrada a partir do ditado nas quatro coletas realizadas durante o ano.

SQT- Silábico quantitativo; SET- Silábico em transição; SQE- Silábico qualitativo estrito; SAL- Silábico alfabético; ALF- Alfabético; OUT- Outros; NF- Não fez

Na Escola Privada, ficou evidente a evolução das crianças quanto às *Hipóteses de Escrita*. Foi possível constatar que foi comum a heterogeneidade de hipótese em um mesmo ditado. Essa característica apareceu de forma mais discreta, apenas na última coleta, na qual a maioria das crianças apresentaram escrita alfabética.

A tabela 15, abaixo, apresenta o resumo dos percentuais de concentração das palavras em cada categoria listada.

Tabela 15 - Percentagem de palavras em cada categoria de hipótese de escrita na Escola Privada nas coletas do Infantil 4 e 5

Categorias	Escola privada			
	Infantil 4		Infantil 5	
	1º col.	2º col.	3º col.	4º col.
PSP	12%	15%	--	--
PSV	17%	10%	--	--
PSS	20%	05%	--	--
SIN	13%	07%	08%	08%
SICVS	10%	15%	02%	--
SQT	03%	--	--	--
SET	07%	--	05%	05%
SQE	03%	17%	25%	03%
SAL	--	15%	33%	08%
ALF	--	03%	25%	75%
OUT	02%	05%	2%	--
NF	13%	08%	--	--

Fonte: Aragão, S. (2022)

*PSP- Pré-silábico primitivo; PSV- Pré-silábico com variação; PSS- Pré-silábico com valor sonoro convencional; SIN- Silábico inicial sem valor sonoro; SICVS- Silábico inicial com valor sonoro inicial; SQT- Silábico quantitativo; SET- Silábico em transição; SQE- Silábico qualitativo estrito; SAL- Silábico alfabético; ALF- Alfabético; OUT- Outros; NF- Não fez

Ao analisarmos as características das escritas na Escola Privada, identificamos que, na primeira coleta, a maioria das palavras escritas evidenciou hipótese pré-silábica (48%). Porém, 20% já apresentavam algum valor sonoro convencional. As demais mostraram uma hipótese silábica que oscilou, considerando a presença da atribuição de convencionalidade sonora.

Já na segunda coleta, a maioria das palavras revelou hipótese de escrita silábica (39%) ou silábico-alfabética (15%), com uma maior evidência de atribuição de convencionalidade sonora. E apenas 30% permaneceram na hipótese pré-silábica, com um aumento de concentração na hipótese de escrita pré-silábica primitiva, o que indica uma queda quando comparada à 1ª coleta e mostra que alguns conhecimentos não estavam consolidados no início do Infantil 4.

Na terceira coleta, o que prevaleceu foram as hipóteses silábico-alfabética ou alfabética (58%).

Finalmente, na quarta coleta, a maioria das palavras indicou hipótese de escrita alfabética (75%). Dentre as demais, 08% revelavam uma hipótese silábico-alfabética, 03% tinham alcançado uma hipótese silábica estrita. Apenas 08% das palavras ainda apresentavam uma hipótese silábica inicial e não houve casos de palavras revelando uma hipótese pré-silábica.

Como podemos notar, houve uma significativa progressão nas hipóteses de escrita verificadas em cada coleta realizada na Escola Privada. A seguir, iremos apresentar o desempenho das crianças das Escolas Públicas em relação às hipóteses de escrita.

4.3.1.2 A escrita de palavras pelas crianças das Escolas Públicas

O quadro 23, abaixo, mostra as hipóteses apresentadas pelas crianças das escolas públicas, considerando cada palavra realizada no ditado nas quatro coletas realizadas durante os dois anos.

Quadro 23 - Hipóteses de Escrita apresentadas pelas crianças das escolas Públicas ao escreverem as cinco palavras ditadas nas coletas no infantil 4 e 5

Palavras e hipóteses de escrita														
Infantil 4														
Infantil 5														
1º coleta						2º coleta			3ª coleta			4ª coleta		
Categorias						Categorias			Categorias			Categorias		
Yara	Samuel	Paulo	kauê	Jair	Jean	Cecília	Melissa	Marcelo	Maria	Milena	Josué			
SIN	PSP	PSP	SET	PSP	PSP	SIN	SQT	SQT	PSP	PSP	PSP			
SIN	NF	PSP	SQT	PSP	PSP	SQT	SICVS	SIN	PSP	PSP	PSP			
SIN	NF	PSP	SET	PSP	PSP	SICVS	PSP	PSP	PSP	PSP	PSP			
SIN	NF	PSP	SET	PSP	PSP	SIN	SIN	PSP	PSP	PSP	PSP			
SIN	NF	PSP	SIN	PSP	PSP	SIN	SQT	NF	PSP	PSP	PSP			
SIL	PS	PS	SIL	PS	PS	SIL	SIL	SIL	PS	PS	PS			
SICVS	PSP	SIN	SQE	PSP	PSP	PSS	SAL	SET	PSS	SIN	PSP			
SIN	SIN	SQT	SET	PSV	PSP	PSV	SQE	OUT	PSS	PSP	PSP			
SICVS	SIN	SICVS	SQE	PSP	PSP	PSP	SQE	SIN	PSS	PSP	PSP			
SICVS	PSP	SICVS	SQT	OUT	PSP	PSV	OUT	SIN	PSS	PSP	PSP			
SIN	PSP	SICVS	SQT	PSV	NF	PSV	SQE	NF	NF	NF	NF			
SIL	SIL	SIL	SIL	PS	PS	PS	SIL	SIL	PS	PS	PS			
SAL	PSP	PSS	SICVS	PSV	SQT	PSS	SQE	SET	PSS	PSP	PSV			
SICVS	PSP	SICVS	PSV	PSV	SQT	PSS	SET	SICVS	PSS	PSP	PSV			
PSS	PSP	PSS	SQE	PSV	SQT	PSS	SET	SET	NF	PSP	PSV			
SICVS	PSP	PSS	SQT	NF	SQT	PSV	SET	SET	NF	PSP	PSV			
SICVS	PSP	SET	SQT	NF	SQT	PSV	SQE	SICVS	NF	PSP	PSV			
SIL	PS	PS	SIL	PS	SIL	PS	SIL	SIL	PS	PS	PS			
ALF	SET	SET	ALF	SIN	SQE	PSS	ALF	PSV	SQE	SQT	SAL			
ALF	SQT	SQE	SAL	SIN	SET	PSS	ALF	PSV	SET	SQT	SET			
ALF	SQT	SIN	ALF	SIN	SET	SIN	ALF	PSV	SQE	SIN	SQE			
ALF	SQT	SET	SAL	NF	SET	PSV	ALF	PSV	SQE	SIN	SQE			
ALF	SQT	SET	ALF	NF	SET	SIN	ALF	PSV	SET	SIN	SET			
ALF	SIL	SIL	ALF	SIL	SIL	SIL	ALF	PS	SIL	SIL	SIL			

*PSP- Pré-silábico primitivo; PSV- Pré-silábico com variação; PSS- Pré-silábico com valor sonoro convencional; SIN- Silábico inicial sem valor sonoro; SICVS- Silábico inicial com valor sonoro inicial;

SQT- Silábico quantitativo; SET- Silábico em transição; SQE- Silábico qualitativo estrito; SAL- Silábico alfabético; ALF- Alfabético; OUT- Outros; NF- Não fez

Nas Escolas Públicas, as crianças também apresentaram evolução quanto às *Hipóteses de Escrita*, porém, ela aparece de forma mais discreta que na Escola Privada, especialmente entre a primeira e segunda coletas. Mais uma vez podemos notar que os ditados das crianças apresentavam uma variedade de hipóteses, sendo tal variação mais discreta apenas na primeira coleta, quando a maioria dos alunos revelaram uma escrita *pré-silábica primitiva*.

A tabela 16, abaixo, apresenta o resumo dos percentuais de concentração das palavras em cada categoria listada.

Tabela 16 - Concentração de palavras em cada categoria de hipótese de escrita nas Escolas Públicas

Escolas	Escolas Públicas			
	Infantil 4		Infantil 5	
Coletas/ categorias	1º col.	2º col.	3º col.	4º col.
PSP	60%	28%	17%	--
PSV	--	08%	18%	10%
PSS	--	08%	15%	03%
SIN	18%	13%	--	15%
SICVS	03%	10%	12%	--
SQT	08%	05%	12%	10%
SET	03%	03%	12%	20%
SQE	--	08%	05%	12%
SAL	--	02%	02%	05%
ALF	--	--	--	22%
OUT	--	05%	--	--
NF	08%	08%	08%	03%

Fonte: Aragão, S. (2022)

*PSP- Pré-silábico primitivo; PSV- Pré-silábico com variação; PSS- Pré-silábico com valor sonoro convencional; SIN- Silábico inicial sem valor sonoro; SICVS- Silábico inicial com valor sonoro inicial; SQT- Silábico quantitativo; SET- Silábico em transição; SQE- Silábico qualitativo estrito; SAL- Silábico alfabético; ALF- Alfabético; OUT- Outros; NF- Não fez

Na primeira coleta, a maioria das palavras registradas pelas crianças das Escolas Públicas indicou hipótese de escrita pré-silábica primitiva (60%); as demais apresentaram uma hipótese silábica (32%), onde prevaleceu a característica inicial

(18%), ou seja, com ausência de planejamento da quantidade de letras a serem usadas ao escrever.

Na segunda coleta, 44% das palavras permaneceram sugerindo uma hipótese de escrita pré-silábica, ainda com uma marcante característica primitiva (30%) e a outra parte apresentou escrita silábica (39%), que oscilou, considerando a presença da convencionalidade sonora.

Na terceira, a metade das palavras ainda revelou hipótese pré-silábica (50%) e encontrou-se um percentual desse nível ainda maior que na segunda coleta, o que pode indicar que alguns conhecimentos apresentados na segunda ainda não estavam consolidados. Sobre a hipótese silábica, identificamos que houve uma maior “qualificação”, considerando a coleta anterior, já que 29% das palavras revelavam um início ou predomínio de uso de letras com valor sonoro convencional.

Na quarta coleta, o percentual de palavras na hipótese pré-silábica diminuiu de forma significativa (13%). Por outro lado, 58% do grupo apresentou escrita silábica, porém, com poucas crianças (12%) usando, sistematicamente, letras com valor sonoro convencional. Além disso, apenas 27% das escritas da turma apresentaram escrita silábico-alfabética ou alfabética.

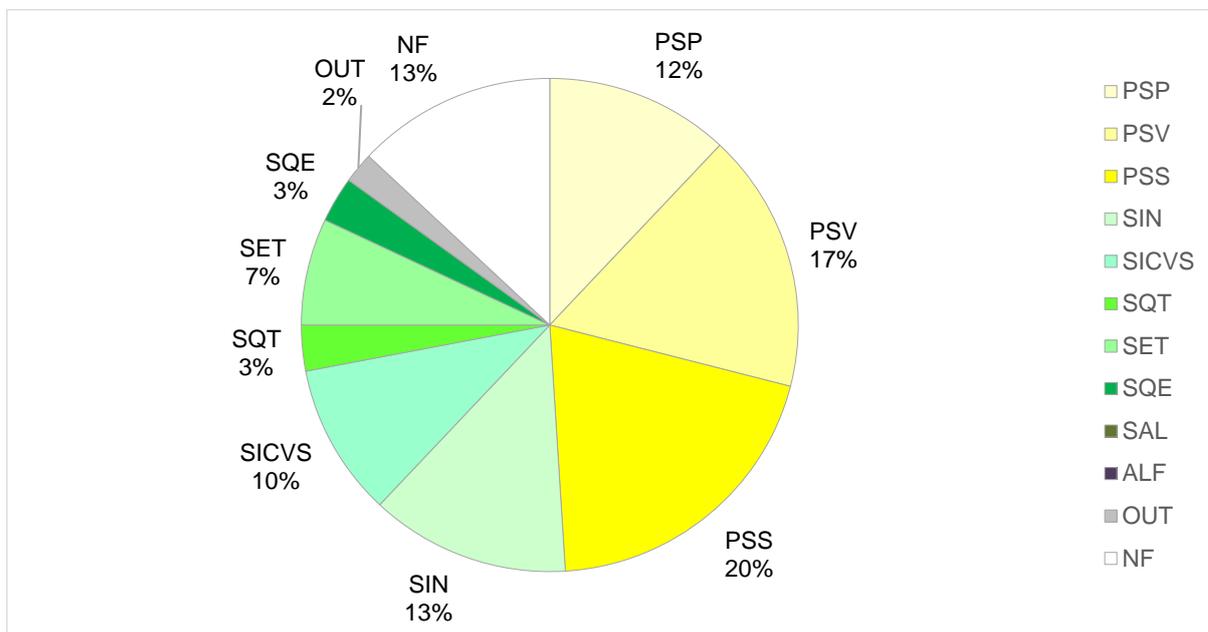
Encerrar o último ano da Educação Infantil com a maioria das crianças na hipótese de escrita silábica, indica uma importante evolução para aqueles alunos, se considerarmos, especialmente, o baixo nível de compreensão do SEA que revelaram na primeira coleta.

4.3.1.3 Análise comparativa da escrita de palavras nas duas escolas ou grupos socioculturais

A seguir, iremos comparar o desempenho dos dois grupos socioculturais, considerando a evolução nas hipóteses de escrita. Para isso, iremos considerar as características na escrita das palavras.

Como podemos notar nos gráficos 15 e 16, abaixo, as crianças dos dois grupos sociais iniciaram o penúltimo ano da Educação Infantil com a maioria da turma na hipótese pré-silábica, porém, quando observamos as variações, percebemos que nas Escolas Públicas a escrita era “Primitiva”. Na Escola Privada oscilou entre primitiva, com variações e com valor sonoro no começo da palavra.

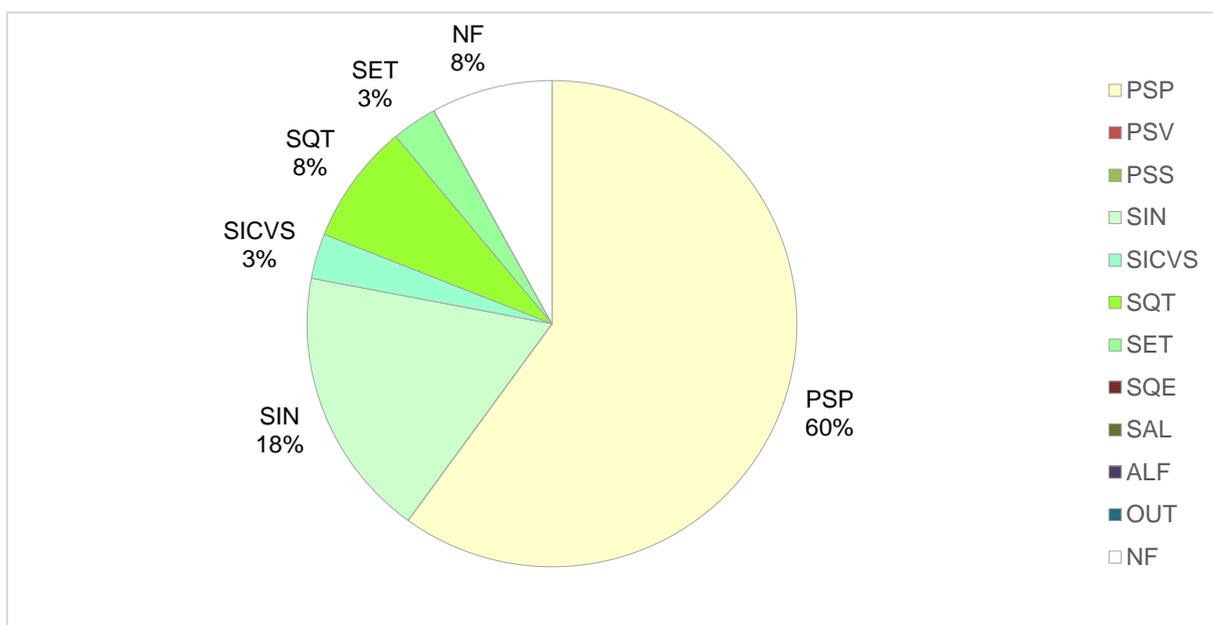
Gráfico 15 - Percentuais de palavras notadas pelas crianças por categorias de hipótese de escrita na Escola Privada durante a coleta 1



Fonte: A autora (2022)

*PSP- Pré-silábico primitivo; PSV- Pré-silábico com variação; PSS- Pré-silábico com valor sonoro convencional; SIN- Silábico inicial sem valor sonoro; SICVS- Silábico inicial com valor sonoro inicial; SQT- Silábico quantitativo; SET- Silábico em transição; SQE- Silábico qualitativo estrito; SAL- Silábico alfabético; ALF- Alfabético; OUT- Outros; NF- Não fez

Gráfico 16 - Percentuais de palavras notadas pelas crianças por categorias de hipótese de escrita nas Escolas Públicas durante a coleta 1



