

UM OLHAR SOBRE A AQUISIÇÃO DA RELAÇÃO LETRA-SOM A PARTIR DO COMPORTAMENTO DE CRIANÇAS NO ÚLTIMO ANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A LOOK AT THE ACQUISITION OF THE RELATIONSHIP LETTER-SOUND FROM THE CHILDREN'S BEHAVIOR IN THE LAST YEAR OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Christina Abreu Gomes (UFRJ/CNPq/FAPERJ)

christinagomes@letras.ufrj.br

<https://orcid.org/0000-0003-0358-2029>

RESUMO: *Este artigo focaliza a aquisição da escrita, especificamente o conhecimento sobre o alfabeto, na fase anterior à alfabetização formal que ocorre a partir do 1º ano do Ensino Fundamental, com base em dados obtidos através da observação de crianças do 5º período da Educação Infantil de uma escola pública. A metodologia utilizada foi a da observação participante. O objetivo foi o de descrever e analisar o processo das crianças aprendizes de apropriação do conhecimento da escrita nas atividades propostas pela professora. O comportamento observado indicou que o conhecimento ainda incipiente sobre o alfabeto do português brasileiro, de acordo com as convenções ortográficas estabelecidas, leva a estratégias de memorização típicas desta fase, referida como pré-alfabetização ou holográfica (EHRI; SNOWLING, 1998).*

PALAVRAS-CHAVE: *alfabetização; observação participante; Educação Infantil.*

ABSTRACT: *This article focuses on the acquisition of writing, specifically the knowledge about the alphabet, in the phase prior to formal literacy which occurs from the 1st year of Elementary School, based on data obtained through the observation of children in the 5th period of Early Childhood Education from a public school. The methodology used was that of participant observation. The objective was to describe and analyze the process of the appropriation of knowledge of writing in the activities proposed by the teacher by the learning children. The observed behavior indicated that the still incipient knowledge about the Brazilian Portuguese alphabet, according to the established orthographic conventions, leads to typical memorization strategies of this phase, referred to as pre-literacy or holographic (EHRI; SNOWLING, 1998).*

KEYWORDS: *literacy; participant observation; Childhood Education.*

1 Introdução

Este artigo focaliza a aquisição da escrita, especificamente o conhecimento do alfabeto, na fase anterior à da alfabetização formal, com base em dados obtidos através da observação de crianças no 5º período da Educação Infantil de uma escola pública do município de Petrópolis, cidade do interior do estado do Rio de Janeiro. Neste artigo, os termos aquisição e aprendizagem em relação à escrita serão usados como equivalentes, conforme têm sido utilizados na literatura internacional sobre o tema.

O foco da observação foi o comportamento manifesto das crianças a partir do conjunto de atividades relacionadas à escrita, propostas pela professora responsável pela turma. As atividades vão desde a contação de histórias, a partir de livros e vídeos, até o trabalho em torno da alfabetização, com vistas a identificar as inferências e hipóteses das crianças sobre a codificação escrita. O projeto obteve aprovação do CEP – IESC/UFRJ, parecer n. 5.803.652. O método utilizado foi o da observação participante. Esse método permite fazer uma abordagem mais direta da prática de um determinado grupo por um determinado período de tempo, e vem sendo usado em diversas áreas, como a Antropologia, a Sociologia, Geografia Humana e a Psicologia Social, desde o final do século XVII, início do século XVIII (AGROSINO, 2009). Parte-se do contexto observado para explicar determinado comportamento com base em uma determinada base teórica e/ou outras observações de outros estudos. Na proposta desta pesquisa, trata-se da observação da prática de alfabetização da professora e o processo dos alunos aprendizes de apropriação da escrita nas atividades propostas. O comportamento observado é objeto de reflexões resultantes da relação com outros estudos e hipóteses teóricas sobre o tema. Registre-se que não houve interferência, por parte da pesquisadora, nas atividades desenvolvidas, no sentido de sugeri-las, revisá-las ou modificá-las. No entanto, houve participação, em algumas atividades, como auxiliar da professora, na medida em que houve solicitação por parte das crianças. O trabalho pretende contribuir para o entendimento sobre uma fase pouco estudada da aquisição da escrita, que, de acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil de 2010, inclui o conhecimento sobre o alfabeto no período anterior ao da alfabetização formal no 1º ano do Ensino Fundamental.

Esse artigo está organizado da seguinte forma: na seção 2, são abordadas as principais questões relacionadas ao conceito de alfabetização, sobre a importância do conhecimento do alfabeto na Educação Infantil e sobre a relação do conhecimento da escrita e o conhecimento linguístico dos indivíduos; a seção 3 apresenta o tipo de proposta, desenvolvida no Centro de Educação Infantil (CEI)¹ que acolheu a presente pesquisa, para apresentação de aspectos da relação letra/som no português brasileiro (PB) e descreve os dados coletados na observação, em diferentes dias, das atividades realizadas pela professora juntamente com as crianças presentes; na seção 4, os fatos apresentados na seção 3 são interpretados, buscando-se estabelecer a relação com estudos sobre o tema. A última seção apresenta as considerações finais.

