

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

REGINA LÚCIA POPPA SCARPA

O conhecimento de pré-escolares sobre a escrita: impactos de propostas didáticas diferentes em regiões vulneráveis

São Paulo

2014

Regina Lúcia Poppa Scarpa

O conhecimento de pré-escolares sobre a escrita: impactos de propostas didáticas diferentes em regiões vulneráveis

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como exigência parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sonia Teresinha de Sousa Penin

São Paulo – SP

2014

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 a fonte.

Catálogo na Publicação

Serviço de Biblioteca e Documentação

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

371.21 Scarpa, Regina Lúcia Poppa

S286c O conhecimento de pré-escolares sobre a escrita: impactos de propostas didáticas diferentes em regiões vulneráveis / Regina Lúcia Poppa Scarpa; orientação Sonia Teresinha de Sousa Penin. São Paulo: s.n., 2014.

264 p.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares) -- Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo)

1. Educação infantil 2. Leitura 3. Escrita 4. Alfabetização 5. Avaliação da educação.
I. Penin, Sonia Teresinha de Sousa, orient.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Nome: SCARPA, Regina Lúcia Poppa

Título: **O conhecimento de pré-escolares sobre a escrita: impactos de propostas didáticas diferentes em regiões vulneráveis**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como exigência parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA

Professor: _____

Instituição: _____

Assinatura: _____

Professor: _____

Instituição: _____

Assinatura: _____

Professor: _____

Instituição: _____

Assinatura: _____

Professor: _____

Instituição: _____

Assinatura: _____

Professor: _____

Instituição: _____

Assinatura: _____

Dedico este trabalho a Telma Weisz, que contagiou toda uma geração de educadores com seu compromisso inabalável para a alfabetização das crianças nas escolas públicas brasileiras.

Agradecimentos

Às crianças que participaram do presente estudo com tanta presteza, curiosidade e envolvimento em torno dos livros e da descoberta do mundo da escrita, por me permitirem aprender tanto com elas.

Às equipes técnicas das secretarias municipais de educação pela disponibilidade e colaboração na busca das escolas e às equipes escolares (direção, coordenação pedagógica e professores) pelo acolhimento e parceria nos muitos dias que passamos juntos.

A Emilia Ferreiro, pelo honroso convite de participar nesta pesquisa, pela preciosa colaboração na adequação da metodologia para a Língua Portuguesa e para as condições atuais da realidade educacional brasileira, pelo exemplo de rigor acadêmico e profissional e, principalmente, pela firme confiança no desejo e na capacidade que todas as crianças têm de pensar e aprender.

A querida Claudia Molinari, sem a qual este trabalho nem ao menos haveria nascido, por sua generosidade, cumplicidade, assim como pelo apoio metodológico e teórico, por sua leitura crítica, pelas indicações bibliográficas e pelos comentários tão apropriados e, especialmente, pela grande amizade.

À minha orientadora, Sonia Teresinha de Sousa Penin, por me acolher e me acompanhar na construção desta pesquisa com interesse e disponibilidade.

Ao Lino de Macedo, pela leitura afetiva e criteriosa do relatório de qualificação e, especialmente, por ser esse grande amigo de muitos anos que, com seu grande coração, está sempre onde precisamos.

A Zilma Ramos Moraes de Oliveira, companheira de tantos anos na causa da Educação Infantil, por todo apoio, incentivo e contribuição na minha formação profissional.

Às colegas Diana Grunfeld e Cinthia Kuperman, por toda colaboração e generosidade ao compartilharem comigo seus projetos e percursos de pesquisa – importantes referências para esse trabalho.

A Delia Lerner, pelo privilégio da convivência profissional e por todos os valiosos ensinamentos, matéria prima da minha formação.

A Denise Teixeira, por ter me acompanhado às escolas sempre alegre e interessada e, especialmente, por ter filmado 60 horas de entrevistas de forma impecável.

A Vilmara Nogueira, por ter me ajudado nas transcrições das entrevistas, com interesse, curiosidade e encantamento com as falas e ideias das crianças.

A Priscila Monteiro, minha amiga, minha irmã, por trinta anos de amizade e parceria diárias, estudo e trabalho conjuntos, comungando a mesma paixão pelas didáticas e os mesmos desejos para a escola pública.

A Débora Rana, Beatriz Gouveia, Ana Inoue, Luciana Hubner, Silvia Carvalho e Chris D'Albertas e às suas capacidades incomensuráveis de exercerem a amizade em sua melhor tradução.

A Angela Dannemann, por todo apoio e incentivo nessa etapa da minha vida e pela ajuda no *abstract*.

A Cybele Amado, minha grande e querida amiga, pelo encorajamento diário e por toda confiança depositada em meu trabalho.

Ao Gabriel Grossi, Ricardo Falzetta, Paola Gentile, Denise Pellegrini e Rodrigo Ratier, meus queridos amigos jornalistas-educadores que sempre estiveram ao meu lado acreditando em meus sonhos, compartilhando-os e, por meio de seu ofício, ajudando a concretizá-los.

Ao Tejo, meu querido irmão, por ter me ensinado coisas tão fundamentais na vida, como o senso de justiça e responsabilidade social, bem como o amor pela leitura.

Aos meus filhos, Fernando e Marcelo, e às minhas noras, Isabelle e Laura, pelo carinho e apoio de todos os dias.

À minha avó, Luiza Altomare Poppa (*in memoriam*), alfabetizadora na zona rural de uma cidadezinha mineira chamada Alagoa.

E, por fim, ao Ennio (Moro), meu grande e querido companheiro que, sentado sempre ao meu lado, acompanhou com entusiasmo e interesse cada um dos passos dessa caminhada; pra você, o meu amor e o meu muito obrigada.

Resumo

SCARPA, Regina Lúcia Poppa. **O conhecimento de pré-escolares sobre a escrita: impactos de propostas didáticas diferentes em regiões vulneráveis.** São Paulo, 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação.

A presente pesquisa se propôs a indagar que conhecimentos sobre a língua escrita tinham crianças provenientes de famílias de baixa renda, com escasso contato com livros e leitores no seu entorno extraescolar, ao final da etapa pré-escolar, e em que medida tais conhecimentos poderiam estar relacionados a duas propostas didáticas diferentes. As escolas foram selecionadas em periferias urbanas consideradas de alta vulnerabilidade quando comparadas com outras regiões dos mesmos municípios. Além desse critério de seleção da amostra, procuraram-se pares de instituições com perspectivas contrastantes no que concerne às possibilidades de acesso oferecidas para o ingresso das crianças pequenas nas culturas do escrito. As quatro escolas selecionadas, após análises preliminares, foram organizadas em dois grupos: de um lado, aquelas que propunham práticas de ensino pautadas na apresentação gradual e sequenciada de letras e atividades de cópia (Escolas X) e, de outro, pré-escolas que consideravam a língua escrita como um objeto cultural com o qual as crianças interagiam exercendo diversas práticas sociais de leitura e escrita em distintos contextos de uso, ao mesmo tempo em que tinham possibilidades de apropriar-se das particularidades do sistema de escrita alfabético (Escolas Z). Foram propostas a 60 crianças, com idade média de 6 anos, de ambos os sexos, a resolução de algumas tarefas: escrita do nome próprio e de uma lista de palavras do mesmo campo semântico; leitura de títulos de história em uma série de subtarefas encadeadas com diferentes graus de contextualização; exploração de livros informativo e literário; omissão do primeiro fonema de uma lista de palavras, apenas de forma oral, e conhecimento de letras em um teclado de computador. Os dados obtidos mostraram que em todas as tarefas propostas o grupo das Escolas Z obteve melhores resultados quando comparado ao das Escolas X, sendo que, em algumas, essa diferença mostrou-se expressiva. A análise qualitativa sugere que essa regularidade nos resultados é de especial interesse uma vez que os conhecimentos das crianças sobre a língua escrita, bem como os procedimentos por elas utilizados, podem ser vinculados com as diferentes propostas didáticas envolvendo a leitura e a escrita das quais tiveram a oportunidade de participar. Foi possível concluir que as crianças de todas as escolas possuíam diversos conhecimentos sobre a escrita e tiveram contato sistemático com a linguagem escrita e com textos diversificados. Contudo, a oportunidade que as crianças tiveram de escrever segundo suas possibilidades, de interpretar o escrito, trocar com pares e receber ajuda de docentes que conhecem a especificidade da construção inicial da escrita, promoveu maiores aprendizagens acerca da língua escrita, do que as atividades de cópia e treino de habilidades perceptivo-motoras. Consideramos que esta pesquisa pode vir a fornecer novos elementos para compreender e caracterizar as propostas didáticas de leitura e escrita vigentes na Educação Infantil e fornecer dados que poderão contribuir para alimentar os debates atuais acerca de quem é e o que sabe essa criança que, desde 2010, chega aos 6 anos de idade nas salas de 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos.

Palavras-chave: Educação Infantil, Pré-Escola, Leitura e Escrita, Alfabetização, Avaliação.

Abstract

SCARPA, Regina Lúcia Poppa. **The knowledge of pre-schoolers about writing: Impact of different pedagogies proposals in vulnerable regions.** São Paulo, 2014. Thesis (Doctoral studies in Education) - Universidade de São Paulo, School of Education.

The purpose of this research is to investigate the knowledge about written language that children from low income families, and scarce contact with books and readers in their environment out of school, have at the end of pre-school, and to which extent such knowledge may be related to two different pedagogies proposals. The selected schools were located in urban outskirts and considered highly vulnerable when compared to other regions within the same city. In addition to this selection criterion, the samples comprehend pairs of institutions with a contrasting outlook regarding the possibilities of access offered to young children in their contact with the writing cultures. After preliminary analyses, the four selected schools were organized in two groups: those which advocated teaching practices guided by the gradual and sequential presentation of letters and copying activities (X Schools) on one hand, and pre-schools which considered the writing language to be a cultural object with which children interacted through diverse reading and writing social practices in different usage contexts, while pondering upon the characteristics of the alphabetic writing system, on the other hand (Z Schools). Several tasks were assigned to 60 children, approximately 6 years old, of both genders: writing of their own names and a list of words within the same semantic field; reading story titles in a series of enchainned sub-tasks with different degrees of contextualization; exploring informative and literary books; omission of the first phoneme of a word list, just orally, and knowledge of the letters on a computer keyboard. In all tasks proposed, the data showed that group Z achieved better results when compared to X schools; and it is worth noting that in some tasks such difference was rather significant. The qualitative analysis suggests that such regularity of results is of particular interest since the knowledge children have of and about the written language, as well the means they employ to learn may be related to the different pedagogical proposals involving the reading and the writing that they had the opportunity to take part. It was possible to conclude that children in all the schools had acquired knowledge about writing and had had systematic contact with the written language and with many different texts. However, the opportunity that the children had to write according to their skills, to interpret the written text, to exchange with peers and to be helped by the teachers who know the specificity of the initial construction of a written, produced greater learning about the written language than the activities of copying and training perceptual and motor skills. We believe that this research may ultimately provide new elements to understand and characterize the teaching proposals of reading and writing in force in Children's Education and provide data that can help to feed the current debates in connection with who this child is and what this child, who begins the 1st of the nine-year Elementary School, actually knows.

Key-words: Early Childhood Education, Pre-school, Reading and Writing, Literacy, Assessment.

LISTA DE SIGLAS

A- Alfabética

APM – Associação de Pais e Mestres

CEFAM – Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

CNE – Conselho Nacional de Educação

CP – Coordenador Pedagógico

DCN – Diretriz Curricular Nacional

EF – Ensino Fundamental

FEUSP – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

P – Pré-silábica

PAP – Professora de Apoio Pedagógico

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios

PNE - Plano Nacional de Educação

POIE – Professor Orientador de Informática Educativa

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

SME – Secretaria Municipal de Educação

SCP – Silábica com consoantes pertinentes

SSLP – Silábica sem letras pertinentes

SVP – Silábica com vogais pertinentes

SVCP – Silábica com vogais e consoantes pertinentes

SA - Silábico-alfabética

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 e 2 – Entorno da Escola X2.....	244
Imagem 3 – Biblioteca da Escola Z2.....	244
Imagem 4 – Biblioteca da Escola Z2.....	245
Imagem 5 – Cartaz com o alfabeto (Escola X2).....	245
Imagem 6 – Cartaz com os nomes das crianças (Escola X2).....	245
Imagem 7 – Crachás com os nomes das crianças (Escola X2).....	246
Imagem 8 – Cartaz com regras de convivência (Escola X2).....	246
Imagem 9 – Calendário (Escola X2).....	246
Imagem 10 – Cartaz de aniversariantes (Escola X2).....	246
Imagem 11 – Atividade com papel crepom (Escola X2).....	247
Imagem 12 – Atividade de cópia de letras (Escola X1).....	247
Imagem 13 – Atividade de cópia de palavras com a mesma inicial (Escola X1).....	248
Imagem 14 – Atividade de cópia do nome dos colegas (Escola X1).....	248
Imagem 15 – Atividade de cópia de letra (Escola X1).....	248
Imagem 16 – Atividade de cópia de palavras (Escola X1).....	249
Imagem 17 – Atividade de cópia de letras (Escola X1).....	249
Imagem 18 – Cópia de parlenda (Escola X1).....	250
Imagem 19 – Atividade de cópia de palavras (Escola X1).....	250
Imagem 20 – Atividade de cópia de palavras (Escola X1).....	251
Imagem 21 – Identificação das letras do próprio nome (Escola X1).....	251
Imagem 22 – Atividade de cópia de palavras (Escola X1).....	252
Imagem 23 – Crachás com nomes das crianças (Escola Z1).....	252
Imagem 24 – Caixas de materiais individuais (Escola Z1).....	253
Imagem 25 – Caixa com materiais individuais (Escola Z1).....	253

Imagem 26 – Exposição das produções das crianças (Escola Z1).....	254
Imagem 27 – Exposição das produções das crianças (Escola Z1).....	254
Imagem 28 – Capas dos livros literário e informativo.....	117
Imagem 29 – Índice do livro informativo.....	118
Imagem 30 – Contracapa do livro literário.....	119
Imagem 31 – 4ª capa do livro literário.....	119
Imagem 32 – Escrita do próprio nome (Daniel).....	122
Imagem 33 – Escrita do próprio nome (Nicolly).....	124
Imagem 34 – Escrita do próprio nome (Aline).....	124
Imagem 35 – Escrita do próprio nome (Gabriel).....	125
Imagem 36 - Escrita de lista pela criança (Pedro).....	131
Imagem 37 – Escrita de lista pela criança (David).....	133
Imagem 38 – Escrita de lista pela criança (Luana).....	134
Imagem 39 - Escrita de lista pela criança (Elisabeth).....	135
Imagem 40 - Escrita de lista pela criança (Julia).....	135
Imagem 41 - Escrita de lista pela criança (Yasmin).....	140
Imagem 42 - Escrita de lista pela criança (Daniel).....	140
Imagem 43 – Capas dos livros literário e informativo.....	191
Imagem 44 – Índice do livro informativo.....	196

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantidade de meninos e meninas estudadas, segundo Escolas X/Z e subgrupos A, B e C.....	57
Tabela 2 - Comparativo dos recursos físicos, materiais e humanos e sua utilização nas quatro escolas.....	80
Tabela 3 - Estabelecimentos de Educação Infantil com bibliotecas.....	256
Tabela 4 - Situações didáticas fundamentais na alfabetização inicial por escola.....	107
Tabela 5 - Escrita do nome próprio - quantidade e tipos de respostas por escolas.....	123
Tabela 6 - Número absoluto e percentagem de respostas segundo níveis de conceitualização da escrita.	136
Tabela 7 - Total e percentagem, segundo níveis de conceitualização da escrita de crianças por tipo de escola.....	137
Tabela 8 - Número absoluto de crianças, por escola, segundo níveis de conceitualização da escrita.....	138
Tabela 9 - Quantidade de vogais e consoantes usadas na lista de palavras, por crianças com escritas pré-silábicas e por tipo de escola, em números absolutos.....	256
Tabela 10a - Escolas X – Total e percentagem, segundo níveis de conceitualização da escrita das crianças, por subgrupos A, B, C.....	141
Tabela 10b - Escolas Z – Total e percentagem, segundo níveis de conceitualização da escrita das crianças, por subgrupos A, B, C.....	141
Tabela 11 - Quantidade e percentagem de crianças que não verbalizam e verbalizam durante o processo de escrita.....	257
Tabela 12 - Quantidade e percentagem de não verbalizações e verbalizações realizadas pelas crianças, segundo níveis de conceitualização da escrita.....	257
Tabela 13 - Número de respostas de localização de letras do nome próprio no teclado, segundo tipos de escola.....	151
Tabela 14 - Identificação das letras do nome próprio no teclado.....	258
Tabela 15 - Quantidade de letras conhecidas pelas crianças no teclado do computador, por tipos de escola (incluindo as do próprio nome).....	152
Tabela 16 - Quantidade de letras conhecidas e nomeadas pelas crianças no teclado do computador, por escolas.....	259
Tabela 17 - Relação entre níveis de conceitualização da escrita pelas crianças e conhecimento do nome das letras.....	153
Tabela 18 - Números absolutos e percentagens de respostas por categorias.....	158

Tabela 19 - Números absolutos e percentagens de respostas por categoria e escola.....	160
Tabela 20 - Categorias de respostas em percentagens por subgrupos A, B e C, segundo tipos de escola....	162
Tabela 21 - Classificação do total de respostas por subcategorias, por escolas e subgrupos A, B e C em números absolutos.....	260
Tabela 22 - Números absolutos e percentagens de crianças por categoria.....	165
Tabela 23 - Número de crianças segundo respostas em tarefa de omissão do primeiro fonema e nível de conceitualização da escrita, por escola.....	166
Tabela 24 - Quantidade de respostas, segundo o uso do escrito em leitura de títulos sem contexto.....	173
Tabela 25 - Uso ou não do escrito por tipo de escola.....	173
Tabela 26 - Quantidade e percentagem de crianças, por tipos de escola, em relação ao número de respostas que levam em conta o escrito.....	174
Tabela 27 - Quantidade e percentagem de respostas que consideram o escrito, por escolas, e subgrupos A, B e C.....	260
Tabela 28 - Índices considerados pelas crianças, expressos em valores absolutos e percentagens.....	176
Tabela 29 - Quantidade e percentagem de respostas que consideram o escrito, por escolas, e subgrupos A, B e C.....	261
Tabela 30 - Localização e justificativas das crianças na tarefa de leitura: <i>onde diz Pele de Asno?</i>	178
Tabela 31 - Localização e justificativas na tarefa de leitura dos títulos Pele de Asno e Pinóquio (<i>Qual é qual?</i>).....	181
Tabela 32 - Quantidade e percentagens de crianças segundo tipo de justificativa para escolha de Pele de Asno e Pinóquio , por tipos de escola e subgrupos A, B e C.....	262
Tabela 33 - Percentuais de respostas adequadas por tarefa e por escola.....	184
Tabela 34 - Quantidade de crianças segundo níveis de conceitualização da escrita, e respostas dadas, na tarefa de leitura de títulos sem contexto.....	186
Tabela 35 - Quantidade de crianças por Escolas X e Z, segundo níveis de conceitualização da escrita e tipo de trajetória, na tarefa de leitura sem contexto (LSC).....	187
Tabela 36 - Quantidade de crianças, segundo níveis de conceitualização da escrita que identificaram o título nas tarefas de leitura: <i>Onde diz? E Qual é qual?</i>	188
Tabela 37 - Respostas das crianças à pergunta: <i>Onde procurariam informações sobre os bois?</i> , em números absolutos e percentagens, por escola e subgrupos A, B, C.....	262

Tabela 38 - Argumentos das crianças que escolheram o informativo, por tipo de escola.....	192
Tabela 39 - Argumentos das crianças que escolheram o informativo, nas quatro escolas.....	193
Tabela 40 - Elementos considerados pelas crianças para buscar informações sobre os bois, em percentagens, por escola.....	262
Tabela 41 - Respostas das crianças, por tipo de escola, às perguntas sobre o índice: <i>O que é? Para que serve?</i> , em números absolutos, por tipos de escola.....	263
Tabela 42 - Respostas das crianças, por escola, à pergunta: <i>Pra que servem os números do índice?</i>	194
Tabela 43 - Respostas das crianças à pergunta: <i>onde diz bois?</i> , por tipo de escola.....	196
Tabela 44 - Percentual de crianças que encontrou a página indicada sem ajuda, por escola.....	197
Tabela 45 - Crianças que encontraram a página indicada sem ajuda, em números absolutos, por escola e subgrupos A, B, C.....	263
Tabela 46 - Respostas das crianças, expressas em percentagens, por escola.....	199
Tabela 47 - Justificativas dadas pelas crianças para a seleção do livro por tipo de escola em percentagens.	200
Tabela 48 - Exploração do título, por tipos de escola.....	202
Tabela 49 - Exploração do nome do autor, em percentagens, por tipos de escola.....	203
Tabela 50 - Exploração da contracapa, em números absolutos, por escola.....	264
Tabela 51 - Exploração da foto da autora, em números absolutos, por escola.....	204
Tabela 52 - Título de livro preferido, em percentagens, por tipos de escola.....	208
Tabela 53 - Presença de computador em casa, em números absolutos, por escola.....	209
Tabela 54 - Quadro síntese com resultado das principais tarefas, por escola.....	264

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
1 ANTECEDENTES TEÓRICOS.....	7
1.1 Concepções sobre leitura e escrita.....	7
1.2 O ambiente social e as oportunidades de acesso à cultura escrita.....	16
1.3 Estudos psicogenéticos sobre a construção do sistema de escrita pelas crianças.....	19
1.4 Estudos sobre consciência fonológica e discussões a partir da perspectiva psicogenética.....	28
1.5 Leitura e escrita na alfabetização inicial: diferentes perspectivas didáticas.....	36
1.6 Síntese dos pressupostos teóricos e metodológicos desta investigação.....	50
2 METODOLOGIA.....	53
2.1 Objeto de estudo.....	53
2.2 Hipóteses de investigação.....	54
2.3 Sujeitos.....	54
2.3.1 Escolas e crianças estudadas.....	54
2.3.2 Professores das pré-escolas.....	57
2.4 Caracterização das Escolas de Educação Infantil.....	60
2.5 Propostas didáticas de leitura e escrita nas salas das pré-escolas selecionadas.....	82
2.6 A pesquisa com crianças: contribuições da Sociologia da Infância.....	108
2.7 Tarefas de avaliação: fundamentação, critérios de elaboração e instrumentos utilizados na construção dos dados.....	112
3. ANÁLISE DOS DADOS.....	122
3.1 Tarefa de escrita do nome próprio.....	122
3.2 Tarefa de escrita por si mesmo de uma lista de palavras.....	129
3.2.1 Análise dos níveis de conceitualização da escrita.....	130
3.2.2 Análise das escritas das crianças por tipo de escola e por escola.....	136
3.2.3 Relação entre os níveis de conceitualização da escrita e os subgrupos A, B, C por tipo de escola.....	140
3.2.4 Verbalizações das crianças durante a produção escrita.....	141
3.3 Tarefa de conhecimento de letras.....	150
3.4 Tarefa de omissão do primeiro fonema.....	156
3.4.1 Caracterização das respostas dadas pelas crianças.....	156

3.4.2	Análise das respostas das crianças.....	158
3.4.3	Análise das respostas das crianças por tipo de escola e por escola.....	160
3.4.4	Análise das respostas por subgrupo A, B, C.....	161
3.4.5	Análise das respostas dadas por criança.....	162
3.4.6	Omissão do primeiro fonema e sua relação com os níveis de conceitualização da escrita.....	166
3.5	Tarefa de leitura de títulos em uma série de subtarefas encadeadas.....	172
3.5.1	Leitura de títulos sem contexto facilitador.....	172
3.5.2	Leitura de títulos com contexto facilitador (informação do campo semântico).....	176
3.5.3	Leitura de título: onde está escrito Pele de Asno ?.....	177
3.5.4	Leitura de dois títulos selecionados: qual é qual?.....	180
3.5.5	Comparação entre as tarefas de leitura.....	184
3.5.6	Leitura e sua relação com os níveis de conceitualização da escrita.....	185
3.6	Tarefas de exploração de livro informativo, busca de informação no índice e localização da página.....	191
3.7	Tarefas de exploração de livro literário.....	199
3.7.1	Antecipação das características de um texto literário: seleção e justificativa.....	199
3.7.2	Exploração da capa, contracapa e 4ª capa do livro literário: dados sobre a cultura escrita em textos ficcionais.....	201
3.8	Dados sobre a cultura escrita nos livros e no computador: práticas no contexto familiar.....	207
3.8.1	A presença de livros e as práticas de leitura no contexto familiar.....	207
3.8.2	Dados sobre presença e uso do computador no contexto familiar.....	209
4.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	212
	REFERÊNCIAS	233
	ANEXOS.....	244
	Anexo A: Atividades das escolas.....	244
	Anexo B: Tabelas referentes ao capítulo de análise de dados.....	256
	Anexo C: Entrevistas com professores, diretores e coordenadores pedagógicos.....	CD
	Anexo D: Transcrições das filmagens de atividades em sala.....	CD
	Anexo E: Protocolos de entrevista com crianças: dois exemplos.....	CD

Penso que minha maior contribuição em mais de trinta anos de pesquisa básica foi demonstrar que as crianças pensam sobre a escrita, foi dar a voz ao ignorado nesse processo. Quando eu comecei a pesquisar sobre tudo isso, a coisa se reduzia a saber qual era o método adequado para ensinar, qual era a idade adequada. E o que a criança pensava... na verdade, não pensava nada e era melhor que não pensasse, para não se equivocar. Aprendi que os pensamentos das crianças incomodam porque é difícil levá-los em conta e fazer algo com eles. Mas as crianças vão continuar pensando, felizmente. Claro que se pode ensinar que é melhor não pensar e que a tarefa delas é apenas repetir. Mas isso é fazer um pecado intelectual para toda a vida. Agora tenho que seguir lutando para que se leve em consideração o que pensam. (Dra. Emilia Ferreiro, informação verbal¹)

¹ Informação fornecida em “Grandes Diálogos”. Entrevista à Dra. Ferreiro realizada por Telma Weisz e Regina Scarpa. Fundação Victor Civita, São Paulo, maio de 2013.

INTRODUÇÃO

Tem-se dado considerável atenção a atividades ligadas ao desenho espontâneo de crianças pequenas, mas suas primeiras tentativas para escrever têm escapado à percepção de psicólogos infantis. Talvez a razão para isso seja o fato de a escrita, muito mais do que o desenho, ser considerada objeto da instrução escolar. O conceito da escrita como um processo de desenvolvimento em crianças em idade pré-escolar é comparativamente novo².

G. Hildreth, 1936

Hoje, 82,2% das crianças de 4 e 5 anos estão matriculadas na pré-escola, segundo os Indicadores Sociais do PNAD³ (2012). E esse número só tende a crescer. A Emenda Constitucional nº 59, de 2009, aprovada pelo Senado Federal em 2010, estendeu a obrigatoriedade da matrícula para a faixa etária dos 4 aos 17 anos. A universalização do atendimento a essa faixa etária está prevista no Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020)⁴, em sua Meta 1, expressa da seguinte forma: “Universalizar, até 2016, o atendimento escolar da população de 4 e 5 anos, e ampliar, até 2020, a oferta de Educação Infantil de forma a atender a 50% da população de até 3 anos”.

Além dessa maior abrangência no atendimento à demanda por pré-escola, essa etapa da escolaridade tem merecido crescente destaque desde que diversos estudos (Brasil. MEC/INEP, 2008; Brasil. MEC/UNICEF/UNDIME, s. d.; OCDE, 2011; FRERS, 2004) têm apontado o acesso à Educação Infantil como um importante fator de diferenciação no desempenho escolar das crianças. Algumas pesquisas chamam atenção para o papel estratégico que a oferta dessa etapa da Educação Básica tem para a melhoria dos resultados de aprendizagem dos alunos no Ensino Fundamental e, por conseguinte, no combate ao fracasso escolar. Tal perspectiva é alvo de críticas e oposição, por parte dos especialistas da área, por enfatizarem o valor dessa etapa educacional como instrumento de compensação das desigualdades sociais ou como preditora de êxito escolar

² HILDRET, G. Developmental sequences in name writing. **Child Development**, 1936 apud FERREIRO, E. **Alfabetização em processo**, Cortez, 2001, p. 21.

³ Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios.

⁴ O PNE é um plano de duração decenal, previsto na Constituição Federal (art. 214), fixado por lei. É composto por 20 metas que deverão orientar as ações dos governos municipais, estaduais e federal na próxima década. A legislação brasileira atribui especialmente aos municípios a responsabilidade pela oferta de Educação Infantil.

futuro. Uma visão compensatória da Educação Infantil, considerada como etapa preparatória, acaba por desviar o foco de seu objetivo principal que é a promoção do desenvolvimento sociocultural, a imersão em diferentes linguagens, o direito ao brincar e viver a infância que tem toda criança.

Em função disso, nos debates atuais sobre o tema, não se analisa mais apenas a ampliação da oferta da educação pré-escolar, pois, além do direito à educação, é necessário que ela seja de qualidade e contemple múltiplas linguagens e dimensões: “[...] o respeito às necessidades da criança em cada fase do seu desenvolvimento, o direito à brincadeira, à atenção individual, ao aconchego e ao afeto, ao desenvolvimento da sociabilidade, assim como o direito à aprendizagem e ao conhecimento” (CAMPOS, 2010, p. 13).

Há importantes especificidades no trabalho educativo com crianças pequenas, desde garantir a presença dessa diversidade de linguagens, até a articulação entre a dimensão do cuidado das necessidades básicas de todas as crianças, e outra voltada às propostas pedagógicas que procurem incidir no enriquecimento das experiências infantis cotidianas e na promoção de seu desenvolvimento integral. Todavia, ainda estamos longe de ver tais especificidades devidamente contempladas nos currículos de formação de docentes para essa etapa da Educação Básica, apesar da ampliação do quadro de professores formados em nível superior atuando hoje na Educação Infantil. Segundo Oliveira (2013):

A pequena carga horária, a precária relação entre supervisor de estágio e aluno e, sobretudo, a ausência de conteúdos atualizados sobre a criança pequena e sua forma de aprender e de se desenvolver são fatores que não dão ao professor em formação os saberes necessários para trabalhar na Educação Infantil. (p. 12).

Se a formação inicial não tem instrumentalizado os professores para a especificidade da tarefa de ensinar crianças da faixa etária de zero a 5 anos, tampouco a formação continuada tem sido garantida na Educação Infantil, adverte a autora. Apenas 21,2% dos docentes dessa etapa da Educação Básica participam de processos de formação continuada, enquanto 63,1% não têm acesso a ela⁵. A pré-escola poderia ser um espaço de formação permanente para os profissionais que nela atuam, promovendo a articulação entre teoria e prática e a atualização constante da equipe de modo

⁵ Segundo dados do Censo Escolar 2012 e microdados organizados pelo Movimento Todos Pela Educação.

a desenvolver um olhar investigativo sobre os modos de ser e de pensar da criança pequena e a adequação das atividades pedagógicas e de cuidados propostos pela instituição.

Tal investimento – no que diz respeito aos conteúdos formativos relacionados às teorias e pesquisas atualmente disponíveis sobre como a criança constrói conhecimentos acerca da escrita – não deveria implicar uma “escolarização” precoce das crianças pequenas, nem no objetivo de elas ingressarem no Ensino Fundamental lendo e escrevendo convencionalmente. Trata-se de reconhecer que, hoje, as culturas do escrito, tanto impressas quanto digitais (em *tablets*, *iphones*, *smarthphones*, aplicativos, *videogames*, redes sociais, *blogs* etc.) desafiam e concorrem com as práticas escolares. Por isso, não faz sentido evitar que a criança entre em contato com a língua escrita, postergando a vivência de experiências diversificadas e o acesso a materiais escritos por meio da mediação dos professores e da interação com companheiros – aspectos fundamentais para as crianças que frequentam a Educação Infantil em nosso país tão desigual.

Desigual tem sido também o tratamento dessa questão em instituições de Educação Infantil de caráter público e naquelas de caráter privado que atendem crianças filhas de pais com altas expectativas educativas. A situação mais frequente é assim caracterizada por Ferreiro (2008, p. 38):

As crianças pobres da região que frequentam as pré-escolas oficiais são *impedidas* de aproximar-se da língua escrita; a maioria das crianças ricas que frequentam as pré-escolas particulares são *obrigadas* a alfabetizar-se antes dos 6 ou 7 anos.

Contudo, pouco se investiga esse cenário, as indagações e conhecimentos das crianças pequenas sobre a escrita e o desenvolvimento do trabalho inicial com a escrita nas escolas de Educação Infantil. Nessa perspectiva, várias teses e dissertações foram consultadas com o objetivo de se verificarem conhecimentos e pesquisas acadêmicas no cenário brasileiro relacionadas à temática desta tese. A revisão bibliográfica foi realizada em outubro de 2013 nas seguintes bases de dados: Dedalus, IndexPsi Periódicos, Scielo e Teses e dissertações UNESP. As palavras-chave buscadas foram: Educação Infantil, pré-escola, crianças de 6 anos, leitura e escrita, alfabetização, avaliação.

Foram encontradas dez pesquisas relativas à Didática da Alfabetização envolvendo os processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita na Educação Infantil; duas investigações

baseadas no conceito de prontidão com ênfase em aspectos psicomotores e dezenove – a maioria delas, portanto – que averiguaram o papel da consciência fonológica para a alfabetização inicial.

Há, também, nove dissertações e teses recentes sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental de nove anos de duração, com a matrícula de crianças de 6 anos de idade no 1º ano, após a Lei nº 11.274, de 2006. Foi possível constatar a recorrente preocupação com a antecipação de práticas de alfabetização que correspondem tradicionalmente ao 1º ano; a falta de apoio pedagógico aos professores; o desconhecimento frequente dos documentos oficiais que trazem diretrizes para o trabalho com as crianças de 6 anos⁶ e a necessidade de fundamentação teórica mais consistente para subsidiar o trabalho docente, como importantes aspectos que demandam aprimoramento (ARAÚJO, 2008; KEIN, 2011).

Este conjunto de fatores – a ausência de informações e pesquisas sobre o tema, a diferença no tratamento e encaminhamento da questão nas instituições particulares e públicas, a frequente importação do modelo de trabalho do Ensino Fundamental para a Educação Infantil, professores confusos em relação a que práticas pedagógicas adotar, somado ao tradicional preconceito sobre o tema da alfabetização inicial quando se trata da pré-escola – colocam a necessidade de se investigar o campo. E isso significa avaliar o que sabem as crianças sobre a língua escrita e se tal conhecimento está sendo desenvolvido e considerado nas escolas de Educação Infantil.

Desse modo, esta pesquisa se propôs o desafio de indagar que conhecimentos da escrita têm crianças com escasso contato com livros e leitores, em seu entorno extraescolar, ao finalizar a etapa da Educação Infantil, contrastando duas propostas didáticas diferentes conduzidas por docentes com forte compromisso educativo em quatro pré-escolas públicas da grande São Paulo. Para tanto, foram propostas algumas tarefas de leitura e de escrita a 60 crianças, com idade média de 6 anos de idade.

Tudo indica que esta pesquisa pode trazer dados que contribuirão tanto para as questões que caracterizam a Educação Infantil quanto fornecer novos elementos para alimentar os debates acerca de quem é e o que sabe essa criança sobre a língua escrita.