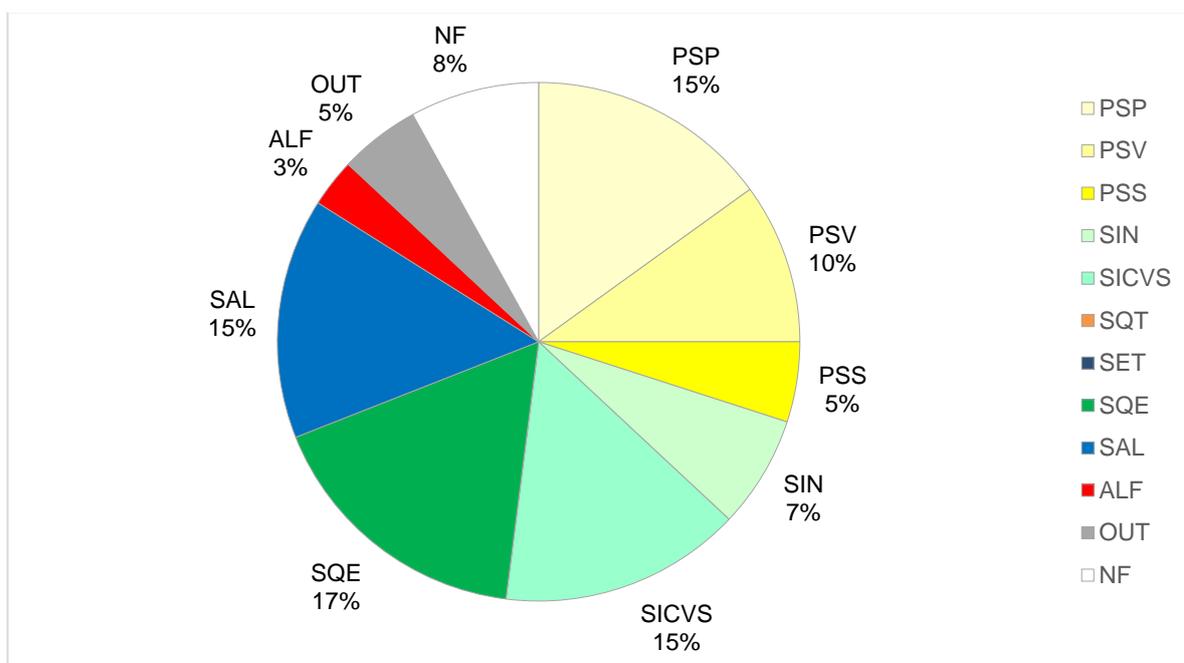
Fonte: A autora (2022)

*PSP- Pré-silábico primitivo; PSV- Pré-silábico com variação; PSS- Pré-silábico com valor sonoro convencional; SIN- Silábico inicial sem valor sonoro; SICVS- Silábico inicial com valor sonoro inicial;

SQT- Silábico quantitativo; SET- Silábico em transição; SQE- Silábico qualitativo estrito; SAL- Silábico alfabético; ALF- Alfabético; OUT- Outros; NF- Não fez

Como podemos notar nos gráficos 17 e 18, abaixo, as diferenças entre o desempenho das crianças nas escolas ficaram mais nítidas, do ponto de vista qualitativo, a partir da segunda coleta: a Pública apresentou 45% de palavras na hipótese de escrita pré-silábica e a Privada apareceu com 30%. Nesse período, 50% das palavras notadas na Privada e 23% da Pública indicaram a presença de atribuição sonora na escrita das palavras (SICVS, SET, SQE, SAL, ALF).

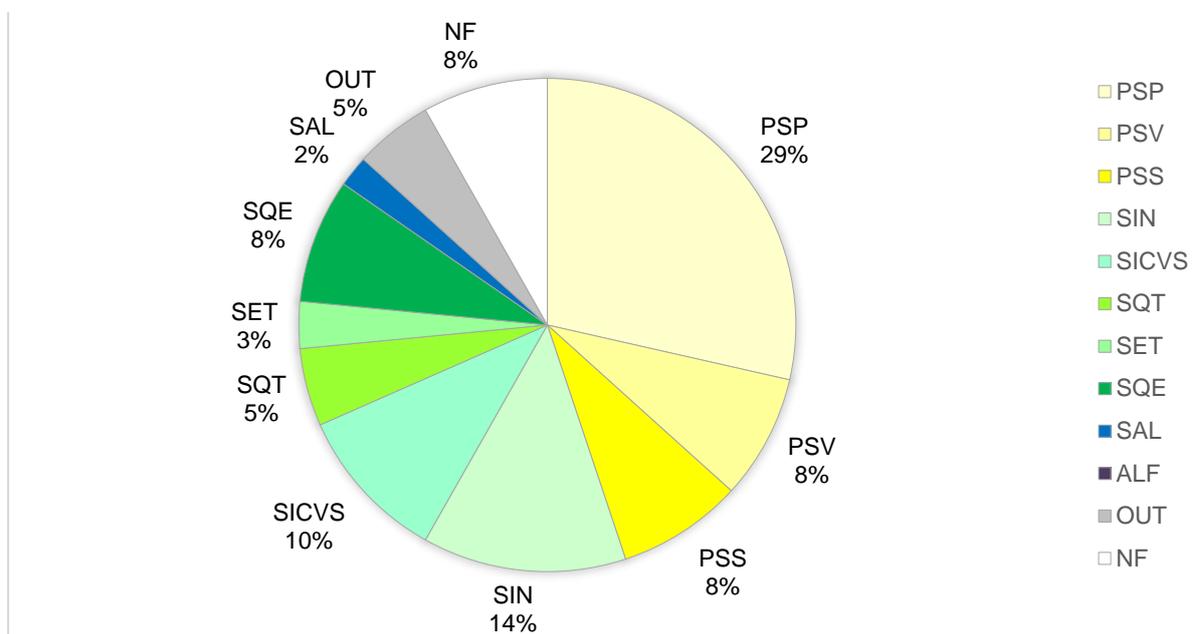
Gráfico 17 - Percentuais de palavras notadas pelas crianças por categorias de hipótese de escrita na Escola Privada durante a coleta 2



Fonte: A autora (2022)

*PSP- Pré-silábico primitivo; PSV- Pré-silábico com variação; PSS- Pré-silábico com valor sonoro convencional; SIN- Silábico inicial sem valor sonoro; SICVS- Silábico inicial com valor sonoro inicial; SQT- Silábico quantitativo; SET- Silábico em transição; SQE- Silábico qualitativo estrito; SAL- Silábico alfabético; ALF- Alfabético; OUT- Outros; NF- Não fez

Gráfico 18 - Percentuais de palavras notadas pelas crianças por categorias de hipótese de escrita nas Escolas Públicas durante a coleta 2

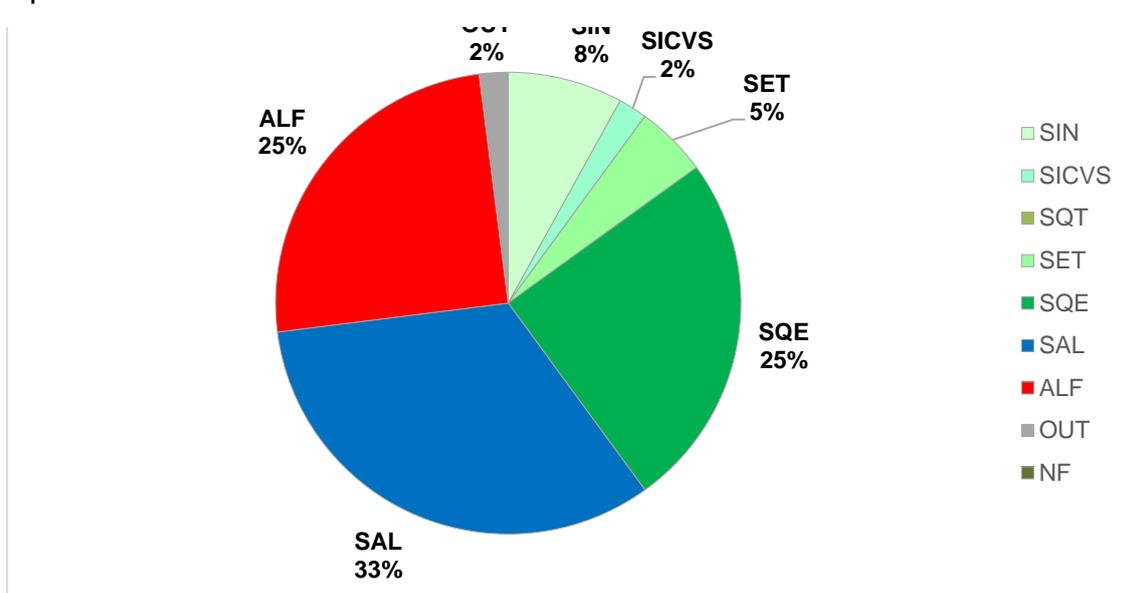


Fonte: A autora (2022)

*PSP- Pré-silábico primitivo; PSV- Pré-silábico com variação; PSS- Pré-silábico com valor sonoro convencional; SIN- Silábico inicial sem valor sonoro; SICVS- Silábico inicial com valor sonoro inicial; SQT- Silábico quantitativo; SET- Silábico em transição; SQE- Silábico qualitativo estrito; SAL- Silábico alfabético; ALF- Alfabético; OUT- Outros; NF- Não fez

Na terceira coleta, como mostram os gráficos 19 e 20, abaixo, as diferenças revelaram um contraste ainda maior, pois, enquanto nas Escolas Públicas aumentou o percentual de palavras revelando uma hipótese pré-silábica, na Escola Privada não havia mais palavras escritas com essa característica. Além disso, enquanto as crianças da rede pública apresentaram poucos avanços do ponto de vista qualitativo, a maioria das palavras notadas na Privada já apresentavam uma hipótese silábico-alfabética ou alfabética.

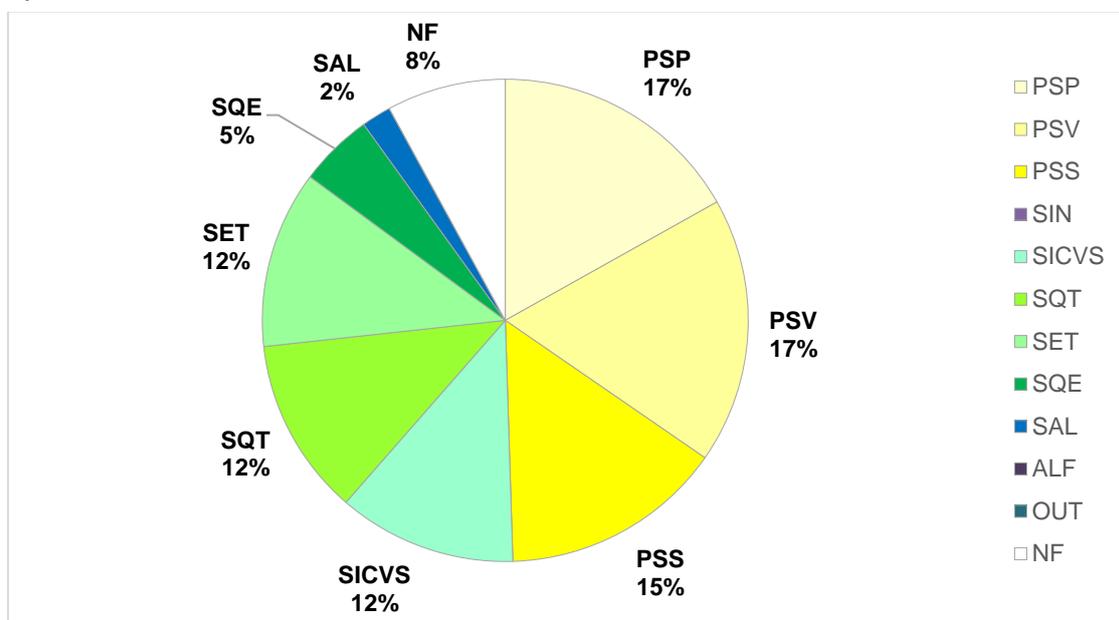
Gráfico 19 - Percentuais de palavras notadas pelas crianças por categorias de hipótese de escrita na Escola Privada durante a coleta 3



Fonte: A autora (2022)

*PSP- Pré-silábico primitivo; PSV- Pré-silábico com variação; PSS- Pré-silábico com valor sonoro convencional; SIN- Silábico inicial sem valor sonoro; SICVS- Silábico inicial com valor sonoro inicial; SQT- Silábico quantitativo; SET- Silábico em transição; SQE- Silábico qualitativo estrito; SAL- Silábico alfabético; ALF- Alfabético; OUT- Outros; NF- Não fez

Gráfico 20 - Percentuais de palavras notadas pelas crianças por categorias de hipótese de escrita nas Escolas Públicas durante a coleta 3

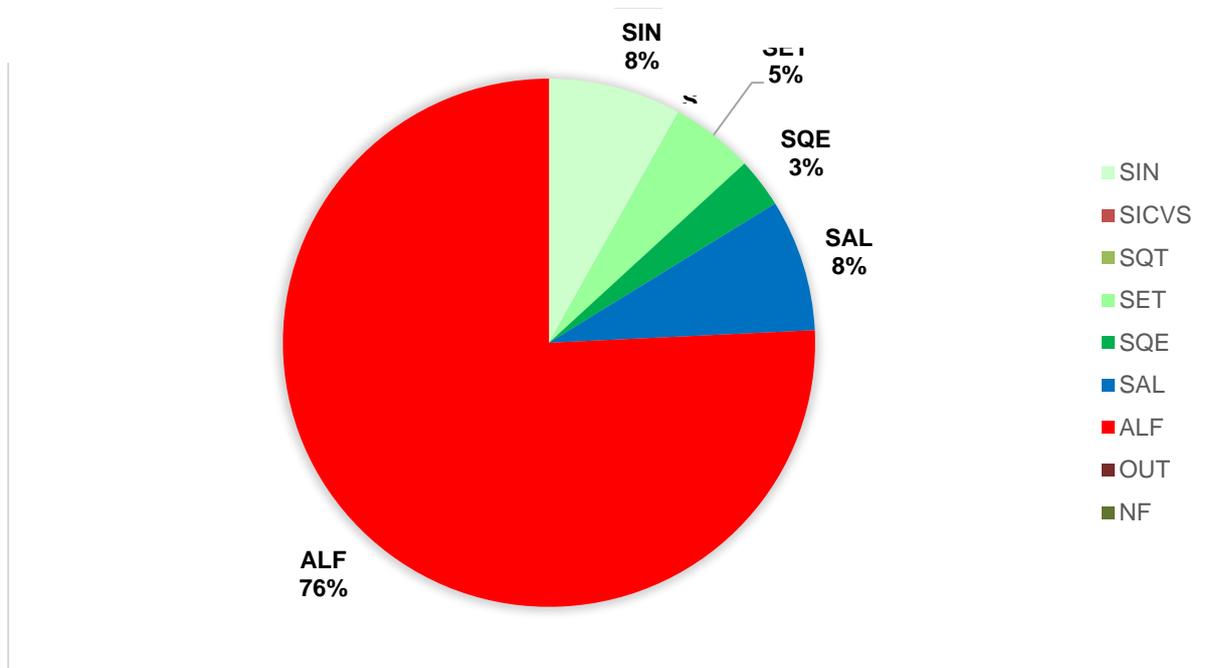


Fonte: A autora (2022)

*PSP- Pré-silábico primitivo; PSV- Pré-silábico com variação; PSS- Pré-silábico com valor sonoro convencional; SIN- Silábico inicial sem valor sonoro; SICVS- Silábico inicial com valor sonoro inicial; SQT- Silábico quantitativo; SET- Silábico em transição; SQE- Silábico qualitativo estrito; SAL- Silábico alfabético; ALF- Alfabético; OUT- Outros; NF- Não fez

Na quarta coleta, como revelam os gráficos 21 e 22, abaixo, foi possível constatar que as diferenças permaneceram evidentes entre os dois grupos sociais. Enquanto na escola Privada, a maioria das palavras revelou uma hipótese de escrita alfabética, a maioria das crianças das Escolas Públicas migrou para uma hipótese de escrita silábica, nem sempre usando letras com valor sonoro convencional. Nesse sentido, embora reconheçamos que a evolução dos dois grupos sociais foi evidente e significativa, constatamos o impacto das diferentes condições e oportunidades a favor das crianças da Escola Privada.

