UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto

Departamento de Psicologia

Programa de Pós-Graduação em Psicologia

Efeitos de um programa de intervenção em letramento emergente desenvolvido com crianças do último ano da educação infantil

Regiane Kosmoski Silvestre Gatto

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Ciências: Psicologia.

Área: Psicologia em Saúde e Desenvolvimento

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Sylvia Domingos Barrera

Ribeirão Preto – SP

2019

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada à fonte.

Catalogação na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto / USP

Gatto, Regiane Kosmoski Silvestre
Efeitos de um programa de intervenção em letramento emergente desenvolvido com crianças do último ano da educação infantil. Ribeirão Preto, 2019.
117 p.:il.; 30 cm.

Dissertação de Mestrado, apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP. Área de concentração: Psicologia em Saúde e Desenvolvimento.
Orientadora: Barrera, Sylvia Domingos.

1. Letramento Emergente. 2. Intervenção. 3. Educação Infantil. 4. Consciência Fonológica. 5. Linguagem Oral.

Gatto, Regiane Kosmoski Silvestre

Efeitos de um programa de intervenção em letramento emergente desenvolvido com crianças do último ano da educação infantil

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Ciências.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr._____

Instituição: _____Assinatura: _____

Prof. Dr._____

Instituição: _____ Assinatura:_____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

À minha querida orientadora, Prof.ª Dr.ª Sylvia Domingos Barrera, os meus sinceros agradecimentos pela confiança em mim depositada no decurso desse tempo, pela assistência, atenção, orientações e ensinamentos, a começar do momento que eu entrei em contato e a conheci para ser minha orientadora, também por ter sido minha professora, e pelos conhecimentos transmitidos através do estágio do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino. Mediante essa etapa na qual finalizo o mestrado, e ao longo da minha vida, levarei comigo esta pessoa especial a qual com muita seriedade, excelência acadêmica e científica demonstrou a sua competência, "o meu eterno carinho e gratidão!"

Aos Profs. Dr. Antônio dos Santos Andrade e Dr. Eduardo Calil, por terem aceitado participar da banca examinadora desta pesquisa desde a minha qualificação e por suas ricas contribuições.

Aos meus filhos Priscila Silvestre Gatto Coutinho e Eduardo Silvestre Gatto, por todo amor, carinho, auxílio e apoio, "muito obrigada meus amores!"

À minha irmã Regina Céli Sautchuk, meu cunhado Rubens Sautchuk e sobrinhos, pelo incentivo, apoio e carinho.

Às crianças que participaram desta pesquisa, à direção e professoras da escola pela credibilidade.

Aos docentes do Programa de Pós-Graduação do departamento de Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto FFCLRP – USP e à Faculdade de Enfermagem de Ribeirão Preto USP, pelos conhecimentos transmitidos nas aulas ministradas.

A todos os meus amigos que me incentivaram para a realização deste estudo.

Aos meus amigos, da trajetória acadêmica, grupo de pesquisa, a todos que compartilharam suas experiências e saberes, por todos os encontros, contribuições, acolhimento, carinho, amizade e aprendizagem durante esta jornada, “muito obrigada!”

Dedico este trabalho e meu muito obrigada aos meus pais Wilson Silvestre Constante (in memorian) e Roza Kosmoski Silvestre Constante, por serem meus exemplos e por terem me educado e sustentado no caminho do amor, da educação e da fé. Com eles aprendi os melhores e maiores ensinamentos da minha vida. Sinto não ter a presença do meu pai, mas agradeço imensamente a Deus pela vida e amor da minha mãe!

Resumo

Gatto, Regiane Kosmoski Silvestre (2019). Efeitos de um programa de intervenção em letramento emergente desenvolvido com crianças do último ano da educação infantil. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP.

A análise da literatura demonstra acentuado interesse no conhecimento de como acontece a aprendizagem da leitura e da escrita, e como é possível contribuir para que seu ensino ocorra com fundamento na identificação das habilidades cognitivas e linguísticas subjacentes a essa aprendizagem. A perspectiva do letramento emergente considera que competências linguísticas, metalinguísticas e conhecimentos sobre a linguagem escrita, desenvolvidos precocemente nas crianças, antes de seu ingresso no ensino fundamental, podem facilitar o processo de alfabetização. Dessa forma, a etapa pré-escolar constitui um período particularmente propício para o desenvolvimento dessas competências e alguns programas educacionais vêm sendo desenvolvidos com essa finalidade. Este estudo visou investigar os efeitos do Programa DECOLE, voltado para o desenvolvimento das competências de letramento emergente, sobre as habilidades de consciência fonológica, conhecimento de letras, vocabulário e compreensão oral, de alunos da Educação Infantil. A metodologia utilizada contemplou um delineamento com pré-teste, intervenção e pós-testes 1 e 2. Participaram do estudo 37 crianças com idade média de 5,4 anos (DP = 3,6 meses), alunos de duas turmas do último ano de uma pré-escola pública do interior de São Paulo. Tanto no pré-teste quanto nos pós-testes foram aplicados testes para avaliar as seguintes habilidades de letramento emergente: consciência fonológica, vocabulário, compreensão oral e conhecimento de letras. Após o pré-teste, os participantes foram divididos, de forma balanceada em relação às habilidades avaliadas, em grupo 1 (G1) e grupo 2 (G2). Aos participantes alocados no G1 foi aplicado pela pesquisadora, durante o primeiro semestre letivo, o Programa DECOLE. Devido a uma greve de servidores municipais, com o G1 foram realizadas apenas 24 sessões de intervenção, tendo sido desenvolvido cerca de 50% do Programa. Nesse período, os alunos do G2 participaram somente das atividades de rotina, com as professoras. No início do segundo semestre letivo foi realizado o pós-teste 1 avaliando as mesmas habilidades de letramento emergente em todos os participantes. Em seguida, os alunos do G2 passaram pela intervenção, tendo sido possível desenvolver com esse grupo cerca de 90% do Programa, durante 38 sessões. Ao final da intervenção com o G2, novamente todos os participantes foram avaliados através das mesmas provas, durante o pós-

teste 2. Os dados foram analisados quantitativamente, através de técnicas de análise estatística descritiva e inferencial, a fim de comparar o desempenho dos grupos, visando identificar as relações de causa e efeito entre as variáveis estudadas e a contribuição do Programa sobre as habilidades de letramento emergente consideradas. Os resultados obtidos no pós-teste 1 não mostraram diferenças significativas entre o G1 e o G2, embora o G1 tenha obtido resultados superiores ao G2 em todas as habilidades avaliadas, com exceção do teste de nomeação, utilizado para avaliar o vocabulário expressivo. Observaram-se, entretanto, no pós-teste 2, diferenças significativas a favor do G2 no desempenho em consciência fonológica e compreensão oral, sugerindo a eficácia do programa para o desenvolvimento dessas competências de letramento emergente.

Palavras-chave: letramento emergente, intervenção, Educação Infantil, consciência fonológica, linguagem oral.

Abstract

Gatto, Regiane Kosmoski Silvestre (2019). Effects of an Emergent Literacy Intervention Program developed with children in the last year of Early Childhood Education. Master's Dissertation, Faculty of Philosophy, Sciences and Letters of Ribeirão Preto, University of São Paulo, Ribeirão Preto, SP.

The analysis of the literature demonstrates a great interest in the knowledge of how reading and writing learning happens, and how it is possible to contribute to their teaching, based on the identification of the cognitive and linguistic abilities that underlie this learning. The emergent literacy perspective considers that the linguistics and metalinguistics skills and the knowledge about written developed by children before their entry into primary school can facilitate the literacy process. In this way, the preschool stage is a particularly propitious period for the development of these competencies and some educational programs have been developed for this purpose. This study aimed to investigate the effects of the DECOLE Program, aimed at the development of emerging literacy skills, on the phonological awareness, letter knowledge, vocabulary and oral comprehension of students in Early Childhood Education. The methodology used included the following stages: pre-test, intervention and post-tests 1 and 2. Participants were 37 children with a mean age of 5.4 years (SD = 3.6 months), students from two classes of the last year of a public pre-school in the interior of São Paulo. Both in the pre-test and in the post-tests there were assessed the following emergent literacy skills: phonological awareness, vocabulary, oral comprehension and letter knowledge. After the pre-test, the participants were divided, in a balanced way in relation to the skills evaluated, in group 1 (G1) and group 2 (G2). To the participants allocated in the G1 it was applied by the researcher, during the first semester, the DECOLE Program. Due to a municipal server strike, only 24 intervention sessions were carried out with the G1, and approximately 50% of the Program was developed. During this period, G2 students participated only in routine activities with the teachers. At the beginning of the second semester, post-test 1 was applied, evaluating the same emergent literacy skills in all participants. After that, the G2 students went through the intervention, and it was possible to develop about 90% of the program for 38 sessions. At the end of the G2 intervention, all participants were again evaluated through the same tests during post-test 2. Data were analyzed quantitatively using descriptive and inferential statistical analysis techniques to compare the performance of the groups, aiming to identify the causal relationships between the variables studied and the Program's contribution to the emerging literacy skills

considered. The results obtained in post-test 1 did not show significant differences between G1 and G2, although G1 obtained superior results in all the skills evaluated, except for the naming test used to evaluate expressive vocabulary. However, in post-test 2, there were significant differences in favor of G2 in performance of phonological awareness and oral comprehension, suggesting the program's effectiveness in developing these emergent literacy skills.

Keywords: emergent literacy, intervention, early childhood education, phonological awareness, oral language.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Participantes da pesquisa de acordo com o sexo e a turma	54
Tabela 2 – Distribuição dos participantes nos grupos de intervenção (G1 e G2), segundo a turma	58
Tabela 3–Resultados do Teste de normalidade de Shapiro-Wilk	84
Tabela 4 – Médias, desvio-padrão e resultados do Teste *t* no Teste de Nomeação	85
Tabela 5 – Médias, desvio-padrão e resultados do Teste *t* no Teste de Compreensão Oral.....	86
Tabela 6 – Médias, desvio-padrão, medianas e resultados do Teste de Mann-Whitney para a Sondagem do Conhecimento de letras	87
Tabela 7 – Médias, desvio-padrão, medianas e resultados do Teste de Mann-Whitney, para a Prova de Consciência Fonológica	87
Tabela 8 – Resultados da Anova (Medidas repetidas) para a habilidade de Nomeação (Vocabulário)	88
Tabela 9 – Resultados da Anova (Medidas repetidas) para a habilidade de Compreensão Oral	89
Tabela 10 – Resultados do Teste de Friedman, para a habilidade de Conhecimento de Letras	90
Tabela 11- Resultados do teste de Friedman, para a habilidade de Consciência Fonológica	91

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fases da Pesquisa.....52
Figura 2 – Rotina semanal de atividades dos alunos da Pré-Escola onde foi realizada a pesquisa.....53

LISTA DE SIGLAS

ANA - Avaliação Nacional de Alfabetização

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CF - Consciência Fonológica

DECOLE - Desenvolvendo Competências de Letramento Emergente

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

EMEI - Escola Municipal de Educação Infantil

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PISA – Programme International for Students Assessment (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes)

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SCSF - Subteste de Compreensão de Sentenças Faladas

SME - Secretaria Municipal de Educação

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 15

CAP. 1 - POLÍTICAS E ORIENTAÇÕES OFICIAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL..... 19

1.1 O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI): análise crítica..... 19

1.2. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): organização e objetivos para a Educação Infantil..... 21

CAP. 2 - LETRAMENTO EMERGENTE..... 26

2.1. Competências envolvidas no conceito de Letramento emergente 28

2.1.1.Vocabulário e Compreensão Oral 29

2.1.2.Consciência Fonológica e Consciência Morfológica 32

2.1.3.Conhecimento do Alfabeto 35

2.2. Letramento Emergente e Contexto Pré-Escolar 37

2.3. Relações das habilidades de letramento emergente com a leitura e a escrita 39

CAP.3 - PROGRAMA DECOLE – DESENVOLVENDO COMPETÊNCIAS DE LETRAMENTO EMERGENTE NA PRÉ-ESCOLA 42

CAP.4 - JUSTIFICATIVA, OBJETIVOS E HIPÓTESE 49

4.1. Justificativa..... 49

4.2. Objetivo Geral..... 51

4.3. Objetivos Específicos..... 51

4.4. Hipótese..... 51

CAP. 5 - MÉTODO 52

5.1.Contexto de realização da pesquisa 53

5.2. Participantes..... 54

5.3. Procedimentos Éticos 55

5.4. Instrumentos 55

5.4.1. Prova de Consciência Fonológica 56

5.4.2. Sondagem de Conhecimento de Letras 56

5.4.3. Teste Infantil de Nomeação (versão reduzida).....57

5.4.4. Teste Contrastivo de compreensão auditiva e de leitura.....57

5.5. Procedimentos de Coleta de Dados.....58

5.5.1. Procedimentos de Intervenção (Aplicação do Programa)..... 59

5.6. Análise de Dados.....82

CAP. 6 - RESULTADOS.....84

6.1. Resultados do Teste de Normalidade (Shapiro-Wilk)..... 84

6.2. Comparações entre os Grupos..... 85

6.3. Comparações intra-grupos (ao longo do tempo).....88

CAP. 7 - DISCUSSÃO 93

CONSIDERAÇÕESFINAIS..... 98

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....99

ANEXO A - Certificado de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa..... 109

ANEXO B - TCLE -Termo de Consentimento Livre e Esclarecido 110

ANEXO C –Teste Infantil de Nomeção (versão reduzida)- Exemplos de itens..... 112

ANEXO D –Teste Constrastivo de Compreensão Auditiva- Exemplos de itens.....114

ANEXO E – Sondagem do Conhecimento de Letras 115

INTRODUÇÃO

A atual Constituição Federal (Brasil, 1988) determina o acesso à creche e à pré-escola como um direito da criança, dever do Estado e opção da família (art. 208). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96 - em vigor (Brasil, 1996), por sua vez, ratificou esse direito, assim como o dever do Estado em assegurá-lo, ao definir a Educação Infantil, destinada, na época, às crianças de 0 a 6 anos, como o primeiro nível ou etapa da Educação Básica. O documento nomeia o cuidado e a educação como princípios básicos deste nível educativo, o qual deve ficar, prioritariamente, sob a gestão das Secretarias Municipais de Educação.

A Lei nº 11.114 (Brasil, 2005), alterou a redação dada à LDB de 1996, tornando obrigatório o ingresso no Ensino Fundamental aos seis anos de idade. Atualmente, portanto, a Educação Infantil destina-se às crianças de 0 a 5 anos, havendo nesse nível de ensino, uma separação entre as creches, voltadas ao atendimento das crianças de 0 a 3 anos, e as pré-escolas, destinadas às crianças de 4 a 5 anos. Embora reconhecida como direito de todas as crianças e dever do Estado, a Educação Infantil passa a ser obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos apenas com a Emenda Constitucional nº 59/2009, que determina a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos. Entretanto, essa extensão da obrigatoriedade é incluída na LDB apenas em 2013, onde se encontra a afirmação de que a "Educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade" (Brasil, 2013).

Muitos debates existem sobre os desafios e as políticas que buscam melhorar a qualidade da Educação Infantil, bem como avaliar seus resultados, tanto no caso das creches quanto das pré-escolas. De fato, no Brasil a educação não é oferecida igualmente para todos, especialmente no caso dos grupos marginalizados, moradores das regiões rurais e da população de baixa-renda. Ademais, as crianças de famílias desfavorecidas econômica e socialmente acham-se em condições de defasagem mediante muitas razões, visto que não têm ao alcance condições adequadas de higiene, nutrição, proteção, e também experiências culturais, como o acesso e vivências com livros e materiais impressos. Portanto, um desafio básico é oferecer e garantir educação inicial de qualidade a todas as crianças (Campos, 2013).

Os últimos resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), divulgados pelo Ministério da Educação (INEP, 2017), apresentam evidências preocupantes dos problemas educacionais brasileiros nesse nível de ensino, o qual se constitui em base para a aquisição dos demais conhecimentos. A ANA representa um dos instrumentos do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e seu objetivo é medir os níveis de alfabetização e letramento em língua portuguesa e matemática, assim como as circunstâncias de alfabetização ofertadas aos alunos das escolas públicas. É uma avaliação feita anualmente aos alunos matriculados no terceiro ano do ensino fundamental das escolas públicas. Os resultados da ANA de 2016, publicados pelo Instituo Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), indicam que 34% dos alunos apresentaram desempenho insuficiente em escrita, 55% dos alunos apresentaram nível de leitura insuficiente e 54 % desempenho insuficiente em matemática. Em face desses resultados e da comparação com anos anteriores, podemos constatar o quanto é grave a conjuntura da educação brasileira nos anos iniciais da escolarização, a educação não progride. É urgente que seja assegurado às crianças o direito às aprendizagens básicas da leitura e da escrita nos anos iniciais da escolarização.

Do ponto de vista econômico, o Brasil é considerado um país emergente, mas segundo os resultados educacionais do PISA (*Programme for International Students Assessment* – Programa Internacional de Avaliação de Alunos) de 2015, ele ocupa a 60ª posição no ranking, numa lista de 70 países. Este Programa é coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e visa contribuir para melhorar as políticas e resultados educacionais. O PISA avalia especificamente as áreas de Leitura, Matemática e Ciências ao final do Ensino Fundamental e seus resultados mostram que o Brasil está em uma das últimas posições no ranking de países avaliados. Em leitura, o Brasil ficou entre os 12 piores países, onde os estudantes não atingiram o nível mínimo de proficiência (OCDE, 2015).

Os resultados das avaliações nacionais e internacionais indicam que um número considerável de estudantes brasileiros encontra-se bastante atrasado no que diz respeito à aprendizagem da leitura e da escrita. De acordo com as informações do último PNAD (IBGE, 2015) o Brasil possui 8,3% de analfabetos, um número preocupante. São mais de 13 milhões de habitantes entre 15 anos ou mais que não sabem ler nem escrever. Dados do IBGE (2015) apontam que o analfabetismo caiu desde 2011, mas é um número insignificante, que não muda as dificuldades encontradas na educação brasileira. As taxas de analfabetismo por região no Brasil (IBGE/PNAD, 2015), mostram um país que precisa melhorar muito sua

educação, principalmente nas regiões mais carentes como a região norte, com 9,1% de analfabetos e a região nordeste, com 16,2% de analfabetos. As regiões centro – oeste (5,7%), sul (4,1%) e sudeste (4,3%) apresentam um número menor. Os dados revelam que o problema do analfabetismo funcional é grave e crítico, visto que a dificuldade dos indivíduos compreenderem as estruturas textuais, desde as mais simples às mais complexas no seu dia-a-dia, prejudicará o desenvolvimento pessoal, intelectual e profissional. Este e outros indicadores ganharam legitimidade pública e mostram as diferenças sociais entre os alunos, onde os estudantes de escolas particulares obtêm melhores resultados do que estudantes de escolas públicas. Portanto, quando se reflete sobre a qualidade da educação, torna-se indispensável refletir também sobre as desigualdades de oportunidades educacionais.

O descontentamento com os resultados educacionais brasileiros, sobretudo no caso do ensino oferecido pelas escolas públicas, provoca também reflexões sobre o papel da Educação Infantil, enquanto primeira etapa da Educação Básica. No Brasil, nos anos de 2009 e 2010, realizou-se uma pesquisa sobre a qualidade da Educação Infantil, promovida pelo Ministério da Educação. Foram avaliados 150 centros de Educação Infantil em seis capitais de Estado, nas cinco regiões do país, incluindo instituições públicas, privadas e conveniadas. Os resultados indicaram que, na média, as instituições apresentaram pontuações insuficientes e, em alguns dos aspectos avaliados, muito baixas. Nessa pesquisa, classificadas como *inadequadas* estavam as médias relativas aos critérios “Atividades” e “Estrutura do Programa”; classificadas como *básicas*, encontravam-se as médias nos critérios “Espaço e Mobiliário”, “Pais e Equipe”, “Linguagem e Raciocínio” e “Rotinas de cuidado pessoal”; finalmente, como *adequadas*, apenas se encontravam as médias no critério “Interação” (Campos, 2010; Campos et al., 2011).

Sendo assim, é possível considerar que grande parte dos alunos da Educação Infantil não está passando pelas experiências educacionais mais adequadas, o que pode resultar em dificuldades generalizadas nas habilidades escolares que dificultarão o êxito no ensino posterior. Ressalta-se, portanto, a relevância de intervenções adequadas na Educação Infantil, sendo as práticas e procedimentos adotados pelos professores fatores importantes para possibilitar que os alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental iniciem o ensino formal com as habilidades e experiências necessárias para aprender a leitura e a escrita, sendo, portanto, aspectos relevantes para favorecer o sucesso na escolarização.

De fato, investigações indicam que as crianças que recebem um ensino adequado na Educação Infantil beneficiam-se também nos anos escolares futuros, sendo que estudos têm sugerido que um currículo mais estruturado é mais indicado para crianças a partir dos 5 anos

(Campos, 2013). Nesse sentido, a presente pesquisa visa investigar os possíveis efeitos de um programa voltado para alunos da pré-escola, com vistas a desenvolver habilidades e conhecimentos de letramento emergente considerados pela literatura como favorecedores da aprendizagem da leitura e da escrita.

O trabalho encontra-se estruturado da seguinte forma: no capítulo 1, intitulado *Políticas e Orientações Oficiais para a Educação Infantil no Brasil*, abordam-se documentos oficiais publicados pelo Ministério da Educação, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RECNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os quais se referem às concepções que orientam a Educação Infantil. Realizou-se uma análise crítica destes documentos com base no referencial teórico adotado, que enfatiza a necessidade do desenvolvimento de habilidades metalinguísticas desde a Educação Infantil, para favorecer o aprendizado da linguagem escrita.

No capítulo 2, intitulado *Letramento Emergente*, são abordadas as competências linguísticas e cognitivas implicadas no conceito de letramento emergente, as quais devem ser desenvolvidas nas crianças antes de entrarem no ensino formal. Neste capítulo também são expostos de forma mais sistemática os fundamentos teóricos da pesquisa.

O capítulo 3, intitulado *Programa DECOLE – Desenvolvendo Competências de Letramento Emergente na Pré-Escola* mostra a operacionalização do programa objeto da pesquisa, utilizando práticas atraentes e adequadas ao desenvolvimento das crianças do último ano da Educação Infantil, na exploração da linguagem oral e escrita.

No capítulo 4 são apresentados a justificativa, o objetivo geral e os objetivos específicos, bem como as principais hipóteses do estudo.

No capítulo 5 *Método*, são descritos o delineamento e procedimentos da pesquisa. Apresentam-se os participantes, procedimentos éticos, os instrumentos utilizados para avaliar as habilidades de letramento emergente, as análises de dados e os procedimentos de Intervenção do Programa DECOLE.

Nos capítulos seguintes, 6 e 7, são apresentados os resultados e a discussão destes buscando relacionar os achados da pesquisa com a base teórica adotada e resultados de outros estudos sobre o tema. No capítulo 7 discutem-se também as limitações do estudo, bem como apresentam-se sugestões para novas pesquisas.

Por fim, nas considerações finais são retomadas as principais conclusões do estudo.

CAPÍTULO 1

POLÍTICAS E ORIENTAÇOES OFICIAIS PARA A EDUCAÇAO INFANTIL NO BRASIL

De acordo com Arce e Martins (2007), a Educação Infantil no Brasil do século XXI ainda não perdeu as marcas assistencialistas e compensatórias que caracterizaram sua origem histórica do ponto de vista social e educacional, como também não se alicerçou realmente como concepção do direito educacional das crianças de zero a cinco anos, sendo considerada como de relevância inferior em relação à execução dos demais níveis do ensino.

A partir da promulgação da LDB (Brasil, 1996), o Ministério da Educação tem publicado documentos oficiais, os quais expõem os princípios orientadores da Educação Infantil, ressaltando-se o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (MEC, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (MEC, 2010) e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular para os diferentes níveis do Ensino Básico, incluindo a Educação Infantil – BNCC (MEC, 2017).

Existem muitas controvérsias em relação às especificidades do trabalho educativo com as crianças da Educação Infantil. Alguns pesquisadores criticam a concepção da Educação Infantil como uma etapa preparatória para os anos seguintes da escolarização e reforçam a importância de considerar esta etapa um momento privilegiado para as crianças brincarem e passarem por experiências as quais não irão acontecer nas escolas futuramente, ou seja para experienciarem plenamente a “infância” (Abramowicz et al., 2009). Tais princípios são adversos ao desenvolvimento da linguagem escrita na pré-escola. Outros pesquisadores, entretanto, criticam o fato das práticas educativas adotadas com as crianças dessa faixa etária terem se desenvolvido com base num modelo assistencialista de unicamente proporcionar cuidados elementares como higiene, alimentação, segurança e um suporte limitado em métodos sistemáticos de ensino, não preparando assim as crianças para a educação posterior (Arce & Martins, 2007).

1.1. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI): análise crítica

Arce (2007) realizou uma revisão dos três volumes do RCNEI (MEC, 1998), analisando as concepções de criança, professor e conhecimento presentes nos documentos que o compõem. Conclui que o RCNEI apresenta o lúdico, o espontâneo, o entretenimento e a falta de instruções sistemáticas no trabalho pedagógico como base de orientação, sendo que a imaginação e a brincadeira assumem a condição de eixo principal do trabalho pedagógico. No RCNEI a educação tem a incumbência de fomentar o desenvolvimento infantil considerando a atitude espontânea da criança, havendo pequena intervenção nesse processo. Portanto, a criança decide o que quer fazer e a partir de sua ação constrói os conhecimentos. A brincadeira alcança uma posição de linguagem principal da criança. Esta é considerada na qualidade de tecer o seu conhecimento, assegurando, de tal modo, seu direito de expressar-se. O papel essencial do professor é oferecer brinquedos e condições para a brincadeira, proporcionando que as próprias crianças decidam com o que/quem brincar, atribuam os significados e coordenem seus sentimentos, suas emoções, normas comuns, fazendo do brincar espontâneo e divertido o pilar do seu desenvolvimento. Sendo assim, o professor não deve intervir na atividade espontânea das crianças para que estas elaborem independentemente suas brincadeiras. O ponto de vista da criança é supervalorizado, enquanto o conhecimento não pode ser conduzido pelo professor, a fantasia toma o lugar principal no trabalho pedagógico.

Portanto, apesar do documento evoluir com relação à concepção assistencialista, considerando que a Educação Infantil não se direciona aos cuidados básicos, ou um espaço para preencher a falta dos pais, ele na verdade rejeita a escolarização para a criança nesta faixa etária. Assim, a Educação Infantil apresenta-se com uma natureza de educação informal, assistemática, deixa de ser escola e resigna-se a ser um ambiente de convivência para as crianças. Percebe-se que o RCNEI encontra-se discordante a respeito do trabalho pedagógico sistematizado com as crianças, entretanto, não existe educação escolar sem ensino. Esse ponto de vista do RCNEI apresenta consequências reais em relação à ausência de conexões entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, visto que esses dois níveis de ensino acabam se estruturando por meio de referências diferenciadas e opostas (Arce, 2007).

De acordo com a concepção histórico-crítica de educação, defendida por Saviani (1991), a escola diz respeito ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular. Isto é, a escola deve se pautar pelo conhecimento elaborado e

não pelo saber espontâneo, o trabalho pedagógico dos professores deve ser intencional, desenvolver estratégias de ensino e buscar meios eficazes para a aprendizagem, respeitando o direito da criança de obter o saber, garantindo, assim, seu direito de desenvolver as suas potencialidades. A escola deve oferecer à criança um ensino de qualidade aumentando o seu capital cultural, trazendo o novo, tornando-se desafiadora e ajudando na compreensão diária da sua essência. As práticas lúdicas e instrutivas podem ser desenvolvidas simultaneamente, assegurando o desenvolvimento de habilidades fundamentais para os anos posteriores do ensino escolar.

Na primeira infância é essencial o desenvolvimento e a aprendizagem da criança e a escola é encarregada de garantir o seu pleno desenvolvimento devendo respeitar o seu principal direito, o direito ao conhecimento. Adquirir conhecimento sobre a linguagem oral e escrita é fundamental para as conquistas acadêmicas e para a vida em sociedade. A aprendizagem da linguagem escrita é o princípio para a aprendizagem de capacidades e conceitos indispensáveis para o integral desenvolvimento humano. Dessa maneira, assegurar que todas as pessoas desenvolvam a leitura e a escrita teria de ser um dos principais propósitos de gestões igualitárias, com o objetivo de proporcionar a equidade de possibilidades de direitos sociais, educacionais e culturais (Maluf 2005; Morais, 2014; UNESCO, 2006).

