

## Refletindo sobre a língua escrita e sobre sua notação no final da educação infantil

Artur Gomes de Morais<sup>I, II</sup>

Eliana Borges Correia de Albuquerque<sup>III, IV</sup>

Ana Carolina Perrusi Alves Brandão<sup>V, VI</sup>

<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/277833582>

### Resumo

Acreditando que as crianças das camadas populares têm direito de vivenciar situações nas quais possam, na escola, refletir sobre textos de diferentes gêneros escritos, principalmente os literários, e sobre os princípios do sistema de escrita alfabética, objetiva-se discutir o ensino e a aprendizagem da linguagem escrita envolvendo meninos e meninas de 5 anos. Para isso, foram acompanhadas duas turmas na última etapa da educação infantil durante um ano letivo. Nota-se que aquelas crianças que puderam explorar narrativas de ficção, cantigas rimadas e outros textos da tradição oral, além de jogos fonológicos, apresentaram progressos marcantes. Conclui-se que, quando o tema é o lugar da escrita na educação infantil, é importante não se ater às duas posições que têm polarizado o debate: a alfabetização precoce com métodos tradicionais ou a supressão do ensino da língua escrita e de sua notação, em nome de preservar-se a ludicidade naquela fase da educação básica.

Palavras-chave: educação infantil; educação lúdica; linguagem escrita; alfabetização.

<sup>I</sup> Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, Pernambuco, Brasil. *E-mail*: <agmorais59@gmail.com>; <<http://orcid.org/0000-0002-2325-0315>>.

<sup>II</sup> Doutor em Psicologia pela Universidade de Barcelona, Espanha.

<sup>III</sup> Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, Pernambuco, Brasil. *E-mail*: elianaba@terra.com.br>; <<http://orcid.org/0000-0002-7162-8466>>.

<sup>IV</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.

<sup>V</sup> Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Pernambuco, Brasil. *E-mail*: <carol.perrusi@ufpe.br>; <<http://orcid.org/0000-0001-8101-927X>>.

<sup>VI</sup> Doutora em Psicologia pela University of Sussex, Brighton, Inglaterra.

## **Abstract**

### ***On written language and its notation by the end of pre-school***

*We believe that working class children have the right to fully experience situations in which they can reflect upon texts on different written genres, mainly literary ones, and upon the principles of the alphabetic writing system. Thus, our aim is to discuss the teaching and learning of written language involving five-year-old boys and girls. Therefore, we followed two last term pre-school class groups during a school year. We observed that those children who explored narrative tales, rhyming songs and other texts of oral tradition, as well as phonological games, experienced a significant progress. We conclude that as to writing, we must avoid the two positions that have polarized the debate over that issue: early literacy with traditional methods and the suppression of written language teaching and its notation, in the name of preserving recreation during pre-school.*

*Keywords: child education; ludic education; written language; literacy.*

---

## **Introdução**

O ensino da linguagem escrita na educação infantil tem se constituído em um espaço de posições muito diversas. A esse respeito, alguns autores indicam a existência de pelo menos duas posições extremas. Baptista (2011, p. 228), por exemplo, aponta

uma posição que considera inadequado o trabalho com a linguagem escrita por considerá-lo uma "antecipação" indesejável de um modelo escolar típico do ensino fundamental. Nessa concepção, ensinar a ler e a escrever equivaleria a "roubar" das crianças a possibilidade de viver o tempo da infância. Uma segunda posição considera importante o trabalho com alfabetização entendido como uma ação "compensatória" ou propedêutica com vistas a se obterem melhores resultados nas etapas seguintes da educação básica.

Soares (2010) e Brandão e Leal (2010) também identificam a primeira posição indicada por Baptista, concretizada na noção do "letramento sem letras". Nesse contexto, a educação infantil é tomada como uma etapa que deve favorecer a expressão das crianças em diferentes linguagens, como a corporal, a musical, a gráfica, a do faz de conta, entre outras. Desse modo, considera-se "um equívoco enfatizar uma forma de linguagem (a escrita), cujas bases ainda estão sendo constituídas, em nome de uma escolarização futura da criança" (Lima, 2003, p. 28). Para os adeptos dessa concepção, portanto, falar de alfabetização, jogos e atividades de análise fonológica

ou de um trabalho com letras seria, por princípio, algo que violaria os interesses e as necessidades infantis.

Tal perspectiva parece se aproximar de um dos modelos sugeridos por Moss (2011), quando analisa as relações entre a educação infantil e a escolaridade obrigatória, entendida como a escola de ensino fundamental. De acordo com sua análise, um dos modelos de relação entre os dois níveis educacionais caracteriza-se por certo antagonismo e ausência de diálogo. Nesse caso, a escola de ensino fundamental é encarada como “suspeita”, já que defenderia valores e objetivos pedagógicos muito mais restritos que os adotados pela educação infantil, que, em oposição àquela, buscaria tratar a criança como um todo, baseando-se em perspectivas de aprendizagem e de desenvolvimento diferenciadas em relação às adotadas no modelo escolar.