2 Sobre a importância da alfabetização no processo de letramento

Segundo Soares (2009), alfabetização e letramento são processos diferentes, porém, indissociáveis. O processo de alfabetização envolve o domínio da codificação e decodificação das convenções da relação entre letra e som, ao passo que letramento envolve domínio da leitura e da escrita e de seus usos em práticas sociais cotidianas de diversas naturezas. Segundo a autora, no Brasil, os conceitos se mesclam e se observa uma progressiva extensão do conceito de alfabetização em direção ao letramento. Para Soares, o importante é entender que o domínio do código grafo-fônico e o domínio dos processos de codificação e decodificação constituem etapa fundamental e imprescindível para o acesso à escrita. Portanto, muito embora seja fundamental o desenvolvimento da capacidade de domínio da leitura e da escrita como um instrumento de prática social, o letramento, é necessário reconhecer que a alfabetização é parte do processo mais global de domínio da leitura e da escrita. Soares também menciona que é importante que a alfabetização se desenvolva no contexto do letramento, isto é, dentro de uma concepção de ensino de escrita que leve ao letramento. Assim, ressalta que ambos os processos são dimensões diferentes do aprendizado e domínio da escrita e, conseqüentemente, seria necessário rever e reformular a formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental.

¹ Por determinação da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Petrópolis, a identidade da Unidade Escolar e a das crianças observadas devem ser mantidas em sigilo em qualquer produto de divulgação dos resultados obtidos. Tanto a autorização da SME quanto a anuência da Diretora da Unidade Educacional compõem o conjunto de documentos do projeto aprovado pelo CEP.

No entanto, conforme observa Soares (2010), o processo de alfabetização pode ser anterior ao 1º ano do Ensino Fundamental, de maneira que as crianças, na Educação Infantil, devem ter acesso às atividades de introdução ao sistema alfabético e suas convenções, assim como também às práticas sociais de leitura e de escrita, já que, conforme Ferrero (1985), as crianças convivem de alguma forma com a escrita desde pequenas, diferenciando-se pelo grau e pela natureza de exposição a depender das características socioeconômicas em que estão inseridas. De fato, desde 2010, a partir da Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação passam a incluir como práticas pedagógicas para a Educação Infantil experiências que permitam a imersão das crianças em diferentes gêneros e formas de expressão (gestual, verbal, plástica, musical), como também experiências narrativas e de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, a partir do convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos (BRASIL, 2010, p. 25).

De acordo com Piasta e Wagner (2010), em muitos países, o conhecimento do alfabeto tem sido uma característica da alfabetização no período correspondente à Educação Infantil. O conhecimento do alfabeto se refere à familiaridade com as letras, que envolve o conhecimento de suas formas, seus nomes e sons correspondentes, observado no seu reconhecimento e na sua produção escrita. Estudos desenvolvidos com crianças falantes do inglês americano, adquirindo as habilidades de leitura e escrita, mostraram que o conhecimento do alfabeto é um preditor dessas duas habilidades, independentemente de outros preditores importantes como a consciência fonológica e o conhecimento linguístico propriamente dito. Para alguns autores, crianças com um desenvolvimento pobre das letras e seus sons correspondentes, no período anterior ao Ensino Fundamental, são as que mais provavelmente terão dificuldades na leitura, com consequências nas habilidades de escrita, fluência de leitura, vocabulário e compreensão (TREIMAN *et al.*, 1996; TREIMAN *et al.*, 1998; TOGERSEN, 2002), muito embora essa questão seja objeto de debate na literatura, incluindo sua relação com a consciência fonológica (SHARE, 2004). Ainda, segundo Piasta e Wagner (2010), a importância desses achados tornou o conhecimento do alfabeto um objetivo importante da educação de crianças antes do ano da alfabetização formal, de maneira que órgãos responsáveis pela definição de políticas educacionais para o período da pré-escola (ou Educação Infantil) nos Estados Unidos, desde o início do século XXI, não só reconhecem a importância do conhecimento do alfabeto nesta fase

como também estabelecem que as crianças tenham conhecimento das letras como símbolos individuais.

Diversos estudos têm mostrado a transferência do conhecimento linguístico internalizado no processo de aquisição da escrita. As pesquisas sobre a apropriação das convenções ortográficas do português brasileiro têm abordado principalmente a identificação e categorização das incongruências entre a produção e a forma ortográfica alvo de crianças, adolescentes e adultos em diferentes graus de escolaridade (MORAES; TEBEROSKY, 1994; LEMLE, 2002; OLIVEIRA, 2005; FIEL, 2018; COUTO, 2020; OLIVEIRA *et al.*, 2020; OLIVEIRA-GUIMARÃES *et al.*, 2023, entre outros). De acordo com Oliveira (2005), no processo de alfabetização, é importante trabalhar a partir da produção que o aluno apresenta, não necessariamente a que o professor espera. Os desvios em relação ao alvo, que obviamente surgirão, devem ser entendidos como hipóteses que a criança estabelece ao relacionar seu conhecimento internalizado às convenções da escrita. Assim, ao identificar qual a hipótese que o aluno está fazendo, o professor pode agir na hipótese que leva ao produto, sem ter que corrigir o desvio um a um. No entanto, é importante buscar entender quais inferências e hipóteses a criança estabelece inicialmente, antes do processo de alfabetização direcionado no 1º ano do Ensino Fundamental, entre a representação escrita e as formas das palavras experienciadas na oralidade, já que incongruências observadas nos diferentes estudos em dados de produção, a partir do Ensino Fundamental, são indicativas de que a criança já estabelece a relação simbólica entre um símbolo visual, a letra, e a forma sonora das palavras. São exemplos de incongruências o uso de letra que representa a forma produzida oralmente, mas em desacordo com as normas ortográficas, como o uso da letra **u** no lugar da letra **l** em itens lexicais como *papel*, *mel*, ou uso de letra que corresponde ao mesmo som, como *massã* ao invés de *maçã*. Nesses casos, a criança estabelece um tipo de relação, mesmo que ainda não correspondente às normas ortográficas do português brasileiro, entre um símbolo visual e aspectos da constituição da forma sonora da palavra conforme experienciada no uso linguístico. A incidência em que a transferência ocorre está relacionada ao grau de domínio das convenções das relações entre fala e escrita dos indivíduos.