1.2. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): organização e objetivos para a Educação Infantil

Em concordância com o estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), em 2017 foi finalmente publicada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (MEC, 2017), cuja função é de orientar os currículos dos sistemas e redes de Ensino de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio em todo o Brasil. A BNCC é um documento padrão, o qual indica o conjunto de aprendizagens fundamentais para o desenvolvimento de todos os alunos no decurso das etapas da educação básica em todo o país.

No que se refere às orientações da BNCC para a Educação Infantil, escopo desta pesquisa, as faixas etárias atendidas são: bebês (0 a 1 ano e 6 meses); crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 a 5 anos e 11 meses). Ainda de acordo com a BNCC, nessa primeira etapa do Ensino Básico o brincar se destaca como a

principal atividade das crianças, originando aprendizagens, socialização e experiências para o desenvolvimento integral das mesmas. Sendo assim, as brincadeiras e interações continuam sendo vistas como os eixos fundamentais das práticas pedagógicas da Educação Infantil, como já proposto pelo RCNEI (MEC, 1998) e também nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil/DCNEI (MEC, 2010).

A BNCC para a Educação Infantil apresenta-se estruturada em cinco campos de experiências, que também apoiam-se nas DCNEI, relacionados aos saberes e conhecimentos fundamentais a serem oferecidos às crianças e coerentes às suas experiências. Desse modo, com base nesses campos são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil. Esses objetivos de aprendizagem encontram-se ordenados em três grupos, de acordo com a faixa etária. A seguir apresentamos os campos de experiências e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil relacionados às crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses (etapa pré-escolar), por se tratar da faixa etária abordada nesta pesquisa (MEC, 2017).

Campo de experiências 1: " O Eu, o Outro e o Nós"

Este campo corresponde à oportunidade da criança brincar de diversas formas, em diferentes ambientes e práticas, com seus pares e adultos, de maneira a expandir e diversificar suas possibilidades de alcance a produções culturais, construir percepções e questionamentos sobre si e os outros, valorizar sua identidade, respeitar e reconhecer as diferenças e concomitantemente construir sua autonomia e auto cuidado.

Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento

- Respeitar e expressar sentimentos e emoções;
- Atuar em grupo e demonstrar interesse em construir novas relações, respeitando a diversidade e solidarizando-se com os outros;
- Conhecer e respeitar regras de convívio social, manifestando respeito pelo outro.

Campo de Experiências 2: "Corpo, gestos e movimentos"

Este campo corresponde a oportunidades para explorar movimentos e gestos, através das diferentes linguagens como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, as quais permitem o entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. Através dos movimentos as crianças conhecem e identificam suas potencialidades e limites, aprendendo a diferenciar o que é seguro e o que pode ser arriscado à sua integridade física.

Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento:

- Reconhecer a importância de ações e situações do cotidiano que contribuem para o cuidado de sua saúde e a manutenção de ambientes saudáveis;
- Apresentar autonomia nas práticas de higiene, alimentação, vestir-se e no cuidado com seu bem-estar, valorizando o próprio corpo;
- Utilizar o corpo intencionalmente (com criatividade, controle e adequação) como instrumento de interação com o outro e com o meio;
- Coordenar suas habilidades manuais.

Campo de Experiências 3: "Traços, sons, cores e formas"

A instituição escolar deve propiciar a convivência com manifestações artísticas, culturais e científicas, possibilitando às crianças vivenciar diferentes formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia), a música, o teatro, a dança e outros. Por meio dessas experiências, elas exteriorizam-se através de várias linguagens, criando suas produções artísticas ou culturais, exercendo a autoria (individual e coletiva), com sons, gestos, traços, mímicas, canções, desenhos, etc.

Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento:

- Discriminar os diferentes tipos de sons e ritmos e interagir com a música, percebendo-a como forma de expressão individual e coletiva;
- Expressar-se por meio das artes visuais, utilizando diferentes materiais;
- Relacionar-se com o outro empregando gestos, palavras, brincadeiras, jogos, imitações, observações e expressão corporal.

Campo de Experiências 4: "Escuta, fala, pensamento e imaginação"

É importante proporcionar experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, participando da cultura oral, através da escuta de histórias, cooperação nas descrições, narrativas produzidas individualmente ou em grupo e no envolvimento com as diversas linguagens. A convivência com a literatura infantil, tendo o professor como mediador auxilia em direção ao desenvolvimento e o gosto pela leitura, servindo de incentivo à imaginação e ao aumento de conhecimento de mundo. O contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis, possibilita um vínculo com os livros, com diferentes gêneros literários, favorecendo a distinção entre ilustrações e escrita, a percepção da direção da escrita e as formas corretas

de manipulação de livros. Mediante a familiaridade com textos escritos, as crianças, criam hipóteses a respeito da escrita e, à proporção que conhecem as letras, elas iniciam as escritas espontâneas.

Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento:

- Expressar ideias, desejos e sentimentos em distintas situações de interação, por diferentes meios;
- Argumentar e relatar fatos oralmente, em sequência temporal e causal, organizando e adequando sua fala ao contexto em que é produzida;
- Ouvir, compreender, contar, recontar e criar narrativas;
- Conhecer diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita e reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação.

Campo de Experiências 5: "Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações"

A Educação Infantil deve proporcionar experiências para que as crianças consigam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar ao seu redor, pesquisar em diferentes fontes, gerar hipóteses, procurando informações para as suas curiosidades e questionamentos sobre o mundo físico e sociocultural. Com essas experiências as crianças constroem conhecimentos matemáticos (contagem, ordenação, relações entre quantidades, dimensões, medidas, comparação de pesos e comprimentos, conhecimento e reconhecimento de formas geométricas, números cardinais e ordinais).

Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento:

- Identificar, nomear adequadamente e comparar as propriedades dos objetos, estabelecendo relações entre eles;
- Interagir com o meio ambiente e com fenômenos naturais ou artificiais, demonstrando curiosidade e cuidado com relação a eles;
- Utilizar vocabulário relativo às noções de grandeza (maior, menor, igual, etc.), espaço (dentro e fora) e medidas (comprido, curto, grosso, fino) como meio de comunicação de suas experiências;
- Utilizar unidades de medida (dia e noite; dias, semanas, meses e ano) e noções de tempo (presente, passado e futuro; antes, agora e depois), para responder a necessidades e questões do cotidiano.

- Identificar e registrar quantidades por meio de diferentes formas de representação (contagens, desenhos, símbolos, escrita de números, organização de gráficos básicos, etc...)

Observa-se, portanto, que, embora a BNCC tenha avançado no que diz respeito a explicitação e delimitação de áreas (ou "campos de experiência") e dos respectivos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento a serem atingidos na Educação Infantil, não existe no referido documento uma referência mais explícita ao desenvolvimento de habilidades mais diretamente relacionadas à leitura e escrita, o que seria importante, sobretudo na última etapa desse nível de ensino (crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses).

Mesmo no campo *Escuta, fala, pensamento e imaginação*, que se propõe a trabalhar a linguagem oral em suas relações com a escrita, não há menção, nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a habilidades como consciência fonêmica e conhecimento de letras, competências fundamentais para a compreensão do princípio alfabético, mas que não são desenvolvidas naturalmente, necessitando ser ensinadas/estimuladas com base em intervenções intencionais, para a aprendizagem das crianças. O desenvolvimento dessas habilidades, por ter efeito facilitador na alfabetização (Morais, Leite & Kolinsky, 2013), ajudaria na qualidade de educação oferecida, contribuindo assim com o intuito de diminuir as desigualdades socioeconômicas e culturais futuramente.

Segundo a BNCC, na Educação Infantil, a brincadeira deve ser a mediadora das aprendizagens. Assim, essa diretriz põe em evidência o caráter lúdico das atividades pedagógicas para as crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses. Entretanto, as atividades realizadas nessa etapa da Educação Infantil podem ser simultaneamente lúdicas e educativas, assegurando o desenvolvimento das habilidades fundamentais para os anos posteriores da educação, e não impossibilitam as crianças de experienciarem outras aprendizagens socioemocionais.

Como afirmam Arce e Martins (2007), a Educação Infantil é o lugar principal para capacitar as crianças para os anos seguintes da escolarização formal e isso pode ser realizado empregando recursos lúdicos. Entretanto, de modo geral e, particularmente no campo relacionado às competências da linguagem oral (e suas relações com a escrita), os objetivos citados na BNCC para a Educação Infantil mostram-se vagos e insuficientes no sentido de direcionar a construção de práticas pedagógicas eficientes para as aprendizagens relacionadas à aquisição da língua escrita.

CAPÍTULO 2

LETRAMENTO EMERGENTE

Várias pesquisas sugerem que tanto as diferenças individuais quanto a passagem pela Educação Infantil influenciam na aprendizagem das crianças no decurso da vida escolar; portanto, se forem aplicados programas adequados para a Educação Infantil, estes podem colaborar com a finalidade de suplantar as diferenças observadas no desenvolvimento das crianças, sobretudo daquelas provenientes de ambientes socioculturais menos favorecidos (Burger, 2010; Pizato; Marturano & Fontaine, 2012; Pereira; Marturano; Gardinal-Pizato & Fontaine, 2011; Philips & Lonigan, 2013). Quanto mais a criança é estimulada a experiências e atividades desafiadoras e diversificadas envolvendo a linguagem escrita, maior será o seu interesse frente ao domínio do sistema de escrita e à sua compreensão.

As crianças desenvolvem a linguagem oral desde muito cedo, interagindo com outros falantes no meio em que vivem, mesmo não tendo um ensino formal para isso. Porém, para as crianças ampliarem seus conhecimentos linguísticos de modo a favorecer seu sucesso nas aprendizagens escolares, elas necessitam de um ensino intencional, onde deverá ser desenvolvido um conjunto de elementos constitutivos específicos da linguagem, como a ampliação do léxico (vocabulário) e da compreensão da língua, bem como a atenção aos seus aspectos fonológicos (Dambrowski, Martins, Theodoro, & Gomes, 2008).

Desse modo, a Educação Infantil, especialmente em suas últimas etapas (pré-escola) é um contexto privilegiado para a promoção de competências facilitadoras da aprendizagem da língua escrita, relacionadas ao desenvolvimento da linguagem oral, das habilidades metalinguísticas (especialmente a consciência fonológica) e também de conhecimentos culturais e conceituais sobre a escrita. Essas competências têm sido abordadas na literatura internacional sob o termo "*emergent literacy skills*". De fato, muitos estudos no campo do conhecimento da leitura e escrita ressaltam a importância de um conjunto de habilidades cognitivas e linguísticas que são avaliadas como preditoras da aprendizagem formal da leitura e escrita, as quais têm sido nomeadas como competências de "letramento emergente" (Whitehurst & Lonigan, 2001; Semeghini-Siqueira, 2011; Viana & Ribeiro, 2014).

Segundo Whitehurst e Lonigan (1998), embora a expressão "*emergent literacy*" tenha sido utilizada pela primeira vez por Clay, em 1966, a formalização dessa área de estudo

ocorreu efetivamente com a publicação do livro de Teale e Sulzby intitulado "*Emergent Literacy: Reading and Writing"*, publicado em 1986. Segundo Sulzby e Teale (1991), o conceito de letramento emergente envolve um conjunto de conhecimentos e habilidades prévias sobre a leitura e escrita, adquiridos pela criança no período compreendido entre o nascimento e a idade em que ela aprende a ler e escrever de forma convencional.

Ainda de acordo com Sulzby e Teale (1991:728)

> Emergent literacy has expanded the purview of the research from reading to literacy because theories and findings have shown that reading, writing, and oral language develop concurrently and interrelatedly in literate environments. The locus of research has expanded beyond the laboratory and classroom into the home community because it has been shown that so much of early literacy development arises out of these more informal settings.

Na citação acima podemos perceber como a leitura, a escrita e a linguagem oral estão conectadas na origem do conceito de letramento emergente. Na realidade, as crianças despertam para o saber e o conhecimento sobre a escrita bem antes do início das aprendizagens escolares, e quando elas chegam à pré-escola, já trazem consigo muitas experiências e saberes vinculados à leitura e escrita, com origem em experiências sociais e culturais do ambiente onde convivem, e estas podem colaborar mais ou menos para o desenvolvimento das habilidades de letramento emergente nas crianças.

Pesquisas mostram que, à medida que os contextos familiares e sociais expõem as crianças a estímulos de leitura e escrita, estas motivações são capazes de servir de base para o letramento emergente (Ferreiro & Teberosky, 1985; Snow, Burns & Griffin, 1998; Sulzby & Teale, 1991). Enfatiza-se, assim, a influência que os pais e o meio social têm sobre as crianças, quando contam e leem histórias e oportunizam o manuseio de livros e outros artefatos portadores de texto. Estão, dessa forma, aumentando o interesse e a motivação para a leitura, como também favorecendo o desenvolvimento de habilidades de letramento emergente.

Para Soares (2006:2):

> (...) as crianças convivem com a escrita – umas mais, outras menos, dependendo da camada social a que pertençam, mas todas convivem – muito antes de chegar ao ensino fundamental e antes mesmo de chegar

> às instituições de educação infantil. Nessa convivência elas vão construindo sua alfabetização e letramento: seu conceito de língua escrita, das funções do ler e escrever, seu conhecimento de letras e números (...). Além de conceitos e conhecimentos, as crianças também vão construindo, em seu contexto social e familiar, o interesse pela leitura e pela escrita, bem como o desejo de acesso ao mundo da escrita.

De acordo com Neuman e Dickinson (2003), letramento emergente (também denominado *early literacy*) refere-se a um conjunto de capacidades e conhecimentos precursores (facilitadores) da aprendizagem da leitura e da escrita e que têm início antes do ensino formal. Para esses autores, oferecer às crianças de 0 a 6 anos uma educação pré-escolar de qualidade será fundamental para o sucesso de futuros leitores e escritores.

Na concepção do letramento emergente, o conhecimento das letras do alfabeto, as habilidades do processamento fonológico (consciência fonológica, memória de trabalho e velocidade de nomeação), conhecimentos sobre convenções da escrita e as habilidades linguísticas como vocabulário e compreensão oral tornam-se a base da aprendizagem formal da leitura e escrita.

Como o letramento emergente acontece nos anos pré-escolares, deve-se considerar a Ed. Infantil e, particularmente a pré-escola, um contexto privilegiado para o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes a respeito da língua oral e escrita tidos como importantes para o sucesso na alfabetização, e o progresso das crianças no desenvolvimento dessas habilidades depende, em grande parte, da eficiência do ensino a que estiverem sujeitas. De acordo com Phillips e Lonigan (2013), vários estudos corroboram com a hipótese de que a educação intencional, oferecida nos anos pré-escolares, é capaz de favorecer habilidades de letramento emergente que contribuem para o desempenho em leitura e escrita no início da escolarização formal.

2.1 Competências envolvidas no conceito de Letramento Emergente

Na perspectiva do letramento emergente, considera-se que as competências linguísticas são muito importantes para as capacidades futuras de compreensão e devem ser desenvolvidas precocemente nas crianças antes de seu ingresso no ensino formal. Assim,

identificar e empregar um vocabulário diversificado são competências fundamentais para a aprendizagem da leitura, escrita e compreensão. Além disso, o conhecimento das letras e as habilidades metalinguísticas (capacidade de refletir a respeito da linguagem oral e manipulá-la em seus aspectos formais, como a consciência fonológica, por exemplo) também fazem parte das competências de letramento emergente consideradas facilitadoras da alfabetização, sendo fundamentais para a compreensão do princípio alfabético (Morais et al., 2013; Viana & Ribeiro, 2014).

Em um estudo de meta-análise realizado com base em mais de 500 pesquisas científicas sobre o tema do letramento emergente (National Early Literacy Panel, 2008), foram identificadas seis habilidades que conservaram o seu poder preditor da aprendizagem da leitura e escrita, mesmo após o controle de variáveis como o QI ou a condição socioeconômica. São elas: o conhecimento do alfabeto (saber os nomes e sons das letras); a consciência fonológica (habilidade de identificar, manipular e refletir sobre os sons da fala); a nomeação automática de letras e números (capacidade de nomear rapidamente uma sequência de letras ou números); a nomeação automática de objetos e cores (capacidade de nomear com rapidez uma sequência de objetos ou cores); saber escrever o respectivo nome; e memória fonológica, considerada a capacidade de lembrar-se de informações ouvidas após um curto espaço de tempo.

Neste estudo, vamos abordar mais diretamente as competências de consciência fonológica, conhecimento de letras, vocabulário e compreensão oral, portanto os próximos tópicos se dedicam a discorrer mais detalhadamente sobre essas competências.

2.1.1. Vocabulário e Compreensão Oral

O vocabulário, ou conhecimento lexical, é indispensável para o desenvolvimento da linguagem oral (Beck & McKeown, 2007) e pode ser classificado em vocabulário expressivo e receptivo. O *vocabulário expressivo* diz respeito ao léxico proferido pela criança, podendo ser mensurado desde o momento que a criança começa a falar pela quantidade de palavras que ela é capaz de expressar. Ademais, o vocabulário expressivo apresenta-se correlacionado com o desenvolvimento da linguagem escrita. Já o *vocabulário receptivo* diz respeito aos vocábulos que a criança é capaz de compreender. A evolução desse vocabulário é, na verdade, o alicerce para o desenvolvimento do vocabulário expressivo, pois a compreensão de palavras precede sua expressão (Ferracini et al., 2006).

Segundo Senechal e Lefevre (2002), as crianças apropriam-se do vocabulário basicamente por meio da convivência com a linguagem oral dos adultos, enquanto participam de conversas espontâneas e leituras compartilhadas de livros. Dessa forma, a condição da linguagem oral no meio social no qual as crianças estão inseridas, em casa ou nos demais contextos de primeira infância, tem grande influência no desenvolvimento do seu vocabulário (Hoff, 2003).

De acordo com Stahl e Nagy (2006), conhecer e aprender os sentidos de palavras novas é um elemento fundamental para o desenvolvimento do letramento emergente, visto que irá determinar as bases para a compreensão da leitura. Além disso, o conhecimento de uma palavra, ao ser decodificada, mesmo que de forma imperfeita, contribui para a criança recuperar mais rapidamente a forma fonológica dessa palavra, com base na extração de significado (Viana, 2007). De fato, a correspondência entre vocabulário e compreensão de leitura é bidirecional, pois um vocabulário extenso auxilia na leitura e a leitura colabora para ampliar o vocabulário.

A amplitude do vocabulário das crianças possui relação com o modo como elas irão compreender o que leem. Pesquisas indicam que o vocabulário, avaliado no começo da escolarização formal, possui um impacto positivo na leitura de palavras ao final do primeiro ano, assim como com relação à compreensão em leitura nos anos seguintes (Juel, 2006).

Entretanto, verificam-se diferenças quanto à extensão do vocabulário entre crianças de diferentes grupos socioeconômicos. As crianças pertencentes a níveis socioeconômicos mais desfavorecidos tendem a construir seu vocabulário mais vagarosamente, quando comparadas às crianças de nível socioeconômico superior, ocasionando um prejuízo que tende a se intensificar no decorrer do tempo (Neuman & Dwyer, 2009).

No Brasil, Araújo e cols. (2010) aferiram o desempenho de 159 crianças de ambos os sexos, alunos de uma escola pública de Ed. Infantil, com idades variando de quatro a sete anos, em relação ao vocabulário receptivo. Os resultados mostraram que mais de 60% das crianças apresentaram um desempenho inferior ao previsto para a idade. Desta forma, torna-se importante, na pré-escola, o desenvolvimento de atividades intencionais que objetivem a promoção do vocabulário, para que as crianças possam desenvolver seu potencial linguístico e comunicativo, de modo a favorecer o seu desenvolvimento integral e acadêmico.

A partir da identificação da variação de abrangência do vocabulário infantil, relacionada ao nível socioeconômico das crianças e aos seus impactos para as habilidades de leitura e compreensão, encontra-se uma concordância na literatura de que intervenções precoces são fundamentais, sobretudo nas pré-escolas públicas, com o objetivo de enriquecer

o vocabulário das crianças, antes do ensino formal da leitura e escrita (Neuman & Dwyer, 2009).

O domínio de um vocabulário extenso é importante para a compreensão oral, porém esta requisita atenção direcionada para organizar uma grande quantia de informação linguística. Significa ir além do significado das palavras e sentenças próprias, para fazer uma ligação no âmbito das ideias (Kim & Phillips, 2014).

Para Snow e colaboradores (1998), a compreensão oral é uma habilidade essencial não apenas para a interação social, mas também para a alfabetização, e pode ser definida como a eficácia para escutar, dominar e compreender uma mensagem expressa verbalmente (Gondim, 2008). Portanto, a compreensão oral está associada com o que a criança relembra da conversação ouvida, estando também vinculada ao estabelecimento de relações causais determinadas por meio dos recursos da comunicação, com o propósito de lhes conceder significado (Paris & Stahl, 2005).

É necessário que o ensino em compreensão oral se centralize na estruturação de competências linguísticas nas crianças, as quais são destacadas como preditoras da compreensão de leitura, tendo como exemplo o vocabulário (Hirsch, 2003). Segundo Lepola e cols. (2012), uma adequada compreensão oral alarga a possibilidade de melhorar as circunstâncias para apreender o vocabulário, e no que concerne um amplo vocabulário, este se reverte em melhor compreensão oral.

Conforme a teoria da “Simple View of Reading” ou visão simples da leitura (Gough & Tunmer, 1986), a compreensão oral, unida à habilidade de leitura de palavras (ou decodificação), é uma das duas habilidades necessárias para a compreensão da leitura. Neste paradigma, os dois elementos que se apresentam conjuntamente são indispensáveis para a compreensão em leitura, mas nenhum é o bastante. Algumas evidências revelam que a habilidade de compreensão oral na pré-escola prediz a habilidade em compreensão de leitura quando as crianças ingressam no ensino formal e em séries posteriores (Storch & Whitehurst, 2002).

Visto que a aquisição da compreensão oral é primordial para a subsequente aquisição e compreensão da leitura, e que déficits nesta habilidade são capazes de ocasionar dificuldades de compreensão, é fundamental que as crianças recebam formas de ensino eficientes, com o propósito de capacitá-las para desenvolver estas habilidades, nos anos pré-escolares.

2.1.2 Consciência Fonológica e Consciência Morfológica

Além das habilidades linguísticas discutidas anteriormente, habilidades metalinguísticas, ou seja, habilidades de refletir e manipular intencionalmente aspectos formais da linguagem oral também são consideradas importantes para a aprendizagem da leitura e da escrita (Maluf & Gombert, 2008). Dentre essas habilidades, destacam-se a consciência fonológica e a consciência morfológica. Segundo Morais e cols. (2013), o construto "consciência fonológica" envolve as capacidades de reconhecimento, discriminação e reflexão perspicaz dos sons da fala, como sílabas e fonemas. A consciência fonológica, diz respeito, portanto, à compreensão que as crianças desenvolvem a respeito da sonoridade das palavras pronunciadas, ou seja, à capacidade de separar, examinar e manipular propositadamente os sons que constituem a fala (Spinillo, Mota & Correa, 2010).

O requisito essencial para a aprendizagem da leitura, nos sistemas alfabéticos de escrita, é a aquisição do princípio alfabético, ou seja, a compreensão e o domínio das relações entre grafemas e fonemas, uma vez que nesses sistemas de escrita os fonemas são representados graficamente por letras ou agrupamentos de letras. Para isso, as crianças precisam desenvolver a habilidade de refletir a respeito dos sons da fala. O construto consciência fonológica é muito vasto e abrange diversas competências, tais como: separação de frases em palavras, separação de palavras em sílabas e de sílabas ou palavras em fonemas, reconhecimento e formação de rimas e aliterações (Capovilla & Capovilla, 2000). Esta percepção da possibilidade de segmentação da língua oral e o reconhecimento das sílabas e fonemas, que são as partes menores das palavras, é considerada facilitadora da aprendizagem da leitura e escrita e, ao ser trabalhada na Educação Infantil, amplia o conhecimento da criança melhorando seu aprendizado.

Barrera e Santos (2014) efetuaram uma pesquisa de revisão da literatura de estudos de intervenção realizados no Brasil, com base no desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica, concluindo que estas habilidades contribuem para a aprendizagem da leitura e escrita, podendo ser desenvolvidas e aprimoradas através de planejamentos de intervenção. As pesquisadoras analisaram 22 artigos, publicados no período de 2000 a 2012, tendo estudado os efeitos de programas de intervenção em consciência fonológica, analisando-os em função de características como: particularidades do delineamento de pesquisa, qual a população-alvo, atividades de sustentação do programa e os resultados obtidos. As análises revelam que prevaleceram as intervenções com alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental e somente quatro intervenções aconteceram com alunos da Educação

Infantil. O delineamento metodológico empregado na maioria dos estudos foi composto por três momentos: pré-teste, intervenção e pós-teste. No estudo em referência, com relação aos exercícios metafonológicos apresentados, todos os programas empregaram atividades que trabalhavam com aliteração, rima, manipulação silábica e fonêmica. As autoras concluem que 91% dos estudos investigados mostraram a eficácia de propostas de intervenção em consciência fonológica como um recurso que possibilita avanços na aprendizagem da leitura e/ou escrita. No entanto, as pesquisadoras encontraram informações superficiais em relação à composição dos programas de intervenção que, em geral, foram desenvolvidos em grupos pequenos e pelos próprios pesquisadores. Uma carência verificada na literatura, diz respeito às poucas pesquisas interventivas realizadas no Brasil, com alunos que frequentam a Educação Infantil.

Na sequência, Santos e Barrera (2017) realizaram uma pesquisa com 15 crianças da pré-escola, com o propósito de identificar os efeitos de uma intervenção em consciência fonológica, realizada pela própria professora dos alunos, sob a supervisão e orientação das pesquisadoras. Os resultados revelaram progressos relevantes nas várias habilidades metafonológicas investigadas, a saber: segmentação e manipulação silábica e manipulação fonêmica, bem como na compreensão da escrita pelos participantes, que passaram a utilizar mais letras foneticamente adequadas em suas escritas espontâneas.

Muitas pesquisas mostram que, quanto mais as crianças desenvolvem a capacidade para analisara palavra nos seus fonemas constituintes, maior será a sua aprendizagem da linguagem escrita (Ehri, Nunes, Stahl, & Willous, 2001; Melby-Lervag, Lyster & Hulme, 2012). Evidências apontam que, para ocorrer o aprendizado da escrita no sistema alfabético é necessária a compreensão da relação entre grafemas e fonemas, ou seja, é preciso reconhecer e separar os fonemas para designá-los por letras do alfabeto (Santos, 2004). Em concordância com o que foi evidenciado, em semelhantes estudos realizados no Brasil (Barrera & Santos, 2014; Dambrowski & cols., 2008; Santos & Maluf, 2004), a consciência fonológica facilita o entendimento do princípio alfabético, contribuindo para a aprendizagem da associação entre letras e sons. Assim sendo, recomendam-se práticas pedagógicas organizadas e adequadas com o objetivo de desenvolver a consciência fonológica nos anos pré-escolares e, desse modo, auxiliar no percurso escolar das crianças.

A consciência morfológica, por sua vez, refere-se à habilidade de pensar sobre os morfemas que compõem as palavras e de usá-los intencionalmente (Viana, Cruz & Cadime, 2014). Desta forma, a consciência morfológica diz respeito à ideia que a criança tem de como

as palavras são construídas e tem relação com a evolução do vocabulário, uma competência importante para a compreensão da leitura (Deacon & Tong, 2013).