Ao contrário dessa abordagem, Moss (2011) sugere a necessidade de uma aproximação entre os dois segmentos, mesmo reconhecendo que eles se baseiam em tradições e culturas pedagógicas diferentes, que, por vezes, se expressam em valores, práticas e entendimentos bem distintos. Assim, o autor enfatiza que, se a proposta é trabalhar de forma integrada, as duas partes devem apreciar suas diferenças e tentar construir um verdadeiro encontro pedagógico, “marcado pelo respeito mútuo, diálogo e construção conjunta” (Moss, 2011, p. 153). Nesse modelo de relação, a educação infantil não deve, portanto, assumir-se como detentora de uma pedagogia mais apropriada para a criança, “dominando” o nível seguinte. Em suma, segundo Moss (2011), os dois segmentos educativos devem trabalhar juntos para criar um conhecimento novo da criança, da aprendizagem, dos valores e das práticas pedagógicas.

Voltando às posições reconhecidas por Baptista (2011), o outro polo apontado pela autora é também mencionado por Brandão e Leal (2010), sob o título “obrigação da alfabetização”. Nessa perspectiva, seja para compensar possíveis dificuldades ou para apressar a aprendizagem da leitura e da escrita, caberia à educação infantil fazer com que as crianças concluíssem essa etapa alfabetizadas ou lendo palavras simples ou, pelo menos, prontas para aprender a ler e escrever. Para isso, deveriam ser expostas a exercícios repetitivos de cópia, ditado e leitura de letras, sílabas e palavras, tomando-se a aprendizagem da linguagem escrita como um ato de memorização de um simples código de transcrição do oral para o escrito e vice-versa.

Entre os dois extremos há, evidentemente, outras possibilidades de trabalho com a escrita identificadas no cotidiano das escolas de educação infantil. Na pesquisa de Souza (2011), em uma sala do último ano dessa etapa de uma escola pública do Recife, foram observadas práticas em que se notava um misto entre um trabalho interessante de leitura de boas histórias, empréstimo de livros de literatura e “leitura” de poemas memorizados pelas crianças e uma grande frequência de atividades de cópia de palavras e textos, sem significado perceptível para as crianças e que não estimulavam sua reflexão sobre a escrita. No referido estudo, a professora costumava extrair palavras das histórias que lia, escrevê-las no quadro branco em letra de imprensa maiúscula – separando as sílabas –, pedir ao grupo para fazer

a leitura da palavra "só com os olhinhos" e, depois, ir dizendo em coro as letras de cada sílaba. Em seguida, as crianças eram chamadas a copiar as palavras no caderno, que era corrigido de forma individual pela docente. Os dados de Souza (2011) mostram, portanto, a possibilidade de um contexto de aprendizagem em que, nitidamente, há uma preocupação com o eixo do letramento, porém, associado a uma concepção de alfabetização como simples resultado de memorização de letras e sílabas.

Outra possibilidade é ilustrada nos dados apresentados por Neves, Gouvêa e Castanheira, ao investigarem a rotina de um grupo de crianças em sua passagem da sala da educação infantil para o 1º ano do ensino fundamental, em uma escola de Belo Horizonte. Ao observar a sala na educação infantil, onde a brincadeira e a socialização eram os eixos do trabalho pedagógico, as autoras salientam o "grande interesse pelo uso e reflexão sobre a escrita por parte das crianças" (Neves; Gouvêa; Castanheira, 2011, p. 130). No entanto, as tentativas de escrita dos pequenos não eram sequer notadas pela professora. Segundo as autoras, se, por um lado, tal postura favorecia um ambiente de experimentação sem pressões, por outro, não se aproveitavam as chances de "refletir de maneira mais sistematizada sobre alguns aspectos de sistema alfabético, embora [as crianças] fizessem perguntas a esse respeito à professora e à pesquisadora" (Neves; Gouvêa; Castanheira, 2011, p. 130).

Os dados da pesquisa agora mencionada se relacionam, portanto, com o que se tem chamado de posição "à deriva", ou seja, o adulto acompanha a necessidade de expressão das crianças e responde sua curiosidade somente quando elas perguntam sobre como se escreve determinada palavra ou como se chama determinada letra. Entretanto, as iniciativas de escrita e de reflexão sobre ela partem, espontânea e exclusivamente, das próprias crianças. A professora acolhe bem essas iniciativas, mas não planeja nem propõe atividades na mesma direção.

No estudo apresentado neste artigo, defende-se uma posição bem distinta das expostas até aqui. Parte-se do princípio de que a definição de objetivos ligados ao ensino sistemático da escrita não é incompatível com uma concepção de educação infantil que considere as peculiaridades e interesses da criança pequena (Brandão; Leal, 2010). Assim, o trabalho com a linguagem escrita e com sua notação não significa, de modo algum, a perda da dimensão lúdica, pelo contrário, ela pode e deve estar sempre presente nas situações de aprendizagem proporcionadas às crianças na escola.