Também, estudos comparando o comportamento de sujeitos que conhecem e utilizam a escrita alfabética com os que não conhecem ou não utilizam a escrita alfabética têm mostrado que o conhecimento do alfabeto influencia o sistema linguístico auditório-verbal de tal maneira que esses estudos provêm evidências para sustentar a hipótese segundo a qual a arquitetura

funcional do cérebro é modulada pela escrita (PETTERSON *et al.*, 2000; PETTERSON *et al.*, 2001). Já, em estudo comparando indivíduos que conhecem diferentes tipos de escrita, há evidência de que o conhecimento da escrita alfabética afeta o processamento da fala. Read *et al.* (1986) avaliaram dois grupos de chineses falantes do mandarim: um grupo que usa somente a escrita ideográfica e um segundo grupo que havia sido iniciado em uma escrita ortográfica do mandarim, o *hanyu pinyin*. O objetivo foi avaliar a habilidade de segmentação da fala através de tarefa de retirada ou substituição de determinadas consoantes a partir de palavras apresentadas oralmente. Os resultados mostraram efeito do tipo de escrita utilizada pelo participante: os chineses adultos que utilizavam somente a escrita ideográfica não foram bem sucedidos na tarefa de substituição ou eliminação de consoantes nas palavras fornecidas. Esses resultados foram considerados indicativos de que a habilidade de segmentar difere em função do tipo de escrita que o indivíduo conhece. Ratcliff *et al.* (1998) oferecem evidência adicional de que a habilidade de segmentar a fala em unidades sonoras é dependente do conhecimento da escrita. Em estudo com indivíduos de uma região rural da Índia, com alto contingente de pessoas não escolarizadas, os autores mostraram que a alta fluência verbal, medida através do número de nomeações, em um determinado tempo, de palavras definidas em função de algum critério, tem relação com o nível educacional. Segundo os autores, houve efeito principal da tarefa e do nível de escolaridade na situação em que as palavras deveriam começar com um determinado som (/p/ ou /s/), enquanto, na nomeação em função de categoria semântica (animais, frutas), não houve essa relação. Melo e Silva (2022) realizaram experimento semelhante ao de Read *et al.* (1986), com indivíduos de diferentes níveis de escolaridade (Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II, Ensino Médio) de um curso de Educação de Jovens e Adultos (EJA), isto é, indivíduos que iniciaram o processo de escolarização tardiamente. A tarefa consistiu em ouvir uma palavra e produzir uma nova palavra sem o primeiro segmento do estímulo. Os estímulos eram de quatro tipos: palavras do PB cuja eliminação da primeira consoante resulta em outra palavra do PB (bala>ala), palavras do PB cuja eliminação da primeira consoante resulta em uma pseudopalavra (bolo>olo), pseudopalavras cuja eliminação da primeira consoante resulta em uma palavra do PB (bano>ano) e pseudopalavras cuja eliminação da primeira consoante resulta em outra pseudopalavra (lika>ika). Os resultados mostraram efeito da escolaridade na execução da tarefa, mas não houve efeito do tipo de estímulo: quanto maior a escolaridade maior a acurácia na resposta.

Nesse trabalho, será focalizado o comportamento das crianças em relação ao conhecimento das letras, conforme desenvolvido no 5º período (último ano) da Educação Infantil.

3 Ensino e aprendizagem da escrita no 5º período do CEI estudado²

Essa seção apresenta o material coletado no CEI em que a observação participante foi realizada. Primeiramente, serão apresentadas as informações obtidas junto à direção da unidade, que servem para situar o trabalho realizado pela professora. Em seguida, são descritas as atividades relacionadas ao desenvolvimento do conhecimento do alfabeto e as respostas que as crianças apresentaram nessas ocasiões. Registre-se que as crianças do 5º período observado fazem 5 anos ao longo de 2023.

3. 1 Diretrizes da escola para a alfabetização na Educação Infantil

A proposta do CEI em que a observação participante foi realizada, para a alfabetização na Educação Infantil, de acordo com a diretora da Unidade, é a apresentação gradual das letras do alfabeto, contextualizadas em função de temas que focalizem uma entidade (animal, planta, alimento, etc.) cuja forma escrita inicia com a letra em questão. Ainda, de acordo com a diretora, cada unidade educacional do município tem seu planejamento. As letras são apresentadas sistematicamente no 4º período, trabalho que se desenvolve ao longo do ano letivo. Na verdade, segundo a diretora, as crianças, desde o início, aquelas que chegam ainda no primeiro ano de vida, têm o primeiro nome associado a seus objetos pessoais utilizados na escola, em placas confeccionadas em papel e plastificadas, acompanhado da primeira letra do sobrenome para os casos em que há mais de uma criança com o mesmo nome na mesma turma. Há também placas dos nomes com imã acoplado, expostas nas salas, em armários de metal, uma para cada criança. Os nomes remetidos às placas são sempre referidos todos os dias pelas professoras para identificar as crianças presentes, atividade que proporciona o estabelecimento de uma memória do formato do nome. Uma questão que se colocou para a observação que foi desenvolvida é que tipo de memória ou representação essa associação permite ou gera ao longo do tempo. O

² Agradeço a acolhida, a atenção e o suporte que me foram dados pela Coordenação da Educação Infantil da SME de Petrópolis e pela Diretora do CEI onde a pesquisa foi realizada.

comportamento observado, no 1º semestre de 2023, para as crianças do 5º período, traz algumas possibilidades de entendimento das consequências da atenção direcionada à escrita na Educação Infantil.