Morfemas são as menores unidades de som que têm significado próprio. As palavras podem ser morfologicamente simples, quando são compostas de um morfema, por exemplo, a palavra “flor” possui um morfema; ou morfologicamente complexas, quando elas possuem mais de um morfema,por exemplo, na palavra “florzinha” há dois morfemas, “flor”, que é a raiz da palavra, e “zinha”, que é um sufixo que significa “pequeno”. Os morfemas são classificados em lexicais (base ou radical da palavra), derivacionais (afixados a um morfema lexical influenciam na modificação do sentido ou na classe gramatical da palavra) e flexionais (afixados a um morfema lexical, são capazes de modificar a palavra de acordo com o gênero, número e grau - no caso dos substantivos e adjetivos; e de acordo com o tempo, modo, número e pessoa – em verbos).

A habilidade de atentar e manipular essas unidades de significado (morfemas) pode auxiliar o aluno a entender o princípio semiográfico que também rege a escrita (aprendizagem de como as letras se associam às unidades de significados que correspondem aos morfemas) (Marec-Breton & Gombert, 2004). Isto acontece visto que a ortografia de muitas palavras derivadas depende da sua origem/raiz. Palavras como “laranjeira” ou “medicina” que contem ortografia ambígua, serão escritas de maneira exata no caso de sabermos sua origem: “laranja” e “médico”, respectivamente. Os significados dessas palavras também podem ser deduzidos mais facilmente na leitura, se conhecermos o significado das palavras que as originaram.

No caso da leitura, os resultados do estudo de Colé e cols. (2003) mostraram que as crianças nos primeiros anos da escolarização erram menos na leitura de palavras morfologicamente complexas (radical + afixo, por ex: INCAPAZ) quando comparadas a palavras morfologicamente simples (EX: INTIMO). Este estudo revelou uma ação favorecedora da consciência morfológica sobre a leitura.

Estudos sugerem também que a consciência morfológica desempenha uma função fundamental na compreensão de leitura e apresentam resultados sólidos que indicam que crianças com dificuldades inesperadas de compreensão de leitura manifestam insucesso em tarefas de consciência morfológica (Deacon & Tong, 2013; Tong et al., 2011). Esses resultados sugerem que crianças com melhor compreensão dos elementos morfêmicos das palavras são capazes de utilizar esse conhecimento no sentido de entender mais perfeitamente o conteúdo do que leem.

Além das habilidades linguísticas e metalinguísticas, os conhecimentos sobre a escrita que as crianças adquirem e elaboram no período pré-escolar, atuam como competência facilitadora da alfabetização posterior. Assim, as crianças devem ser estimuladas a participar de práticas sociais envolvendo atividades de leitura e escrita, que contribuem para que elas desenvolvam hipóteses sobre o funcionamento da escrita e sua relação com a linguagem oral. Nessas situações, além de construir hipóteses sobre a escrita, elas conhecerão diferentes funções e portadores de texto, podendo também adquirir conhecimentos sobre o nome e som das letras. É importante também favorecer a motivação das crianças, para se interessarem e tomarem parte em experiências e situações envolvendo a leitura e a escrita. Para isso pais, familiares e professores podem mostrar e ler livros de história incentivando a sua exploração (Viana et al., 2014).

2.1.3. Conhecimento do Alfabeto

Segundo o *National Early Literacy Panel* (NELP, 2008), o conhecimento das letras é um dos melhores preditores da alfabetização, evidenciando correlações significantes com leitura e escrita. A relação letra-som é a estruturação fundamental das escritas alfabéticas. De acordo com Piasta (2014), crianças que assimilam o "princípio alfabético", onde as palavras se constituem de letras, e que as letras servem para simbolizar os sons, atingem uma condição importante para ler e escrever.

A criação do alfabeto constitui uma das maiores invenções do homem. Nos sistemas alfabéticos, o educando da língua escrita somente progride no momento em que compreende que está empregando um sistema de representação que codifica os sons da sua linguagem. De acordo com os autores Snowling e Hulme (2013), uma condição para compreender o princípio alfabético de escrita, é assimilar que as letras simbolizam os sons, e que uniões de letras produzem palavras. O conhecimento do nome das letras, de certa forma, também contribui para o desenvolvimento da consciência fonológica, possivelmente porque, na maior parte dos casos, os nomes das letras possuem sinais fonéticos a respeito dos sons que elas representam, levando à reflexão sobre as peculiaridades sonoras da fala (Lerner & Lonigan, 2016). No entanto, instruir somente o nome das letras pode não ser suficiente para proporcionar competências significativas na leitura, sendo indispensável integrar o treino fonológico com o ensino das letras (Adams, 1998).

De acordo com Piasta e Wagner (2010), no âmbito do letramento emergente, o conhecimento das letras do alfabeto diz respeito às informações que as crianças possuem

sobre as formas das letras, seus nomes e os seus sons correspondentes. A percepção dos nomes e dos sons das letras demonstra-se um preditor crucial para as habilidades de leitura e escrita (Hammil, 2004; Whitehurst & Lonigan, 1998). Consequentemente, crianças pré-escolares com pouco conhecimento do alfabeto encontram-se em risco de manifestar dificuldades no decorrer do processo de alfabetização.

Mesmo antes do acesso à escola, as crianças começam aperceber as letras que integram o alfabeto por intermédio do convívio com livros, músicas, entretenimentos e da influência do contexto em que vivem. Segundo Neuman (2006), as práticas familiares com a linguagem escrita têm grande influência, por isso as crianças apresentam discrepâncias importantes para o conhecimento das letras quando chegam à (pré) escola.

Além da heterogeneidade das crianças com referência ao conhecimento do alfabeto, estudos apresentam propriedades das letras, as quais são capazes de simplificar ou complicar o conhecimento do alfabeto, tais como: as letras divergem na sua disposição no interior do alfabeto; divergem pela razão de estabelecerem ou não informações fonéticas claras na pronúncia de seus nomes (Ex: BÊ x EME); na quantia de sons aos quais correspondem; e na semelhança visual entre suas formas maiúscula e minúscula. Estas disparidades, junto com a bagagem original das crianças consistem num desafio aos educadores para um ensino competente. Para esse fim os professores precisam empregar uma avaliação com o objetivo de programar um ensino do alfabeto que responda às desiguais necessidades das crianças na sala de aula (Piasta, 2014).

Em um estudo longitudinal, Lerner e Lonigan (2016) investigaram a relação entre o conhecimento das letras e a emergência da consciência fonológica durante a pré-escola. Participaram deste estudo 358 crianças, com idade média de 48,6 meses. Análises estatísticas foram utilizadas para quantificar as correspondências entre o nível inicial de cada habilidade e o crescimento na outra habilidade durante o ano na pré-escola. Os resultados desta investigação revelaram relação no crescimento das duas competências. Isto é, as crianças que inicialmente possuíam um conhecimento melhor do nome das letras, apresentaram maior desenvolvimento em consciência fonológica e as crianças que inicialmente tinham a consciência fonológica mais avançada, apresentaram maior progresso no conhecimento do nome das letras. Estes resultados apoiam a constatação da relação entre o conhecimento de letras e a consciência fonológica, mostrando que esta interação bidirecional começa precocemente.

Sendo assim, as crianças precisam reconhecer e compreender que as letras do alfabeto significam sons e que o agrupamento das letras resulta na escrita de palavras. Para isso, é

necessário que práticas pedagógicas apropriadas sejam utilizadas para o ensino do alfabeto na Educação Infantil.

2.2. Letramento Emergente e Contexto Pré-Escolar

Campos e colaboradores (2011) afirmam que, de acordo com pesquisas internacionais, a frequência à Ed. Infantil tem impacto positivo sobre o desenvolvimento social e intelectual das crianças, efeitos esses que podem ser observados nos primeiros anos do Ensino Fundamental e que estão relacionados também à qualidade da educação pré-escolar oferecida, sendo essa qualidade associada, particularmente, à qualificação dos seus educadores. De fato, a meta análise realizada por Burger (2010), compilando os efeitos de vários programas pré-escolares implementados nos Estados Unidos e Europa a partir da década de 1990, concluiu que a grande maioria dos programas teve efeitos positivos importantes sobre o desenvolvimento cognitivo dos participantes em curto prazo, bem como efeitos menores alongo prazo. Outra conclusão do estudo foi que as crianças provenientes de meios socioeconômicos menos favorecidos tendem a se beneficiar mais dos programas do que alunos de classe média ou alta, embora os ganhos obtidos não necessariamente os elevem ao mesmo patamar das crianças que provêm de ambientes socioculturais mais favorecidos.

No Brasil, também temos estudos recentes que apontam para possíveis efeitos positivos da frequência à Educação Infantil sobre o futuro desempenho escolar dos alunos (Pereira et al., 2011), porém há indícios também de que uma exposição de tempo maior à Educação Infantil não tem efeitos adicionais sobre esse desempenho (Pizato et al., 2012), resultado esse que chama a atenção a respeito da necessidade de melhorias a serem implementadas nesse nível da educação básica. De fato, alguns resultados de pesquisas brasileiras permitem mesmo questionar a generalização de tais efeitos positivos da pré-escola para o contexto brasileiro. Por exemplo, Barros e Spinillo (2011), avaliaram o impacto da Educação Infantil sobre o conhecimento das crianças em relação a vários tipos de textos. Participaram da pesquisa 96 alunos com idade entre 7 e 8 anos, que estavam no 1º ano do Ensino Fundamental, mas com períodos distintos de frequência à Educação Infantil. Os resultados do estudo mostraram que as crianças, de modo geral, possuíam compreensão insuficiente sobre os diversos tipos de textos, independentemente de terem ou não frequentado a Educação Infantil, ou seja, esta não favoreceu o progresso na compreensão dos gêneros textuais.

Na mesma direção, Almeida e colaboradores (2018) examinaram a relação entre tempo de escolarização, isto é, a totalidade do tempo que as crianças frequentaram a Educação Infantil e o desempenho das mesmas em padrões cognitivos e habilidades socioemocionais. Participaram do estudo 125 crianças, sendo 55 do pré II e 70 do início do 1º ano, de duas escolas públicas localizadas em bairros de médio a baixo nível socioeconômico. As crianças foram avaliadas em raciocínio não verbal, vocabulário, atenção e funções executivas. Em referência ao tempo de escolarização, constatou-se ampla variação, desde crianças que recentemente tinham começado a Educação Infantil (1mês), até crianças que frequentavam há mais tempo, tendo sido controlado o efeito da idade. A análise de correlação não mostrou relação significativa entre o tempo de escolarização e o desempenho em raciocínio não verbal. Em outras análises, controlando a idade e o raciocínio não verbal, foram encontradas poucas relações significativas entre o desempenho das crianças nos testes cognitivos, tempo de escolarização e avaliação das habilidades socioemocionais (realizada pelos pais que responderam um questionário de informações). A respeito das relações descobertas verificou-se que, à medida que as crianças passaram mais tempo na pré-escola, maior foi a realização de erros em um teste que mede atenção. Foi encontrada também correlação positiva significativa entre tempo de escolarização e traços de hiperatividade. O único resultado positivo foi a correlação negativa encontrada entre tempo de escolarização e sintomas emocionais. Os resultados do estudo indicaram que não existe uma relação sólida entre o tempo que as crianças estiveram na Educação Infantil e seu desenvolvimento cognitivo ou socioemocional.

Tais resultados, entretanto, não devem ser entendidos como negação da importância da Educação Infantil, mas antes apontam para a necessidade de melhoras no ensino oferecido. Segundo Kramer e colaboradores (2011:79),

> A Educação Infantil tem um papel importante na formação do leitor, uma vez que é seu objetivo garantir os direitos das crianças à cultura oral e escrita, convivendo com gêneros discursivos diversos, orais e escritos (em especial a narrativa de histórias), e os mais diferentes suportes (em especial os livros literários). É preciso que as crianças estabeleçam relações positivas com a linguagem, a leitura e a escrita, e que lhes seja produzido o desejo de aprender a ler e a escrever.

Apesar de estudos na área da aprendizagem da leitura e da escrita reconhecerem a importância de se trabalhar, desde a pré-escola, atividades relacionadas à introdução da criança na cultura letrada, a partir de experiências diversificadas relacionadas ao desenvolvimento da oralidade e da reflexão sobre a linguagem, bem como atividades envolvendo a leitura e escrita e contato com diferentes tipos textuais, percebe-se que, na prática, tais princípios não vêm sendo adequadamente implementados.

Para Soares (2006), uma das atividades mais importantes a serem trabalhadas com as crianças da Educação Infantil é a leitura de obras literárias, e estas devem ser enriquecidas pelo professor.

> Naturalmente para que a leitura oral de histórias atinja esses objetivos, não basta que a história seja lida. É necessário que o objeto portador da história seja analisado com as crianças e sejam desenvolvidas estratégias de leitura, tais como; que a leitura seja precedida de perguntas de previsão a partir do título e das ilustrações; que seja propositadamente interrompida, em pontos pré-escolhidos, por perguntas de compreensão e de inferência; que seja acompanhada, ao término, com confronto com as previsões inicialmente feitas, por meio de avaliação de fatos, personagens, seus comportamentos e suas atitudes (Soares, 2006:05).

As competências de letramento emergente, amplamente reconhecidas pela literatura como facilitadoras da aprendizagem da leitura e escrita, devem, portanto, ser trabalhadas na Educação Infantil para o desenvolvimento das crianças e também para facilitar trabalhos nas séries seguintes, pois embora o desenvolvimento destas habilidades seja iniciado nos anos pré-escolares, é igualmente potencializado pelo ensino explícito e formal que ocorre quando do ingresso no 1º ciclo do ensino básico (Viana et al., 2014).

2.3 Relações das habilidades de letramento emergente com a leitura e a escrita

O estudo longitudinal de Whitehurst (1996, citado por Whitehurst & Lonigan, 1998) demonstrou que variáveis relacionadas ao domínio do sistema alfabético como conhecimento de letras, sensibilidade fonológica e competências emergentes de escrita, foram os mais fortes

preditores das habilidades de leitura no fim da 1ª série. Também de acordo com Morais e colaboradores (2013), a consciência fonêmica e o conhecimento do alfabeto podem ser considerados os fatores que melhor predizem o sucesso na alfabetização.

Shanahan e Lonigan (2010) relatam os resultados de uma pesquisa de meta-análise publicada em 2008, nos EUA, que analisou cerca de 500 estudos para a elaboração do *The National Early Literacy Panel*. De acordo com os autores, as análises dos resultados dos estudos correlacionais indicam que as habilidades de letramento emergente mostraram-se preditoras do desempenho posterior em alfabetização. Além disso, os estudos experimentais e quase-experimentais analisados, também apresentaram efeitos significativos das intervenções voltadas para o desenvolvimento de habilidades de letramento emergente, sobre as medidas de desempenho relacionadas à alfabetização. Os resultados revelaram que as intervenções concentradas no código alfabético apresentaram efeitos expressivos de nível moderado a forte sobre o conhecimento alfabético e habilidades de consciência fonológica; já as intervenções alicerçadas na leitura compartilhada mostraram efeitos positivos moderados sobre o vocabulário.

Capacitar-se para a leitura e escrita é um desafio para as crianças e para os responsáveis que conduzem este desenvolvimento, é uma preocupação da população escolar e científica. A pesquisa de Cruz e colaboradores (2014) analisou em que dimensão as competências de letramento emergente, investigadas na educação pré-escolar, relacionam-se ao desempenho em leitura e escrita no final do 1º. Ciclo do Ensino Fundamental. No estudo participaram 117 alunos do 4º ano que haviam sido avaliados na educação pré-escolar. Os resultados da pesquisa destacaram a influência das habilidades linguísticas iniciais para a aprendizagem formal da leitura e da escrita, uma vez que aquelas habilidades avaliadas na educação pré-escolar foram preditoras do sucesso posterior nas aquisições formais da leitura e da escrita. Estes resultados advertem para o reconhecimento da educação pré-escolar e das práticas pedagógicas dos professores, que são essenciais para desenvolver as habilidades facilitadoras da aprendizagem para as crianças. Além das habilidades linguísticas (vocabulário, capacidades de reflexão sobre a língua em seus aspectos fonológicos e morfológicos), os conhecimentos e concepções que as crianças apresentam em relação à linguagem escrita, são relatados na literatura como excelente prognóstico de êxito na aprendizagem da leitura e da escrita.

A educação pré-escolar é atualmente encarada, nacional e internacionalmente, como um contexto privilegiado de promoção de competências facilitadoras da aprendizagem da leitura e escrita (Burger, 2010; Whitehurst & Lonigan, 1998; Viana & Ribeiro, 2014).

Compreende-se então, que é desejável a intervenção visando ao desenvolvimento intencional das competências de letramento emergente, que dará às crianças do último ano da Educação Infantil oportunidades de expressar-se com clareza, organizar seu pensamento, refletir sobre as unidades segmentais da língua oral, facilitando a descoberta da relação entre fala e escrita e a compreensão do princípio alfabético. Dessa forma, acredita-se que a educação pré-escolar deve permitir às crianças experiências agradáveis e funcionais de leitura e escrita, de forma que sejam envolvidas em situações em que se fala acerca do impresso e em que a qualidade das interações facilite o desenvolvimento de conhecimentos e competências sobre a linguagem escrita.

Sargiani e Maluf (2018) realizaram uma revisão de literatura com a finalidade de colaborar e provocar uma reflexão a respeito das práticas pedagógicas adotadas na Educação Infantil, relativas à linguagem oral e escrita. Os autores chamam a atenção de educadores, psicólogos, psicopedagogos para a necessidade de um conhecimento atualizado sobre as contribuições da psicologia cognitiva e neurociências a respeito do desenvolvimento infantil da linguagem oral e escrita, a fim de fundamentar as suas práticas em bases científicas. Desde a mais tenra idade e nos primeiros seis anos, as crianças desenvolvem inúmeras habilidades linguísticas e cognitivas essenciais, que são os suportes fundamentais para o progresso na escolarização. Os autores destacam também a compreensão procedente da Ciência da Leitura que concerne à soma de comprovações científicas em relação a como as pessoas aprendem a ler e escrever. Diferentemente do Brasil, países mais desenvolvidos, com numerosas referências de bons resultados em Educação como, por exemplo, França, Portugal, Estados Unidos e Reino Unido se utilizam do conhecimento da Ciência da Leitura para a elaboração de políticas públicas de alfabetização.

CAPÍTULO 3

PROGRAMA DECOLE – DESENVOLVENDO COMPETÊNCIAS DE LETRAMENTO EMERGENTE NA PRÉ-ESCOLA

Os resultados de pesquisas sugerindo o impacto positivo de intervenções realizadas com pré-escolares, particularmente abordando o desenvolvimento das habilidades de letramento emergente (Burger, 2010; Neuman & Dickinson, 2001; Barrera, Ribeiro & Viana, *no prelo*), justificam a elaboração de programas a serem utilizados com alunos da Educação Infantil, a fim de favorecer o processo de aprendizagem da leitura e escrita no início do Ensino Fundamental.

Barrera, Ribeiro e Viana (*no prelo*) realizaram uma revisão sistemática de literatura na base de dados Scielo sobre os efeitos de programas e/ou intervenções em habilidades de letramento emergente, no qual foram encontrados 15 artigos publicados entre os anos de 2004 a 2014. Destes, cinco foram realizados no Brasil, três na Argentina, três no Chile, e ainda, representados com um artigo, foram encontrados estudos da Espanha, Colômbia, Venezuela e Portugal. O público-alvo foram pré-escolares que frequentavam o ensino público, com idades entre 4 e 6 anos, pertencentes a famílias de nível socioeconômico desfavorecido. As investigações feitas apontam oito (53%) estudos de intervenções voltadas para o desenvolvimento de habilidades referentes ao domínio do código, como a Consciência Fonológica; quatro estudos (27%) enfatizaram o desenvolvimento da linguagem oral, através da leitura compartilhada de histórias; e três (20%), enfocaram tanto habilidades linguísticas como metalinguísticas. Os resultados indicam que estes últimos foram os que apresentaram maior sucesso no desenvolvimento das habilidades propostas.

O presente estudo visa avaliar os efeitos do Programa DECOLE - Desenvolvendo Competências de Letramento Emergente, elaborado para ser desenvolvido com crianças do último ano da Educação Infantil. Este material é uma adaptação brasileira do Programa *Falar, Ler e Escrever: Propostas Integradoras para Jardim da Infância*, que foi desenvolvido por um grupo de pesquisadoras portuguesas da Universidade do Minho, coordenado pelas professoras Fernanda Leopoldina Viana e Iolanda Ribeiro (Viana & Ribeiro, 2014). Ambos os programas têm como objetivo geral proporcionar aos educadores que trabalham com crianças pré-escolares, um conjunto estruturado de atividades

pedagógicas intencionais, elaboradas e direcionadas ao desenvolvimento das habilidades de letramento emergente.

Para avaliar a eficácia do Programa *Falar, Ler e Escrever,* foram realizados dois estudos (Ribeiro, Costa & Brandão, 2014), um de caráter qualitativo, com o objetivo de conhecer a percepção das professoras (n=34) que o aplicaram, e outro de caráter quantitativo, visando analisar e descrever as trajetórias de mudança nas competências de letramento emergente das crianças que participaram do programa. As informações qualitativas revelam que o programa recebeu uma vasta aceitação por parte das professoras envolvidas. As análises dos relatos das professoras apresentam aspectos positivos relacionados ao impacto do programa nas crianças, tais como: empenho e motivação na realização das atividades; ganhos na aquisição de novos conhecimentos; desenvolvimento de competências linguísticas; fomento do interesse pela leitura e escrita.

O estudo quantitativo foi realizado a partir de um delineamento de três medidas repetidas ao longo do tempo, no qual as variáveis avaliadas foram: a linguagem oral, o conhecimento das convenções relacionadas à escrita, as concepções em relação ao impresso e a identificação das letras do alfabeto. Para a avaliação das habilidades foram selecionadas, de modo aleatório, 26 crianças entre as 203 que frequentavam o jardim de infância. As crianças eram provenientes de famílias carentes do ponto de vista socioeconômico e cultural. De acordo com essa pesquisa, todas as variáveis apontaram rendimentos relevantes, os resultados das análises mostraram que os maiores ganhos ocorreram no que diz respeito à linguagem oral (conhecimento lexical) e nas concepções acerca do impresso e da escrita. Os estudos citados (Ribeiro et al., 2014) demonstram as possibilidades de uso de um programa voltado ao desenvolvimento das competências de letramento emergente, como instrumento facilitador para a aprendizagem das crianças no último ano da Educação Infantil.

Tal como o programa original português, o Programa Decole (Viana, Ribeiro & Barrera, 2017) apoia-se na leitura completa de obras de literatura infantil, leitura essa realizada de forma dialógica, compartilhada e participativa, onde o professor lê em voz alta para as crianças, com intervalos para diálogos e atividades integradoras, propiciando assim, melhor desenvolvimento do vocabulário, compreensão do texto e das ilustrações. O programa é organizado de forma a utilizar práticas atraentes e adequadas às crianças pré-escolares na exploração da linguagem oral e escrita. O professor realiza a leitura dialógica das histórias, dando assistência às crianças para a realização das atividades. Ele observa as evoluções e as dificuldades dos alunos em relação ao desempenho nas atividades, sem atribuir conceitos de classificação.

Tendo como objetivo geral contribuir para o desenvolvimento das habilidades de letramento emergente no período pré-escolar, os objetivos específicos do Programa Decole são: 1) favorecer o desenvolvimento da linguagem oral, particularmente a ampliação do vocabulário e das habilidades de expressão e compreensão oral; 2) promover o desenvolvimento das habilidades metalinguísticas (capacidade de refletir sobre a linguagem em seus aspectos fonológicos, morfológicos e sintáticos); 3) facilitar a aquisição de conhecimentos culturais e convencionais sobre a linguagem escrita; 4) promover o avanço na compreensão das relações entre a linguagem oral e a linguagem escrita; 5) fomentar a motivação, o interesse e a curiosidade para a aprendizagem da leitura e escrita.

O Programa é embasado em oito obras de literatura infantil, escolhidas atendendo aos critérios de especialistas da área; cinco obras já constituíam o programa português, os outros três livros foram inseridos, para substituir algumas obras usadas no programa original e que não se encontravam publicadas no Brasil. Os livros que compõem o programa são: *Da pequena toupeira que queria saber quem tinha feito cocô na cabeça dela* (Werner Holzwarthe e Wolf Erlbuch); *O nabo gigante* (Alexis Tolstoi e Niamh Sharkey); *Qual o sabor da lua?* (Michael Grejniec); *Os músicos de Bremen* (Irmãos Grimm e Lisbeth Zwerger); *Dona Baratinha* (Ana Maria Machado); *Menina bonita do laço de fita* (Ana Maria Machado e Claudius); *Bom dia, todas as cores!* (Ruth Rocha e Madalena Elek); *Marcelo, marmelo, martelo* (Ruth Rocha e Mariana Massarini).

As diversas atividades propostas a partir da leitura de cada obra encontram-se organizadas em cinco dimensões: leitura, exploração do texto verbal ou bimodal, escrita, reflexão morfossintática e consciência fonológica, as quais são apresentadas de forma mais detalhada a seguir.

1. Leitura

1.1. Antes da leitura

É feita de forma criativa a exploração das informações do livro como: capa, título, autor, ilustrador, editora; visa também ativar os conhecimentos prévios das crianças sobre o tema, motivar, captar e dirigir a atenção das mesmas para a história a ser lida.

1.2. Leitura em voz alta

A primeira leitura da história pode ser completa ou interrompida, o professor separa trechos e sugere atividades, solicita previsão sobre o que acontecerá na história, estimulando a criação de hipóteses por antecipação.

2. Exploração do texto verbal e bimodal

2.1. Compreensão

A releitura página a página (após a leitura integral) permite ao educador ir colocando questões ao longo da história, ajudando a orientar a atenção das crianças para determinados aspectos, relacionando o que acaba de ser lido com experiências anteriores, com pormenores da ilustração. O conjunto de perguntas propostas pelo educador exige diferentes tipos de participação das crianças, pois há questões abertas e fechadas (tipo SIM ou NÃO). São desenvolvidos vários níveis de compreensão, tais como: compreensão literal, reorganização (síntese) e compreensão inferencial.

2.2. Vocabulário

A aprendizagem do vocabulário proposto em cada obra permite a seleção da(s) palavra(s) desconhecida(s), formulação de hipóteses sobre os significados destas com base no contexto e nos conhecimentos prévios das crianças, procurar sinônimos no dicionário com o auxílio do educador e, por fim, a escolha do significado mais adaptado ao contexto.

2.3. Reconto oral

É uma atividade que favorece o desenvolvimento da linguagem, a compreensão e expressão oral das crianças. O reconto pode ser facilitado por meio de projeção de imagens que ilustram a história.

2.4. Dramatização sem sair do lugar

A dramatização é uma técnica que contribui para a motivação e a compreensão. Depois da leitura completa, as crianças podem ser estimuladas a dramatizarem pequenos trechos da obra e/ou a imitarem os personagens.

2.5. Jogos dos significados

Favorece a assimilação de novas palavras, contribuindo também para a expansão do léxico, com a análise de palavras novas, difíceis, da mesma família, palavras selecionadas para compor o campo semântico. Além de favorecer a ampliação do vocabulário, pode favorecer a consciência fonológica introduzindo sinais fonológicos (ex: “começa por...”, “rima com...”).

3. Escrita

Participar de atividades de escrita proporciona às crianças condições que contribuem para o desenvolvimento do seu conhecimento a respeito das funções, natureza e convenções do código escrito. Na Educação Infantil as crianças não irão escrever formalmente, mas participam de experiências que propiciam o contato com formas diferenciadas da escrita. Esta deverá, portanto, ser efetuada quer pelas crianças (escrita inventada), quer pela educadora. A escrita do professor deve ser seguida de verbalização, fracionando as palavras em sílabas (ba-na-na) e favorecer situações em que a criança constate que a escrita reproduz a linguagem oral.

3.1 Baú do Tesouro

Esta atividade é uma técnica transversal que poderá ser realizada em várias atividades que se associam com o conhecimento de palavras novas. Este baú é uma caixa com cartões onde são escritas palavras significativas, separadas por ordem alfabética. As palavras podem ser acompanhadas por figuras ou desenhos de modo a auxiliar a memória.

3.2. Projetos de Escrita de palavras e frases

Esta proposta está ligada com o conhecimento de palavras novas relatadas na dimensão "exploração do texto", que colabora para ampliar o vocabulário e compreender o princípio alfabético. O Programa enfatiza que o objetivo não é decodificar, e sim auxiliar as crianças da Educação Infantil na compreensão da presença de relações entre os sons da língua oral e a sua reprodução na escrita. As palavras novas são escritas em cartões pela professora e podem ser registradas no verso as frases construídas pelas crianças e depositadas no baú do tesouro.