Com base nesse princípio e nos ensinamentos de Ferreiro e Teberosky (1979) e Ferreiro (1985), quando afirmam que a alfabetização não tem início e fim marcados em um único ano escolar, entende-se que muito pode ser feito na educação infantil para que as crianças avancem em seu processo de alfabetização. Faz-se necessário esclarecer que foi adotada uma perspectiva sociointeracionista de língua, ao ser discutido seu processo de ensino-aprendizagem, nas modalidades oral e escrita, em toda a escolarização básica. Tal como entendida por Ferreiro e Teberosky (1979), a escrita alfabética é aqui concebida como um sistema notacional, de que

as crianças começam a se apropriar bem antes do primeiro dia de aula no ensino fundamental.

Neste artigo, apresentam-se reflexões baseadas nas análises de experiências em que as crianças tinham acesso à contação e leitura de histórias, às vivências com as linguagens oral, escrita, corporal, dentre outras, e eram desafiadas a pensar sobre as palavras, participando, de forma lúdica, de situações planejadas em que refletiam sobre as propriedades sonoras das palavras.

Leal e Silva (2010, p. 58), ao tratarem sobre a brincadeira na educação infantil, ressaltam que os jogos com palavras estão, na verdade, muito presentes nessa etapa e que as brincadeiras com as palavras

incluem as situações em que as crianças brincam de manipular suas dimensões sonoras, incluindo-se várias brincadeiras tradicionais infantis. Brincadeiras de roda, adivinhas, entre outras, que demandam das crianças a manipulação de palavras, juntamente com jogos de regras em que o foco recai sobre a sonoridade das palavras.

De fato, as crianças vivenciam, desde cedo, situações em que brincam de produzir rimas, mostram-se interessadas em ouvir e recitar trava-línguas e em memorizar e dizer parlendas, dentre outras brincadeiras com as palavras. Tais jogos contribuem para que elas notem que as palavras são formadas por uma sequência de segmentos sonoros e que podem, portanto, ser divididas em partes menores. Além disso, por meio dessas brincadeiras, as crianças percebem que existem semelhanças sonoras entre as palavras e passam a identificá-las.

Goigoux, Cèbe e Paour (2003), entre outros autores, alertam, no entanto, que tais conhecimentos são “conhecimentos-em-ato” – são implícitos. Assim, a capacidade de manipular conscientemente as unidades sonoras das palavras não seria algo decorrente, simplesmente, do desenvolvimento, ou seja, tais habilidades, essenciais para o processo de alfabetização (Bryant; Bradley, 1987; Leite, 2011; Morais, 2004, 2012, 2015), são aprendidas e demandam um trabalho pedagógico intencional por parte da instituição escolar.

Na próxima seção, explicitam-se algumas informações sobre os procedimentos metodológicos adotados nesta investigação em que, como já anunciado, professoras da última etapa da educação infantil, ao lado de atividades voltadas para o letramento literário, planejavam atividades dirigidas à apropriação da notação alfabética, envolvendo jogos fonológicos, cantigas e outros textos da tradição oral.

## Metodologia

A fim de examinar o que podem aprender crianças de meio popular que, na educação infantil, vivem práticas de reflexão sobre textos e palavras escritas, duas turmas de grupo V (corresponde ao último ano da educação infantil) de duas escolas públicas de Recife foram acompanhadas.

Em ambas as salas, houve observações de jornadas de aula completas, com periodicidade sistemática, ao longo de um ano letivo. No estudo de caso 1, foi enfocada a organização pedagógica da prática docente, examinando como a professora organizava o trabalho com a língua escrita. Já na apresentação do estudo de caso 2, priorizaram-se a descrição das práticas de ensino da escrita adotadas pela docente e a análise da evolução dos conhecimentos que os aprendizes revelaram a respeito do sistema de escrita alfabética (SEA). Ao relatar e discutir cada estudo, mais detalhes sobre os grupos-classe, as professoras e os procedimentos de coleta e análise dos dados foram trazidos.

### **Estudo de caso 1: a professora A**

A professora A era formada em Biologia e em Pedagogia pela Universidade de Pernambuco. Ela atuava como docente da rede estadual de ensino de Pernambuco há 23 anos e há três anos vinha assumindo turmas do grupo V da educação infantil.

A escola em que lecionava no momento da pesquisa oferecia um espaço amplo com árvores para as crianças brincarem na hora do recreio. Além disso, possuía uma área coberta onde eram realizados os momentos de Boa Tarde e os de recreação. Havia, ainda, uma sala de leitura (biblioteca) com vários livros de literatura infantil e materiais de apoio para leitura e contação de histórias, como fantoches diversos. No 2º semestre, a escola recebeu uma pessoa para atuar na biblioteca e os alunos passaram a frequentar esse espaço em horários definidos durante a semana. Além disso, um sistema de empréstimo de livros passou a funcionar com as crianças da sala.

A turma da professora A era formada, inicialmente, por 19 alunos. Como nos meses de maio a julho a escola ficou fechada para reforma, alguns saíram e apenas 13 crianças concluíram o ano letivo. A sala era ampla, possuía um quadro de giz grande, mesas pequenas individuais com cadeiras que eram arrumadas em pequenos grupos de quatro ou seis alunos, dois armários e uma estante com brinquedos e jogos. Nas paredes, havia cartazes com textos lidos pela professora A e pela docente da manhã (poemas, músicas), um abecedário grande em cima do quadro e um cartaz com os nomes dos alunos da sala.