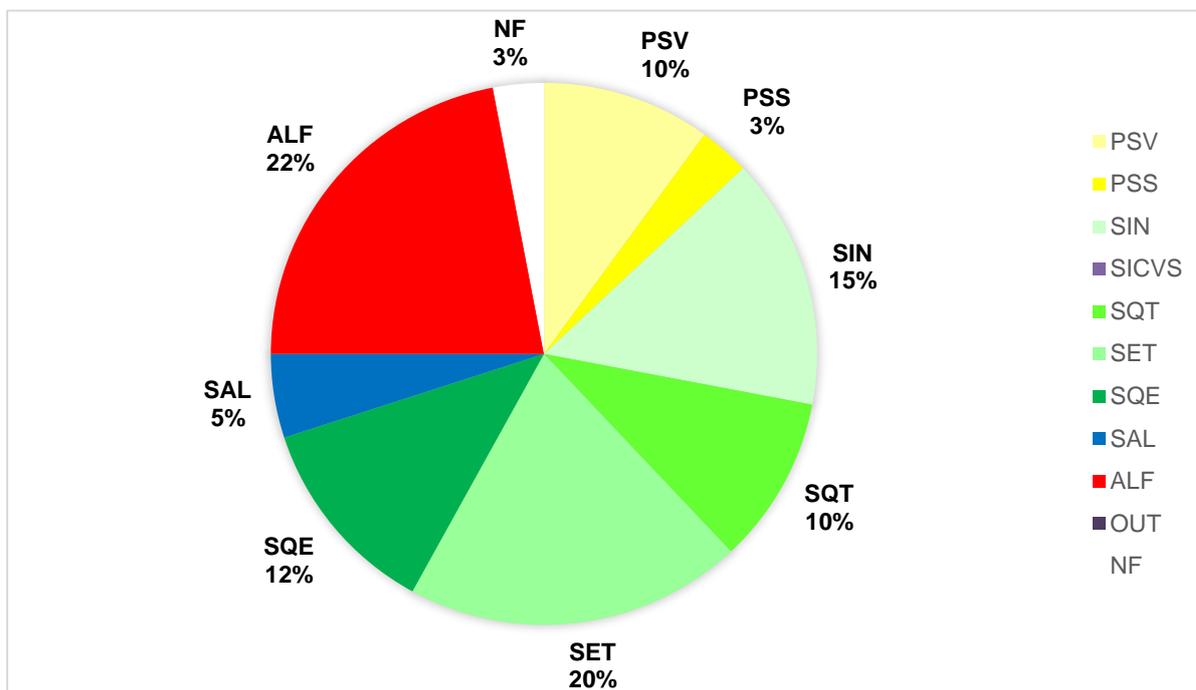
Gráfico 21 - Percentuais de palavras notadas pelas crianças por categorias de hipótese de escrita na Escola Privada durante a coleta 4



Fonte: A autora (2022)

*PSP- Pré-silábico primitivo; PSV- Pré-silábico com variação; PSS- Pré-silábico com valor sonoro convencional; SIN- Silábico inicial sem valor sonoro; SICVS- Silábico inicial com valor sonoro inicial; SQT- Silábico quantitativo; SET- Silábico em transição; SQE- Silábico qualitativo estrito; SAL- Silábico alfabético; ALF- Alfabético; OUT- Outros; NF- Não fez

Gráfico 22 - Percentuais de palavras notadas pelas crianças por categorias de hipótese de escrita nas Escolas Públicas durante a coleta 4



Fonte: A autora (2022)

*PSP- Pré-silábico primitivo; PSV- Pré-silábico com variação; PSS- Pré-silábico com valor sonoro convencional; SIN- Silábico inicial sem valor sonoro; SICVS- Silábico inicial com valor sonoro inicial; SQT- Silábico quantitativo; SET- Silábico em transição; SQE- Silábico qualitativo estrito; SAL- Silábico alfabético; ALF- Alfabético; OUT- Outros; NF- Não fez

4.3.1.4 Algumas considerações, à título de síntese, sobre as hipóteses de escrita apresentadas pelas crianças durante o Infantil 4 e 5

Constatamos que, de um modo geral, tanto as crianças da escola privada como as da pública evoluíram em suas hipóteses de escrita.

Observamos que a presença da heterogeneidade em um mesmo ditado, já constatada no estudo 1, permaneceu nas demais coletas e continuou reiterando as evidências do estudo realizado com crianças do 1º ano por Gomes e Morais (2013) e com a pesquisa envolvendo estudantes da EJA, conduzida por Azevedo e Morais (2008).

Além disso, assim como Morais (2012), Oliveira e Morais (2013), Gomes e Morais (2013), observamos, no decorrer dos dois anos, que muitas crianças apresentaram ausência ou parcial domínio do eixo quantitativo e, mesmo assim, notaram convencionalmente o fonema inicial das palavras. Nesses casos, utilizamos como categorias: PSS (pré-silábico com valor sonoro convencional) e SICVS (silábico inicial com valor sonoro convencional inicial).

Recordemos que, se algumas diferenças entre os grupos sociais foram registradas desde o início do Infantil 4, no decorrer das coletas, as diferenças tornaram-se mais nítidas a favor da escola privada, mesmo está dispensando um tempo menor para as vivências em torno da exploração do SEA.

Sobre as práticas, verificamos um maior investimento envolvendo a escrita de palavras pelas Escolas Privada e Pública. As diferenças listadas podem ter relação com a frequência de vivências envolvendo a escrita espontânea e a oportunidade em refletir fonologicamente sobre algumas habilidades investigadas nessa pesquisa.

Iremos dar continuidade à análise dos dados desse Estudo 2, tratando, a seguir, os dados relacionados aos conhecimentos das letras.

4.3.2 Análise quantitativa do desempenho das crianças nas atividades de *Nomeação e Produção de palavras*

Apresentaremos, abaixo, os dados estatísticos, comparando o desempenho em cada grupo sociocultural nas quatro coletas realizadas, considerando a *Nomeação* e a *Produção de palavras* a partir das letras apresentadas. Em seguida, mostraremos a comparação entre os dois grupos, considerando o desempenho em cada atividade.

Recordemos que houve diferenças quanto ao número de letras abordados nessas atividades. Durante o Infantil 4, apresentamos 14 letras mais as letras dos nomes das crianças (que não fizessem parte daquele repertório inicial de 14 letras) e, no Infantil 5, apresentamos todas as letras. Por esse motivo, as análises que envolvem a comparação entre as coletas serão feitas apenas no interior de cada ano letivo. Ou seja, iremos comparar as coletas 1 e 2 e as coletas 3 e 4.

Na atividade de *Nomeação*, analisamos o desempenho das crianças no conjunto de todas as letras e considerando, especificamente, as vogais e as consoantes. Na *Produção de Palavras*, consideramos os acertos, independentemente do desempenho na *Nomeação das Letras*, e separamos o resultado, considerando as vogais e as consoantes. Nesse caso, consideramos como acertos tanto as palavras produzidas com as letras iniciais como quando a letra estava em outra posição, mas a criança dava indícios de que sabia que a letra realmente fazia parte daquele nome: indicando a posição ou indicando palavras para situações específicas e não aleatoriamente.

4.3.2.1 Análise quantitativa do desempenho das crianças da escola Privada nas atividades de *Nomeação* e *Produção de palavras*

A tabela 17, abaixo, apresenta os percentuais de acertos relativos ao conhecimento das letras e produção de palavras na escola privada.

Tabela 17 - Médias percentuais de acertos, desvios-padrão e resultado do teste de U de Mann-Whitney nas atividades de *Nomeação* e *Produção de palavras* a partir das letras, na escola privada durante o Infantil 4 e 5

Turma/ano Coleta	Infantil 4				Infantil 5				Relação entre as coletas**
	1º		2º		3º		4º		
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	
Atividades**									
NC	44%	35%	77%	33%	83%	26%	88%	26%	½ (Z=-2,831 ^b ; p=,005*) ¾ (Z=-2,410 ^b ; p=,02*)
NV	75%	28%	92%	18%	92%	23%	97%	12%	½ (Z=-2,428 ^b ; p=,015*) ¾ (Z=-1,342 ^b ; p=,18)
NLT	55%	31%	82%	26%	85%	25%	90%	23%	½ (Z=-2,814 ^b ; p=,005*) ¾ (Z=-2,558 ^b ; p=,01*)
PPC	33%	28%	69%	30%	56%	22%	61%	19%	½ (Z=-2,673 ^b ; p=,008*) ¾ (Z=-1,898 ^b ; p=,06)
PPV	57%	31%	80%	30%	78%	37%	82%	28%	½ (Z=-2,585 ^b ; p=,01*) ¾ (Z=-,425 ^b ; p=,67)
PPT	22%	14%	39%	15%	71%	29%	77%	24%	½ (Z=-3,084 ^b ; p=,002*) ¾ (Z=-1,826 ^b ; p=,07)

* P < ou = 0,05

** NC *Nomeação de Consoantes*/ NV *Nomeação de Vogais*/NLT *Nomeação de Letras Totais*/ PPC *Produção de Palavras com Consoantes*/ PPV *Produção de Palavras com Vogais*/ PPT *Produção Total de Palavras*.

***Teste de Classificações Assinadas por Wilcoxon

N Max em Infantil 4: consoantes (9); vogais (5); total de letras (14)

N Max em Infantil 5: consoantes (21); vogais (5); total de letras (26)

Quando analisamos o desempenho na *Nomeação das Letras*, de um modo geral, considerando todas as letras apresentadas, identificamos que o grupo da Escola Privada apresentou avanços significativos tanto durante o Infantil 4 (p=,005*) como no Infantil 5 (p=,01). Isso indica que as crianças progrediram durante os dois últimos anos da Educação Infantil em relação a esses conhecimentos, chegando ao final do último ano com o desempenho médio de 90% de acertos.

Especificamente na *Nomeação das Consoantes*, tanto no Infantil 4 (p=,005*) como no Infantil 5 (p=,02), identificamos avanço significativo no desempenho das crianças.

Por outro lado, na *Nomeação das Vogais*, enquanto no Infantil 4 (p=,015), houve um significativo avanço, no Infantil 5 (p=,18), observamos que não houve avanços significativos do ponto de vista estatístico, o que se deve ao fato de que,

desde o início do Infantil 5, as crianças já apresentaram um percentual de acertos maior que 90%.

Quando observamos a *Produção Total de Palavras* com determinada letra, verificamos que houve avanço significativo apenas no Infantil 4 (**p=,002**). Durante o Infantil 5, a ausência de avanço significativo, pode ter relação com o fato de a média de acertos, já no início do ano, ter sido mais alta que 70%.

Porém, quando analisamos, especificamente, a *Produção das Palavras com Consoantes*, identificamos que, sim, houve avanços significativos e quase significativos do ponto de vista estatístico durante os dois últimos anos da Educação Infantil (**p=,008**; **p=,06**), respectivamente.

Por outro lado, assim como na *Nomeação*, na *Produção de Palavras com Vogais*, houve avanço significativo apenas no Infantil 4 (**p=,01**). Sobre isso, precisamos considerar que as vogais representaram menos letras, e que, especialmente no início do Infantil 5 (terceira coleta), as crianças já apresentavam desempenho superior a 90% de acertos na *Nomeação de Letras* e a 70% na *Produção de Palavras com Vogais*.

Outro destaque é que a *Nomeação das letras*, assim como no estudo 1, continuou apresentando um desempenho mais alto que a *Produção de palavras com determinada letra*.

Como podemos constatar, na Escola Privada as crianças revelaram significativa evolução na *Nomeação das letras* e na *Produção de palavras com as letras apresentadas*.

4.3.2.2 Análise quantitativa do desempenho das crianças das Escolas Públicas nas atividades de *Nomeação* e *Produção de palavras*

A tabela 18, abaixo, apresenta os desempenhos médios relativos ao conhecimento das letras e produção de palavras nas Escolas Públicas.

Tabela 18 - Médias percentuais de acertos, desvios-padrão e resultado do teste de U de Mann-Whitney nas atividades de Nomeação e Produção de palavras a partir das letras, nas Escolas Públicas durante o Infantil 4 e 5

Turma/ ano	Infantil 4				Infantil 5				Relação entre as coletas***
	1º	Desvio Padrão ¹	2º	Desvio Padrão ¹	3º	Desvio Padrão ¹	4º	Desvio Padrão ¹	
Atividades**	Média		Média		Média		Média		
NC	22%	28%	59%	40%	71%	30%	81%	23%	½ (Z=-3,086 ^b ; p=,002*) ¾ (Z=-2,214 ^b ; p=,03*)
NV	50%	37%	83%	19%	83%	22%	95%	9%	½ (Z=-2,687 ^b ; p=,007*) ¾ (Z=-2,121 ^b ; p=,03*)
NLT	32%	30%	68%	32%	71%	33%	83%	20%	½ (Z=-3,074 ^b ; p=,002*) ¾ (Z=-2,375 ^b ; p=,02*)
PPC	17%	27%	59%	34%	48%	27%	52%	23%	½ (Z=-3,071 ^b ; p=,002*) ¾ (Z=-1,128 ^b ; p=,26)
PPV	27%	33%	78%	31%	73%	27%	72%	31%	½ (Z=-2,946 ^b ; p=,003*) 2¾ (Z=-,276 ^c ; p=,78)
PPT	11%	15%	36%	17%	62%	31%	65%	28%	½ (Z=-3,071 ^b ; p=,002*) ¾ (Z=-,914 ^b ; p=,36)

* P < ou = 0,05

** NC Nomeação de Consoantes/ NV Nomeação de Vogais/NLT Nomeação de Letras Totais/ PPC Produção de Palavras com Consoantes/ PPV Produção de Palavras com Vogais/ PPT Produção Total de Palavras.

***Teste de Classificações Assinadas por Wilcoxon

N Max em Infantil 4: consoantes (9); vogais (5); total de letras (14)

N Max em Infantil 5: consoantes (21); vogais (5); total de letras (26)

Quando consideramos a *Nomeação das Letras*, de um modo geral, identificamos que as crianças das Escola Públicas, apresentaram avanços significativos tanto no Infantil 4 (**p=,002**) como no Infantil 5 (**p=,02**), o que indica que elas progrediram durante os dois últimos anos da Educação Infantil em relação a esses conhecimentos, chegando ao final do Infantil 5, com o desempenho médio maior que 80% de acertos.

Ao observamos, separadamente, a *Nomeação das Consoantes*, tanto no Infantil 4 como no 5, também identificamos avanço significativo no desempenho das crianças.

Na *Nomeação das Vogais*, houve avanço significativo entre a primeira e segunda coletas e entre a terceira e a quarta.

Na *Produção Total de Palavras* com determinada letra, identificamos que, assim como na *Nomeação das Letras*, houve avanço significativo no Infantil 4 e no 5.

Porém, quando analisamos, especificamente, a *Produção de Palavras com Consoantes*, verificamos que houve avanços significativos do ponto de vista estatístico, apenas no Infantil 4 (**p=,002**). No último ano da Educação Infantil, os

desempenhos médios daquelas crianças, nessa atividade, foram inferiores aos que revelaram no final do ano letivo anterior, isso pode ter ocorrido devido ao fato de que o conhecimento envolvido nessa atividade implica a memorização das palavras tomadas como referência, sendo assim, as crianças podem ter esquecido o que produziram anteriormente.

Por outro lado, na *Produção de Palavras com Vogais*, houve avanço significativo apenas no Infantil 4 ($p = ,003$). Mais uma vez observamos que o desempenho nessa habilidade no Infantil 5 foi inferior ao resultado no final do Infantil 4.

As crianças das Escolas Públicas, assim como as da Escola Privada, revelaram um progressivo desempenho tanto na nomeação como na produção de palavras com as letras apresentadas. Como vimos, o avanço foi mais intenso entre a primeira e segunda coletas, ou seja, ainda no Infantil 4.

Na produção de palavras com determinada letra, observamos, mais uma vez, que as crianças tiveram um desempenho inferior, quando comparada com a nomeação das letras. Assim, essa tendência, já identificada ainda no estudo I, permaneceu no decorrer do Infantil 5.

4.3.2.3 Análise comparativa do desempenho das crianças das escolas Pública e Privada nas atividades de *Nomeação e Produção de palavras*

A seguir, a partir da apresentação da tabela 19, vamos comparar o desempenho dos dois grupos sociais em relação ao conhecimento das letras e produção de palavras a partir das letras apresentadas.

Tabela 19 - Médias percentuais de acertos, desvios-padrão e resultado do teste de U de Mann-Whitney nas atividades de Nomeação e Produção de palavras a partir das letras nas escolas privada e pública durante o Infantil 4 e 5

Atividades**	Escola priv.		Escola pub.		Comparação entre as escolas privada e pública***
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	
NC1	,44	,35	,22	,28	(U=39,00; p=,05*)
NC2	,77	,33	,59	,40	(U=62,50; p=,57)
NC3	,83	,26	,71	,30	(U=58,50; p=,43)
NC4	,88	,26	,81	,23	(U=47,00; p=,13)
NV1	,75	,28	,50	,37	(U=44,00; p=,10)
NV2	,92	,18	,83	,19	(U=53,00; p=,21)
NV3	,92	,23	,83	,22	(U=54,50; p=,21)
NV4	,97	,12	,95	,09	(U=61,50; p=,35)
NLT1	,55	,31	,32	,30	(U=38,50; p=,05*)
NLT2	,82	,26	,68	,32	(U=65,00; p=,68)
NLT3	,85	,25	,71	,33	(U=58,00; p=,41)
NLT4	,90	,23	,83	,20	(U=46,00; p=,11)
PPC1	,33	,28	,17	,27	(U=42,00; p=,08)
PPC2	,69	,30	,59	,34	(U=63,50; p=,62)
PPC3	,56	,22	,48	,27	(U=56,50; p=,37)
PPC4	,61	,19	,52	,23	(U=57,50; p=,40)
PPV1	,57	,31	,27	,33	(U=36,00; p=,03*)
PPV2	,80	,30	,78	,31	(U=71,00; p=,95)
PPV3	,78	,37	,73	,27	(U=55,50; p=,31)
PPV4	,82	,28	,72	,31	(U=58,00; p=,39)
PPT1	,22	,14	,11	,15	(U=36,00; p=,04*)
PPT2	,39	,15	,36	,17	(U=66,50; p=,75)
PPT3	,71	,29	,62	,31	(U=55,00; p=,32)
PPT4	,77	,24	,65	,28	(U=58,50; p=,43)

* $P < \text{ou} = 0,05$

** NC Nomeação de Consoantes/ NV Nomeação de Vogais/NLT Nomeação de Letras Totais/ PPC Produção de Palavras com Consoantes/ PPV Produção de Palavras com Vogais/ PPT Produção Total de Palavras.

***Teste de Classificações Assinadas por Wilcoxon

N Max em Infantil 4: consoantes (9); vogais (5); total de letras (14)

N Max em Infantil 5: consoantes (21); vogais (5); total de letras (26)

De um modo geral, identificamos que os dados obtidos em relação ao conhecimento das letras apresentaram poucas diferenças significativas do ponto de vista estatístico entre as escolas, isto é, entre as crianças dos dois grupos socioculturais.

As poucas diferenças ocorreram apenas na primeira coleta (NC1- $p=,05$; NLT1- $p=,05$; PPV1- $p=,03$; PPT1- $p=,04$). Isto é, os contrastes, considerando os diferentes grupos socioculturais, envolvendo os conhecimentos das letras, se revelaram não significativos desde o final do penúltimo ano da Educação Infantil.