3.3. Projeto de escrita: Reconto escrito

A escrita do reconto desenvolve também competência de planejamento e expressão oral. Antes da elaboração do reconto, o professor auxilia as crianças a pensar e falar o que preferem incluir no reconto, com o propósito de relatar a história ouvida. O reconto deve considerar as principais ideias e ações e respeitar a sequência de acontecimentos. O professor auxilia as crianças no seu discurso; após a escrita, será feita a releitura do reconto, para revisar e substituir as palavras repetidas; esta escrita deverá ser feita na lousa pela educadora.

3.4. Projeto de Escrita: Textos para dramatização

Baseia-se na modificação de alguns textos escritos que são transformados num registro oral, para servir de base a dramatizações.

3.5. Projeto de Escrita: O livro das Rimas

O livro das rimas foi proposto pelas educadoras comprometidas na implementação do programa original português. Esta elaboração surgiu da vontade das crianças em registrarem as rimas que identificavam e foi uma das táticas para estruturar a informação. O livro deverá ter o formato em aberto para ser ampliado com as novas rimas que forem sendo descobertas. Os registros podem ser ilustrados com figuras ou desenhos.

3.6. Projeto de Escrita: Registro e avaliação das obras lidas

Estas fichas podem ser utilizadas com qualquer livro identificado pelas crianças. As fichas oferecem informações paratextuais (título, autor e ilustrador), deixando espaço para o registro de uma opinião geral da criança a respeito da obra. Atrás da ficha de opinião as crianças podem criar um desenho, escrever frases, ditar frases, ou sugerir um texto em relação à história lida.

4. Reflexão Morfossintática

Na Educação Infantil são frequentes produções linguísticas que mostram que as crianças possuem certo nível de consciência morfológica. Quando, por exemplo, as crianças dizem que a planta que dá uvas é a *uveira*, revelam que intuíram a existência de uma regra – o sufixo-*eira* está presente nos nomes de muitas árvores de fruto – e procedem a uma generalização. A consciência morfológica é a capacidade de raciocinara respeito dos morfemas que constituem as palavras e de utilizá-los propositadamente, competência que tem se mostrado relacionada às habilidades de leitura e escrita. Nesse sentido, o Programa DECOLE propõe atividades que contemplam o trabalho com os seguintes aspectos morfossintáticos: flexões relativas a número (formação dos plurais), variações relativas a gênero (distinção entre diferentes formas de formação do masculino e feminino), flexões verbais (atenção à concordância em termos de tempo e pessoa verbal), além do trabalho com a formação de palavras por derivação (acréscimo de prefixos e sufixos).

5. Consciência Fonológica

É a habilidade metalinguística que se refere à percepção de que as frases podem ser divididas em palavras, as palavras em sílabas, as sílabas em fonemas, e de que as palavras são formadas por sons. Com a finalidade de favorecera consciência fonológica são sugeridos três conjuntos de atividades:

5.1. Árvore das palavras

É um auxílio pedagógico, que simplifica a descoberta das relações entre os sons que formam as palavras e a maneira como são escritos. Sugere-se que, em cada galho da árvore sejam colocadas palavras que abrangem o som escolhido, ou um conjunto de sons que serão examinados e explorados. Esta árvore é desenhada e fixada na parede, onde cada galho equivale a um som ou o conjunto de sons e serão escritas (e afixadas) as palavras que incluam o mesmo som (por exemplo: palavras começadas com A, B, C, etc).

5.2. Jogos de Consciência Fonológica

No trabalho com a consciência fonológica alguns jogos estão articulados nas obras e outros são independentes, podendo ser aplicados em qualquer situação. São os jogos das rimas, jogos das sílabas ou fonema inicial. As habilidades a serem desenvolvidas nos jogos são: discriminação auditiva, consciência da palavra, consciência silábica, segmentação silábica, manipulação das unidades silábicas, consciência fonêmica (percepção de que as sílabas podem ser compostas por unidades menores – os fonemas), identificação de fonemas e manipulação de fonemas.

5.3. Jogos tradicionais

O objetivo desses jogos é desenvolver a consciência fonológica e a atenção auditiva, entre eles estão o Jogo das cadeiras, onde foi feita uma adaptação, a música é substituída pela leitura em voz alta de palavras, executada pelo educador. Os alunos andam em silêncio ao redor das cadeiras, ao ouvirem o fonema ou a sílaba antes determinada pelo professor, devem sentar-se nas cadeiras; o Jogo da estátua é semelhante ao primeiro, as crianças locomovem-se pela sala e ao ouvirem uma palavra que começa ou termina com uma determinada sílaba ou fonema, deverão parar. A criança deixa o jogo quando não parou quando deveria ter parado, ou quando parou e a palavra falada não incluía o som estabelecido.

CAPÍTULO 4

JUSTIFICATIVA, OBJETIVOS E HIPÓTESE

4.1. Justificativa

A relevância de um trabalho bem fundamentado na Educação Infantil é sustentada pelo efeito das competências de letramento emergente no percurso escolar dos alunos, (Whitehurst & Lonigan, 1998; Cruz et al., 2014). Apesar das divergências e polêmicas na definição do que seja qualidade da educação (Campos, 2013), observa-se uma situação muito grave no Brasil em relação à educação, em todos os níveis do Ensino Básico. A posição ocupada pelo Brasil no PISA (2015) é bastante preocupante, pois demonstra que grande parte dos alunos não está aprendendo a ler e interpretar textos.As diretrizes propostas oficialmente para o trabalho pedagógico na Educação Infantil (BNCC) não focalizam de modo mais explícito e sistemático as competências de letramento emergente, facilitadoras da alfabetização. Os resultados das pesquisas educacionais demonstram, portanto, que grande parte dos alunos da escola pública não se beneficia da leitura e da escrita, acontecendo assim a exclusão dos alunos, ao invés da sua inclusão.

Estudos mostram, entretanto, resultados que apontam para a diminuição da diferença entre alunos com distintas origens sociais e culturais, após a frequência a programas pré-escolares desenvolvido em diversos países (Burger, 2010; Campos et al., 2011). Tais resultados dependem, porém, de profissionais bem formados e que possam colocar em prática uma proposta curricular adequada aos objetivos da Educação Infantil. De fato, considera-se que, das habilidades de letramento emergente abordadas, apenas o trabalho com a linguagem oral e coma literatura infantil vem sendo incluído de forma um pouco mais explícita nos documentos oficiais que orientam as propostas curriculares para a Educação Infantil no Brasil (MEC, 1998; 2010; 2017), porém, mesmo nessa área ainda temos muito a caminhar.

Como exemplo, podemos citar o estudo de Maia, Leite e Maia (2011) que visava, entre outros objetivos, à identificação do acervo literário de uma escola de Educação Infantil e à análise de como este era utilizado na prática pedagógica. Os resultados da pesquisa sugerem que a literatura infantil, a despeito das orientações oficiais e da sua potencial riqueza educativa, vem sendo utilizada, no Brasil, de modo espontaneísta no contexto da Educação

Infantil. Transcrevemos as seguintes passagens dos resultados do referido estudo, para ilustrar esse aspecto:

> Na maioria das vezes, o manuseio espontâneo do livro por parte das crianças ocorreu em horários livres ou quando as educadoras estavam ocupadas com alguma tarefa e, então, deixavam que as crianças pegassem os exemplares (p. 147).
>
> Na maioria dos casos relatados, a escolha e a utilização dos livros não se basearam previamente em uma proposta pedagógica e nem eram considerados como recursos que poderiam ser usados sob várias temáticas e retomados sob outras perspectivas, estimulando a apropriação de conteúdos simbólicos por parte das crianças (p. 152).

Dados como estes, nos levam a questionar as orientações curriculares para a Educação Infantil em vigor no Brasil ou, pelo menos, a forma como as mesmas têm sido adotadas na prática. Segundo Almeida e colaboradores (2018), os professores apresentam dificuldades em entender e aplicar a proposta dos documentos oficiais na execução das atividades para os alunos, pois os documentos fornecem diretrizes e orientações gerais para a estruturação do currículo, ficando a cargo do (a) professor (a) a transposição desses princípios gerais e teóricos para as atividades práticas a serem desenvolvidas. Deve-se considerar, também, a questão da qualidade da formação docente para atuar nesse nível de ensino, a qual constitui um problema ainda não devidamente equacionado (Campos et al., 2011; Campos, 2013). Nesse sentido, a questão das orientações gerais *versus* currículo mais estruturado, deve ser analisada levando-se em conta a formação dos educadores, de modo que, quando estes são mais inexperientes, podem beneficiar-se bastante de orientações curriculares mais estruturadas, sendo que os mais experientes podem enriquecê-las e flexibilizá-las, a partir de sua experiência e conhecimento da turma (Viana et al., 2017).

Nesse sentido, vários pesquisadores brasileiros (Sargiani & Maluf, 2018; Almeida et al., 2018) têm ressaltado a deficiência do uso de uma base científica para orientar as propostas educacionais no cenário brasileiro, bem como a falta de pesquisas de intervenção visando testar o efeito de Programas destinados a desenvolver habilidades cognitivas e socioemocionais junto à população pré-escolar, etapa da vida considerada fundamental para

a construção dessas habilidades. Na literatura internacional vemos que é habitual pesquisadores da área educacional elaborarem currículos e programas e testá-los (Bodrova & Leong, 2007; Viana & Ribeiro, 2014; Weiland & Yoshikawa, 2013). Faz-se necessário, portanto, também no Brasil, comprovar, através de estudos científicos, currículos e programas eficazes para serem utilizados nas práticas pedagógicas.

4.2. Objetivo geral

Com base no referencial teórico apresentado, a presente pesquisa tem como objetivo geral testar os efeitos do Programa DECOLE sobre o desenvolvimento das habilidades de letramento emergente de alunos do último ano da Ed. Infantil.

4.3. Objetivos Específicos

Os objetivos específicos da pesquisa são:

- Avaliar os possíveis efeitos do programa sobre o desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica dos participantes.
- Avaliar os possíveis efeitos do programa sobre desenvolvimento do conhecimento de letras dos participantes
- Avaliar os possíveis efeitos do programa sobre o desenvolvimento do vocabulário dos participantes.
- Avaliar os possíveis efeitos do programa sobre o desenvolvimento das habilidades de compreensão oral dos participantes.

4.4. Hipótese

De acordo com a literatura, espera-se que a participação dos alunos nas atividades do Programa Decole produza ganhos significativos em todas as habilidades de letramento emergente avaliadas, a saber: consciência fonológica, conhecimento de letras, vocabulário e compreensão oral.

CAPÍTULO 5

MÉTODO

O estudo seguiu um delineamento composto pelas seguintes etapas: Pré-Teste, distribuição balanceada dos participantes em Grupo 1 (G1) e Grupo 2 (G2), intervenção com o G1, Pós-Teste 1, Intervenção com o G2 e Pós-teste 2.

Um esquema ilustrando as diferentes fases do estudo encontra-se na Figura 1, apresentada a seguir. É importante destacar ainda que a pesquisa foi realizada em condições naturais, dado que o programa foi aplicado em sala de aula e com o número de alunos convencional em turmas de pré-escola da rede pública, o que confere ao estudo maior validade externa (poder de generalização para realidades semelhantes à pesquisada).

A proposta de intervenção desenvolvida com os dois grupos, em momentos diferentes do estudo, permite não apenas um novo teste (e, portanto, a possível confirmação) dos efeitos do programa com o segundo grupo de participantes, como também atender a questionamentos éticos sobre a utilização de grupos controles em estudos com seres humanos.

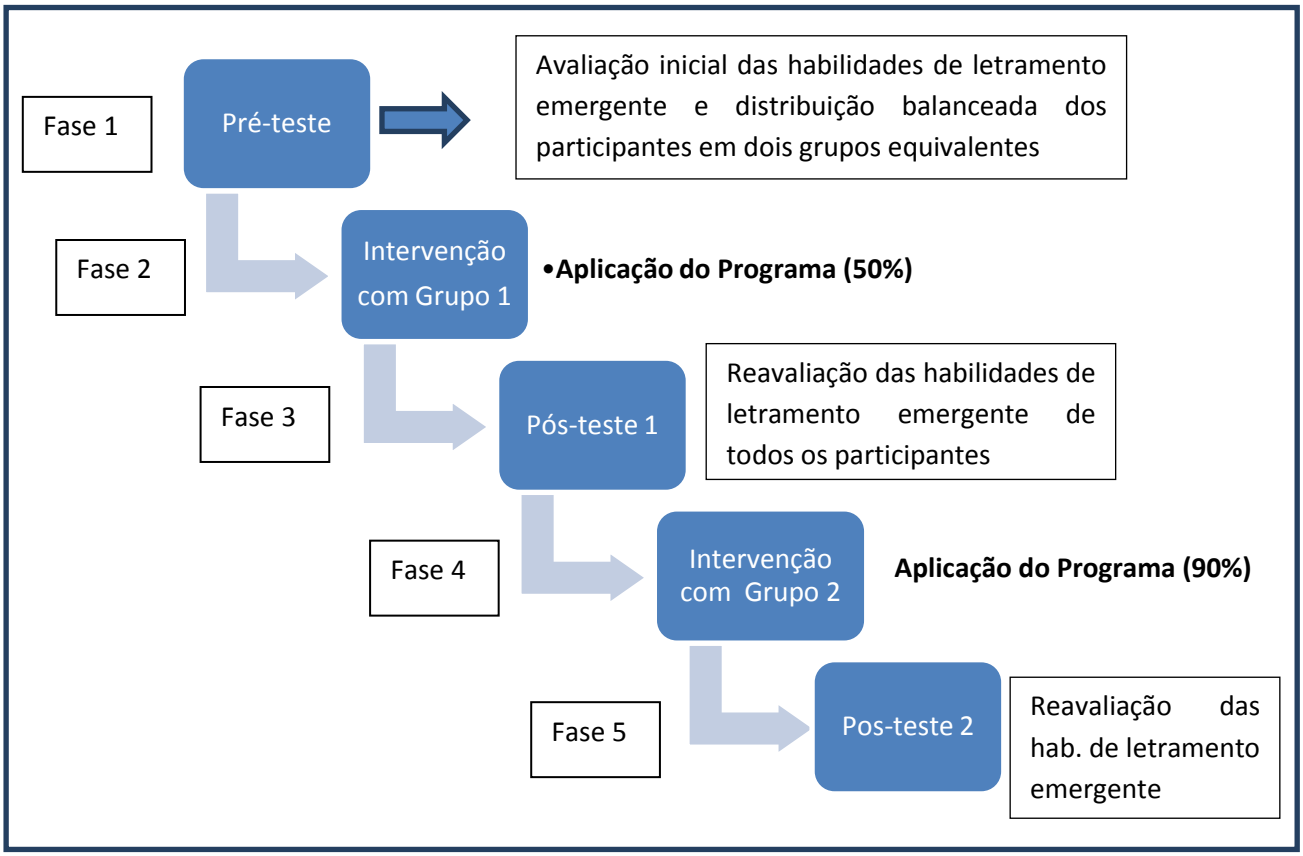


Figura 1- Fases da pesquisa

5.1. Contexto de Realização da Pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma Escola de Educação Infantil (EMEI) da rede pública Municipal de Ensino, localizada em uma cidade do interior de São Paulo, que recebe crianças de nível socioeconômico baixo. Segundo informações obtidas na escola, os pais dos alunos têm nível de escolaridade médio predominante e trabalham como autônomos, eletricistas, comerciários, pedreiros. Esta informação foi obtida através do Plano Político Pedagógico, onde consta que foi enviado um questionário sociodemográfico aos pais para responderem, porém, a maioria dos pais não devolveu o questionário respondido à escola. Questiona-se, portanto, se os demais pais que não responderam ao questionário não teriam níveis de escolaridade inferiores, o que justamente dificultaria o preenchimento do referido questionário.

A escola foi selecionada por conveniência. Foi observado que não havia coordenação pedagógica, o que parece ser a norma nesse nível de ensino no município, fato que contribui para práticas pedagógicas mais diversificadas entre as professoras. Apesar disso, havia uma rotina de horários/atividades a serem respeitados pelas turmas. Como exemplo, na Figura 2 a seguir, apresenta-se a grade de horários e atividades em vigor para os alunos do Pré II, no ano em que foi realizada a pesquisa.

Horários	**Segunda**	**Terça**	**Quarta**	**Quinta**	**Sexta**
7h30 às 8h20	Desjejum Etapas até 7h45 **SALA**	Desjejum Etapas até 7h45 **ATELIÊ**	Desjejum Etapas até 7h45 **PARQUE**	Desjejum Etapas até 7h45 **EXP. CORPORAL**	Desjejum Etapas até 7h45 **SALA**
8h20 às 9h10	**QUADRA**	**PARQUE**	**SALA**	**TANQUE**	**VIDEO**
9h10 às 10h	**PARQUE**	**EXPRESSÃOCORPORAL**	**EXPRESSÃOCORPORAL**	**SALA**	**ATELIÊ**
10h às 10h20	Intervalo Etapas I Intervalo Prof. EC	Intervalo Etapas I Intervalo Prof. EC	Intervalo Etapas I Intervalo Prof. EC	Intervalo Etapas I Intervalo Prof. EC	Intervalo Etapas I Intervalo Prof. EC
10h20 às 10h40	Intervalo Maternais II e Etapas II	Intervalo Maternais II e Etapas II	Intervalo Maternais II e Etapas II	Intervalo Maternais II e Etapas II	Intervalo Maternais II e Etapas II
10h30 às 10h50	Almoço Etapas I	Almoço Etapas I	Almoço Etapas I	Almoço Etapas I	Almoço Etapas I
10h50 às 11h10	Almoço Maternais II e Etapas II Escovação Etapas I	Almoço Maternais II e Etapas II Escovação Etapas I	Almoço Maternais II e Etapas II Escovação Etapas I	Almoço Maternais II e Etapas II Escovação Etapas I	Almoço Maternais II e Etapas II Escovação Etapas I
11h10 às 11h20	Escovação Maternais II e Etapas II	Escovação Maternais II e Etapas II	Escovação Maternais II e Etapas II	Escovação Maternais II e Etapas II	Escovação Maternais II e Etapas II
11h20	Saída Etapas	Saída Etapas	Saída Etapas	Saída Etapas	Saída Etapas
11h50	Saída Maternais	Saída Maternais	Saída Maternais	Saída Maternais	Saída Maternais

Fig. 2 -Rotina 2017 - Etapa II (Turma A)

É possível observar, pela análise da rotina escolar apresentada na Figura 2, que o maior tempo gasto pelos alunos na pré-escola consiste em atividades destinadas à alimentação e cuidados. Observa-se também, que o tempo gasto pelos alunos em sala de aula é bastante exíguo. Entretanto, mais preocupante do que isso é o fato de que as demais atividades consistem, na maior parte do tempo, em brincadeiras livres, sem qualquer proposta educacional subjacente, conforme observações incidentais da pesquisadora, em sua convivência com a rotina escolar.

5.2. Participantes

Embora 45 crianças tenham realizado a primeira etapa da pesquisa (pré-teste), apenas 37 concluíram todas as etapas previstas[1]. A amostra final do estudo ficou, portanto, composta por 37 crianças, de ambos os sexos, com idade média de 5,4 anos (DP =3,6 meses) no início da pesquisa, alunos de duas turmas do último ano da Ed. Infantil. Dos participantes, 18 (49%) eram do sexo masculino e 19 (51%) do sexo feminino. A pesquisa foi realizada com duas turmas, cujas professoras concordaram com a participação de seus alunos no estudo: a turma A, com 20 alunos (dos quais 14 terminaram a pesquisa) e a turma D, com 25 alunos (dos quais 23 terminaram a pesquisa). A Tabela 1, apresentada a seguir, contem as informações sobre os participantes da pesquisa.

Tabela 1 – Participantes da pesquisa classificados de acordo com o sexo e a turma

Turma	*Sexo*		*Total*
	Masc.	Fem.	
A	09	05	14
D	09	14	23
Total	*18 (49%)*	*19 (51%)*	*37 (100%)*

[1]A amostra final ficou composta por 37 crianças porque oito crianças não tiveram os seus resultados computados, sete por excesso de faltas à intervenção (mais do que 30%) e uma por mudança de escola durante a realização da pesquisa.

5.3. Procedimentos Éticos

O projeto de pesquisa foi submetido à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP, para análise dos procedimentos, segundo as diretrizes que regulamentam a pesquisa envolvendo seres humanos, incluídas na Resolução CNS 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2012), tendo sido considerado aprovado (ANEXO A). Os pais ou responsáveis por todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO B), sendo levada também em consideração a concordância das crianças em participarem voluntariamente da pesquisa.

Conforme os princípios éticos, a pesquisa não previa riscos ou danos aos seus participantes. Após o término da pesquisa, há o compromisso da pesquisadora em oferecer à escola e aos professores um retorno com os resultados. Uma vez que a pesquisa previa ganhos nas capacidades de letramento emergente dos alunos participantes do Programa (G1), o delineamento do estudo previa, no segundo semestre letivo, as intervenções com as demais crianças, alocadas inicialmente em um grupo de comparação (G2).

Sendo assim, a pesquisa teve início em fevereiro de 2017, após a provação do projeto pelo Comitê de Ética. Nesse momento, e já tendo sido obtida a autorização da Secretaria da Educação do Município e da diretora da escola, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi encaminhado aos pais, esclarecendo a pesquisa e requisitando a autorização para a participação de seus filhos. No começo das atividades, a pesquisadora conversou com as crianças a respeito da pesquisa, revelando a cada uma que os pais já tinham autorizado a sua participação, e questionou se elas consentiam em participar das atividades do estudo. Somente um aluno não quis participar do pré-teste, mas no segundo semestre solicitou a permissão e participou das atividades de intervenção com o G2, porém seus resultados não foram computados. Todas as crianças foram informadas que teriam a possibilidade de deixar de participar, caso não se sentissem à vontade.

5.4. Instrumentos

A seguir são descritos os instrumentos utilizados para avaliar as habilidades de letramento emergente dos participantes, tanto no Pré-teste, quanto nos Pós-testes 1 e 2.

5.4.1. Prova de Consciência Fonológica por Produção Oral (Capovilla & Capovilla, 1998)

A Prova de Consciência Fonológica por Produção Oral (PCF-Oral) (Capovilla & Capovilla, 1998) é composta de dez subtestes, sendo cada subteste composto de dois itens de treino e de quatro itens de teste. Os escores da PCF-Oral correspondem à frequência de acerto, podendo variar de zero a 40. A PCF-Oral avalia dez habilidades na seguinte ordem: 1) Síntese silábica (e.g., "junte essas sílabas /ca/, /ne/, /ta/": /caneta/); 2) Síntese fonêmica (e.g., "junte esses sons /g/ /a/ /t/ /o/”: /gato/); 3) Julgamento de rima (e.g., "repita as palavras que terminam com o mesmo som: /peito/, /rolha/, /bolha/”: /rolha/ e /bolha/); 4) Julgamento de aliteração (e.g., "repita as palavras que começam com o mesmo som: /colar/, /fada/, /coelho/": /colar/ e /coelho/); 5) Segmentação silábica (e.g., "separe as sílabas de /fazenda/": /fa/, /zen/, /da/); 6) Segmentação fonêmica (e.g., "separe os sons de /aço/": /a/, /s/, /o/); 7) Manipulação silábica (e.g., "junte a sílaba /bo/ ao início de /neca/": /boneca/); 8) Manipulação fonêmica (e.g., "junte o som /l/ ao início de /ouça/": /louça/); 9) Transposição silábica (e.g., "repita de trás para frente as sílabas de /boca/": /cabo/); e 10) Transposição fonêmica (e.g., "repita de trás para frente os sons de /sala/": /alas/).

A PCF-O possui evidências de validade e fidedignidade (alfa de Cronbach de 0.91em amostra de crianças de 1ª a 4ª série) e dados de normatização para crianças brasileiras de 3 a 14 anos (Seabra & Dias, 2012).

5.4.2. Sondagem de Conhecimento de Letras

Esta prova foi desenvolvida especificamente para este estudo, pela pesquisadora, com o objetivo de verificar o conhecimento da criança em nomear as letras do alfabeto ou dizer seus sons. Cada letra, incluindo vogais e consoantes, foi apresentada separadamente, no formato de imprensa maiúscula, em fonte Arial preta, tamanho 72, sobre fundo branco, na tela de um notebook (com auxílio do programa *Power Point*). A ordem de apresentação foi aleatória e a mesma sequência foi mantida para todas as crianças.

A pontuação poderia variar de 0 a 26 pontos, considerando-se acertos tanto a verbalização dos nomes quanto dos sons das letras. Destaca-se que, como esta prova foi desenvolvida especificamente para o presente estudo, não há padrões esperados para o nível da Educação Infantil. A ordem de apresentação das letras pode ser encontrada no ANEXO E.

5.4.3. Teste Infantil de Nomeação (Seabra, Trevisan & Capovilla, 2012)

Este teste foi produzido a partir do Teste de Nomeação de Boston (Kaplan, Goodglass & Weintraub) e tem por objetivo avaliar a habilidade do indivíduo em nomear verbalmente figuras que lhe são apresentadas. O teste viabiliza a avaliação da linguagem expressiva e entrada à memória de longo prazo, que armazena o nome dos objetos. Pesquisas mostram que esta habilidade está altamente correlacionada com os escores em testes de vocabulário (Thompson & Goulet, 1989 apud Seabra et al., 2012) e, portanto, nesta pesquisa será utilizado como um indicador do vocabulário expressivo da amostra estudada.

O instrumento apresenta estudos de validade, fidedignidade e normatização para a população brasileira, podendo ser aplicado para a faixa etária entre 3 e 14 anos. A fidedignidade do teste foi verificada por meio do Alfa de Cronbach e foi obtido um coeficiente de 0,97.

O teste é exposto com o recurso de um caderno, com dois desenhos por página, onde a criança deve nomear cada figura apresentada, sendo que os sinônimos são aceitos como acertos. O teste é composto por 60 desenhos de linha preta sobre fundo branco, com diferentes graus de familiaridade, representando pessoas, objetos e animais, alocados no teste em ordem crescente de dificuldade.

Os escores atribuídos são de 1 ponto para cada acerto e 0 para erro, logo a pontuação bruta do teste pode variar de 0 a 60 pontos. A estrutura deste teste pode ser encontrada no ANEXOC.

5.4.4. Teste Contrastivo de Compreensão Auditiva e de Leitura (TCCAL) – Subteste de compreensão de sentenças faladas (Capovilla & Seabra, 2013).

O TCCAL é composto por dois Subtestes: o Subteste de Compreensão de Sentenças Faladas (SCSF), que avalia o vocabulário receptivo e a compreensão oral e o Subteste de Compreensão de Sentenças Escritas (SCSE), que avalia a compreensão de leitura. A fidedignidade do instrumento foi verificada por meio do Alfa de Cronbach, e foi obtido um coeficiente de 0,87 para o SCSF e 0,97 para o SCSE, com normas que permitem sua aplicação para a faixa etária de 6 a 11 anos (Capovilla & Seabra, 2013).

No Subteste de Compreensão de Sentenças Faladas, é apresentada uma frase pronunciada pelo aplicador e cinco figuras alternativas. A criança deve escolher, dentre as

figuras, aquela que corresponde à sentença ouvida. O SCSF é composto por seis itens de treino e 40 itens de teste, arranjados em ordem crescente de dificuldade. É atribuído 1 ponto para cada resposta correta e 0 para a incorreta. Portanto, o escore pode variar de 0 a 40 pontos. A estrutura deste subteste pode ser encontrada no ANEXO D.

5.5. Procedimentos de Coleta de Dados

Conforme descrito na Fig. 1, a pesquisa foi planejada para ser realizada em cinco etapas: Pré-teste, Intervenção com G1, Pós-teste1, Intervenção com G2 e Pós-teste 2. No Pré-teste foram aplicados, a todos os participantes da pesquisa, os testes descritos anteriormente (Prova de Consciência Fonológica por produção oral, Sondagem de Conhecimento de Letras, Teste Infantil de Nomeação e Subteste de Compreensão de Sentenças Faladas). Durante a aplicação dos testes iniciais (Pré-teste), realizada no início do semestre, a pesquisadora comparecia à escola todos os dias da semana no período da manhã. As avaliações dos alunos foram realizadas individualmente, no recinto escolar, em sala silenciosa, em duas sessões de no máximo 30 minutos, de forma a impedir que o cansaço pudesse prejudicar nos resultados da avaliação.