Ao longo do ano, foram observadas três semanas de aula dessa turma (em março, agosto e novembro), totalizando 15 dias. Para cada dia de aula observada, houve registros em áudio e em diários de campo, para posterior análise. Os conhecimentos dos alunos sobre o SEA foram avaliados no início e no final do ano letivo, por meio da aplicação de uma atividade de escrita de palavras com base em figuras. As crianças foram solicitadas a escrever como soubessem e posteriormente a ler as palavras escritas por elas.

Quanto às práticas de ensino da língua escrita da professora A, durante a entrevista, a docente falou que trabalhava considerando o desenvolvimento de projetos e procurava dar ênfase às atividades de leitura

de livros de literatura e de outros textos, como poemas, além de realizar com os alunos muitas atividades lúdicas envolvendo jogos, atividades artísticas etc.

No que se refere à rotina da professora A, observou-se que, diariamente, ela realizava três atividades: a escrita no quadro do calendário e da agenda do dia, a contagem dos alunos presentes na aula e a roda de leitura. As duas primeiras atividades eram realizadas no início da tarde. Quando os alunos chegavam à sala, guardavam suas bolsas e sentavam na roda. A professora, então, escrevia o cabeçalho no quadro, perguntando o nome da escola e a data. Enquanto eles diziam, ela ia escrevendo e, ao terminar, fazia a leitura do que fora escrito. Em seguida, ela escrevia a palavra "rotina" no quadro e perguntava aos alunos o que eles fariam naquele dia especificamente. Como a docente fazia essa pergunta diariamente e tinha uma rotina estruturada, os alunos sabiam algumas das atividades que seriam desenvolvidas no dia, como a roda de história, o lanche e alguma atividade específica (como a recreação ou o Boa Tarde da escola); eles, então, falavam o que sabiam que aconteceria e ajudavam na escrita das palavras, arriscando algumas letras. Ao realizar diariamente essas atividades de escrita do cabeçalho e da rotina com os alunos, ela possibilitava que algumas palavras se tornassem estáveis para as crianças, e isso as ajudava na escrita ou leitura de outras palavras. Em uma das observações, por exemplo, um aluno percebeu que a professora não tinha escrito na rotina a palavra "saída". A docente, então, acrescentou essa palavra, que era sempre a última da lista das atividades da agenda do dia.

Em relação à contagem dos alunos, na primeira semana a professora fez a chamada utilizando as fichas com os nomes das crianças. Ela pedia que cada um pegasse seu nome e colocasse em um quadro de pregas colado na parede e, depois, que lessem, com sua ajuda, os nomes dos alunos ausentes. Em seguida, contavam a quantidade de meninos e meninas presentes e ela escrevia no quadro, assim como a quantidade dos que faltaram. Nas outras duas semanas, a professora solicitou que os alunos contassem o número de meninos e meninas e escreveu, com a ajuda deles, os números correspondentes embaixo das palavras "meninos" e "meninas" escritas por ela no quadro. Depois todos contavam o número total de alunos, ela escrevia esse número no quadro e perguntava quantos tinham faltado. Em seguida, com o auxílio das crianças, a professora escrevia os nomes dos alunos ausentes. Quanto à roda de leitura, ela era realizada, na maior parte das vezes, após o recreio. Na primeira semana de observação, a professora estava trabalhando, no projeto Vida de Criança, os nomes dos alunos e suas características. Nessa semana, ela leu, por exemplo, livros de literatura infantil, como *Joaquim, o rei do pinguim* e *A velhinha que dava nome às coisas*. As crianças apreciavam muito esses momentos e cobravam a atividade quando, por algum motivo, a professora deixava de ler para elas.

Além da leitura de livros literários, a professora propunha atividades envolvendo a leitura de outros textos. Ao longo do ano, ela realizou, por exemplo, um trabalho que envolvia a montagem de um caderno com os poemas explorados em sala, para que fossem levados nas sextas-feiras

para casa. As crianças eram incentivadas a ler, com base na memória, os poemas para a família e também para o grupo, no momento da roda (após a escrita da rotina).

As atividades de produção de textos tiveram menos destaque durante o período de observação, ficando restritas à produção diária da agenda do dia.

Quanto às atividades de apropriação da escrita alfabética, elas eram realizadas tanto coletivamente, em momentos diversos nas aulas, como por meio de fichas de atividades. Na primeira semana de aula, foram realizadas atividades de escrita e exploração dos nomes dos alunos no momento da chamada, conforme já explicitado anteriormente, como também em outras situações. Na primeira observação, por exemplo, a professora fez um jogo de "bingo dos nomes". Para isso, entregou uma ficha com vários nomes e, à medida que lia um nome, os alunos que o tivessem em suas fichas deveriam pintá-lo. Com as crianças que ainda não sabiam identificar e escrever seus nomes, ela também propôs, em dois dias dessa semana, uma atividade de montagem dos nomes com letras móveis.