A diretriz da escola, no 1º semestre de 2023, para a turma do 5º período, foi trabalhar a ortografia do nome, pelo menos do primeiro nome, além das habilidades e de outros conteúdos estabelecidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Para atingir esse objetivo, a relação entre letras e sons continua com a apresentação de outras palavras, da mesma forma que no 4º período. Como objetivo final para o 5º período, o trabalho de alfabetização visa também conduzir à abstração sobre os diferentes formatos de letra.

Também foi informado que o ano de 2023 foi o primeiro em que a escola abriu matrícula para o 5º período. A grande maioria das crianças está na unidade desde o berçário. Portanto, as crianças e respectivas famílias são conhecidas pelos funcionários da escola, que incluem, além da diretora, um quadro de professoras estável para os diferentes períodos e os educadores, responsáveis por atividades não-didáticas lúdicas e atividades da creche, tais como organizar a sala para o sono das crianças depois do almoço, escovação de dentes após o almoço e o jantar. Há também as funcionárias que preparam a alimentação, seguindo um cardápio planejado para colação, almoço, lanche e jantar, e funcionários responsáveis pela limpeza.

As atividades didáticas são desenvolvidas coletivamente e de forma lúdica, mesmo que estejam relacionadas a conteúdo específico que envolva, por exemplo, a parte de linguagem ou de matemática, como as que foram desenvolvidas no 5º período, como a noção de quantidade, contagem até 10, etc.

Na seção a seguir, serão descritas as atividades realizadas e o comportamento observado das crianças. Importante registrar que não houve informação prévia de qual atividade seria realizada pela professora. O comportamento das crianças foi sendo registrado em um diário em caderno, já que a presença de um laptop no contexto da escola poderia causar dispersão por parte das crianças.

3. 2 A observação participante

Foram realizadas observações, no 5º período, em oito dias ao longo do primeiro semestre de 2023: 15 de fevereiro, 1, 15, 22 e 29 de março, 12 e 19 de abril e 28 de junho. O intervalo entre maio e final de junho se deveu ao fato de a professora do 5º período ter sido

requisitada para um trabalho pela Prefeitura e a turma ter ficado somente com a parte das atividades dos educadores até a chegada da professora substituta em meados de junho. Neste período, em dois dias diferentes, foram observadas as atividades desenvolvidas em uma das turmas do 4º período. As atividades conduzidas pela professora do 5º período e as respostas obtidas das crianças estão descritas a seguir. Para garantir o total anonimato das crianças observadas, os nomes das crianças foram alterados para outros, porém mantendo-se a mesma letra inicial e outras características do nome para que seja possível reproduzir da forma mais aproximada possível a situação observada.

- 1º dia (18 crianças presentes): A professora iniciou as atividades com uma roda de leitura de uma estorinha do Peter Pan com as crianças sentadas no chão. A professora dramatizou a leitura e mostrou as ilustrações à medida que foi lendo a estória. Ao final, fez perguntas sobre o conteúdo lido. Em seguida, iniciou a seguinte atividade: dentro de um envelope, havia tiras de papel com os nomes de cada criança impressos em letras maiúsculas. Como uma brincadeira, a professora foi retirando cada tira gradativamente, deixando aparente somente a primeira letra. Conforme mencionado anteriormente, os nomes foram alterados para evitar qualquer tipo de identificação das crianças. Na primeira tira, apareceu a letra E. A maioria das crianças manifestou ser o nome da Eliana, única criança da turma cujo nome inicia com E. A segunda tira começa com D e as crianças indicaram ser o nome do Diego, único que começa com a letra D na turma. A terceira tira começa com J, e, antes de mencionarem o nome da letra, muitas crianças disseram ser o nome da Joana, único que começa com J na turma. A quarta tira começa com H. Há mais de um Horácio na turma e a identificação de qual se trata vem após verem a primeira letra do sobrenome. Na tira que começa com T, as crianças indicaram poder ser o nome de Tadeu ou Túlio. Na segunda letra, que é A, disseram só poder ser o nome do Tadeu. Na tira que começa com a letra M, sugeriram os nomes de Mariana, Michel e Maitê. A partir da segunda letra, A, restringiram as possibilidades. Uma criança reconheceu a terceira letra, R, como sendo do seu nome e as Maitês disseram não ser o nome delas. Na quarta letra, I, Michel reconheceu que I também é uma letra do seu nome. As crianças identificaram a letra seguinte, A, e o espaço em branco. Uma criança mencionou que não poder ser Mariana porque não tem mais letra, e assim chegaram ao nome da coleguinha. E assim, sucessivamente, a cada tira cujo nome é único na turma, as crianças reconheceram a primeira letra e já associaram ao nome da

criança. Os nomes que começam com a mesma letra foram sendo identificados a partir da segunda letra do nome. Duas crianças com o mesmo nome identificaram a diferença na grafia pois uma tem uma letra dobrada, como em Ana e Anna. Na última atividade didática da manhã (a parte da tarde funciona com atividades lúdicas da creche), todos receberam uma porção de massinha e foram solicitados a modelar a primeira letra do respectivo nome. Algumas crianças apenas brincaram com a massinha; três fizeram o nome completo sem auxílio da placa com o respectivo nome, afixada no armário de metal; duas fizeram a primeira letra do nome; uma criança fez formas que, na maioria, não correspondem a nenhuma letra do alfabeto, exceto a inicial, a letra A; três crianças modelaram as letras com base na placa de seus respectivos nomes; uma criança foi ajudada por uma das três que modelou as letras do nome sem auxílio da placa.