O interesse dos dados analisados aumenta, se considerarmos que o trabalho constitui um recorte dentro de um projeto integrado acerca do impacto de propostas didáticas diferentes no que

⁶ BRASIL, MEC. “Ensino Fundamental de 9 anos: Orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade”. Brasília, 2006.

se refere ao acesso à cultura escrita para crianças de 6 anos com pouco contato com livros e leitores em seu ambiente extraescolar. Nesse sentido, articula-se com as pesquisas de Diana Grunfeld, Claudia Petrone, Gabriela Zucalá e Cinthia Kuperman, orientadas pela Dra. Emilia Ferreiro e coorientadas por Claudia Molinari na Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación da Universidad Nacional de La Plata, Argentina, que estudam o desempenho de grupos similares em relação a um conjunto de tarefas de leitura e escrita. Uma vez finalizadas essas pesquisas, está prevista a articulação dos dados obtidos, assim como suas respectivas análises, o que permitirá estabelecer relações entre os resultados de investigações feitas com crianças falantes de português e daquelas feitas com crianças que falam espanhol, nos diferentes estudos.

Esta tese está estruturada em quatro capítulos. O primeiro apresenta e discute os antecedentes teóricos mais relevantes para a compreensão do objeto de estudo e para a interpretação e compreensão dos dados coletados: as concepções sobre leitura e escrita adotadas no presente trabalho; o problema das relações entre a oralidade e a escrita; as características da linguagem escrita; os processos de leitura e seus diferentes enfoques; a importância do ambiente social e o acesso às culturas da escrita; os estudos psicogenéticos acerca da construção do sistema de escrita pelas crianças; a referência de alguns estudos sobre consciência fonológica e as discussões com base em uma perspectiva psicogenética, assim como a apresentação de resultados de investigações e experiências no campo da didática da alfabetização inicial. O capítulo traz, também, uma síntese dos resultados da pesquisa de Grunfeld (2012), que apresenta tarefas de investigação similares às deste trabalho, e finaliza com uma síntese dos pressupostos teóricos assumidos por ele.

No capítulo 2, a ênfase está no detalhamento da metodologia da pesquisa, na caracterização das escolas pesquisadas com foco nas práticas educativas envolvendo as atividades de leitura e escrita e na descrição das tarefas de leitura e escrita apresentadas às crianças, os materiais e os procedimentos utilizados, bem como na forma de registro dos dados durante as entrevistas.

O capítulo 3 apresenta os resultados, por meio da tabulação dos dados e da análise de cada uma das tarefas, estabelecendo, em alguns casos, relações entre elas. Forma parte da avaliação dos resultados a discussão daqueles aspectos nos quais a incidência das experiências pedagógicas contrastantes parece ter sido relevante.

O capítulo 4, das considerações finais, traz a problematização dos resultados e as possíveis implicações deste estudo.

Por fim, apresentamos as referências bibliográficas utilizadas e os anexos que trazem cópias das atividades realizadas nas escolas, imagens das salas e tabelas contendo dados da pesquisa. As transcrições das entrevistas em áudio realizadas com gestores e professores, as transcrições das filmagens em vídeo realizadas em sala e dois exemplos de protocolos e vídeos de entrevistas com as crianças estão disponíveis no CD que acompanha o volume encadernado da tese.

CAPÍTULO 1 - Antecedentes teóricos

1.1 Concepções sobre leitura e escrita

Escrita como sistema de representação da linguagem

Para Ferreiro (2013), a língua escrita é concebida como um sistema de representação da linguagem, e não como uma técnica de codificação da fala, no qual alguns elementos da língua oral são conservados, enquanto outros não. Não há, portanto, uma relação de correspondência biunívoca entre letras e sons. Segundo a autora,

A escrita, historicamente constituída, não é um reflexo da oralidade, mas um sistema de representação em vários níveis, que deixa de lado – ou seja, não representa – distinções essenciais para a comunicação oral (ênfase, modulações entonativas, reiteraões, pausas intencionais, esboços e emendas), tanto como introduz distinções alheias à oralidade (por exemplo, palavras que “têm o mesmo som” são escritas de forma diferente se há mudança de significação referencial ou sintática). Entre a “língua que se escreve” e a oralidade há sensíveis diferenças em todos os planos (pragmático, lexical, sintático e mesmo fonológico). (p. 466)

Blanche-Benveniste (2004), em artigo intitulado “A escrita, irredutível a um código” também recorre à história do desenvolvimento da escrita para caracterizá-la como um complexo objeto sociocultural com qualidades formais e culturais, em contraposição à ideia que a reduz a um simples instrumento de transposição da oralidade.

Segundo esse marco teórico, nos lugares onde as crianças presenciam práticas envolvendo a leitura e a escrita e participam delas, os leitores e escritores contribuem para o desenvolvimento do conhecimento que elas têm sobre a escrita e a linguagem escrita. De acordo com Ferreiro (2007, p. 57):

Quando falamos do ingresso na cultura escrita, pensamos imediatamente na aprendizagem escolar e, frequentemente, pensa-se na leitura como decodificação e na escrita como cópia repetitiva de sinais gráficos. O aspecto mais interessante do contato com a escrita (ou seja, o poder “dizer por escrito”) deve, aparentemente, vir depois, depois que a técnica tiver sido dominada. [...] Para compreender o que significa o ingresso nas culturas da escrita, é preciso pensar na sociedade, mais do que na escola, e é necessário

pensar na escrita como objeto cultural criado por inúmeros usuários, consolidado através dos tempos, carregado de sinais deixados propositalmente por grupos sociais que se sucederam ao longo do tempo.

Para a autora (2007), entrar na cultura da escrita pressupõe muito mais do que conhecer as letras e converter a língua oral em língua escrita. Implica compreender:

- a) como se organiza a língua quando ela se torna escrita, ou seja, como se realizam por escrito os atos de fala que já conhecemos nos contextos orais (por exemplo, como se narra por escrito, como se informa por escrito etc.);
- b) como são os objetos criados pela cultura escrita (os diversos tipos de livros, enciclopédias, contos ilustrados, dicionários, livros de poesia e muitos outros);
- c) que tipo de texto é característico de cada um dos diversos objetos citados (o formato, a presença ou não de ilustrações, a organização tipográfica etc.);
- d) como são as instituições criadas pela cultura escrita (as bibliotecas, as livrarias), e também que existem profissionais da escrita como os jornalistas e os escritores. Ou seja, profissões construídas em torno dos usos sociais da escrita.

As crianças que crescem cercadas de livros e de adultos leitores adquirem todo esse conhecimento muito antes da escolarização. As que não tiveram essa mesma oportunidade dependem da escola para começar a transitar com mais familiaridade no universo da escrita. Em função disso, para Ferreiro (2007, p.65):

A alfabetização como ingresso na cultura escrita deve estar ligada à legítima exigência de distribuição democrática do poder. Ao contrário, a alfabetização como aprendizagem de uma técnica é discriminatória, porque favorece somente quem em casa garantiu o contato cotidiano com livros e leitores.

Em países mais pobres ou mais desiguais, muitas vezes as crianças precisam da escola para ter contato com materiais escritos diversos e com as práticas de leitura e escrita a eles relacionadas, por isso ela tem um papel fundamental, já que a ação pedagógica ali desenvolvida pode ser

planejada com a perspectiva de oferecer as melhores oportunidades de acesso ao mundo da escrita para todas as crianças.

Relações entre oralidade e escrita

As relações entre oralidade e escrita podem ser compreendidas em pelo menos três enfoques distintos, com implicações no desenho de investigações e no diagnóstico das aprendizagens das crianças na alfabetização inicial.

No livro **Relações de (in) dependência entre oralidade e escrita**, há vários artigos compilados por Ferreiro (2004) que problematizam as relações entre oralidade e escrita, já que o modo de encará-las é um tema relevante para a maneira de se conceber e se investigar a aquisição da língua oral e da língua escrita pelas crianças.

A linguísta Blanche-Benveniste (2004), ao discutir as relações entre oralidade e escrita, argumenta contra a noção da escrita como uma simples notação da oralidade, colocando a seguinte questão: “O que a escrita conserva dentro do conjunto do que escutamos ‘quando as pessoas falam?’” (p. 14). A autora chama a atenção para o fato de que costumamos descartar a entonação, a risada, o tom irônico... como elementos que ficam fora da escrita, mas que há muitos outros, citando estudos para determinar que fonemas⁷ da língua se conservam na escrita, já que não são todos.

Outro nível de análise abordado por Blanche-Benveniste trata das diferenças regionais e sua grande diversidade de pronúncias. Ela diz: “a escrita não reflete nunca a pronúncia de todos e não corresponde exatamente à pronúncia de ninguém” (p. 15), lembrando que a língua oral é heterogênea em suas realizações e que a norma padrão da língua escrita é geralmente aquela de maior prestígio social, político ou cultural.

Um relevante aspecto levantado pela autora como marca da escrita é a relação com o sentido e seu vínculo com o conceito de estabilidade, já que os usuários da escrita esperam nela encontrar

⁷ Fonema é a menor unidade destituída de sentido, passível de delimitação na cadeia da fala. (DUBOIS, J.; GIACOMO M.; GUESPIN, L.; MARCELLESI, C.; MARCELLESI, J.B.; MEVEL, J.P. **Dicionário de Linguística**, São Paulo, Cultrix, 1973).

uma representação estável dos sentidos. Para a autora, esse aspecto tem a ver com a separação gráfica entre as palavras por um espaço em branco, na linguagem escrita. Segundo ela: “Nada equivalente é encontrado no nível oral, em que as palavras não estão separadas entre si por nenhum sinal em particular” (p. 17).

A legibilidade dos textos para um público mais amplo, segundo a autora, traz uma nova etapa da escrita com o estabelecimento de sinais de pontuação e uso de letras maiúsculas que, apesar de terem um lento desenvolvimento ao longo da história, são rapidamente difundidos com os textos impressos, sendo característicos da língua escrita; as pausas presentes na conversação informal não correspondem a eles.

Dentre os artigos presentes no livro citado, há um texto de Ferreiro (cap. 8) no qual ela distingue a oralidade e a escrita como se fossem objetos “já dados” de suas realidades conceituais, concluindo que em termos evolutivos há uma construção simultânea desses dois objetos. A autora começa por questionar a frequente ideia de que a oralidade precede a escrita e que esta dela deriva:

Porque o argumento histórico incontestável – ou seja, que a humanidade se comunicou durante séculos oralmente, antes de inventar a escrita – apresentado assim, sem maior reflexão, leva, quase inevitavelmente, a uma visão reducionista, como se a escrita continuasse tendo as funções da comunicação oral, com algumas vantagens (perdurabilidade da mensagem, comunicação a distância) ao mesmo tempo que acumula deficiências (não é capaz de refletir as matizes da mensagem oral, porque não transcreve as ênfases, os alongamentos intencionais, as mudanças expressivas e, como se fosse pouco, costuma transcrever com falhas os próprios fonemas). (p. 140).

Dessa forma, Ferreiro discute as consequências de se considerar a escrita de dois modos antagônicos: ou como uma transcrição da oralidade como reflexo de categorias preexistentes na fala ou como uma entidade gráfica radicalmente diferente da oralidade. “A compreensão do sistema de escrita exige um primeiro nível de reflexão sobre a língua. Grande parte dessa reflexão está relacionada com as possibilidades de segmentação da fala” (p. 143). Em função disso, a autora discute a relação entre unidades e níveis de análise tanto na oralidade quanto na escrita a partir de dois elementos (potenciais unidades): as letras na escrita e os fonemas na oralidade; as palavras gráficas e as palavras da emissão oral.

De forma bastante resumida, podemos dizer que, no que diz respeito ao par letras *versus* fonemas, a autora sugere que “o fonema é o produto de um novo nível de reorganização das

unidades da fala, permitido (sugerido, imposto talvez) pela escrita” (p. 148), ou seja, que o fonema como unidade em si não preexiste à “tomada de consciência”; as crianças o constroem como parte de seu processo de aquisição da língua escrita.

Em relação a palavra gráfica *versus* palavra oral, Ferreiro retoma dados de investigações cujos resultados indicam que as crianças pensam que o “que está escrito” são os substantivos, depois os verbos e, por fim, os artigos e preposições. Esses dados são importantes para compreender a noção pré-alfabética de “palavra”. Como diz Ferreiro em outro artigo (2007), é difícil para as crianças compreenderem que “[...] coisas tão pequenas como ‘em’, ‘de’, ‘a’, ‘o’, ‘a’, são palavras. [...] É uma distinção muito sábia entre palavras de conteúdo pleno e palavras gramaticais ou conectivos [funtores]” (p. 18, tradução nossa).

Não obstante, mesmo crianças com escritas alfabéticas, ao serem solicitadas a contar as palavras presentes num ditado popular apresentado em situação experimental, contavam suas sílabas quando ele era dito oralmente e passavam a contar as palavras que o compunham após escrevê-lo. Tal fato evidencia a diferença entre contar unidades enquanto elas estão sendo produzidas oralmente ou quando a criança realiza a contagem com a oração já escrita (FERREIRO, 2007).

Segundo Ferreiro (2004, 2007), a escrita é que obriga a analisar a oralidade: “No curso do desenvolvimento, e porque a escrita existe e há de se apropriar dela, é necessário passar de um saber-fazer com a linguagem para um ‘pensar sobre a linguagem’.” (2004, p. 153).

A autora sustenta que, da interação entre unidades fônicas e gráficas, surge uma nova unidade, que não preexiste a esta relação. Dessa sugestão, pode-se deduzir que a experiência com um sistema gráfico ajuda a desenvolver essa unidade, que varia em função do tipo de sistema de escrita (TEBEROSKY; RIBERA, 2004).

Entretanto, Ferreiro (2013) adverte contra a tendência de substituir um modelo unidirecional que iria do oral para o escrito, por outro diametralmente oposto, mas igualmente unidirecional, que iria do escrito para o oral, como sugerido por Olson (1997).

Ou seja, o que a autora propõe é a existência de um processo dialético em muitos níveis, no qual o objeto língua não está dado *a priori*, mas se reconstrói na relação oral-escrito, assim como suas unidades de análise que se redefinem continuamente até aproximarem-se das que efetivamente constituem o sistema de representação.

A linguagem escrita

Para Blanche-Benveniste (1982), a linguagem escrita é um conceito que pode remeter a dois significados diferentes: tanto à manifestação gráfica da linguagem, quanto à linguagem que se escreve, fazendo referência, neste último caso, a uma linguagem mais formal – “linguagem domingueira” - com certas características linguísticas que tipificam os diferentes gêneros discursivos (a linguagem dos jornais, das enciclopédias, dos romances etc.).

Diversas pesquisas psicogenéticas têm descrito como, desde muito cedo, as crianças constroem conhecimentos sobre as particularidades da linguagem escrita e das variedades de formas de discurso a depender de suas condições de uso (FERREIRO; TEBEROSKY, 1979; FERREIRO; GÓMEZ PALACIO, 1979; BLANCHE-BENVENISTE, 1982; TOLCHINSKY; SANDBANK, 1990; TEBEROSKY, 1994; TOLCHINSKY, 1995; TEBEROSKY; TOLCHINSKY, 2002). Os resultados dessas pesquisas discutem, ainda, a capacidade de as crianças produzirem textos, considerando aspectos da linguagem que se escreve, como as marcas dos diferentes gêneros literários, ainda que não tenham a possibilidade de grafá-los por si mesmas, já que eles podem ser ditados para que alguém os escreva.

Partindo dessa suposição de que o conhecimento sobre a linguagem escrita impacta o desenvolvimento da escrita desde seus primeiros momentos, Tolchinsky e Sandbank (1990) realizaram uma pesquisa com 62 crianças de 5 a 7 anos, com diferentes níveis de conceitualização da escrita. As autoras solicitaram às crianças, inclusive àquelas que ainda não escreviam convencionalmente, que reescrevessem um conto conhecido e descrevessem, por escrito, as características de um objeto central desse conto. As organizações sintática e discursiva dos textos produzidos indicaram uma clara diferenciação entre narração e descrição, bem como a capacidade que as crianças têm de revisar seus próprios textos já nas primeiras fases da aquisição da escrita.

De acordo com Tolchinsky (1995), há aqueles que supõem que conhecer o sistema alfabético de escrita é uma condição para as crianças poderem aprender as características da linguagem escrita e seus diversos modos discursivos; de outro lado, estão aqueles que defendem que o conhecimento da linguagem escrita, seus usos e funções, impregna a construção de

conhecimentos sobre a escrita. São posições distintas com forte impacto em propostas didáticas divergentes.

Leitura e processos de leitura

Há diferentes modelos a partir dos quais se pode conceitualizar o que é a leitura. Ferreira (2012), em artigo que expõe as principais dicotomias acerca dos debates teóricos envolvendo a alfabetização, afirma que as diferentes concepções de leitura que têm embasado as investigações atuais é uma delas.

Solé (1998) considera que a leitura tem sido explicada em pelo menos duas perspectivas hierárquicas: uma ascendente (*bottom up*) e outra descendente (*top down*). A primeira afirma que o processo de leitura tem início no processamento de seus elementos constitutivos, as letras, e só depois as palavras, as frases, até chegar à compreensão do texto. Já a perspectiva descendente defende a ideia de que a leitura começa quando o leitor ativa seus conhecimentos prévios para antecipar o conteúdo do texto que será lido e que, ao processá-lo, verifica a pertinência de suas antecipações.

Morais (1994), importante representante da primeira perspectiva (ascendente), ao citar algumas técnicas utilizadas por leitores hábeis para obter informações, define desta forma o que é a leitura:

O específico da atividade leitora é a capacidade de reconhecer as palavras escritas, é dizer, a capacidade de identificar cada palavra como uma forma ortográfica que tem um significado e de atribuir-lhe uma pronúncia (p. 95, tradução nossa).

Ao restringir, de forma explícita, o termo “leitura” ao reconhecimento visual das marcas escritas, o autor aponta uma segunda restrição, quando critica a expressão “ler entre linhas”, uma vez que inferir algo que não está escrito, a partir do que está escrito, significaria uma habilidade que vai além do escrito e que não lhe diz respeito; seria uma tentativa de buscar a intenção do autor e isso “não é específico da leitura posto que voltamos a encontrá-la na compreensão da linguagem oral, em particular, e inclusive na da linguagem gestual” (p. 97, tradução nossa).

Para Morais, a compreensão é alheia à leitura, posto que não é específica dela. Segundo o autor (1994, apud GOODMAN, 1986⁸), a perspectiva defendida por Goodman estimula a utilização do contexto e a adivinhação, levando a cometer erros de leitura e a não consideração do que realmente diz o texto. O autor critica um exemplo citado por Goodman quando a criança lê “yogurt” em lugar de “Danone” escrito em sua embalagem, pois acredita que tal fato não é admissível, distanciando-se, nesse caso específico, de uma perspectiva evolutiva e analisando-o de um ponto de vista adulto, que não considera a utilização que a criança faz da *hipótese do nome*, como veremos mais adiante. O autor faz o seguinte questionamento: como a criança pode alcançar o significado sem passar pela identificação das palavras?

Para Kenneth Goodman (1982, 1990), estudioso dos processos de compreensão leitora em uma perspectiva descendente desde a década de 1960, a busca de significado é a característica mais importante do processo de leitura e o texto, isto é, o discurso no contexto de um fato de fala ou de leitura e escrita, é a menor unidade com sentido.

Para Goodman (1990), o que tem dificultado a aprendizagem da leitura e da escrita são determinadas práticas escolares tradicionais, principalmente a divisão da linguagem em fragmentos pequenos e abstratos. O autor critica as perspectivas que tratam a leitura como uma identificação de sequências de palavras e diz:

Como parecia lógico pensar que as crianças aprendiam melhor coisinhas simples, desarmamos a linguagem e a convertimos em palavras, sílabas e sons isolados. Desafortunadamente, também desfizemos seu propósito natural – a comunicação do significado – e convertimos a linguagem em uma série de abstrações, sem relação com as necessidades e experiências das crianças a quem pretendíamos ajudar. (p. 7, tradução nossa).

Goodman é um dos autores de um movimento conhecido pelo nome de *Whole Language* (ou Linguagem Integral) e suas investigações no campo da leitura posicionam-se de forma contrária ao treinamento de destrezas e habilidades isoladas. A *Whole Language* enfatiza a presença das práticas sociais de leitura como contextos reais de uso da linguagem que são favoráveis à construção do sentido dos textos.

⁸ GOODMAN, K. **A parent-teacher guide**. Portsmouth, NH, Heinemann, 1986.

Smith (1989, p. 86) considera que “a leitura sempre envolve uma combinação de informação visual e não-visual. Ela é uma interação entre o leitor e o texto. E quanto mais informações não-visuais um leitor possui, menos informação visual ele necessita”. A informação visual diz respeito ao que se pode ver em um texto: a diagramação, as palavras, as imagens, os espaços em branco etc. E a informação não-visual refere-se aos conhecimentos prévios do leitor sobre a linguagem escrita e sobre o tema tratado no texto, de tal forma que centrar-se apenas na decodificação pode levar à perda de seu significado.

Os renomados investigadores referidos acima – Goodman e Smith –, por um lado, e Morais, por outro, expressam visões antagônicas a respeito do que é a leitura. Na perspectiva de Morais, a leitura volta a ser compreendida como a associação de uma forma gráfica a uma forma sonora, sendo a palavra a unidade linguística considerada, e não o texto. Nesse enfoque, corremos o risco de considerar a leitura como a capacidade de decodificar sequências de letras presentes em palavras ou pseudopalavras, independentemente de seus contextos comunicativos e, portanto, da construção de significados. Para esse autor, interessa a decodificação de letras em sons que, ao serem oralizados, permitiriam aceder ao significado. O problema, como alertam Ferreiro (2012), Teberosky e Solé (2002), é que a sonorização do escrito é possível sem compreensão, isto é, ser capaz de decodificar um texto não é suficiente para construir uma interpretação.

Solé (1998) adota uma terceira perspectiva sobre a leitura, denominada de interativa, e, ao afirmar que a leitura é o processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita, diz: “Nesta compreensão intervêm tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios” (p. 23). Ou seja, a leitura é considerada um processo de interação entre o leitor e o texto, guiado por um determinado objetivo. A variedade de objetivos que pode guiar a leitura interfere na posição do leitor perante os textos, fazendo com que ele se situe de diferentes modos ao interpretá-los.

Ou seja, a interpretação e a busca do sentido orientam desde o início os processos de leitura e isso implica a coordenação de informações de diferentes fontes: dos dados presentes no texto, das informações advindas do contexto e dos conhecimentos prévios do leitor.

1.2 O ambiente social e as oportunidades de acesso à cultura escrita

Marie Clay (1966) utiliza a expressão “alfabetização emergente” (tradução da expressão em inglês *emergent literacy*) ao analisar certos comportamentos comumente observados em meninos e meninas pequenas, que não leem nem escrevem convencionalmente, quando interagem com livros e materiais escritos (atualmente digitais também), imitando as atividades de leitura e de escrita das quais têm a oportunidade de participar.

Apoiadas nos pressupostos de influência vygotskiana de Clay, outras pesquisas – realizadas com ênfase nos aspectos socioculturais (TEALE; SULZBY, 1986; GOODMAN, 1982; GALLART, 2004; PURCELL-GATES, 2004; MEEK, 2004), sobre o impacto das práticas letradas familiares na aprendizagem da leitura e da escrita – consideram que a alfabetização das crianças começa muito antes da escolarização por meio das interações com os adultos leitores/escritores e da presença de materiais impressos ou digitais. Segundo Yetta Goodman (1991), tais interações são vivenciadas por crianças de todas as classes socioeconômicas, podendo variar os tipos de práticas em torno da escrita e seus propósitos, em função de diferenças religiosas, culturais ou socioeconômicas. Nas palavras da autora:

Todas as crianças participam de algum modo em eventos de alfabetização, possuem algum conhecimento acerca da alfabetização como uma forma cultural e têm atitudes e crenças sobre a alfabetização. Conhecem as funções que a língua escrita cumpre dentro de sua comunidade, sabem o que é ler e que tipos de materiais servem para ser lidos. Sabem quem lê, onde as pessoas leem, para que essas diferentes pessoas usam a leitura e os que podem e os que não podem ler. As crianças sabem o que é escrever e as várias formas da escrita. Sabem quem escreve, com o que se escreve e para que as pessoas usam a escrita. (p. 4).

Ao terem a oportunidade de participar de práticas letradas, as crianças compartilham, por meio da mediação de adultos usuários da escrita, diversas situações de uso dos textos: a leitura de uma história, a elaboração de uma lista de compra, a busca de informações no *google*... Com isso, aprendem as características da linguagem escrita na própria cultura, tornando-se capazes de antecipar algumas de suas formas e conteúdos.

Purcell-Gates (2004), em artigo que analisa a coordenação entre as aprendizagens na escola e na família, retoma alguns estudos realizados com base em uma perspectiva que vê a escrita como ferramenta cultural, com foco na relação entre o nível socioeconômico e o rendimento escolar de crianças que fracassavam na escola, concluindo que:

Os resultados das investigações foram mostrando que o nível socioeconômico, analisado em separado de fatores específicos do lar, acabava sendo um indicador fraco. Na realidade, as práticas letradas de casa – que, por sua vez, variavam segundo o nível socioeconômico – eram as que melhor explicavam as diferenças em relação ao rendimento escolar. (p.30).

Gallart (2004), porém, adverte: “algumas interpretações de estudos sobre as práticas letradas familiares levaram a legitimar discursos sobre o déficit familiar e a utilizar-se disso para continuar responsabilizando as famílias pelo fracasso escolar de seus filhos e filhas”. (p.44).

Ferreiro (2001, p.64) também discorda dessa perspectiva que interpreta como carência a situação de meninos e meninas que vivem em ambientes menos favorecidos, uma vez que constatou, em suas pesquisas, que mesmo crianças filhas de pais analfabetos ou pouco letrados chegam à escola com diversos conhecimentos sobre a escrita. Embora, muitas vezes, não tenham tido oportunidades variadas de participar em atos de leitura e escrita, nem de possuir livros em casa, as crianças pensam sobre a escrita e se fazem perguntas a respeito de seus suportes, suas características e funções. Além disso, observa: “a evolução de crianças que crescem sob condições culturais semelhantes pode diferir consideravelmente”. Teberosky e Ribera (2004) consideram da maior importância essa observação, no sentido de evitar conclusões precipitadas sobre desempenho escolar, em função da origem socioeconômica das crianças.

O que ocorre é que as crianças provêm de ambientes diversos, nos quais a presença da cultura escrita difere. Portanto, as aprendizagens da linguagem escrita realizadas pelas crianças antes da escolarização nem sempre são as mesmas, pois são dependentes das formas habituais com que as pessoas de suas famílias e comunidades usam a escrita.

Gallart (2004), no mesmo artigo, reúne as contribuições oriundas de diferentes estudos a respeito das aprendizagens sobre o mundo da escrita que as crianças podem realizar no contexto familiar: a) conhecimentos dos registros escritos, suas especificidades e diferenças quando comparadas à linguagem oral; b) aumento de vocabulário, já que escutar a linguagem escrita

provoca a aprendizagem de palavras novas; c) conhecimento da escrita, na medida em que os estudos observaram que, frequentemente, alguns pais animavam seus filhos a escrever os próprios nomes ou, simplesmente, as letras do alfabeto; d) interesse das crianças em aprender a ler e escrever, fruto da participação em práticas letradas e da expectativa por parte dos familiares que esperam por isso.

Há consenso a respeito da importância da leitura sistemática de contos como um dos elementos das práticas letradas no âmbito familiar e social que promovem a construção desses conhecimentos. Snow (1983) e Teberosky (1998, 2004) apontam para um importante aspecto quando argumentam que não é a simples presença de materiais escritos que explica esses progressos, mas sim as práticas de leitura e escrita que se dão no contexto da família. Isso porque, como diz Purcell-Gates (2004), “a escrita é um ‘fenômeno’ do mundo que deve ser experimentado em uso” (p. 31).

Teberosky e Ribera (2004) detalharam ainda mais os diferentes contextos nos quais as crianças podem ter a oportunidade de participar e, com isso, aprender sobre a linguagem escrita:

- ✓ Manipular objetos portadores de escrita e aprender sobre as diferentes ações adequadas a cada um deles, por exemplo, folhear um gibi, procurar uma informação no rótulo de um produto ou olhar o remetente no verso de um envelope.
- ✓ Observar e realizar essas mesmas ações junto com um adulto, por exemplo, olhar as ilustrações em um livro de história, a anotação de um telefone na agenda, a escrita de um torpedo no celular.
- ✓ Ouvir a leitura em voz alta de um adulto ou de irmão leitor e comentar a história lida.
- ✓ Observar a relação entre texto e contexto, por exemplo, procurar um determinado livro a partir das informações contidas na capa, escolher um DVD procurando certificar-se do que trata, analisar o rótulo de um produto para saber o que poderia estar escrito.
- ✓ Ditar um texto para um adulto ou irmão escritor como, por exemplo, uma carta para o Papai Noel, a mensagem em um cartão para o dia das mães.
- ✓ Fazer perguntas e receber respostas de familiares ou colegas sobre a escrita de um nome próprio ou sobre a grafia de determinada letra.
- ✓ Tentar ler e antecipar o conteúdo de um texto.
- ✓ Tentar escrever o próprio nome, o nome de familiares, palavras ou textos conhecidos.

Ou seja, são ações que meninos e meninas de todas as comunidades, não importa qual seja ela, podem realizar com maior ou menor frequência a depender da disponibilidade de materiais escritos e da interação com pessoas leitoras/escritoras.

Estudos sobre a linguagem escrita, como os de Ferreiro, Pontecorvo et al (1997), afirmam que prestar atenção, desde cedo, à linguagem que se escreve por meio do contato com os textos escritos, assim como pela participação em situações de produção e interpretação, permite compreender como funciona a linguagem e promove o conhecimento de gêneros que só se apresentam na modalidade escrita. As oportunidades e a frequência com que se dão essas experiências com o mundo dos textos são variáveis fundamentais na aprendizagem do sistema de escrita alfabético e da linguagem escrita para as crianças pequenas. Portanto, a alfabetização necessita ser vista como uma prática cultural (TEBEROSKY; SOLÉ, 2002).

1.3 Estudos psicogenéticos sobre a construção do sistema de escrita pelas crianças

Sabe-se, hoje, que, ao mesmo tempo em que as crianças constroem ideias sobre as propriedades da linguagem que se escreve – essa linguagem mais formal que inclui diferentes variedades discursivas –, elas o fazem com respeito ao sistema de escrita como notação gráfica por meio da qual a linguagem escrita se materializa, com elementos próprios (letras, signos etc.) e regras que regem a relação entre eles. A obra fundante é a de Ferreiro e Teberosky (1979).

Na obra **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño** (1979), traduzida em 1985 no Brasil com o título **Psicogênese da Língua Escrita**, Ferreiro e Teberosky, ao descrever e analisar resultados de pesquisas realizadas com crianças de 4 a 6 anos com o intuito de compreender de que forma elas reconstróem o sistema de escrita ao longo do processo de aprendizagem, identificam três níveis sucessivos que serão caracterizados a seguir.

No primeiro nível, as crianças buscam critérios para distinguir as diversas formas gráficas, separando o que é desenho e o que é escrita. Isto é, diferenciam entre um tipo de grafia (o desenho) que mantém a forma do objeto e outro (a escrita) que não mantém semelhança figurativa com ele mas tem a capacidade de simbolizá-lo apesar da arbitrariedade de suas formas. Na busca de compreender o que a escrita representa, as crianças concebem a ideia de que ela representa o nome dos objetos, como se fossem etiquetas que os identificam.

Quando começam a considerar que as letras servem para designar o nome dos objetos, isso não quer dizer que já estabeleçam relação com a representação da pauta sonora. Nesse momento, estão relacionando as letras por sua proximidade com uma imagem, ou seja, na presença do objeto que elas identificam. Ferreiro (1982) dá um exemplo: se o cartaz que diz “cachorro” é deslocado para outra imagem (qualquer que ela seja) esse mesmo cartaz dirá o nome do novo objeto. Segundo a autora:

Essa clara dependência da imagem tem sua razão de ser: se as letras são objetos substitutos, elas têm significado; para saber qual é seu significado há que colocá-las em relação com os elementos de outro sistema (o sistema de objetos do mundo). Elas servirão para representar uma propriedade essencial dos objetos que o desenho, como tal, não consegue representar: o nome. (p.142, tradução nossa).

Ao serem questionadas sobre o que estaria escrito em determinado cartão, as crianças delegam a ele a capacidade de representar o nome do objeto que lhe está próximo, ou seja, o escrito pode mudar de significado a depender do contexto ao qual ele corresponde. Isso é, a ideia da estabilidade da escrita ainda está por ser construída.

As crianças pensam, inicialmente, que apenas os substantivos podem estar escritos no texto; os nomes próprios e os nomes “das coisas”. Muitos pesquisadores (FERREIRO; TEBEROSKY, 1979; TEBEROSKY, 1993, 1994; FERREIRO, 1982, 1997, 2001, 2003; NEMOROVSKY, 2002; GRUNFELD, 2003; CASTEDO, MOLINARI, TORRES; SIRO, 2001; VERNON, 2004; MOLINARI, 2008) já estudaram a função e a importância do nome próprio no processo de compreensão do sistema alfabético de escrita pela criança.

Ferreiro e Teberosky (1979) apresentaram tarefas de escrita e interpretação do próprio nome para crianças de 4 a 6 anos e encontraram muitas que já sabiam escrevê-lo de forma convencional, com letra de imprensa maiúscula, contudo, as diferenças sociais mostraram-se marcantes nessa possibilidade; a maioria das crianças de classe baixa ignorava a escrita correta de seu nome, ao contrário das de classe média.

No livro “Alfabetização em processo”, Ferreiro (2001) retoma um estudo de caso longitudinal realizado com crianças dos 2 aos 6 anos, cujo objetivo foi acompanhar de forma pormenorizada a evolução de seus conhecimentos em relação à escrita, dentre eles, o papel do

nome próprio nesse percurso. Fonte de informações e de conflitos para a criança pequena, a escrita e a leitura do nome próprio têm interessantes especificidades.

A letra inicial tem lugar de destaque na aprendizagem da escrita do nome próprio. Os pais, irmãos, familiares e também professores, frequentemente fazem referência à letra inicial do nome da criança como sendo o “L do Leonardo”, o “M da Mariana”, o “P da Patrícia”, o que lhe traz um sentido de “propriedade”, como se aquela letra, que dá início ao seu nome, fosse somente dela, chegando a não compreender a necessidade das outras. Assim, uma menina chamada Maria pode se perguntar por que a letra “A” da Aline, o “R” do Roberto compõem o seu nome e assim por diante.

Nesse processo, a criança aprende a reproduzir a grafia de seu nome com base em um modelo apresentado por um adulto, mas permanecerá ainda por um tempo sem conseguir interpretá-lo, pois nele há letras de “outras pessoas” (aspecto qualitativo) e em uma quantidade que não coincide com a leitura silábica que ela começará a fazer (aspecto quantitativo). Ou seja, ao tentar ler, em cada uma das letras, uma sílaba oralizada de seu nome, vão sobrar letras.

Assim, com base na escrita de seu nome, a criança aprende vários conteúdos vinculados com o sistema de representação – um conjunto de letras, suas possíveis combinações e seu traçado; as correspondências entre enunciados orais e escritos; a linearidade e a direcionalidade da escrita; e algumas regularidades – que ela começa a inferir ao ampliar seu repertório de letras e nomes conhecidos, como o de familiares e companheiros.

O nome próprio indica, portanto, que não é qualquer conjunto de letras que serve para qualquer nome, que a ordem das letras importa e que, às vezes, o nome das letras coincide com o início do nome falado; no entanto, o fato de saber reproduzir essa escrita não significa compreender seu modo de composição no momento de interpretá-lo.

Num segundo momento, após compreender a escrita como representação, as crianças criam critérios para decidir se ela tem ou não significado. As hipóteses⁹ de quantidade (em geral,

⁹ O termo “hipótese”, tal como definido por Ferreiro (2001), é aqui utilizado para referir-se a ideias ou sistemas de ideias que as crianças constroem quando tentam compreender e explicar um determinado objeto de conhecimento.

no mínimo três letras) e variedade interna (as letras precisam ser diferentes) são as duas exigências para que tenha legibilidade. Nesse nível ainda não há relação com a pauta sonora.