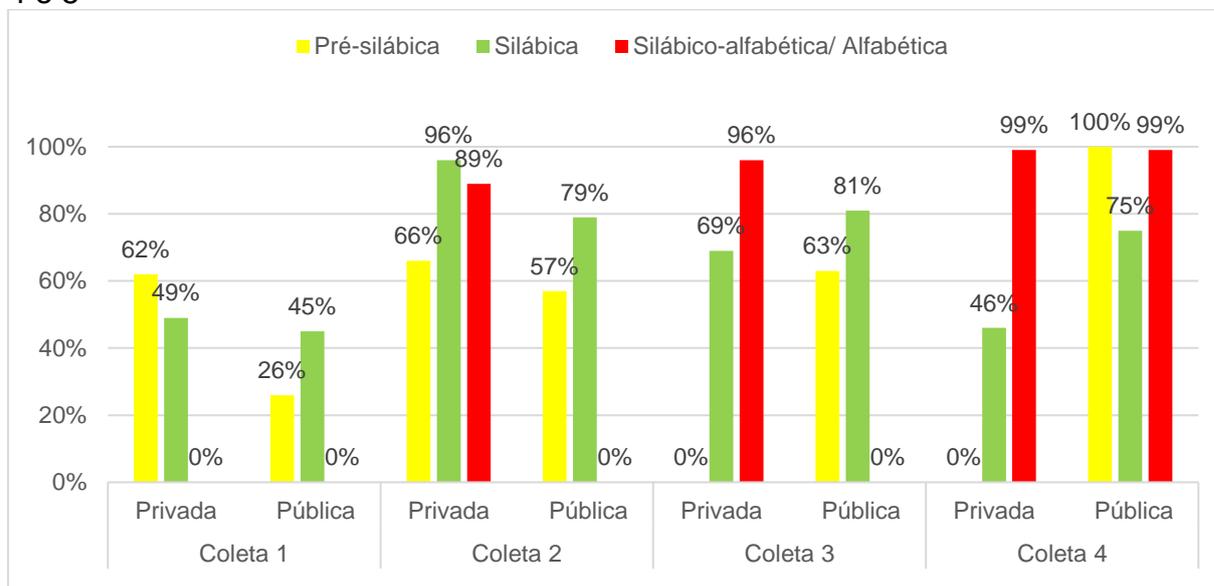
Apesar disso, fica evidente que a produção de palavras a partir das letras apresentadas constituiu um desafio maior para as crianças dos dois grupos sociais.

4.3.2.4 A relação entre as hipóteses de escrita e os conhecimentos das letras

Nesta etapa, iremos analisar a relação entre as *Hipóteses de Escrita predominantes* apresentadas pelas crianças e os conhecimentos das letras (*Nomeação e Produção de Palavras Totais*). Para isso, organizamos as crianças por subgrupos de Hipóteses de Escrita predominante e procuramos observar o desempenho de cada subgrupo na Nomeação e Produção de Palavras nas quatro coletas realizadas.

O gráfico 23, abaixo, mostra a relação entre as hipóteses apresentadas pelas crianças da escola privada e pública e a nomeação das letras.

Gráfico 23 - Percentuais de acertos na nomeação das letras por subgrupos de hipóteses de escrita predominantes nas Escolas Privada e Públicas durante o Infantil 4 e 5

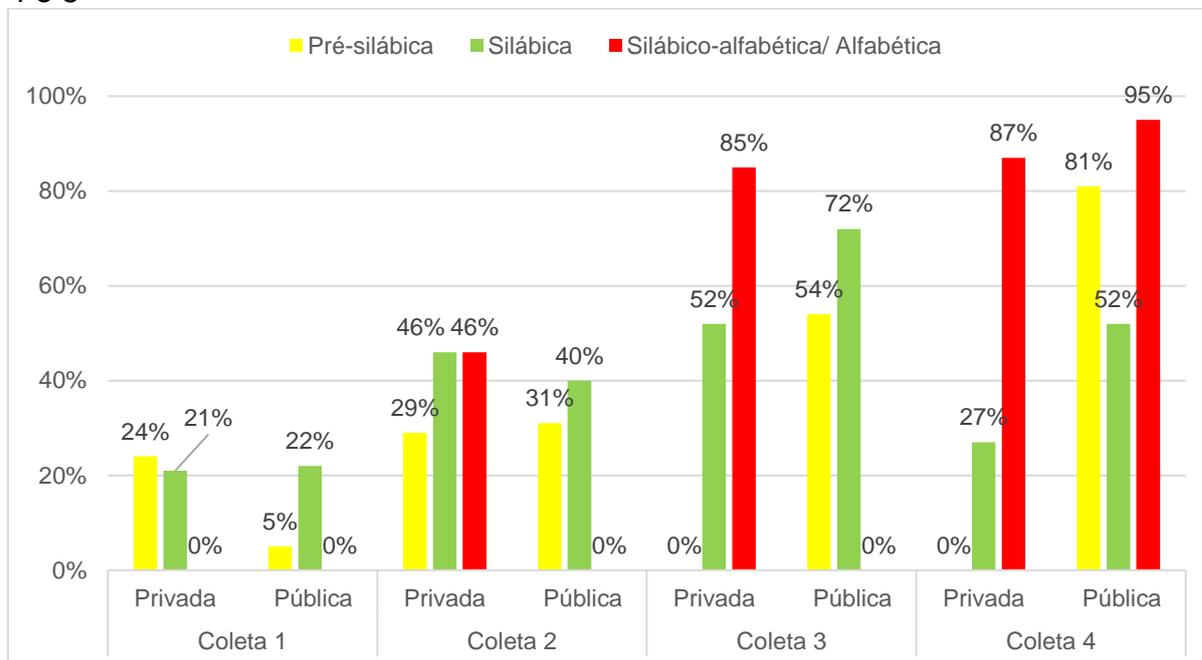


Como podemos ver, o percentual de acertos na atividade de nomeação em cada grupo de hipótese oscilou entre uma coleta e outra na duas Escolas.

De um modo geral, as crianças com hipóteses mais elaboradas apresentaram maiores concentrações de acerto na *Nomeação das letras* no decorrer das coletas. Porém, na primeira coleta da Escola Privada, as crianças no subgrupo com predomínio da hipótese silábica apresentaram um desempenho mais baixo que as crianças com hipótese de escrita pré-silábica. Já na segunda coleta da Escola Privada, observamos que as crianças na *Hipótese Silábica* apresentaram um desempenho mais alto que as da *Hipótese Silábica-alfabética*. Enquanto isso, na quarta coleta, as crianças das Escolas Públicas que estavam no subgrupo com predomínio de hipótese pré-silábica apresentaram um desempenho mais alto que as dos demais subgrupos de hipóteses na nomeação das letras. Os dados indicam que nas primeira e segunda coletas os alunos da Escola Privada apresentaram maior percentual de acertos, se comparamos cada subgrupo de hipótese de escrita (pré-silábica e silábica). Nas terceira e quarta coletas, quando observamos o desempenho dos subgrupos com predomínio da hipótese silábica, identificamos que a pública apresentou uma maior concentração de acertos na nomeação das letras.

O gráfico 24, abaixo, mostra a relação entre as hipóteses predominantes apresentadas pelas crianças da escola privada e pública e a Produção de palavras com as letras apresentadas.

Gráfico 24 - Percentuais de acertos na Produção de palavras com as letras apresentadas por hipóteses de escrita das Escolas Privada e Pública durante o Infantil 4 e 5



Assim como na Nomeação das letras, na atividade de Produção de palavras a partir das letras, observamos que as crianças com predomínio de hipóteses de escrita mais elaboradas tenderam a revelar um maior percentual de acertos médios. Isso ocorreu com exceção da Escola Privada, na primeira coleta, e das Escolas públicas, na quarta coleta, em que as crianças com hipótese Pré-silábica predominante apresentaram um percentual médio de acertos maior que as crianças do subgrupo com hipótese silábica de escrita.

De um modo geral, houve aumento no percentual de acertos na produção de palavras no decorrer das coletas em cada hipótese de escrita.

Também de um modo geral, houve poucas diferenças entre os grupos socioculturais em cada coleta.

4.3.2.5 Algumas considerações, a título de síntese, sobre o Conhecimento das letras e a produção de palavras a partir das letras apresentadas durante o Infantil 4 e 5

Sobre os conhecimentos das letras, as crianças de um modo geral apresentaram crescimento significativo ao longo dos dois anos.

O maior desempenho na nomeação das letras, quando comparado com o rendimento na produção de palavras a partir das letras apresentadas, permaneceu durante os dois anos, corroborando os estudos de Leite (2011). O percentual de acertos na nomeação e produção de palavras a partir das letras apresentadas também permaneceu maior entre as vogais do que entre as consoantes, em acordo com os estudos de Brandão (2016).

As diferenças significativas que surgiram entre os grupos sociais permaneceram apenas durante o Infantil 4, o que confirma que elas foram amenizadas no decorrer dos dois últimos anos da Educação Infantil.

Porém, o avanço nesse conhecimento continuou não garantindo o alcance das hipóteses silábicas ou silábico-alfabética, por muitas crianças. Ou seja, o conhecimento das letras por si só, diferentemente do que pressupõem os defensores dos métodos tradicionais de ensino, não garantiu a compreensão do funcionamento do sistema de escrita alfabética pelas crianças dessa pesquisa. Paralelamente, crianças com níveis mais elaborados de escrita, permaneceram apresentando, tanto na Escola Privada como nas Públicas, percentuais mais altos de acertos, o que indica que a aprendizagem das letras é importante, mas não é suficiente para o alcance de hipóteses de escrita mais elaboradas.

O ensino das letras, durante o Infantil 5, ocorreu, mas não com a mesma frequência que no Infantil 4. Isso, em conjunto com os resultados acima apresentados, indica que muitas crianças já haviam construído esses conhecimentos ainda no Infantil 4.

4.3.3 Análise quantitativa do desempenho das crianças nas atividades de consciência fonológica

Abaixo, trataremos os dados estatísticos envolvendo os acertos nas atividades de consciência fonológica. Analisamos o desempenho em cada atividade, comparando as quatro coletas realizadas.

4.3.3.1 Análise quantitativa do desempenho das crianças nas atividades de consciência fonológica na Escola Privada

A tabela 20, abaixo, apresenta os dados dos conhecimentos revelados pelas crianças nas tarefas de consciência fonológica na Escola Privada.

Tabela 20 - Médias percentuais de acertos, desvios-padrão e resultado do teste de Wilcoxon nas atividades de consciência fonológica na Escola Privada nas coletas do Infantil 4 e 5

Turma/ ano	Infantil 4				Infantil 5				Relação entre as coletas**
	1º		2º		3º		4º		
Coleta	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	
Atividades*									
CS	67%	35%	92%	15%	94%	13%	97%	9%	½ (Z=2,16; p=,03***) 1/3(Z=-2,271 ^b ; p=,02***) ¼ (Z=-2,232 ^b ; p=,03***) 2/3 (Z=,577; p=,564) ¾ (Z=1,00; p=,317)
ISI	64%	36%	81%	26%	89%	26%	94%	19%	½ (Z=1,278; p=,201) 1/3(Z=-2,251 ^b ; p=,02***) ¼ (Z=-2,232 ^b ; p=,03*) 2/3 (Z=,966; p=,334) ¾ (Z=1,000; p=,317)
IPM	75%	38%	86%	33%	100%	0%	100%	0%	½ (Z=1,081; p=,279) 1/3(Z=-2,070 ^b ; p=,04***) ¼ (Z=-2,070 ^b ; p=,04***) 2/3 (Z=1,342; p=,180) ¾ (Z=,000; p=1,000)
IR	72%	34%	86%	30%	89%	16%	97%	9%	½ (Z=1,179; p=,238) 1/3(Z=-1,857 ^b ; p=,06) ¼ (Z=-2,251 ^b ; p=,02***) 2/3 (Z=,447; p=,655) ¾ (Z=1,732; p=,083)
IPFi_4	0	0%	0	0%	69%	36%	72%	40%	¾ (Z=1,089; p=,276)

* CS *Contagem de Sílabas*/ ISI *Identificação das Palavras Com a Mesma Sílabla Inicial* /IPM *Identificação das Palavras Maiores*/ IR *Identificação das Palavras que rimam*/ IPFi *Identificação das Palavras com o Mesmo Fonema Inicial*.

**Teste de Classificações Assinadas por Wilcoxon

*** P < ou = 0,05

De um modo geral, a habilidade que apresentou mais desafios para as crianças da escola privada foi a *Identificação de palavras com a mesma sílabla inicial*, que obteve, na primeira coleta, um percentual médio de acertos de 64%. As demais habilidades mostraram um percentual superior a 67%, o que indica que essas crianças apresentaram, desde o início da pesquisa, razoável ou bom desempenho nas habilidades de consciência fonológica que avaliamos.

Na *atividade de Contagem de sílabas*, houve diferenças significativas entre a primeira e as demais coletas. Os dados indicam que, durante o Infantil 4, as crianças apresentaram significativo avanço nessa habilidade (Z=2,16; **p=,03*****). Durante o Infantil 5, as médias foram semelhantes àquela atingida no final do Infantil 4, o que indica que a maioria das crianças da Escola Privada já havia consolidado essa habilidade logo no primeiro ano.

Na *Identificação das Palavras com a Mesma Sílabo Inicial*, não houve diferenças significativas entre as coletas realizadas quando as crianças estavam no Infantil 4. A diferença tornou-se evidente, quando comparamos os resultados da 1ª e 3ª coletas. Ou seja, apenas no início do Infantil 5, foi possível identificar avanço significativo, do ponto de vista estatístico, quando o desempenho foi comparado com a primeira coleta.

Observamos que a atividade de *Identificação da Palavra Maior*, apresentou na primeira coleta a mais alta média dentre as habilidades de Consciência fonológica na escola Privada. Houve diferença significativa apenas quando comparamos os dados da primeira e terceira coletas (1/3- $Z=-2,070^b$; $p=.04^{***}$). Porém, na terceira, as crianças já apresentavam a média máxima na habilidade em destaque. Ou seja, as crianças iniciaram o Infantil 5 com o domínio pleno dessa habilidade.

A habilidade de *Identificação de Palavras que rimam* também apresentou um percentual médio de acertos de 72% já na primeira coleta. A presença de diferenças significativas se verificou apenas entre a primeira e quarta coletas e isso parece ter relação com o fato de a média já ter sido alta desde o início do Infantil 4.

A habilidade de *Identificação das Palavras com o Mesmo fonema Inicial* apresentou, na terceira coleta, um percentual médio de 69% de acertos. A análise estatística evidenciou que não houve avanço significativo dessa habilidade no decorrer do Infantil 5. Cabe salientar, contudo que, ao final da Educação Infantil, o desempenho médio desse grupo nessa atividade cresceu para 72%.

De um modo geral, é possível perceber que a maioria das crianças da Escola Privada encerrou a Educação Infantil com o domínio das habilidades de Consciência fonológica avaliadas nessa pesquisa. A seguir, iremos observar o desempenho das crianças que frequentavam as Escolas Públicas.

4.3.3.2 Análise quantitativa do desempenho das crianças nas atividades de consciência fonológica nas Escolas Públicas

A tabela 21, abaixo, apresenta os dados dos conhecimentos apresentados pelas crianças nas atividades de consciência fonológica nas Escolas Públicas.

Tabela 21 - Médias percentuais de acertos, desvios-padrão e resultado do teste de Wilcoxon nas atividades de consciência fonológica nas Escolas Públicas nas coletas do Infantil 4 e 5

Turma/ ano Coleta Atividades*	Infantil 4				Infantil 5				Relação entre as coletas**
	1º		2º		3º		4º		
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	
CS	31%	26%	61%	24%	72%	34%	86%	30%	½ (Z=-2,373 ^b ; p=,02 ^{***}) 1/3(Z=-2,438 ^b ; p=,01 ^{***}) ¼ (Z=-2,795 ^b ; p=,005 ^{***}) 2/3 (Z=-1,100 ^b ; p=,27) ¾ (Z=-1,890 ^b ; p=,06)
ISI	44%	30%	44%	36%	61%	40%	67%	28%	½ (Z=,000 ^c ; p=1,00) 1/3(Z=-1,052 ^b ; p=,29) ¼ (Z=-1,841 ^b ; p=,06) 2/3 (Z=-1,029 ^b ; p=,30) ¾ (Z=-,577 ^b ; p=,56)
IPM	31%	33%	53%	41%	86%	22%	94%	19%	½ (Z=-1,807 ^b ; p=,07) 1/3(Z=-2,836 ^b ; p=,005 ^{***}) ¼ (Z=-2,850 ^b ; p=,004 ^{***}) 2/3 (Z=-2,414 ^b ; p=,016 ^{***}) ¾ (Z=-1,732 ^b ; p=,08)
IR	50%	27%	58%	25%	36%	10%	64%	30%	½ (Z=-,812 ^b ; p=,42) 1/3(Z=-1,508 ^d ; p=,13) ¼ (Z=-1,095 ^b ; p=,27) 2/3 (Z=-2,530 ^d ; p=,01 ^{***}) ¾ (Z=-2,428 ^b ; p=,01 ^{***})
IPFi	0	0	0	0	14%	33%	22%	38%	¾ (Z=-1,732 ^b ; p=,08)

* CS *Contagem de Sílabas*/ ISI *Identificação das Palavras Com a Mesma Sílabas Inicial* /IPM *Identificação das Palavras Maiores*/ IR *Identificação das Palavras que rimam*/ IPFi *Identificação das Palavras com o Mesmo Fonema Inicial*.