- 2º dia (19 crianças presentes): As atividades começaram com a contação de estória, com as crianças sentadas no chão em torno da professora. O procedimento foi semelhante ao do primeiro dia. Em seguida, as placas com os nomes das crianças foram colocadas em cima de uma das mesas e cada criança foi chamada para pegar a placa correspondente ao seu nome à medida que eram chamadas pela professora. Todas as crianças pegaram a placa correspondente, exceto 1. Os nomes das crianças que não compareceram foram identificados por duas crianças. Em seguida, as crianças receberam, cada uma, as letras dos seus respectivos nomes de forma embaralhada para organizarem de acordo com a grafia do nome. A tarefa foi realizada por todos a partir do modelo do nome em um papel em forma de nuvem que cada criança recebeu, com exceção de uma criança que não conseguiu realizar a atividade.
- 3º dia (16 crianças presentes): A leitura de “Festa no Céu” gerou uma maior concentração das crianças no acompanhamento da dramatização feita pela professora, seguida de perguntas sobre o conteúdo lido. Em seguida, as placas com os nomes foram dispostas sobre uma mesa. Cada criança foi chamada para escolher uma placa e identificar o nome de um/uma coleguinha. Aquele que teve seu nome identificado foi chamado para fazer uma outra escolha e assim sucessivamente até todos participarem da tarefa. Em uma dessas situações a criança identificou que o nome começa com a letra A e então ela sugeriu o nome de uma criança que começa com A, porém não era o caso. A professora ajudou na identificação da segunda letra e a criança identificou o nome. Essa situação se repetiu com um nome que começa com a letra T. A criança falou um

dos dois nomes que começam com T, mas que não correspondia ao da placa. Uma das crianças identificou a letra seguinte e assim chegaram ao nome correto. Essa é a mesma que, no primeiro dia, modelou as letras do próprio nome com massinha sem auxílio da placa. Houve uma situação em que, mesmo não havendo outra criança cujo nome começa com a letra I, a criança só identificou o nome após apoio de outros colegas. Duas crianças identificaram a primeira letra da placa, mas não relacionaram nenhum dos nomes de colegas da turma que começam com a letra identificada. Um total de 10 crianças identificou com independência o nome do colega. A última atividade da manhã consistiu em procurar em revistas as letras do nome, recortar e colar em um papel. Algumas crianças, as mesmas que mostraram escrever o nome com independência, realizaram a tarefa sem ajuda. Algumas chegaram a concluir, porém ajudadas pela professora ou observando a placa correspondente ao nome. Uma criança identificou apenas a letra inicial do nome.

- 4º dia (19 crianças presentes): A primeira atividade desta vez foi reconhecer o respectivo nome nas placas no armário, realizada com sucesso por todas as crianças presentes. Algumas crianças identificaram algumas das letras do seu nome ou de colegas. Após a atividade de leitura de estória, a professora sorteou aleatoriamente letras retiradas de um saquinho. As letras N, M, H e A foram reconhecidas e pronunciadas por várias crianças que se manifestaram e indicaram nomes de colegas iniciados por elas. A letra D foi confundida com B, Ç não foi reconhecida e X foi mencionada como não existindo em nenhum dos nomes das crianças da turma. A professora perguntou quem tem nome que começa com a letra A. As crianças mencionaram esses nomes. Uma criança cujo nome começa com a letra K, seguida de A, disse que seu nome começa com a letra A.
- 5º dia (17 crianças presentes): Após a contação de estória, as crianças foram chamadas a escolher o nome de um amigo entre as placas sobre a mesa e dizer o nome do amigo. A atividade foi realizada com sucesso por todas as crianças. A atividade seguinte foi a de sorteio e letras. As crianças reconheceram B, V e K. Uma das crianças mencionou que K é a letra de casaco.
- 6º dia (13 presentes): As atividades do dia, após a contação de estória, se relacionaram ao desenvolvimento da noção de quantidade, de maneira que a criança deveria fazer o mesmo número de pontinhos, na camisa da criança do desenho, correspondentes ao número de fios de cabelos. Algumas crianças escreveram seu nome no desenho de forma

independente, as mesmas identificadas no primeiro dia de observação. Uma criança que foi ajudada a escrever o nome, na atividade com massinha, escreveu sem olhar a placa nesta atividade. A contação de histórias teve a mediação de um desenho em vídeo.

- 7º dia (7 presentes): A manhã foi dedicada a atividades relacionadas à comemoração do Dia do Índio, com vídeos apresentando aspectos culturais, resultando na elaboração coletiva de um cartaz com figuras recortadas de revistas. A professora selecionou e recortou algumas letras para colar e pediu que as crianças indicassem palavras que começam com a letra selecionada. Para a maioria das letras, alguma criança estabeleceu a relação entre letra e nome que inicia com a mesma letra (P, O, I, N, D, I, G, E, N, A, na ordem em que foram colados), sendo a maioria o nome de colegas, exceção de P e O, respectivamente, associados a pato e ovelha, e N, sem associação, já que não há, nesta turma, nomes de crianças que iniciam com essas letras. As letras V, S e Z, que aparecem na seleção da professora, não foram reconhecidas por nenhum dos presentes. Uma das crianças procurou a letra V nos desenhos colados na parede da sala, com a relação entre letra e um nome correspondente, e identificou o desenho de uma vaca. A partir daí, essa criança relacionou V ao nome vaca.
- 8º dia (15 crianças presentes): Além da contação de história, as atividades da manhã foram direcionadas para noções de quantidade. No final da manhã, antes do recreio, as crianças foram organizadas em dois grupos que, alternadamente, receberam em sua mesa (cada mesa comporta 4 crianças) um alfabeto colorido com peças em madeira, com a finalidade de escrever o próprio nome. Algumas crianças demonstraram mais autonomia em relação ao observado anteriormente, buscando apoio na placa somente em algumas situações. Por exemplo, uma criança cujo nome termina com Y substituiu a letra pelo T. A professora pediu que ela comparasse com a placa e assim ela chegou a localizar o Y, substituindo o T. As crianças com autonomia identificada nas observações anteriores buscaram escrever o nome mais de uma vez, já que o material continha 6 unidades de cada letra do alfabeto.