Entretanto a necessidade de compreender o valor das partes (as letras) e sua relação com o todo (a palavra) faz com que as crianças entrem no terceiro nível: o de fonetização da escrita, quando começam a estabelecer relações entre a pauta sonora e os enunciados que tentam ler ou escrever (TEBEROSKY, 1994). Não se trata, porém, de observar a relação existente entre uma letra e um fonema, uma vez que essa coordenação começa sendo silábica e depois silábico-alfabética, antes de tornar-se, finalmente, alfabética.

Nesse momento, as crianças começam a controlar a quantidade de grafias, tomando como referência a quantidade de sílabas de uma palavra (hipótese silábica), passando a se preocupar com quantas e quais letras colocar para escrever determinada palavra, isto é, passam a ter problemas de correspondência quantitativa (quantas letras?) e qualitativa (quais letras colocar e em que ordem?). Nessa circunstância, soma-se à hipótese da quantidade mínima (no mínimo três para que algo possa ser escrito) a hipótese de variedade interna – quando as crianças pensam que não pode haver duas grafias iguais escritas de forma consecutiva em uma palavra. Pensam, também, que duas palavras diferentes não podem apresentar a mesma sequência de letras. Assim, mesmo quando possuem um pequeno repertório de letras, as crianças preocupam-se em variar a localização de cada uma delas na série gráfica, em se tratando de escrever coisas diferentes.

Segundo Zamudio (2004):

A hipótese silábica é de fundamental importância, pois significa que são as sílabas, e não as consoantes ou as vogais, os primeiros elementos que os humanos podem isolar no fluxo da fala. Desse modo, a representação alfabética resulta em um procedimento posterior e mais artificial que a construção da representação silábica. (p. 175, tradução nossa)

Dessa forma, as crianças estabelecem relações entre os aspectos sonoros e os aspectos gráficos mediante três formas de produção sucessivas orientadas, inicialmente, pela hipótese silábica, que é fonte de conflito permanente, pois as escritas que as rodeiam têm sempre um número maior de letras e não apenas uma por sílaba, como elas supõem. Esse e outros conflitos, como o da exigência de quantidade mínima, são responsáveis pelo abandono da hipótese silábica. Tal

abandono faz com que as análises sejam mais refinadas, o que leva as crianças a produzir escritas silábico-alfabéticas e, finalmente, alfabéticas, quando conseguem fazer a correspondência entre letras e sons.

A passagem da escrita silábica para a alfabética foi melhor conceitualizada por pesquisas recentes, especialmente as de Quinteros (1997), Molinari (2008) e Ferreiro (2013).

Quinteros (1997) realizou um estudo longitudinal com crianças de 6 e 7 anos, de populações de baixa renda, durante o 1º ano escolar, com o objetivo de compreender, de forma mais aprofundada, a transformação no esquema silábico que permite o abandono progressivo da restrição quantitativa de uma letra, por sílaba, e o início da consideração dos aspectos intrassilábicos¹⁰.

Molinari (2008) propôs a crianças de 5 anos a escrita de uma lista de palavras de maneira sucessiva, com o objetivo de estudar a possível estabilidade de suas escritas: primeiro, de forma manual com lápis e papel; depois, a escrita das mesmas palavras no computador. As escritas da mesma palavra, em momentos distintos, apresentaram diferenças, como se poderia supor no caso de escritas não convencionais. A análise dessas diferenças contribuiu para o esclarecimento das particularidades da transição da hipótese silábica para a hipótese silábico-alfabética, e em sua superação, pela presença de alternâncias grafofônicas nos pares de escritas realizadas por essas crianças. Denominaram-se “alternâncias grafofônicas as escritas sucessivas de um segmento silábico da mesma palavra com letras pertinentes, mas tais que, das possíveis letras de uma sílaba, aparece só uma delas em uma primeira realização, e só a outra em uma segunda realização” (MOLINARI, 2008, p. 108, tradução nossa).

No nível silábico-alfabético, pode aparecer a representação de um segmento silábico com letras pertinentes, de tal forma que, numa primeira produção, apareça só uma delas e, numa segunda realização, mais de uma. Por exemplo: na escrita da palavra “tapete” pode aparecer APET, na primeira produção, e TAPTE na segunda. Ou seja, as crianças têm o repertório de letras necessário

¹⁰ Os três componentes de uma sílaba são: o ataque, o núcleo e a coda. O ataque é a consoante ou o grupo consonantal do início da sílaba. O núcleo é representado pela vogal e é o único elemento sempre presente em uma sílaba. A coda é a consoante ou o grupo consonantal que segue o núcleo.

para a escrita convencional da palavra, mas ainda não podem realizá-la, pois não renunciaram completamente à ideia de que uma letra apenas é suficiente para representar uma sílaba.

Molinari encontrou casos interessantes em que todas as letras necessárias para a escrita de determinada palavra estavam presentes por alternância grafofônicas nos pares produzidos em escritas silábicas, por exemplo, “salame” escrito de duas formas consecutivas diferentes: SAE na primeira produção e ALM, na segunda versão. Cada uma das sílabas aparece escrita com letras pertinentes, mas só uma das letras na primeira versão e só a outra numa segunda. Em função disso, Molinari (2008, p. 109, tradução nossa) conclui que essas centrações parciais, ora na vogal, ora na consoante, sem possibilidade de coordenação, parece ser a expressão mais avançada da escrita silábica:

Enquanto as alternâncias grafofônicas funcionam como versões ou opções possíveis regidas pela conceitualização infantil sobre o sistema de escrita, o conhecimento de todas as letras não é suficiente para que as crianças compreendam o funcionamento do sistema alfabético de escrita.

Ferreiro (2013) chama a atenção para outro processo de produção – denominado por ela de “desordem com pertinência” –, que pode estar presente nesse período de transição da hipótese silábica para a escrita alfabética. Trata-se de escritas silábicas justapostas que denunciam o “momento crítico de crise da hipótese silábica” (p. 65) – segundo a pesquisadora –, que nos fornece o exemplo seguinte, encontrado na escrita de uma criança de 5 anos. Para a escrita da palavra “sopa”, a criança escreve OA, mas a exigência de quantidade mínima de letras faz com que ela busque complementar sua escrita enquanto verbaliza “so-pa”. Após repetir várias vezes, como se estivesse procurando as letras que compõem a palavra, ela acrescenta o S e o P, resultando OASP. Ou seja, todas as letras da palavra são pertinentes, mas estão fora de ordem. Ferreiro (2013, p. 75) conclui dizendo que, “ao abandonar a escrita com simples vogais, ao começar a introduzir consoantes, as crianças não estão acrescentando letras ‘alegremente’”. Ao contrário, há uma desorganização da hipótese silábica, impondo-se a necessidade e o desafio de uma nova organização.

Ferreiro e Zamudio (2013) realizaram uma interessante investigação com crianças recém-alfabéticas que já escreviam sílabas simples (CV), para analisar as dificuldades que essas crianças

encontram na escrita de sílabas complexas CCV (consoante/ consoante/ vogal), por exemplo, *prato*, e CVC (consoante/ vogal/ consoante), por exemplo, *talco*.

Os resultados revelam maior dificuldade na escrita das sílabas CCV em relação às CVC. Um dos erros mais frequentes encontrado pelas pesquisadoras foi a transformação das sílabas CVC em duas sílabas CVCV pela adição de uma vogal, por exemplo *talaco* para *talco*. Tal fato parece indicar a importância do modelo gráfico CV para as crianças, uma vez que grande parte das palavras utilizadas nas práticas escolares na alfabetização inicial é de dissílabos com estrutura CV.

Segundo as autoras:

Esse modelo CV pode ser derivado das práticas escolares, mas ser assimilado pelas crianças como um modelo geral que poderia servir para resolver qualquer problema de escrita. [...] ao identificar uma consoante suplementar, dentro da sílaba, cria-se uma nova sílaba escrita para poder recuperar essa consoante. (p.238).

No caso das respostas desviantes para a escrita de palavras contendo sílabas CCV, a solução utilizada com maior frequência pelas crianças foi a omissão da segunda consoante, por exemplo, *busa* ao invés de *blusa*, convertendo, nesse caso também, a sílaba CCV em CV. Em seguida, as respostas mais frequentes foram aquelas que transformavam a sílaba CCV em CVC, por exemplo, *barço* no lugar de *braço*. Para Ferreiro e Zamudio (2013), esta última solução parece indicar maior facilidade de acrescentar um elemento no extremo de uma série do que intercalá-lo num modelo CV já constituído.

A partir do resultado de todas essas pesquisas pode-se observar a importância da interpretação dos “erros” das crianças nesse marco explicativo, uma vez que a particularidade de certos “erros” nas respostas infantis permite entender a lógica de suas ideias, ou seja, são respostas muitas vezes distantes das convencionais, - que são as tidas como corretas -, mas fundamentais para nos permitir compreender o processo e suas conquistas posteriores (FERREIRO; TEBEROSKY, 1979).

Hipóteses de leitura

Segundo essa perspectiva, a leitura das crianças é concebida como um processo complexo de coordenação de informações visuais e não visuais, cuja finalidade é a obtenção de significado para aquilo que está escrito (FERREIRO, 1995, 2001; FERREIRO; TEBEROSKY, 1979; SOLÉ, 1998; TEBEROSKY; SOLÉ, 2002).

Investigações e autores diversos (FERREIRO; TEBEROSKY, 1979; FERREIRO 1997, 2001) apresentam dados fundamentais para a compreensão de como as crianças que ainda não sabem ler de maneira convencional tentam interpretar os textos que as rodeiam atribuindo intencionalidade ao escrito, quando pensam que aquelas marcas gráficas “dizem algo” (no pacote de bolacha, nas grandes escritas presentes em *outdoors*, no título de um livro de contos etc.).

Ferreiro (2001), no texto “A interpretação da escrita antes da leitura convencional”, caracteriza de forma pormenorizada esse processo, citando o resultado de duas pesquisas longitudinais: uma delas realizada com 33 crianças pré-escolares pertencentes a famílias de classe média (3 a 6 anos), durante dois anos; outra, com 950 crianças de populações urbanas de baixa renda, nas séries iniciais (6 e 7 anos de idade), acompanhadas durante todo o ano letivo em escolas com altos índices de reprovação no 1º ano.

Uma das primeiras ideias que as crianças elaboram quando começam a indagar sobre a escrita é que as letras representam o nome dos objetos; é a *hipótese do nome* (FERREIRO, 2001). As primeiras interpretações de textos são dependentes de duas condições; uma externa, relacionada com o contexto (o significado de um texto depende do contexto no qual ele aparece, imagens, por exemplo), e outra interna (a ideia elaborada pela criança de que o que está escrito são os nomes de pessoas ou de coisas).

Quando as crianças interagem com leitores e materiais escritos, suas hipóteses sobre as relações entre texto e contexto evoluem da seguinte forma:

- a) Num primeiro momento, as significações atribuídas ao texto não se conservam e mudam tantas vezes quanto se muda o contexto que o acompanha.
- b) Num segundo momento, as crianças conseguem um passo além até a conservação do significado que atribuem a um texto.

- c) Num terceiro nível, além do contexto, as crianças já levam em consideração certas propriedades do texto, que regulam a sua interpretação: inicialmente observam os seus aspectos quantitativos, para logo fazê-lo com os qualitativos, estabelecendo relação entre as letras e os sons da fala e buscando letras que iniciam ou terminam as palavras.

Nesse período, as crianças pensam que um texto “serve para ler”, isto é, pode ser interpretado, se possuir uma determinada quantidade de grafias (de preferência três) e se apresentar variedade na sequência de grafias. Tais critérios são construídos pelas crianças para definir o que pode ou não ser lido e não são informações recebidas dos adultos, já que há palavras com poucas letras, como os artigos e preposições. Segundo Ferreiro e Teberosky (1979):

O problema com o artigo – enquanto palavra escrita – parece ser um duplo problema: metalinguístico, por um lado (se os artigos não são considerados como “palavras”, não há razões para escrevê-los), e, por outro lado, de ordem gráfica (com somente duas letras¹¹ “não se pode ler”). (p. 128)

Uma importante questão envolvida no processo de compreensão da escrita pela criança é a relação entre o todo e as partes que o constituem. Em uma fase inicial, atribuem o mesmo significado ao todo e às partes, isto é, a cada uma das letras que compõe uma palavra, por exemplo, na escrita de seu nome, elas pensam que ele está escrito na palavra como um todo, mas também em cada um dos seus elementos gráficos.

O problema da coordenação entre as partes e o todo aparece nas situações de escrita e, também, no momento de interpretar o que está escrito. O desafio enfrentado nas situações de leitura pela criança tem a ver com a relação parte/todo tanto no que se refere à palavra e às letras que a constituem, quanto no que se refere à oração e às palavras que a compõem: "a falta de diferenciação entre as propriedades do todo e das partes constitutivas leva a criança a dizer que cada palavra escrita 'diz' uma oração completa" (FERREIRO, 2001, p. 15).

No esforço conceitual de tentar entender o que a escrita representa, as crianças constroem diversas hipóteses, conforme descrito nos resultados de diversas pesquisas (FERREIRO; TEBEROSKY, 1979; FERREIRO, 2001):

¹¹ Em espanhol, os artigos não têm menos de duas letras.

- as crianças fazem uma distinção entre “o que está escrito” e “o que se pode ler”, pois como em um primeiro momento não relacionam a escrita com a representação da pauta sonora, elas não supõem que tudo o que se fala pode ser escrito, na ordem em que foi dito. Portanto, não conseguem fazer corresponder as segmentações gráficas às segmentações do enunciado oral. Elas pensam que apenas os nomes dos objetos estão escritos, embora se possa ler uma oração completa a partir da escrita de substantivos. Segundo exemplo fornecido por Ferreiro (2001, p. 85): “diante da oração escrita e lida pelo adulto, ‘Papai chuta a bola’, pensam que o que está escrito realmente é ‘papai’ e ‘bola’”.

- observam os aspectos quantitativos da escrita e os utilizam como critérios de forma muito interessante: consideram que a menção a uma maior quantidade de objetos requer um número maior de letras e, ao contrário, a uma menor quantidade de objetos corresponderia uma menor quantidade de letras. Nessa direção, pensam que a representação de um objeto no plural pode ser feita por meio da repetição da escrita correspondente no singular, por exemplo: ao tentarem escrever “gato” e depois “gatos”, as crianças reproduzem a mesma escrita produzida originalmente (como se “gato” + “gato” = “gatos”). A mesma ideia vale quando se trabalha no nível da oração, por exemplo, para passar para o plural a oração: “o pássaro voa”, bastaria escrever essa mesma sentença novamente (FERREIRO, 2001).

- as crianças também têm ideias próprias e originais em relação à escrita da negação. Consideram, por exemplo, que na oração “mamãe não comprou balas”, não é preciso escrever “balas”, já que não foram compradas. Além da impossibilidade de escrever a negação, outra ideia das crianças surpreendeu os pesquisadores; elas pensam ser impossível a escrita de uma falsidade como, por exemplo, “não há pássaros”. Maria, 4 anos, diz que não é possível escrever ‘não há pássaros’, porque ‘nós vemos pássaros’ (FERREIRO, 2001, p. 92).

1.4 Estudos sobre consciência fonológica e discussões a partir de uma perspectiva psicogenética

Há várias investigações realizadas na perspectiva da Psicologia Cognitiva sobre consciência fonológica (BRYANT; BRADLEY, 1987; TREIMAN; SUKOWSKI, 1991;

LIBERMAN, 1991; MORAIS, 1994; DEFIOR, 1998; MARTINS; VALENTE, 2004) a partir dos anos 70. O termo “consciência fonológica”, em sentido estrito, é usado para designar o conhecimento que cada pessoa tem sobre os sons de sua própria língua. Em sentido amplo, como é utilizado em diversas investigações, trata-se da habilidade para identificar, segmentar e manipular de forma intencional as unidades constituintes da linguagem oral (DEFIOR, 1998). É um conhecimento metalinguístico, já que não basta utilizar a linguagem para saber explicitar a estrutura fonológica da palavra oral. Segundo Defior:

Normalmente, as crianças e os adultos levam a cabo as funções primárias da linguagem sem necessidade de refletir sobre elas, sem ter consciência de que estão utilizando palavras, de que estas estão compostas por unidades menores ou de que têm determinadas características e seguem uma determinada ordem. (p. 6, tradução nossa).

Portanto, uma coisa é a produção da fala – que prescinde de um conhecimento explícito sobre seus componentes – e outra, muito diferente, é aprender a língua escrita, que exige uma reflexão sobre seus elementos constitutivos. Ou seja, cada um dos fonemas que compõem as palavras. A autora prossegue: “À medida que se desenvolve a consciência sobre os elementos da fala, as crianças vão se dando conta da natureza segmental da linguagem, fazendo-se conscientes progressivamente desde suas unidades mais globais (palavras, sílabas) até seus elementos menores, os fonemas”. (p. 9, tradução nossa).

Como e quando surge essa consciência sobre os elementos da fala, isto é, a consciência fonológica? Para Defior (1998), após um lento processo no qual as crianças captam a natureza segmental da linguagem; seria precisamente a aprendizagem da leitura e da escrita que promoveriam a passagem do uso inconsciente das representações fonológicas a seu uso consciente.

A tomada de consciência da estrutura fonológica da linguagem e o conhecimento de que, nos sistemas alfabéticos, cada letra representa uma unidade de som, é considerado, pelos investigadores desse enfoque, como algo indispensável para o domínio da habilidade leitora.

Em decorrência, os testes e provas fonológicas teriam um valor preditivo da maior ou menor dificuldade que as crianças apresentariam mais tarde na aprendizagem da leitura. Tal avaliação possibilitaria, portanto, uma ação educativa preventiva dos problemas de leitura para algumas crianças.

Bryant e Bradley, no livro **Problemas de leitura na criança** (1987), realizam uma importante retrospectiva dos principais estudos sobre crianças por eles denominadas de “atrasadas na leitura”¹² e das diferentes explicações já encontradas (e, posteriormente, refutadas) a respeito das causas da dificuldade, seguidas de recomendações sobre os melhores meios de preveni-la ou superá-la.

Não obstante, apesar de distintas, todas essas perspectivas se apoiam na ideia de que os “atrasados em leitura” sofrem de algum déficit específico. Salientam os autores: “O tema dominante é o de ‘caça ao déficit’” (p. 15). O que causa as dificuldades em leitura? Uma das primeiras explicações para essa pergunta foi dada por um oftalmologista escocês no início do século XX, que as atribuía a problemas de visão. Em seguida, imaginou-se que as crianças tivessem problemas de audição e não escutavam apropriadamente. Depois, a suposição recaiu para uma questão de memória deficiente para palavras e pensou-se também em dificuldades específicas com o aprendizado de regras. Logo foi substituída por outra ideia mais forte e popular: os atrasados em leitura deveriam ter um “déficit verbal”.

Bryant e Bradley (1987) discutem alguns desses fatores e criticam os experimentos que os sustentam, chamando a atenção para o fato de que essas possíveis causas seriam, na verdade, os efeitos de diferentes níveis de habilidade leitora. Os autores descrevem diversos estudos longitudinais que “medem a capacidade das crianças de fazer algo antes de serem ensinadas a ler e revelam se há alguma relação entre esta e seu êxito ou falha posterior na leitura” (p. 14). Isto é, a ideia de encontrar um fator relacionado à dificuldade em leitura permitiria um treinamento específico em relação a tal habilidade, de modo que, mais tarde, ao serem medidas as habilidades em leitura, possa-se confirmar se essas crianças leem melhor que outras que não foram treinadas. Segundo os autores, estudos de intervenção são ferramentas importantes na busca de causas: “a lógica é impecável e o método tem a vantagem adicional, se bem sucedido, de produzir recomendações práticas imediatas sobre modos eficientes de como ensinar crianças” (p. 14).

Atualmente, eles defendem ainda que há apenas um déficit genuíno com evidências convincentes entre crianças que têm dificuldade para a leitura: “É um déficit na consciência dos sons que compõem as palavras que a criança ouve e fala” (p. 23).

¹² Para essa classificação são utilizados testes estandarizados de leitura.

Segundo Martins e Valente (2004), pesquisadoras portuguesas da consciência fonológica: “Esta capacidade de analisar o fluxo oral de forma consciente é considerada uma competência crítica para a aquisição da leitura e escrita” (p. 194). Para as autoras, a ação da consciência fonológica no sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita é reforçada pelo conhecimento do nome das letras.

Embora essas investigações tenham como foco prioritário a leitura (e não a escrita), tal conceito trouxe uma série de indagações a respeito da possível vinculação entre a consciência fonológica e os processos envolvidos na aprendizagem de um sistema alfabético de escrita, já que estariam relacionados à compreensão do papel dos fonemas e às habilidades metalinguísticas de lidar com eles.

Ou seja, o pressuposto dos pesquisadores dessa perspectiva teórica é que a resolução de tarefas de segmentação de forma oral garantiria a mesma possibilidade na escrita, baseando-se numa relação especular entre oralidade e escrita. Já que nessa perspectiva, a aquisição da escrita é concebida em relação direta com a oralidade (e não com o mundo da escrita), como se houvesse uma correspondência linear entre as unidades gráficas e as unidades sonoras. Ou seja, como se a escrita fosse um código de transcrição da fala e quanto mais se desenvolvesse a habilidade de destrinchar as partes do oral, mais se compreenderia quais são os elementos constitutivos da escrita.

Os estudos sobre consciência fonológica têm tido um forte impacto nas discussões acerca da alfabetização nos últimos trinta anos. As pesquisas nessa área são realizadas por meio de inúmeras tarefas experimentais – em geral, somente orais: omitir um fonema (ou sílaba) de uma palavra em posição indicada pelo entrevistador; identificar se uma palavra ou pseudopalavra tem um determinado som; encontrar pares de palavras que rimam; comparar duas ou mais palavras para verificar se começam e terminam com o mesmo som; classificar palavras quanto ao som inicial, final, ou do meio etc. As tarefas por meio das quais a consciência fonológica é analisada foram classificadas por Defior (1996). Elas põem à prova diferentes capacidades de segmentação, o que afeta as respostas das crianças, já que identificar fonemas, por exemplo, não é o mesmo que distinguir sílabas ou rimas. Não obstante, os trabalhos realizados nessa perspectiva avaliam as respostas das crianças somente em termos de erros e acertos e, curiosamente, não relacionam os problemas de leitura na criança às condições de ensino e, muito menos ainda, com as experiências

que elas tiveram ou não com as práticas de leitura e escrita, assim como com a maior ou menor familiaridade que possuem com o mundo dos textos.

Um fator que pode impactar o resultado desse tipo de pesquisa é a característica de cada língua em particular, já que as possibilidades de análise estão por ela circunscritas e a maior parte delas tem sido realizada em inglês. Ou seja, há diferenças nos resultados de investigações realizadas, por exemplo, em inglês ou em outras línguas, como espanhol e português (CARDOSO-MARTINS, 1991; MARTINS; VALENTE, 2004; VERNON, 1997; VERNON; FERREIRO, 2013).

Estudos de consciência fonológica realizados em português (CARDOSO-MARTINS, 1991) procuraram investigar a relação entre a aprendizagem da escrita e dois métodos de ensino diferentes: o fônico e o silábico. A pesquisa, realizada com 58 crianças matriculadas no 1º ano, sugerem que o silábico pode favorecer mais o desenvolvimento da consciência fonêmica do que o fônico. Segundo a autora, as tarefas de consciência fonológica utilizadas no estudo são difíceis para as crianças que ainda não sabem ler e escrever e conclui:

É razoável supor que a descoberta do princípio alfabético e, naturalmente, da estrutura fonêmica da fala, fique mais fácil depois de compreender que a língua escrita representa a língua falada em segmentos sonoros que podem ser compostos e decompostos. (1991, p. 48).

Outro fator que interfere no desempenho das crianças nas tarefas é o nível linguístico que cada uma delas enfatiza¹³. Nos últimos anos, pesquisadores da consciência fonológica têm argumentado que as tarefas que centram a atenção das crianças sobre as sílabas são mais fáceis de resolver do que outras que demandam atenção sobre os fonemas individuais. Conforme Vernon (1997, 1999, 2013), a consciência das sílabas e das unidades intrassilábicas parece surgir antes que as crianças saibam ler e escrever. A consciência das unidades intrassilábicas e a consciência fonológica segmental, isto é, a consciência dos fonemas propriamente ditos, têm sido consideradas como as habilidades de maior valor para a aprendizagem da língua escrita.

¹³ Em relação a esse tema ver minucioso levantamento feito por Teberosky (2002) em importante *corpus* de artigos de pesquisa como o objetivo de analisar os desenhos experimentais utilizados nas investigações psicolinguísticas. A autora conclui que, em muitos estudos, não se controla o uso da escrita nas condições experimentais e os resultados analisados referem-se apenas à linguagem oral. Segundo a autora: “É curioso que se utilizem os textos escritos como parte da tarefa, mas não como parte da reflexão sobre os resultados”. (p. 120, tradução nossa)

O pressuposto desse paradigma é que, ao resolver essas tarefas de forma oral, as crianças tornam-se conscientes de que o fonema é a menor unidade de composição das palavras e, assim, conseguem relacionar adequadamente cada letra ao seu som correspondente e, portanto, aprendem a “ler”, ou seja, a decodificar.

Em função disso, os pesquisadores que trabalham nessa perspectiva defendem que as crianças de pré-escola podem ser treinadas a realizar tarefas do tipo fonológico segmental antes de haver iniciado a aprendizagem formal da língua escrita e que o ensino dessas habilidades, que explicitam a natureza segmental da língua, associado ao treinamento da correspondência grafema-fonema, facilitam a aprendizagem da leitura e da escrita (LIBERMAN, 1991; BRYANT; BRADLEY, 1987; CARDOSO-MARTINS, 1991; DEFIOR, 1998; MARTINS; VALENTE, 2004; CAPOVILLA, A. et al, 2008). Nas palavras de Defior (1998):

Não se deve esquecer, tal como nos recorda Morais (1994), que a chave para abrir a fechadura do código alfabético é o descobrimento do fonema e tudo o que se faça para ajudar a realizar essa descoberta terá como consequência um efeito facilitador da aprendizagem da leitura. (p. 23, tradução nossa).

Nessa linha de pensamento, outro elemento que se considera de alto nível preditivo para a aprendizagem da leitura e da escrita é o conhecimento das letras e seus sons correspondentes. Esses dois fatores, portanto, estariam associados, uma vez que o nome das letras, muitas vezes, sugere os fonemas que representam, o que facilitaria a descoberta das relações entre grafemas e fonemas (MARTINS; VALENTE, 2004).

Aos estudos da consciência fonológica contrapõem-se outras teorias evolutivas sobre a aquisição da língua escrita. Pesquisadores como Vernon (1997, 1999, 2008), Alvarado (1997), Quinteros (1997), Zamudio (2004), Ferreiro e Zamudio (2008), Vernon e Ferreiro (2013), apoiados na teoria psicogenética de construção da escrita iniciada por Ferreiro, realizaram estudos em espanhol com o objetivo de explorar se há algum tipo de relação entre o nível de escrita que as crianças manifestam, o conhecimento das letras e a consciência fonológica.

A intenção de algumas dessas pesquisas foi identificar uma linha evolutiva da consciência fonológica e relacioná-la com a psicogênese da língua escrita. As principais hipóteses de investigação foram: 1) a consciência fonológica tem estreita relação com o nível de

conceitualização da escrita e 2) a presença de estímulos escritos na tarefa de omissão favorece a resolução correta, mesmo que as crianças ainda não saibam ler e escrever convencionalmente.

Para Ferreiro (2012):

Essa ideia de que há que aprender a isolar os sons elementares da linguagem antes de aprender a ler é por demais curiosa, já que duas experiências clássicas, multicitadas, mostram que é precisamente a escrita alfabética a que gera as condições para essa aprendizagem. (p. 257, tradução nossa).

Portanto, há um debate em relação a se a consciência dos fonemas é um pré-requisito para compreender o princípio alfabético de escrita ou a sua consequência. Torneus (1998¹⁴, apud DEFIOR, 1984) diz que tal polêmica na década de 1980 ficou conhecida como “o problema do ovo ou da galinha”, pela inutilidade de colocar esse tema de forma radical.

Mas, segundo Treiman e Sukowski, (1996¹⁵, apud VERNON 1999), a resposta a essa pergunta pode depender da unidade linguística que se considere como referência:

Os dados sugerem que a sensibilidade às sílabas pode desenvolver-se sem conhecimento de um sistema de escrita que represente a fala nesses níveis, mas a sensibilidade fonêmica pode resultar de experiências conectadas com a aprendizagem de um sistema de escrita alfabético. (p.12, tradução nossa).

Vernon (1999) considera que analisar as respostas “incorretas” foi um aspecto essencial para compreender as diferentes maneiras pelas quais as crianças lidaram com o problema colocado. Os resultados revelaram que há uma estreita relação entre o conhecimento sobre o sistema de escrita e o desenvolvimento da consciência fonológica, isto é, que quanto mais avançado é o nível de conceitualização da escrita, maior a possibilidade de as crianças segmentarem as palavras orais; que a possibilidade de observar a palavra escrita facilita a geração de respostas mais analíticas nas tarefas de consciência fonológica; e que o conhecimento das letras não determina o nível de conceitualização da escrita – ele é útil somente quando seu conhecimento do sistema o faz significativo.

¹⁴ TORNEUS, M. Phonological awareness and Reading: A chicken and egg problem. **Jornal of Educacional psychology**, 76, 1346-1358, 1984.

¹⁵ TREIMAN, R.; ZUKOWSKI, A. Children’s sensitivity to syllables, onset, rimes and phonemes. **Journal of Experimental Child Psychology**. 61, p. 193-215, 1996.

Nas palavras de Vernon: “Supomos que os esforços por compreender a natureza do sistema de escrita alfabético obrigam a criança a formular perguntas sobre as unidades que compõem a oralidade”. (VERNON, 1999, p. 14, tradução nossa).

Vernon (1999), Alvarado (1997) e Vernon e Ferreiro (2013) observaram, também, que as crianças parecem precisar de uma imagem visual para poder pensar em segmentações que não sejam silábicas, ou seja, mais do que tirar um fonema, trata-se de omitir uma grafia.

Segundo Vernon (1997, p. 177):

As relações que as crianças estabelecem entre a palavra oral e suas partes estão estritamente vinculadas com as relações todo/parte na palavra escrita. [...] Trata-se de uma facilitação mútua e de dois processos que se dão de forma simultânea e interdependente.

Portanto, ao discutir a interdependência desses dois processos, uma vez que os processos de análise da oralidade e da escrita influenciam-se mutuamente, a autora conclui que a clássica discussão sobre se a consciência fonológica é um pré-requisito ou uma consequência para a alfabetização, deixa de ter sentido.

Essa posição concebida em termos interativos como mútua facilitação é atualmente assumida até mesmo por pesquisadores da consciência fonológica, como Defior (1998), Morais (1994), Martins e Valente (2004). Segundo Martins e Valente (2004), “Hoje, a consciência fonológica é majoritariamente reconhecida como uma causa e uma consequência da aprendizagem da leitura, ou seja, parece existir uma causalidade recíproca” (p. 195). Para essas autoras, o que importa saber é que tipo ou níveis de consciência fonológica são importantes para que a competência leitora seja adquirida.

Mas, para Vernon (1997, 1999), Ferreiro (2004, 2007) e Vernon e Ferreiro (2013), a questão principal são as diferentes concepções de escrita que cada perspectiva toma por base. Para as autoras, o problema é que a escrita é considerada, por aqueles autores, como uma técnica de transcrição da fala, como se as unidades do oral estivessem presentes na escrita, em uma correspondência biunívoca entre letras e sons. Em função disso, a consciência fonológica é tida como uma das habilidades importantes para o sucesso na aprendizagem.

Como frequentemente ocorre, as tarefas experimentais de consciência fonológica utilizadas em pesquisas transformam-se em propostas presentes em materiais e livros didáticos, o que é uma grave consequência para a prática educativa, já que esses exercícios pretendem treinar e averiguar se as crianças vão aprender a ler e a escrever conforme o esperado ou se têm algum tipo de déficit.

Nesse sentido, a consciência dos fonemas tem sido entendida como um pré-requisito para a alfabetização e isso pode gerar sérios problemas para a prática pedagógica. Como diz Vernon (1999, p. 16): “Quando se identifica uma criança como ‘pouco apta’ para iniciar ou continuar a aprendizagem, culpa-se a criança como indivíduo, deixando de lado a responsabilidade do método de ensino usado e as condições sociais e escolares de aprendizagem”.

Essas são perspectivas diferentes de conceber o que é a língua escrita, gerando investigações distintas com consequências para o campo educativo, pois ao diferirem em relação à natureza do objeto de ensino, diferem também na consideração da forma como as crianças podem compreendê-lo e em como o professor poderia ensiná-las. Para Vernon e Ferreiro (2013), os docentes que incentivarem as crianças a escrever e refletir sobre sua própria escrita também propiciarão atitudes analíticas sobre a fala. “Ir letra por letra na leitura não é uma boa estratégia para captar o sentido, mas ir letras por letras é obrigatório na escrita, já que não é possível produzir todas as letras ao mesmo tempo” (FERREIRO, 2004, p. 151), valorizando os esforços das crianças para produzir escritas.

1.5 Leitura e escrita na alfabetização inicial: diferentes perspectivas didáticas

Uma breve revisão histórica das principais e diferentes perspectivas do ensino e da aprendizagem da leitura e escrita apresenta um cenário controverso tanto em relação à própria caracterização do objeto de ensino (o que se ensina quando se ensina a ler e a escrever?), quanto em relação às melhores e mais eficazes formas de abordá-lo. A seguir, são apresentadas três diferentes aproximações à linguagem escrita que têm sido as mais utilizadas na Educação Infantil, discutindo os aspectos considerados centrais em cada uma delas no que diz respeito à caracterização do objeto de ensino e às intervenções didáticas recomendadas.

O ensino da leitura e escrita como um conjunto de habilidades perceptivo-motoras (prontidão e ensino do código)

Segundo Teberosky e Solé (2002), tradicionalmente, o processo de aquisição do sistema alfabético de escrita tem se reduzido aos seus aspectos perceptivos observáveis que implicam especialmente processos psicológicos periféricos, como as estruturas espacial e temporal, as discriminações visual e auditiva, a organização perceptivo-motora, a lateralidade, a memória etc. Nessa tradição, defende-se a ideia de pré-requisitos para a leitura e a necessidade de treinamentos que visam desenvolver a coordenação visomotora e as discriminações visual e auditiva, de modo a impactar o nível de “prontidão” da criança para a alfabetização (MARTINS; VALENTE, 2004). O ensino baseia-se numa série de exercícios sequenciados de pré-leitura e pré-escrita que ajudariam no desenvolvimento da maturidade necessária para as aprendizagens posteriores.

Assim, como carrega em sua própria denominação, a pré-escola sempre esteve associada à ideia de preparação para a escola, ainda que de forma pouco clara. Tal preparação, no que diz respeito ao ensino da leitura e escrita, incluía a apresentação gradual das letras na ordem do alfabeto seguida de treinamento de seus traçados, a associação do nome de cada uma das letras a imagens e palavras com suas iniciais (por exemplo, “i” de igreja) para serem copiadas, a identificação e a repetição do contorno de letras para contribuir com o desenvolvimento da motricidade e outras práticas que teriam como objetivo melhorar as condições de recepção de informações acerca da língua escrita, para o futuro aprendiz, em etapas posteriores da escolaridade.