Ainda em referência às atividades relacionadas à apropriação do SEA, não havia um ensino meramente transmissivo dos nomes das letras e de seus sons ou de famílias silábicas, como foi observado por Lima (2010). Ao contrário, ao longo do ano, as crianças realizavam atividades e jogos em que aprendiam os nomes das letras, liam, escreviam e refletiam sobre a escrita de palavras que lhes eram significativas. Assim, tanto coletivamente como em atividades de fichas individuais, previamente organizadas pela docente, os alunos eram chamados a identificar letras dessas palavras ou contar letras e sílabas, identificar e produzir palavras que rimavam, completar palavras com sílabas ou letras, ler frases para montar poemas que sabiam de cor, comparar palavras quanto ao tamanho etc. Muitas dessas atividades envolviam reflexão fonológica e eram feitas, principalmente, por meio da leitura e exploração de poemas.

Além dessas atividades, nas três semanas de observação, as crianças duas vezes por semana faziam recreação; uma vez por semana participavam do Boa Tarde coletivo; e em novembro foram duas vezes na semana para a biblioteca. Em sala, elas brincavam com massa de modelar e com os brinquedos e jogos disponíveis. Na maioria das vezes, brincavam livremente, mas, em três momentos (uma vez em cada semana), elas jogaram dominó e memória em grupos, com a participação da professora e da auxiliar de sala.

Quanto aos conhecimentos das crianças na atividade de avaliação do nível de compreensão do SEA, as notações escritas foram categorizadas em seis níveis: pré-silábico, silábico inicial, silábico quantitativo (sem uso de letras com valor sonoro convencional), silábico qualitativo (predomínio de letras com valor sonoro convencional), silábico-alfabético e alfabético, conforme Ferreiro e Gómez Palacio (1982).<sup>1</sup> Os resultados obtidos mostraram que as 13 crianças que participaram das atividades no início e no final do ano letivo evoluíram em seus conhecimentos. No início do ano, cinco alunos eram pré-silábicos, dois silábicos iniciais, três silábicos qualitativos, dois silábico-alfabéticos e um alfabético. No final do ano, quatro crianças permaneceram no nível pré-silábico, mas saíram de uma escrita de

<sup>1</sup> No nível pré-silábico, as crianças ainda não compreendem que as letras notam a pauta sonora das palavras. O nível silábico inicial revela uma transição, quando, apesar de não antecipar quantas letras vai pôr, a criança, ao ler o que notou, busca ajustar as letras postas às sílabas que pronuncia. No nível silábico, a criança tende a seguir rigidamente uma regra, pondo uma letra para cada sílaba oral, e tais letras podem tender a não corresponder a sons das sílabas orais (subnível quantitativo) ou corresponder convencionalmente àqueles sons (subnível qualitativo). A hipótese silábico-alfabética é uma etapa de transição, em que a criança mescla traços da hipótese silábica com a lógica do nível seguinte, o alfabético, em que, apesar dos erros ortográficos, já tende a notar todos os fonemas que constituem as sílabas orais.



rabiscos para escrever palavras usando letras diferentes (principalmente as que compunham seus nomes) e, em algumas situações, marcavam o som inicial da palavra com a vogal presente na escrita ortográfica das palavras. Duas crianças concluíram o ano na fase silábica inicial, duas eram silábicas qualitativas, duas silábico-alfabéticas e três alfabéticas.

Esses resultados revelam que a maioria das crianças da turma analisada concluiu o ano percebendo que a escrita tem relação com a pauta sonora das palavras e muitos conseguiram fazer algumas correspondências entre letras e sons. Esses dados se assemelham aos observados por Aquino (2008) e Lima (2010) e, possivelmente, refletem a prática desenvolvida pela professora que, como se viu, envolvia atividades coletivas e individuais de reflexão sobre os princípios do SEA, juntamente com atividades de leitura e produção de textos.

### **Estudo de caso 2: a professora B**

A professora B tinha concluído a graduação em Pedagogia na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) há pouco mais de dez anos e ensinava na rede municipal de Recife há mais de nove anos. Nos quatro anos anteriores à coleta de dados, ela havia acompanhado turmas de crianças de 4 e 5 anos.

Atuando numa escola de pequeno porte, que só atendia crianças daquelas idades, a docente tinha uma prática de ensino da língua escrita que conciliava a leitura de textos com a reflexão sobre palavras orais e escritas e sobre suas partes, objetivando que seus alunos, além de avançar em suas competências letradas, progredissem na apropriação do SEA. Ao mesmo tempo que liam e discutiam narrativas, liam, cantavam, dramatizavam e apreciavam textos poéticos da tradição popular (cantigas, parlendas, quadrinhas etc.). As crianças eram chamadas a brincar com palavras daqueles textos poéticos ou com outras contidas em jogos fonológicos.