Após essa etapa os participantes foram divididos de forma balanceada em dois grupos (G1 e G2), a fim de obter uma equivalência entre os mesmos nas quatro competências avaliadas. Tomou-se também o cuidado de deixar em ambos os grupos, tanto alunos da Turma A, quanto da turma D, a fim de controlar um possível efeito da prática pedagógica das professoras. A Tabela 2 apresenta a distribuição dos participantes segundo turma e grupo.

Tabela 2 – Distribuição dos participantes nos grupos de intervenção (G1 e G2), segundo a turma.

Grupo	Turma A	Turma D	Total
Grupo 1	06	12	18
Grupo 2	08	11	19
Total	14	23	37

Ainda no primeiro semestre, aos participantes alocados no G1, foi aplicado, pela pesquisadora, o Programa DECOLE. A escola propiciou uma sala de aula para a aplicação do Programa. No primeiro semestre a professora da turma A cedeu a sua sala de aula, e no segundo semestre a professora da turma D cedeu a sua sala de aula. As atividades com o G1 foram realizadas com intervenções três vezes por semana, no período da manhã, com início às 8h20min e término às 9h10min, com duração de 50 minutos cada, durante dois meses. O início da intervenção com esse grupo teve atraso, devido à greve municipal à qual a rede pública de ensino aderiu para obtenção de melhores salários.

Encerrou-se a aplicação do Programa no G1 no final do primeiro semestre, após 24 sessões de intervenção, embora apenas cerca de 50% do Programa Decole tivesse sido aplicado. No início do semestre seguinte, após 15 dias de férias dos alunos, ocorreu o Pós-teste1, com a reavaliação de todos os participantes da pesquisa, com as mesmas condições e os mesmos testes aplicados no início do estudo (Pré-Teste).

A Intervenção com o G2 foi realizada no segundo semestre letivo, no mesmo período, horário e dias da semana, conforme ocorrido no G1. A diferença foi que com este grupo foi possível a aplicação de cerca de 90% do Programa.

5.5.1. Procedimentos de Intervenção

O Programa DECOLE apresenta atividades para serem realizadas ao longo do ano letivo. Entretanto, no caso do presente estudo foram privilegiadas algumas atividades, já que o tempo para aplicar a intervenção seria restrito, não sendo possível cumprir-se o Programa na sua íntegra. Assim sendo, apresentam-se, a seguir, as atividades desenvolvidas. Salienta-se que atividades como o “Livro das Rimas” e “Árvore das Palavras” não foram efetuadas por falta de tempo e condições ambientais, respectivamente. As primeiras 24 sessões descritas foram realizadas tanto com o G1 quanto com o G2. As demais sessões foram realizadas apenas com o G2.

Atividades desenvolvidas com G1 (1º. semestre de 2017) e G2(2º. semestre de 2017)

Sessão 1-"Da Pequena Toupeira Que Queria Saber Quem Tinha Feito Cocô Na Cabeça Dela"

Antes da leitura: Exploração da capa do livro.

Foram mostradas imagens reproduzidas da internet com animais, incluindo a toupeira, e foi pedido aos alunos para nomeá-los. Solicitou-se às crianças prestarem atenção na capa do livro e foram feitas as seguintes perguntas:

_Que animal é este?

(Elas não conheciam a toupeira, então foram fornecidas informações básicas sobre o animal.)

_Quem será que fez cocô na cabeça da toupeira?

(As crianças levantaram várias hipóteses de qual animal poderia ser).

Leitura: leitura completa da obra pela pesquisadora, dando a possibilidade das crianças visualizarem as imagens.

Sessão 2

Compreensão: Jogo "Ouvir e Compreender"– Foram lidos trechos da história, página a página, tendo sido feitas perguntas. O propósito dessa atividade é tornar as crianças sensíveis para a identificação e a interpretação de atitudes dos personagens da história.

_ Por que razão a toupeira tinha de pôr a cabeça fora da terra para saber se o sol já tinha nascido?

_ A toupeira era tão míope que não conseguia ver ninguém. O que quer dizer "míope"?

Mostrar a imagem e perguntar:

_ Por que a toupeira ficou aborrecida?

_ O que quer dizer estar no mundo da lua?

_ A toupeira está escondida atrás das patas da vaca. Por quê?

_ Como é que a toupeira sabia que era uma vaca e não um boi que estava falando?

_ A toupeira ficou muito contente por não ter sido a vaca a fazer-lhe cocô na cabeça. Por quê?

Essas e outras perguntas foram realizadas com as crianças sentadas em círculo, e fazendo o jogo da "batata quente", onde uma bola de papel era passada de aluno para aluno, só parando em função da ordem da pesquisadora. Foram utilizados também os cartões SIM e NÃO e 1e 2. As crianças levantavam os respectivos cartões conforme a pergunta feita pela pesquisadora:

Ex:_ As moscas ajudaram a toupeira?
Sim ou Não?
_ A toupeira já não tem o cocô na cabeça. Por quê?
1. Já tinha descoberto a quem pertencia o cocô.
2. **As moscas tinham-no comido.**

Sessão3

Dimensão do Programa: Compreensão oral e Consciência Fonológica

_Para descobrir quem lhe fez cocô na sua cabeça, a toupeira perguntou a vários animais.

Perguntou-se às crianças quais os nomes dos animais que começam com o mesmo pedacinho (sílaba), ex: cabra, cachorro, cavalo.

Pediu-se às crianças para separar os pedacinhos dos nomes dos animais e bater palmas para cada parte, cada pedacinho; depois de refletir sobre quantos pedacinhos tinha cada palavra, a pesquisadora escrevia os nomes na lousa.

Escrita:"Jogo dos tamanhos"

A pesquisadora apresentou as imagens dos animais da história, respeitando o tamanho de cada um. Afixou as imagens na lousa, escreveu seus nomes, e questionou as crianças:

_ Qual é o animal maior da história?
_ E qual o animal que tem o nome maior?

Observações: A pesquisadora chamou a atenção para a primeira letra e perguntou "alguém tem essa letra no nome?"

Normalmente, as crianças da pré-escola supõem que a escrita dos nomes das pessoas, objetos, animais grandes, requer um número maior de letras – hipótese quantitativa do referente. Esta atividade desperta a atenção ao tamanho (extensão) da palavra e não ao tamanho do animal.

Sessão 4

Baú do Tesouro: as crianças foram separadas em trios, e cada trio recebeu uma ficha na qual estava impresso o nome de um animal da história. A tarefa era colocar as palavras nas pastas com as respectivas letras iniciais e depois as pastas foram guardadas na caixa (Baú).

Consciência Fonológica:

a) "Jogo das rimas": Foram ditas palavras às crianças e foi pedido a elas que procurassem lembrar qual é o animal da história que tem o nome que rima com cada uma delas: *roscas* (moscas), *pão* (cão), *febre* (lebre), *troco* (porco), *sobra* (cabra), *faca* (vaca), *cadeira* (toupeira), *tomba* (pomba), *galo* (cavalo).

b) Solicitou-se às crianças pensarem em outras palavras que rimavam com os nomes de cada animal da história.

Sessão 5

Atividades de Reflexão Morfossintática e escrita:

"Jogo Procure o Par": solicitou-se às crianças que tentassem encontrar, para cada um dos animais da história, o nome dado ao par do outro sexo (ex: cavalo/égua; cão/cadela, etc...).

Observações: Foi refletido com as crianças sobre se o nome dado ao par do outro sexo era ou não uma palavra parecida. A pesquisadora escreveu na lousa os nomes dos machos e os nomes das fêmeas (chamando a atenção para a letra inicial das palavras).

"Jogo vozes dos animais": Foi realizada a dramatização da história, analisando as onomatopeias que representam as falas dos animais. As personagens foram distribuídas para as crianças, sugerindo-se a dramatização das suas falas: "A toupeira vai perguntar a todos: você fez cocô na minha cabeça?O porco diz: ONC! ONC! (não fui eu, não fui eu). A cabra diz... (Bééééé!)". Sempre que surgir um animal, as crianças devem imitar os sons que o mesmo produz.

Sessão 6- Finalização da história

Consciência Fonológica: "Jogo Tradicional (Rimas)"

O jogo foi modificado do original do Programa DECOLE com o objetivo de não excluir a criança de participar. As crianças sentam em círculo e quando ouvem palavras terminadas em EIRA, elas devem levantar-se. As palavras usadas foram: boneca, **cadeira**, eletricista, **mamadeira,** lontra, pônei, alecrim, **torneira,** mergulhador, leopardo, **bananeira,** golfinho, limoeiro, **toupeira**, azeitona, **cozinheira**, sabonete, cachorro, **parreira,** televisão, bicicleta, tapete, **pulseira,** ameixa, pescador, **capoeira**, amora, bola, janela, **cabeleireira,** tangerina, cereja, árvore, **macieira.**

Leitura e Escrita:

"Jogo Lembrar e Recontar": Foi escrito o nome da história na lousa e solicitado às crianças para recontar oralmente o que mais gostaram da história.

Ficha de Registro de Opinião: Uma folha sulfite foi entregue para as crianças escreverem o próprio nome (ou copiarem do crachá) e desenharem o animal que mais gostaram. Foi pedido às crianças que desenhassem três estrelas para quem gostou muito da história; duas estrelas para quem gostou um pouco; e uma estrela para quem não gostou.

Sessão 7-"O Nabo Gigante"

Antes da Leitura: Exploração da capa do livro

A pesquisadora mostrou a capa do livro e perguntou: _Onde estão sentados o senhor e a senhora? Depois mostrou a contracapa e pediu que as crianças identificassem os elementos nas imagens.

Observações: Foi apresentado um nabo verdadeiro para as crianças o manipularem, pois algumas delas podiam não conhecer o que é um nabo.

Após a leitura do título da história – O Nabo Gigante – a pesquisadora fez as seguintes perguntas:

_ O que significa a palavra gigante?

_ Como sabemos que esse nabo é gigante?

_ Os gigantes existem?

_Conhecem outras histórias com gigantes?

Observações: alertaram-se as crianças para a relação com os vários objetos representados. Foram feitas perguntas como: um nabo cabe no bolso? Este nabo cabe no bolso dos senhores?

Também recordou-se com as crianças outras histórias, eventualmente conhecidas por elas, que incluíam gigantes, como "João e o Pé de Feijão".

Leitura da história pela pesquisadora.

Sessão 8

Compreensão: “Jogo Ouvir e Compreender” (Usando os cartões 1 e 2) - Cada criança recebeu dois cartões com os respectivos numerais, e devia levantar o cartão correspondente à resposta correta.

Ex: _ Onde moravam os velhinhos?

1- **Numa cabana no campo.**

2- Num prédio muito alto.

_ O velhinho e a velhinha tinham muitos animais. Vamos ver se nos lembramos de todos os animais que este simpático casal tinha.

(Foi solicitado que enumerassem todos os animais: seis canários, cinco gansos, quatro galinhas, três gatos, dois porcos, uma vaca. Enquanto as crianças falavam, a pesquisadora desenhava na lousa as quantidades e escrevia os algarismos correspondentes para elas fazerem a associação entre quantidadee algarismo).

A pesquisadora escreveu os nomes dos animais na lousa e destacou, com outra cor, a primeira letra, perguntando às crianças quem tinha o nome que começa com aquela letra (olhar no crachá).

Sessão 9

Compreensão: Foi solicitado às crianças dizerem a cor de cada um dos animais.

a) Os seis canários eram... (amarelos)

b) Os cinco gansos eram... (brancos)

c) Os três gatos eram... (pretos)

d) E a vaca era... (marrom)

_ Às vezes, os escritores contam histórias engraçadas para nos fazer pensar... Afinal, quem conseguiu arrancar o nabo? Escolham a resposta certa, usando os cartões 1 e 2:

1. **Todos os animais?**

2. O rato?

Refletiu-se com as crianças que o menor dos ajudantes pode fazer a diferença, a cooperação é a grande lição.

Vocabulário**:**"Jogo dos Significados"

Foram lidas as frases que seguem e solicitado às crianças que descobrissem o significado das palavras (destacadas em negrito):

1- Numa bela manhã de setembro, a velhinha levantou-se da cama, **cafungou** e, sentindo o doce ar da Primavera...

2- (Os velhinhos**) semearam** ervilhas, cenouras, batatas e feijão.

3- A chuva iria ajudar a horta a produzir belos e saborosos **vegetais.**

4- O velhinho coçou a **sobrancelha.**

5- Os animais e os pássaros deitaram no chão, **ofegantes**.

6- O pequeno rato **faminto** foi quem mais comeu.

Baú do Tesouro: Palavras selecionadas para serem colocadas no baú do tesouro (nabo, cenoura, feijão, ervilha, pimentão). Atividades propostas às crianças:

- Identificar as palavras escritas e mostrar a imagem correspondente.
- Identificar qual a letra inicial.
-Separar oralmente os pedacinhos das palavras.
-Falar outras palavras que comecem com a sílaba inicial dos vegetais apresentados.
- Colocar as palavras nas pastas com a letra inicial correspondente e guardá-las no Baú do tesouro.

Sessão 10

Vocabulário: "Jogo dos Contrários"

Foram escolhidas algumas das palavras trabalhadas para jogar o jogo dos contrários.

Ex: _ Velho é o contrário de... *novo.*

O mesmo foi feito para as palavras: atrás; grande; bela; muito; forte; alegre; alto.

Observações: dividir o grupo em equipes e as crianças tentam encontrar palavras que signifiquem o contrário das que foram ditas. Foram escritas na lousa as palavras alvo e as que significam o contrário, sendo efetuada uma releitura das palavras escritas e dos respectivos opostos.

Consciência Fonológica: "Jogo das Rimas"

_ Vamos descobrir palavras que rimem com *velhinha*. Vou ler (ou dizer) várias palavras. Depois de ouvirem cada palavra vão mostrar o cartão com a palavra SIM, se a palavra dita rimar com velhinha. Se não rimar, mostram o cartão NÃO (**rainha**, tesoura,

galinha, abelha, **sozinha**, rato, gigante, canário, **linha**, panela, **andorinha, varinha,** garrafa, **casinha, farinha**, fina).

Repetir o procedimento com a palavra *velhinho* (toupeira, lebre, **vizinho**, alho, **padrinho**, faca, **vinho**, menino, violino, torta, cenoura, pepino**, linho**, limão, batata, **moinho**).

Sessão 11

Exploração do texto

"Jogo Lembrar e Recontar": Solicitou-se às crianças que fizessem o reconto oral da história.

"Jogo Dramatizar a História": A pesquisadora afixou uma ficha em cada criança com o nome dos personagens da história, chamando-as para formar um círculo, dar as mãos e dramatizar como todos fizeram para retirar o nabo: puxaram, levantaram, esticaram, forçaram e POP!... Retiraram o nabo.

Sessão 12

Finalização da história

Consciência Fonológica: As crianças foram separadas em trios e foi entregue a cada trio três figuras (duas rimam e uma não rima), assim, cada trio devia separar as figuras que rimavam. A pesquisadora verificou em cada triose estava correto, perguntando o porquê, depois de corrigir cada trio, um aluno do trio falava aos demais colegas às figuras/palavras que rimam e assim sucessivamente.

Ficha de Opinião: Foram entregues fichas impressas com o desenho da capa do livro para as crianças escreverem o nome e registrarem com um X (ou pintarem) o retângulo que apresenta: três estrelas (gostei muito); duas estrelas (gostei um pouco); uma estrela (não gostei).

Sessão 13-"Qual o Sabor da Lua?"

Antes da leitura: Foi feita a leitura do título, enfatizando a entonação interrogativa. Perguntou-se:

_ Alguma vez já pensaram qual o sabor da lua?

Obs.: buscou-se dialogar com as crianças, de modo a mostrar que os escritores têm a capacidade de contar histórias sobre problemas em que muitos pensam e de transformar essas questões em histórias maravilhosas. Outras vezes, as histórias servem para nos fazer pensar sobre o que nunca pensáramos antes.

_ O título desta história é uma pergunta (mostrando a capa), está aqui um ponto de interrogação (apontando para o sinal de interrogação).

_ Alguém quer pensar sobre qual será o gosto da Lua? Eu penso que deve ser de algodão doce... (Foram registradas na lousa as sugestões das crianças).

Obs.: A capa apresenta a lua e vários animais. Buscou-se expandir a exploração das ilustrações da capa perguntando sobre os animais nela representados (prováveis personagens da história) e sobre as diferentes formas da lua.

Leitura da História

Obs.: A pesquisadora subiu em uma cadeira para contar a história e dramatizar.

Sessão 14

Vocabulário- "Jogo da Ordem":

Preparou-se previamente uma imagem de cada um dos animais e da lua. Colocou-se no verso fita adesiva para afixar na lousa. Então a pesquisadora fez as seguintes perguntas:

1- Qual foi o primeiro animal a tentar provar a lua?

(Aguardar a resposta e afixar a tartaruga na lousa).

2- A tartaruga está olhando para a lua. O que a tartaruga estará pensando?

(O procedimento foi repetido para o restante dos animais).

Foram escritos os numerais ordinais em cima de cada imagem, perguntando aos alunos a ordem e pedindo-lhes para enumerar.

Obs.: Esta atividade retoma o conceito de números ordinais.

Consciência Fonológica: "Jogo Pedacinho a Pedacinho"

A pesquisadora incentivou a divisão silábica dos nomes dos animais, perguntando:

_ Quantos pedacinhos há na palavra *rato*? Vamos bater uma palma para cada pedacinho que ouvirmos (Ra-to).

O jogo foi repetido com as palavras: *macaco, raposa, girafa, tartaruga, elefante, zebra* e *leão*.

Sessão 15

Vocabulário: “Jogo dos Significados”

As crianças foram questionadas acerca dos significados de algumas palavras:

1- À noite, olhavam **ansiosos** para o céu.
2- Quando o elefante se **aproximou** ela subiu um pouquinho.
3- Se você subir nas minhas costas, **provavelmente** conseguiremos tocar a lua.
4- Espantada, a lua **subitamente** diminuiu.
5- E o peixe, que tinha observado tudo, abria e fechava as **guelras**.

Obs.: Substituir as palavras originais pelas sugestões dadas pelas crianças e analisar se existe correspondência. Perante palavras que coloquem mais dificuldades (ou abstratas), a pesquisadora media o processo, fornecendo alternativas.

Escrita:“Jogo dos Tamanhos”

A pesquisadora colocou as imagens dos animais na lousa e escreveu o nome de cada um, perguntando:

1- Qual é o animal maior?
2- Qual é o animal que tem o nome maior?
3- Quais são os animais que têm nomes do mesmo tamanho?

Obs.: Esta atividade ajuda as crianças a compreenderem que o número de letras necessário para escrever os nomes dos animais não está relacionado com o seu tamanho.

Sessão 16

Baú do tesouro: Na lousa foram colocados os nomes dos animas (impressos) e perguntou-se qual a letra inicial, questionando sobre quem tem a letra no nome, pedindo para as crianças olharem no crachá. Depois foi entregue uma palavra para cada trio, solicitando que identificassem a letra inicial, para colocarem a palavra na pasta correspondente e guardarem no baú do tesouro.

Consciência Fonológica: “Jogo da Aliteração”.

A pesquisadora dizia:

_ Nesta história entravam uma girafa, um macaco e uma raposa.

Depois, solicitava:

_ Vão ouvir muito bem a palavra GIRAFA (enfatizar a sílaba inicial GI). Depois vão ouvir mais duas palavras e descobrir qual é a que começa da mesma maneira que Girafa (enfatizar novamente a sílaba inicial).

_ Será cadeira ou gigante?

Repetir o procedimento para:

a) MACACO: macarrão? Ou vinagre?
b) RAPOSA: mesa? Ou raquete?
c) BOLA: roda? Ou bota?
d) FERRO: festa? Ou dedo?

Sessão 17

Reflexão Morfossintática: "Jogo Encontre o Par"

A pesquisadora dizia: _O par do gato é a... (gata)

Depois propunha: _Vamos descobrir pares (ou namorados/namoradas) de mais alguns animais.

_ O par da vaca é o... (boi)

(Repetindo o procedimento para: macaco, ovelha, cabra, leão e galo).

"Jogo: Um ou Mais do Que Um"

A pesquisadora pedia as crianças para completarem as seguintes frases:

1- Eu tenho um macaco e a minha irmã tem dois... (macacos).
2- Eu estou vendo um leão, mas a minha irmã está vendo muitos... (leões).
3- O lavrador tem um cavalo. Se comprar outro, fica com dois... (cavalos).
4- No ninho estava um pardal. Se vierem mais dois ficam três... (pardais).

Sessão 18

Finalização da História

Consciência Fonológica: Sentadas no chão, em círculo, era solicitado às crianças que se levantassem ao ouvir palavras começadas por "AL".

Obs.: Palavras utilizadas: **alcançar**, empilhar, furar, **alça,** atarefada, **alteração**, encostar, emprego, **albino,** carroça, **alga**, garrafa, empacotar, **alt**ar, laranja, **altura,** elefante,

igreja, Helena, **alfabeto**, borboleta, foguete, janela, **alfinete**, empada, ferro, caminhão, **almofada**.

Para finalizar o trabalho com a história, a pesquisadora conversou com as crianças sobre a atitude dos animais para saber "Qual o Sabor da Lua?", perguntando individualmente para alguns alunos o que eles pensavam, e questionando os colegas para saber se tinham o mesmo pensamento sobre a atitude dos animais. O objetivo era levá-los a refletir sobre o valor de uma iniciativa conjunta.

Ficha de Opinião- Foi entregue a cada criança a ficha de opinião, para escrever o nome e registrar a sua opinião sobre a história, desenhando o número de estrelas correspondentes.

Sessão 19 - "Dona Baratinha"

Antes da Leitura: Exploração a partir do título da história.

A pesquisadora lia o título da obra e perguntava:

_ Conhecem esta história?

_ Quem são os personagens?

No caso de a história já ser conhecida, perguntava:

_ O que acontece nesta história? Como acaba?

_ Quem lhes contou ou leu esta história pela primeira vez?

_ Vocês conhecem uma barata? Como ela é?

Leitura da história

Compreensão - A pesquisadora perguntava (mostrando as figuras):

1- Onde está a baratinha? Onde fica a sua casa?

2- O que ela decidiu fazer? (casar-se)

3- Quem foram os pretendentes?

4- Ela aceitou algum deles?

5- A baratinha só aceitou o rato como noivo. Por quê? (Usar os cartões 1 e 2)

1. **Porque o rato era um animal com a voz suave.**
2. Porque ele era bonito.

6- Na hora do casamento, como o Ratinho estava demorando muito, a Baratinha começou a ficar nervosa. Por quê?

1. Porque começou a ficar com fome.
2. **Porque começou a pensar que o Ratinho estava fazendo "pouco caso" dela.**

Sessão 20

Compreensão (continuação):

7- O que aconteceu ao ratinho?

8- Como se sentiu a Baratinha?

Vocabulário: "Jogo dos Significados"

Era solicitado às crianças que descobrissem o significado das seguintes palavras (destacadas em negrito).

1- Deixaram as carnes de molho desde a **véspera**, para não ficarem muito salgadas.
2- E o cheiro daquela feijoada gostosa se espalhava por toda a **vizinhança**.
3- (...) deu o braço ao Seu Besouro, que era o padrinho, se **encarapitou**, com ele no alto de um caramujo todo enfeitado e foi para a igreja.
4- Era tanta confusão que Dona Baratinha **custou a entender** o que eles diziam.

A pesquisadora lia a passagem: [...] Dona Baratinha primeiro **caiu no choro** [...] Depois perguntava:

5- _ O que quer dizer **"cair no choro"**?

Obs.: Para relacionar a história com as vivências cotidianas das crianças, foi-lhes solicitado que pensassem em situações nas quais elas "caíram no choro" e que reproduzissem frases que incluíam a expressão "cair no choro".

Sessão 21

Consciência Fonológica: "Jogo das Rimas"

A pesquisadora lia a passagem da página 6: *Quem quer casar com Dona baratinha, que tem fita no cabelo e dinheiro na caixinha*? Depois dizia:

_ Vamos descobrir palavras que rimam? Nesta passagem, **Baratinha** rima com, **caixinha**.

A pesquisadora leu as passagens da página 28:

[...] – O Seu Ratinho está no meio do toucinho...

[...] – O seu Ratão está com o feijão no caldeirão...

A pesquisadora perguntou:

_ Nesta passagem, **Ratinho** rima com que palavra?

_ E **Ratão**, rima com quais palavras?

Depois era proposto às crianças: _ Vamos descobrir outras palavras que rimem com **ratinho**?

a) Será **vizinho** ou cadeira?
b) Será mesa ou **copinho**?
c) Será dinheiro ou **sozinho**?
d) Será **gatinho** ou parede?

_ Vamos descobrir outras palavras que rimem com **ratão**?

a) Será mala ou **botão**?
b) Será **sabão** ou sapo?
c) Será **balão** ou bolo?
d) Será fogo ou **facão**?

Sessão 22

Consciência Fonológica/Escrita: "Jogo dos Tamanhos"

A pesquisadora escrevia na lousa (sem pronunciar em voz alta) os seguintes pares de palavras:

Baratinha – Rato

Boi – Cão

Burro – Pavão

Leão – Joaninha

Apontando para o primeiro par de palavras, perguntava:

1- Onde acham que está escrito Baratinha? E Rato?
2- Qual é o animal maior?
3- Qual a palavra que tem mais letras?

Depois a pesquisadora repetia o procedimento para os outros pares de palavras.

Obs.: O objetivo desta atividade é levar as crianças a perceber que a escrita não representa propriedades dos referentes, mas a linguagem oral. Assim sendo, quanto mais tempo demorar a palavra a dizer, mais extensa ela será. Em fases iniciais de concepções acerca da escrita, as crianças consideram que os objetos/referentes grandes têm de ser escritos com mais letras do que os pequenos.

Baú do Tesouro: Foram colocadas na lousa as imagens dos animais (boi, cavalo, cachorro, bode, carneiro, gato, galo, papagaio, rato) e os seus nomes escritos, solicitando às crianças para dizer o nome do animal e chamando a atenção para a escrita da palavra e principalmente sua letra inicial. Em seguida as crianças colocavam as palavras na pasta correspondente à letra inicial, guardando-as no Baú do tesouro.

Sessão 23

Reflexão Morfossintática: "Jogo Certou ou Errado"

A pesquisadora propunha:

_Vamos descobrir a frase que está certa. Diz-se: "Eu **ouço** as histórias com muita atenção" ou "Eu ***ouvo** as histórias com muita atenção?"

Depois repetia esse procedimento para as frases seguintes:

1- "A Baratinha **fez** sopa". "Ou" A Baratinha***fazeu** sopa?"
2- "Ontem **mexi** a sopa." Ou "Ontem **mexo** a sopa?"
3- "Eu***fazi** tudo certo?" Ou "Eu **fiz** tudo certo?"
4- "O Ratinho **caiu** no caldeirão." Ou "O ratinho **cai** no caldeirão?"

Obs.: As pseudopalavras assinaladas com *reproduzem erros por supergeneralização, comuns na oralidade. A pesquisadora explicava que é assim a maioria dos verbos, mas que, nestes casos, quando nos referimos ao passado o fazemos de forma diferente.

"Jogo: Encontre o Par"

Era solicitado às crianças que buscassem encontrar o par dos seguintes animais: burro; galo; cão; boi; rato; coruja; tigre.

A pesquisadora escrevia na lousa os nomes dos animais e dos respectivos pares.

Sessão 24

Finalização da história *Dona Baratinha*

Exploração do texto: Dramatização da história

Era combinado com as crianças sobre quem seriam os personagens a serem imitados.

Ficha de opinião: Uma folha de sulfite foi entregue para cada criança, explicando-se como deveria ser usada para escrever o nome (com apoio do crachá) e depois fazer o desenho da "Dona Baratinha", desenhando três estrelas se gostou muito, duas estrelas se gostou um pouco e uma estrela se não gostou da história.