Em suma, em relação à prática de leitura, foi possível observar que há um engajamento da maioria das crianças na atividade. Algumas das histórias são recontadas e as crianças demonstram ter memória dos personagens e enredo. A professora usa como estratégias, para envolver as crianças na atividade de leitura, fazer perguntas sobre o conteúdo, os personagens, e aproveita os comentários e aproximações que as crianças fazem com fatos de seu cotidiano,

muitas vezes não diretamente relacionados com o tema em questão. Nas situações em que a história é recontada, algumas crianças gostam de protagonizar a contação. Com relação a aspectos que envolvem o conhecimento do alfabeto, não se observa exatamente o mesmo engajamento de todas as crianças, como na leitura, em termos de protagonismo na identificação de letras e nomes. Por outro lado, observa-se que, ainda assim, a maioria está focada na atividade que está sendo realizada. Em alguns casos, o conhecimento de algumas crianças pode ajudar outras crianças a estabelecer a relação entre letra e som, entre forma escrita e nome.

4 Interpretando o comportamento observado das crianças

Pode-se dizer que a contação de histórias, na dinâmica proposta pela professora, atua de forma lúdica na inserção à prática da leitura, na manifestação de formas de expressão da compreensão e sentimentos gerados pelo conteúdo ouvido. As estratégias observadas de leitura e de contação de histórias, através também de desenho animado em vídeo, e o incentivo da professora ao dar prosseguimento a comentários das crianças sobre seu dia a dia, eliciados pelo conteúdo apresentado nos livros, dão a dimensão de prática social da leitura, conforme em Soares (2009), um dos aspectos do letramento, em uma fase em que o prazer do lúdico tem uma importância vital para o desenvolvimento das crianças em suas respectivas realidades cotidianas, além de propiciar a aproximação com o mundo da escrita.

Com relação ao conhecimento da forma escrita das palavras, foi possível constatar que todas as crianças reconhecem seu nome. No entanto, em alguns casos, talvez para a maioria, o reconhecimento do nome não implica necessariamente a identificação de todas as letras ou mesmo a memória da sequência em que ocorrem, ou mesmo que estejam lendo, isto é, decodificando a forma escrita dos respectivos nomes. Por exemplo, Kaike reconheceu a placa com seu nome, como todas as crianças, mas em algumas ocasiões demonstrou não ter noção sobre a letra inicial do seu nome, nomeada por ele como sendo a letra A. A comparação entre a atividade de reconhecimento dos nomes retirados dos envelopes e a atividade com a massinha, no primeiro dia de observação, também mostrou que, no início do primeiro semestre do ano letivo, nem todas as crianças tinham uma memória detalhada da forma escrita do seu nome. Na atividade de escrever o próprio nome, não se observou o mesmo grau de habilidade demonstrado na identificação dos nomes. Algumas poucas crianças conseguiram escrever seus nomes com independência em relação a um modelo escrito. As situações observadas nas duas

atividades levaram a supor, naquele momento, que, nessa fase do desenvolvimento das habilidades relativas ao conhecimento do alfabeto dessas crianças, considerando os conteúdos desenvolvidos nos períodos anteriores ao 5º, é possível que as crianças tenham uma memória global da forma escrita do seu nome e de outros colegas, especificada para algumas letras, como a inicial, por exemplo, enquanto outras (poucas) crianças, além da memória como um todo, já identificam as letras que compõem seu nome. Uma vez que algumas das atividades são coletivas, não foi possível individualizar todas as manifestações das crianças. Por exemplo, na atividade dos nomes no envelope, algumas respondiam, outras não, e isso variava de nome para nome sorteado no envelope.

Também foi possível observar que as crianças reconhecem os nomes dos coleguinhas além dos seus próprios nomes, embora haja também diferenças entre as crianças quanto a essa habilidade. Conforme relatado na seção anterior, na atividade em que cada criança escolhia uma placa com o nome do colega para nomear, foi possível constatar que havia o reconhecimento da primeira letra, mas não necessariamente das demais. No caso de haver mais de uma criança com a mesma letra inicial, algumas crianças indicaram um dos nomes possíveis como tendo aquela letra como a primeira, mas não necessariamente o nome que estava escrito na placa. Para chegar ao nome, foram ajudadas pela professora e por alguns coleguinhas que conseguiam reconhecer outras letras subsequentes à primeira até chegarem à identificação do nome em questão. Por exemplo, a inicial M ativava o nome de todas as crianças da turma que iniciam com essa letra (Mariana, Michel, Marcela, por exemplo). Já a identificação da segunda letra servia para eliminar algum dos candidatos. No caso, se fosse I, as crianças direcionavam para Michel, não havendo outro nome com I nessa posição, como, por exemplo, Milton. Por outro lado, também foi possível identificar, na última observação, que corresponde à fase final do primeiro semestre, que algumas crianças já estavam escrevendo seus nomes com independência, sem olhar a placa do respectivo nome, usando o alfabeto colorido.