A turma, que iniciou e concluiu o ano com os mesmos 20 alunos (nenhum com necessidades educacionais especiais), funcionava em um espaço extremamente apertado e pouco adequado para crianças de qualquer idade. Na sala, havia cinco mesinhas, cada uma com quatro cadeiras, e não havia área suficiente, por exemplo, para fazer rodas de leitura ou de contação de histórias com as crianças sentadas no chão. Quando queria fazer tais rodas (de leitura ou de contação), a professora levava as crianças para o pequeno jardim da escola. Nas paredes da sala de aula, havia cartazes com os nomes das crianças, as pinturas feitas por elas, um alfabeto em letras maiúsculas e um cartaz contendo um texto (cantiga, poesia etc) que, na semana da coleta dos dados, a professora B estava explorando com a turma.

O minúsculo espaço do pátio era usado, num esquema de revezamento, pelos alunos de todas as turmas, por períodos curtos (20 a 30 minutos no máximo).

A cada semestre, foram observadas 15 jornadas de aulas daquela turma e registradas (em áudio e em diários de campo) para posterior análise.

Houve diagnósticos, também, acerca dos conhecimentos das crianças sobre o SEA, no início e no final do ano letivo, aplicando tarefas que avaliavam: a) o nível de escrita alcançado, conforme a teoria de Ferreiro e Teberosky (1979); b) o domínio de algumas convencionalidades do SEA; e c) seus desempenhos em algumas habilidades de consciência fonológica, no nível da sílaba. Em cada ocasião de coleta de dados, foram aplicados os itens dos diagnósticos em dois ou três dias, a fim de não cansar as crianças.

Na parte dos diagnósticos que se destinava a identificar os níveis de compreensão da escrita alfabética e o domínio de certas convenções do SEA (escrever seguindo os sentidos esquerda-direita, de cima para baixo, fazer espaçamento entre palavras, usar exclusivamente letras para escrever), tal como no estudo de caso 1, criou-se um ditado de palavras, em que as crianças eram solicitadas a escrever como soubessem e, em seguida, a ler cada palavra notada. Também era requisitado a cada criança que escrevesse seu primeiro nome, a fim de saber se o notava convencionalmente.

Nas duas ocasiões de diagnóstico, as crianças realizaram ainda três tarefinhas que avaliavam habilidades de consciência fonológica as quais, segundo diferentes pesquisas (Leite, 2011; Moraes, 2004, 2010, 2015; Moraes; Lima, 1989), se revelam importantes para os principiantes avançarem em sua compreensão do SEA. Elas avaliavam a capacidade de identificar palavras que rimam, palavras maiores que outras e palavras com a mesma sílaba inicial. Essas tarefas contavam com figuras para cada uma das palavras pronunciadas, evitando, assim, sobrecarga de memória.

Quanto às práticas de ensino da língua escrita da professora B, ao longo do ano, nos 30 dias de observação em sua sala, presenciou-se a leitura, feita pela docente, de sete poemas ou cantigas do folclore ("Roda Pião", "A barata diz que tem" etc.). Apresentados em cartazes, as crianças memorizavam aqueles textos e, nos dias seguintes, participavam da releitura deles. Em outros sete dias, houve a leitura de pequenos contos de autores contemporâneos. Em dois dias, as crianças puderam explorar livros de literatura infantil, trazidos pela professora, e, de modo livre, fazer suas tentativas de leitura, sozinhas ou com seus vizinhos de mesa, transformando a atividade, muitas vezes, em uma brincadeira de "faz de conta" em que liam o que estava escrito. A docente exercitou com os pequenos, sobretudo, as estratégias de compreensão leitora que implicam a ativação de conhecimentos prévios (em 13 dias) e a retirada de informações explícitas no texto (em 11 dias). Formular e checar hipóteses, elaborar inferências e opinar sobre os textos ocorreram em menor proporção (em 3 dias, cada).

Em 7 dos 30 dias, a turma participou de sessões de jogos com palavras, que exploravam rimas, aliterações, comparações de palavra quanto ao tamanho e outras reflexões fonológicas ligadas à compreensão do sistema alfabético. Da caixa *Jogos de alfabetização*, distribuída às salas do ensino fundamental, foram utilizados os jogos Batalha de palavras, Bingo dos sons iniciais, Trinca mágica, Caça-rimas e Palavra dentro de palavra. Além desses, foram empregados dominós de palavras que rimavam e de palavras com mesma sílaba inicial. Enfatiza-se que aqueles jogos são muito apropriados para crianças de 5 anos, porque estimulam os meninos e as

meninas a, ludicamente, prestarem atenção ao significante oral das palavras, refletindo sobre suas quantidades de sílabas e semelhanças sonoras, em lugar de pensarem sobre o significado dos vocábulos que usam para se comunicar. Como observa Morais (2012), a elaboração de hipóteses de escrita mais avançadas requer essa superação do “realismo nominal” e o desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica.