O 1º semestre da pesquisa finalizou com 24 sessões de intervenção realizadas com oG1 (cerca de 50% do Programa DECOLE). No 2º semestre, o trabalho com o G2 seguiu o mesmo roteiro até a intervenção 24, com a história da D. Baratinha, dando sequência com outras três histórias que não foram trabalhadas com o G1 por falta de tempo, totalizando, com este grupo (G2), aproximadamente 90% das atividades do Programa.

Sessão 25 – Bom dia todas as cores!

Antes da leitura - Exploração da capa do livro

Foram mostradas imagens fotográficas de animais, incluindo lagarto e camaleão, para que as crianças pudessem nomeá-los. Depois dessa análise, as crianças foram solicitadas a dizer qual seria o animal representado na capa do livro. Depois disso, foram fornecidas informações sobre o camaleão.

Foi lido pela pesquisadora o título e os nomes da autora e ilustradora, explorando as cores conhecidas pelas crianças, nomeando as que aparecem na capa do livro.

Foi chamada a atenção para o ponto de exclamação e o seu significado.

Leitura da história

Obs.: Alguns alunos perguntaram o significado de orvalho e capim.

Sessão 26

Reconto oral e escrita

"Jogo lembrar e recontar" - Solicitou-se às crianças que recontassem oralmente a história.

Vocabulário e escrita

Foram analisadas algumas palavras e/ou expressões quanto ao seu significado. A título de exemplo:

1. Lavou o rosto numa folha de **orvalho.**

2. Até que numa **clareira** (...) encontrou o sábia-laranjeira.

3. Veja o verde da **campina**

4. Quando o sol começou a se por no **horizonte**

5. Outros preferem **farelo**

6. Outros preferem **marmelo**

Jogo ouvir e compreender (Uso dos cartões 1 e 2)

A pesquisadora releu as três primeiras páginas do livro e perguntou:

_ Por que o camaleão acordou de bom humor?

1. Porque tinha chegado à primavera.

2. Porque tinha chegado o inverno.

Sessão 27

Reflexão Morfossintática

"Jogo Origem das Palavras"– As crianças foram questionadas sobre a origem de algumas palavras tais como:

1. O pernilongo toca violino na orquestra **florestal.** (floresta)
2. E cantando **alegremente.** (alegre)
3. O camaleão encontrou o sabiá-**laranjeira.** (laranja)

Baú do Tesouro

Foram colocadas na lousa as gravuras e fichas com seus respectivos nomes (camaleão, sapo, sabiá, martelo). Depois perguntou-se às crianças quais palavras começavam com a mesma sílaba, batendo palmas para cada sílaba das palavras. A pesquisadora pronunciava o som da letra inicial das palavras e solicitava para as crianças repetirem.

Por fim foram distribuídas as pastas com as letras do alfabeto para cada grupo, bem como as palavras escritas e foi solicitado às crianças que observassem com qual letra

começava a palavra, colocando-a dentro da pasta correspondente e guardando-a no baú do tesouro.

Sessão 28

Consciência Fonológica – "Jogo das Rimas"

A pesquisadora distribuiu cartões coloridos para cada grupo de crianças e pediu para levantarem o cartão cujo nome da cor rimava com as palavras:

a) Chinelo / martelo (amarelo)
b) Joelho / escaravelho (espécie de besouro) (vermelho)
c) Franja / canja (laranja)
d) Manco / banco (branco)
e) Frouxo / coxo (roxo)
f) Rede / sede (verde)

Depois as crianças foram solicitadas a bater palmas para cada sílaba das palavras acima, dizer quantas sílabas havia em cada palavra, qual era a sílaba inicial, com que letra começava a palavra e qual era o som da letra.

Obs.: Nesse dia não foi possível trabalhar outra atividade devido ao comportamento inadequado de um aluno.

Sessão 29 – Finalização da história

Consciência Fonológica–"Jogo tradicional"

Sentadas em círculo, as crianças deveriam levantar-se quando ouvissem uma palavra começada com a sílaba **AR**.

Exemplos de palavras usadas: estrela, igreja, **armário**, irmão, escada, orquestra, **artista**, uva, empada, antena, **árvore**, dormir, brincar, sapato, cabelo, **argola**, escola, orquídea, arte, macaco, onça, martelo, **arbusto,** carta, boneca, barco, **arco-íris**, cantar.

Escrita-Ficha de opinião: Foi entregue uma folha sulfite para cada criança, explicando como deveria ser usada (escrever o nome da esquerda para a direita, quem não souber escrever,copia do crachá, quem sabe escrever o nome, faz a auto-correção olhando no crachá e a pesquisadora corrigirá cada um).

A seguir as crianças foram solicitadas a copiar da lousa o nome da história, desenhar o camaleão ou o animal que mais chamou a atenção na história e desenhar 3 estrelas se gostou muito da história, 2 estrelas se gostou um pouco e 1 estrela se não gostou.

Sessão 30-"Menina bonita do laço de fita"

Antes da leitura: Exploração da capa do livro

Ao mostrar a capa do livro, a pesquisadora perguntou:

_ Em que estará pensando o coelho?

_ O que significam os corações?

Leitura da história pela pesquisadora

Compreensão:"Jogo Ouvir e Compreender" – Perguntas realizadas.

1. Como era a menina?
2. Com o que se pareciam seus olhos?
3. Por que seus cabelos eram como fiapos da noite e não do dia?
4. Por que a autora compara a pele da menina à das panteras molhadas?

5. Quando a mãe fazia trancinhas no cabelo da menina com quem ela ficava parecendo? (cartões 1 e 2)

1- **Uma princesa africana**

2- A Rapunzel

6. Como era o coelho?

1-**Branco com olhos vermelhos**

2- Marrom com olhos como azeitonas

7. Por que a autora diz que o coelho era bobinho?

1- Porque gostava muito de brincar de faz de conta.

2- **Porque acreditou em tudo o que a menina disse.**

Sessão 31

Vocabulário e escrita – "Jogo dos significados"

A pesquisadora questionou as crianças acerca do significado de algumas palavras / expressões (em negrito), escrevendo-as na lousa.

1. Os olhos dela pareciam duas **azeitonas** pretas.

2. Os cabelos eram enroladinhos e bem negros, feito **fiapos** da noite.
3. A pele era escura e **lustrosa**, que nem pelo da pantera negra quando pula na chuva.
4. O coelho saiu dali e se **empanturrou** de **jabuticaba** até ficar pesadão.

Consciência Fonológica– "Jogo das Rimas"

_ A menina disse ao coelho que tinha caído em uma lata de tinta, depois, que tinha bebido muito café e também que tinha comido muita jabuticaba. _Vamos pensar uma palavra que rima com:

1. Lata
2. Café
3. Feijão
4. Coelho

As palavras foram escritas na lousa. A pesquisadora separou a turma em dois grupos: (meninos x meninas), perguntando a letra inicial das palavras, o som da letra inicial, solicitando que eles repetissem e que falassem outras palavras começadas com o mesmo som. Também foi solicitado que separassem as palavras em sílabas, batendo palmas para cada sílaba pronunciada.

Sessão32

Reconto oral – "Jogo lembrar e recontar"

Foi pedido às crianças que recontassem oralmente a história

A pesquisadora escreveu na lousa palavras que rimavam.

Reflexão Morfossintática – "Jogo dos contrários"

As crianças foram solicitadas a encontrar uma palavra que signifique o contrário das palavras seguintes: Dia / Perto / Fácil / Duro / Bom / Certo / Sim

Os pares de palavras foram escritos na lousa pela pesquisadora.

Consciência Fonológica – "Jogo Tradicional"

As crianças ficam em pé quando ouvem palavras terminadas em **(é):** abacate, menina, **café**, abacaxi, melancia, **olé**, ameixa, cravo, jabuticaba, **picolé**, morango, feijão, cavalo,

pé, limão, pêra, banana, **boné,** fada, boi, carroça, **banzé,** bola, girassol, **José**, carro, meia, **lelé**, uva, bolacha, casa, **chaminé**,leite, pêssego, **balé**, coelho, laço, fotografia, **chulé.**

Sessão 33 – Finalização da história

Escrita- Ficha de opinião: Foi entregue uma folha sulfite para cada criança, explicando como deveria ser usada (escrever o nome da esquerda para a direita, quem não souber escrever, copia do crachá, quem sabe escrever o nome, faz a auto-correção olhando no crachá e a pesquisadora corrigirá cada um). Em seguida as crianças foram solicitadas a copiar da lousa o nome da história, desenhar 3 estrelas se gostaram muito da história, 2 estrelas se gostaram um pouco e 1 estrela se não gostaram. Por fim, tiveram que desenhar e colorir com lápis de cor o personagem que mais gostaram na história.

Sessão 34 -"Marcelo, Marmelo, Martelo"

Antes da leitura – Exploração da capa do livro

A pesquisadora leu o título do livro e perguntou:

_ Quantas palavras tem este título? Elas se parecem? Em que parte? (Foram destacadas as rimas e aliterações)

Outras perguntas feitas pela pesquisadora:

_ Quem será o menino que aparece na capa do livro?

_ Quem serão os personagens que aparecem nas páginas iniciais (6 e 7)?

_ De quem será o nome GODOFREDO escrito na tabuleta que o homem está carregando?

Leitura – Leitura da história pela pesquisadora.

Sessão 35

Compreensão – "Jogo Ouvir e Compreender"

Após ir relendo trechos do livro, a pesquisadora fez as seguintes perguntas:

1. Com quem Marcelo vivia?
2. O que é que Marcelo sempre perguntava: (cartões 1 e 2)

   1- **O porquê do nome das coisas**

   2- Para que serviam as coisas?

3. O pai de Marcelo ficou atrapalhado. Por quê? (cartões 1 e 2)

   1- Porque o Marcelo era muito chato.

   2- Porque não sabia como responder ao filho.

4. Marcelo ficava satisfeito com as respostas dos adultos? (Cartões Sim e Não)

5. O que Marcelo decidiu fazer então?

6. A história diz que os pais de Marcelo morriam de vergonha das visitas. O que quer dizer "morrer de vergonha"? (cartões 1 e 2)

   1- **Ter muita vergonha**.

   2- Ter pouca vergonha.

7. Quem era Godofredo?

8. Por que Marcelo mudou o nome do cachorro para Latildo? (cartões 1 e 2)

   1- Por que não gostava do nome do Godofredo.

   2-**Por que a voz do cão se chama latir.**

9. Como a casinha do cachorro pegou fogo?

10. Quando seu João entendeu o que Marcelo estava falando, **já era tarde**. Isto quer dizer que (cartões 1 e 2):

   1- Que já era noite.

   2- **Que já não se podia fazer nada para salvar a casinha do cão.**

11. Por que o pai de Marcelo não chegou a tempo para apagar o fogo? (cartões 1 e 2)

   1- **Porque ele não conseguia entender o que Marcelo dizia.**

   2- Porque ele estava vendo televisão.

Sessão 36

Compreensão (Continuação):"Jogo Ouvir e Compreender"

12. Depois de a casinha do Godofredo ter pegado fogo, os pais de Marcelo começaram a falar como ele? **Sim** ou Não (cartões: Sim e Não)

13. Por quê?

14. Porque razão é importante que toda a gente fale do mesmo modo? (cartões 1 e 2)

   1- Para nos entendermos.

   2- Porque é mais bonito.

15. Como acaba a história?

Vocabulário e Escrita – "Jogo dos Significados"

_O livro começa com a frase: “Marcelo vivia fazendo perguntas a todo mundo: (...) Que palavra usamos para dizer que uma pessoa faz muitas perguntas? (cartões 1 e 2)

1-Faladeira

2- Curiosa

Depois as crianças foram estimuladas a analisar algumas palavras ou expressões quanto ao seu significado.

1. Uma vez Marcelo **cismou** com o nome das coisas.
2. O pai de Marcelo ficou **atrapalhado**.
3. Eu acho que as coisas deveriam ter nome mais **apropriado**.
4. O pai de Marcelo **suspirou**.
5. Isso é uma fase que passa (...). Mas estava **custando** a passar.
6. O Godofredo **gania** baixinho.
7. E Marcelo, **desapontadíssimo** disse para o pai: _ Gente grande não entende nada de nada, mesmo.

Sessão 37

Consciência Fonológica – “Jogo das Aliterações”

A pesquisadora perguntou aos participantes: _Qual a outra palavra que começa igual a?

1. Marcelo (**martelo** ou boneca?)
2. Bolo (sapato ou **boné**?)
3. Cachorro (tapete ou **cavalo**?)
4. Godofredo (**gorila** ou casa?)
5. Ferramenta (**ferradura** ou televisão?)
6. Latildo (menina ou **lata**?)

Consciência Fonológica–“Jogo da Estátua”

As crianças são instruídas a andar pela sala, parando como uma “estátua” quando ouvirem palavras terminadas por “ÃO”

Marmelo, suco, **caminhão**, visita, **melão**, cachorro, vizinho, **papelão**, cubo, morango, **campeão**, médico, globo, nabo, **limão,** uva, ovo, **feijão**, óculos, cinto, lobo, **violão,** tio, **irmão,** pátio, aranha, cachecol, **pão,** meias, **vulcão,** elefante, crocodilo, **sapatão,** abacate, banana, **avião,** telefone, **cidadão,** coelho, gato, foca, **leão.**

Sessão 38 - Finalização da história

Baú do tesouro

A pesquisadora colocou na lousa as gravuras referentes a algumas palavras (martelo, feijão, limão, panelinha, galinha) e escreveu as palavras correspondentes a cada gravura.

Depois perguntou quais palavras terminavam com a mesma sílaba, destacando na lousa e batendo palmas para cada sílaba da palavra. A seguir isolou o som da letra inicial das palavras e solicitou às crianças para repetirem.

Por fim foram distribuídas pastas com as letras do alfabeto para cada grupo de crianças, bem como tiras de papel com as palavras escritas, para que observassem com qual letra começava a palavra, colocando-a dentro da pasta correspondente e guardando a pasta no Baú do tesouro.

Escrita- Ficha de opinião: Foi entregue uma folha sulfite para cada criança, e explicado como deveria ser usada (escrever o nome da esquerda para a direita, quem não souber escrever, copiar do crachá, quem sabe escrever o nome, faz a auto-correção olhando no crachá e a pesquisadora corrigirá cada um). Após a escrita do nome as crianças foram solicitadas a copiar da lousa o nome da história e desenhar 3 estrelas se gostou muito da história, 2 estrelas se gostou um pouco e 1 estrela se não gostou.

Por fim as crianças desenharam e coloriram com lápis de cor o personagem que mais gostaram na história.

5.6. Procedimentos de Análise dos Dados

Os dados obtidos foram analisados quantitativamente com base em técnicas estatísticas descritivas e inferenciais, com o auxílio do Programa *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS). Inicialmente foi utilizado o Teste de Shapiro-Wilk, para a realização dos testes de normalidade dos resultados obtidos a partir dos instrumentos aplicados, tanto no Pré-teste quanto nos Pós-testes 1 e 2. Para a execução das comparações intergrupos (G1 x G2) nas habilidades avaliadas (vocabulário, compreensão oral, conhecimento do alfabeto e consciência fonológica) foi utilizado o Teste *t* da Diferença entre Médias, sempre que os resultados não rejeitaram a hipótese de normalidade. Quando isso aconteceu, foi usado o

Teste de Mann-Whitney (prova não paramétrica para a comparação de dois grupos independentes). Subsequentemente foram efetuadas análises para avaliar a evolução de cada grupo, G1 e G2, entre o Pré-teste, o Pós-teste 1e o Pós-teste 2, nas habilidades de letramento emergente estudadas. Para efetuar essas análises foi utilizada a Anova para Amostras Repetidas, no caso das habilidades cujos resultados apresentaram distribuição normal, e o Teste de Friedman, no caso de resultados que rejeitaram a hipótese de normalidade dos dados. Quando tais testes identificaram diferenças significativas entre os três momentos da pesquisa, foram utilizados testes *post hoc* (Bonferroni e Wilcoxon), para precisar em que momento do estudo essas diferenças ocorreram. Os resultados dessas análises são apresentados no próximo capítulo.

CAPÍTULO 6

RESULTADOS

6.1. Resultados do teste de normalidade (Shapiro-Wilk)

A tabela 3 apresenta os resultados do teste de normalidade de Shapiro-Wilk para as habilidades de letramento emergente avaliadas nos três momentos da pesquisa (Pré-teste, Pós-teste 1 e Pós-teste 2), de acordo com os dois grupos de participantes (G1 e G2). Os valores de $p < 0.05$ (assinalados com asteriscos) indicam que os dados rejeitam a hipótese de normalidade, devendo, portanto, ser analisados através de testes não paramétricos.

Tabela 3 – Resultados do teste de normalidade de Shapiro-Wilk

Habilidade	**Fase da pesquisa**	**Grupo**	**Shapiro-Wilk**		
			Estatística	***gl***	***P***
Nomeação/ Vocabulário	Pré-Teste	G1	0.965	18	0.696
		G2	0.962	19	0.618
	Pós-Teste 1	G1	0.950	18	0.427
		G2	0.950	19	0.397
	Pós-Teste 2	G1	0.932	18	0.211
		G2	0.937	19	0.230
Compreensão Oral	Pré-Teste	G1	0.940	18	0.289
		G2	0.968	19	0.728
	Pós-Teste 1	G1	0.932	18	0.206
		G2	0.949	19	0.375
	Pós-Teste 2	G1	0.927	18	0.169
		G2	0.913	19	0.086
Conhecimento de Letras	Pré-Teste	G1	0.896	18	0.049*
		G2	0.895	19	0.039*
	Pós-Teste 1	G1	0.939	18	0.280
		G2	0.923	19	0.130
	Pós-Teste 2	G1	0.965	18	0.696
		G2	0.891	19	0.034*
Consciência Fonológica	Pré-Teste	G1	0.953	18	0.471
		G2	0.951	19	0.414
	Pós-Teste 1	G1	0.946	18	0.362
		G2	0.822	19	0.002**
	Pós-Teste 2	G1	0.900	18	0.057
		G2	0.952	19	0.426

6.2. Comparações entre os Grupos

Neste tópico apresentamos os resultados referentes à comparação entre os grupos (G1 x G2) nos três momentos da pesquisa, a fim de analisar os possíveis efeitos do Programa DECOLE sobre as habilidades de letramento emergente avaliadas. Ressalta-se que apenas 50% do Programa foram aplicados ao G1, enquanto o G2 participou de atividades englobando cerca de 90% do Programa.

A Tabela4, a seguir, apresenta os resultados da análise descritiva efetuada no que se refere à habilidade de vocabulário/nomeação, bem como os resultados da aplicação do Teste *t* para amostras independentes, utilizado para a comparação dos resultados de G1 e G2, no Pré-teste, Pós-teste 1 e Pós-teste 2.

Tabela4–Médias, desvio-padrão e resultados do Teste *t* no Teste de Nomeação

Teste de Nomeação (0 a 60 pontos)	**Grupo**	**N**	**Média**	**Desvio-Padrão**	**Teste t**	**Sig.**
Pré-teste	G1	18	24.72	5.76	-0.701	0.488(n.s.)
	G2	19	26.42	8.61		
Pós-teste1	G1	18	28.78	6.22	-0.560	0.579(n.s.)
	G2	19	30.26	9.62		
Pós-teste 2	G1	18	30.64	6.37	-1.542	0.132(n.s.)
	G2	19	34.61	8.97		

Os resultados do Teste *t* apresentados na Tabela 4 indicam que, no que se refere às habilidades de nomeação (vocabulário) não foram encontradas diferenças significativas entre os grupos (G1 x G2) por ocasião do Pré-teste (p = 0.488), o que já era esperado, uma vez que os grupos foram compostos de modo a apresentarem níveis equivalentes das habilidades de letramento emergente. Entretanto, na comparação entre os grupos nos Pós-testes 1 e 2 também não foram encontradas diferenças significativas entre os grupos.Tais resultados indicam que não houve efeito do Programa sobre as habilidades de vocabulário expressivo dos participantes doG1 após a intervenção no primeiro semestre (p= 0.579), nem sobre as habilidades do G2, após a intervenção no segundo semestre (p= 0.132). Observam-se, entretanto, maiores ganhos do G2 quando comparado ao G1 nos resultados médios do Pós-

teste 2, o que pode sugerir certo efeito do Programa, uma vez que o G2 participou de um número bem maior de atividades do que o G1.

Apresentamos, a seguir, na Tabela 5, os resultados da análise descritiva efetuada no que se refere às habilidades de compreensão oral, bem como os resultados da aplicação do Teste *t* para amostras independentes, para a comparação entre G1 e G2 no Pré-teste, Pós-teste 1 e Pós-teste 2.

Tabela 5 – Médias, desvio-padrão e resultados do Teste *t* no Teste de Compreensão Oral

Compreensão Oral (0-40 pontos)	**Grupo**	**N**	**Média**	**Desvio-Padrão**	**Teste *t***	**Sig.**
Pré-teste	G1	18	25.28	4.99	-0.848	0.402 (n.s.)
	G2	19	26.68	5.09		
Pós-teste1	G1	18	31.33	4.47	-0.884	0.383 (n.s.)
	G2	19	29.84	5.68		
Pós-teste2	G1	18	31.67	4.61	-2.072	0.046*
	G2	19	34.63	4.08		

Os resultados da Tabela 5 mostram que, no que se refere às habilidades de compreensão oral, não foram encontradas diferenças significativas entre os grupos, nem por ocasião do Pré-teste (p = 0.402), nem do Pós-teste 1 (p = 0.383). Isso significa que a intervenção não teve efeito significativo sobre as habilidades de compreensão oral do G1, que participou de apenas 50% das atividades do Programa. Nota-se, entretanto, que, no Pós-teste 2, houve diferença significativa entre os grupos a favor do G2, que havia sido submetido a 90% do Programa no segundo semestre. Tais resultados sugerem a eficácia do Programa para o desenvolvimento das habilidades de compreensão oral quando aplicado em sua (quase) totalidade.

Na Tabela 6, a seguir, encontram-se os resultados da análise descritiva efetuada no que se refere às habilidades de conhecimento do alfabeto, bem como os resultados da aplicação do Teste de Mann-Whitney para comparação entre os grupos (G1 x G2). Este teste foi utilizado uma vez que os resultados obtidos pelos participantes nessa prova, no Pré-teste e Pós-teste 2, rejeitaram a hipótese de uma distribuição normal dos dados.

Tabela 6 – Médias, Desvio-Padrão, Medianas e resultados do Teste de Mann-Whitney para a Sondagem de Conhecimento de Letras

Conhec. de Letras (0 a 26 pontos)	**Grupo**	**N**	**Média**	**Desvio-Padrão**	**Mediana**	**Teste U**	**Sig.**
Pré-teste	G1	18	8.28	5.57	6.00	159.5	0.730
	G2	19	9.26	7.10	8.00		
Pós-teste 1	G1	18	12.94	7.21	10.50	160.5	0.753
	G2	19	12.42	8.52	11.00		
Pós-teste 2	G1	18	14.78	6.13	14.00	129.5	0.210
	G2	19	17.68	7.67	19.00		

Os valores de $p > 0.05$ obtidos no Teste de Mann-Whitney (Tabela 6) indicam que não houve diferença significativa entre G1 e G2 no que se refere ao conhecimento de letras, tanto no Pré-teste ($p = 0.730$) quanto nos Pós-testes1 ($p = 0.753$) e 2 ($p = 0.210$). Ressaltam-se, entretanto, resultados mais favoráveis do G2 após a intervenção (Pós-teste 2)

A Tabela 7, apresentada a seguir, mostra os resultados da análise descritiva efetuada no que se refere às habilidades de consciência fonológica, bem como os resultados da aplicação do Teste de Mann-Whitney para comparação entre os grupos (G1 x G2). Este teste foi utilizado uma vez que os resultados obtidos pelos participantes do G2 no Pós-teste 1, rejeitaram a hipótese de uma distribuição normal dos dados.

Tabela 7– Média, Desvio-padrão, Mediana e resultados do Teste de Mann-Whitney para a Prova de Consciência Fonológica

Consc. Fonológica (0 a 40 pontos)	**Grupo**	**N**	**Média**	**Desvio-Padrão**	**Mediana**	**Teste U**	**Sig.**
Pré-teste	G1	18	8.06	3.62	8.50	170.5	0.998 (n.s.)
	G2	19	8.47	4.22	9.00		
Pós-teste1	G1	18	11.22	3.67	11.00	147.0	0.480 (n.s.)
	G2	19	10.89	3.19	10.00		
Pós-teste 2	G1	18	10.50	2.81	11.00	30.5	0.000***
	G2	19	18.50	5.23	19.00		

Os dados da Tabela 7 indicam que, no que se refere às habilidades de consciência fonológica, não foram encontradas diferenças significativas entre G1 e G2nem por ocasião do Pré-teste (p = 0.998) nem do Pós-teste 1 (p = 0.480). Ou seja, a aplicação de apenas 50% do Programa não foi eficaz para produzir uma melhora significativa nas habilidades de consciência fonológica dos participantes (G1). Entretanto, os dados do Pós-teste 2 indicam resultados significativamente superiores do G2 após passarem pela intervenção realizando 90% do Programa, o que demonstra a eficácia deste, quando aplicado em sua (quase) totalidade, para o desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica.

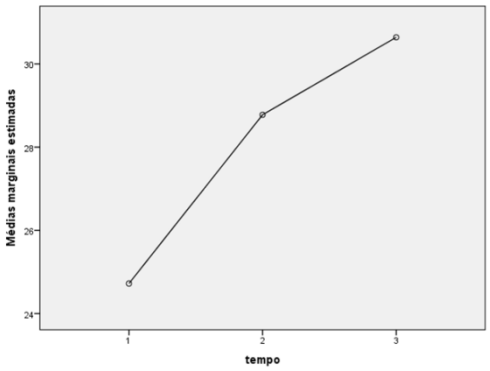
6. 3. Comparações Intra-Grupos (ao longo do tempo)

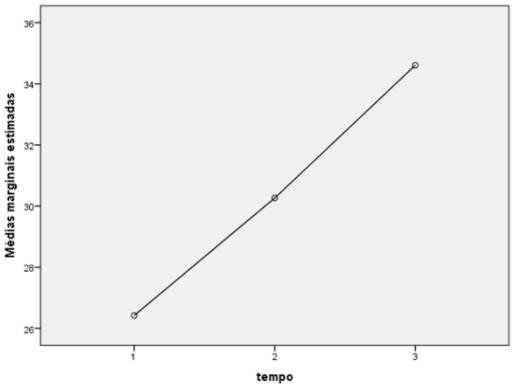
Para analisar a evolução das habilidades de letramento emergente observadas em cada um dos grupos (G1 e G2), entre o Pré-teste e o Pós-teste 2, foi utilizado a ANOVA para medidas repetidas, no caso das habilidades de Nomeação (Vocabulário) e Compreensão Oral. Já para as habilidades de Conhecimento de Letras e Consciência Fonológica, optou-se pelo uso do Teste de Friedman, pois os resultados dessas provas tendiam a se afastar significativamente da normalidade, recomendando o uso de testes não paramétricos para a sua análise. As tabelas apresentadas a seguir, sintetizam os resultados obtidos. No caso da identificação de diferenças significativas, foram utilizados o Teste *post-hoc* de Bonferroni ou o Teste de Wilcoxon, para identificar os momentos onde ocorreram as diferenças. Após as análises são apresentados gráficos para melhor visualização das diferenças observadas.

Tabela 8 – Resultados da ANOVA para medidas repetidas para a habilidade de Nomeação (Vocabulário)

Grupo	**Média Pré-Teste**	**Média Pós-Teste 1**	**Média Pós-Teste 2**	**Anova Medidas Repetidas**	**Pós-hoc (Bonferroni)**
G1	24.72	28.78	30.64	F= 31.122; p =0.000	Pré x Pós1; p=0.000 Pré x Pós2; p=0.000 Pós1 x Pós2; p=0.039
G2	26.42	30.26	34.61	F= 33.140; p =0.000	Pré x Pós1; p=0.004 Pré x Pós2; p=0.000 Pós1 x Pós2; p=0.000

É possível observar, pelos resultados da ANOVA para medidas repetidas apresentados na Tabela 8, que ambos os grupos apresentaram ganhos significativos em vocabulário ao longo do ano. Os gráficos 1 e 2, apresentados a seguir, indicam, entretanto, que, embora o crescimento do vocabulário tenha sido equivalente nos dois grupos durante o primeiro semestre (quando o G1 foi submetido a apenas 50% do Programa), os ganhos do G2 foram mais expressivos no segundo semestre, quando este grupo cumpriu cerca de 90% das atividades do Programa.