**Teste de Classificações Assinadas por Wilcoxon

*** P < ou = 0,05

Ao contrário da escola privada, todas as habilidades de Consciência Fonológica apresentaram um maior desafio para as crianças de escolas públicas, pois, desde a primeira coleta, os percentuais foram iguais ou menores que 50%.

Na *Contagem de Sílabas*, as crianças apresentaram avanço significativo do ponto de vista estatístico desde a comparação entre a primeira e segunda coletas, tornando-se progressivamente mais significativa a diferença entre a primeira e demais coletas. Mas, ao comparar os desempenhos obtidos entre a segunda e a terceira, não identificamos progressos significativos. Por outro lado, ao comparar os resultados entre as duas últimas coletas, sim, pudemos observar uma aproximação ao nível de significância (3/4- Z=-1,890^b; p=,06). Ou seja, durante o Infantil 4, foi possível identificar que houve uma construção mais significativa dessa habilidade entre as crianças frequentadoras das Escolas Públicas.

Na atividade de *Identificação das Palavras com a Mesma Sílabo Inicial*, observamos que, de forma geral, não houve avanços significativos do ponto de vista estatístico entre as coletas, ao longo dos dois últimos anos da Educação Infantil. Apenas entre a 1ª e 4ª coletas, foi possível observar uma aproximação ao nível de significância (1/4- $Z=-1,841^b$; $p=,06$). É importante frisar que, ao final do Infantil 5, os percentuais de acertos não ultrapassaram 67% nesta atividade.

Na *Identificação das Palavras Maiores*, os percentuais de acertos das crianças de Escolas Públicas alcançaram nível de significância somente a partir da comparação entre a primeira e a terceira coletas (1/3- $Z=-2,836^b$; $p=,005^{***}$). Ao realizarmos a comparação entre 2ª. e 3ª., também identificamos um alto nível de significância (2/3 $Z=-2,414^b$; $p=,016^{***}$). Os dados indicam que houve avanço significativo do ponto de vista estatístico, especialmente no período em que as crianças de Escolas Públicas estiveram no Infantil 4.

Na *Identificação das Palavras que rimam*, houve diferenças entre a segunda e terceira coletas, porém, não foi por conta do avanço, mas da média que diminuiu significativamente entre essas coletas. Entre a terceira e a quarta coletas, também houve diferenças significativas, desta vez evidenciando o avanço das crianças nessa habilidade. Os dados indicam que os avanços significativos dessa habilidade ocorreram apenas ao final do Infantil 5 entre as crianças das Escolas Públicas.

A habilidade de *Identificação das Palavras com o Mesmo Fonema Inicial* apresentou um percentual baixo, chegando a apenas 22% de acertos,

Podemos observar que a maioria das crianças frequentando Escolas Públicas encerraram a Educação Infantil com o domínio das habilidades de *Contagem de Sílabas e Identificação das Palavras Maiores*. E, ao contrário da Escola privada, encerraram a Educação Infantil com maiores desafios em relação às demais habilidades de consciência fonológica.

4.3.3.3 Análise comparativa dos desempenhos das crianças frequentadoras dos dois tipos de escolas nas atividades de consciência fonológica

A tabela 22, abaixo, apresenta a comparação do desempenho dos dois grupos sociais: Escola Privada e Pública, em relação ao desempenho nas tarefas de consciência fonológica.

Tabela 22 - Médias percentuais de acertos, desvios-padrão e resultado do teste de U de Mann-Whitney nas atividades de nas atividades de consciência fonológica nas Escolas Privada e Pública durante o Infantil 4 e 5

Atividades*	Escola priv.		Escola pub.		Comparação entre as escolas Privada e Pública**
	Média	Desvio Padrão ¹	Média	Desvio Padrão	
CS 1	67%	52%	31%	26%	(U=-2,52; p=,01***)
CS 2	92%	16%	61%	24%	(U=-3,01; p=,003***)
CS 3	94%	14%	72%	34%	(U=-1,87; p=,06)
CS 4	97%	10%	86%	30%	(U=-1,11; p=,265)
ISI 1	64%	56%	44%	30%	(U=-1,36; p=,175)
ISI 2	81%	33%	44%	36%	(U=-2,44; p=,01***)
ISI 3	89%	29%	61%	40%	(U=-2,00; p=,04***)
ISI 4	94%	20%	67%	28%	(U=-2,68; p=,007***)
IPM 1	75%	51%	31%	41%	(U=-2,610; p=,009***)
IPM 2	86%	39%	53%	78%	(U=-2,204; p=,03***)
IPM 3	100%	0%	86%	22%	(U=-2,14; p=,03***)
IPM 4	100%	0%	94%	19%	(U=-1,00; p=,32)
IR 1	72%	47%	50%	25%	(U=-1,81; p=,07)
IR 2	86%	35%	58%	43%	(U=-2,59; p=,009***)
IR 3	89%	18%	36%	10%	(U=-4,36; p=,00***)
IR 4	97%	10%	64%	30%	(U=-2,98; p=,003***)
IPFi 3	69%	36%	14%	33%	(U=-3,268; p=,001***)
IPFi 4	72%	40%	22%	38%	(U=-2,746; p=,006***)

* CS *Contagem de Sílabas*/ ISI *Identificação das Palavras Com a Mesma Sílabas Inicial* /IPM *Identificação das Palavras Maiores*/ IR *Identificação das Palavras que rimam*/ IPFi *Identificação das Palavras com o Mesmo Fonema Inicial*.

**Teste de Classificações Assinadas por Wilcoxon

*** P < ou = 0,05

Como podemos constatar, houve diferenças significativas do ponto de vista estatístico na maioria das atividades e coletas entre as Escolas privada e pública.

Na *Atividade de Contagem de Sílabas*, notamos as diferenças apenas quando as crianças estavam no Infantil 4.

Na *Identificação da Palavra Maior*, as diferenças significativas apareceram durante todo o Infantil 4 e no início do Infantil 5. Porém, no final do Infantil 5, não houve

diferenças significativas entre as escolas nessa atividade, o que indica um maior equilíbrio entre os grupos nessa habilidade.

Se consideramos as habilidades de *Contagem de Sílabas* e a *Identificação da Palavra Maior*, os dados indicam que as diferenças entre os alunos dos dois grupos socioculturais só foram amenizadas nas últimas coletas de dados. Isso indica que as diferenças no desempenho entre as crianças nessas habilidades foram superadas no decorrer da última etapa da Educação Infantil. Se considerarmos, tal como Morais (2019), que tais habilidades são necessárias para uma criança alcançar uma hipótese de escrita silábica estrita (mesmo sem valor sonoro convencional), consideramos que essa superação teria contribuído para o alcance da hipótese silábica pelas crianças do Infantil 5 frequentadoras da Escolas Públicas.

Em outra direção, ao observarmos as habilidades de *Identificação das palavras com a mesma sílaba inicial*; *Identificação das Palavras que Rimam* e *Identificação das Palavras com o Mesmo Fonema Inicial*, percebemos que houve diferenças significativas em quase todas as coletas, o que indica que as diferenças entre as crianças dos dois grupos socioculturais não foram superadas no decorrer da Educação Infantil. Ao contrário, foram agravadas, se considerarmos, especialmente, as habilidades de *Identificação de Palavras com a Mesma Sílaba Inicial* e a *Identificação das Palavras que rimam*, que na primeira ocasião em que foram avaliadas não apresentaram diferenças significativas.

No que diz respeito à atividade que a literatura aponta como mais complexa, dentre as que aplicamos, isto é, a *Identificação das Palavras com o mesmo Fonema Inicial*, tanto na terceira como na quarta coleta de dados as diferenças foram gritantes ($p=0.001$ e $p=0.006$, respectivamente) em favor das crianças da escola privada. Se tal habilidade parece um requisito para um aprendiz alcançar a hipótese alfabética (MORAIS, 2019), podemos entender por que, na escola privada, um número muito mais alto de crianças concluiu a educação infantil revelando hipóteses alfabéticas ou silábico-alfabéticas.

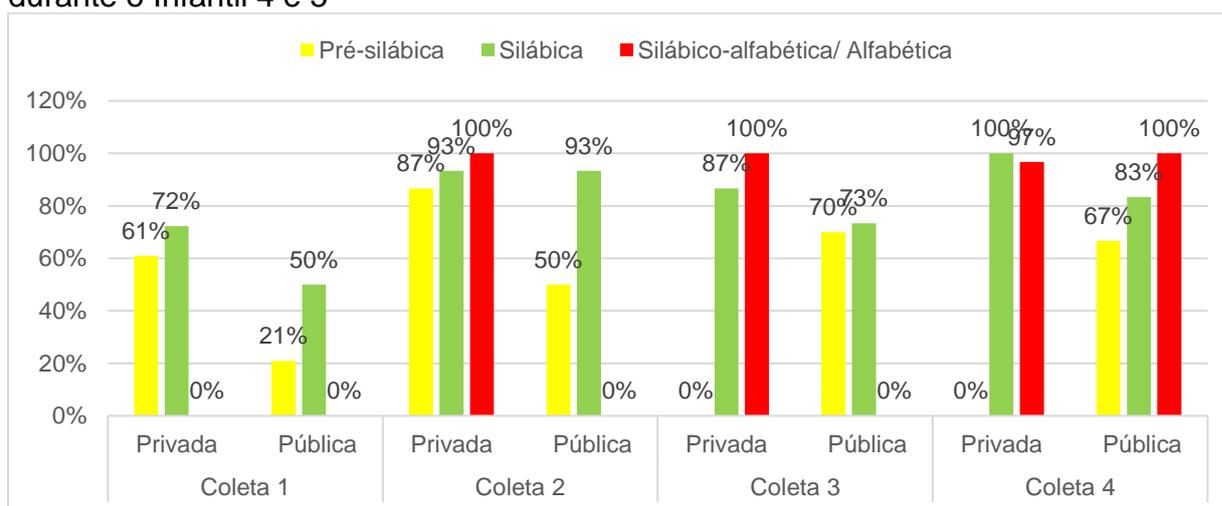
A seguir, iremos observar a relação entre as hipóteses de escrita predominantes e as habilidades de Consciência fonológica entre as crianças frequentadoras das Escolas públicas e privada.

4.3.3.4 A relação entre as hipóteses de escrita predominantes e as habilidades de Consciência Fonológica

Nesta etapa, iremos analisar a relação entre as *Hipóteses de Escrita* apresentadas pelas crianças e as *habilidades de Consciência Fonológica*. Para isso, procuramos identificar qual hipótese de escrita prevalecia entre as crianças, as concentramos em três grupos (pré-silábico, silábico e silábico-alfabético/Alfabético) e relacionamos o desempenho de cada grupo em cada habilidade de Consciência Fonológica nas quatro coletas realizadas.

O gráfico 25, abaixo, mostra a relação entre as hipóteses predominantes apresentadas pelas crianças da escola privada e públicas e a Contagem de Sílabas.

Gráfico 25 - Percentuais de acertos na atividade de Contagem de Sílabas por hipóteses de escrita predominantes das crianças de Escolas Privada e Públicas durante o Infantil 4 e 5



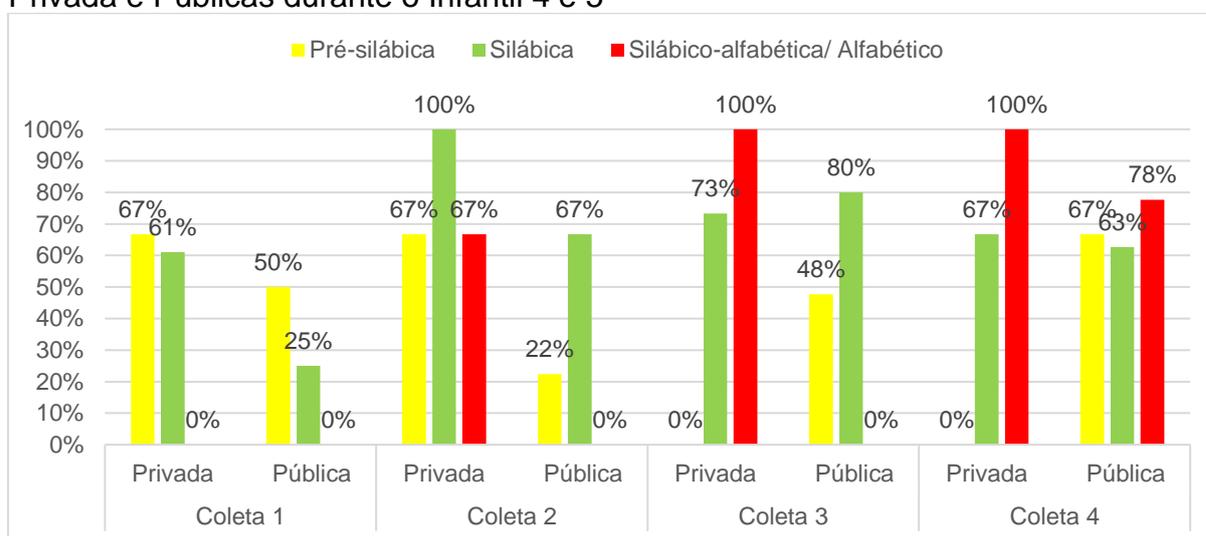
Na contagem de sílabas, de um modo geral, as crianças com hipóteses de escrita mais elaboradas apresentaram médias de acertos maiores nas diferentes habilidades de Consciência fonológica. Apenas na quarta coleta, na Escola Privada, as crianças com hipótese de escrita silábica predominante apresentaram maior percentual de acertos que a aquelas que apresentaram escrita silábica-alfabética.

Nessa atividade, observamos que a escola privada, desde a segunda coleta, apresentou um alto percentual de acertos em todos os subgrupos de hipóteses de escrita predominantes, o que indica que, ainda no Infantil 4, mesmo as crianças que já estavam na hipótese de escrita pré-silábica, já demonstravam domínio da habilidade. Entre as crianças da Escola Pública, foi possível identificar que o

percentual de acertos em cada subgrupo de hipótese oscilou entre uma coleta e outra, mesmo entre as crianças com predomínio na hipótese silábica. De acordo com Morais (2012), essa habilidade é necessária para o alcance dessa hipótese e a variação agora comentada, pode ter relação com a variedade das características das hipóteses silábicas que apontamos como categorias no quadro 21.

O gráfico 26, abaixo, mostra a relação entre as hipóteses predominantes apresentadas pelas crianças da escola privada e públicas e a Identificação palavras com a mesma sílaba inicial.

Gráfico 26 - Percentuais de acertos na atividade de Identificação palavras com a mesma sílaba inicial por hipóteses de escrita predominantes das crianças de Escolas Privada e Públicas durante o Infantil 4 e 5



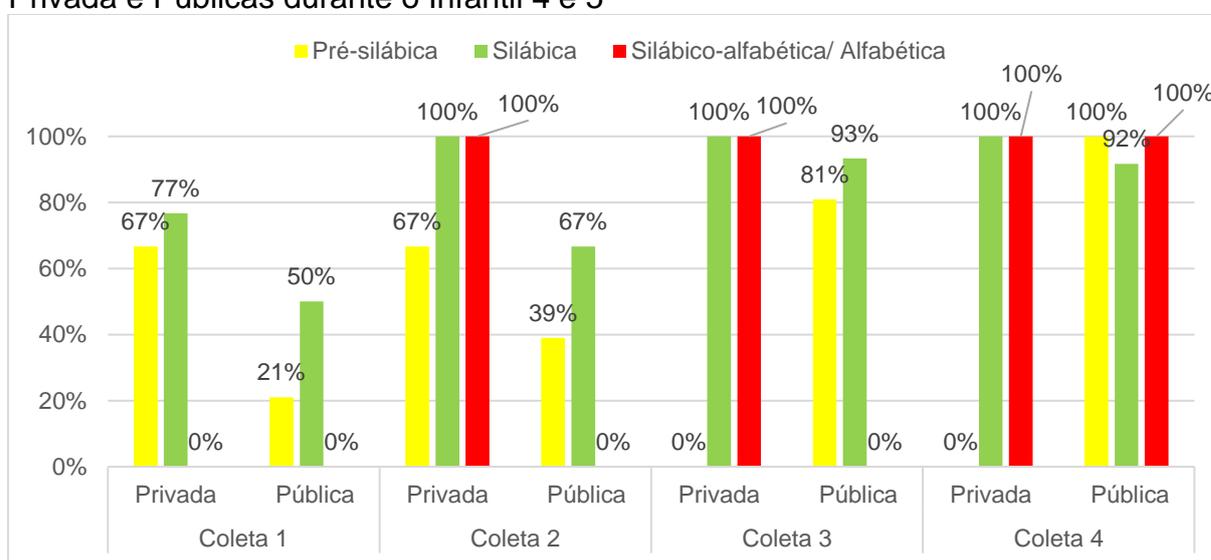
Na atividade de *Identificação das palavras com a mesma sílaba inicial*, constatamos que houve mais variações, especialmente nas coletas 1 e 2. Na primeira coleta, entre as crianças de Escolas privada e públicas, o subgrupo com predominância na hipótese pré-silábica apresentou mais alto percentual de acertos que aquele em que predominou hipótese silábica. O mesmo ocorreu entre as crianças de Escolas Públicas na segunda e quarta coletas. Já entre as crianças da Escola privada, na segunda coleta, o subgrupo com predomínio da hipótese silábica apresentou maior concentração de acertos do que aquele com hipótese silábico-alfabética ou alfabética.

Apesar de ser numa menor frequência, mais uma vez observamos que a Escola Privada apresentou em cada coleta, um maior percentual de acertos na maioria dos

subgrupos de hipóteses de escrita. Um destaque nessa atividade cabe para as crianças com predomínio na hipótese silábico-alfabética ou alfabética, pois, enquanto na Escola Privada desde a coleta três já apresentaram 100% de acertos nessa habilidade, entre as crianças de Escolas Públicas o percentual não ultrapassou 78%.