Acreditava-se que o fracasso na alfabetização poderia ser explicado por variações no nível de maturidade das crianças e ignoravam-se, completamente, as experiências que as crianças haviam tido com a escrita antes da escola e o que já sabiam sobre ela.

O ensino da leitura e escrita na perspectiva da consciência fonológica: “code emphasis” e o método fônico

Para Morais (1994), o método fônico nasceu de uma constatação obtida em diversas situações experimentais com crianças consideradas atrasadas em leitura: “A criança experimenta

dificuldades para passar da associação dos nomes das letras à síntese dos ‘sons’ das letras para obter a pronúncia das palavras”. Em função disso, o método fônico insiste no ensino direto, explícito e ordenado hierarquicamente do código alfabético (*code emphasis*) por meio de dois processos: o processamento fonológico e o reconhecimento das palavras. Segundo o autor: “A criança não descobre o princípio alfabético sem uma instrução explícita da análise fonêmica e das correspondências grafema-fonema” (p. 232, tradução nossa).

A consideração da escrita como um código de transcrição dos fonemas da linguagem explica a ênfase colocada no desenvolvimento da capacidade de segmentar e analisar as palavras orais em fonemas e no treinamento em atividades para melhorar a consciência fonológica. Portanto, o ensino é pautado nos mecanismos de associação letra/som e na progressão das combinações de letras e sílabas até formar palavras.

A pré-escola é vista como uma etapa particularmente interessante para o início desse treinamento como medida preventiva para futuros problemas de fracasso com a leitura (LIBERMAN, 1991; DEFIOR, 1998; BRYANT; BRADLEY, 1987). Bryant e Bradley chegam a afirmar que, nessa fase, a sensibilidade da criança às rimas pode predizer o desempenho que ela terá na aprendizagem escolar da leitura. Segundo os autores: “Ensinar crianças a se tornarem conscientes da rima deve auxiliá-las a aprender a ler e escrever e deve ser particularmente útil para aquelas crianças que estão lidando com a aprendizagem da leitura” (p.27). Os autores, então, fornecem o seguinte exemplo: “Provavelmente se trata de um passo intelectual muito curto saber que ‘light’, ‘fight’, ‘sight’ e ‘tight’ terminam com o mesmo som, para se compreender que é por isso que elas também compartilham de uma sequência de letras” (p. 62). Ou seja, as crianças seriam capazes de ler as palavras à medida em que se dão conta da regularidade de certos padrões.

Defior (1998) defende os benefícios do treinamento em habilidades fonológicas na etapa pré-escolar, uma vez que identificar, segmentar, omitir ou mudar fonemas de posição levam as crianças a prestar atenção às unidades que compõem a fala, favorecendo àquelas “com capacidades linguísticas menos desenvolvidas” (p. 21, tradução nossa).

A ênfase é maior nas atividades de leitura propostas antes das atividades de escrita. Os textos considerados adequados introduzem poucas palavras de cada vez e as repetem com frequência (GOODMAN, 1982). O livro subsequente geralmente contém palavras já utilizadas anteriormente e acrescenta algumas outras poucas. “Aprender a ler é considerado como o domínio

da habilidade para reconhecer palavras e adquirir um vocabulário de palavras visualizadas, palavras conhecidas à vista” (p. 15, tradução nossa).

Essa visão de leitura corresponde à seguinte explicação do processo pelo qual a criança aprende a ler:

A criança, antes de aprender a ler, já conhece muitas palavras, dito de outro modo, conhece suas formas fonológicas e também conhece os significados correspondentes. As formas fonológicas e os significados das palavras estão, portanto, associadas em seu sistema de linguagem. A criança, ao aprender a ler, aprende a associar a forma ortográfica de cada palavra com sua forma fonológica. (MORAIS, 1994, p. 98, tradução nossa).

Em função disso, as atividades propostas são aquelas que levariam ao desenvolvimento das habilidades fonológicas, tais como: contagem de sons em uma palavra dada, substituições ou supressão de unidades, classificação de palavras orais por seus sons iniciais e outras tarefas unicamente orais vistas como pré-requisitos para a aprendizagem da escrita.

O ensino da leitura e da escrita como práticas culturais

Segundo Teberosky e Solé (2002), uma importante conquista dos últimos 30 anos é o reconhecimento de que as aprendizagens sobre a linguagem escrita de crianças entre 3 e 5 anos não são prévias por não serem convencionais, mas formam parte do processo de alfabetização inicial. Portanto hoje se aceita que elas trazem experiências com a língua escrita dos contextos culturais e sociais em que vivem, quando iniciam a Educação Infantil. Para Teberosky (2004), “essa ideia representa uma mudança radical em relação à visão tradicional em Educação Infantil que descrevia o menino e a menina como ignorantes, imaturos e necessitados de preparação antes de aprender” (p. 55).

As pesquisas psicogenéticas envolvendo a aprendizagem da leitura e da escrita, como as que já foram mencionadas neste capítulo, contribuíram para esse novo olhar ao impactarem tanto o universo escolar quanto o acadêmico. A partir dos anos 80, começaram a se realizar diversas investigações e experiências controladas em sala de aula para se compreender a perspectiva da criança ao se deparar com problemas vinculados às propostas de leitura e escrita e as soluções que

encontram para resolvê-los, mostrando que aprender a ler e a escrever é um trabalho conceitual e não perceptivo-motor como se pensava.

As investigações psicolinguísticas (FERREIRO; TEBEROSKY, 1979; FERREIRO, 1988, 1995; TEBEROSKY, 1993, 1994, 1998; QUINTEROS, 1997; MOLINARI, 2008; GOODMAN, 1982; OLSON, 1986, 1995, 1997; TOLCHINSKY, 1995; VERNON, 1997, 1999, 2001, 2008; ALVARADO, 1997) têm possibilitado um conhecimento crescente dos processos de desenvolvimento da leitura, da escrita e da linguagem oral que não se desenvolvem de maneira isolada, mas de forma interdependente desde a mais tenra idade. Além dessas, há estudos de outras áreas disciplinares que trazem importantes contribuições para o tema da alfabetização inicial, por exemplo, conhecimentos provenientes da história das práticas de leitura e escrita (CHARTIER, R., 2002; CHARTIER, A.M., 2001; CHARTIER, A. M.; HÉBRARD, 1995), do campo da linguística (BLANCHE-BENVENISTE, 1982), da sociologia da leitura (LAHIRE, 2010) e outros, que têm nos desafiado a construir uma nova conceitualização do objeto de ensino.

Um dos aspectos identificados por investigações diversas é a importância da aprendizagem da escrita do nome próprio nas primeiras fases da alfabetização inicial. Ferreiro (1982) realizou uma pesquisa com crianças de classe média e classe baixa e constatou que, enquanto as primeiras chegavam à Educação Infantil dominando a escrita de seu nome, para as de classe baixa, a aprendizagem da escrita convencional do nome próprio é uma aquisição escolar.

Desde então, o trabalho com o nome próprio está bastante difundido e pode-se dizer que ele ocorre na maioria das salas de Educação Infantil. Grunfeld (2003) realizou uma pesquisa em 69 salas de escolas de Educação Infantil, e analisou 138 atividades envolvendo a leitura ou a escrita do nome próprio. A autora confirmou que o trabalho com o nome próprio parece ter se constituído numa das propostas que mais facilmente foi incorporada às rotinas da Educação Infantil. No entanto, essa grande quantidade de observações em sala revelou diferentes abordagens, desde atividades rotineiras e mecânicas, que não trazem desafios para as crianças, até as que favorecem a reflexão sobre o sistema de escrita e o avanço de suas conceitualizações.

Essas pesquisas inspiraram diversas experiências didáticas acerca do trabalho com o nome próprio na alfabetização inicial. A produção de conhecimentos sobre o tema foi incorporada a vários documentos curriculares oficiais no Brasil, como os **Referenciais Curriculares Nacionais**

de Educação Infantil (MEC, 1998) e as **Orientações Curriculares para a Educação Infantil** (SMESP, 2007), que dedicam um item específico para o trabalho com esse conteúdo.

As investigações e experiências controladas realizadas nessa perspectiva, na área da Didática da Alfabetização no contexto ibero-americano, têm aportado conhecimentos sobre o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita em sala de aula que incidem não apenas no “como” ensinar, mas também em “o que” ensinar (CARDOSO; TEBEROSKY, 1989; CHARTIER; HÉBRARD, CLESSE, 1996; TEBEROSKY; TOLCHINSKY, 2002; FERREIRO, 2007; LERNER, 1995, 2001, 2002; LERNER; PALACIOS, 1995; TEBEROSKY, 1993, 1994, 1998; KAUFMAN; CASTEDO; TERUGGI; MOLINARI, 1989; MOLINARI; CORRAL, 2008; CASTEDO, MOLINARI; SIRO, 1999; NEMIROVSKY, 2002; GRUNFELD, 2003, 2012; TOLCHINSKY, 1995; KAUFMAN, 2007, LUIZE, 2007; WEISZ, 1999, 2014).

O conhecimento gerado no âmbito dessas investigações didáticas e experiências analisadas apontam para a importância de as situações de ensino irem ao encontro dos diferentes conhecimentos das crianças; de se tentar preservar na escola o sentido das práticas sociais de leitura e escrita; de se elegerem os comportamentos leitores e escritores como objetos fundamentais de ensino; de se reconhecer a importância de garantir às crianças o acesso às culturas do escrito; de situações didáticas de leitura serem propostas para que as crianças possam coordenar diversas informações a partir de contexto gráfico ou verbal; de se assegurar que os alunos escrevam, desde o início, o melhor que saibam, colocando em jogo suas ideias sobre o sistema de escrita; de se propiciar a revisão de suas produções e interpretações; e de se reconhecer que as crianças constroem conhecimentos em interação com os colegas, o professor e materiais escritos diversos à sua disposição.

As investigações didáticas têm discutido a natureza do objeto de ensino no âmbito da alfabetização e, nesse universo, a caracterização do conteúdo de ensino tem se modificado nas últimas décadas. Delia Lerner faz a seguinte reflexão:

Pode-se afirmar que o grande propósito educativo do ensino da leitura e da escrita no curso da educação obrigatória é o de incorporar as crianças à comunidade de leitores e escritores: é o de formar os alunos como cidadãos da cultura escrita. Se esse é o propósito, então está claro que o objeto de ensino deve definir-se tomando como referência fundamental as práticas sociais de leitura e escrita. (2001, p. 55).

A intenção é preservar o sentido do objeto de ensino, daí a necessidade de aproximar as práticas escolares de leitura e escrita das práticas reais que ocorrem fora dela, dando ênfase aos diversos propósitos que levam as pessoas a ler e escrever, às diferentes modalidades de leitura e a tudo o que fazem os leitores e escritores proficientes. A autora aponta, também, para a importância de explicitar quais são os conteúdos envolvidos nessas práticas, uma vez que eles podem ajudar a definir as condições didáticas potencialmente capazes de formar leitores e escritores na escola.

Lerner (2001) discute, ainda, diversos problemas referentes à transposição didática advindos dessa perspectiva que define o objeto de ensino à luz das práticas sociais de leitura e escrita, desde suas especificidades até ao fato de que, na escola, não é possível ater-se exclusivamente a elas, dentre vários outros aspectos. Portanto, segundo a autora, a decisão relativa ao que é prioritário ensinar supõe uma verdadeira reconstrução do objeto escrito, alicerçada nos propósitos educativos da escola. Lerner traz uma valiosa contribuição ao definir e aclarar os **comportamentos leitores e escritores**¹⁶ como conteúdos de ensino.

Propor um lugar importante na escola para reproduzir as práticas que os leitores e escritores realmente fazem significa assumir intencionalmente o objetivo de desenvolver, desde a Educação Infantil, comportamentos leitores por meio da participação em atividades tais como: momentos de leitura de diferentes gêneros fazendo com que as crianças entrem em contato com materiais autênticos, isto é, em seus portadores de origem; comentar o que se leu, compartilhando opiniões sobre o texto ou indicando-o para um colega; escolher e fazer empréstimos de livros em bibliotecas; acompanhar a obra de um escritor preferido; antecipar o que pode estar escrito em um texto com base no suporte em que ele se encontra ou nas ilustrações; procurar no índice a informação procurada; reler um trecho que não entendeu para dar continuidade à leitura; encantar-se com a beleza de certos textos etc.

Quanto aos comportamentos escritores, seria preciso criar as condições didáticas para que os alunos se apropriem deles ao longo da escolaridade: diferenciar a linguagem oral, cotidiana e mais informal, da linguagem escrita; adequar o grau de formalidade do texto que se está escrevendo

¹⁶ *Quehaceres del lector e quehaceres del escritor* (p. 96) na edição original: LERNER, D. **Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario**. México, Fondo de Cultura Económica, 2001.

às características do destinatário; considerar sempre o interlocutor, a intenção comunicativa do texto e as características do gênero ao planejá-lo, relê-lo e revisá-lo; recorrer a textos lidos para complementar ideias ausentes no texto; identificar problemas no momento da produção e solicitar opinião e ajuda de outro leitor, decidir o que pode ser retirado ou substituído para tornar o texto menos repetitivo etc.

Grande parte desses conteúdos, que tomam como modelos de referência as práticas de linguagem exercidas na vida social, é aprendida na medida em que são exercidas (LERNER, 2002; MOLINARI et al, 2007).

Hoje sabemos que as crianças constroem simultaneamente conhecimentos sobre o sistema de escrita (quais são seus elementos, quando as letras correspondem ou não aos sons, as marcas gráficas, a pontuação etc.) e sobre a linguagem que se escreve, seus usos e funções (as suas características em diferentes tipos de texto etc.), desde o início da alfabetização (LERNER, 2001). Em função disso, é possível que as crianças desenvolvam comportamentos leitores e escritores quando as propostas didáticas procuram garantir a possibilidade de ler e produzir diversos textos de circulação social em situações especialmente planejadas para quem ainda está construindo conhecimentos sobre o sistema alfabético de escrita.

Desde esta perspectiva didática, o trabalho pedagógico na alfabetização inicial organiza-se em torno de quatro situações didáticas fundamentais que precisam coexistir por abordarem diferentes aspectos das práticas de leitura e escrita. As duas primeiras situações caracterizam-se por terem o professor como mediador das atividades de leitura e de produção de textos; nas outras, são as próprias crianças que têm o desafio de tentar interpretar os textos ou escrevê-los por si mesmos.

a) Situações de leitura pelo professor

Antes de saber ler com autonomia, as crianças podem ingressar no mundo da escrita via a leitura diária, pelos professores, de uma variedade de textos de circulação social (contos, lendas, notícias de jornal, verbetes de enciclopédia etc.). Em momentos como esses, assim como nos de intercâmbios e trocas de ideias sobre o texto lido, as crianças estão não apenas ouvindo a leitura, mas também participando na construção do sentido dos textos e formando-se enquanto leitores.

Essa é uma atividade essencial que permite aos alunos conhecer uma grande variedade de textos antes de poder acessá-los por si mesmos e, também, distinguir progressivamente as diferentes características que a linguagem escrita assume conforme os gêneros em que ela se apresenta. O professor, nesse caso, atua como um modelo de leitor ao compartilhar seus comportamentos leitores e explicitá-los em espaços coletivos de trocas de ideias sobre o texto, chamando a atenção para como atuamos quando queremos buscar informações numa enciclopédia, por exemplo – recorrendo ao índice, procurando o número da página etc. –, comprar ingredientes para seguir uma determinada receita culinária e assim por diante. Dessa forma, as crianças adquirem, progressivamente, familiaridade com diferentes propósitos leitores e as modalidades de leitura correspondentes, progredindo nos conhecimentos relacionados às características da linguagem escrita, o que contribuirá para as suas produções escritas.

Ouvindo a leitura feita pelo professor, as crianças podem ingressar no mundo da escrita, especialmente pelas portas da ficção, estabelecer relações entre livros com os mesmos temas ou personagens, vincular as ilustrações com passagens do texto e ter até mesmo autores e histórias preferidos, mesmo antes de saber ler convencionalmente. A mediação do docente e a interação grupal ajudam as crianças a avançar na construção dos sentidos dos textos lidos.

b) Situações de produção de textos ditados ao professor

As crianças podem produzir textos sem grafá-los, ditando-os ao professor, que ficará encarregado de escrever e, ao mesmo tempo, de levá-las a refletir sobre as questões próprias da organização da linguagem escrita: a intenção comunicativa, a definição do destinatário, a melhor forma de dizer por escrito (coerência, coesão...), a revisão para deixá-los mais claros ou bem escritos... Em circunstâncias como essas, o professor é o “escriba” e comunica às crianças comportamentos escritores envolvidos nas situações de produção textual (lendo o que já foi escrito, perguntando como os textos podem ser continuados, alertando sobre eventuais repetições de palavras) e elas, por conseguinte, participam de forma cada vez mais ativa, contribuindo com as decisões relativas ao “o quê” e “como” escrever.

Ao ditar para o professor, as crianças aprendem a produzir textos antes mesmo de saber ler e escrever convencionalmente. Na verdade, aprender a ditar é, em si, uma conquista importante, na medida em que possibilita às crianças relacionar a oralidade à escrita, diferenciar a conversação ou

o comentário, da textualização, ajustar o ritmo do ditado ao processo de escrita do professor, controlar o que já foi redigido quando ele lê e relê os trechos já escritos, reparar na segmentação entre as palavras, identificar letras iniciais e, também, ir tomando consciência das relações grafofônicas. Ou seja, ao presenciar a escrita do docente, as crianças têm também a oportunidade de centrar a atenção nos aspectos relacionados ao sistema de escrita, pois, quando escreve, o professor lhes apresenta em ação todo o repertório de letras e marcas gráficas da escrita (TEBEROSKY, 1993, 1994; TEBEROSKY; RIBERA, 2004; GHERSEL, 2006; LUIZE, 2007; MOLINARI; CORRAL, 2008).

Como ressaltam Teberosky e Ribera (2004),

A partir de observar, participar no procedimento, perseguir propósitos e elaborar um texto de forma compartilhada, os meninos e as meninas aprendem aspectos da linguagem escrita que não poderiam aprender com a simples cópia do resultado final. (p. 65).

No livro **Aprendendo a escrever**, Teberosky (1994) dedica um capítulo – cujo título é "Os ditantes" – à possibilidade que as crianças têm de produzir linguagem escrita antes mesmo de saberem escrever convencionalmente. Embora essa produção possa envolver uma diversidade de textos, Teberosky analisa as vantagens de propostas didáticas envolvendo a reescrita de textos-fonte, geralmente, as histórias conhecidas e apreciadas pelas crianças. Em situações como essas, não é preciso criar um novo texto, apenas a versão pessoal – ou do grupo – de uma história conhecida, tratando de prestar atenção em como contá-la por escrito, isto é, como textualizá-la considerando as características da linguagem que se escreve. Para a autora, a reescrita é uma condição didática interessante para a produção inicial de textos já que libera a criança da necessidade de criar novas ideias e enredos, e favorece a apropriação das convenções da linguagem escrita.

As duas situações didáticas que serão caracterizadas a seguir favorecem especialmente a reflexão sobre o sistema alfabético de escrita e a correspondência grafofônica, isto é, são atividades

que focalizam a relação entre os aspectos quantitativos e qualitativos dos segmentos falados e escritos.

c) Situações de leitura pelo aluno

Nesse tipo de atividade, as crianças lidam diretamente com os textos e precisam descobrir o que está escrito, antes de saber ler convencionalmente, colocando em jogo tudo o que sabem sobre a escrita, para que avancem na compreensão do sistema alfabético.

Para isso, tentam atribuir significados aos textos, utilizando estratégias básicas que os leitores proficientes usam: antecipando significados possíveis e verificando sua adequação por meio da coordenação de informações presentes no texto, no contexto material em que eles se apresentam (desenhos, fotos, características do portador etc.) ou em contextos verbais apresentados pelo professor, que fornece informação sobre o que está escrito e pede que as crianças localizem onde está escrito (e não o que está escrito). Quando tentam ler, as crianças se vinculam tanto com a linguagem escrita quanto com o sistema de escrita, na medida em que se apoiam no contexto gráfico do material impresso (fotos, desenhos, ilustrações, diagramação etc.) e nos índices gráficos do texto (letras, início de palavras conhecidas, extensão das palavras escritas etc.).

As crianças também podem tentar ler por meio do ajuste dos segmentos do texto falado – que já sabem de memória – aos segmentos do texto escrito que têm em mãos. Podem ser usadas quadrinhas, parlendas, cantigas, adivinhas etc. Esse tipo de atividade traz como principal desafio relacionar aquilo que se diz ao que está escrito, exigindo a análise e a utilização de índices qualitativos como palavras ou letras iniciais e finais conhecidas etc.

Molinari, Castedo et al (2007), no livro **La lectura en la alfabetización inicial**, detalham as intervenções do professor com a finalidade de as crianças interpretarem o sistema de escrita para que possam pensar o que dizem e como dizem as letras, no decorrer dessas atividades. Por exemplo:

- Pedir para que as crianças justifiquem as interpretações realizadas livremente, nas quais expressam relações entre as ilustrações e os textos, as partes lidas e as partes escritas, entre os indícios de algumas letras conhecidas e a possibilidade de verificar ou recusar a antecipação feita;

- Solicitar que as crianças busquem no texto aquilo que informaram que está escrito por meio de sua leitura, para que elas aprendam a estabelecer relações entre o que sabem que está escrito e as partes escritas, coordenando dados quantitativos e qualitativos do texto;
- Fornecer informações adicionais para que as crianças possam usar durante a interpretação e favorecer a troca entre elas.

Essas são situações didáticas possíveis porque o professor não deixa as crianças sozinhas diante das letras, mas prevê as condições didáticas necessárias para que realizem várias tentativas de leitura por meio da coordenação de informações e não pela decifração ou adivinhação. É dessa forma que avançam como leitoras, pois ao mesmo tempo em que desenvolvem comportamentos leitores, compreendem o sistema de escrita. Como diz Kaufman (2007), pouco a pouco, as crianças vão aplicando as mesmas estratégias que foram construindo em suas leituras não convencionais (antecipar, coordenar informações, inferir, verificar etc.) para ler textos com crescente autonomia.

d) Situações de escrita pelo aluno

As crianças que ainda não sabem escrever convencionalmente podem tentar escrever, para avançar em seus conhecimentos sobre as características do sistema alfabético, uma vez que esse desafio obriga-as a pensar em **quais** e **quantas** letras colocar e em que **ordem** elas se organizam dentro da série gráfica. Nessas situações didáticas, elas têm a oportunidade de escrever “o melhor que podem”, segundo as próprias conceitualizações sobre o sistema de escrita.

Ao resolver essas questões, aprendem a exercer progressivamente alguns comportamentos de escritor, o que lhes permite assumir de forma cada vez mais autônoma o controle de sua própria produção.

Molinari e Corral (2008), no livro **La escritura en la alfabetización inicial**, discutem as intervenções docentes em situações nas quais as crianças escrevem por si mesmas para poder aprender a escrever. Por exemplo: selecionar o texto a ser escrito sem controle das grafias a utilizar, já que não se ensina letra por letra; observar as crianças enquanto escrevem para compreender e poder colocar problemas; decidir com critérios a conformação de grupos ou duplas, em função dos conhecimentos que as crianças têm a respeito da escrita; dar orientações para que a interação entre elas possa ser produtiva nos momentos de escrita; intervir com o propósito de facilitar o

intercâmbio de informação entre os parceiros enquanto escrevem; solicitar interpretação do escrito para que releiam e controlem a produção; fornecer informações sobre o sistema de escrita e responder pontualmente às perguntas formuladas pelas crianças; intervir para que busquem informação de maneira cada vez mais autônoma nos materiais escritos disponíveis em sala; incentivar que recorram a escritas já conhecidas para produzir novas; confrontar versões de uma mesma palavra produzidas por diferentes crianças e solicitar opinião etc.

Como afirma Weisz (2014), “desde que haja informação disponível e espaço/condições para a reflexão sobre o sistema de escrita, os alunos constroem os procedimentos de análise necessários para que a alfabetização se realize” (no prelo).

As quatro situações didáticas acima caracterizadas apresentam-se sob diversas modalidades organizativas, como em projetos, sequências didáticas ou atividades habituais. Ou seja, são propostas permanentemente ao longo da alfabetização inicial com variações de desafios crescentes que colaboram na formação de leitores e escritores.

Projeto integrado de pesquisa

Conforme comentado na introdução deste texto, a presente pesquisa constitui um recorte dentro de projeto mais amplo, que busca investigar o possível impacto de propostas didáticas diferentes no que se refere ao acesso à cultura escrita para crianças de 6 anos com escasso contato com livros e leitores em seu entorno extraescolar. Os dados dessas pesquisas e suas respectivas análises permitirão o estabelecimento de relações entre os resultados obtidos nas investigações realizadas com crianças falantes de português e crianças que falam espanhol, nos diferentes estudos.

A primeira pesquisa finalizada foi a de Grunfeld (2012), denominada “La palabra escrita y la palabra oral al final de sala de 5 años, contraste entre dos propuestas de enseñanza en escuelas públicas”, orientada por Emilia Ferreiro e coorientada por Claudia Molinari na Universidade Nacional de La Plata, Argentina. Essa investigação teve como foco a exploração das possibilidades de crianças de 5 anos, hispano-falantes, analisar unidades inferiores à palavra oral e escrita, relacionando essas possibilidades com duas propostas de ensino diferentes. Para isso, Grunfeld

entrevistou 64 crianças cujas idades oscilavam entre 5 anos e 5 meses e 6 anos e 4 meses, pertencentes a quatro pré-escolas públicas. Duas escolas com práticas de ensino baseadas no desenvolvimento de habilidades perceptivo-motoras (Escolas X) e duas escolas com práticas que concebem a aquisição da escrita como um sistema de representação da linguagem (Escolas Z).

Grunfeld trabalhou, basicamente, com as seguintes hipóteses:

1. Nas Escolas Z, haveria um número maior de crianças com níveis de conceitualização mais avançados;
2. As crianças pertencentes ao subgrupo A apresentariam escritas evolutivamente superiores às do subgrupo C, sendo que, nas Escolas Z, os mais avançados apresentariam escritas alfabéticas ou silábico-alfabéticas, e haveria poucas crianças pré-silábicas;
3. Seria possível observar diferenças qualitativas nos procedimentos utilizados por elas para resolver as tarefas de leitura e escrita, os quais poderiam ser relacionados com as práticas docentes contrastantes; e
4. Os resultados das tarefas de consciência fonológica estariam relacionados com os níveis conceituais acerca da escrita apresentados pelas crianças.

As tarefas propostas às crianças e analisadas na tese de Grunfeld foram as seguintes:

- a) Escrita de palavras;
- b) Omissão do primeiro fonema numa tarefa unicamente oral;
- c) Leitura de palavras em uma série de subtarefas encadeadas com diferentes níveis de contextualização.

Os resultados da pesquisa de Grunfeld nos interessam particularmente, uma vez que duas das tarefas utilizadas por ela são iguais às propostas nesta pesquisa, sendo a outra, similar. Em função disso, será possível destacar os principais resultados encontrados em seus estudos e cotejá-los com os nossos.

Em relação à primeira hipótese, a pesquisadora encontrou uma importante diferença quanto aos níveis de conceitualização do sistema de escrita alcançados pelas crianças de cada grupo de

escolas estudado. Enquanto 70% dos alunos não fonetizavam a escrita nas Escolas X, apenas 3% encontravam-se no mesmo nível nas Escolas Z.

No que diz respeito à segunda hipótese, efetivamente se constatou que as diferenças mais marcantes localizam-se nos extremos: as crianças do subgrupo A, das Escolas Z, apresentam os níveis mais avançados de escrita (alfabéticos) enquanto que as escritas pré-silábicas concentram-se no subgrupo C das Escolas X.

A presença de diferenças qualitativas nos procedimentos utilizados pelas crianças reafirma a terceira hipótese. Na tarefa de escrita, embora alguns deles tenham sido realizados em ambos os grupos, outros foram realizados apenas por crianças das Escolas Z (por exemplo, a busca e solicitação de informações em outras escritas para saber com que letra escrever e também a leitura para controlar e revisar a própria escrita). Nas tarefas de leitura, os resultados indicam que o maior nível de contextualização do escrito bem como as intervenções que solicitam justificativas – e oferecem contraexemplos – favorecem respostas mais analíticas e o avanço na construção de sentidos em ambos os grupos estudados. Todavia, em relação aos dados quantitativos, observou-se que, enquanto as respostas das Escolas Z utilizaram o escrito em 66% dos casos, esse percentual foi de apenas 26% nas Escolas X.

Na tarefa de omissão do primeiro fonema observou-se, também, um percentual de respostas mais analíticas nas Escolas Z. Se consideradas apenas as respostas adequadas, esse índice é de 23% nas Escolas Z e 3% nas Escolas X, estando relacionados com os níveis de conceitualização da escrita apresentados pelas crianças, o que fortalece a quarta hipótese de pesquisa. Apesar de nenhum dos grupos estudados ter sido treinado em exercícios de consciência fonológica, 68% das crianças conseguiram analisar as unidades mínimas da palavra e 21% omitiram o primeiro fonema.

As respostas e os procedimentos utilizados pelas crianças foram analisados, e relacionados com as práticas docentes. A autora concluiu que as crianças de todas as escolas tiveram contato sistemático com a linguagem escrita e com textos diversos. No entanto, as diferentes práticas de leitura e escrita propostas e suas distintas abordagens parecem ter incidido de modo importante nas possibilidades de as crianças trabalharem com as unidades inferiores à palavra oral e escrita. A oportunidade de escrever segundo suas próprias conceitualizações, juntamente com as propostas

que envolvem a interpretação das próprias produções escritas e a interlocução com pares e docentes que conhecem a especificidade da construção da escrita pela criança, promoveram maiores aprendizagens acerca das menores unidades da palavra, do que as atividades de cópia e treino de habilidades perceptivo-motoras.

1.6 Síntese dos pressupostos teóricos e metodológicos desta investigação

O marco teórico e metodológico deste trabalho toma como referência a Teoria Psicogenética da aquisição da língua escrita pelas crianças e a Didática da Alfabetização, apoiada nas experiências e investigações realizadas nessas perspectivas nos últimos 30 anos. Foram aqui selecionados alguns dos pressupostos mencionados em partes anteriores.

Teoria Psicogenética da aquisição da língua escrita pelas crianças

- A língua escrita é concebida como a construção de um sistema de representação da linguagem e não como a aprendizagem de um código.
- A apropriação da língua escrita significa a aquisição de um conhecimento linguístico e conceitual e não a aquisição de uma técnica de transcrição da fala.
- A relação entre a oralidade e a escrita é dialética e não linear, portanto a escrita não é concebida como mero reflexo da oralidade.
- As crianças aprendem a partir do que sabem e o conhecimento sobre a escrita tem início muito antes de a criança frequentar a pré-escola.
- Alfabetizar não se restringe ao ensino do sistema alfabético de escrita mas à introdução das crianças na cultura letrada, formando-as como leitoras e escritoras.
- O processo de aprendizagem é dialético: o conhecimento avança a partir das soluções encontradas para lacunas e contradições. Mesmo quando essas soluções são apenas pontuais.
- As respostas das crianças em tarefas de leitura e escrita requerem ser interpretadas, pois respostas não convencionais, ou “errôneas”, podem esclarecer conhecimentos infantis sobre a escrita.

Didática da alfabetização

- A presença de diversidade de livros e materiais escritos na sala (livros literários, enciclopédias, jornais, revistas, gibis, dicionários etc.), substitui a ideia de um único livro na alfabetização inicial.
- As crianças constroem simultaneamente conhecimentos sobre o sistema de escrita e sobre a linguagem escrita, seus usos e funções. Daí a importância de conceber a apropriação do sistema alfabético de escrita no marco da formação das crianças como leitoras e escritoras.
- Para que a criança compreenda o sistema alfabético de escrita são necessárias tanto as atividades de leitura quanto as de escrita, pois ambas permitem a reflexão sobre diferentes aspectos do sistema.
- Apesar de importante, a imersão nas práticas de leitura e escrita não basta. É preciso ensinar a refletir sobre a língua escrita e isso ocorre no âmbito das situações em que se lê ou se escreve.
- As intervenções dos professores precisam ajudar as crianças a refletirem sobre as menores unidades do sistema de escrita, por isso a reflexão que se propõe é sempre uma reflexão na qual a escrita está presente, onde se analisam as relações quanti ou qualitativas entre escritas e entre escritas e oralidade.
- O planejamento e a intervenção docente são fundamentais para a progressão dos conhecimentos das crianças. O respeito ao modo de elas pensarem não exige os professores de serem exigentes em relação às expectativas de aprendizagem de todos os alunos, considerando as possibilidades de cada um.
- As aprendizagens das crianças devem ser avaliadas levando em conta as condições didáticas concretas em que foram produzidas.
- A colaboração entre pares é um importante fator para favorecer a aprendizagem.

CAPÍTULO 2 - Metodologia

2.1 Objeto de estudo

O objeto de estudo da presente pesquisa são os conhecimentos sobre a escrita que têm crianças que participaram de perspectivas didáticas contrastantes na pré-escola quando egressam do último ano da Educação Infantil.

Tendo em vista o objeto, esta pesquisa teve como propósito fundamental indagar:

- que conhecimentos sobre a escrita têm crianças de 5 e 6 anos, com escasso contato com livros e leitores em seu entorno extraescolar, ao final da Educação Infantil e, em que medida, são afetados por duas propostas didáticas diferentes?

Por meio da análise dos resultados das tarefas de leitura e escrita propostas às crianças e como desdobramento da questão geral, pretende-se a estudar as seguintes questões específicas:

- Haveria diferenças nos conhecimentos das crianças sobre o sistema de escrita e a linguagem escrita, conforme as propostas didáticas e os contextos de ensino contrastantes dos quais participaram? Em caso afirmativo, em que consistem? Como caracterizá-las?
- Que possibilidades de ler por si mesmas têm as crianças em situações com e sem contexto verbal?
- Que conhecimentos possuem a respeito dos livros enquanto objeto cultural e social, e que uso podem fazer desses conhecimentos ao explorá-los?
- De que maneira as crianças podem localizar uma informação solicitada em um livro que veem pela primeira vez? Que dados textuais e paratextuais podem considerar para atribuir significado?
- Quais são os indícios utilizados para distinguir um livro de ficção de um livro informativo em uma situação em que ambos falam do mesmo tipo de animal?
- Haveria diferenças nas possibilidades de trabalhar com as unidades inferiores à palavra oral com crianças que tenham tido oportunidade de participar de propostas didáticas diferentes, apesar de tratar-se de um período tão breve de escolarização? Em caso afirmativo, em que consistem essas diferenças?

- Em relação a todas estas questões: as diferenças e semelhanças existentes poderiam ser explicadas em função do nível de autonomia das crianças, do contexto de ensino ou do nível de conceitualização da escrita?

Foram construídas categorias de análise com base nas respostas infantis e nos procedimentos utilizados para resolução dos problemas apresentados em cada uma das tarefas. A análise dos resultados foi realizada considerando-se as respostas de cada criança por tarefa e sua relação com o critério de desempenho mais ou menos autônomo segundo avaliação docente e pelo tipo de propostas de ensino de que participaram.

2.2 Hipóteses de investigação

O trabalho foi pautado em três hipóteses centrais:

Hipótese 1: Nas Escolas Z, pode-se encontrar maior número de crianças com níveis de conceitualização da escrita evolutivamente superiores e respostas mais avançadas nas distintas tarefas, do que nas Escolas X.

Hipótese 2: Pode-se encontrar diferenças qualitativas nos procedimentos utilizados pelas crianças das Escolas Z e das Escolas X para resolver as tarefas de leitura e escrita propostas na situação de entrevista e vinculá-los com as práticas docentes de cada uma das escolas estudadas.