Houve um grande investimento na reflexão metafonológica:<sup>2</sup> além da comparação de palavras quanto ao tamanho (observada em nove dias), em dez dias as crianças refletiram ao reconhecer palavras que começavam com a mesma sílaba e em nove dias identificaram palavras que rimavam. Nessas situações que, metade das vezes, ocorriam com as crianças vendo as formas escritas das palavras (e, conseqüentemente, podendo refletir sobre as relações entre partes orais e partes escritas), também foram chamadas a produzir palavras parecidas com os nomes de certas figuras ou que tivessem a mesma quantidade de “pedaços” (sílabas), escrevendo-as como soubessem. Esse tipo de solicitação apareceu como tarefa de classe e de casa (foram registrados 12 dias em que houve “tarefa de casa”, sempre conciliando reflexão fonológica com escrita espontânea, isto é, permitindo às crianças escreverem não convencionalmente).

Ainda quanto a atividades ligadas ao aprendizado do SEA, não havia um ensino sistemático de relações letra-som, nem treino de consciência fonêmica, embora, ao focar palavras retiradas de cantigas e outros poemas lidos, a professora indagasse às crianças como aquelas palavras eram escritas e as notasse no quadro, à medida que iam dizendo suas letras.

Em relação aos conhecimentos dos alunos, na tarefa que visava avaliar o nível de compreensão do SEA, categorizaram-se as notações escritas de forma semelhante à que foi utilizada no primeiro estudo. Os resultados obtidos indicaram que, no início do ano, 55% eram pré-silábicos, 35% silábicos iniciais, 5% silábicos quantitativos e outros 5% silábicos qualitativos. Não havia crianças nos níveis silábico-alfabético ou alfabético. No final do ano, apenas 5% da turma permanecia no nível pré-silábico, 15% eram silábicos iniciais, 5% silábicos quantitativos e os 75% restantes se encontravam igualmente distribuídos nos níveis silábico qualitativo (25%), silábico-alfabético (25%) e alfabético (25%). Ficaram evidentes, portanto, os grandes progressos vivenciados pelas crianças daquela turma no processo de compreensão do SEA.

Os resultados relativos aos conhecimentos sobre certas convenções do sistema de escrita alfabética indicam que, tal como defendido por Ferreiro e Gómez Palacio (1982), os aspectos convencionais são mais precocemente internalizados pelos aprendizes que os aspectos conceituais do SEA. Assim, no início do ano, a maioria (85%) já escrevia da esquerda para a direita e de cima para baixo (95%). Também já usava apenas letras para escrever palavras (95% da turma), que eram separadas por algum espaço na folha de papel (95%). Se, no início do ano, apenas 40% das crianças escreviam seus nomes próprios corretamente, em dezembro, todas podiam fazê-lo.

Finalmente, analisando os desempenhos dos alunos nas três habilidades de consciência fonológica avaliadas, verificou-se que algumas se mostravam

<sup>2</sup> Empregado por Morais (2015), o termo “reflexão metafonológica” é tomado como sinônimo de “habilidades de consciência fonológica”. Inclui habilidades variadas que implicam a análise da extensão das palavras e a identificação de semelhanças sonoras de segmentos compartilhados (sílabas, fonemas etc.) em diferentes posições.

mais complexas que outras, tanto no início como no fim do ano letivo, e que as crianças que brincaram com os jogos de linguagem e exploraram os textos poéticos da tradição popular avançaram bastante em sua capacidade de reflexão metafonológica. Assim, se no início do ano as médias de acertos eram de 32,5% para identificação de palavras que rimam, 22,5% para identificação de palavras com a mesma sílaba inicial e 65% para identificação de palavras maiores, em dezembro, tinham saltado, respectivamente, para 87,5%, 61,2% e 94%. Concordando com Moraes (2012), segundo o qual certas habilidades de consciência fonológica são condição necessária, mas não suficiente, para as crianças se apropriarem do SEA, interpretou-se que a experiência vivida pelos alunos, brincando com palavras e textos, certamente favoreceu o grande progresso que revelaram.

### Concluindo...

As experiências de trabalho com a língua escrita e com sua notação praticadas ao final da educação infantil, aqui analisadas, correspondiam a situações correntes, em salas de aula de professoras experientes, mas que não faziam parte de projetos-modelo ("vitrines" diferenciadas da realidade geral), nas redes públicas onde atuavam. Observou-se que as condições de funcionamento na escola da professora B eram bastante precárias e distantes do que se idealiza para o cotidiano de crianças (não somente para aquelas menores de 6 anos). Apesar das adversidades e da reivindicação de que um maior tempo pedagógico poderia ter sido reservado, em ambas as turmas, para o trabalho com as linguagens corporal e plástica (na turma da professora A, foram verificadas mais atividades dessa natureza), nota-se que, no que diz respeito à linguagem verbal, as crianças eram ricamente estimuladas, com um ensino planejado de modo a dar conta da exploração de textos literários, de poemas da tradição oral e, no caso da turma B, de jogos em que brincavam com palavras.

O cotidiano escolar analisado atesta o quanto aqueles meninos e meninas tinham prazer em, de forma reflexiva e não artificial, participar das situações em que viviam uma imersão no mundo de textos escritos com os quais estabeleciam uma relação significativa e em explorar as palavras, assumindo diante delas uma atitude metalinguística. Tais experiências possivelmente explicam, ao menos parcialmente, os progressos revelados, ao final do ano letivo, na compreensão da escrita alfabética (e, provavelmente, em seus conhecimentos sobre textos e suas habilidades de compreensão leitora, aspectos avaliados no presente estudo).