1=Pré-Teste; 2=Pós-Teste1; 3=Pós-Teste2

Gráfico 1 – Resultados do G1 no Teste de Nomeação em função do Tempo

Gráfico 1 – Resultados do G2 no Teste de Nomeação em função do Tempo

Tabela 9 - Resultados da ANOVA para medidas repetidas para a habilidade de Compreensão Oral

Grupo	**Média Pré-Teste**	**MédiaPós-Teste 1**	**MédiaPós-Teste 2**	**Anova Medidas Repetidas**	**Pós-hoc (Bonferroni)**
G1	25.28	31.33	31.67	F= 29.127 p= 0.000	Pré x Pós1; p= 0.000 Pré x Pós2; p=0.000 Pós1 x Pós2; p= 1.00 (n.s.)
G2	26.68	29.84	34.63	F= 41. 557 p = 0.000	Pré x Pós1; p= 0.012 Pré x Pós2; p= 0.000 Pós1 x Pós2; p= 0.000

Os dados da ANOVA apresentados na Tabela 9 indicam que, enquanto o G2 teve ganhos significativos em Compreensão Oral ao longo do ano, porém maiores no segundo semestre, quando foi submetido à intervenção, o G1 praticamente não apresentou ganhos em compreensão oral no segundo semestre. Os gráficos 3 e 4, apresentados a seguir, ilustram melhor esses resultados.

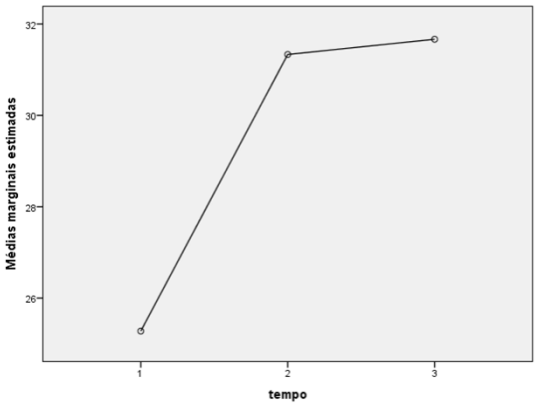


Gráfico 3 – Resultados do G1 no teste de Compreensão Oral em função do Tempo

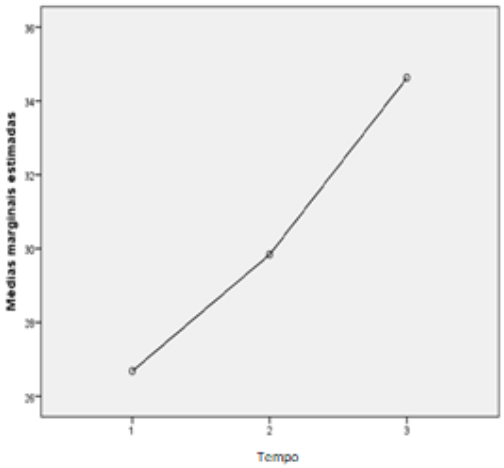


Gráfico 4 – Resultados do G2 no teste de Compreensão Oral em função do Tempo

Os resultados do teste de Friedman apresentados na Tabela 10, a seguir, indicam que ambos os grupos evoluíram significativamente ao longo do ano em seu conhecimento do alfabeto. Observa-se, entretanto, e os gráficos 5 e 6 ilustram bem isso, que os ganhos do G1 foram maiores no primeiro semestre e os do G2 no segundo semestre, o que corresponde aos períodos em que os respectivos grupos passaram pela intervenção com o Programa DECOLE.

Tabela 10 - Resultados do Teste de Friedman, para a habilidade de Conhecimento de Letras

Grupo	**Média Pré-Teste**	**Média Pós-Teste1**	**Média Pós-Teste 2**	**Teste de Friedman**	**Post-hoc (Wilcoxon)**
G1	8.28	12.94	14.78	X^2= 21.000; p= 0.000	Pré x Pós1; p=0.001 Pré x Pós2; p=0.000 Pós1 x Pós2; p=0.017
G2	9.26	12.42	17.68	X^2= 25.910; p= 0.000	Pré x Pós1; p= 0.003 Pré x Pós2; p=0.000 Pós1 x Pós2; p=0.000

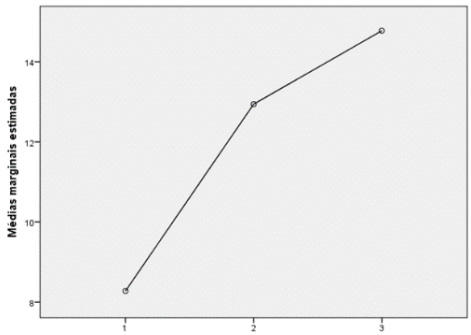


Gráfico 5 – Resultados do G1 na Prova de Conh. de Letras em função do tempo

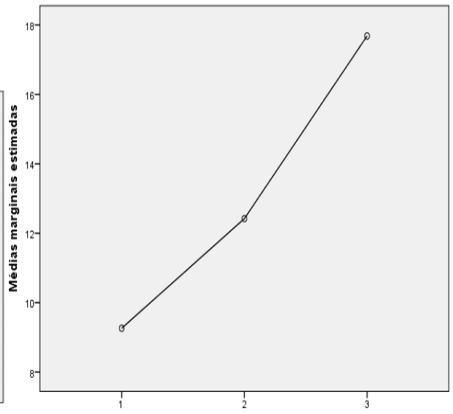


Gráfico 6– Resultados do G2 na Prova de Conh. de Letras em função do tempo

Por fim, a Tabela 11 apresenta os resultados do Teste de Friedman, mostrando a evolução dos grupos em Consciência Fonológica no decorrer do ano. É possível observar que, enquanto o G2 apresentou evolução significativa nessa habilidade ao longo do ano, particularmente no segundo semestre, quando foi submetido à intervenção, o G1 não apresentou ganhos no segundo semestre. Os gráficos 7 e 8 ilustram bem esses resultados.

Tabela 11 - Resultados do Teste de Friedman, para a habilidade de Consciência Fonológica

Grupo	**Média Pré-Teste**	**Média Pós-Teste 1**	**Média Pós-Teste 2**	**Teste de Friedman**	**Post-hoc (Wilcoxon)**
G1	8.06	11.22	10.50	X^2= 10.636 ; p= 0.005	Pré x Pós1; p=0.004 Pré x Pós2; p= 0.007 Pós1 x Pós2; p=0.375 (n.s.)
G2	8.47	10.89	18.50	X^2= 28.892 ; p= 0.000	Pré x Pós1; p= 0.022 Pré x Pós2; p=0.000 Pós1 x Pós2; p=0.000

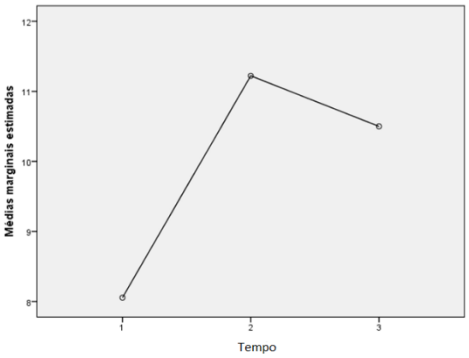


Gráfico 7 – Resultados do G1 na Prova de Consciência Fonológica

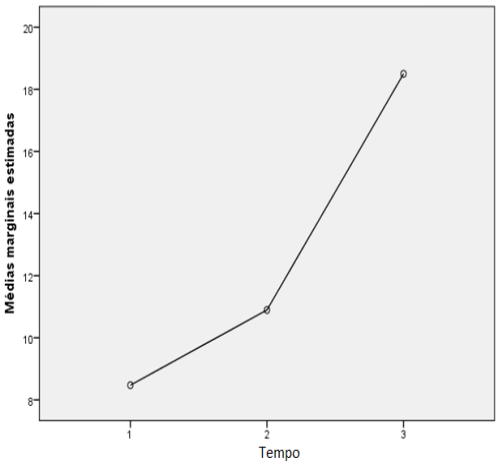


Gráfico 8 – Resultados do G2 na Prova de Consciência Fonológica

Os resultados das tabelas 8 a 11 indicam que, de modo geral, tanto as crianças do G1 quanto as do G2 evoluíram significativamente em suas habilidades de letramento emergente no decorrer do ano (com exceção dos participantes do G1 que não apresentaram melhoras significativas em compreensão oral e consciência fonológica do Pós-teste 1 para o Pós-teste 2, ou seja, durante o segundo semestre). Nota-se claramente, entretanto, sobretudo pelos gráficos apresentados, que as melhoras do G1 foram maiores entre o Pré-teste e o Pós-teste 1 e os avanços do G2 foram maiores entre o Pós-teste 1 e o Pós-teste 2, ou seja, nos momentos em que os grupos foram submetidos ao Programa. Os resultados dessa análise reforçam aqueles obtidos na comparação entre os grupos, apoiando a hipótese da eficácia do Programa Decole, sobretudo no caso do desenvolvimento das habilidades de compreensão oral e consciência fonológica.

CAPÍTULO 7

DISCUSSÃO

A pesquisa teve por objetivo testar os efeitos do Programa DECOLE sobre as habilidades de letramento emergente de alunos do último ano da Educação Infantil. As variáveis avaliadas foram vocabulário, compreensão oral, conhecimento das letras do alfabeto e consciência fonológica. Os resultados comparando a evolução das crianças durante o estudo indicam que os participantes como um todo (tanto os alunos do G1 quanto do G2) tiveram progressos significativos em relação às habilidades de letramento emergente avaliadas. Isso é um dado positivo, uma vez que as crianças estão se desenvolvendo e frequentando a pré-escola e é esperado que suas habilidades e conhecimentos evoluam. Entretanto, quando comparamos os ganhos do G1 e G2 nas diferentes etapas da pesquisa, foi possível observar que os resultados obtidos no Pós-teste 1(após o G1 ter sido submetido a cerca de 50% das atividades do programa) não mostraram diferenças significativas entre os grupos, embora o G1 tenha obtido resultados superiores ao G2 em todas as habilidades avaliadas, com exceção do teste de nomeação, utilizado para avaliar o vocabulário expressivo. Observou-se, entretanto, no Pós-teste 2 (após o G2 ter participado de cerca de 90% das atividades do programa), diferenças significativas a favor do G2 no desempenho em consciência fonológica e compreensão oral, sugerindo a eficácia do programa para o desenvolvimento dessas competências de letramento emergente. As demais habilidades (vocabulário e conhecimento de letras) também mostraram pontuações maiores no G2, porém sem chegar a atingir significância estatística.

Esses resultados positivos vão ao encontro daqueles obtidos na avaliação do Programa Falar, Ler e Escrever em Portugal (Ribeiro et al., 2014), bem como em levantamentos da literatura sobre o efeito de programas desenvolvidos com pré-escolares visando promover o desenvolvimento de habilidades consideradas precursoras da leitura e escrita (Barrera et al., *no prelo*; Burger, 2010). A revisão sistemática de literatura na base de dados Scielo desenvolvida por Barrera e colaboradoras (*no prelo*) aponta que o efeito de intervenções realizadas com pré-escolares visando ao desenvolvimento da consciência fonológica e linguagem oral, por meio de leitura dialógica de histórias, enfocando tanto habilidades linguísticas como aquelas relacionadas ao código, apresentam maior êxito no desenvolvimento dessas habilidades. Segundo Burger (2010), resultados de pesquisas

realizadas em vários países mostram a diminuição da diferença entre alunos com contrastes nas origens sociais e culturais, após frequentarem programas pré-escolares de qualidade. Nessa perspectiva, a Educação Infantil e, principalmente a pré-escola, nos dias de hoje, é considerada nacional e internacionalmente como um contexto privilegiado no fomento de competências facilitadoras da aprendizagem da leitura e escrita (Whitehurst & Lonigan, 1998; Viana & Ribeiro, 2014).

Os resultados do presente estudo indicam que ambos os grupos apresentaram ganhos significativos em vocabulário ao longo do ano. Porém, o crescimento do vocabulário foi equivalente nos dois grupos durante o primeiro semestre (quando o G1 foi submetido a apenas 50% do Programa), sendo que os ganhos do G2 foram mais expressivos no segundo semestre, quando este grupo cumpriu cerca de 90% das atividades do Programa, porém sem atingir significância estatística. Estes resultados podem ser explicados pelo fato de o teste utilizado não ser um teste específico de vocabulário, além de avaliar apenas conhecimentos do vocabulário expressivo. Além disso, o fato do teste conter apenas 60 itens que não representam as palavras trabalhadas com as crianças durante a intervenção (leitura das histórias) pode não ter sido a melhor forma para avaliar o conhecimento lexical adquirido pelos participantes.

É importante também levar em conta o *background* sociocultural dos alunos participantes do estudo. Segundo Neuman (2006), os hábitos familiares com relação à linguagem escrita têm grande influência sobre as habilidades de letramento emergente. Em razão disso as crianças provenientes de lares de nível socioeconômico desfavorecido mostram defasagens importantes quando chegam à pré-escola, devido ao pouco acesso a materiais impressos e práticas familiares envolvendo leitura e escrita. Muitas pesquisas mostram que a amplitude do vocabulário de uma criança de meio sociocultural e econômico baixo é muito inferior ao de uma criança de um contexto privilegiado, mesmo antes de iniciar a pré-escola. Portanto, a condição da linguagem oral, no âmbito social no qual as crianças estão inseridas, em casa ou nos demais contextos de primeira infância, intervém no desenvolvimento do seu vocabulário (Hoff, 2003). Segundo Araújo e colaboradores (2010), é fundamental, desde os anos pré-escolares, os professores dedicarem-se fortemente ao trabalho com o vocabulário, com o propósito de que as crianças sejam capazes de expandir sua capacidade de se comunicar, ampliando também suas habilidades para a compreensão e produção da escrita.

Quanto à habilidade de compreensão oral, observa-se que O G2 teve ganhos significativos ao longo do ano, porém maiores no segundo semestre, quando foi submetido à intervenção, enquanto o G1 apresentou ganhos significativos apenas no primeiro semestre

(quando submetido à intervenção), praticamente não apresentando ganhos em compreensão oral no segundo semestre. Tais resultados sugerem um efeito significativo do programa sobre habilidades linguísticas fundamentais para o desenvolvimento da compreensão em leitura conforme apontam Gough e Tunmer (1986) e Storch e Whitehurst (2002). É possível atribuir tais efeitos à estrutura do Programa Decole que se baseia na leitura dialogada de obras infantis com atividades sistemáticas de questões relativas à compreensão oral, elaboradas a partir da leitura de cada história. De fato, vários estudos têm indicado a potencialidade da leitura compartilhada e dialógica para o desenvolvimento da linguagem oral (Barrera et al., *no prelo;* Fontes & Cardoso-Martins, 2004; Shanagan & Lonigan, 2010).

Ambos os grupos evoluíram significativamente ao longo do ano em seu conhecimento do alfabeto. Observa-se, no entanto, que os ganhos do G1 foram maiores no primeiro semestre e os do G2 no segundo semestre, o que corresponde aos períodos em que os respectivos grupos passaram pela intervenção com o Programa DECOLE, porém essas diferenças não foram estatisticamente significativas. Dentre os fatores que podem ter prejudicado a eficiência da intervenção realizada para o desenvolvimento da habilidade do conhecimento de letras, destaca-se o fato de que não foi possível realizar a atividade "Árvore das Palavras", pois era necessário construir a árvore com as crianças e a sala utilizada para as intervenções era também utilizada por outras professoras o que dificultou a sua execução. Na intervenção com o G1 seria necessário mais tempo para trabalhar as letras do alfabeto. De acordo com Thompson (2009), a aprendizagem do reconhecimento abstrato das letras é um processo demorado, podendo ser de vários meses, inclusive além de um ano. Além disso, é importante enfatizar que o Programa DECOLE não tem como dimensão ou objetivo específico o trabalho explícito e sistemático com as letras do alfabeto. Nesse sentido, é digno de nota que o estudo realizado para avaliar a execução do Programa Falar, Ler e Escrever realizado em Portugal (Ribeiro et al., 2014) também encontrou, dentre as habilidades de letramento emergente avaliadas, evoluções mais modestas no conhecimento das letras, quando comparadas às evoluções observadas em linguagem oral, no conhecimento das convenções relacionadas à escrita e nas concepções em relação ao impresso

Em relação à evolução dos grupos em Consciência Fonológica, é possível observar que, enquanto o G2 apresentou evolução significativa nessa habilidade ao longo do ano, particularmente no segundo semestre, quando foi submetido à intervenção, o G1 não apresentou ganhos no segundo semestre, tendo sua evolução nessa habilidade sido praticamente nula nesse período.

Os resultados obtidos indicam, portanto, a eficácia do Programa DECOLE, quando aplicado em sua (quase) totalidade, para o desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica e compreensão oral, as quais desempenham um importante papel facilitador para a aprendizagem da leitura e da escrita. Morais, Leite e Kolinsky (2013), destacam a relevância do treinamento em consciência fonológica e do conhecimento das letras para favorecer a compreensão do princípio alfabético de correspondência entre grafemas e fonemas. De fato, desde o final da década de 1970, inúmeros estudos apontam para uma relação causal entre consciência fonológica e aprendizagem da leitura e escrita em sistemas alfabéticos, como demonstram os resultados de revisão da literatura efetuados por Ehri e cols.(2001), Melby-Lervage cols. (2012), Barrera e Santos (2014), entre outros.

Várias pesquisas com intervenções têm encontrado efeitos positivos no desenvolvimento das habilidades de letramento emergente, as quais desempenham um papel crucial na aprendizagem posterior da leitura e da escrita (Barrera et al., *no prelo*; Viana et al., 2017). Os estudos apontam também que as crianças, quando começam a vida escolar, trazem consigo muitas distinções peculiares, no que concerne às experiências e habilidades fundamentais para o aprendizado da leitura (Whitehurst & Lonigan, 2001). Na verdade, a criança começa a conquistar a percepção a respeito das características da escrita muito antes de ir para a (pré) escola. Porém, esta tem um papel primordial em garantir a todas as crianças, atividades intencionais visando ao desenvolvimento das competências que lhe facilitarão o acesso ao mundo da escrita.

É importante ressaltar, também a atitude dos participantes e sua motivação frente às atividades desenvolvidas durante a aplicação do Programa DECOLE. As crianças participaram das atividades com contentamento, visto serem consideradas por elas como diferentes das rotineiras. Foi possível observar também, nas crianças, certo benefício para elas mesmas com a leitura das histórias; crianças que eram mais introvertidas começaram a se "soltar" mais e melhorar a sua autoestima. Após a leitura da história "Menina bonita do laço de fita" que exalta as qualidades de uma menina negra, algumas meninas negras em sala parecem ter começado a se valorizarem mais, colocando uma fita no cabelo e sentindo-se mais bonitas.

Embora de modo geral a pesquisa tenha chegado a resultados satisfatórios, é importante apresentar também algumas limitações do estudo. Uma delas já citada anteriormente, refere-se ao fato do estudo não ter usado um teste especifico para avaliar o vocabulário, contemplando tanto seu aspecto expressivo quanto receptivo. Outra limitação a ser considerada diz respeito ao tempo de intervenção (e consequente aplicação do programa)

ter sido diferente nos dois grupos. Dessa maneira pode-se observar que o tempo de intervenção maior realizado com o G2 permitiu a obtenção de melhores resultados, tendo sido atingida significância estatística em duas habilidades de letramento emergente: consciência fonológica e compreensão oral. De fato, esse resultado não pode ser obtido com o G1, visto que, nesse grupo, o programa não foi realizado na sua totalidade (apenas 50%) devido à greve municipal, e atividades do início do ano letivo pré-escolar. Por outro lado, o fato do estudo ter sido realizado em condições naturais, inserido na realidade escolar e em sua rotina, inclusive com as intervenções sendo feitas com um grupo de alunos equivalente ao tamanho de uma turma escolar, confere maior poder de generalização (validade externa) aos resultados obtidos.

Por fim, é possível questionar o fato de a intervenção ter ocorrido nos dois grupos em momentos diferentes do ano escolar. Sendo assim, é preciso considerar as hipóteses de que os melhores resultados do G2 possam ser devidos ao fato das crianças, no segundo semestre do ano, estarem mais desenvolvidas cognitivamente e poderem aproveitar melhor o programa, ou ao fato da pesquisadora ter mais prática na aplicação do mesmo, pois o estava aplicando pela segunda vez. Entretanto, dado que as crianças do G1 praticamente não evoluíram em suas habilidades de compreensão oral e em consciência fonológica no segundo semestre letivo, mas apenas no primeiro, quando submetidas ao programa aplicado parcialmente, deixa dúvidas sobre a suposta primazia de o desenvolvimento cognitivo ser o principal fator explicativo das evoluções significativas observadas no G2 no segundo semestre, após esse grupo ter participado do programa. De todo modo, mesmo que esse tipo de interferência (ou mesmo da experiência da aplicadora) venha a ser comprovado em pesquisas futuras, não retira o mérito do programa, apenas indica que algumas condições devem ser adotadas para maximizar sua eficácia.

Sugere-se, portanto a realização de novos estudos que busquem identificar as potencialidades do Programa DECOLE (e de outros semelhantes), para o desenvolvimento das habilidades de letramento emergente consideradas facilitadoras da alfabetização. Estudos longitudinais visando identificar os efeitos da participação no programa nas habilidades de leitura e escrita desenvolvidas no primeiro e segundo ano escolar também seriam desejáveis, bem como estudos explorando a eficácia do programa quando aplicado por professoras da Educação Infantil devidamente treinadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado traz elementos empíricos que permitem suportar a ideia da importância de serem criadas oportunidades para que os alunos da Educação Infantil tenham experiências de ensino mais sistemáticas e intencionais, voltadas para o desenvolvimento das habilidades de letramento emergente. Estas experiências podem vir a representar avanços reais na educação, na direção de proporcionar aos alunos de pré-escolas públicas aprendizagens que efetivamente contribuam para o seu progresso na escolarização. Este desenvolvimento das habilidades de letramento emergente também poderia contribuir para a alfabetização das crianças ao final do 2º ano, conforme estabelecido pela BNCC (MEC, 2017).

Capacitar as crianças da pré-escola com as habilidades de letramento emergente é muito importante, especialmente para aquelas de baixo nível socioeconômico e cultural, que sofrem com pouco acesso a recursos de ensino. Políticas públicas precisam fazer com urgência mudanças e ajustes voltados a novas formas de ensino pré-escolar, baseadas em evidências científicas, que facilitem o acesso e o progresso das crianças nas séries seguintes do ensino fundamental, com habilidades desenvolvidas para favorecer a alfabetização e a sua inclusão no âmbito escolar, profissional e social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abramowicz, A., Levcovitz, D. , & Rodrigues, T. C. (2009). Infâncias em educação infantil. *Pro-posições*, 20, 179-197.

Adams, M. (1998). *Beginning to read: thinking and learning about print*. Cambridge, MAT: MIT Press.

Almeida, Á.; Prust, A. P.; Zauza, G.; Batista, L. S.; Seabra, A. G.; Dias, N. M. (2018). Educação infantil e desempenho cognitivo e socioemocional. *Revista Psicopedagogia*, 35, 281-295.

Araújo, M. V. Marteleto, R. F., & Schoen-Ferreira, T. H. (2010). Avaliação do vocabulário receptivo de crianças pré-escolares. *Estudos de Psicologia*, 27, 169-176.

Arce, A. (2007). 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 A. Arce, L. M. L. Martins (Orgs.), *Quem tem medo de ensinar na educação infantil?* (3ª ed., p.p. 14-35). Campinas, SP: Alínea.

Arce, A., & Martins, L. M. L. (2007). *Quem tem medo de ensinar na educação infantil? Em defesa do ato de ensinar (3ª ed.).* Campinas, SP: Alínea.

Barrera, S. D; & Santos, M. J. (2014). Influência da consciência fonológica na aprendizagem da leitura e escrita: o que dizem as pesquisas brasileiras. Em: J. P, Oliveira; T. M. S, Braga; F. L. P, Viana, & A. S, Santos (Orgs). *Alfabetização em países de língua portuguesa* (pp. 27-41). Curitiba, PR: CRV.

Barrera, S. D.; Ribeiro, I., & Viana, F. L. (*in press*). Efeitos de intervenções em letramento emergente: uma revisão bibliográfica na base Scielo. Psicologia: Teoria e Pesquisa.

Barros, M. T. de A., & Spinillo, A. G. (2011). Contribuição da educação infantil para o letramento: um estudo a partir do conhecimento de crianças sobre textos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24, 542-550.

Beck, I.L & McKeown, M. G. (2007). Increasing young low-income children's oral vocabulary repertoires through rich and focused instruction. *Elementary School Journal*, *107*, 251–273.

Bodrova, E., & Leong, D. J. (2007). Tools of the mind: A Vygotskian - based early childhood curriculum. In: M. Flerr., van Oers B. (eds). *Manual internacional de educação infantil*. Dordrecht, Netherlands: Springer, 245-261.

Brasil (1988). Congresso Nacional. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal/Centro Gráfico.

Brasil (1996). LDB: Lei de diretrizes e bases da educação. Lei n. 9.394 de 20 de dez. de 1996.

Brasil (2005). Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005. Altera os artigos 6, 30, 32 e 87 da Lei nº 9394, de 20//12/96, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Brasília, DF.

Brasil (2012). Resolução CNS 466/12 Conselho Nacional de Saúde.

Brasil (2013). Lei no. 12.796 de 04 de abril de 2013. Disponível em https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2013/lei-12796-4-abril-2013-775628-publicação original-139375-pl.html

Burger, K. (2010). How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 140-165.

Campos, M. M. (2010). *Educação Infantil no Brasil: Avaliação qualitativa e quantitativa*.

São Paulo: Fundação Carlos Chagas/MEC/BID. (Relatório final)

Campos, M. M. (2013). Entre as políticas de qualidade e a qualidade das práticas. *Cadernos de pesquisa,* 43 (148), 22-43.

Campos, M. M., Esposito, Y. L., Bhering, E., Gimenes, N., & Abuchaim, B. (2011). A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais brasileiras. *Cadernos de Pesquisa*, 41 (142), 20-54.

Capovilla, F. C. & Seabra, A. G. (2013). Teste Contrastivo de Compreensão Auditiva e de Leitura. Em A. G. Seabra, N. M. Dias, & F. C. Capovilla (Orgs.). *Avaliação Neuropsicológica Cognitiva: leitura, escrita e aritmética*, 3, 29-53. São Paulo: Editora Memnon.

Capovilla, A. G. S., & Capovilla, F. C. (1998). Prova de consciência fonológica: Desenvolvimento de dez habilidades da pré-escola à 2ª série. *Temas sobre Desenvolvimento,* 7(37), 14-20.

Capovilla, A; Capovilla, F. (2000). *Problemas de Leitura e Escrita: como identificar, prevenir e remediar, numa abordagem fonológica*. São Paulo, SP: Memnon.

Colé, P.; Marec-Breton, N.; Royer, C.; Gombert, J.E. (2003). Morphologie des mots etapprentissage de la lecture. *Reeducation Orthophonic*, 213, 57-60.

Cruz, S. J. Almeida, M., Pinto, P., Constante, P., Macedo, A., Amaral, J., Monteiro, L., Lopes, E., & Ferreira, C. (2014). Contribuições da literacia emergente para o desempenho em leitura no final do 1.º CEB. *Análise Psicológica*, 32(3), 245-257.

Dambrowski, A. B; Martins, C. L; Theodoro, J. L; & Gomes, E. (2008). Influência da consciência fonológica na escrita de pré-escolares. *Revista Cefac*, *10*(2), 175-181.

Deacon, S. H. & Tong, X. (2013). Crianças com dificuldades inesperadas de compreensão de leitura. Em: M. R. Maluf e C. C. Martins (Orgs.), *Alfabetização no século XXI: Como se aprende a ler e escrever* (p.155-170). Porto Alegre, RS: Penso.