Hipótese 3: A avaliação que as professoras fizeram de seus alunos em relação ao tipo de ajuda que necessitam nas atividades de leitura e escrita (categorias A, B, C) está de alguma forma vinculada com os níveis de conceitualização da escrita que apresentam.

2.3 Sujeitos

2.3.1 Escolas e crianças estudadas

Nesta pesquisa, o grupo estudado é formado por 60 crianças, provenientes de um meio social de classe baixa, pertencentes a quatro escolas municipais de Educação Infantil, de gestão pública, matriculadas no último ano da pré-escola, com média de idade de 6 anos. Para a constituição do grupo, foram mantidas fixas duas variáveis: particularidade dos sujeitos em relação

ao nível socioeconômico das famílias, que teriam escassas oportunidades de acesso à língua escrita, e seleção de professores comprometidos e responsáveis pelas aprendizagens das crianças, segundo percepção de seus gestores.

Foram selecionadas escolas pertencentes a setores de condição socioeconômica desfavorecida. Todas estão localizadas nos setores censitários da mais alta vulnerabilidade social urbana, de acordo com o Índice Paulista de Vulnerabilidade Social (IPVS) da Fundação Seade (2010)¹⁷. Consideram-se informações relativas à situação de trabalho dos pais e participação em programas sociais do governo, como o Bolsa Família¹⁸. Nas fichas de matrícula escolar, considerando apenas os dados das crianças que compõem a amostra, estão declaradas informações sobre cor (55% parda, 36% branca e 1% preta), ocupação dos pais (em sua maioria, operários não-qualificados ou trabalhadores temporários na área de serviços, como conserto de eletrodomésticos; venda de lanches; borracheiros; faxineiros; ajudantes de pedreiro; motoristas; auxiliares de cozinha; gari; do lar etc.) e local de nascimento (apenas 5 crianças nascidas em outras regiões, como Nordeste e Centro-Oeste).

As escolas públicas de Educação Infantil foram selecionadas na região da Grande São Paulo, em dois municípios diferentes, localizadas em bairros escolhidos por apresentarem situações de maior vulnerabilidade social¹⁹. Sabemos da complexidade que envolve a composição da amostra neste tipo de pesquisa. O processo de seleção das quatro escolas envolveu um estudo preliminar que incluiu visitas a 20 instituições de Educação Infantil com o objetivo de se entrevistarem

¹⁷ O IPVS caracteriza esses setores como espaços ameaçados pela alta exposição ao risco social, pelas más condições de moradia, saúde, segurança e acesso a serviços básicos, como os de transporte, pelo isolamento espacial e localização periférica, com grande concentração de população de baixa renda e escolaridade. http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/aglomerados_subnormais/agsn2010.pdf

¹⁸ O Bolsa Família (BF) é um programa de transferência direta de renda que beneficia famílias em situação de pobreza e com filhos em idade escolar em todo o País. O Bolsa Família integra o Plano Brasil Sem Miséria (BSM), que tem como foco de atuação os 16 milhões de brasileiros com renda familiar *per capita* inferior a R\$ 70 mensais, e está baseado na garantia de renda, inclusão produtiva e no acesso aos serviços públicos (Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome), 2013.

¹⁹ As situações de maior ou menor vulnerabilidade nas quais a população se encontra estão organizadas em seis grupos no Índice de Vulnerabilidade Social (IVS) que é uma medida comparativa de distribuição da população composta por indicadores, como renda, alfabetização, nível educacional, tamanho médio do domicílio (em pessoas) e outros fatores. Fonte: IBGE. Censo Demográfico; Fundação Seade, 2010.

gestores e professores, de se realizarem análises de cadernos e produções das crianças, assim como de se observarem os espaços físicos no que diz respeito à presença de materiais escritos.

Isolou-se o fator “tipo de proposta didática no trabalho com leitura e escrita” para que fossem contrastados dois grupos de crianças que participaram de práticas pedagógicas com características distintas. Os pares de escolas escolhidos foram os que apresentaram perspectivas didáticas mais discrepantes em relação a como concebiam e desenvolviam o trabalho com a leitura e a escrita (Escolas X e Escolas Z), podendo ser assim caracterizados:

Escolas do grupo X: predominância de práticas de ensino baseadas no desenvolvimento de habilidades perceptivo-motoras e apresentação gradual de letras; circulação de materiais escritos na sala, presença somente de escritas convencionais; situações de escrita só com cópia de letras e palavras; leitura por parte do professor geralmente seguida de desenho sobre a história lida; apresentação das letras iniciando pelas vogais e exercícios de cópia para sua fixação; pouca interação entre pares na resolução de tarefas de leitura e escrita; e o professor como principal informante na sala.

Escolas do grupo Z: salas onde há circulação de materiais diversos tais como livros de distintos gêneros e revistas, com possibilidade de manuseio pelas crianças; situações didáticas diversas e contínuas de leitura e escrita pelas crianças e por parte do professor; espaços de reflexão sobre as próprias escritas e as de outros; compreensão do lugar do erro e revisão das produções; troca entre pares e com o professor durante as situações de leitura e escrita; e presença de escritas convencionais e não convencionais.

Em quatro pré-escolas distintas foi escolhida uma sala em cada; em cada uma dessas turmas, foram selecionadas 15 crianças, procurou-se um equilíbrio entre meninos e meninas e contou-se com 70% de frequência para garantir que tivessem participado com continuidade das propostas de atividades.

A fim de contemplar a heterogeneidade sempre presente em sala, também foram levados em consideração os níveis de desempenho na classe, de acordo com o critério das professoras, para compor três subgrupos, com o mesmo número de crianças, denominados A, B e C. A cada professora foi solicitada a seleção de:

Cinco crianças – entre as melhores nas atividades relacionadas à leitura e à escrita – que pedem pouca ajuda para resolver as atividades (grupo A).

- Cinco crianças em um nível intermediário em relação à ajuda que solicitam – nem muito autônomas nem muito dependentes nas atividades que envolvem a leitura e a escrita (grupo B).
- Cinco crianças entre as que necessitam de mais ajuda nas atividades relacionadas à leitura e à escrita (grupo C).

Tabela 1 - Quantidade de meninos e meninas estudadas segundo Escolas X/Z e subgrupos A, B e C

CRIANÇAS	Subgrupo A		Subgrupo B		Subgrupo C		Total
	Meninos	Meninas	Meninos	Meninas	Meninos	Meninas	
Grupo X	2	8	5	6	6	3	30
Grupo Z	7	3	4	6	6	4	30
TOTAL	9	11	9	12	12	7	60

Foram selecionadas 60 crianças, no total, cujas idades oscilavam entre 5 anos e 7 meses e 6 anos e 7 meses, sendo 30 meninos e 30 meninas. Cada subgrupo (A, B e C) era constituído por 20 crianças (dez crianças do grupo X e dez crianças do grupo Z) pertencentes a quatro turmas de quatro diferentes instituições: duas pré-escolas pertencentes ao grupo X e duas pré-escolas do grupo Z. Todas as entrevistas foram realizadas no último mês do ano escolar e as conversas, gravadas em vídeo, foram posteriormente transcritas.

A fim de proteger o anonimato e a privacidade dos entrevistados não foram citados nomes e sobrenomes, nomes de bairros, cidades e, por vezes, de instituições.

2.3.2 Professores das pré-escolas

Por se tratar de uma avaliação comparativa, colocamos nas Escolas X e Z a variável “professor” em igualdade de condições, ou seja, as melhores condições possíveis para cada uma das aproximações metodológicas. Selecionamos dois professores representativos de cada perspectiva didática a fim de que a variável docente não estivesse representada de maneira exclusiva por um único profissional.

Os professores são bem conceituados dentro de suas escolas, comprometidos com o tipo de população com o qual trabalham, responsáveis pela aprendizagem das crianças de sua sala,

interessados em oferecer uma educação de qualidade a elas, atentos às necessidades do grupo e de cada criança em particular e com uma proposta de trabalho planejada.

Os procedimentos utilizados para a seleção dos professores foram os seguintes: entrevistas com gestores e professores, observações e gravações em vídeo de situações de sala para uma descrição mais detalhada das atividades de leitura e escrita propostas às crianças, e análise de documentos (cartazes dispostos na sala, cadernos de classe, planejamentos, materiais de alunos etc.).

Com o objetivo de conhecer, analisar e caracterizar as propostas didáticas envolvendo a leitura e a escrita, diversas ações foram realizadas:

- 1 Entrevistas com as diretoras e coordenadoras pedagógicas das pré-escolas selecionadas com o objetivo de averiguar a existência de diretrizes no projeto político pedagógico da instituição no que diz respeito ao trabalho com leitura e escrita; a presença ou ausência desse conteúdo nos encontros de formação continuada, caso fossem realizados naquela instituição; a existência de bibliotecas, acervo de livros, e o desenvolvimento de projetos de fomento à leitura; a organização da rotina semanal e da diária, assim como as propostas de atividades de leitura e escrita predominantes etc. O objetivo foi investigar, também, como pensam a entrada da criança no mundo da escrita. De que forma lidam com crianças e famílias que têm pouca familiaridade com o mundo da escrita nessa fase de alfabetização inicial? (*Ver roteiros e transcrições de entrevistas gravadas em áudio no CD anexo*).
- 2 Entrevistas semi-estruturadas²⁰ com as professoras das turmas estudadas, realizadas nas próprias escolas onde atuavam, com o intuito de se compreender como elas representavam o seu trabalho e os componentes do meio didático em que esse trabalho se realizava, no que se referia especificamente ao ensino e à aprendizagem da leitura e da escrita, à organização do espaço da sala; suportes de textos cuja circulação em sala consideravam relevante; à formulação das atividades consideradas privilegiadas no trabalho com a leitura e a escrita, e a concepção sobre o modo como se operava a

²⁰ Foram três blocos de perguntas: o primeiro referente à formação profissional, o segundo às funções que exercem como professor e o outro direcionado ao trabalho desenvolvido com as crianças envolvendo a leitura e a escrita.

apropriação da escrita pela criança. (*Ver roteiros e transcrições de entrevistas gravadas em áudio no CD anexo*).

- 3 Observação do ambiente da sala com especial atenção à presença de materiais escritos (livros, revistas, gibis etc.) disponíveis para as crianças; tipos de registros expostos nas paredes da sala; organização da sala no que diz respeito à presença e disposição de materiais e mobiliário; formas de interação professor-crianças e das crianças entre elas.
- 4 Gravação em vídeo de uma atividade de leitura ou escrita escolhida livremente pela professora para ser realizada com sua turma de crianças. Não houve a solicitação de qualquer atividade, tema ou conteúdo em particular. (*Ver transcrições das atividades gravadas em vídeo no CD anexo*).
- 5 Análise de materiais recolhidos – planejamentos dos professores, cadernos das crianças, pastas e folhas avulsas contendo propostas de atividades etc.

2.4 Caracterização das Escolas de Educação Infantil

Esta história em particular, que é de todos, tinha o direito de fazê-la minha, porque é assim que a compartilho com os outros, ao escrevê-la.

Marguerite Duras²¹

Escolas X

As duas Escolas de Educação Infantil que compõem o grupo X estão localizadas em uma mesma região metropolitana periférica, considerada pelos índices municipais como uma das zonas de maior vulnerabilidade social da cidade. A região faz parte dos distritos com menores Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) do município e sofre com a violência, e precariedade em itens como moradia, transporte coletivo e saneamento básico²².

A seguir, são apresentados os aspectos que melhor caracterizam cada uma das Escolas X, iniciando pela Escola X1. Os dados foram obtidos por meio de visitas às escolas, entrevistas com diretores escolares, coordenadores pedagógicos e professores, análise de documentação pedagógica e por meio de filmagens de atividades propostas às crianças em sala.

Escola X1

A Escola X1 localiza-se numa região de difícil acesso, próxima a uma grande área de invasão, cuja população cresce em ritmo rápido. As moradias são precárias e nem todas de alvenaria. Os moradores têm baixa renda; a maioria atua na área de serviços informais e muitos são beneficiários de algum programa do governo, como o Bolsa Família.

²¹ DURAS, Marguerite. **Escrever**. Barcelona, Tusquets Editores, 2000.

²² Fonte: IBGE/Censo 2000 e Fundação SEADE – Sistema Estadual de Análise de Dados.

A instituição atende 280 crianças de 4 e 5 anos distribuídas em oito turmas: quatro no período da manhã e quatro no da tarde. Cada turma é composta de 35 crianças.

A diretora tem graduação em Matemática e atua nessa escola desde 2011. Trabalhou como professora eventual numa escola estadual e como professora de Educação Infantil e séries iniciais em uma escola particular onde havia estudado. Depois disso, foi proprietária de uma pré-escola e nela atuou por oito anos antes de fechá-la. Decidiu retornar aos estudos para graduar-se em Pedagogia em uma universidade particular. Em 2008, prestou concurso para direção escolar e trabalhou em outra pré-escola antes de assumir como diretora na escola na qual trabalhava à época da pesquisa. Considera a comunidade participativa. Fez o seguinte comentário:

Eles vêm à escola, participam, mas são pessoas assim simples, são pessoas humildes. E uma característica que eu vejo aqui, muito interessante, é que eles procuram muito a escola para usar no final de semana. A gente tem um bom relacionamento com a comunidade.

A equipe técnica administrativa é composta pela diretora, uma assistente de direção e um coordenador pedagógico (CP). Há um atendente de secretaria, dois funcionários de inspeção e cinco funcionárias que trabalham na cozinha. A equipe de limpeza é terceirizada.

A escola não possui biblioteca. O acervo de livros está distribuído nas salas dentro de armários. Tem uma sala de informática com vinte computadores em perfeito estado que, no entanto, não estavam sendo utilizados em função da ausência do Professor Orientador de Informática Educativa (POIE), como nos informou a diretora. Seu espaço interno é pequeno, e a área externa é ampla. A equipe escolar conta com equipamentos como data show, vídeo, TV, DVD e um aparelho de som em cada sala.

Segundo a diretora, o projeto político pedagógico da instituição ainda estava em construção. Disse ainda ter poucas informações sobre o histórico da escola, mas sabia que o prédio é tombado: *Mas não sei por quê... Fiquei sabendo porque nós solicitamos reformas; aí, o pessoal informou que o prédio é tombado. Eu não sei se é porque é uma das primeiras escolas aqui da região, porque é bem antiga.*

O calendário escolar previa quatro reuniões pedagógicas no ano (duas em cada semestre) e duas jornadas pedagógicas (uma por semestre), quatro reuniões de pais (duas em cada semestre), bem como quatro horas semanais de trabalho coletivo dedicadas à formação dos professores encaminhadas pelo CP. Entretanto a participação dos professores nos horários semanais de formação era opcional, em função dos diferentes contratos de trabalho. A equipe era composta de 12 professores; a maioria há muito tempo na escola e a poucos anos da aposentadoria. Apenas quatro professores participavam dos encontros de formação semanais, pois os outros trabalhavam nos dois turnos, inviabilizando a participação nos horários coletivos de formação, em função dos horários em que eles ocorriam.

A diretora argumentou que a escola estava passando por um período de adaptação devido à ampliação no tempo escolar implantada em 2012. Até o ano anterior as crianças permaneciam por quatro horas na escola; a partir de 2012, o tempo de permanência foi estendido para seis horas.

O coordenador pedagógico da escola também possuía graduação na área de Matemática. Começou a lecionar, em 1997, como professor das séries iniciais do Ensino Fundamental. Prestou concurso na rede municipal de uma cidade vizinha e lá permaneceu até 2006, atuando em sala de aula com a mesma faixa etária e, também, como professor assistente de Matemática. Nesse período, graduou-se em Pedagogia e atuou numa escola, por dois anos, como diretor, em cargo comissionado. Em 2007, prestou concurso para o cargo de coordenação pedagógica, assumindo a coordenação nessa escola em 2011. Ele comentou a respeito de suas impressões sobre o corpo docente: *A gente consegue fazer um trabalho muito bom porque as professoras, apesar de já estarem em fase de aposentadoria, elas demonstram bastante interesse de aprender, querem evoluir.*

O CP comentou um projeto de jogos e brincadeiras que o grupo de professores estava desenvolvendo, assim como os estudos e pesquisas sobre o tema realizados nos encontros de formação. Além disso, disse que nesses horários coletivos, nos quais a diretora e a assistente de direção também participavam, eles discutiam questões surgidas em sala, conversavam sobre atividades e seus encaminhamentos.

Questionado a respeito da participação parcial da equipe de professores nos encontros de formação continuada – já que contava com a ausência de mais da metade do corpo docente – o CP respondeu:

Eu sinto dificuldade às vezes para articular determinados encaminhamentos coletivos. Tenho que encontrar formas de sentar com esses outros professores e passar para eles as coisas que estão sendo planejadas, ouvi-los também, porque eles fazem parte da equipe. As professoras são muito envolvidas com o que acontece na escola. Elas gostam da escola. Elas moram todas muito longe... Eu tenho professoras que moram do outro lado da cidade, mas elas optaram por trabalhar aqui.

A disposição das professoras em abraçar novas propostas foi um dos aspectos valorizados pelo CP como um bom diferencial dessa escola. Ele apontou, como sua principal dificuldade no exercício da função, a ausência de tempo para estudar:

Eu não consigo, ainda, esquematizar o meu horário de estudo, porque a demanda da escola é muito grande. Tenho uma rotina: tal dia eu sento para preparar os encontros de formação da semana, tal dia vou preparar a reunião pedagógica... Fazer uma hora de pesquisa, isso eu não consigo fazer. Esse é um grande desafio.

O CP sentia-se apoiado pelas ações de formação e cursos disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação. Estava diretamente envolvido com um projeto institucional relacionado à reativação da sala de informática da escola. Para isso, todos os professores pesquisavam sugestões de jogos e atividades para que as crianças pudessem vir a utilizar os computadores, já que se encontravam em desuso e cobertos na sala de informática.

A professora da sala pesquisada trabalhava na Escola X1 há 20 anos, desde que ingressara por concurso na rede municipal de ensino. Atuava nos dois turnos, tendo 35 alunos em cada um. Cursou Magistério e graduou-se em Pedagogia numa faculdade privada. Adaptou-se muito bem à equipe escolar e à comunidade atendida, mesmo com todas as mudanças que foram ocorrendo ao longo dos anos, principalmente no que se referia à rotatividade de gestores:

Nesses 20 anos, já passamos por várias coordenadoras. A nossa última coordenadora se aposentou; então, estamos com um novo CP. As próprias professoras... uma vai auxiliando a outra nos grupos... Olha, a gente leu muito Emília Ferreiro, a gente leu muito a respeito das hipóteses de escrita, como se dá

o desenvolvimento da escrita pela criança... Apesar de que eu confesso que aqui a gente segue... tem assim uma tendência meio tradicional, não vou negar isso, a gente utiliza bastante a parte tradicional também.

A professora, apesar de residir num bairro muito distante, nunca havia pensado em pedir transferência para outra instituição em função de seu forte vínculo afetivo com essa escola.

Escola X2

A Escola X2 foi inaugurada havia 15 anos. Atualmente conta com 585 crianças de 4 e 5 anos. Embora esteja inserida numa região próxima à da Escola X1, pode-se dizer que está melhor localizada (*ver anexo A, imagens 1 e 2, p.244*). A unidade atende uma comunidade bastante heterogênea, segundo as palavras do diretor:

Nós temos o que eu poderia definir como três grandes segmentos de pais aqui. Nós temos os pais que, ambos, mãe e pai, trabalham, então têm uma condição social e financeira mais tranquila, podendo participar, inclusive, do lazer da criança. Temos famílias em que só um deles trabalha, ou só o pai trabalha, ou só a mãe trabalha. São famílias em que a situação financeira já é um pouco mais apertada. Ou então, famílias que nem o pai nem a mãe trabalham. São famílias onde os provedores estão nesse momento desempregados, são mais carentes, dependentes do Programa Bolsa Família, Bolsa Escola, então elas ficam mais na carência dos programas sociais. De modo geral, a comunidade escolar daqui é participante e atuante.

A grande maioria das famílias reside no entorno. Entretanto, após ter atendido toda a demanda do bairro nos últimos anos, a escola passou a aceitar matrículas de crianças residentes em bairros adjacentes para funcionar com sua capacidade total, sem salas ociosas. As crianças que vêm de bairros situados a mais de 2 quilômetros de distância recebem transporte escolar gratuito. A favela que existe nos arredores é urbanizada, formada em grande parte por casas de alvenaria que contam com água encanada, esgoto e luz.

A escola é organizada em dois turnos de funcionamento; o primeiro vai das 7 às 13 hs; o segundo, das 13 às 19 hs. São nove salas por turno. A equipe docente é composta de 36 professores, sendo 35 titulares, concursados, efetivos estáveis; apenas um professor é não estável readaptado. O corpo técnico administrativo é composto de um diretor – que ocupa essa função na escola há sete

anos, um assistente de direção e um CP.

O espaço interno é pequeno; o externo conta com um pátio amplo. O diretor descreveu a organização do espaço físico da escola:

Todas as salas foram transformadas em salas de aula... Eu acho precárias as instalações, porque nós perdemos um laboratório de informática e perdemos uma brinquedoteca. Foi necessário abrir salas de aula porque havia crianças da Educação Infantil que estavam fora da escola.

Segundo ele, nada impediria, ao grupo de professores, assumir alguma atividade com os computadores, e que a CP já estava pensando em fazer algo nessa direção para que as crianças pudessem ter acesso a eles.

Há um bom acervo enviado pela Secretaria de Educação, mas os livros estavam acondicionados em um armário. Segundo o diretor:

Temos o acervo, a coordenadora está providenciando até um armário... Já tem um armário onde ela vai montar um espaço específico para que esses livros sejam catalogados e fiquem de fácil acesso para que os professores possam usar em sala.

A CP atuava na escola havia três anos. Segundo o diretor, a unidade sempre se ressentiu da ausência de uma CP:

O exercício da coordenação pedagógica, real e de fato, ele passa a existir aqui há menos de três anos, desde a chegada da atual CP, que é coordenadora efetiva, que veio pra cá como titular. O cargo existia, provido por uma titular que ficou quatro anos afastada por motivo de doença, e aí as substituições eram ingratas, ninguém queria, porque a substituição interrompe o pagamento.

A CP iniciou sua trajetória profissional como professora de Educação Infantil quando ainda cursava o magistério. Graduiu-se em Pedagogia em uma faculdade privada. Lecionou, também, para crianças de 1^a a 4^a séries, na escola de sua família, antes de ingressar por concurso público no cargo de coordenação pedagógica na rede municipal. Trabalhou em outras duas escolas de Educação Infantil antes da Escola X2.

A educadora discorreu sobre sua função e sobre as reuniões que realizavam na escola: quatro reuniões pedagógicas por ano com todo o grupo e reuniões semanais de formação continuada de professores. Disse que, nos momentos de formação, tinham o seguinte enfoque: *Trabalhamos com formação docente na linguagem infantil. Então, é um tema que dá para trabalhar com textos, com todas as linguagens.* Havia também as Jornadas Pedagógicas, organizadas com base em um recorte específico encaminhado pela equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação. A última havia tido como tema o acolhimento da criança.

Segundo os gestores, o projeto político pedagógico daquele ano ainda estava em construção e só seria finalizado no final daquele ano; por isso não poderia ser disponibilizado.

A professora da sala pesquisada trabalhava na Escola X2 havia oito anos e tinha uma turma de 35 alunos na faixa dos 5 anos de idade. Formada em Matemática e em Pedagogia, atuou por 17 anos na rede estadual como professora de Matemática do Ensino Médio e de Fundamental II. Nunca havia trabalhado com Educação Infantil até passar no concurso prestado na rede municipal. Nas palavras da professora:

Minha experiência como professora mesmo é de dar aula pra adultos, sempre dei aula na suplência... Agora eu já estou mais acostumada com as crianças. Eu me formei no Magistério em 82, 83... então na minha época era bem tradicional. [...] Nunca mais tinha visto nada de Educação Infantil. Não sei o que acontece que você passa numa coisa que você não... Concurso é assim, né? Eu passava só nos de Educação Infantil, mas na minha área mesmo eu não passava. Aí eu pensei: vou ficar aqui, não passo lá, vou ficar aqui. Então eu tô aqui... de experiência de Educação Infantil mesmo eu vou fazer oito anos.

Apesar de, atualmente, estar bem mais confiante no trabalho desenvolvido com as crianças pequenas, a professora parecia ressentir-se da ausência de subsídios que a orientassem sobre o que propor em sala, ela disse:

Eles falam pra você... tá escrito lá... porque tem um livro de Educação Infantil [referindo-se às Orientações Curriculares Municipais para o trabalho com a Educação Infantil]. Não querem um treino desses, não tá falando desse treino que eu faço, né... Lá fala que é o brincar, o lúdico... Fala [do trabalho com leitura e escrita]. Não desse jeito, né... daquele outro jeito, sempre no lúdico... Eu não consegui ainda ver isso! Vou falar pra você: eu não consigo ver isso!

Escolas Z

As duas Escolas de Educação Infantil que compõem o grupo Z situam-se na mesma localidade periférica de uma cidade do ABCD paulista, considerada pelos índices municipais como uma de suas zonas de maior vulnerabilidade social²³. A região sofre com a precariedade de transporte coletivo, contando com apenas duas linhas municipais de ônibus, o que gera um longo tempo de espera para os deslocamentos.

A seguir, são apresentados aspectos que caracterizam cada uma das Escolas Z, iniciando pela Escola Z1. Os dados foram obtidos por meio de visitas às escolas, entrevistas aos gestores escolares e professores, consulta aos projetos políticos pedagógicos de cada uma das instituições e, também, via filmagens de atividades realizadas em sala.

Escola Z1

A Escola Z1 localiza-se numa área de manancial cercada pela Mata Atlântica, e atende uma comunidade formada principalmente de migrantes de outros estados, como norte e nordeste do país, o que pode ser constatado por meio dos documentos de transferência de outras escolas na matrícula do aluno. O grande fluxo de pessoas é uma característica da região, dada a sua localização. A mata vem perdendo espaço, a represa tem recebido o esgoto devido à ausência de saneamento básico, e é possível observar um grande número de instalações elétricas clandestinas nos lugares mais afastados. Muitas famílias habitam áreas consideradas de risco; atualmente estão sendo deslocadas ou transferidas para um centro de habitação recém construído.

Inaugurada há oito anos, a escola atende 680 alunos distribuídos em 12 turmas no período da manhã e 12 no da tarde, com – no máximo – 32 crianças por turma. Dessas turmas, em cada período, dez são de Educação Infantil e duas são do 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos. Algumas salas possuem um número reduzido de alunos, em função da política educacional implementada pela rede para matrícula de crianças com algum tipo de deficiência. Grande parte das crianças não frequentou a creche, até hoje uma das principais demandas da comunidade local, que não encontra, na região, nenhuma instituição que atenda crianças de zero a 3 anos de idade.

²³ Dados fornecidos pela Seção de Estatística e Banco de Dados do Departamento de Indicadores Sociais e Econômicos da Secretaria de Orçamento e Planejamento Participativo do município pesquisado.

O corpo técnico e administrativo é composto de uma diretora, uma assistente de direção, uma coordenadora pedagógica, uma professora readaptada que auxilia na secretaria e oito funcionários de apoio que cuidam da limpeza, uma cozinheira e quatro auxiliares de cozinha.

Há 26 professores, todos efetivos, sendo que alguns dobram período na própria escola. Em função do último processo de remoção, apenas quatro são mais antigos na instituição; todos os outros são novos na rede de Educação Infantil desse município, não apenas nessa unidade.

A diretora está há 11 anos nessa rede de ensino. Trabalhou como professora de 4ª série do Ensino Fundamental e da Educação Infantil antes de prestar concurso e assumir a direção, em 2008, numa instituição localizada na região central da cidade. No ano seguinte, em 2009, ingressou nessa unidade onde trabalha até hoje. Sentiu diferenças na gestão de uma escola central e outra, em área pobre e periférica:

Minha maior preocupação é fazer com que os professores compreendam que o trabalho se dá dentro da escola. Que tendo todas essas questões sociais, não se pode esperar de casa. A criança tem que ter tudo aqui, tem que ter oportunidades dentro da escola. Trabalhar com aquela questão de esperar da família não dá. A gente tem que enfrentar, mobilizar mesmo os professores, toda a equipe para que a aprendizagem aconteça na escola.

Ao ser questionada sobre o que ela queria dizer ao afirmar que “esperar da família não dá”, a diretora esclareceu:

É falta de tempo mesmo, não é questão de ser distante. Na primeira reunião do ano, nós tivemos 80% de participação dos pais. Eles se esforçam muito, o tempo que eles têm se dedicam, sim, em estar na escola, em conhecer o trabalho da escola. No que não dá para contar com a família é nessa questão das tarefas. O pai sai às 5 horas da manhã, só volta à noite, a mãe também. E ali as crianças, em sua maioria, contam com tias, com avós... alguns alfabetizados, outros não. Então, esse é o papel que a gente desenvolve. Essa questão de fazer o professor compreender qual é verdadeiramente o papel da escola e não culpabilizar essa família pelo não aprendizado dessa criança.

A diretora já residia na região próxima à escola há muitos anos; por isso conhecia as características da comunidade escolar e as descrevia da seguinte maneira:

Das famílias, dos pais dos meus alunos, a grande maioria é de nordestinos que chegavam em condições precárias de vida, de conseguir um emprego, de estudar, de não trabalhar na roça como estavam acostumados. Então, quando não são analfabetos, têm uma alfabetização precária. Até com uma certificação, até com um diploma lá da antiga 8ª série, mas, se você pedir para ler um texto e falar daquilo, não dão conta. Pode-se dizer que são analfabetos funcionais. Tiveram uma formação muito precária, feita em escolas rurais ou naquelas cidadezinhas muito distantes da capital onde eles moravam... com professores que eram pessoas que não tinham uma formação, mas que iam ali para ensinar a ler e escrever.

A diretora relatou um fenômeno recente no bairro: a chegada de moradores com condição socioeconômica um pouco melhor, mesmo sendo uma área de manancial cujas casas não possuem documentação legal. Ela nos disse: *O que eu tenho percebido como moradora do bairro é que mesmo quem tem um dinheirinho vem e compra uma casa na região.*

A escola possui doze salas de aula, uma secretaria espaçosa, sala da diretora, sala da coordenadora pedagógica, sala dos professores, cozinha, três banheiros de adultos, quatro banheiros infantis, um pátio interno onde funciona o refeitório, e um grande espaço externo e descoberto. A escola possui uma biblioteca ampla (*anexo A, imagens 3 e 4, pp.244 e 245*), contendo livros variados e revistas como **Ciência Hoje para Crianças**, dispostos na altura das crianças, um computador, diversos CDs, DVDs, aparelho de som, TV e vídeo.

Não há laboratório de informática. Os alunos do 1º ano utilizavam os computadores de uma unidade de Ensino Fundamental localizada na vizinhança. A escola contava com três computadores na secretaria, um equipamento na sala da direção, outro na biblioteca e um notebook na sala dos professores. Todos os computadores tinham acesso à internet via *wireless*. Havia também dois *datashows*, duas televisões, um DVD, uma filmadora digital, duas máquinas fotográficas e um vídeo. Alguns desses equipamentos foram adquiridos com a verba administrada pela APM (Associação de Pais e Mestres); outros foram enviados pela Secretaria de Educação.

O trabalho pedagógico era organizado por meio de vários instrumentos metodológicos, documentos elaborados pela própria equipe da unidade escolar, tais como Projeto Político Pedagógico (PPP); fichas de acompanhamento das atividades; relatórios individuais das crianças; portfólios com produções dos alunos; planejamento semanal e registros de sala. Os professores elaboravam três relatórios ao longo do ano. O primeiro, com o objetivo de caracterizar de forma

geral o grupo; os outros – entregues aos pais em cada semestre – continham o relato do percurso individual de aprendizagem de cada criança.

O PPP da unidade escolar – revisto pela equipe gestora anualmente – possuía 92 páginas; pareceu estar atualizado com os últimos registros e planejamentos tanto da formação permanente dos professores quanto das diretrizes de trabalho com as crianças. Nele, estavam descritas as características da comunidade e da unidade escolar; o histórico da escola; o quadro de identificação dos funcionários e suas funções; a concepção pedagógica da escola; os projetos de formação para os professores e demais profissionais; a organização e o desenvolvimento do trabalho pedagógico; as orientações específicas para reuniões de pais, as festas e passeios previstos no calendário escolar; os instrumentos metodológicos utilizados pelos professores (como registros diários, relatórios de grupo e individuais, portfólios individuais de aprendizagem etc.); as formas de gestão participativa com a descrição da rotina semanal da equipe gestora; a periodicidade de reuniões de APM e Conselho de Escola; o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e propostas pedagógicas específicas para a EI e para o 1º ano do Ensino Fundamental (EF).

A CP tinha formação em Magistério e três graduações: Psicologia, Psicopedagogia e Pedagogia, bem como uma especialização em Educação Inclusiva. Logo após o Magistério, prestou concurso público e ingressou numa rede municipal de Educação Infantil de uma cidade vizinha, onde trabalhou por sete anos. Prestou outro concurso, e passou a lecionar também num Programa de Alfabetização de Adultos.

Após quatro anos, segundo relatou, estudou muito para passar no concurso dessa rede municipal de Educação Infantil onde já atua há 17 anos. Entretanto, antes de ser coordenadora pedagógica, cargo que assumiu nessa escola em 2009, também por concurso, exerceu o papel de Professora de Apoio Pedagógico (PAP) por dois anos e meio²⁴.

A escola contava com duas horas semanais de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) e uma das funções da CP era a de planejar o que iria ser trabalhado com as professoras. Ela fez o seguinte relato:

²⁴ A função de Professora de Apoio Pedagógico (PAP) existia nessa rede municipal até 2010, quando foi realizado um concurso público para o cargo de coordenação pedagógica. As PAPs realizavam a formação de professores de sua escola no período oposto ao que lecionavam.

Tem um projeto de formação, estamos com Artes esse ano por conta da implementação do ateliê. Fizemos um recorte em artes visuais, fixamos conteúdos, desmistificando alguns equívocos conceituais. Mas, paralelo a isso, fazemos uma leitura das necessidades do grupo de professores que a gente tem hoje. Como o grupo mudou muito, há uma necessidade de se discutir os momentos da rotina, as necessidades são imensas. Precisávamos ter vários fóruns de formação. O que nós optamos, então, foi atender algumas necessidades formativas individuais via instrumentos metodológicos, via formação individual.

Segundo a CP, a diretora e a vice-diretora também participavam das reuniões coletivas coordenadas por ela. Além disso, ela escrevia devolutivas quinzenais dos registros elaborados pelas professoras e realizava reuniões individuais mensais com cada uma delas. Considerava grande a carga de trabalho: *Essa é uma dificuldade, o tamanho da escola, uma coordenadora só e a demanda formativa que o cargo exige. Mas, o estudo sempre foi algo muito forte na minha vida.*

A CP recebia ajuda da orientadora pedagógica da equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação por meio de reuniões semanais na própria escola. A reunião, realizada com o trio gestor (orientadora, diretora e CP), tinha como objetivo o acompanhamento e o apoio sistemático das ações implementadas na escola. Além da orientação pedagógica, a secretaria disponibiliza os serviços de uma fonoaudióloga e uma psicóloga na definição de ações específicas junto às professoras que atendem crianças com necessidades educacionais especiais.

A professora da sala pesquisada atuava na escola havia quatro anos. Formou-se no magistério e graduou-se em Pedagogia numa faculdade particular. Trabalhou como professora no Ensino Fundamental antes de prestar concurso para a Educação Infantil, etapa com a qual queria atuar, e assumir uma sala de crianças de 5 anos. Sua turma compunha-se de 26 crianças, número menor que o habitual, em função da mesma política de inclusão de alunos com deficiência, já referida.