O comportamento observado para a maioria das crianças pode ser enquadrado na fase pré-alfabética do modelo proposto por Ehri (1995), que envolve diferentes etapas de aquisição da habilidade de leitura de palavras para leitores com desenvolvimento típico e com dificuldades. De acordo com o modelo, as fases são: (1) fase pré-alfabética, (2) fase parcialmente alfabética, (3) fase totalmente alfabética, (4) fase alfabética consolidada. Segundo a autora, cada fase se superpõe à seguinte e não é necessário o domínio de uma fase para o início da outra. A fase pré-alfabética se caracteriza pelo fato de não haver o uso da relação entre

letra e som, que ainda não é conhecida ou é conhecida para poucas letras, não havendo, portanto, decodificação das palavras. Há a identificação (“leitura”) das palavras através da memorização de suas características visuais, ou ainda a leitura é guiada por um contexto, como, por exemplo, nos rótulos de produtos como refrigerantes, figurinhas, marcas de brinquedos, nomes de super-heróis. De acordo com Ehri e Snowling (2004), as crianças são capazes de identificar palavras encontradas no ambiente (em rótulos, etc.), porém, se a palavra não estiver naquele contexto, a criança não a reconhece. Ainda, se alguma letra for alterada, mantendo-se o contexto, a criança ainda lê como a palavra original, por exemplo, Coxa-Cola por Coca-Cola. Nesse caso, as crianças têm memória de pistas não alfabéticas e não de letras.

Já as situações observadas e descritas anteriormente de reconhecimento do próprio nome e do de outros colegas por parte das crianças parecem indicar que elas criaram uma memória global de seu nome. Conforme Ehri e Snowling (2004), na fase pré-alfabetização, as crianças têm problemas em ler palavras escritas sem pistas contextuais na forma de figuras e logos e utilizam pistas visuais como o tamanho ou a forma da palavra, ou ainda algumas letras. No caso das crianças do CEI de Petrópolis, a identificação do próprio nome e de outros colegas parece estar ligada ao conhecimento da letra inicial e de algumas subsequentes. No entanto, para acessar outras estratégias que podem estar sendo usadas seria necessário elaborar instrumentos específicos para acessá-las. No caso dos nomes em que só há um na turma com uma determinada letra, como K para Kaike, I para Ivan, a estratégia de memorização da primeira letra é bastante eficaz, principalmente no contexto da turma, em que a maioria convive desde o berçário. Por outro lado, aquelas crianças que identificaram e escreveram seu nome com autonomia, sem uso da placa, parecem decodificar/identificar as letras que fazem parte do seu nome, na ordem em que se apresentam.

A estratégia de memorização da forma escrita das palavras a partir de informações genéricas, com algumas características especificadas, como tamanho da palavra e algumas letras, tem paralelo com evidências sobre as primeiras representações das palavras pelas crianças ainda na fase anterior à produção das primeiras palavras, isto é, na fase do léxico receptivo (percepção que precede a produção). Há evidência de que as representações iniciais das primeiras palavras no léxico se baseiam na palavra como um todo (*whole-word phonology*) e que o alvo da aquisição são palavras e não unidades segmentais isoladas (FERGUSON; FARWELL, 1975). No estudo de Hallé e Boysson-Bardieu (1996) sobre reconhecimento de palavras em crianças de 11 meses adquirindo o francês, um conjunto de palavras, presentes no

léxico direcionado às crianças nesse período, foi apresentado sem e com modificações de propriedades articulatórias das consoantes. Os resultados mostraram que as palavras percebidas sem modificação também foram identificadas nas situações em que houve alterações quanto ao vozeamento e modo de articulação das consoantes em sílaba não acentuada. No entanto, o reconhecimento foi afetado em caso de supressão de segmento e as mesmas modificações das consoantes em sílaba tônica. O estudo trouxe evidências de que a representação sonora dos itens lexicais que as crianças já percebem (léxico receptivo), antes das primeiras produções, é não especificada para determinadas características segmentais como a sonoridade e o modo de articulação das consoantes de sílabas átonas, sendo requerida, para a representação inicial desses itens, uma descrição relacionada à estrutura silábica com especificação de vogais e consoantes, mas não seu conteúdo. Em que pese haver diferentes situações envolvidas na aquisição linguística e na aquisição da escrita, assim como na natureza das representações das palavras nas duas modalidades, é interessante observar que padrões iniciais de representação sonora e escrita seguem uma mesma direção.

Ainda, é importante situar o trabalho realizado pela escola em torno da relação visual com a forma escrita do nome de cada criança, no qual se inserem as atividades observadas no primeiro semestre de 2023, na turma do 5º período, e relatadas na seção 3.2. Pode-se concluir que a introdução ao processo de codificação e decodificação do código gráfico-fônico, a alfabetização, se desenvolve como prática social, para além da atividade de leitura, mesclando, nos dizeres de Soares (2009), alfabetização e letramento. É possível observar em um mesmo processo duas dimensões: o código escrito propriamente dito, através do conhecimento das letras e da forma escrita do próprio nome, em um primeiro momento, e a função social da escrita em um sentido mais amplo, realizada em atividades que estimulam a identidade da criança através do seu nome escrito.

5 Considerações finais

O estudo apresentado no presente artigo buscou contribuir para o entendimento sobre uma fase pouco estudada da aquisição da escrita, apresentação de aspectos da língua escrita relacionados à alfabetização, através da observação de crianças no 5º período, último ano da Educação Infantil. Constatou-se que há variabilidade entre as crianças em relação à aquisição do conhecimento específico sobre o alfabeto, na medida em que algumas crianças estão à frente

da maioria em relação às atividades propostas, especificamente no que diz respeito ao reconhecimento da relação letra-som e da forma escrita de seu próprio nome e de outros colegas. Foi observado também que a estratégia de familiarizar a criança com a forma escrita de seu nome, adotada pela escola desde o 1º período da Educação Infantil, provê uma base para que se parta do nome da criança na introdução às relações entre som e letra do PB. Também foi importante observar como a prática docente, neste segmento educacional, concretiza a concepção de prática social da escrita.

A presente pesquisa foi conduzida somente em uma turma de alunos de 5º período, portanto, a ampliação da observação a outras turmas poderá trazer outros aspectos envolvidos no processo de aquisição da escrita no que diz respeito às convenções da relação entre letra e som do português brasileiro.