Ehri, L. C., Nunes, S. R., Stahl, S.A., & Willous, D. M. (2001). Systematic phonics instruction helps students learn to read: Evidence from the National Reading Panel's Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 71, 393-447.

Ferracini, F., Capovilla, A. G. S., Dias, N. M. & Capovilla, F. C. (2006). Avaliação de vocabulário expressivo e receptivo na educação infantil. *Revista Psicopedagogia*, *23*(71), 124-133.

Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1985). *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.

Fontes, M. J. de O. & Cardoso-Martins, C. (2004). Efeitos da leitura de histórias no desenvolvimento da linguagem de crianças de nível socioeconômico baixo. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 17* (1), 83-94.

Gondim, M. L. D. S. F. (2008). *Um novo olhar sobre a compreensão oral: os mecanismos subjacentes ao ensino da compreensão oral segundo o enfoque da abordagem comunicativa*. Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília, DF, Brasil.

Gough, P. B. & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, *7*, 6-10.

Hammil, D. D. (2004). What we know about correlates of reading. *Exceptional Children*, *70*, 453-468.

Hirsch, E. D. (2003). Reading comprehension requires knowledge - of words and the world. *American Educator*, *27*, 10-13.

Hoff, E. (2003). The specificity of environment influence: Socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child Development*, 74, 1368-1378.

IBGE (2015). PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. Síntese de Indicadores 2014. Recuperado: 15 set. 2015. Disponível: HTTP://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/0000002405241110201524101317895 9.pdframer

INEP. (2017). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA, 2016): documento básico. Brasília.

Juel, C. (2006). The impact of early school experiences on initial reading. In D. K. Dickinson & S. B. Neuman (Eds.), *Handbook of early literacy research* (Vol. 2, pp. 410–426). New York, NY: Guilford Publications.

Kaplan, E. F., Goodglass, H. & Weintraub, S. (1983). *The Boston Naming Test* (2ª ed.). Philadelphia PA: Lea & Febiger.

Kim, Y. S. & Phillips, B. (2014). Cognitive correlates of listening comprehension. *Reading Research Quarterly*, 49, 269–281.

Kramer, S. Nunes, M. & Corsino, P. (2011). Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. *Educação e Pesquisa*, 37 (1), 69-85.

Lepola, J., Lynch, J., Laakkonen, E., Silvén, M. & Niemi, P. (2012).The role of inference making and other language skills in the development of narrative listening comprehension in 4–6-year-old children. *Reading Research Quarterly*, *47*, 259-282.

Lerner, M. D. & Lonigan, C. J. (2016). Bidirectional relations between phonological awareness and letter knowledge in preschool revisited: A growth curve analysis of there relation between two code-related skills. *Journal of Experimental Child Psychology*, 144-166.

Maia, A. C. B., Leite, L. P., & Maia, A. F. (2011). O emprego da literatura na educação infantil: a investigação e intervenção com professores de pré-escola. *Revista Psicopedagogia,* 28(86), 144-155.

Maluf, M. R. (2005). Ciência da Leitura e Alfabetização Infantil: um enfoque metalingüístico. *Boletim da Academia Paulista de Psicologia*, 25, 55-62.

Maluf, M. R. & Gombert, J. E. (2008). Habilidades implícitas e controle cognitivo na aprendizagem da linguagem escrita. Em M. R. Maluf & S. R. K. Guimarães (Orgs.), *Desenvolvimento da Linguagem Oral e Escrita* (pp.123-135). Curitiba, PR: Editora UFPR.

Marec-Breton, N.; Gombert, J. E. (2004). A dimensão morfológica nos principais modelos de aprendizagem da leitura. In: Maluf, M. R. (Org), *Psicologia educacional: questões contemporâneas.* São Paulo: Casa do Psicólogo.

Melby-Lervag, M.; Lyster, S. A.; & Hulme, C. (2012). Phonological skills and their role in learning to read: a meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, *138*, 322-352.

Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. (1998). *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília, DF: Autor.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica (2010). *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília, DF: Autor

Ministério da Educação. (2017). Base nacional comum curricular: Educação infantil e ensino fundamental. Brasília, DF: MEC/SEB.

Morais, J., Leite, I., & Kolinsky, R. (2013). Entre a pré-leitura e a leitura hábil: Condições e patamares da aprendizagem. Em: M. R. Maluf e C.C. Martins (Orgs.), *Alfabetização no século XXI: Como se aprende a ler e escrever (pp.*17-48). Porto Alegre, RS: Penso.

Morais, J. (2014). Alfabetizar para a Democracia. Porto Alegre: Penso.

NELP (2008). National Early Literacy Panel, developing early literacy: report of the *National Early Literacy Panel*. Jessup: National Institute for Literacy. Disponível em http://lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf

Neuman, S.B. (2006). N Is for nonsensical. *Educational Leadership*, *64*, 28- 31.

Neuman, S. B., & Dickinson, D. K. (2003). Introduction. In: *Handbook of Early literacy*, v.1 (p. 1-10). New York: Guilford Press.

Neuman, S. B. & Dwyer, J. (2009). Missing in action: Vocabulary instruction in pre-k. *The Reading Teacher*, *62*, 384-392.

Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE. (2015). Program for International Student Assessment – PISA. Recuperado de: http://www.ocde.org/pisa/home/

Paris, S. G. & Stahl, S. A. (2005). *Children's reading comprehension and assessment*. Abingdon, England: Routledge.

Pereira, M. T.; Marturano, E. M.; Pizato, E. C. G.; Fontaine, A. M. G. (2011). Possíveis contribuições da educação infantil para o desempenho e a competência social de escolares. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional. 15, 101-109.

Phillips, B. M. & Lonigan, C. J. (2013). Os correlatos sociais do letramento emergente. Em M. J. Snowling, & C. Hulme, C. *A ciência da leitura* (p. 191-206). Porto Alegre, RS: Penso.

Piasta, S. B. & Wagner, R. K. (2010). Learning letter names and sounds: Effects of instruction, letter type, and phonological processing skill. *Journal of Experimental Child Psychology*, 105, 324–344.

Piasta, S. B. (2014). Assessment-guided differentiated instruction to support alphabet knowledge. *The Reading Teacher, 68, 202-201*.

Pizato, E. C. G.; Marturano, E. M.; Fontaine, A. M. G. V. (2012). Acesso à educação infantil e trajetórias de desempenho escolar no ensino fundamental. Paidéia, 22(52), 187-196.

Ribeiro, I. Costa, H.; Brandão, S. (2014). Avaliação do programa falar, ler e escrever no jardim da infância. In: Viana, F. L.; Ribeiro, I (Orgs.), *Falar, ler e escrever: propostas integradoras para jardim de infância* (pp. 160-183). Lisboa: Santillana.

Ribeiro, I. S., Viana, F. L., Cadime, I. M. D., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Pereira, L. (2014). Compreensão da leitura: dos modelos teóricos ao ensino explícito. Coimbra,Portugal: Almedina. Recuperado de HTTP://repositorium. Sdum.uminho.pt/handle/1822/11216.

Santos, M. J., & Maluf, M. R. (2004). Consciência Fonológica e linguagem escrita: efeitos de um programa de intervenção. Em: M. R., Maluf (Org), *Psicologia Educacional: questões contemporâneas* (pp. 91-103). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Santos, M. J. (2004). *Consciência Fonológica e Educação Infantil: aplicação de um programa de intervenção e seus efeitos na aquisição da escrita*. Tese de Doutorado. Pontifica Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Santos, M. J. & Barrera, S. D. (2017). Impacto do treino em habilidades de consciência fonológica na escrita de pré-escolares. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21, 93-102.

Sargiani, R. de. A. & Maluf, M. R. (2018). Linguagem, cognição e educação infantil: Contribuições da Psicologia Cognitiva e das Neurociências. *Psicologia Escolar e Educacional*, 477-488.

Saviani, D. (1991). P*edagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. São Paulo, SP: Cortez.

Seabra, A. G., & Dias, M. (2012). *Avaliação neuropsicológica cognitiva: Linguagem oral* (Vol. 2). São Paulo, SP: Memnon.

Seabra, A. G., Trevisan, & Capovilla, F. C. (2012). Teste infantil de nomeação. In A. G. Seabra e M. Dias (Orgs), *Avaliação neuropsicológica cognitiva: Linguagem oral* (Vol. 2). São Paulo, SP: Memnon.

Seabra, A. G., Dias, N. M. & Capovilla, F. C. (2013). Teste Contrastivo de Compreensão Auditiva e de Leitura – Subteste de compreensão de sentenças faladas. In: Seabra, A. G., Dias, N. M. & Capovilla, F. C. *Avaliação Neuropsicológica Cognitiva: Leitura, Escrita e Aritmética* (Vol. 3). São Paulo, SP: Memnon.

Semeghini-Siqueira, I. (2011). Desafios e soluções em ambientes de ensino e aprendizagem de língua materna para crianças de 6 anos. *Educação*, 34, 330-340. Recuperado de: http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/ article/viewArticle/7516.

Senechal, M. & Lefevre, J. A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-years longitudinal study. *Child development*, 73, 445-460.

Shanahan, T. & Lonigan, C. J. (2010). The national early literacy panel: a summary of the process and the report. *Educational Researcher*, 39, 279–285.

Snow, C. E., Burns, M. S. & Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC.: National Academies Press.

Snowling, M. J. & Hulme, C. (2013). *A ciência da leitura*. Porto Alegre, RS: Penso.

Soares, M. (2006). Alfabetização e letramento na educação infantil. Recuperado de: http//www.revistapatio.com.br.

Spinillo, A. G., Mota, M. E. P., & Correa, J. (2010). Consciência metalinguística e compreensão de leitura: diferentes facetas de uma relação complexa. *Educar*, 38, 157-171.

Stahl, S. & Nagy, W. (2006). *Teaching Word Meanings*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Storch, S. A. & Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, *38* (6), 934-947.

Sulzby, E. & Teale, W. (1991). Emergent Literacy, In R. Barr; P. M. Kami; P. Mesenthol & P.D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research*, 727-757, New York, NY: Longmam.

Thompson, G. B. (2009). The long learning route to abstract letter units. *Cognitive Neuropsychology*, 26, 50-69.

Tong, X., Deacon, S., Kirby, J., Cain, K., & Parrila, R. (2011). Morphological awareness: A key to understanding poor reading comprehension in English. *Journal of Educational Psychology, 103*, 523-534.

UNESCO. (2006). Education for All. Global Monitoring Report: Literacy for Life. Paris. Retrieved from Http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001416/141639e.pdf

Viana, F. L. (2007). *O Ensino da Leitura: A Avaliação*. Lisboa, Portugal: ME-DGIDC.

Viana, F. L, & Ribeiro, I. (2014). *Falar, Ler e Escrever: propostas integradoras para o Jardim da Infância*. Lisboa, Portugal: Santillana.

Viana, F. L., Cruz, J. & Cadime, I. (2014). "Ler" antes de ler. Como facilitar a aprendizagem da leitura e da escrita? IN: F.L. Viana & I. Ribeiro (Orgs), *Falar, Ler e Escrever: propostas integradoras para o Jardim da Infância* (pp. 06-23). Lisboa, Portugal: Santillana.

Viana, F. L., Ribeiro, I. & Barrera, S. D. (2017). *Decole – Desenvolvendo competências de letramento emergente: Propostas integradoras para a pré-escola*. Porto Alegre, RS: Penso.

Weiland, C. & Yoshikawa, H. (2013). Impacts of a prekindergarten program on children's mathematics, language, literacy, executive function, and emotional skills. *Child Development*, 84, 2112-2130.

Whitehurst, G. J. & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69, 848-872.

Whitehurst, G. J. & Lonigan, C. J. (2001). Emergent literacy: Development from pre readers to readers. *In* S. B. Neuman and D. K. Dickinson. (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research*, (pp11-29). New York, NY: Guildford.

ANEXO A – CERTIFICADO DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA

Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Comitê de Ética em Pesquisa
Campus de Ribeirão Preto

Of.CEtP/FFCLRP-USP/006-dgfs.

Ribeirão Preto, 17 de fevereiro de 2017.

Prezado(a) Pesquisador(a),

Comunicamos a V. Sa. que o projeto de pesquisa intitulado **"Efeitos de um programa de intervenção em letramento emergente desenvolvido com crianças do último ano da educação infantil"** foi analisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP-USP, em sua 163ª Reunião Ordinária, realizada em 16.02.2017, e enquadrado na categoria: **APROVADO** (CAAE nº 61070216.4.0000.5407).

Solicitamos que eventuais modificações ou emendas ao projeto de pesquisa sejam apresentadas ao CEP, de forma sucinta, identificando a parte do projeto a ser modificada e suas justificativas. De acordo com a Resolução nº466 de 12/12/2012, devem ser entregues relatórios semestrais e, ao término do estudo, um relatório final sempre via Plataforma Brasil.

Atenciosamente,

Prof.ª Dr.ª Marina Rezende Bazon
Coordenadora

Ao(À) Senhor(a)
Regiane Kosmoski Silvestre Gatto
Programa de Pós-Graduação em Psicologia da FFCLRP/USP.

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP USP
Fone: (16) 3315-4811
Avenida Bandeirantes, 3900 - bloco 23 - casa 37 - 14040-901 - Ribeirão Preto - SP - Brasil
Homepage: http://www.ffclrp.usp.br - e-mail: coetp@ffclrp.usp.br

ANEXO B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido- TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: **Efeitos de um Programa de intervenção em letramento emergente desenvolvido com crianças do último ano da Educação Infantil.**

PESQUISADORA RESPONSÁVEL
Regiane Kosmoski Silvestre Gatto Fone: (16) 3941-5805

ORIENTADORA
Profa. Dra. Sylvia Domingos Barrera Fone: (16) 3315-3797 (FFCLRP-USP)

Srs. Pais (ou responsáveis)

Meu nome é Regiane Kosmoski Silvestre Gatto, sou pedagoga e aluna do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da USP-RP e gostaria de convidar seu (sua) filho (a) a participar da pesquisa intitulada *"Efeitos de um programa de intervenção em letramento emergente desenvolvido com crianças do último ano da Educação Infantil*". Essa pesquisa já foi autorizada pela direção da escola de seu (sua) filho (a) e pretende desenvolver, junto a um grupo de crianças pré-escolares, atividades e jogos baseados na leitura de oito livros da literatura infantil, que tem como objetivo o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes favoráveis à aprendizagem da leitura e da escrita. Os resultados obtidos poderão ajudar no planejamento de atividades e materiais educacionais mais adequados para serem utilizados na pré-escola com vistas a facilitar o processo de alfabetização posterior.

No início da pesquisa, todos os participantes serão avaliados individualmente pela pesquisadora em suas habilidades de: 1) consciência fonológica (isto é, capacidade de perceber semelhanças e diferenças do som entre as palavras, por exemplo, perceber se duas palavras rimam e qual parte que elas têm em comum); 2) conhecimento das letras do alfabeto; 3) vocabulário (palavras conhecidas); 4) compreensão oral (entendimento de frases ouvidas). Após a avaliação inicial, metade dos participantes será convidado a participar das atividades do programa, o qual será desenvolvido pela professora – pesquisadora. Estas atividades ocorrerão durante o período em que o aluno freqüenta a escola, três vezes na semana e terão duração máxima de 45 minutos. A outra metade dos participantes permanecerá em sala de aula, frequentando as atividades regulares previstas pela pré-escola. Ao final do semestre, serão novamente aplicados os testes iniciais e comparados os progressos do crescimento de cada grupo (o que participou do programa e o que ficou em sala de aula) e, caso se perceba ganhos importantes nos alunos que participaram do programa, a mesma proposta será desenvolvida no 2º semestre com as crianças que não tiveram acesso ao programa durante o 1º semestre, havendo novamente, ao final do ano letivo, nova avaliação dos alunos nas habilidades avaliadas no início da pesquisa.

Caso o (a) senhor (a) concorde em autorizar seu filho a prosseguir como participante nessa pesquisa saiba que é livre para interromper sua participação a qualquer momento e, se assim o fizer, não haverá prejuízos de qualquer ordem em função desta decisão.

Não há previsões de riscos ou desconforto para as crianças participantes da pesquisa e o (a) senhor (a) poderá receber informações sobre o andamento das atividades sempre que julgar necessário, entrando em contato por telefone com a pesquisadora ou com a orientadora da pesquisa, cujos telefones encontram-se no início deste documento. Em caso de dúvidas sobre os procedimentos éticos da pesquisa o (a) senhor (a) poderá entrar em contato com o Comitê de Ética da FFCLRP USP-RP, localizado na Av. Bandeirantes, 3900 – Ribeirão Preto – SP/Fone (16) 3315-4811 / e-mail: coetp@ffclrp.usp.br.

Informamos ainda que não haverá qualquer tipo de gasto ou remuneração para os participantes da pesquisa e que os dados obtidos durante o estudo serão utilizados pela pesquisadora apenas para publicações científicas, garantindo-se o total sigilo com relação à identidade de todas as crianças participantes.

Considerando o que foi explicado anteriormente,

Eu:_____,

Abaixo assinado, responsável por_____, afirmo que fui devidamente esclarecido (a) sobre os objetivos, os procedimentos, os riscos e os benefícios da pesquisa intitulada "***Efeitos de um programa de intervenção em letramento emergente desenvolvido com alunos do último ano da educação infantil***", que tem como pesquisadora responsável Regiane K. S. Gatto, e declaro que concordo inteiramente com as condições que me foram apresentadas e que, livremente, manifesto autorização para a participação de meu (minha) filho (a) nesta pesquisa. Declaro ainda que recebi uma via deste documento e que tive a oportunidade de lê-lo com atenção.

Ribeirão Preto, ___ de _____ de 20 __

_____

Assinatura do responsável - RG:_____

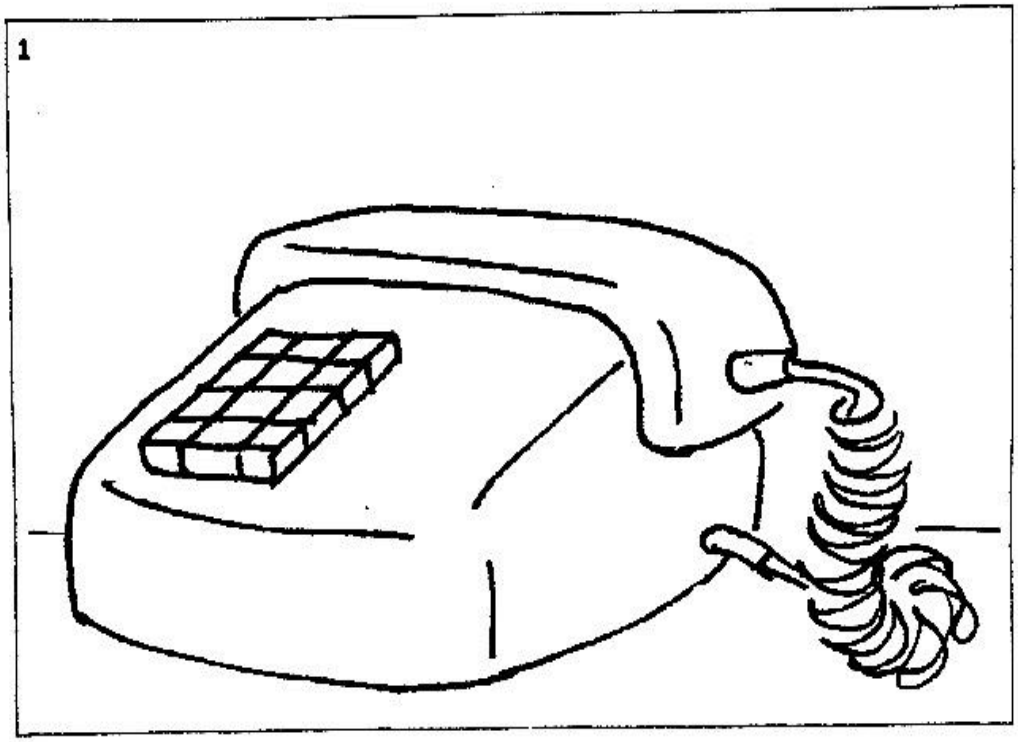
_____

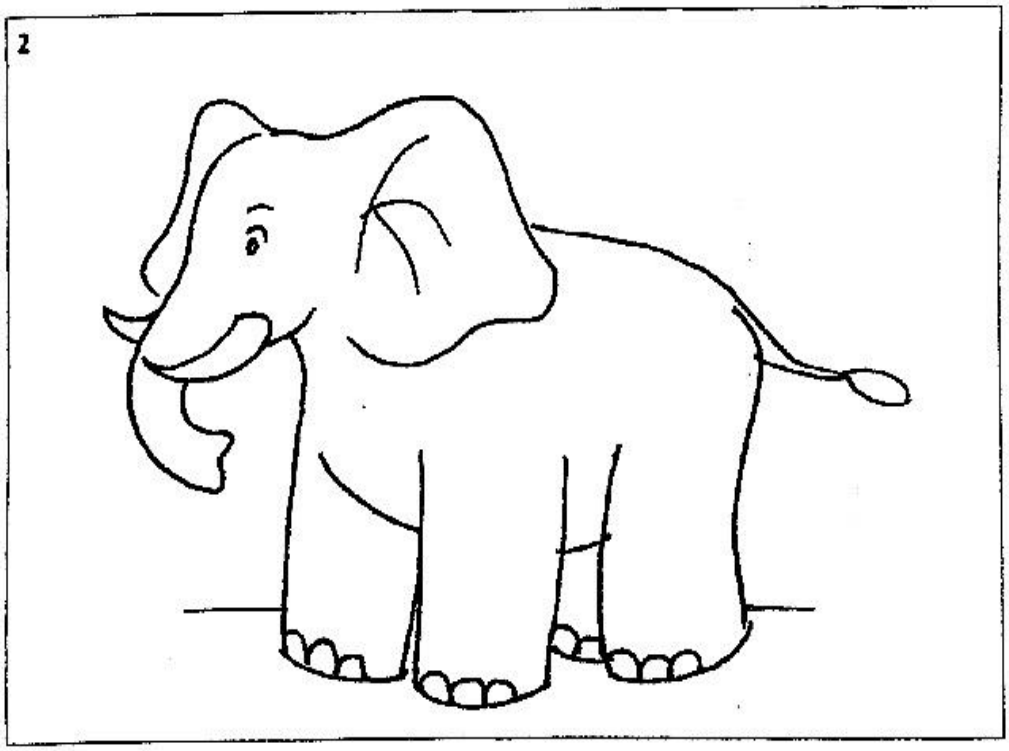
Assinatura da pesquisadora - RG: _____

_____

ANEXO C– TESTE INFANTIL DE NOMEÇÃO (VERSÃO REDUZIDA)

(Seabra, Trevisan &Capovilla, 2012)





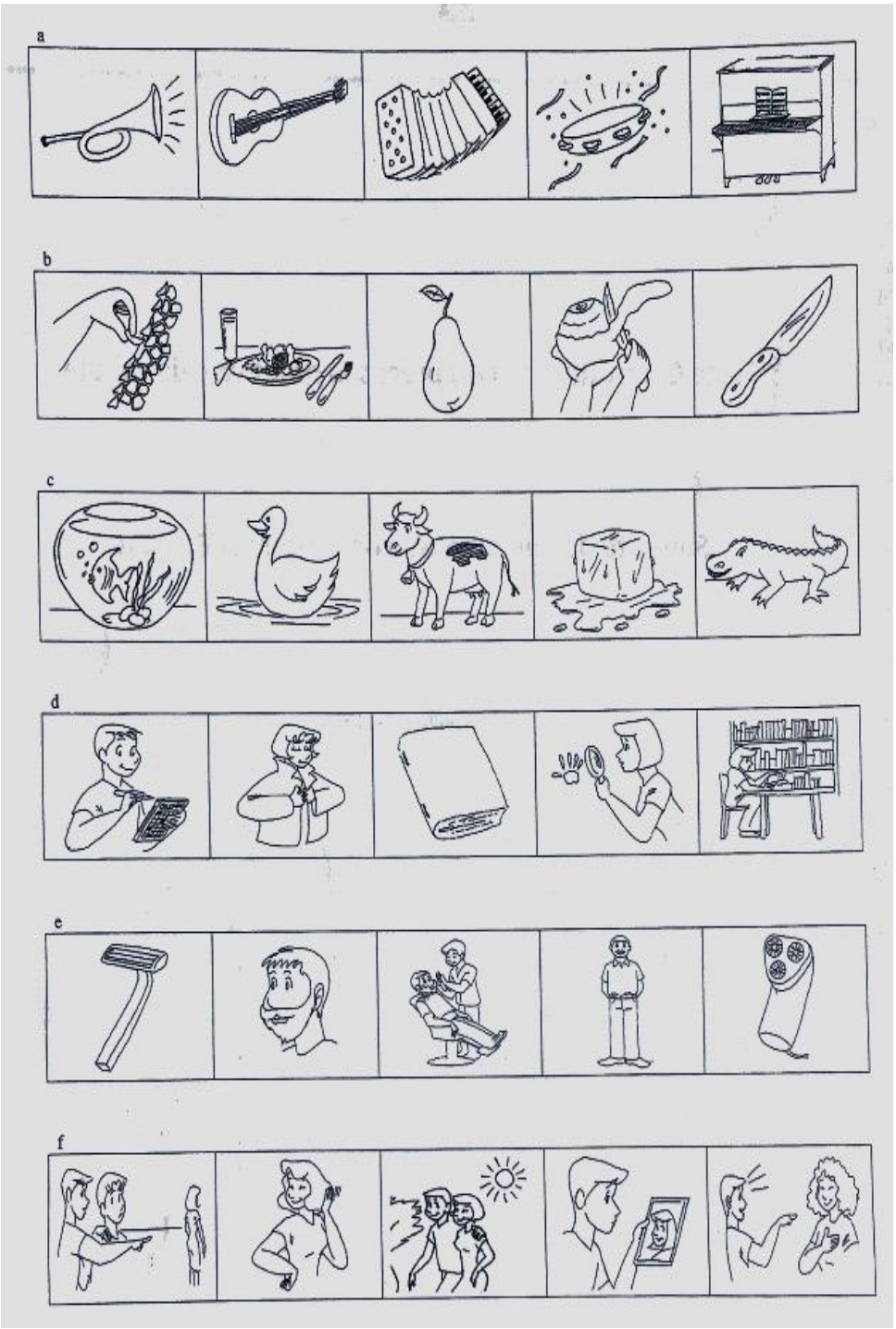
TESTE INFANTIL DE NOMEÇÃO (VERSÃO REDUZIDA)

FOLHA DE REGISTRO DE RESPOSTAS

(Seabra, Trevisan &Capovilla, 2012)

Item	Resposta	Item	Resposta
1. Telefone		31. Cabide	
2. Elefante		32. Binóculo	
3. Palhaço		33. Agulha	
4. Porco		34. Grampeador	
5. Computador		35. Abajur	
6. Cobra		36. Bateria	
7. Leão		37. Sanfona	
8. Coração		38. Escorpião	
9. Quadrado		39. Cogumelo	
10. Coruja		40. Rinoceronte	
11. Tomada		41. Chocalho	
12. Golfinho		42. Abridor	
13. Dados		43. Círculo	
14. Sino		44. Clipe	
15. Corrente		45. Caju	
16. Pincel		46. Balança	
17. Canguru		47. Chicote	
18. Frutas		48. Compasso	
19. Piano		49. Violino	
20. Helicóptero		50. Pandeiro	
21. Zíper		51. Freira	
22. Peteca		52. Avental	
23. Morcego		53. Açougue	
24. Liquidificador		54. Âncora	
25. Cérebro		55. Avestruz	
26. Alicate		56. Chaminé	
27. Pêra		57. Funil	
28. Parafuso		58. Castor	
29. Navio		59. Lareira	
30. Batedeira		60. Harpa	

ANEXO D – TESTE CONSTRASTIVO DE COMPREENSÃO AUDITIVA E DE LEITURA (Capovilla e Seabra, 2013) - Subteste de Compreensão de Sentenças Faladas (itens de treino)



ANEXO E – SONDAGEM DO CONHECIMENTO DE LETRAS

D I LR

V H E J

M S P A

W F X B

N U Y Q

K Z O C

G T