As oportunidades de formação continuada oferecidas pela rede foram por ela avaliadas de forma bastante positivas. Lembrou os horários de trabalho coletivo na escola, os momentos de leitura e discussão de textos, o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)²⁵,

²⁵ O PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores foi lançado em 2001 pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação e posteriormente adotado pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo com o nome de “Letra e Vida”.

os cursos, as leituras que buscou para estudar, tais como a proposta curricular da prefeitura e os Referenciais Curriculares Nacionais de Educação Infantil. Valorizou também o envolvimento da CP e da diretora com o trabalho pedagógico realizado pelas professoras:

A diretora participa dos HTPCs, vai atrás dos encaminhamentos que são dados pela coordenadora, sempre procura estar por perto, ajudando no que for possível. Até, por exemplo, esses dias em que a CP não estava, porque ela casou, então a diretora e a vice-diretora deram continuidade ao que ela já havia planejado inicialmente; no caso foi o PPP da escola, que vamos reorganizar, revisar.

Escola Z2

A unidade atendia turmas de Educação Infantil (EI) nos períodos da manhã e da tarde e turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no noturno. A equipe gestora compunha-se de uma diretora, uma professora de apoio à direção e uma coordenadora pedagógica. A equipe docente contava com 18 professores efetivos, todos concursados. A escola tinha 550 alunos na EI e pouco mais de 100 na EJA. A maioria das crianças dessa pré-escola não frequentou a creche em função da ausência desse atendimento na região, o que reduzia as possibilidades de acesso à maioria das crianças até 3 anos.

O PPP da unidade escolar continha mais de 200 páginas e era revisto anualmente, não aparentando ser um documento apenas de uso burocrático. Nele estavam descritas as características da comunidade atendida; o quadro de funcionários da escola e suas funções; as orientações específicas para reuniões de pais; as festas do calendário escolar; o plano anual de ações de formação de professores e demais profissionais; os instrumentos metodológicos utilizados pelos professores (como registros diários, relatórios de grupo e individuais, portfólios individuais de aprendizagem etc.); as formas de gestão participativa e atuação da equipe gestora; a periodicidade de reuniões de APM e Conselho de Escola; o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e as propostas pedagógicas para a EI e para a EJA. O documento, reelaborado constantemente, era atualizado pelas diretora e coordenadora pedagógica com a participação da equipe docente (havia, inclusive, trechos de registros e relatórios de professores compondo o documento). Havia dados atualizados referentes àquele ano (como os planos de ações formativas, plano de ação da APM e Conselho Escolar etc.). O documento, escrito na primeira pessoa do plural, pontuava os objetivos e conquistas da escola, como podemos ver no trecho a seguir:

O Projeto Político Pedagógico de nossa escola está profundamente ligado ao nosso contexto social. Considerando as características do bairro, a inexistência de quadras, bibliotecas, teatros, cinemas ou até mesmo praças públicas que pudessem ser um local de lazer e encontros sociais, constatamos que a escola tornou-se um espaço sociocultural que vem amenizando essa carência. Ela vem sendo utilizada pela comunidade no ensino regular e também nos finais de semana com as oficinas culturais de violão, pintura em tecido etc..

Nos territórios de alta vulnerabilidade é comum as escolas se tornarem o principal equipamento público de referência, respondendo pelos problemas sociais vividos pela comunidade, mesmo sem as condições necessárias para fazê-lo satisfatoriamente.

A equipe escolar buscava conhecer a sua comunidade e manter proximidade com ela. O documento trazia as seguintes orientações: *O diagnóstico da comunidade que atendemos é muito importante. Conhecer essa população, seus anseios e necessidades pode ajudar a definir metas reais de trabalho.* A organização das reuniões de pais estava assim descrita no PPP:

Temos realizado reuniões com pais com o cuidado de fazer com que esse momento não seja de queixas ou reclamações das crianças, mas, sim, momentos de estreitamento de vínculos, de mostrar a eles o que seus filhos aprendem na escola, de explicitar nosso trabalho, seus princípios e objetivos. Um ponto a ser ressaltado é que a frequência às reuniões sempre foi superior a 80% e as ausências muitas vezes justificadas.

A grande rotatividade de profissionais era a marca da equipe docente dessa escola. Devido à sua localização periférica, o processo bienal de transferência de professores trazia como consequência a constituição de uma equipe com mais de 70% do quadro renovado a cada ano.

A escola possuía nove salas de aula, uma pequena secretaria (que também fazia as vezes de diretoria); uma pequena sala de reuniões – que também servia de almoxarifado de papéis e outros materiais; cozinha; despensa; quatro banheiros infantis; quatro banheiros de adultos; um pátio interno onde funcionava o refeitório; uma quadra externa e descoberta; um parque gramado com brinquedos; tanque de areia e uma casinha de boneca. Não havia computadores para uso das crianças.

A diretora atuava havia um ano e meio na escola, e há 23 anos na rede municipal como professora de creche. É pedagoga e estava fazendo pós-graduação em gestão escolar pela

Universidade de São Paulo (USP), numa parceria proposta pela Secretaria Municipal de Educação. Ela descreveu a localização da escola e as características do bairro no qual ela está situada, recordando um pouco de sua história:

A escola fica numa área de manancial. O que se diz é que todo o manancial foi invadido, mas não foi bem assim. A gente descobriu agora com a comunidade que os terrenos foram vendidos. Tem algumas invasões, lógico, mas os primeiros a ingressar nesse bairro compraram lotes. Era uma fazenda grande, e aí foi feito um loteamento. Tinha algumas imobiliárias – se é que a gente pode chamar de imobiliária –, que venderam esses terrenos. Eles pagavam carnezinho e a redondeza foi crescendo assim.

Segundo o que informou, a escola participou de uma pesquisa com o objetivo de mapear o nível de escolaridade dos pais e dos avós das crianças da pré-escola, devido à implantação da EJA, e os dados apontaram que 53% dos pais tinham o Ensino Médio e 16,5% eram analfabetos ou haviam cursado até a 4ª série do EF. O restante, 30,5%, possuía EF completo ou incompleto.

A escola não vivenciava problemas com violência ou depredação. A diretora explicou: *A escola é bem cuidada pela comunidade. No portão coloquei cartazes, por exemplo, cartaz da APM, ele permaneceu lá durante 15 dias; ninguém rasgou, ninguém tirou... Não temos esse problema.*

Ela disse sentir falta de uma biblioteca na escola e que tentou sanar esse problema da seguinte forma:

Fizemos um puxadinho na lavanderia. Não é adequado, mas é o único espaço que a gente teria para armazenar alguns livros, a TV e o vídeo. No canto, ficam as estantes com os livros, baixos, na altura das crianças. E na outra parte ficam as almofadas para as crianças. É um puxadinho, mas as crianças gostam [ri], apesar de ser inadequado, as crianças gostam.

A CP mencionou o acervo de livros da escola: *Temos um bom acervo. Além do espaço improvisado, cada sala tem uma caixa com um lote grande de títulos bons e a biblioteca circulante para empréstimo de livros. Tem uma fichinha; a criança vai lá e assina.* Ela ressaltou também a importância que o PPP parece ter para a prática profissional dos professores da escola:

A gente percebe que ele é um instrumento norteador para as professoras. Que elas percebem que ele é a base da escola. Ele é um norteador, por quê?

Por essa característica da escola que, de dois em dois anos, muda o grupo de professores. Ele traz cada momento da rotina, e eu acho que isso ajuda bastante quem chega. Tem o objetivo daquele momento e algumas orientações didáticas que o grupo foi construindo ao longo dos anos.

A CP fez graduação em História, Pedagogia e Supervisão Escolar. Atuou como professora dessa mesma escola por dez anos e como Professora de Apoio Pedagógico (PAP) por mais dez anos, antes de passar no concurso para coordenação pedagógica havia um ano²⁶. Segundo a CP, a equipe gestora trabalhava em sintonia:

A gente trabalha muito em equipe, porque a cada dois anos o grupo muda, 70% pelo menos. São duas horas por semana em que todos os professores participam do HTPC. Só pode faltar quem estiver com licença de saúde, porque não pode tirar falta abonada em dia de HTPC. Os HTPCs a gente monta junto; às vezes a gente briga, nem sempre a gente concorda. Mas a gente tem, em princípio, a mesma linguagem.

A CP trabalhava havia mais de 20 anos nessa escola, demonstrando a todo momento ter um forte vínculo com ela: valorizava a formação de sua equipe de professores e a própria formação como algo indispensável para a sua função:

Preciso estudar bastante, tem que ter segurança para falar, mas principalmente para poder conseguir ler as necessidades dos professores. A gente a cada dois anos tem um grupo muito novo. Como a gente chega nesses professores novos? A Secretaria oferece muitos cursos, isso já desde a outra administração, e eu participo de todos. E muita leitura, tudo que me indicam eu vou atrás para ler. E as orientadoras pedagógicas ajudam bastante. A gente tem uma boa parceria com a Equipe de Orientação Técnica.

A professora da turma pesquisada trabalhava há quatro anos na Escola Z2 e tinha um grupo de 32 alunos na faixa dos 5 anos de idade. Possuía formação em magistério no CEFAM e graduação

²⁶ A função de Professora de Apoio Pedagógico (PAP) existia nessa rede municipal até 2010 quando foi realizado um concurso público para o cargo de coordenação pedagógica. As PAPs faziam a formação de professores de sua escola no período oposto ao que lecionavam.

em Letras²⁷. Naquele momento cursava uma especialização em EI na USP por meio de um convênio firmado com a Secretaria Municipal de Educação que solicitou cursos específicos para gestores e professores de seu município. Além dessa pós-graduação *lato sensu*, participou do PROFA, cuja formadora era orientadora pedagógica da rede.

Antes de ter sido aprovada no concurso e assumir como professora nessa escola de EI, trabalhou por três anos numa creche conveniada nessa mesma rede municipal. Mostrou-se satisfeita com o fato de estar estudando e aprendendo muito com a equipe de sua escola:

Todos os HTPCs nossos são direcionados para a formação. Isso é uma coisa muito legal, eu aprendi muito. São duas horas semanais de formação. Das 18h40 às 20h40, e a CP também tem um trabalho que é uma formação que ela chama de “personal”, para fazer formação individual com a gente também. E aí ela tem um olhar mais para o que você tenha dificuldade.

A professora parecia possuir uma ligação especial e muito afetiva com essa rede municipal de EI; fez questão de lembrar esse episódio de sua infância:

Estudei aqui. Eu falo que foi o meu melhor momento, o que eu mais me lembro... Eu lembro do cheiro da minha professora, então, era uma japonesinha, tipo a P. [CP], muito cheirosa, e quando eu me lembro parece que estou sentindo o cheiro do perfume que ela usava. Lá foi muito bom, foi a minha melhor época; por isso que eu gosto tanto dessa fase.

Síntese da caracterização das escolas de Educação Infantil

A leitura do PPP das Escolas Z foi de fundamental importância para esta pesquisa não só por ter favorecido o acesso a um maior número de dados e informações, mas, principalmente, por ter permitido que se conhecesse o histórico de cada instituição, as características das comunidades

²⁷ O Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefam) surgiu para substituir os antigos magistérios e os normais e tinha uma visão diferenciada da formação educacional. O curso funcionava em período integral, com duração de quatro anos, em vários municípios do Estado de São Paulo. Para ingressar era necessário realizar um exame e uma entrevista. Os candidatos aprovados recebiam bolsa de estudos no valor de um salário mínimo. Já extinta, essa escola formou sua última turma no ano de 2005.

atendidas, a concepção de EI presente nos documentos e a descrição dos principais problemas enfrentados pelas equipes escolares.

Qual a importância da consolidação de um PPP na gestão de uma escola? Por que algumas instituições prescindem de tal documento ou o veem como exigência inteiramente burocrática, enquanto para outras ele tem um papel fundamental? As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (CNE/CEB, parecer 20/2009), de caráter mandatório, que visa orientar a formulação de políticas, apontam que:

A proposta pedagógica, ou projeto pedagógico, é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para o desenvolvimento dos meninos e meninas que nela são educados e cuidados, as aprendizagens que se quer promovidas. Na sua execução, a instituição de Educação Infantil organiza seu currículo, que pode ser entendido como as práticas educacionais organizadas em torno do conhecimento e em meio às relações sociais que se travam nos espaços institucionais, e que afetam a construção das identidades das crianças.

Portanto o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação pelas unidades de seu PPP cumprem com importante função no desenvolvimento de um trabalho pedagógico adequado e intencional, e, ainda segundo o mesmo Parecer, serve para informar as famílias das crianças matriculadas, orientar a formação de professores e demais profissionais da escola e identificar obstáculos e maneiras de superá-los.

Um dos obstáculos referidos nos PPPs das Escolas Z, assim como nas entrevistas realizadas com gestores e professores, foi a grande rotatividade de profissionais vivida todos os anos na equipe docente. Sabe-se, que as escolas periféricas têm maiores dificuldades para atrair e manter profissionais qualificados e engajados. Elas tendem a enfrentar maior rotatividade de quadros, pois geralmente vários profissionais pedem remoção para outras escolas mais centrais, conforme pesquisa do CENPEC²⁸, 2011. Esse e outros estudos, desde 1980, apontam essa rotatividade de professores como um entrave à qualidade do trabalho pedagógico em função das discontinuidades que provoca.

Penin e Martínez (2009) analisam essa questão, presente na maioria das redes públicas brasileiras, que impossibilita, principalmente nas grandes cidades, o desenvolvimento de um trabalho coletivo duradouro, que faria a diferença na qualidade de ensino oferecida aos alunos.

²⁸ Cenpec, Educação em Territórios de Alta Vulnerabilidade Social na Metrópole, São Paulo, 2011.

Martínez apresenta uma proposta concreta para a superação do problema, sugerindo a implementação de políticas específicas para favorecer a estabilidade das equipes docentes e o compromisso com a educação de comunidades socialmente mais vulneráveis por um tempo determinado. Nas palavras do autor:

A formação continuada numa determinada escola demanda um diagnóstico, a formulação de um projeto, a definição de compromissos e a partilha das dificuldades da sua implantação. Para que todas essas fases aconteçam, um professor precisa viver o cotidiano, permanecer nele por um bom período. A rotatividade excessiva impossibilita-o dessa vivência. [...] Sabemos que uma proposta de melhoria da escola precisa ser, em primeiro lugar, boa, e, em segundo, ter permanência suficiente para ser avaliada. A alta rotatividade dificulta encontrar um professor que se desenvolveu com base na reflexão sobre uma mesma realidade. (p. 37).

Pode-se dizer que um problema inverso foi encontrado na Escola X1. A professora da sala estudada trabalhava havia 20 anos na mesma escola e, como atuava nos dois períodos (matinal e vespertino), tinha um tipo de contrato que não incluía a participação nas reuniões coletivas de formação permanente realizadas na escola. Possuía, portanto, uma longa prática pedagógica, mas não refletida e aprimorada.

A existência desse tipo de jornada de trabalho tende a diminuir, principalmente após a Lei 11.738 de 2008, que regulamenta o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica; conhecida como a “Lei do Piso”. O artigo 4º, copiado a seguir, estipula o tempo para a participação na formação permanente e nas atividades extraclasse: “Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos”. Embora a ênfase na formação continuada esteja expressa na lei, bem como a garantia das condições de sua realização no âmbito da escola, a situação não se efetiva em grande parte das redes públicas. Enquanto alguns professores não participarem do horário de planejamento coletivo, como vimos no depoimento do CP da Escola X1, teremos um grande empecilho para a formação permanente dos profissionais e para a construção de uma equipe colaborativa, coesa e responsável pelo desenvolvimento do projeto pedagógico da instituição.

Nóvoa (2009), renomado estudioso português da área de formação docente, aborda esse problema e adverte que uma das principais realidades, hoje, é a emergência do que ele denomina de “professor coletivo”. Para o autor, poucos serão os avanços se a profissão continuar marcada por fortes tradições individualistas, pois acredita que a complexidade do trabalho escolar exige o desenvolvimento de equipes pedagógicas colaborativas; e diz que a competência coletiva é mais do que a somatória das competências individuais – é a necessidade de uma nova profissionalidade docente. Contudo, é difícil reivindicar a escola como espaço de troca interpares e de formação permanente, se a definição das carreiras docentes não for concebida de forma coerente com esse propósito e se a regulamentação das redes continuar dificultando essa possibilidade.

Diferentemente, observa-se que, nas Escolas Z, a formação continuada já está nas mãos dos CPs que assumem um papel importante como articuladores do trabalho coletivo na escola, sentindo-se responsáveis pela elaboração e desenvolvimento de seus projetos de formação junto às equipes docentes. Além disso, citaram e reconheceram a ajuda dos orientadores pedagógicos da equipe técnica no desenvolvimento de suas funções, enquanto que nas Escolas X não houve menção a esse profissional que atuaria como um elo de ligação entre a Secretaria Municipal de Educação e as unidades escolares. Na Escola Z2, comentaram, também, a respeito da realização de formação individualizada aos professores, que trataria de suas necessidades específicas.

Chama a atenção, também, e foi mais um indicador de que as Escolas Z funcionavam como espaços de formação permanente, a referência que gestores e professores fizeram ao caráter formativo de instrumentos metodológicos de trabalho, como relatórios, registros diários, portfólios etc. A elaboração de registros escritos no transcurso do trabalho escolar permite tomar a prática pedagógica como objeto de análise e de reflexão, objetivando as questões prioritárias e os percalços do dia a dia. Além disso, uma importante função dos registros é a de organizar e planificar o trabalho pedagógico, permitir o seu acompanhamento pelos gestores, colocando-se a serviço do desenvolvimento profissional e da aprendizagem de professores e de coordenadores (SCARPA, 1998). Assim, a demanda pela produção de variados documentos parece ser um organizador da escola, a começar, como vimos nos depoimentos, pelo PPP, que se constitui uma importante referência para o planejamento e desencadeamento das demais ações.

Alarcão (2001, 2010) chama de “escola reflexiva” uma instituição que está continuamente aprendendo e que, com isso, ajuda a construção da profissionalidade docente; é uma escola que

gera conhecimento sobre si própria como escola específica. Desse modo, contribui não só para seu desenvolvimento, uma vez que projeta e promove mudanças gradativas, como também para a aprendizagem de cada um dos que a constituem.

Outra diferença observada entre as escolas diz respeito à maior ou menor familiaridade dos gestores com o universo da EI. Na Escola Z1, tanto a diretora como a CP atuaram, por muitos anos, como professoras de EI. Na Escola Z2 também; a diretora e a CP já foram professoras de EI, sendo que esta última trabalhou na mesma escola onde hoje atua na coordenação pedagógica. Na Escola X2, apenas a CP teve experiência na docência em EI. Nesse sentido, a exceção fica por conta da Escola X1, na qual os gestores vêm de experiências em outros segmentos de ensino.

Um aspecto que pode ser apontado como um diferencial na Escola Z1 é o fato de tanto a diretora, quanto a CP, serem residentes na mesma comunidade onde a escola está situada. Observou-se no relato dessas gestoras um grande conhecimento do perfil da população atendida, de suas características e necessidades, bem como um claro compromisso político-social com a qualidade do atendimento educacional a ela oferecido.

Merece atenção, da mesma forma, o fato de a professora da Escola Z1 e a CP da Escola Z2 terem participado do PROFA oferecido pela equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação, tendo tido acesso, portanto, a conhecimentos relacionados à construção da escrita pela criança e ao papel do professor como interlocutor privilegiado das questões que elas se colocam a respeito desse objeto da cultura.

Como forma de síntese e para melhor visualização das informações, na tabela a seguir encontram-se alguns dados relativos à infraestrutura e aos recursos humanos encontrados em cada uma das quatro escolas.

Tabela 2 - Comparativo dos recursos físicos, materiais e humanos e sua utilização nas quatro escolas

Recursos	Escolas			
	X1	X2	Z1	Z2
<i>I. Recursos físicos e ocupação</i>				
Escola	30 anos	15 anos	8 anos	25 anos
Número de salas em funcionamento (EI)	8	18	20	18

Número de períodos (com EI)	2	2	2	2
Número máximo de crianças por sala	35	35	32	32
Número de crianças matriculadas	280	585	640	550
2. Recursos materiais e utilização				
Biblioteca	Não	Não	Sim	Não
Sala com computadores	Sim	Não	Não	Não
Sala com computadores em funcionamento	Não	Não	Não	Não
Data-show	1	1	2	–
Aparelho de TV	5	5	2	2
Aparelho de som	5	5	2	2
Vídeo	–	–	1	1
DVD	5	5	1	1
Filmadora	–	–	1	–
Máquina fotográfica	–	–	2	1
3. Recursos humanos				
Diretor (tempo na escola)	1 ano	7 anos	2 anos	1 ano e meio
Coordenador pedagógico (tempo na escola)	1 ano	3 anos	2 anos	20 anos
Professora da sala pesquisada (tempo na escola)	20 anos	8 anos	4 anos	4 anos
Número de professores	12	36	20	18
Participação da professora na formação continuada	Não	Sim	Sim	Sim

2.5 Propostas didáticas de leitura e escrita nas salas das pré-escolas selecionadas

Com base na análise de todo material recolhido e nas filmagens de atividades, caracterizamos as práticas de ensino em cada um dos grupos contrastados, considerando as modalidades de trabalho predominantes com a leitura e a escrita.

Grupo X

Materiais escritos à disposição das crianças na sala e na instituição

Na **Escola X1** a sala ampla continha várias mesas com quatro cadeiras cada uma. Em cima da lousa, via-se um abecedário pintado na parede com letras maiúsculas de forma, em várias cores, no formato de uma grande centopeia. Em uma das paredes estava afixado um cartaz com os nomes das crianças divididos entre meninos (listados na coluna da esquerda) e meninas (listadas na coluna da direita), escritos em letra maiúscula de forma. Um calendário do mês (desses que divulgam lojas do comércio) e um cartaz com colagens de animais domésticos e selvagens estavam afixados em outra parede. As palavras “ANIMAIS” [acima] e “DOMÉSTICOS” e “SELVAGENS” [abaixo] estavam escritas em letra maiúscula de forma.

Na sala da **Escola X2** também havia um abecedário recortado em forma de centopeia (*anexo A, imagem 5, p.245*). Um tipo de cabeçalho com nome da escola, local e data (dia do mês, da semana, mês e ano) estava escrito na parte superior da lousa. Na parede havia um cartaz com o nome das crianças, ao lado de suas fotografias, redigido em duas colunas, separando meninas e meninos, com a primeira letra destacada em cor diferente das demais (*ver anexo A, imagem 6, p.245*). Segundo a professora, as fotografias tinham por função facilitar a procura do nome dos colegas quando os alunos precisavam identificá-lo por alguma razão. Um varal continha um papel sulfite dobrado ao meio com o nome de cada uma das crianças também com destaque na primeira letra escrita em cor diferente das demais (*anexo A, imagem 7, p.246*). As folhas soltas permitiam o manuseio pelas crianças que as levavam para a mesa quando precisavam escrever o próprio nome ou o de um colega na presença do modelo. Um cartaz ilustrado continha as regras de convivência da turma apresentando como título o que “podemos” ou “não podemos fazer” (*anexo A, imagem 8, p.246*).

Exposto em outra parede havia um cartaz onde estava escrito “Calendário”, “hoje”, “dia”, “mês” e “ano”, contendo etiquetas móveis para serem trocadas diariamente (*anexo A, imagem 9, p.246*). Outro cartaz, cortado em forma de bolo, apresentava o nome dos aniversariantes do mês (*anexo A, imagem 10, p.246*) e recortes de personagens de Walt Disney enfeitavam uma das paredes.

Um painel com o título “Meus trabalhos” estava afixado em uma das paredes como forma de exposição de atividade de colagem de papel crepom picado cobrindo o desenho mimeografado de um pandeiro (*anexo A, imagem 11 p.247*).

Situações didáticas envolvendo a leitura e a escrita

O trabalho pedagógico das duas instituições pertencentes ao **grupo X** apresentou muita similaridade no que diz respeito às atividades de leitura e a escrita desenvolvidas, o que justifica uma análise conjunta das práticas observadas. No entanto, as poucas diferenças encontradas serão pontuadas e tratadas separadamente.

A professora da **Escola X1** fez um relato a respeito da forma como costuma desenvolver as situações de leitura e escrita em sala:

Eu parto muito do nome da criança, principalmente no início do ano; faço muitas atividades diversificadas com o nome, brincadeiras que envolvem o nome. A princípio, é mais um reconhecimento com as filipetas, do nome, da letra inicial. Aí eu parto para o reconhecimento do nome dos colegas; a gente faz bingo com o nome dos colegas, bingo com as letrinhas do nome. Algumas brincadeiras onde a criança tem que achar o nome. Depois que as crianças identificaram bem o nome, já sabem a grafia do nome, identificam a letra inicial; então, quais nomes que começam com a letra ‘a’, quais nomes que começam com a letra ‘b’, e aí dou início à base alfabética, a partir do nome da criança.

A apresentação gradual das letras do alfabeto configura-se como um importante eixo de trabalho que perpassa todo o ano escolar em ambas as instituições. A observação dos cadernos das crianças mostrou que o trabalho inicia-se pelas vogais, seguido pelo das consoantes. As letras, apresentadas uma a uma, eram copiadas pela criança várias vezes para que aprendessem a identificá-las e grafá-las (*anexo A, imagem 12, p.247*). Palavras com as mesmas iniciais também precisavam ser copiadas pelas crianças. Por exemplo: na folha dedicada à letra agá (H), as palavras

“homem”, “helicóptero” e “hipopótamo” apareciam copiadas no caderno (*anexo A, imagem 13, p.248*).

Curioso saber, por meio do depoimento de cada uma das professoras das escolas do grupo X, que esse caderno de linguagem, como o denominaram, havia sido comprado por elas, uma vez que a Secretaria de Educação não o enviava mais para as escolas. A professora da Escola X1 fez um breve comentário: *Este caderno de desenho veio no material, mas este daqui eu comprei, porque a Prefeitura não manda o caderninho de linguagem. Eu acredito que eles acham que a pré-escola não necessita deste caderno.*

A professora da **Escola X2** ressentia-se também da falta do caderno como suporte material para as tarefas, principalmente de cópia, a ponto de comprar com os próprios recursos um caderno para cada criança. Neste trecho da entrevista, voltada justamente ao trabalho docente, ela explicou as atividades que propunha:

Peço pra eles fazerem alguma coisa de desenho, alguma coisa de artes, e as letras. Eu costumo dar as letras pra eles conhecerem, eles ligarem com o desenho, com a inicial, com o nome deles, conhecer as letras do nome deles. Eu não sei se é errado, mas eu dou bastante treino. Agora eu entrei no caderno, porque a minha irmã trabalha com alfabetização e ela sempre me diz que ela tem uma dificuldade quando ela recebe as crianças na 1ª série. Ela falou assim: ‘Quando chegam as crianças, elas não sabem nem usar o caderno...’ O que dificulta pra ela. Então por essa fala, eu sempre compro o caderno. Porque aqui, a Prefeitura não manda mais o caderno no kit. Antigamente mandava.

Havia apenas escritas convencionais nos cadernos, o que permite pensar que foram feitas por meio de cópia, o que foi confirmado pelas palavras da docente: *Eles copiam da lousa. Aqui é cópia, é cópia...* [folheando as páginas do caderno de uma das crianças da sala].

Chama atenção a homogeneidade encontrada em todos os cadernos. As crianças realizavam as mesmas tarefas e de maneira simultânea. Portanto, por meio da análise de um único caderno era possível o acesso ao que todas as crianças da classe produziram.

O caderno de desenho continha atividades variadas realizadas pelas crianças em folhas avulsas, posteriormente nele afixadas: desenhos mimeografados para colorir; atividades para ligar o numeral à quantidade; cópia do nome dos colegas em função da letra inicial (*anexo A, imagem*

14, p.248); identificação das vogais em textos de parlendas e trava-línguas (*anexo A, imagem 15, p.248*); cópia de palavras em função de datas comemorativas, como Páscoa, Dia do Índio etc. (*anexo A, imagem 16, p.249*); escrita da letra inicial de palavras com base em figuras (*anexo A, imagem 17, p.249*); cópia de parlendas, cruzadinhas e respostas de adivinhas (*anexo A, imagens 18, 19 e 20, pp.250 - 251*); identificação das letras do próprio nome no alfabeto (*anexo A, imagem 21, p.251*); colagem com macarrão sobre a escrita do próprio nome, reiteradas cópias de uma mesma palavra (*anexo A, imagem 22, p.252*) etc.

Situações didáticas de leitura

As situações didáticas de leitura apontadas pelas professoras das Escolas X foram exclusivamente aquelas realizadas em voz alta pelo professor. Quando se investigou a respeito de situações de leitura pelas próprias crianças, as professoras referiram-se às tarefas de identificação de palavras (enquanto forma global não-analisada), como a do próprio nome ou de palavras iniciadas com determinada letra.

As situações didáticas de leitura em voz alta pelo professor eram realizadas de duas a três vezes por semana nas Escolas X. As professoras discorreram sobre o desenvolvimento da proposta e seus objetivos de forma similar:

Eu pego uma história e, a partir dessa história, eu trabalho vários conteúdos. Vamos supor; a história da Aranha Arabela. Essa história, o próprio título já tem bastante letrinha 'A', então já trabalhei as crianças da sala que tem o nome que inicia com a letra 'A'. Aí eu conto a história da Aranha Arabela, o título da história, o nome da personagem, Aranha Arabela. No próprio livro tinha um trava-língua; eu já explorei o trava-língua, que é um tipo de texto, né. 'Se a aranha arranha o jarro, por que o jarro não arranha a aranha?', quer dizer, trabalhei a história, trabalhei o trava-língua, trabalhei a letra 'A'. Aí eles fizeram a dobradura da aranha, que já é a parte artística. Depois da dobradura da aranha, eles desenharam a história. Quer dizer, já explorei várias áreas do conhecimento a partir de uma história. (professora da Escola X1).

A professora da Escola X2 alternava momentos de leitura com situações em que ela contava oralmente a história ou comentava-a com a intenção de conseguir maior atenção das crianças que

compunham um grupo de 35 alunos. Com o seguinte relato, ela explicou como costumava selecionar os livros e desenvolver as atividades de leitura para as crianças:

Eu leio contando, assim, eu leio, mas aí, quando eu mostro as figuras, eu vou enfeitando mais ainda todos os detalhes, eu vou mostrando. Depois, num outro momento, eu vou na lousa pra ir tirando as partes da história, pra ver se eles lembram, o que eles falam. Só que assim, histórias não muito longas. O livro pode ser ótimo, mas pra você segurar eles, 35 alunos, tem que ter os pés no chão, porque senão você não consegue a atenção deles. Então essa dificuldade... eu leio a história, depois vou contando eu mesma.

O que costumavam ler para as crianças? A professora da Escola X2 disse lia preferencialmente histórias e a professora da Escola X1 respondeu à questão da seguinte forma:

Eu trabalho coisas bem diversificadas, desde os contos de fadas, aqueles bem tradicionais. Eu gosto também de poesia. Um exemplo, A Foca do Vinicius de Moraes, que eles adoram. Quando eu trabalhei essa poesia, eu trabalhei a palavra foca, a letrinha 'f', palavras que começam com 'f', os nomes das crianças que começam com a letra 'f'. Eles tinham que procurar na poesia a palavrinha 'foca'. Mas independente do alfabeto gosto de trabalhar poesia com eles: Cecília Meirelles, as poesias infantis dela também gosto.

A observação de uma situação de leitura realizada pelo professor em cada uma das Escolas X, já que ambas as professoras escolheram essa atividade para ser filmada, permitiu ter acesso às intervenções realizadas por elas no decorrer das atividades.

Na Escola X1, o momento da leitura em voz alta ocorreu da seguinte forma: a professora acomodou-se em uma cadeira baixa diante das crianças que estavam sentadas no chão e disse:

A história que a professora vai contar para vocês hoje é: Reciclando com os Coelhoinhos. E quem escreveu esta história foi a Ingrid Bellinghausen, é um nome meio difícil. Quem aqui já ouviu falar desta palavra: reciclando?

Várias crianças levantaram a mão e a professora perguntou: *O que é reciclando? O que vocês acham?*. Ao que uma criança respondeu: *É para pôr os lixos... no lixo*. A professora conversou um pouco mais sobre o tema antes de concluir que as crianças conheciam a palavra “reciclando” para daí iniciar a leitura, dizendo: *Deu para saber que vocês já ouviram essa palavra*

– reciclando – e sabem mais ou menos como é que é. Então agora com essa historinha a gente vai aprender um monte de coisas. A professora leu a história interrompendo algumas vezes para fazer comentários ou perguntas às crianças.

Professora: Tudo que é de papel, caixa de papel, de papelão. Só que para reciclar, a gente pode jogar o lixo todo junto, todo misturado?

Crianças: Não!

Professora: Não! A gente tem que separar os materiais, tá? Então o papel onde tem só papel, o plástico onde tem só plástico, o metal onde tem só metal, o vidro onde só tem vidro, então o lixo tem que ser todo separadinho.

A professora retomou a leitura até o final do livro. O texto terminou com uma mensagem: “A saúde de nosso planeta depende da atitude de cada um de nós”. Em seguida, a professora perguntou: *Gostaram da historinha? O que os coelhinhos ensinam para a gente nessa história?* As crianças responderam que é para jogar o lixo no lixo, que é para reciclar etc. A professora certificou-se, também, que elas sabiam o nome dos coelhinhos da história e o nome dos materiais que podem ser reciclados (*registro completo no CD anexo*).

A situação de leitura de uma lenda observada na Escola X2 estava relacionada ao mês do folclore, como nos explicou a professora:

Este mês, no nosso programa, a gente está trabalhando o folclore, as lendas, parlendas, as cantigas. Então eu vou contar o Curupira e depois eles vão ter que copiar o título e desenhar a história, coisa bem básica que a gente sempre faz.

A professora avisou as crianças do início da atividade de leitura enquanto acomodava-se em uma cadeira. As crianças saíram de suas carteiras e sentaram-se no chão diante dela, que informou a respeito do livro do dia dizendo tratar-se de uma história do Curupira. Perguntou quem conhecia a história desse personagem. Uma criança disse: *Ele cuida do mato*; outras afirmaram desconhecimento. A professora, então, deu início à leitura. O livro, de apenas quatro páginas, tinha uma baixa qualidade de edição. A professora mostrava as ilustrações para as crianças após a leitura de cada página, despertando vários comentários sobre o que viam. Ao final da leitura, a professora

perguntou às crianças se elas haviam gostado da história. Após responderem, em coro, que sim, travaram o seguinte diálogo:

Professora: Quem queria destruir a mata?

Criança: O caçador, para pegar comida, para os animais.

Criança: Não! Para matar os animais...

Professora: E por que o caçador mata os animais?

Criança: É para ele comer!

Criança: Não! É para ele ganhar dinheiro!

Professora: E o que vocês acham de uma pessoa ir à mata e matar os animais?

Criança: Que o papai do céu não gosta que mate animais!

Criança: Porque é de Deus.

Professora: Mas aí vocês não comem, por exemplo, o boi?

Crianças: Eu não!!!! [gesticulam que não].

Professora: Não comem galinha?

Crianças: Nããã! [em coro].

Professora: Ninguém come carne de frango?

Crianças: Eu como! [levantam a mão sinalizando que comem].

Professora: E carne de vaca? Ninguém come bife aqui?

Crianças: Eu como! [levantam a mão sinalizando que comem].

Professora: Então, para comer tem que matar. Não tem?

Crianças: Teeeem! [respondem assertivamente].

Professora: E aí?

Criança: Eu como frango!

Professora: Você come frango...

Criança: Eu como bife!

Professora: Você come bife do quê? Tem carne de porco também!

Crianças: Credooooo!!! [várias].