O gráfico 27, abaixo, mostra a relação entre as hipóteses predominantes apresentadas pelas crianças da escola privada e públicas e a Identificação Palavras Maiores.

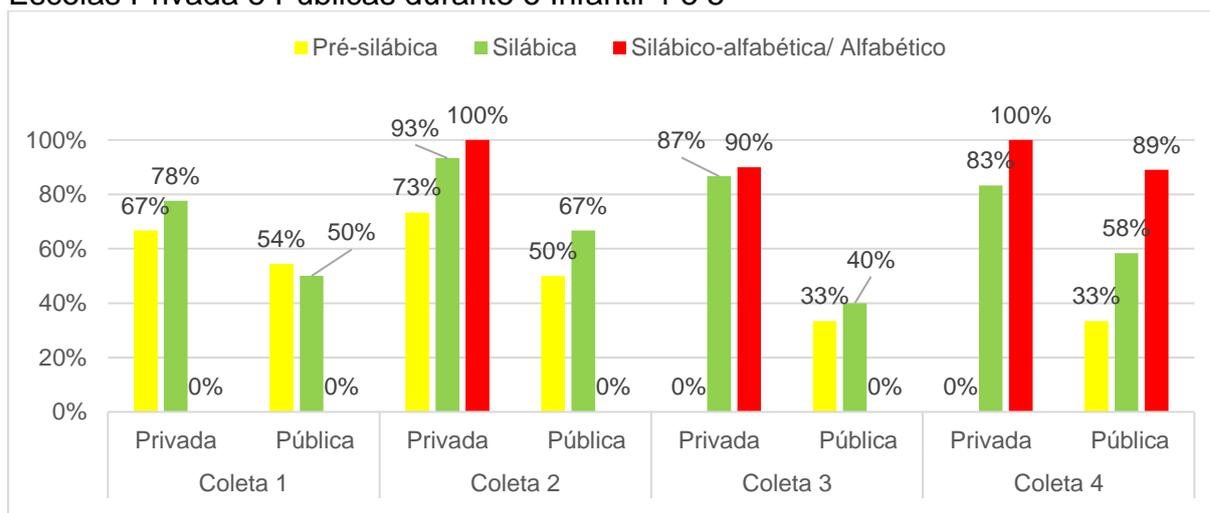
Gráfico 27 - Percentuais de acertos na atividade de Identificação Palavras Maiores por subgrupos de hipóteses de escrita predominantes das crianças de Escolas Privada e Públicas durante o Infantil 4 e 5



Na atividade de *Identificação das Palavras Maiores*, observamos que na Escola Privada, desde a segunda coleta, as crianças com predomínio na hipótese silábica e silábico-alfabética/alfabética apresentaram 100% de acertos. Já entre as que frequentavam Escolas Públicas, identificamos com mais clareza as diferenças nos percentuais de acerto em cada coleta, especialmente entre as com predomínio de hipóteses pré-silábica e silábica. No entanto, na última coleta, verificamos que os três subgrupos de predomínio de hipóteses apresentaram um percentual de acertos semelhante. Nessa escola, chama a atenção o crescimento no percentual de acertos na *Identificação de palavras maiores* entre as crianças no sugrupo com predomínio da hipótese pré-silábica, o que pode indicar que, de um modo geral, as crianças superaram o realismo nominal no decorrer das quatro coletas.

O gráfico 28, abaixo, mostra a relação entre as hipóteses predominantes apresentadas pelas crianças da escola privada e públicas e a Identificação de Palavras que rimam.

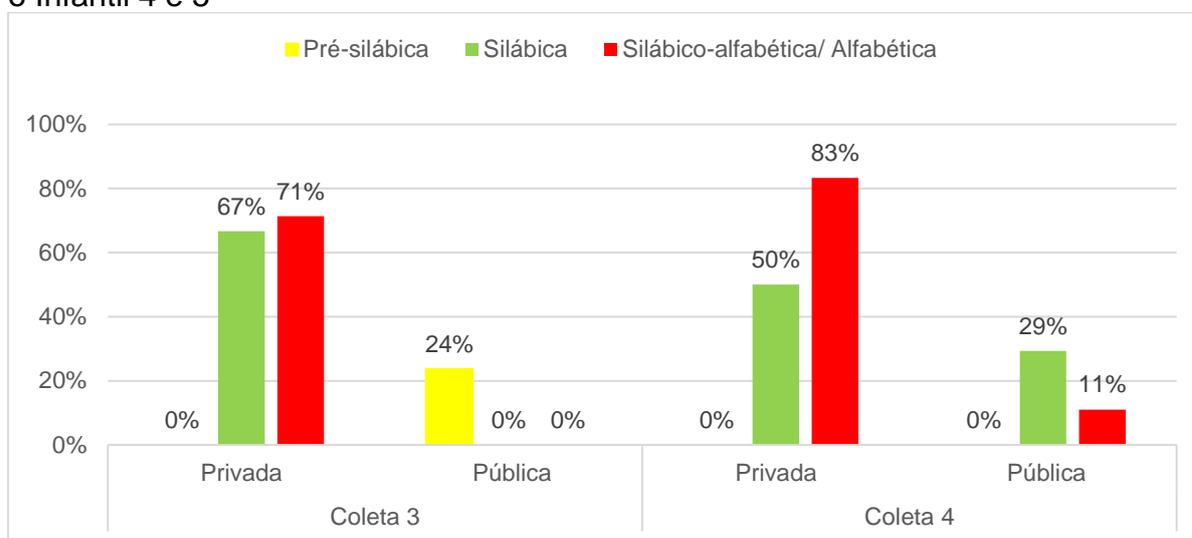
Gráfico 28 - Percentuais de acertos na atividade de Identificação de Palavras que rimam por subgrupos de hipóteses de escrita predominantes das crianças de as Escolas Privada e Públicas durante o Infantil 4 e 5



Na atividade de *Identificação das Palavras que rimam*, identificamos que, em todas as coletas, nas duas Escolas as crianças com hipóteses mais elaboradas apresentaram maior concentração de acertos. Mais uma vez, percebemos que as crianças da Escola Privada revelaram maiores concentrações de acertos quando comparamos cada coleta.

O gráfico 29, abaixo, mostra a relação entre as hipóteses predominantes apresentadas pelas crianças da escola privada e pública e a Identificação de Palavras com o mesmo fonema inicial.

Gráfico 29 - Percentuais de acertos na atividade de *Identificação de Palavras com o mesmo fonema inicial* por hipóteses de escrita das Escolas Privada e Pública durante o Infantil 4 e 5



Na atividade de Identificação de palavras com o mesmo fonema inicial, nas Escolas Públicas, observamos que as crianças do subgrupo com predomínio na hipótese de escrita silábica, na 4ª coleta, apresentaram uma maior concentração de acertos quando comparadas com as do subgrupo de hipótese silábica-alfabética ou alfabética. Mais uma vez, a Escola Privada apresentou percentuais de acertos maiores em todas os subgrupos de predomínio de hipóteses de escrita.

4.3.3.5 Algumas considerações, a título de síntese, sobre os conhecimentos ligados às habilidades de consciência fonológica nas coletas do Infantil 4 e 5

De um modo geral, as habilidades que apresentaram uma construção mais simples para todas as crianças da Educação Infantil foram aquelas relacionadas ao número de sílabas. Esses dados apresentam relação com os resultados encontrados no estudo 1 e com estudos anteriores – como os de Rosal (2014), Cardoso-Martins (2011), Morais (2019) – que indicam que, de um modo geral, as crianças conseguem, com mais facilidade, desde cedo, dividir e contar as sílabas das palavras orais.

Nas habilidades de IR *Identificação das Palavras que Rimam*, a ISI *Identificação das Palavras Com a Mesma Sílabas Inicial* e a habilidade IPFI *Identificação das Palavras com o Mesmo Fonema Inicial*, as crianças da escola privada encerraram a Educação Infantil com desempenho superior a 85%. Nessas habilidades, as que frequentavam Escolas Públicas não ultrapassaram 67%. Nesse

sentido, embora reconheçamos os avanços dos dois grupos sociais, fica evidente, que as diferenças na aprendizagem dessas habilidades, diferentemente do conhecimento das letras, não foram superadas.

Quando analisamos o desempenho geral, a partir da média das coletas, nas duas Escolas, constatamos que nos três grupos de hipóteses de escrita predominantes, as habilidades que apresentam maiores médias foram: CS *Contagem de Sílabas* e a IPM *Identificação das Palavras Maiores*. Seguidas pela IR *Identificação das Palavras que rimam* e a ISI *Identificação das Palavras Com a Mesma Sílabas Inicial*. A habilidade IPFi *Identificação das Palavras com o Mesmo Fonema Inicial* foi a que se mostrou mais difícil dentre todas as habilidades analisadas, até mesmo para o grupo com predomínio de hipóteses Silábico-alfabética e Alfabética. Nesse caso, o desafio foi ainda maior para as crianças frequentadoras de Escolas Públicas, que não ultrapassaram 22% de acertos, enquanto as da Escola Privada alcançaram 85% de acertos médios.

Na observação das práticas de ensino, vimos que a habilidade de contagem de sílabas foi a mais explorada durante as observações que fizemos no Infantil 4 e 5 de todas as turmas. As vivências envolvendo as sílabas iniciais ocorreram no final do Infantil 4 nos dois grupos sociais e no início do Infantil 5 na Escola Privada. A exploração das rimas, por outro lado, tendeu a aparecer apenas no Infantil 5 nos dois grupos socioculturais. A escrita de palavras e pequenos textos, apareceu com mais frequência na *Escola Privada*, o que pode ter relação com o desempenho das crianças na *Identificação das Palavras com o Mesmo Fonema Inicial*.

Quando analisamos o desempenho por hipóteses, assim como no estudo 1, em acordo com Moraes (2015), as crianças com hipóteses mais elaboradas de escrita, revelaram melhor desempenho nas habilidades de consciência fonológica. A *Identificação das palavras com a mesma sílabas inicial*, que durante o Infantil 4 apresentou uma maior heterogeneidade, durante o Infantil 5, mostrou uma maior regularidade quanto à presença de maiores percentuais de acerto entre crianças com predomínio de hipóteses de escrita mais elaboradas. Ainda assim, percebemos, por exemplo, que as crianças que apresentavam hipótese pré-silábica, continuaram apresentando acertos nas diferentes habilidades, e isso reforça que o domínio das habilidades de consciência fonológica, observadas nessa pesquisa, não garante a

mobilização no estabelecimento das relações entre os sons e a escrita em nossa língua.

Vimos que, no decorrer do Infantil 5, foram mantidas as diferenças, embora tenham sido amenizadas, entre os percentuais de acertos nos mesmos subgrupos de hipóteses entre os grupos socioculturais, a favor da Escola Privada. Acreditamos que a amenização dialoga com o aprimoramento, especialmente da hipótese silábica entre as crianças das Escolas Públicas, pois, enquanto no início do Infantil 4, a categoria predominante foi a *Silábica inicial sem valor sonoro*, no decorrer do ano, as demais categorias apresentaram maior crescimento (*Silábica quantitativa, silábica em transição, Silábica qualitativa estrita*).

Durante o estudo 2, as análises apresentadas indicaram que todas as crianças avançaram em relação aos conhecimentos observados ao longo dos dois últimos anos da Educação Infantil. Porém, concluímos que as aproximações entre os grupos sociais foram mantidas, apenas no campo do conhecimento das letras. As diferenças aumentaram em relação às hipóteses de escrita e ao campo da consciência fonológica. A seguir iremos discutir um pouco mais sobre isso.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa pesquisa, nosso objetivo geral foi investigar e acompanhar a aprendizagem crianças nos dois últimos anos da Educação Infantil de três escolas, sendo uma privada e duas públicas, em relação à aprendizagem sobre o SEA. Como objetivos específicos tivemos:

- Identificar e acompanhar a aprendizagem de diferentes aspectos relacionados à apropriação do sistema de escrita em cada escola (o conhecimento das letras e a produção de palavras a partir das letras apresentadas; quatro habilidades de consciência fonológica; as hipóteses de escritas apresentadas).

- Comparar o desempenho das habilidades em cada escola em diferentes momentos do ano.

- Comparar o desempenho das diferentes habilidades entre as escolas e/ou grupos socioculturais.

- Identificar o desempenho nas habilidades envolvendo conhecimento de letras, consciência fonológica, considerando as diferentes hipóteses de escrita.

Para alcançar os objetivos listados, realizamos uma pesquisa com caráter longitudinal, buscamos crianças que estivessem inseridas em práticas de ensino que oportunizassem o contato e a reflexão sobre a língua escrita de forma significativa.

Os dados revelaram que as crianças de todas as escolas, apresentaram importantes avanços nas habilidades acompanhadas ao longo dos dois últimos anos da Educação Infantil.

Quanto **às escritas**, a presença da variedade entre as hipóteses em um mesmo ditado pela maioria das crianças, no decorrer dos dois anos de pesquisa, reforçou a complexidade envolvida no processo de construção do sistema de escrita. Diante das evidências encontradas, percebemos que, apesar de reconhecermos e apoiarmos o nosso estudo na teoria da psicogênese, entendemos a importância de questioná-la e continuar realizando estudos que busquem contribuir, ampliando com a discussão sobre como as crianças constroem a escrita alfabética.

Esperamos que os resultados dessa pesquisa contribuam com a ampliação dessa discussão, que a interpretação das teorias em torno do processo de construção das crianças, ajudem a nortear a compreensão e jamais colocar em “caixinhas fechadas” conhecimentos complexos e em constantes mudanças.

Sobre a progressão das hipóteses, ficou evidente, nos dois grupos sociais, que enquanto a escola privada encerrou a Educação Infantil com hipóteses silábico-alfabética ou alfabética, nas escolas públicas, a maioria das crianças concluiu com uma hipótese silábica com características heterogêneas. Apesar de termos observado poucas vivências nas turmas, o salto qualitativo identificado pela maioria das crianças, em conjunto com as observações que fizemos, indicam que, possivelmente, as crianças aprenderam sobre o sistema de escrita na Educação Infantil sem recorrer ao ensino baseado em treinos com características dos métodos tradicionais como os silábicos e fônicos.

Por outro lado, apesar de constatar que todas as crianças progrediram, identificamos que, no decorrer dos dois anos, sempre houve diferenças entre os grupos sociais a favor da Escola Privada, mesmo ela dedicando um menor tempo ao ensino do SEA.

As diferenças podem ter relação com a condução das atividades em cada grupo. Ficou evidente que na Escola Privada as crianças vivenciaram mais oportunidades para refletirem sobre o que estavam fazendo. Além disso, especialmente no Infantil 5, identificamos que nessa Escola, as crianças escreveram palavras e pequenos textos com mais frequência. Outro fator que pode ter influenciado é a oportunidade de refletir sobre a escrita nos diferentes contextos familiares.

Com isso, não pretendemos defender que todas as crianças cheguem ao final da Educação Infantil na hipótese de escrita alfabética. Porém, consideramos que elas têm o direito de participar de vivências que oportunizem a ampliação dos conhecimentos que elas têm, que sejam significativas e considerem o seu desenvolvimento de um modo integral.

Sobre a aprendizagem das letras, observamos que as crianças dos dois grupos sociais apresentaram uma significativa progressão ao longo dos dois últimos anos da Educação Infantil.

Alguns aspectos reforçaram o que os estudos anteriores vinham afirmando: a nomeação das letras é mais fácil do que a produção de palavras com as letras nomeadas; no processo de aprendizagem das letras as crianças apresentaram mais facilidade em relação às vogais quando comparadas com as consoantes (LEITE, 2011).

Nessa pesquisa, identificamos que as crianças, quando estavam no Infantil 4, apresentaram maiores percentuais de acertos nas letras dos seus nomes. E, no momento de produzir as palavras a partir das letras apresentadas, foi frequente a exposição dos seus nomes e de outras pessoas que faziam parte do seu contexto social. Essa estabilização, de acordo com Moraes (2012) pode contribuir com a compreensão pelas crianças de que as letras substituem sons.

Nas poucas observações realizadas, não identificamos atividades que priorizassem o ensino das letras de acordo com a ordem alfabética ou o ensino das vogais isoladamente. Constatamos uma ênfase no ensino das letras com base em palavras exploradas a partir de temas ou projetos, e a partir da observação das letras dos nomes próprios, especialmente durante o Infantil 4. Acreditamos que essas características, podem ter contribuído para que as crianças apresentassem uma maior apropriação em relação às letras dos seus nomes.

Por outro lado, precisamos considerar que, mesmo a exploração das letras a partir de palavras estáveis e significativas, precisa considerar o tempo pedagógico e a forma de abordagem (BRANDÃO; ALBUQUERQUE, 2021). Dentre as poucas práticas observadas, identificamos, em alguns momentos que, mesmo as atividades envolvendo os nomes das crianças geraram situações enfadonhas e cansativas para o cotidiano, como enfatizamos na contextualização de alguns momentos das práticas pedagógicas, especialmente no decorrer do Infantil 4, nas Escolas 2 e 3.

Sobre as diferenças entre os grupos socioculturais, percebemos que elas apareceram apenas na primeira coleta, ou seja, no início do Infantil 4. Ao encerrar o Infantil 5, as crianças apresentaram um perfil muito próximo em relação ao conhecimento das letras.