REFERÊNCIAS

ANGROSINO, M. *Etnografia e observação participante: coleção pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Bookman Editora, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil*. Brasília, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 01 mar. 2023.

COUTO, A. L. de S.. *A ortografia nos livros didáticos do 6º e do 7º anos do Ensino Fundamental*. 2020. 118 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, Belo Horizonte, 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/33037>. Acesso em: 01 out. 2022.

EHRI, L. Phases of development in learning to read words by sight. *Journal of Research in Reading*, Hoboken, v. 18, p. 116-125, 1995.

EHRI, L. C.; SNOWLING, M. J. Developmental variation in word recognition. In: STONE, Addison; SILLIMAN, E. R.; EHREN, B. J.; APEL, Ken (Orgs.). *Handbook of language and literacy: Development and disorders*. New York: Guilford Press, 2004. p. 433-460.

FERGUSON, C. A.; FARWELL, C. B. Words and Sounds in Early Language Acquisition. *Language*, Washington, v. 51, p. 419 -39, 1975.

FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1985.

FIEL, R. P. *Estudo longitudinal de hipossegmentações em textos do Ensino Fundamental II*. 2018. 125 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto, 2018. Disponível em:

https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/153831/fiel_rp_me_sjrp_sub.pdf?sequenc e=6&isAllowed=y. Acesso em: 22 maio 2023.

HALLÉ, P.; BOYSSON-BARDIES, B. The format of representation of recognized words in infants' early receptive lexicon. *Infant Behavior and Development*, Amsterdam, v. 19, p. 463-81, 1996.

LEMLE, M. *Guia teórico do alfabetizador*. 15. ed. São Paulo: Ática, 2002.

MELO, M. A. S. L.; SILVA, A. X. Fala>Ala: implicações mútuas entre fala e escrita na consolidação da consciência fonológica. *Confluência*, Rio de Janeiro, n. 63, p. 222-251, jul-dez 2022.

MORAIS, A. G.; TEBEROSKY, A. Erros e transgressões infantis na ortografia do Português. *Discursos*, São Paulo, n. 8, p. 15-51, out. 1994. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/4047/1/Artur%20gomes%20de%20Morais%20e%20Ana%20Teberosky.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2023.

OLIVEIRA, M. A. *Conhecimento linguístico e apropriação do sistema de escrita*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

OLIVEIRA, S. G.; GUTIERRES, A.; BATTISTI, E.; PEROZZO, R. V. Interação entre processamento fonológico e princípios da escrita alfabética: um caso de inadequação ortográfica em contexto universitário e formas de abordar fonologia em sala de aula. *Veredas – Revista de Estudos Linguísticos*, Juiz de Fora, v. 24, n. 3, p. 58-83, 2020.

OLIVEIRA-GUIMARÃES, D. M.; COUTO, A. L.; LACERDA, L.V. Análise ortográfica em textos do Enem: evidências da integração de múltiplos padrões. *Cadernos de Educação*, Pelotas, v. 67, p. 1-25, 2023.

PETTERSON, K.; REIS, A.; ASKELOF, S.; CASTRO-CALDAS, A.; INGVAR, M. Language Processing modulated by literacy: a network-analysis of verbal repetition on literate and illiterate subjects. *Journal of Cognitive Neuroscience*, Cambridge, Massachusetts, v. 12, p. 364-382, 2000.

PETERSSON, K. M.; REIS, A.; INGVAR, M. Cognitive processing in literate and illiterate subjects: A review of some recent behavioral and functional neuroimaging data. *Scandinavian Journal of Psychology*, Hoboken, v. 42, p. 251-267, 2001.

PIASTA, S. B.; WAGNER R. K. Developing Early Literacy Skills: A Meta-Analysis of Alphabet Learning and Instruction. *Reading Research Quarterly*, Hoboken, v. 45, n. 1, p. 8-38, jan. 2010.

RATCLIFF, G.; GANGULI, M.; CHANDRA, V.; SHARMA, S.; BELLE, S.; SEABERG, E.; PANDAV, R. Effects of Literacy and Education on Measures of Word Fluency. *Brain and Language*, Amsterdam, v. 61, p. 115-122, 1998.

READ, C.; YUN-FE, Z.; HONG-YIN, N.; BAO-QING, D. The ability to manipulate speech sound depends on knowing alphabetic writing. *Cognition*, Amsterdam, v. 24, p. 31-44, 1986.

SHARE, D. L. Knowing letter names and learning letter sounds: A causal connection. *Journal of Experimental Child Psychology*, Amsterdam, v. 88, n. 3, p. 213-233, 2004.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, M. Alfabetização e Letramento na Educação Infantil. *Revista Pátio Educação Infantil*, Porto Alegre, ano VII, n. 20, jul./out. 2009. Disponível em: <http://falandodospequenos.blogspot.com/2010/04/alfabetizacao-e-letramento-na-educacao.html>. Acesso em: 10 out. 2021.

TREIMAN, R.; TINCOFF, R.; RICHMOND-WELTY, E. Daylene. Letter names help children to connect print and speech. *Developmental Psychology*, Washington, v. 32, n. 3, p. 505-514, 1996.

TREIMAN, R.; TINCOFF R.; RODRIGUEZ, K.; MOUZAKI, A.; FRANCIS, D. J. The foundations of literacy: Learning the sounds of letters. *Child Development*, Hoboken, v. 69, n. 6, p. 1524-1540, dez. 1998.

TORGESSEN, J. K. The prevention of reading difficulties. *Journal of School Psychology*, Amsterdam, v. 40, n. 1, p. 7-26, 2002.

Artigo submetido em: 24 ago. 2023

Aceito para publicação em: 12 out. 2023

DOI: <https://dx.doi.org/10.22456/2238-8915.135076>