Professora: Então! Eu não estou entendendo uma coisa! Ele defende os animais. Mas e os caçadores que vão lá matar? Eles vão matar para comer ou eles vão para matar... [não complementa a frase].

Criança: Se ele vai matar, o Curupira vai lá e mata ele, né?

Professora: Mas é legal outra pessoa matar a outra pessoa?

Crianças: Nããã! [respondem em coro].

Criança: O Curupira só assobia muito alto!

Professora: Então, mas então o Curupira não mata ninguém! Ele assobia bem alto! Para quê? Para o caçador se assustar e ir embora.

Criança: Para ele ir embora!

Criança: Nem o do bem, nem o do mal, ele tem que defender.

Professora: Então ele defende os animais dos caçadores que querem ganhar dinheiro, não para se alimentar porque têm fome, não é isso?

Crianças: Éééé! [em coro].

A professora procurou tranquilizar as crianças dizendo que Curupira, Branca de Neve e outros personagens de histórias não existem. Em seguida, perguntou quem saberia escrever

Curupira. Esse momento da atividade será descrito no próximo item “Situações de escrita” (*registro completo no CD anexo*).

Embora as escolas contassem com bons acervos, os livros não estavam presentes e disponíveis nas salas observadas, nem na Escola X1, nem na X2. A professora da Escola X2 explicou o porquê quando perguntada a respeito dos livros e do local onde costumavam ficar guardados:

Os que eu comprei com o meu dinheiro ficam guardados a sete chaves, senão me roubam, que nem roubaram todas as minhas fitas. Ainda bem que não me roubaram os livros este ano. Ou então eu venho aqui [referindo-se à sala da CP] e pego no acervo. No ano que vem, vai mudar. A gente fez uma festa junina, tivemos uma verba que a gente ganhou nessa festa junina, e a coordenadora comprou bastante livro. Ela tá montando um monte de caixas. Aí a gente vai poder levar pra sala e poder deixar as crianças manusearem, porque eu acho muito importante isso.

A professora da Escola X1 mencionou o bom acervo da escola, e disse que os livros ficavam acondicionados nas salas, pois em cada sala— e também na sala dos professores — havia um armário fechado para guardá-los. Assim como a professora da Escola X2, ela também costumava comprar livros com os próprios recursos quando queria trabalhar alguma história específica que a escola não tinha.

Não havia empréstimo de livros para as crianças levarem para casa nas Escolas X, mas, segundo a professora da Escola X1: *Tem um momento que elas escolhem os livros que elas querem, elas costumam manusear os livros, elas costumam fazer bastante isso aqui.*

Situações didáticas de escrita

Como já foi dito, nos cadernos chamados “de linguagem”, pôde-se observar apenas escritas convencionais, já que a cópia foi a prática de escrita predominante e proposta em diversas atividades. A professora da Escola X1 recorreu ao caderno de uma criança para exemplificar como ocorriam as propostas de cópia e como ela buscava trabalhar com a diversidade de textos:

Eu escrevo as palavrinhas na lousa e dou as letrinhas móveis para eles montarem igual está na lousa. Depois, eles passam para o caderno. Aqui, depois de

trabalhar a história, eu trabalhei com o trava-língua; aí eles já vão tendo noção de vários tipos de texto, história, poesia, trava-língua... Eles já vão tendo contato com a diversidade de textos. Tanto é que já chega nessa época do ano e eles já identificam. Quando eu falo um trava-língua, uma adivinha, as próprias crianças já falam: ‘– Ah, isso é trava-língua, isso é parlenda’.

Nas observações de sala realizadas, as crianças copiavam palavras da lousa. Na Escola X1, após ler o livro *Reciclando com os Coelhinhos* (atividade já descrita anteriormente), a professora escreveu o título da história na lousa, em letra maiúscula de fôrma, e disse:

A primeira coisa que a gente vai fazer, olha para cá... [a professora pega uma folha sulfite]. Aqui em cima da folha, nós vamos escrever o nome da história: Reciclando com os coelhinhos [sinaliza na folha onde devem escrever]. Reciclando com os coelhinhos [desta vez aponta a escrita na lousa e lê o título acompanhando com o dedo]. Podem começar! Lá em cima na folha!

As crianças começaram a copiar, com lápis preto, o título do livro, enquanto a professora circulava entre as mesas reafirmando: *Lá em cima na folha, que tem que deixar o espaço, que nós vamos fazer outra coisa.* As crianças continuaram escrevendo o título da história, ora consultando a lousa, ora consultando a produção do colega. Várias disseram: *Pro, eu errei..., Pro, eu borrei....* A professora distribuiu borrachas em todas as mesas e as crianças fizeram bastante uso delas em suas produções.

Enquanto as crianças finalizavam a cópia do título, a professora fez um desenho na lousa, abaixo de onde havia escrito o título da história. Ela desenhou três nuvens, utilizando giz azul, no nível superior, e um sol amarelo alinhado com as nuvens, do lado esquerdo. No nível inferior, traços verdes como grama e dois coelhos brancos sobre ela, no canto esquerdo. Ao lado deles, uma caçamba amarela puxada por um caminhão azul. Em ambos escreveu a palavra LIXO – em letra de fôrma maiúscula. Ao finalizar o desenho, dirigiu-se às crianças:

Presta atenção! Presta atenção! Ó! Quem já acabou de escrever o nome da história, vai desenhar o que mais gostou da história! Eu desenhei o que eu mais gostei da história. Tem que fazer o desenho igual ao da professora?

Embora a resposta em coro tenha sido *nãããõ!*, as crianças copiaram o desenho realizado pela professora na lousa utilizando canetas hidrográficas grossas. Respeitaram tanto o número de elementos desenhados (nuvens, sol, coelhos, grama e caminhão) quanto o posicionamento de cada um: o sol do lado esquerdo, as três nuvens acima etc. e também a cor dos elementos: as nuvens azuis, o sol amarelo etc.

Num único episódio, observado na Escola X2, as crianças puderam tentar escrever a palavra “Curupira”, título da história que havia sido lida, do jeito que sabiam. Segue a transcrição desse momento:

Professora: Tem alguém que sabe escrever Curupira?

Crianças: Nãããõ! [em coro]

Professora: Ninguém? Você [apontando para uma criança] *não sabe escrever Curupira?*

Criança 1: Não...

Criança 2: Eu sei escrever.

Professora: Então vai lá, na lousa, escrever. Tem um giz lá.

Três crianças dirigiram-se à lousa com o giz em mãos e começaram a escrever:

Criança 1: AEILEY [escreve da esquerda para a direita].

Professora: Lê para mim... Vai mostrando com o dedinho.

Criança 1: [apenas aponta cada uma das letras, na sequência em que as escreveu, sem falar nada]

Criança 2: RPRIOE [escreve da direita para a esquerda].

Professora: E você...

Criança 2: Co-ru-pi-ra [responde olhando para a professora e assinalando sem precisão as letras].

Professora: Ah tá! Quem mais quer escrever?

Professora [olhando para o entrevistador]: *Não sabem... mas tem quem sabe escrever e não quis ir”.*

Esse episódio teve curta duração. Logo em seguida a professora chamou as crianças, uma a uma, distribuiu os cadernos de desenhos e pediu que se sentassem para desenhar. Foi à lousa e falou para toda a classe:

Professora: Curupira é o título da história... [a professora escreve em letra de fôrma maiúscula na lousa: CU] *cu...* [escreve RU] *ru...* [escreve PI] *pi...* [escreve RA] *ra...* [CURUPIRA é a escrita final].

Professora: Quantas letras têm a palavra curupira?

Crianças: Um, dois, três, quatro, cinco, seis... [em coro].

Algumas crianças: Oito! Oito!

Professora: Então vamos ver? Vamos contar?

A professora assinalou cada letra com uma marquinha enquanto as crianças acompanhavam com a contagem. Algumas continuavam contando, mesmo quando não havia mais letras a serem contadas.

Professora: Quantas letrinhas têm?

Crianças: Oito! [em coro]

Professora: Letrinha A, qual que é a letrinha A?

Crianças: Uma! [várias]

Professora: Então, tem uma [aponta a letra A]. Quantas letrinhas I têm?

Algumas crianças: Dois!

Algumas crianças: Um!

Professora: Dois ou um?

Crianças: Um!

Professora: Um aqui, letrinha I [aponta a letra I na lousa]. Quantas letrinhas U?

Algumas crianças: Dois!

Algumas crianças: Um!

Professora: Duas letrinhas U [aponta a letra U na lousa]. Quem é essa aqui? [assinala a letra Cê]

Crianças [algumas]: Cê!

Criança 1: Cê de casa!

Professora: E essa letrinha aqui? [assinala a letra erre]

Crianças [várias]: Erre!

Criança 2: Erre de Rodrigo!

Criança 3: E de Rato!

Professora: Erre de rato. E essa letrinha aqui? [assinala a letra Pê]

Crianças [várias]: Pê!

Criança 1: De pato!

Professora: E essa aqui? [assinala a letra Erre]

Crianças: Erre! [em coro]

Professora: Já tinha outro aqui [assinala a letra Erre anterior].

Após a discussão coletiva, a professora pediu que as crianças copiassem a palavra CURUPIRA na página do caderno e ilustrassem a história com canetas hidrográficas coloridas.

No momento da entrevista, a professora da Escola X1 disse que as crianças têm a oportunidade de escrever “do jeito delas, com escrita espontânea” nas situações de sondagem que ela realiza bimestralmente. Porém, não havia nenhum registro dessas sondagens para mostrar e tampouco ela sabia dizer em que níveis de conceitualização de escrita encontravam-se seus alunos.

Grupo Z

Materiais escritos à disposição das crianças na sala e na instituição

Na sala da **Escola Z1**, observou-se o abecedário e números de 1 a 10 dispostos em cima da lousa. Nas paredes, havia vários cartazes escritos em letra de fôrma maiúscula, tais como: tarjetas móveis com o nome das crianças (*anexo A, imagem 23, p.252*), cartaz com o nome dos aniversariantes distribuídos mês a mês, lista com o nome das crianças da turma, escrita em ordem alfabética, e um cartaz contendo uma lista de personagens das histórias Branca de Neve e os Sete Anões.

Caixas de papelão de tamanho médio contendo materiais de uso individual estavam dispostas nas estantes, uma para cada criança, etiquetadas com seus nomes (*anexo A, imagens 24 e 25, p. 253*). Dentro delas: uma tabela com o abecedário; outra com números de 1 a 100; cartela com o nome da criança escrito em letra de fôrma; lápis preto; borracha; apagador; estojo de lápis de cor e de caneta hidrográfica colorida. Na estante havia também um suporte com livros e revistas na altura das crianças. Os corredores estavam organizados como espaços de exposição para as produções de cada uma das turmas: “Turma da Profa. M. – Auto-Retrato, sulfite com carvão vegetal”, “Turma da Profa. V. – Desenho com cola colorida”, e assim por diante (*anexo A, imagens 26 e 27, p. 254*).

Na sala da **Escola Z2** também havia um abecedário escrito em letras grandes e maiúsculas, localizado em cima da lousa. Vários cartazes estavam afixados nas paredes da sala: um deles continha a lista de nome das crianças escrita em letras maiúsculas e outro apresentava uma lista com os títulos dos contos já lidos pela professora. A rotina do dia, em forma de lista e com letra maiúscula, havia sido escrita na lousa pela professora da seguinte forma:

ROTINA:
 DIVERSIFICADA
 RODA DE CONVERSA
 CORPO E MOVIMENTO
 ALMOÇO
 ESCOVAÇÃO
 ATIVIDADE DE LEITURA
 PARQUE
 LEITURA
 SAÍDA

As estantes da sala continham escaninhos com materiais individuais das crianças, cadernos e pastas etiquetados com seus nomes. Em um pátio interno e coberto, localizado logo na entrada da escola, havia vários cartazes expostos comunicando o trabalho realizado com essa turma. Um

primeiro cartaz dizia: “Exposição: Maleta Literária”, contendo identificação da turma, período e nome da professora. Abaixo dele, outros dez cartazes apresentavam títulos dos livros lidos no decorrer do projeto, seus autores, e resenhas elaboradas pelas crianças. Esse projeto estava relacionado à atividade envolvendo leitura e escrita que havia sido filmada em sala (*registro completo no CD anexo*). Outros elementos puderam ser observados na organização da sala – materiais para brincadeira simbólica: telefone, teclado de computador, letras móveis etc.

Situações didáticas envolvendo a leitura e a escrita

Nas duas Escolas Z, as situações didáticas de leitura e escrita observadas faziam parte de projetos, sequências didáticas ou atividades permanentes. Além dos objetivos didáticos, as professoras compartilhavam com as crianças os propósitos sociais orientadores das propostas, isto é, explicavam porque seria importante ler e escrever, qual a intenção e o destinatário, no caso das atividades de escrita (situações transcritas mais adiante).

A professora da Escola Z1 especificou outras atividades envolvendo a leitura e a escrita, além da leitura diária que faz para as crianças:

Tem as atividades das modalidades organizativas. A gente tem trabalho com texto memorizado, que eles podem fazer leitura e escrita também. A partir do momento em que eles sabem o texto de cor: parlendas, cantigas, a gente sempre costuma deixar exposto na sala, com essa letra maiúscula, e aí eles vão fazer a leitura, ainda que não convencional, mas já para tentar ir ajustando a fala à escrita. Então, a gente tem esse momento de eles estarem acompanhando a leitura com o dedo. E aí a gente faz algumas atividades baseadas nesse texto para que eles possam refletir mais um pouquinho sobre o código, poder pensar sobre a regularidade do código. Tem atividades que a gente faz com texto, lacunando algumas palavras. Outra que a gente pede para localizar algumas palavras no texto. Aí a gente vai assim... letra inicial, letra final... A gente sempre dá algumas dicas para eles refletirem mais sobre a escrita. São atividades que a gente vê que tem resultado. (professora da Escola Z1).

A professora explicou que as crianças também escreviam esses textos memorizados, mas que o trabalho tem início com a escrita do nome próprio e o dos colegas, seguido de propostas de escrita de listas, como título de histórias, nome de brincadeiras etc.

A professora da Escola Z2 também mencionou atividades com textos que as crianças sabiam de cor. Ela explicou:

A gente trabalha muito com parlendas, canções, textos de memória... cantando, brincando, e nós digitamos esses textos para que eles levem para casa. Eles têm uma pasta de textos, para que eles façam essa leitura com a família em casa. Tem cartazes que a gente deixa em exposição na sala, para que eles tenham acesso. Na brincadeira simbólica a gente vai brincando, fazendo a leitura.

A sondagem das hipóteses de escrita parece ser uma prática adotada por ambas as escolas e realizada trimestralmente. Entretanto, a professora da Escola Z1 esclareceu: *Para mim, não é uma coisa fechada a sondagem. Conforme vou vendo que o aluno está progredindo, e eu percebo isso, eu costumo anotar.* Ao mostrar uma pasta com dados de todas as crianças da turma, explicou:

Esta é uma pasta que eu costumo fazer com as informações iniciais. O que eu achar que é interessante colocar, eu coloco de cada criança. Por exemplo, aqui tem as sondagens que eu ainda até estou finalizando com alguns alunos; tem um que entrou agora. [...] Ainda não tabulei porque ainda tem criança que falta fazer. Mas eu tenho já uma ideia. A maioria está na hipótese pré-silábica. Tem uma criança alfabética. Inclusive ela é uma criança que já tem uma leitura bem fluente, lê tudo, é uma ótima parceira, para mim e para os amigos também. Deve ter umas seis crianças com hipótese silábica.

A professora complementou dizendo que fazia parte da realização da sondagem pedir que as crianças lessem cada palavra que havia sido escrita e que ela costumava fazer marcações indicativas de como foi feita a leitura, registrando alguns de seus comentários; caso os considerasse interessantes ou significativos.

Quando questionada sobre a reação dos pais ao observarem escritas não convencionais no caderno das crianças, a professora relatou a sua experiência com essa questão:

Os pais têm uma grande preocupação na questão da alfabetização e eles querem ajudar. Então, para eles é muito estranho encontrarem uma escrita não convencional da criança. Para eles aceitarem é muito complicado, porque a visão deles de alfabetização, como a minha também, era bem diferente. Então, principalmente em reuniões, a gente aproveita o momento para deixar o mais claro possível, mas mesmo assim nem sempre eles conseguem compreender, é difícil entender. Então, a gente costuma

fazer reuniões formativas mesmo, dando exemplos de escrita, explicando o porquê... Porque para eles é assim: “ah, não está aprendendo, a professora não está vendo que está escrevendo errado?” -, então a gente tem esse trabalho.

A professora da Escola Z2 contou como costuma trabalhar com atividades envolvendo a leitura e a escrita:

A gente trabalha com listas; não listas assim jogadas, soltas. Nós trabalhamos sempre envolvendo algum projeto, uma sequência. Então, vamos fazer uma salada de frutas, vamos fazer a lista de salada de frutas, vamos escrever uma carta, um bilhete para a diretora falando do que a gente precisa. Então, sempre dando um sentido a isso que eles estão escrevendo. A questão do nome... a gente está trabalhando bastante isso.

A importância do trabalho envolvendo a leitura e a escrita do nome das crianças da turma foi mencionada diversas vezes por essa professora:

Tem um cartaz com a lista das crianças da sala; separei meninos e meninas, só mesmo para eles poderem localizar, está em ordem alfabética. Peço para eles identificarem o nome deles. Tem muita criança que chega e não consegue identificar ainda. Então deixo isso de apoio para eles no caderno também e tem uma plaquinha que fica com eles dentro do estojo.

Havia um número reduzido de atividades nos cadernos das crianças, pois eles haviam sido recebidos há pouco tempo, no início do ano letivo. Logo nas primeiras páginas, via-se a lista, escrita em ordem alfabética, com o nome das crianças da sala divididas entre meninos e meninas, calendário do mês com os números escritos pelas crianças e uma lista de materiais escolares (canetinha, tesoura, livro e giz), escritos de próprio punho pelas crianças, de forma não convencional.

Foi possível observar, por meio de entrevistas com as professoras, da análise dos cadernos e das produções das crianças, bem como da transcrição de filmagens das atividades realizadas em sala, que há similaridades nas práticas pedagógicas envolvendo a leitura e a escrita nas duas Escolas Z.

Situações didáticas de leitura

As observações em sala, as produções das crianças e os planejamentos das professoras testemunham a realização de diferentes tipos de situações de leitura, nas quais os alunos escutam a leitura feita em voz alta pelo professor, mas também têm a oportunidade de tentar ler por si mesmos antes de saber ler convencionalmente.

Conforme já comentado anteriormente, a Escola Z1 é a única do grupo estudado que conta com uma biblioteca em suas instalações. Talvez em função disso, quando solicitada a explicitar o trabalho didático com leitura realizado com as crianças, a professora dessa escola tenha relatado, em primeiro lugar, o trabalho desenvolvido no espaço da biblioteca:

Vamos uma vez por semana na biblioteca para todas as turmas poderem ter acesso. A gente fica 40 minutos. Então, eu procuro diversificar a leitura durante a semana, e na biblioteca é legal porque os livros que eu conto são daqui; então eles acabam encontrando, eles acham bacana, querem ler. Na sala também, após a leitura, eles sempre procuram manusear o livro. Aí eles contam para os amigos, eles comentam. Na sala também temos uma caixa com livros, que ficam lá para eles poderem manusear, na hora que eles quiserem.

O trabalho com leitura realizado pelas professoras em sala nas Escolas Z1 e Z2 tem similaridades. Ambas possuem projetos institucionais de empréstimo de livros para que as crianças possam levá-los semanalmente para casa. Na Escola Z1, esse projeto é chamado de “biblioteca circulante” e, na Escola Z2, de “maleta literária”. Segundo relato das professoras, todas as sextas-feiras as crianças escolhem o livro que querem levar para ler com os pais ou responsáveis em casa, no final de semana, e o devolvem na semana seguinte.

A leitura pelo professor constituía-se como uma atividade habitual, fazendo parte da rotina diária de todos os professores dessas escolas. A professora da Escola Z1 preocupava-se em ler uma grande variedade de textos para as crianças:

Eu leio contos de fadas, leio a revista Recreio - é um material muito rico, pois tem bastante texto informativo, leio fábulas, lendas, poesia, poemas. Então, na medida do possível sempre procuro diversificar. E jornal, às vezes, o diário, eu uso bastante também.

A professora da Escola Z2 fez referência à importância de ler todos os dias para as crianças e comentou sobre o desenvolvimento de outros projetos envolvendo a leitura:

Todos os dias eu faço a leitura para eles. Nós temos um kit de livros para a leitura do professor. Tem poesia, tem contos de fadas, contos de assombração. Tem dias que eu deixo para eles manusearem os livros, eles escolhem, folheiam, fazem a leitura deles. O outro dia eu faço essa leitura com eles e a gente faz uma roda para comentar o livro. Eu estou com um projeto com eles que é a maleta literária. Das cinco histórias que são lidas durante a semana, uma criança, por sorteio, escolhe uma para levar para casa e ler junto com a família. A gente tem empréstimo de livros toda sexta-feira pra todos também, esse é um projeto institucional. Temos aquele cartãozinho de empréstimo da biblioteca. Cada um escolhe seu livro, coloca seu nome, o livro que está levando, o dia, data de recolher e eles assinam esse cartãozinho. Aí fica guardado com a gente. Levam na sexta e na segunda têm que devolver.

Interessante observar que tanto a professora da Escola Z1, quanto a da Escola Z2, escolheram realizar situações didáticas de leitura pelas crianças para serem filmadas. As atividades de leitura propunham às crianças que localizassem determinada palavra ou título que as professoras aportaram como informação (contexto verbal) dentre algumas opções. Na Escola Z1, as crianças procuravam palavras ausentes de uma parlenda, apoiando-se num banco de palavras onde havia três opções. Na Escola Z2, as crianças precisavam localizar determinado título de história dentre outros.

A professora da Escola Z1 comentou a respeito da atividade que seria proposta às crianças, mostrando-a em sua mão:

SUCO _____	GAMADO	NAMORADO
CABELO ARREPIADO	GELADO	NATURALIZADO
QUAL É A LETRA	GOSTOSO	NAMORADA
DO SEU _____?		

É uma atividade de texto lacunado da parlenda que nós já temos de memória. E eu separei o nome das crianças por agrupamentos produtivos, de acordo com o nível conceitual sobre a escrita. [...] Então, eles vão ter que escrever as palavras que faltam para completar a parlenda. No

primeiro versinho aqui, eles vão ter que localizar 'gelado' e no último, 'namorado'. Tem banco de palavras, tem uma dificuldade aí. As mesmas iniciais, as mesmas letras finais, tem algumas que têm que ver mesmo o meio da palavra, para poder identificar qual é. Uma criança é a responsável por fazer a escrita, depois que eles conseguirem chegar a um acordo.

A professora deu início à atividade de leitura da parlenda da seguinte forma:

Professora: *Nós vamos ler a parlenda agora, tá bom?*

Crianças: *Tá!* [Elas já posicionam o dedo na primeira letra e olham atentamente esperando o momento em que a professora irá iniciar a leitura]

Professora: *Vou contar até três, tá? Vamos lá? Acompanhando aqui: 1,2,3...* [Recita a parlenda]

Crianças: *Suco gelado, cabelo arrepiado, qual é a letra, do seu namorado!* [Elas recitam junto com a professora. Enquanto recitam, tentam acompanhar com o dedo fazendo o ajuste do oral ao escrito, o que nem sempre conseguem]

Professora: *Vamos começar a fazer a leitura, vamos tentar descobrir a palavrinha para poder colocar. Comecem a ler e tentem descobrir onde está. Está bom? Vamos lá?*

A professora circulava pela classe enquanto as crianças realizavam a atividade em suas mesas, sentadas em grupos de três ou quatro crianças. Ela aproximava-se de um dos grupos para auxiliar:

Professora: - *O que está escrito aqui?*

Criança 1: *Suco.*

Professora: - *E depois de suco vem o quê? Suco...*

Criança 1: *Gelado.*

Professora: *Onde que está escrito gelado aqui? Cadê a palavrinha gelado?* [Aponta para o banco de palavras].

Criança 1: *Gelado* [Aponta a palavra correta do banco de palavras].

Professora: *Este aqui?*

Criança 1: *É sim!* [Mantendo a sua escolha].

A professora não pediu que a criança justificasse sua escolha em função da observação de índices gráficos da palavra. Outra criança desse subgrupo escreveu GELADO tal qual estava escrito no banco de palavras. A professora levantou-se para acompanhar o trabalho de outros grupos até que todos realizassem a atividade.

Na Escola Z2, antes de dar início à atividade, a professora também definiu os agrupamentos após consultar uma lista planejada previamente, tendo como critério reunir as crianças por níveis conceituais de escrita próximos. As crianças deslocaram-se com tranquilidade para o local indicado pela professora, que explicou a proposta da seguinte forma:

Professora: *Prestem atenção, hoje nós vamos fazer uma atividade de leitura. Leitura do projeto da maleta literária, lembram? Nós fizemos uma exposição para nossa escola e para a nossa comunidade. Já tem o nome das histórias lá embaixo?*

Criança: *Não!* [várias crianças].

Professora: *Nós precisamos fazer essa atividade, não é? Por que nós precisamos fazer essa atividade?*

Criança: *Pra todo mundo saber do nome!* [muitas crianças falam ao mesmo tempo]

Professora: *Isso, para a nossa exposição ficar completa, só falta agora a gente colocar as legendas, não é? E colocar lá embaixo também a história preferida da turma. Qual que é a história preferida da turma?*

Criança: *A Casa Sonolenta!!!* [respondem em coro].

Professora: *Então hoje a gente vai fazer essa atividade, fazendo a leitura desses títulos de histórias que vocês já conhecem. Cada mesinha vai procurar um título [ela pega as filipetas com o título das histórias]. Vai fazer a leitura, vai conversar com os amigos sobre o que acha e depois nós vamos colar no nosso cartaz das histórias que já foram lidas, para depois anexar lá embaixo, tudo bem?*

Criança: *Tudo!* [respondem em coro].

A professora distribuiu os títulos colocando três filipetas em cada mesa, uma embaixo da outra. Um dos grupos tinha que encontrar o título *A Casa Sonolenta*. A professora informou que as três filipetas eram: A CASA SONOLENTA, A PENA e UM MONSTRO DEBAIXO DA CAMA.

[Uma criança retira a filipeta onde está escrito A Pena]

Professora: *Por que você acha que não é essa? O que está escrito aqui?*

Criança 1: *A Pena!*

Professora: *Por que está escrito A Pena?*

Criança 2: *Porque tem A aqui!* [aponta para o A de A Pena]

Criança 3: *E o ene...*

Professora: *E o que tem o ene?*

Criança 1: *Na!*

Professora: *Ah, lê para mim!*

Criança 1: *A Pena!* [lê a filipeta apontando a palavra com o dedo desde o início].

Professora: *Então, deixa eu tirar esse* [colocando a filipeta de lado].

As crianças continuaram a pensar sobre a escrita das palavras em busca do título de história, procurado com base no conhecimento que tinham de letras iniciais, letras finais etc., da ajuda de colegas e das intervenções da professora. Após encontrarem o título das histórias já lidas e colarem no cartaz, as crianças dirigiram-se ao pátio da escola. A exposição organizada no pátio coletivo da escola tinha por objetivo informar aos pais e à comunidade escolar sobre o trabalho com o projeto “Maleta Literária” e os livros já lidos pela turma, bem como o livro preferido das crianças. Havia também vários cartazes contendo as resenhas dos livros já lidos como forma de indicação de leitura para as outras turmas da escola.

A atividade proposta às crianças aliava propósitos didáticos e sociais, na medida em que precisavam tentar ler o título de histórias conhecidas para a organização de um cartaz informativo aos pais e à comunidade escolar. Foi possível constatar também que a professora dominava alguns conhecimentos didáticos de alfabetização, pois organizou os agrupamentos conforme os níveis conceituais de escrita das crianças, fez uma seleção criteriosa do título das histórias lidas procurando diversificar os desafios ora com palavras que iniciavam e terminavam com a mesma letra, para as crianças mais avançadas, ora com palavras com inícios e finais diferentes, para que as crianças pudessem tomar as letras iniciais ou finais como indícios de leitura. A professora demonstrou saber que, numa atividade de leitura para crianças não alfabéticas, trata-se de saber “onde” está escrito e não “o quê” está escrito; por isso informava às crianças quais eram os títulos presentes nas etiquetas.

Chamou especial atenção o clima de tranquilidade e o interesse das crianças durante a atividade proposta, apesar de ser uma turma numerosa e da presença de uma pessoa estranha ao contexto filmando a atividade.

No que diz respeito ao trabalho docente, foi possível observar professoras que se preocupavam em garantir às crianças uma alfabetização inicial num contexto letrado, com presença de livros e leitura, estendendo-a às famílias por meio de empréstimo de livros.

Situações didáticas de escrita

Na Escola Z1, pudemos observar uma situação didática na qual as crianças foram convidadas a escrever da forma como sabiam. A professora apresentou a seguinte proposta para a turma:

Professora: Então, com as pranchetas, nós vamos fazer uma pesquisa com as professoras das outras turmas para a gente saber qual é a parlenda que elas mais gostam. Cada um vai escrever com a sua prancheta, na sua folhinha. Certo?

As crianças saíram da classe e dirigiram-se às salas de outras professoras que seriam as entrevistadas, com a prancheta em mãos:

Criança: A gente está indo fazer pesquisas. A parlenda que a pessoa mais gosta [Dirigindo-se ao pesquisador].

Professora: A gente quer ampliar o repertório da sala e a gente quer ver as que elas conhecem para a gente poder acrescentar no nosso trabalho com os textos memorizados.

Criança 1: Qual parlenda que vocês mais gostam? [Perguntando para uma professora que estava na porta da sala]

Professora entrevistada: Hoje é domingo pé de cachimbo.

Criança 2: OHANM [Escreve].

As crianças dirigiram-se a outras três salas repetindo a pergunta às professoras entrevistadas e anotando na prancheta, da forma como podiam, o título das parlendas citadas. A professora não fez qualquer intervenção enquanto as crianças escreviam, nem mesmo ao final da atividade.

A professora da Escola Z1 contou que, além das atividades de escrita com o objetivo de que as crianças reflitam sobre o sistema alfabético, realizava propostas de produção de textos (bilhetes, regras de brincadeiras etc.) nas quais ela atuava como escriba: *Os alunos alfabéticos, eles até já produziam algumas coisas, mas a maioria dos textos era feita de forma coletiva.*

Ambas as professoras mencionaram propostas de escrita de palavras, geralmente listas de nome de colegas da turma ou listas de um mesmo campo semântico (brincadeiras, frutas etc.), e escrita de textos memorizados (parlendas, canções etc.), em que as crianças utilizam lápis ou as compõem com letras móveis. Não houve menção a atividades envolvendo a escrita de outros textos mais extensos, que não aqueles que as crianças sabiam de cor.

A professora da Escola Z2 destacou a adequação das letras móveis para as crianças escreverem em duplas, trios etc. e as vantagens da interação entre elas nesse momento, refletindo sobre a escrita. Além disso, salientou a importância dessas letras móveis, do trabalho com o conjunto de nomes de todas as crianças da turma e a constante solicitação de consulta às fontes de informação disponíveis na classe para o aprendizado do nome das letras.

Síntese das situações didáticas de leitura e escrita encontradas nas escolas pesquisadas

É interessante observar como algumas práticas relacionadas à aprendizagem da leitura e da escrita estão disseminadas e presentes em todas as escolas pesquisadas, mesmo que sejam realizadas com objetivos diferentes e modos de desenvolvimento diversos. Esse é o caso, por exemplo, da atividade de leitura feita pelo professor, uma das quatro situações didáticas fundamentais na alfabetização inicial, como já tratado anteriormente no capítulo teórico. Foi possível observar importantes diferenças no desenvolvimento do trabalho com textos literários lidos pelos professores para as crianças.

Nas Escolas Z essa é uma atividade habitual, realizada diariamente, que tem por objetivo o desenvolvimento de comportamentos leitores pelas crianças. O acesso aos livros é visto como uma importante condição didática para o trabalho com leitura e, em função disso, há materiais impressos na sala para o manuseio das crianças e projetos institucionais de empréstimo semanal de livros para que elas possam levá-los para serem lidos em suas casas.

Das quatro escolas estudadas, apenas a Escola Z1 contava com biblioteca em suas instalações, o que é quase uma exceção nessa etapa da Educação Básica, já que os dados do Censo Escolar de 2010 organizados pelo MEC/ INEP indicam que apenas 26% das escolas de Educação Infantil no Brasil têm biblioteca. Esse número cai ainda mais se considerarmos unicamente as escolas públicas: só 16% delas contam com um acervo organizado para uso das crianças e da comunidade escolar (*ver tabela 3, anexo A*)²⁹.

²⁹ Pode-se concluir que pouco se avançou em quase um século que nos separa da criação das primeiras bibliotecas infantis brasileiras, inauguradas na mesma época (1934) por Mario de Andrade, em São Paulo, e Cecília Meireles no Rio de Janeiro. Segundo Soares (2007) as diretrizes políticas da gestão de Mario de Andrade (1893-1945) como diretor do Departamento de Cultura do município de São Paulo, entre 1934 e 1937, já consideravam a importância da presença de livros e da literatura no currículo do Jardim de Infância, voltado a crianças entre 4 e 7 anos.

Nas Escolas X, a leitura pelo professor é realizada de duas a três vezes por semana. Não há um canto da leitura em sala com livros à disposição das crianças, tampouco a possibilidade de levá-los para casa na forma de empréstimo. Todavia, é uma atividade valorizada pelas professoras, que sabem a importância de as crianças terem acesso à diversidade de textos, o que procuram garantir. Essa foi a atividade escolhida pelas duas professoras das Escolas X para que fosse filmada. Nessa ocasião, foi possível observar a preocupação das professoras em acompanhar a leitura, e a discussão sobre ela, com a transmissão de valores e bons exemplos a serem seguidos.

Carranza (2006) em instigante artigo – “La literatura al servicio de los valores, o como conjurar el peligro de la literatura” – faz uma interessante reflexão sobre a relação entre os livros de literatura infantil e a transmissão de valores. A própria autora reconhece que a literatura infantil e a moral são velhas conhecidas, mas o que a ela interessa discutir é um fenômeno editorial mais recente que parece ter escolhido como estratégia de marketing a categorização dos livros literários em grandes temas para que se tornem mais atrativos para o mercado escolar, hoje o principal comprador de livros. Assim, os catálogos das editoras apresentam um rol de possibilidades, com temas transversais para a formação de valores de todo tipo como “Respeito ao meio ambiente”, “Direitos humanos”, “Valorização da diversidade” etc. – e intenções de moldar comportamentos por meio da transmissão de mensagens moralizantes. Como diz a autora: *Para o êxito de uma leitura pedagógica é necessário reduzir as possibilidades de significação do texto a um único sentido válido e pré-determinado* (tradução nossa, p. 5).

María Teresa Andruetto (2012), especialista em leitura e formadora de professores, critica esse tipo de literatura moralizante destinada às crianças, e contextualiza sua dimensão histórica e política. Não é de hoje que a prescrição do que deve ou não ser lido, as adaptações e a utilização de critérios que separariam “os bons textos” dos “maus textos”, são destinadas às crianças³⁰.

Além disso, Andruetto é também uma premiada autora de literatura infantil, vencedora do prêmio Hans Christian Andersen de 2012 e, como grande escritora que é, comenta a experiência

³⁰ A literatura infantil, em sua origem, partia de adaptações de textos literários para adultos, da literatura de cordel etc. Chartier e Roche (1976) e Chartier (2002) fazem referência à Biblioteca Azul na França que entre os séculos XVII e XVIII continha textos eruditos, mas, especialmente, textos religiosos, literários etc. destinados à leitura popular e vendidos a baixo preço. As intervenções editoriais encurtavam os textos, suprimiam frases e utilizavam estratégias de redução para uma leitura mais simples, breve e linear. Mais tarde, algo parecido se fez com os contos de fadas tendo-se como destinatários livros para crianças.

de escrita de textos ficcionais: *Quem narra se detém no particular porque na generalização entram a teoria, o dever ser e os preconceitos, e a literatura é, nem mais nem menos, o lugar do que é, não o do que deveria ser* (2012, p. 100).