Quando relacionamos as hipóteses de escrita com os acertos nas habilidades envolvendo os nomes das letras, observamos que as crianças não precisaram aprender as letras em sua totalidade para avançarem em suas hipóteses de escrita. Apesar disso, de um modo geral, quanto mais avançaram, mas evoluíram em relação a esse conhecimento. Por outro lado, conhecer muitas letras não garantiu hipóteses de escritas mais elaboradas, pois muitas crianças que demonstraram conhecer muitas letras apresentaram, por exemplo, uma hipótese pré-silábica. Esses dados também dialogam com aqueles encontrados por Leite (2011), quando pesquisou crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental.

Nossos dados indicaram que a relação entre aprendizagem das letras e o seu contexto pessoal, a sua identidade (o seu nome e nomes de pessoas próximas), foi presente e significativa, o que reforça a defesa de Brandão e Albuquerque (2021) e de Albuquerque e Leite (2010), de que é fundamental as crianças aprenderem as letras a partir de vivências significativas e que, nesse processo, elas possam escrever, observar e refletir sobre palavras e textos escritos.

Com base nisso, defendemos a importância desses conhecimentos serem construídos a partir de vivências significativas para as crianças, sem necessariamente determinar uma ordem das letras, ou de ensiná-las isoladamente, nem colocar esses “saberes” como mais importantes, devendo anteceder outros saberes para que as crianças aprendam sobre o sistema de escrita, como defendem os métodos tradicionais de ensino e a recente PNA (2019).

Quando analisamos **as habilidades de consciência fonológica**, verificamos que, de um modo geral os dois grupos sociais apresentaram avanços no decorrer do Infantil 4 e 5. Porém, as habilidades que pareceram ser construídas de forma mais significativa por todas as crianças, independentemente do grupo social de origem, foram aquelas relacionadas ao número de sílabas. Esses dados reiteram os resultados de pesquisas como Morais (2004); Leite (2011) e Cabral (2013). Por outro lado, as diferenças cresceram no decorrer dos dois anos quando as habilidades envolvidas foram *Identificação das palavras com a mesma sílaba inicial*; *Identificação das palavras que rimam*. As crianças da Escola Privada concluíram a Educação Infantil com o domínio das habilidades citadas (89% e 97% de acertos médios, respectivamente), enquanto as crianças das Escolas Públicas alcançaram percentuais de acertos de 67% e 64%, respectivamente. Quando observamos a *Identificação de Palavras com o mesmo fonema inicial*, concluímos que as diferenças ocorreram desde a primeira ocasião em que foi avaliada (início do Infantil 5- 69% e 14% de acertos, respectivamente para as crianças da escola privada e das públicas) até a última coleta (72% e 22% de acertos, a favor da Escola Privada). Se observarmos o que a literatura vem apontando, o domínio das habilidades citadas dialoga com o perfil da maioria das crianças da Escola Privada que encerraram a Educação Infantil na hipótese silábico-alfabética ou alfabética. Enquanto o domínio apresentado pelas crianças das Escolas Públicas parece relacionado ao perfil da maioria das crianças que encerraram a Educação Infantil na hipótese silábica de

escrita. Os dados indicam que as três últimas habilidades (*Identificação das palavras com a mesma sílaba inicial; Identificação das palavras que rimam, Identificação de Palavras com o mesmo fonema inicial*) apresentam uma relação mais próxima com as hipóteses mais avançadas de escrita como a silábico-alfabética ou alfabética.

Quando abordamos a relação entre a escrita e as habilidades de consciência fonológica, identificamos que, de um modo geral as hipóteses mais elaboradas apresentaram mais acertos. Porém, vimos que, em alguns momentos, as crianças com hipóteses mais iniciais apresentaram mais acertos que aquelas com hipóteses mais elaboradas, o que reitera que o domínio das habilidades de consciência fonológica, isoladamente, não garante a compreensão do sistema de escrita, e assim, questionamos os materiais estruturados com base nos métodos fônicos ou a PNA (2019), que supervalorizam o desenvolvimento da consciência fonêmica em detrimento de outros conhecimentos sobre a escrita alfabética e a exploração de outras linguagens.

Por outro lado, a análise qualitativa das atividades de consciência fonológica revelou alguns aspectos gerais que merecem destaque, sugerindo que, mesmo ao “errarem” nas atividades, em muitas situações, as crianças estiveram realizando atividades de análise fonológica, e isso significa que a aprendizagem da consciência fonológica também é uma construção.

Além disso, apesar de a evolução ter sido pequena, quanto ao número de acertos em algumas atividades, o tipo de justificativa geralmente evoluiu do ponto de vista da explicitação, o que corrobora o modelo de reelaboração dos conhecimentos definido por Karmiloff-Smith (1992). Porém, como vimos, um maior nível de explicitação dos segmentos sonoros esteve presente especialmente entre as justificativas dadas para os acertos.

Apesar disso, a presença do acerto nas atividades nem sempre esteve relacionada à explicitação verbal do segmento sonoro, o que está em acordo com a chegada a um “nível explícito consciente” também proposto por Karmiloff-Smith (1992), e indica que o desenvolvimento da consciência fonológica, assim como a aprendizagem de outros conhecimentos, nem sempre teria uma relação direta com a capacidade de explicitação verbal. Desta forma, questionamos a defesa de que a “explicitação dos segmentos sonoros” legitime a qualidade dos saberes que as crianças apresentam.

Questionamos também a consideração da consciência fonológica como habilidade única ou a determinação dela como “preditora” da aprendizagem da escrita, como defende, por exemplo, a PNA (2019). Consideramos que, ao invés de simplesmente atribuir que ela é um conhecimento que precede ou é uma consequência para alfabetização, precisamos continuar investigando e compreendendo as relações dessas habilidades com a aprendizagens dos demais conhecimentos que fazem parte da escrita alfabética. Sendo assim, reiteramos a discordância de que as habilidades analisadas nessa pesquisa sejam apenas “sensibilidade”, como se elas representassem um papel inferior àquelas habilidades que envolvem prioritariamente a consciência fonêmica.

Diante do que foi discutido, defendemos, em acordo com as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, que as instituições devem cumprir sua função sociopolítica e pedagógica: “Possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto a ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas” (BRASIL, 2010, p. 17). Com isso, enfatizamos que o universo desses conhecimentos inclui diferentes linguagens, inclusive a escrita. Sobre esses aspectos, concordamos com Araújo (2017) de que precisamos considerar e discutir sobre as: “Perspectivas quanto ao brincar e ao aprender como ações articuladas na infância, que permitem desfazermos a dicotomia mal colocada entre ler, escrever e brincar na Educação Infantil.” (ARAÚJO, 2017, p. 358) Com isso, acreditamos que é necessário reconhecer o brincar como cultura da infância e o modo próprio das crianças aprenderem, assim como a escrita como prática social, pela qual a criança se interessa desde cedo. Precisamos entender que um não elimina o outro, na realidade, devem se complementar.

Sendo assim, apesar dessa pesquisa ter como objeto saberes relacionados à apropriação do SEA pelas crianças da Educação Infantil reforçamos a defesa, assim como Brandão e Albuquerque (2021) de que as práticas de leitura e escrita devem ser o ponto de partida para as vivências no cotidiano escolar. Com isso, é fundamental que as crianças estejam participando de práticas reais de leitura e escrita, que oportunizem a curiosidade e a motivação da descoberta desse universo.

Concordamos quando Girão e Brandão (2021) indicam a importância das vivências que contemplem:

A escrita e a leitura das crianças, que são aquelas que elas leem e escrevem da forma que sabem, utilizando os conhecimentos que já dispõem, assim

como a escrita e a leitura com as crianças, compreendendo as situações em que elas e as educadoras compartilham dos atos de ler e escrever. (GIRÃO; BRANDÃO, 2021, p. 42).

Desta forma, é muito importante que as crianças em acordo com Morais (2012); Girão e Brandão (2021); Albuquerque e Brandão (2021) realizem, por exemplo, a produção coletiva e/ ou individual de convites, listas, cartazes, poemas e outros gêneros textuais, que brinquem, explorando textos da tradição oral, como cantigas de roda, parlendas, entre outros; que reflitam sobre as palavras estáveis, como os nomes próprios ou aquelas que surjam em projetos que estejam sendo vivenciados; que elas montem e desmontem palavras usando o alfabeto móvel; que participem de jogos como o bingo de letras, ou aqueles presentes na caixa de jogos distribuída pelo MEC, como o *Batalha de Palavras, Trica Mágica, Bingo dos Sons Iniciais* (BRANDÃO, et al. 2009); Ou da caixa do projeto Trilhas, tais como *Mercado, Rimas, Descubra o invasor ou Batalha dos nomes* (BRASIL, 2011) .

Assim, se por um lado, concordamos que não devemos ter como foco central, na Educação infantil, o processo de alfabetização, entendemos que muitos saberes podem ser aprendidos sobre a escrita nessa etapa da Educação Básica, como mostrou essa pesquisa.

Nesse processo, precisamos reconhecer as crianças como protagonistas da sua aprendizagem, tomando como base da organização do trabalho pedagógico as interações e brincadeira, definidas pela BNCC (BRASIL, 2017). Porém, entendemos que considerar o protagonismo, a potência das crianças não significa “apagar” o papel do adulto nesse processo. Sobre isso, tendo em vista as várias polêmicas em torno do tema, e considerando as poucas observações realizadas nas turmas pesquisadas, concordamos com Girão e Brandão (2021, p.68), que temos um grande desafio nesse campo: “Falar sobre a leitura e a escrita das e com as crianças não nos leva em direção à centralidade do adulto, tampouco nos impele ao apagamento da sua atividade.”

O desafio indica a discussão, a superação dessa centralidade, que por exemplo, foi comum, em algumas práticas observadas nessa pesquisa. Por outro lado, reforça a importância de pesquisas e formações continuadas que contribuam para a reflexão das profissionais em educação sobre as concepções de criança, de infância, que colaborem para a compreensão sobre a função da organização do planejamento, dos materiais e ambientes nas instituições da Educação Infantil.

Por fim, queremos destacar que a ausência de discussão na maioria dos documentos direcionados para a Educação Infantil (Diretrizes, BNCC) em conjunto com as imposições do atual governo através da PNA, tem provocado um cenário bastante preocupante em torno das práticas alfabetização na Educação Infantil. No centro de tudo isso, estão as educadoras e as crianças, que buscam em seus cotidianos inventarem, reinventarem as formas de lidar com tantos desafios.

Esse embate, ao nosso ver, só agrava aquilo que Moraes (2015) aponta como o *apartheid* entre meninos e meninas pobres e seus pares de classe média. Pois no cenário do ensino público, atualmente, temos de um lado o “bombardeio” de formações, livros didáticos impostos nas redes de ensino e outros materiais com base no arcabouço teórico presente na Política Nacional de Alfabetização. Por outro lado, temos uma Base Nacional Comum Curricular (2017) que, ao invés de “proteger” a etapa de ensino com um posicionamento claro sobre quais objetivos podem ser vivenciados nos dois últimos da Educação Infantil, simplesmente é omissa em relação ao tema.

Neste sentido, retomamos, mais uma vez, a função sociopolítica e pedagógica da Educação Infantil, enfatizando que é fundamental que o acesso aos diferentes bens culturais “Promova a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso à ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas” (BRASIL, 2010, p. 17).

Acreditamos que a organização curricular, em conjunto com oportunidades de formações continuadas efetivas e cotidianas, assim como a presença adequada de espaço e materiais, oportunize a familiarização com a cultura escrita, a partir de situações reais, respeitando-se os interesses e as necessidades das crianças menores de seis anos. Essas oportunidades podem contribuir com a superação dessas desigualdades.

Diante do que foi exposto, esperamos que essa pesquisa contribua com a formação dos professores através da discussão em torno dos conhecimentos que as crianças apresentam e constroem sobre a escrita, com o objetivo de desafiá-las no processo de compreensão do sistema de escrita. Que, no campo teórico, oportunize a ampliação da discussão em torno da alfabetização na Educação Infantil, problematizando, confrontando, complementando os saberes já construídos nesse campo de estudo.

Além disso, acreditamos que outras pesquisas podem aprofundar alguns aspectos indicados nesse estudo:

- O efeito das diferenças entre mediações de práticas reconhecidas como bem-sucedidas na construção dos conhecimentos sobre o SEA nos dois últimos anos da Educação Infantil e acerca da influência das concepções que as professoras têm sobre a criança e a infância nesse processo.
- Como as crianças com diferentes características nas hipóteses pré-silábica e silábica relacionam-se com as diferentes habilidades de consciência fonológica.
- A construção da estabilização dos nomes próprios e outras palavras e a relação dessa aprendizagem com outros conhecimentos do SEA.

O presente estudo trouxe algumas novas evidências sobre como nossas crianças menores de seis anos (re)constroem ou se apropriam da escrita alfabética. Mas ainda há muito a ser pesquisado.

REFERENCIAS:

ABAURRE, M. B. M. Horizontes e limites de um programa de investigação em aquisição da escrita. In: LAMPRECHT, R. R. (Org.) *Aquisição de linguagem: questões e análises*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999. p. 167-186.

ABDANUR, E. Parques Infantis de Mário de Andrade. *Revista Do Instituto De Estudos Brasileiros*, (36), p. 263-270, 1994. Doi: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v0i36p263-270>

ARAUJO, L. C. de. Ler, escrever e brincar na Educação Infantil: uma dicotomia mal colocada. *Revista Contemporânea de Educação*. v. 12, n. 24, p. 344-361, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/3578/pdf>. Acesso em: 15 fev. 2022

BRANDÃO, A. C. P.; ALBUQUERQUE, E.; A aprendizagem das letras na Educação Infantil: as inimiguinhas em ação? In: BRANDÃO, A. C. P; ROSA, E. C. de S. (Orgs.). *A aprendizagem inicial da língua escrita com crianças de 4 e 5 anos: mediações pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. cap. 4, p. 87- 114.

ALBUQUERQUE, E.; LEITE, T. Explorando as letras na Educação Infantil. In: BRANDÃO, A. C. P; ROSA, E. C. de S. (Orgs.). *Ler e escrever na Educação Infantil: Discutindo práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. cap. 1, p.13-31.

ARCE, A. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e o Espontaneísmo: (re) colocando o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico com crianças de 4 a 6 anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. (Orgs.) *Quem tem medo de ensinar na educação infantil? Em defesa do ato de ensinar*. Campina: Editora Alínea, 2013. cap. 1, p. 13-39.

AQUINO, S. *Comparando habilidades de leitura e escrita em crianças alfabetizadas com diferentes metodologias*. 2007. *Dissertação (mestrado na área Didática de Conteúdo Específicos)*- Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

ARAGÃO, S. de S. A. ; MORAIS, A. G. de. Como Crianças Alfabetizadas com o Método Fônico Resolvem Tarefas que Avaliam a Consciência Fonêmica? *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 36, e223345, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698223345>. Disponível em: http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010246982020000100704&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 16 jun. 2021.

AZEVEDO, S.S.; MORAIS, A.G. *Relação entre a compreensão da escrita alfabética e o conhecimento das letras entre alfabetizando adultos*. 2008. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

BARRERA, S. D. SANTOS, M. J. Conhecimento do nome das letras e habilidades iniciais em escrita. *Bol. Acad. Paulista de Psicologia*, São Paulo, v. 36, n. 90, p. 1-15, 2016.

BRADLEY, L. BRYANT, P. *Problemas de leitura na criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

BRANDÃO, A. C. P. A.; FERREIRA, A. T. B.; ALBUQUERQUE, E. B. C. de; LEAL, T. F. Jogos de Alfabetização (org.). *Jogos de Alfabetização: manual didático*. Ministério da Educação/CEEL/UFPE. Pernambuco: Editora Universitária, 2009.

BRANDÃO, A. C. P.; LEAL, T. F. Alfabetizar e letrar na Educação Infantil: o que isso significa? In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. de S. (Orgs.). *Ler e escrever na Educação Infantil: Discutindo práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. cap. 1, p.13-31.

_____ Propostas Curriculares para a Educação Infantil: orientações sobre a alfabetização e o letramento das crianças. In: NOGUEIRA, A. L. H. (org.) *Ler e escrever na infância: imaginação, linguagem e práticas culturais*. Campinas: COLE, 2013. p. 137- 159.

BRANDÃO, A. C. P.; SILVA, A. da. O ensino da leitura e escrita e o livro didático na Educação Infantil. *Educação*. v. 40, n. 3, p. 440-449, set./dez. 2017. Doi: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2017.3.23852>. Acesso em: 15 jun. 2021.

BRANDÃO, A. C. P.; A aprendizagem inicial da língua escrita: “ou isto ou aquilo”? In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. de S. (Orgs.). *A aprendizagem inicial da língua escrita com crianças de 4 e 5 anos: mediações pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. cap. 1, p. 19-38.

BRANDÃO, C. S. da S. *A notação de vogais e consoantes em diferentes fases da psicogênese da escrita*. 2016. Dissertação (mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 05 outubro. 1988.

BRASIL. Ministério de Educação e Desporto. *Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)*. Lei n. 8.069, Brasília: MEC/SEF, 13 jul. 1990.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto *Professor da pré-escola/Fundação Roberto Marinho*. 3 ed. - Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil*. Brasília, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *Proposta pedagógica e currículo em educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise*. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento da Política de Educação

Fundamental. Coordenação-Geral de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1996.

BRASIL. Ministério de Educação e Desporto. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)*. Lei nº 9394/96, Brasília: MEC/SEF, 20 dez. 1996.

BRASIL. Ministério de Educação e Desporto. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). LEI Nº 11.274. Brasília: MEC/SEF, 6 fev. 2006.

BRASIL. Ministério de Educação e Desporto. *Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009*. Brasília: MEC/SEF, 11 nov. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil / Secretaria de Educação Básica*. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. *Caderno de jogos. Trilhas*. v. 4, São Paulo: Ministério da Educação, 2011.