Em nenhuma das duas turmas encontrou-se um ensino sistemático de correspondências letra-som, seja com famílias silábicas ou com treinos de consciência fonêmica, que os autores de métodos fônicos tentam impor em redes públicas. Nos dois grupos-classe, mesmo estimulando as crianças a "ajudarem a professora a escrever", dizendo quais letras ela deveria pôr no quadro, para registrar palavras que estavam explorando, em momento algum houve cobrança da escrita convencional, nem tarefas de cópias

com correções. Essas evidências mostram o quanto o ensino praticado com crianças de 5 anos pode ser respeitoso com os interesses infantis e permitir que os aprendizes vivam, naquela etapa, um convívio significativo e reflexivo com a escrita.

Assim, com base nos dados empíricos aqui descritos e analisados, há discordância com as três posições, explícitas ou implícitas, hoje dominantes no debate sobre “como tratar a língua escrita na educação infantil”, revisadas na introdução deste texto: o “letramento sem letras”, a “obrigação de alfabetização” e o “aprendizado à deriva”. Parece urgente discutir uma quarta via: aquela que, considerando o lugar da escrita na cultura, em pleno século 21, vê como tarefa da escola assegurar às crianças o direito de se familiarizarem com as práticas letradas de recepção e produção dos textos de diferentes gêneros escritos e de reflexão sobre as palavras escritas, vivendo, com prazer e sem cobranças, uma progressiva apropriação daqueles bens simbólicos.

---

### Referências bibliográficas

- AQUINO, S. B. O trabalho com consciência fonológica na educação infantil e o processo de apropriação da escrita pelas crianças. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008, Caxambu. *Anais...* Caxambu: Anped, 2008. Disponível em: <<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT10-4998--Int.pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2016.
- BAPTISTA, M. C. Alfabetização e letramento em classes de crianças menores de sete anos: direito da criança ou desrespeito à infância? In: GONÇALVES, A. V.; PINHEIRO, A. S. (Orgs.). *Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente*. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 227-259.
- 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. S. (Orgs.). *Ler e escrever na educação infantil: discutindo práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 13-31.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Jogos de alfabetização*. Brasília: MEC, 2009.
- BRYANT, P.; BRADLEY, L. *Problemas de leitura na criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1985.

FERREIRO, E.; GÓMEZ PALACIO, M. *Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura: evolución de la escritura durante el primer año escolar*. Ciudad de México: Dirección General de Educación Especial, 1982. v. 2.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1979.

GOIGOUX, R.; CÉBE, S.; PAUOR, J. Favoriser le développement de compétences phonologiques pour tous les élèves en grande section de maternelle. *Revue Repères*, [s. l.], n. 27, p. 75-98, 2003.

LEAL, T. F.; SILVA, A. Brincando, as crianças aprendem a falar e a pensar sobre a língua. In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. (Orgs.). *Ler e escrever na educação infantil: discutindo práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. v. 1, p. 53-72.

LEITE, T. M. S. B. R. *Alfabetização: evolução de habilidades cognitivas envolvidas na aprendizagem do sistema de escrita alfabética e sua relação com concepções e práticas de professores*. 2011. 298 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

LIMA, A. R. *Educação infantil e alfabetização: um olhar sobre diferentes práticas de ensino*. 2010. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

LIMA, E. S. *A criança pequena e suas linguagens*. São Paulo: Sobradinho, 2003. (Coleção Criança Pequena).

MORAIS, A. G.; LIMA, N. C. Análise fonológica e compreensão da escrita alfabética: um estudo com crianças da escola pública. SIMPÓSIO LATINO-AMERICANO DE PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO, 1989, Recife. *Anais...* Recife: ISSBD, 1989. p. 51-54.

MORAIS, A. G. 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. 175-192, 2004.

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 Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais da Universidade Federal de Pernambuco.

MORAIS, A. G. *Sistema de escrita alfabética*. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAIS, A. G. O desenvolvimento da consciência fonológica e o aprendizado da escrita alfabética entre crianças brasileiras. *Revista Brasileira de Educação*, Vitória, v. 1, n. 1, p. 59-76, jan./jun. 2015.

MOSS, P. Qual o futuro da relação entre educação infantil e ensino obrigatório. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 142, p. 142-153, jan./abr. 2011. Traduzido por Tina Amado.

NEVES, V. F. A.; GOUVÊA, M. C. S.; CASTANHEIRA, M. L. A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 121-140, jan./abr. 2011.

SOARES, M. Simplificar sem falsificar. *Revista Educação*, São Paulo, n. 1, p. 6-11, 2010. Entrevista.

SOUZA, B. S. A. *As práticas de leitura e escrita: a transição da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental*. 2011. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

---

Recebido em 24 de setembro de 2015.

Solicitação de correções em 07 de junho de 2016.

Aprovado em 21 de julho de 2016.