BRASIL, *Linguagem oral e linguagem escrita na Educação Infantil: práticas e interações / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica*. - 1.ed. - Brasília: MEC /SEB, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. MEC. Secretaria de Alfabetização. *PNA: Política Nacional de Alfabetização*. Brasília: MEC, SEALF, 2019

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Resultados do Questionário Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no Brasil*. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: [Pesquisa Resposta Educacional à Pandemia de COVID-19 — Inep \(www.gov.br\)](#). Acesso em 05 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *ABC na Prática: Construindo Alicerces para a Leitura / Ana Sucena ... [et al.]; org. por Ana Sucena, Carlos Francisco de Paula Nadalim*. – Brasília: 2021.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social (MDS). *Consulta, Seleção e Extração de Informações do CadÚnico*. Disponível em: <https://aplicacoes.mds.gov.br/sagi/cecad20/painel03.php>. Acesso em: 14 fev. 2021.

CABRAL, A. C. DOS S. P. *Educação Infantil: um estudo das relações entre diferentes práticas de ensino e conhecimentos das crianças sobre a notação alfabética*. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

CAGLIARI, L. C. *Algumas questões de linguística na alfabetização*. In: *coleções Objetos Educacionais Unesp*, 2011. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40140>. Acesso em: 24 nov. 2021.

CAPOVILLA, A. G. & CAPOVILLA, F. C. A consciência fonológica e sua importância para a aquisição da linguagem escrita. In: MOTA, M. *Desenvolvimento Metalinguístico: Questões Contemporâneas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

CARDOSO-MARTINS, C.; BATISTA, A. C. E. O conhecimento do nome das letras e o desenvolvimento da escrita: evidência de crianças falantes do português. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 18, n. 3, p. 330-336, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/ij/prc/a/hZ7pBB4JjXWQnFKBNfv3SKS/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 jan. 2020.

CARDOSO-MARTINS, C. A sensibilidade à rima e ao fonema e a aquisição da leitura e da escrita em português. In. LAMPRECHT, R. R. (org.). *Aquisição da linguagem: estudos recentes no Brasil*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011. p. 113-128.

CARRAHER, T. N.; REGO, L. B. *O realismo nominal como obstáculo na aprendizagem da leitura*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 39, p. 3-10, 1981. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1614>. Acesso em: 12 mai. 2019.

CORRÊA, N. M.; SANTOS, A. P. Em busca da maturidade o fracasso escolar e suas bases psicológicas. *Educ. Rev.*, Belo Horizonte, v. 3, p. 4-7, jun. 1986. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S010246981986000100002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 10 out. 2020.

EHRI, L. Reconceptualizing the development of sight word reading and its relationship to recoding. In GOUGH, P.; EHRI, L. & TREIMAN, R. (Orgs.). *Reading acquisition*. Hillsdale: Erlbaum, 1992. p. 107-143.

FALCÃO, J.; RÉGNIER, J. C. Sobre os métodos quantitativos na pesquisa em ciências humanas: riscos e benefícios para o pesquisador. *R. bras. Est. pedag.*, Brasília, v. 81, n. 198, p. 229-243, maio/ago. 2000. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3721>. Acesso em: 05 mai. 2019.

FERREIRO, E. A representação da linguagem e o processo de alfabetização. *Cadernos de Pesquisa*. v. 52. p. 7-17, 1985. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1357>. Acesso em: 20 ago. 2018.

FERREIRO, E. A. Reflexões sobre a alfabetização. *Cortez: Autores Associados*, São Paulo, 1990. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 17).

FERREIRO, GOMEZ P. e Colaboradores. *Evolución de La escritura durante El primer año escolar*. In *Análisis de las perturbaciones em el proceso de aprendizaje escolar de la lectura y la escritura*. México, 1982.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FREITAS, G. Sobre a consciência fonológica. In: LAMPRECHT et al. *Aquisição fonológica do português: perfil de desenvolvimento e subsídio para terapia*. Porto Alegre: Artmed, 2004. cap. 5, p. 177-192.

GATTI, B. Estudos quantitativos em educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/XBpXkMkBSsbBCrCLWjzyWyB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jan. 2018.

GIRÃO, F.M.P; BRANDÃO, A.C.P. A leitura e a escrita das crianças e com as crianças. In: BRANDÃO, A. C. P; ROSA, E. C. de S. (Orgs.). *A aprendizagem inicial da língua escrita com crianças de 4 e 5 anos: mediações pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. cap. 2, p. 39- 62.

GOMES, M. C.; MORAIS, A. G. de. *Psicogênese da escrita sob exame: reanálise do percurso evolutivo vivido por crianças desde a hipótese pré-silábica ao domínio da escrita alfabética*. In: XXI CONIC/ V CONITI; 2013. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

HADDAD, L. Tensões universais envolvendo a questão do currículo para a educação infantil. In: FRADE, I. C. A. da S. et al. (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 418-437.

HORTA; ALVES-MARTINS. Acesso ao princípio alfabético no pré-escolar: efeitos de dois programas de escrita inventada na fonetização da escrita. In: *ACTAS do 12º COLÓQUIO de PSICOLOGIA e EDUCAÇÃO*, 2011.

KISHIMOTO. T. M. Currículo de educação infantil: creches e pré-escolas. Significado do termo currículo. In: *Currículo de educação infantil: critérios de qualidade e instrumentos de implementação*. Texto encomendado pela Coordenação-Geral de Educação Infantil do MEC. Dezembro. 1994

KLEIMAN, A. Projetos de letramento na educação infantil. *Revista Caminhos em linguística aplicada*, UNITAU. V. 1, n. 1, p. 1-10, 2009. Disponível em: www.unitau.br/caminhosla. Acesso em: 23 ago. 2021.

KRAMER, S. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*- Coleção biblioteca da educação. s. 1. Escola; v. 3, 4. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

LEITE, T. M. R. *Alfabetização: evolução de habilidades cognitivas envolvidas na aprendizagem do sistema de escrita alfabética e sua relação com concepções e práticas de professores*. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

MALUF, M.R. & BARRERA, S.D. Consciência fonológica e linguagem escrita em pré-escolares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v.1, n. 10, p. 125-145, 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/j3ygpW7RgQLfzQChRpXmFCd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 ago. 2019.

MARTINS, M. A.; SILVA, A. C. Os nomes das letras e a fonetização da escrita. *Análise Psicológica*, v. 01 (XVII), p. 49-63, 1999. Disponível em: https://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/5859/1/1999_1_49.pdf. Acesso em: 11 ago. 2019.

MARTINS, M. A.; LOURENÇO, C. Evolução da Linguagem Escrita no Pré- Escolar. In: *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*, Braga, 2010.

MARCHETTI, P. M. T. *O desenvolvimento da consciência fonológica no início da pré-escola dissertação*. 2007. Dissertação (mestrado em psicologia) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

MOOJEN, S. (Coord.) *CONFIAS- Consciência fonológica: instrumento de avaliação sequencial*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

MORAIS, A. Apropriação do sistema de notação alfabética e o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 193-206, setembro, 2004. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/13913>. Acesso em: 05 jun. 2017.

_____ Consciência fonológica e metodologias de alfabetização. *Revista Presença Pedagógica*, Belo horizonte, v.12, n. 70, p. 59 a 67, jul./ago. 2006.

_____ Psicologia, o Ensino e Aprendizagem na Alfabetização. In: MORAIS, A.G. *Psicologia, Educação Escolar e Didáticas Específicas: refletindo sobre o ensino e a aprendizagem na alfabetização*. Recife, 2010. Trabalho apresentado em concurso para professor titular no Depto. De Psicologia e Orientação Educacional na UFPE.

_____ *Sistema de Escrita Alfabética: coleção como eu ensino*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

_____ O desenvolvimento da consciência fonológica e a apropriação da escrita alfabética entre crianças brasileiras. *Revista Brasileira de Alfabetização*, n. 1, p. 1-18, 2015a.

_____ 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.

_____ *Consciência Fonológica na Educação Infantil e No Ciclo de Alfabetização*. Editora Autêntica, 2019.

_____ Análise crítica da pna (política nacional de alfabetização) imposta pelo MEC através de decreto em 2019. *Revista Brasileira de Alfabetização*, v. 1, n. 10 (Edição Especial), n. 66-75, jul./dez. 2019. ISSN: 2446-8584.

MORAIS, A., ALBUQUERQUE, E., BRANDÃO, A.; *Rev. bras. Estud. pedagog. (online)*, Brasília, v. 97, n. 247, p. 519-533, set./dez. 2016.

MORAIS, A.; SILVA, N.. Currículos de diferentes países: que prescrevem sobre o ensino da escrita alfabética e da língua escrita na Educação Infantil? In: *XXIV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste: Reunião Científica Regional da ANPEd GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos*. João Pessoa: UFPB, 2018.

NATIONAL EARLY LITERACY PANEL. *Developing early literacy: report of the national early literacy panel. A scientific synthesis of early literacy development and implications for intervention*. Washington: National Institute for Literacy, 2009.

OLIVEIRA, J. B. A. *Programa Alfa e Beto de alfabetização de crianças: manual de orientação*- 9 ed. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2010.

OLIVEIRA, E. L.; MORAIS, A. G. Psicogênese da escrita sob exame: efeitos de diferentes formas de avaliação sobre os conhecimentos que as crianças revelam a respeito da escrita alfabética. In: *Relatório de pesquisa. PROPESQ/CNPq*. Recife: 2013, p. 1-19.

OLIVEIRA, Z. R. de. *Educação infantil: fundamentos e métodos: coleção Docência em Formação*. 2. Ed.- São Paulo: Cortez, 2013.

QUINTEROS, G. El uso y función de las letras en el período pre-alfabético. *Série DIE*, n.2, México, 1997.

REGO, L. B. Descobrimo a língua escrita antes de ler: algumas implicações pedagógicas. In: KATO, M. A. (Org.). *A concepção da escrita pela criança*. São Paulo: Pontes, 1988. p. 105-134.

RIBEIRO, S. E TEBEROSKY, A. Sensibilidad a Aspectos Sonoros de las Palabras y su Relación con el Aprendizaje de la Escritura. *Psicología Educativa*, Barcelona, v. 16, n.º 2, p. 135-146, 2010.

ROSAL, A. G. C. *Contribuições da consciência e nomeação seriada rápida para aprendizagem inicial da escrita*. 2014. Dissertação (Mestrado em saúde da Comunicação Humana) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

SANTOS, M. MALUF, M. R. Consciência fonológica e linguagem escrita: efeitos de um programa de intervenção. *Educar em Revista*, Curitiba, ed.38, set./dez. 2010.

SILVA, T. *O ensino da modalidade escrita da língua no final da Educação Infantil: concepções e práticas docentes*. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

SOARES, M. A reinvenção da alfabetização. *Presença Pedagógica*, v.9, n.52, p. 1-21, jul./ago., 2003.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: contexto, 2013.

_____. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: contexto, 2016.

TEBEROSKY, A.; MARTÍNEZ O, C. El nombre de las letras. *Lectura y Vida*, v. 24, n. 3, p. 6-14, 2003.

VERNON, S. Escritura y conciencia fonológica en niños hispanoparlantes. *Infancia y Aprendizaje*, México, n. 81, p. 105-120, 1997.

APÊNDICES:**Apêndice 01****ESCRITA DE 5 PALAVRAS**

“Olá, eu sou o urso panda, eu gosto muito de brincar com as palavras. Você quer brincar comigo? Será que você poderia me ajudar a escrever algumas palavras? Eu queria muito saber como você acha que se escreve a palavra X?”

PALAVRAS

REGISTRO DA ESCRITA COM A PAUTA SONORA

1-PIPA

2-BONECA

3-CARRO

4- PETECA

5-DOMINÓ

Apêndice 02

NOMEAÇÃO DAS LETRAS

“Nós vamos fazer uma magia das letras, vamos dizer palavras mágicas e algumas letras vão aparecer dentro dessa caixa mágica que talvez você conheça, vamos lá?”

“Você conhece alguma palavra com essa letra?”

T	B	P	V
A	E	O	S
R	I	N	D
M	U		
LETRAS NOMES DA CRIANÇA NÃO CONTEMPLADAS			

Apêndice 03**ATIVIDADE CONTAGEM DE SÍLABAS**

“Vamos fazer mágica? Vamos fazer aparecer palavras diferentes nessa caixa. Depois, vamos dizer quantos pedacinhos tem cada uma. Veja, eu vou mostrar para você como é. Por exemplo: a palavra VACA, ela tem dois pedacinhos, VA - CA (pegar dois blocos). Agora é a sua vez, quantos pedacinhos tem a palavra MACACO?”

PALAVRAS	QUANTIDADE	DE OBSERVAÇÕES
MARCAÇÃO DA SÍLABAS		
SEPARAÇÃO		
PELA CRIANÇA		
MACACO		

GATO

FIVELA

COPO

ABACATE

Apêndice 04

IDENTIFICAÇÃO DA PALAVRA MAIOR

“Vamos brincar de ser detetive? Vamos descobrir quais palavras são maiores. Para isso eu vou contar os pedacinhos que cada uma tem. Você me ajuda? Observe as duas palavras que eu vou te dizer, GATO e FORMIGA. A palavra FORMIGA é maior que a palavra GATO, por que a palavra FORMIGA tem 3 pedacinhos FOR-MI-GA. E a palavra GATO tem dois pedacinhos. GA - TO... Agora é a sua vez, qual é a palavra maior? URSO ou PAPAGAIO? Por que você escolheu essa palavra?”

PALAVRAS SÍLABAS	NÚMERO DE	Por quê?	Observação
URSO	PAPAGAIO		
TORNEIRA	MESA		
CAMA	TELEFONE		
BORBOLETA	GIRAFÁ		
SAPATO	BLUSA		

Apêndice 05

IDENTIFICAÇÃO SÍLABA INICIAL

*Vamos continuar brincando de detetive? Eu vou encontrar palavras que combinem, eu vou observar o primeiro pedacinho DOS NOMES dos desenhos que serão apresentados. Eu vou encontrar algo que comece com o mesmo pedacinho da palavra MAÇÃ. Opções: SAPO, **MALA**, BOLA. Eu encontrei a palavra MALA, pois MA- ÇÃ começa com o pedacinho MA e a palavra MA-LA também começa com o pedacinho MA. Agora é a sua vez, Qual é a palavra que começa como o mesmo pedacinho que BOLACHA? Por que você escolheu essa palavra?*

MARCAR PALAVRA ESCOLHIDA

Por quê?

BOLACHA ESCOVA **BONECA** CAVALO

CASA BOTA LUVA **CARRO**

MOTO JARRO **MOLA** BOCA

PAREDE VESTIDO CORUJA **PALHAÇO**

MANTEIGA ESPADA TIGELA **MANGUEIRA**

Apêndice 06

IDENTIFICAÇÃO DE PALAVRAS QUE RIMAM

“Vamos continuar brincando de detetive? Nós vamos descobrir quais palavras têm o mesmo pedacinho final. Qual é a palavra que termina com o mesmo pedacinho da palavra **ENXADA**. Opções: CASACO, ESPELHO e **TOMADA**. É a palavra TOMADA, pois TO-MADA termina com o pedacinho ADA e a palavra en-XADA também termina com o pedacinho ADA. Por que você escolheu essa palavra?”

MARCAR A RESPOSTA DA POR QUÊ?

CRIANÇA

BARATA PIPOCA **GRAVATA**

PALHAÇO

MADEIRA SACOLA VASSOURA

CADEIRA

INJEÇÃO CACHORRO

TOMATE CORAÇÃO

OVELHA PETECA **ABELHA**

CAVALO

MARTELO SAPATO GOIABA

CASTELO

Apêndice 07

NOMEAÇÃO DAS LETRAS E PRODUÇÃO DE PALAVRAS A PARTIR DAS LETRAS APRESENTADAS

“Agora vamos continuar brincando com as letras? Vamos fazer mágica? Você vai pegar uma letra na caixa mágica e me dizer qual é o nome dela, ok”? Você conhece alguma palavra com essa letra?

ANOTAR ANOTAR A ANOTAR ANOTAR ANOTAR ANOTAR A
 O QUE A PALAVRA O QUE A A O QUE A PALAVRA DITA
 CRIANÇA DITA PELA CRIANÇA PALAVRA CRIANÇA PELA CRIANÇA
 APONTA CRIANÇA APONTA DITA APONTA
 PELA
 CRIANÇA

A	L	W
B	M	X
C	N	Y
D	O	Z
E	P	
F	Q	
G	R	
H	S	
I	T	
J	U	
K	V	

Apêndice 08

IDENTIFICAÇÃO DAS PALAVRAS COM O MESMO FONEMA INICIAL

Vamos continuar brincando de detetive? Eu vou encontrar palavras que combinem, eu vou observar o primeiro pedacinho DOS NOMES dos desenhos que serão apresentados. Eu vou encontrar palavras que combinem, eu vou observar o primeiro sonzinho dos desenhos que serão apresentados. Eu vou encontrar algo que comece com o mesmo sonzinho que MINHOCA, apenas o primeiro sonzinho. Opções: JUMENTO, TOMATE E MARTELO. Eu encontrei a palavra MARTELO. Qual é a palavra que começa como o mesmo sonzinho que ROSA?

MARCAR PALAVRA ESCOLHIDA			
ROSA	PONTE	URSO	RÁDIO
BOMBEIRO	BUZINA	XÍCARA	CENOURA
PATO	BODE	PIPA	XADREZ
TORTA	RATO	PEIXE	TATU
SAPO	BALDE	MOLA	SOFÁ