Carranza, porém, adverte que a tendência à escolarização ou a atribuição de um caráter pedagógico aos livros de literatura está mais relacionado à modalidade de leitura que busca uma mensagem moral na obra, do que às características intrínsecas dos textos. Também para ela esse modo de leitura, contudo, entra em contradição com as características inerentes aos textos literários. Nas palavras da autora:

A literatura é perigosa porque atua sobre os leitores justamente em sentido contrário a qualquer modalidade de transmissão de um “dever ser” consensuado socialmente. A literatura é busca e descoberta de significados, e não reprodução passiva de verdades digeridas por outros. Como o jogo, como a arte em geral, a literatura é gratuita, inútil, indomesticável. (tradução nossa, p. 6).

Esse tema assume particular importância se considerarmos que, da forma como a leitura é interpretada pelo professor, pode depender que as crianças se sintam ou não atraídas pelos livros.

Uma segunda situação didática fundamental com foco na linguagem escrita é a produção de textos ditados para o professor, ocasião em que as crianças podem estar no lugar de quem produz os textos, mesmo antes de saberem grafá-los, deixando essa tarefa a cargo do professor. Apenas nas Escolas Z houve referência a esse tipo de situação didática, quando as professoras disseram realizar esse tipo de atividade para a produção de bilhetes, convites e reescrita de histórias.

As situações de escrita pela criança também são desenvolvidas de formas muito diferentes nas Escolas X e Z. Nas Escolas X, como anteriormente descrito, há um predomínio de atividades de cópia de modelos prontos. Enquanto que nas Escolas Z as crianças podem escrever segundo suas possibilidades em situações que envolvem propósitos didáticos e sociais. As propostas de escrita para um destinatário específico, como as que foram observadas nas Escolas Z, têm uma dupla vantagem: escrever para alguém conhecido permite ajustar o texto às características do interlocutor e, conforme a intenção comunicativa, às restrições próprias do gênero em questão. Nessas escolas, é importante destacar, a escrita não convencional das crianças não impede que elas participem e aprendam nessas situações. Na Escola X2 as crianças, eventualmente, podem escrever

de forma não convencional na lousa, suporte que não guarda as marcas escritas, mas não em seus cadernos. Todavia, havia pouca intervenção das professoras no desenvolvimento das atividades. Elas pouco questionavam, não aportavam novas informações e dificilmente solicitavam justificativas das crianças.

Uma das atividades mencionadas por todas as professoras, tanto as das Escolas X, quanto as das Escolas Z, foi a “sondagem” – como a denominaram. A sondagem das hipóteses de escrita das crianças é uma atividade que foi incorporada pelas escolas de Educação Infantil e séries iniciais das escolas de Ensino Fundamental; consiste no ditado de uma lista de palavras do mesmo campo semântico para que as crianças escrevam segundo suas possibilidades. O objetivo é conhecer as hipóteses de escrita dessas crianças, mas nem todas as professoras comentaram seus usos e funções. As professoras das Escolas X mencionaram a realização da sondagem, entretanto sem referência ao uso que dela faziam. As professoras das Escolas Z utilizavam o resultado da sondagem como critério para formação de agrupamentos produtivos nas situações de escrita e, também, para acompanhamento individual da evolução de cada criança por meio da organização de portfólios contendo suas produções. Apenas a professora da escola Z1 mencionou a observação das situações de escrita cotidianas como momentos privilegiados de observação dos avanços nas conceitualizações infantis.

Outra importante situação didática, com foco na reflexão sobre o sistema de escrita, é a leitura pela criança. Essa não foi uma atividade mencionada pelas professoras das Escolas X, apenas pelas professoras das Escolas Z, que, inclusive, realizaram esse tipo de atividade para que fossem filmadas. Foi possível observar na proposta desenvolvida pela professora da Escola Z2 que, em seu planejamento, houve a consideração de certos critérios (por exemplo, títulos que começavam com as mesmas letras), e que as suas intervenções garantiam o contexto verbal para se buscar uma informação entre várias, o que favoreceu a possibilidade de contração nos índices gráficos e a coordenação de informações para construir sentido.

Apenas nas Escolas Z foi possível observar a interação entre pares durante a realização das atividades.

Em que modalidades organizativas do trabalho pedagógico essas atividades eram geralmente desenvolvidas? Nas Escolas X, muitas delas foram desenvolvidas no âmbito dos

projetos institucionais ligados às datas comemorativas e nas Escolas Z são parte de projetos, sequências didáticas e atividades permanentes de leitura e escrita. Observou-se na Escola Z2 a professora compartilhando com as crianças os objetivos das atividades de leitura e escrita, lembrando com elas o que precisava ser escrito e para quem estavam escrevendo. As atividades desenvolvidas no âmbito dos projetos didáticos estavam sempre conduzidas por uma finalidade que é conhecida por todos do grupo e possuem uma característica: estão relacionadas com as práticas usuais de leitura e escrita realizadas fora da escola.

Tabela 4 - Situações didáticas fundamentais na alfabetização inicial por escola

Situações didáticas	Escola X1	Escola X2	Escola Z1	Escola Z2
Leitura pelo professor	<ul style="list-style-type: none"> ❖ 2 a 3 vezes por semana ❖ Para trabalhar outros conteúdos (letras, folclore, animais, meio ambiente etc.) ❖ Diversidade de textos 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ 2 a 3 vezes por semana ❖ Para trabalhar outros conteúdos (letras, folclore, animais, meio ambiente etc.) ❖ Diversidade de textos 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Diariamente ❖ Para desenvolver comportamentos leitores ❖ Diversidade de textos ❖ Empréstimo de livros 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Diariamente ❖ Para desenvolver comportamentos leitores ❖ Diversidade de textos ❖ Empréstimo de livros
Leitura por si mesmo	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Trabalho com nomes próprios 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Trabalho com nomes próprios (com fotografias) 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Trabalho com nomes próprios, listas e textos memorizados (com propósitos didáticos e sociais) ❖ Canto de leitura na sala / acesso aos livros 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Trabalho com nomes próprios, listas e textos memorizados (com propósitos didáticos e sociais) ❖ Canto de leitura na sala / acesso aos livros
Produção de texto ditado ao professor			<ul style="list-style-type: none"> ❖ Bilhetes, cartas, convites, reescrita de histórias (com propósitos sociais) 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Bilhetes, cartas, convites, reescrita de histórias (com propósitos sociais)
Escrita por si mesmo	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Apenas na sondagem bimestral 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Na sondagem bimestral e na lousa 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Na sondagem trimestral e em diversas situações: escrita de nomes, listas e textos memorizados 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Na sondagem trimestral e em diversas situações: escrita de nomes, listas e textos memorizados

2.6 A pesquisa com crianças: contribuições da Sociologia da Infância

Embora a presente pesquisa se inscreva no marco da Teoria Psicogenética da aquisição da língua escrita pelas crianças, e não no da Sociologia da Infância, foi possível utilizar alguns dos conhecimentos dessa área como referência no seu desenvolvimento metodológico, especialmente nos cuidados éticos que contribuíram para o planejamento de suas etapas.

Segundo Soares, M. e Sarmento, M. (2009) e Demartini, Z. (2009, 2011), a disparidade do poder entre adultos e crianças, em função da diferença de idade entre pesquisadores e entrevistados, é um dos maiores desafios éticos na investigação. Por meio dos diálogos com crianças, podemos aprender sobre o que elas conhecem e o que pensam. No entanto, é preciso procurar se descentrar de uma posição “adultocêntrica”, que nos afasta do conhecimento da realidade de ser criança, dificultando a nossa compreensão de suas ações e diálogos de forma a considerar a perspectiva infantil.

Demartini (2009) tem particular interesse pelas relações entre pesquisa e infância e chama a atenção para uma de suas especificidades, argumentando que é preciso aprender a trabalhar com aquilo que é dito e com o que não é dito, pois no caso de crianças pode haver esse contexto de “pouca fala”. O entrevistador pode enfrentar dificuldades para entender o que não é dito ou aquilo que é dito numa “palavrinha” só. Contudo, as crianças falam, mesmo quando ficam em silêncio, adverte a autora.

No mesmo artigo (p.12), a autora cita Krogh (1996), quando esta última faz referência ao comportamento do entrevistador ao lidar com as crianças, pontuando a importância da qualidade da interação entre eles e advertindo que, se o primeiro não conseguir estabelecer com as crianças um bom relacionamento, bem como certo grau de respeito e de intimidade, criando abertura para o diálogo, não vai obter resposta ao que está perguntando.

Ferreira (2004, p.155) aborda o mesmo tema quando trata do poder que o silêncio pode impor, e do seu conteúdo repleto de significado. A esse respeito, a autora adverte que “entender o entendimento do outro implica considerar também o entendimento do outro sobre o investigador”. Qual a percepção que as crianças têm de como são vistas durante a entrevista? O que pode o pesquisador pensar sobre os seus não saberes? Em um universo de 60 crianças, algumas delas, poucas, ficavam em silêncio em lugar de dizer “não sei”. Ficar atenta a isso foi importante, no

sentido de não prolongar esse momento. Pelo contrário, o intuito era tranquilizá-las rapidamente para que não houvesse nenhum tipo de ansiedade. O tipo de vínculo estabelecido entre entrevistador e criança conta muito, assim como o fato de ela querer ou não participar da pesquisa, afirma Demartini (2009). Daí a importância do consentimento livre e do esclarecimento às crianças do objetivo da pesquisa e da expectativa que se tinha em relação à participação delas, o que lhes permitiu antecipar os acontecimentos e, de certa forma, preparar-se para eles.

Cuidados éticos

No artigo *A Investigação Participativa no Grupo Social da Infância*, Soares (2006) discute alguns passos básicos para a consideração de um roteiro ético na investigação com crianças. Eles foram incluídos, na presente pesquisa, como ferramentas metodológicas que fizeram toda a diferença no processo investigativo, no sentido de valorizar as crianças e respeitá-las enquanto parceiras de investigação. Nas palavras da autora:

Uma das fases neste roteiro ético de investigação com crianças, mais significativo na investigação participativa, é sem dúvida o consentimento informado das crianças – o desenvolvimento de investigação com crianças deve respeitar as crianças, fornecendo-lhes informação para que elas possam compreender o que é investigação; passa ainda pela indispensabilidade de a criança compreender que a sua participação é voluntária e que tem toda a liberdade para recusar participar em tal processo, ou então desistir a qualquer momento; significa, finalmente, discutir com as crianças o que elas precisarão fazer, quais tarefas... etc.

Nesse mesmo artigo, Soares explica que o conceito de consentimento nada tem a ver com permissão. Consentimento é um processo pelo qual alguém, normalmente adulto, voluntariamente concorda em participar de uma pesquisa. O que ocorre é que se parte do pressuposto de que as crianças não são competentes para dar consentimento informado; portanto, não precisariam ser consultadas, bastaria a permissão do pai ou responsável autorizando a sua participação. Martinho (2009) defende a mesma ideia e considera que, apesar de sabermos que um dos desafios da pesquisa com crianças decorre das dificuldades em discutir o estudo com elas, é preciso informá-las, consultá-las e ouvi-las, isto é, observar o princípio da simetria ética – tal como se faz com qualquer outra pessoa – e tratá-las com respeito, incluindo-as na pesquisa.

A metodologia deste trabalho envolveu a pesquisa de campo. Nesse sentido, há a necessidade de preservar os interesses e direitos dos sujeitos, em sua integridade e dignidade, observando-se os padrões éticos preconizados pela legislação e Comitês de Ética em Pesquisa. Portanto, os seguintes procedimentos foram observados:

- Convite de participação para as instituições selecionadas; devidamente acompanhado de explicações sobre o projeto de pesquisa.
- Agendamento de visita para a realização de entrevistas com os gestores escolares (diretor e coordenador pedagógico) e com o professor da turma de crianças do último ano da pré-escola, indicado pelos gestores.
- Explicação sobre a realização da atividade de coleta de dados com as crianças, identificação dos sujeitos envolvidos, do tempo previsto para a realização das entrevistas e a informação de que a participação na pesquisa seria opcional.
- Solicitação, aos pais das crianças, de autorização para a participação na pesquisa e gravação em vídeo, assegurando o anonimato dos participantes e a preservação do material gravado para uso na análise dos dados e consultas posteriores.
- Realização de pré-teste para adequação das tarefas da investigação. Sobre o valor do pré-teste, Soares (2006) assinala a importância de se considerar os custos que a investigação pode acarretar para as crianças, a fim de evitar a interferência de efeitos de fadiga. O que implica replanejar as estratégias da investigação ou as suas ferramentas metodológicas. Corsaro (2011, p. 60) também considera os pré-testes do instrumento de pesquisa particularmente importantes na realização de investigações com crianças para garantir que sua compreensão sobre as perguntas seja a mesma do pesquisador. O autor acrescenta: *As crianças podem estar dispostas e serem capazes de responder a perguntas sobre suas experiências se as alternativas de respostas forem adequadas e bem ordenadas.* De fato, na presente pesquisa o pré-teste teve um papel fundamental no delineamento das tarefas, na avaliação dos materiais utilizados e na adequação do tempo do trabalho. Com base no pré-teste, eliminamos uma das tarefas propostas às crianças com o objetivo de reduzir o tempo de entrevista.

- Explicação a cada criança, no momento da coleta de dados, sobre os objetivos da investigação. O entrevistador disse estar ali para realizar um trabalho para a sua escola, uma pesquisa para saber o que as crianças que estavam finalizando a pré-escola sabiam sobre a língua escrita e que gostaria de aprender isso com elas, pois esse estudo poderia beneficiar os professores, especialmente aqueles que atuam no 1º ano do Ensino Fundamental. Explicou-lhes também que, para não se esquecer de nada, precisaria filmar o que elas dissessem. Após essa explicação, perguntou a cada uma se gostaria de participar da entrevista e que, caso aceitassem, iriam escrever algumas coisas e responder a diversas perguntas.
- Apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no caso de aceitarem participar da pesquisa, para que assinassem o formulário. Como já foi explicado, não se costuma solicitar a assinatura de crianças até 10 anos. Porém, assim como Corsaro (2011), julgamos importante o consentimento da criança, independentemente de sua idade. Por isso, solicitamos a cada uma delas sua assinatura no formulário, no momento anterior à coleta de dados. Apenas uma criança recusou-se a participar da pesquisa.

2.7 Tarefas de avaliação: fundamentação, critérios de elaboração e instrumentos utilizados na construção dos dados

Os dados foram recolhidos por meio de sete tarefas propostas às crianças, de maneira individual, em uma entrevista realizada no último mês do ano letivo, nas salas mais sossegadas das instituições escolares (em geral, as salas das coordenadoras pedagógicas). Cada entrevista teve a duração média de 15 minutos e foi gravada em vídeo para garantir maior confiabilidade nas transcrições.

Tarefas
a) Escrita do nome próprio.
b) Escrita por si mesmo de uma lista de palavras.
c) Leitura de títulos: sem contexto (<i>o que está escrito?</i>); com contexto facilitador por meio da informação do campo semântico (<i>são títulos de história</i>); com contexto verbal (<i>onde está escrito? e qual é qual?</i>).
d) Exploração de livro informativo.
e) Exploração de livro literário.
f) Omissão do primeiro fonema de uma lista de palavras.
g) Conhecimento de letras.

Planejou-se uma série de tarefas aptas para indagar-se o conhecimento das crianças sobre a escrita ao finalizarem o último ano da pré-escola. Tal planejamento buscou o maior equilíbrio possível entre situações de avaliação que fossem familiares às práticas educativas analisadas. Isto é, algumas práticas são mais conhecidas para algumas crianças, que para outras e vice-versa. Por exemplo, a escrita de uma lista de supermercado e a leitura de títulos de história são atividades mais próximas das crianças das Escolas Z, enquanto a tarefa de conhecimento de letras é uma atividade mais familiar às crianças das Escolas X. A tarefa de omissão do primeiro fonema não é familiar a nenhuma das duas. Algumas tarefas, porém, são conhecidas de todas as crianças, entre

elas, a escrita do próprio nome e a exploração do texto literário, enquanto que o contato com textos informativos pode ser considerado muito pequeno para todas as crianças do grupo estudado.

As tarefas foram encadeadas da seguinte forma ao longo da entrevista:

a) Tarefa: Escrita do nome próprio

O nome próprio parece funcionar como a primeira forma escrita estável dotada de significado para a criança. Além disso, constitui-se como uma valiosa fonte de informação sobre a escrita. O nome próprio fornece à criança um conjunto básico de letras que lhe servirá para compor outras escritas e também se converte em fonte de conflitos e indagações quando contradiz certas hipóteses infantis (FERREIRO, 2001). Dado o lugar que ocupa o nome na fonetização da escrita, considerou-se relevante incluir a escrita e a leitura do nome nas tarefas planejadas.

Materiais: folha branca e caneta esferográfica preta para a criança. O entrevistador contava com uma folha para registrar o escrito por ela.

Procedimento: o entrevistador entregava a folha e a caneta para a criança e pedia que escrevesse o seu nome.

Consigna: *Você pode escrever o seu nome aqui, por favor?* Quando a criança considerava que a sua escrita estava pronta, pedia-se que lesse assinalando com o dedo: *Agora lê pra mim apontando com o dedo.* Registravam-se as falas, as perguntas e os gestos da criança, por escrito e em vídeo, enfim, registrava-se todo o processo de escrita,.

b) Tarefa: Escrita por si mesmo de uma lista de palavras

Para a escrita de palavras, foram tomados como referência os estudos psicogenéticos mencionados, motivo pelo qual foram analisadas as produções infantis diante do ditado de uma lista de palavras com variação na quantidade de sílabas (já que esta constitui uma condição importante no processo de construção do sistema de escrita), pedindo à criança a posterior interpretação. Solicitou-se a cada uma das crianças que escrevesse da melhor maneira que pudesse um conjunto de seis palavras que compunham uma lista de supermercado, apresentadas oralmente sem que fossem soletradas ou silabadas. As crianças não conheciam a escrita dessas palavras e não

se fornecia nenhum modelo para a escrita. Seguem as palavras, na ordem em que foram ditadas, e suas características de composição:

Gelatina – polissílaba com estrutura CV (consoante – vogal), alternando diferentes núcleos silábicos

Tomate – trissílaba com estrutura CV (consoante – vogal), com diferentes núcleos silábicos

Pipoca - trissílaba com estrutura CV (consoante – vogal), com diferentes núcleos silábicos

Fruta – dissílaba com uma sílaba inicial CCV (consoante – consoante – vogal) e CV (consoante – vogal) final, com diferentes núcleos silábicos

Café – dissílaba com estrutura CV (consoante – vogal), com diferentes núcleos silábicos

Sal – monossílaba com estrutura CVC (consoante – vogal – consoante)

A seleção das palavras obedeceu a alguns critérios, tomando-se por base pesquisas anteriores. O predomínio da estrutura CV (consoante seguida de vogal), nas palavras selecionadas, deve-se ao fato de ela apresentar menor dificuldade para ser escrita pelas crianças do que as sílabas complexas CCV e CVC (FERREIRO; ZAMUDIO, 2013). Contudo, garantiu-se a presença de sílabas complexas em duas das palavras ditadas: *fruta* (CCV) e *sal* (CVC) no intuito de compreender melhor as dificuldades que as crianças encontram para escrevê-las.

A variedade de núcleos vocálicos, em cada palavra, procurou evitar possíveis problemas gerados pela hipótese de variedade interna, por isso não há sílabas adjacentes com as mesmas vogais. As palavras diferem no número de sílabas – uma polissílaba, duas trissílabas, duas dissílabas e uma monossílaba, que foram apresentadas nessa ordem, iniciando pelas maiores, porque no processo de alfabetização inicial as crianças têm maior facilidade de escrever palavras de mais de duas sílabas (FERREIRO; TEBEROSKY, 1979). Após a escrita de cada palavra pedimos à criança que interpretasse o escrito, apontando com o dedo à medida que iam lendo, com o objetivo de observar se há o estabelecimento de algum tipo de relação entre as partes faladas e as escritas.

Materiais: folha branca e caneta esferográfica preta para a criança. O entrevistador contava com uma folha com um quadro onde estavam escritas as palavras ditadas e uma coluna lateral para registrar a resposta da criança ao lado de cada uma.

Procedimento: o entrevistador entregava a folha e a caneta para a criança e ditava as palavras na mesma ordem apresentada acima para que as escrevesse uma embaixo da outra.

Consigna: *Vou dizer algumas palavras de uma lista de compras de supermercado para que você as escreva da melhor maneira que puder.* Quando a criança considerava que a sua escrita estava pronta, pedia-se que lesse assinalando com o dedo: *Agora lê pra mim apontando com o dedo.* Registravam-se, por escrito e em vídeo, as falas, as perguntas, os gestos da criança, ou seja, todo o processo de escrita.

c) Tarefa: Leitura de títulos em uma série de tarefas encadeadas

Esta série de tarefas encadeadas, bem com a ordem de apresentação de cada uma delas, foi organizada segundo critérios que levam em consideração a progressão de informações disponíveis.

Quando as crianças têm de interpretar um texto por si mesmas, a apresentação de um contexto verbal possibilita que se apoiem em várias informações (quantitativas ou qualitativas) para verificação do escrito (como letras iniciais, finais etc.). As tarefas de leitura foram sequenciadas dessa forma com o propósito de analisar o que podem fazer as crianças ao enfrentar distintos graus de contextualização da escrita.

- **Leitura de títulos sem contexto**

A tarefa de leitura incluída na investigação começa com a solicitação de leitura de quatro títulos de histórias sem contexto facilitador. Os seguintes títulos, escritos em filipetas individuais, foram apresentados à criança para que fizesse a leitura: *Pinóquio*, *Pele de Asno*, *A Bela Adormecida* e *O Patinho Feio*. Os títulos foram selecionados em função de suas diferentes extensões bem como de semelhanças e diferenças na letra inicial, a fim de que fosse possível observar se os índices quantitativos e qualitativos seriam ou não considerados. As crianças não conheciam a grafia desses títulos de história.

Materiais: tarjetas brancas com os títulos escritos em letra de imprensa maiúscula. O entrevistador utilizava uma folha onde estavam escritos os títulos em um quadro para registrar – ao lado – as respostas das crianças.

Procedimentos: as tarjetas foram apresentadas uma a uma, para que fossem lidas, sem se outorgar contexto facilitador, isto é, nesse momento não se aportou nenhuma outra informação, somente a escrita.

Consigna: *Tenho alguns nomes escritos; o que pode estar dizendo aqui?* Após a resposta da criança, perguntava-se: *Como você descobriu?* Procedia-se assim até terminarem as tarjetas. No caso de a criança estranhar a solicitação de leitura, dizia-se: *Eu sei que as crianças muitas vezes não leem como os adultos, mas elas tentam ler, não é?*

- **Leitura de títulos com contexto facilitador por meio da informação do campo semântico**

Realizava-se com as crianças que não haviam podido ler nenhum dos títulos apresentados, com a referência ao campo semântico: *São títulos de histórias.*

- **Leitura de um título com contexto verbal: *onde está escrito?***

Essa tarefa continuava explorando os títulos escritos nas tarjetas, com as crianças que ainda não haviam conseguido ler. Dessa vez, fornecia-se contexto verbal, por meio da pergunta: *Onde está escrito *Pele de Asno*?* Deixavam-se as quatro tarjetas à mostra.

- **Leitura de dois títulos com contexto verbal: *qual é qual?***

Essa tarefa só era realizada com as crianças que não haviam conseguido ler nem mesmo com o contexto verbal apresentado anteriormente. Seleccionavam-se dois títulos com diferenças quantitativas, mas com as mesmas letras inicial e final: *Pinóquio e Pele de Asno* e perguntava-se: *Um desses diz *Pele de Asno* e o outro diz *Pinóquio*. Qual deles é *Pele de Asno*?*

d) Tarefa: Exploração de livro informativo

Foram apresentados à criança dois tipos de livros de circulação social: uma enciclopédia de animais e um livro literário. Ambos os portadores continham capas com imagens coloridas que ilustravam o mesmo animal, seguindo aspectos de edição canônicos: desenhos realistas para o texto informativo e não realistas para o ficcional – cada um deles com uma diagramação característica dos livros do gênero.



Imagem 28 - Capas dos livros literário e informativo

Materiais: uma enciclopédia de animais e um livro literário com capas coloridas contendo imagens que ilustravam o mesmo animal. A exploração dos livros pela criança e a interação dela com o entrevistador foram filmadas em vídeo.

Consigna: o tema dos animais foi introduzido por meio da solicitação de observação e comentários sobre as capas: *Veja esses dois livros... Sobre o que será que eles tratam?.* Esperava-se o comentário da criança antes de se solicitar a busca de informação sobre o animal, pedindo-se que ela selecionasse um dos livros, aquele onde poderia saber mais sobre ele: *qual desses livros você escolheria para saber mais sobre esse animal, para aprender sobre ele?.* Qualquer que fosse a resposta, convidava-se a criança a trabalhar especialmente com a **enciclopédia**.

O propósito foi analisar que tipo de informação era considerado (imagens, títulos, subtítulos, índice, relação entre o índice e a localização das páginas etc.) no momento de busca e localização, por parte da criança, do setor onde o animal era mencionado.

Com a intenção de se observarem as ideias que as crianças tinham sobre o **índice** e seu funcionamento, para se localizar informação específica, foi feita uma série de perguntas que apontavam para a relação entre os nomes e a numeração das páginas: *você sabe o que é isso?* (assinalando o índice). A depender da resposta da criança dizia-se: *para que são esses números?.*

Um dos critérios considerados para a seleção dessa enciclopédia (além do já explicitado vinculado às imagens de capas) foi a presença de palavras que pudessem colocar problemas às crianças, relacionados a aspectos quantitativos (extensão do escrito) ou qualitativos (pois começam e terminam com a mesma letra). Como se pode observar na imagem abaixo, que traz o índice da enciclopédia de animais, há três iniciados com a letra B: *búfalos, bois e burros, e mulas*.

The image shows the title page of a book titled 'Animais da Fazenda' (Animals of the Farm). Below the title is the word 'SUMÁRIO' (Table of Contents). The table lists various topics related to a farm and their corresponding page numbers. The topics listed are: 'O que É uma Fazenda?' (6), 'Animais na Fazenda' (8), 'Vacas' (10), 'Raças de Vacas' (12), 'Búfalos' (14), 'Bois' (16), 'Cavalos' (18), 'Cabras' (20), and 'Burros e Mulas' (22). The text is in a simple, sans-serif font on a light background.

Animais da Fazenda	
SUMÁRIO	
O que É uma Fazenda?	6
Animais na Fazenda	8
Vacas	10
Raças de Vacas	12
Búfalos	14
Bois	16
Cavalos	18
Cabras	20
Burros e Mulas	22

Imagem 29 - Índice do livro informativo

e) Tarefa: Exploração de livro literário

A tarefa de antecipação das características do **livro literário** teve por objetivo analisar as possibilidades das crianças para identificar características da linguagem escrita específica a um gênero. O entrevistador dizia uma frase característica do gênero literário e perguntava à criança em qual dos dois livros poderia estar escrito aquilo, seguido de um pedido de justificativa: *Um destes dois livros começa assim: “O boi foi à cozinha buscar farinha para fazer bolo...”. Em qual dos dois livros estará escrito isso? Como você descobriu?*

Por fim, com o propósito de saber como as crianças interpretavam (no objeto livro) dados como nome do autor, da editora, do ilustrador etc. promovia-se uma **exploração da capa**: *O que pode estar escrito aqui?* (apontando para o título), *E aqui?* (assinalando o nome do autor), *E aqui, o que pode estar escrito?* (apontando para o nome da editora). Em seguida, virava-se a página e

perguntava-se sobre a **contracapa do livro literário**: *Você sabe o que costuma estar escrito aqui?* (apontando para a contracapa).

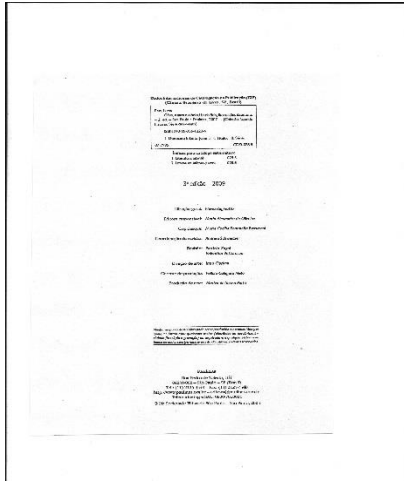


Imagem 30 - Contracapa do livro literário

A última pergunta referia-se à foto da autora na quarta capa: *De quem pode ser essa foto que está aqui?*.

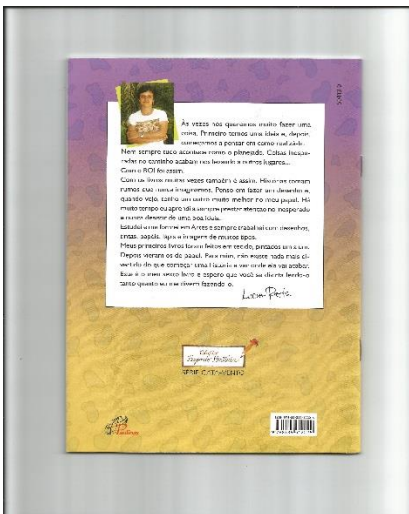


Imagem 31 - 4ª capa do livro literário

f) Tarefa: Omissão do primeiro fonema

Neste estudo, foi proposta uma das tarefas mais recorrentes nas pesquisas de consciência fonológica: a omissão do primeiro fonema em tarefa unicamente oral. Pedia-se à criança que repetisse uma palavra dita pelo entrevistador, omitindo-se o primeiro fonema. As palavras caracterizaram-se por ser dissílabas com acento na primeira sílaba e estrutura CV-CV (consoante seguida de vogal). A parte da palavra que restava depois da supressão não constituía uma palavra em si mesma, para que as crianças pudessem centrar-se principalmente na sonoridade das palavras. Com base nos resultados de tal indagação, o interesse era analisar a relação entre os níveis de conceitualização da escrita e a consciência fonológica, bem como o contraste das possibilidades para trabalhar com unidades inferiores à palavra oral encontradas em experiências educativas diferentes.

Consigna: *Vamos jogar este jogo. Eu digo uma palavra e você a repete, mas tirando o primeiro pedacinho. Por exemplo, se eu digo 'pato', você tira o primeiro pedacinho e diz 'ato', se eu digo 'mesa', você diz...?.* E esperava-se a resposta da criança. Se dizia o correto, confirmava-se o acerto e apresentavam-se as outras palavras. Caso contrário, dava-se mais esse exemplo antes de seguir com as outras dez palavras. Registravam-se as respostas da criança sem dar informação se estavam corretas ou não. Quando não se escutava direito, pedia-se à criança que repetisse a resposta. As palavras seguintes eram ditas com entonação normal, sem ênfase nas sílabas: pelo, faca, boca, dedo, mula, sapo, foto, soma, bola, vaso.

g) Tarefa: Conhecimento de letras

O reconhecimento de letras foi incluído como uma das tarefas para poder determinar tanto a maneira de nomear tais unidades como o uso que delas se fizesse nas diferentes tarefas solicitadas (tarefas de leitura e escrita). Mostrava-se o teclado de computador e pedia-se que as crianças encontrassem, primeiramente, as letras do nome delas e, em seguida, que nomeassem cada uma das letras ali presentes na ordem em que elas apareciam no teclado, conforme apontamento do entrevistador (da esquerda para a direita e da parte superior para a inferior).

Materiais: teclado de computador. O entrevistador contava com uma folha contendo a cópia de um teclado para registrar a resposta da criança a respeito de cada uma das letras.

Consigna: *Você sabe o que é isso? (mostrando o teclado do computador), Na sua casa tem?.* Em caso negativo, perguntava-se: *Onde você já viu um computador?* E em caso afirmativo: *Quem mexe*

no computador na sua casa? E também: Você já mexeu no computador? O que você fez? Depois dizia-se Aqui tem todas as letras. Vamos ver se você encontra as letras do seu nome? E, por fim, Agora, vamos ver se você conhece as outras? (assinalando uma a uma, na mesma ordem em que aparecem no teclado).

Dados sobre as práticas de leitura e escrita nos livros e no computador no contexto familiar

Para finalizar a entrevista, foram feitas perguntas às crianças sobre práticas de leitura fora da escola e presença de um repertório disponível de autores e títulos preferidos adquirido com a leitura tanto fora como dentro da escola: *na sua casa tem livros?; você já levou algum livro emprestado da escola para casa?; alguém lê para você?; você tem algum livro preferido? e, em caso afirmativo, você sabe quem escreveu essa história?*

CAPÍTULO 3 - Análise dos dados

Neste capítulo são abordadas as análises dos dados de cada uma das tarefas apresentadas às crianças. A primeira foi a tarefa de escrita do nome próprio.

3.1 Análise da tarefa de escrita do nome próprio

*Nome mais nome igual a nome,
Uns nomes menos, uns nomes mais.
Menos é mais ou menos,
Nem todos os nomes são iguais.*
Paulo Leminski³¹

Conforme foi detalhado no capítulo teórico, o nome próprio é a primeira forma escrita estável e com forte significado para a criança. Geralmente, é também a primeira escrita que ela reconhece e produz. Além disso, o nome próprio constitui-se como valiosa fonte de informação sobre a escrita e suas convenções, as letras que o compõem funcionam como um primeiro alfabeto de referência para a composição de outras escritas.

Durante as entrevistas, todas as crianças aceitaram com presteza a solicitação de escrita do próprio nome, o que parece indicar a familiaridade com esse tipo de tarefa. A escrita foi realizada com letra maiúscula de imprensa em todos os casos, com exceção de Daniel (X2, B, P), que deu vida ao seu nome avisando: *Eu vou fazer de letra de mão.*



Imagem 32 - Escrita do próprio nome (Daniel, X2, B, P)

³¹ **Toda Poesia** – LEMINSKI, Paulo. São Paulo, Companhia das Letras, 2013, p. 193.

Pode-se observar na tabela 5, que 88% das crianças, do total do grupo estudado, souberam escrever seus primeiros nomes de forma convencional; entre elas, todas as crianças das Escolas Z e 76% das crianças das X. As que não escreveram seus nomes convencionalmente são apenas das Escolas X1 e X2 (7/30) e pertencem aos subgrupos B e C, o que mostra coerência com a avaliação das respectivas professoras.

Tabela 5 - Escrita do nome próprio: quantidade e tipos de respostas por escolas

Escolas	Escrita convencional	Todas as letras + desordem	Falta 1 letra	Pseudoletras
Escola X1 (n = 15)				
A	5			
B	3	1	1	
C	4			1
Escola X2 (n = 15)				
A	5			
B	4		1	
C	2		2	1
Escola Z1 (n = 15)				
A	5			
B	5			
C	5			
Escola Z2 (n = 15)				
A	5			
B	5			
C	5			

Pôde-se observar também que uma criança da Escola X1, Aline, pertencente ao subgrupo B e com hipótese pré-silábica, apresentou dificuldade na escrita de seu nome; utilizou todas as letras que o compõem, mas colocou-as fora de ordem; uma aluna da Escola X1 e três da X2 escreveram os nomes sem uma das letras; uma criança da Escola X1 - Nicolly (X1, C, P) e outra da X2, ambas pertencentes aos subgrupos C, ainda faziam uso de pseudoletras para grafar seus nomes. Seguem alguns exemplos ilustrativos desses casos:

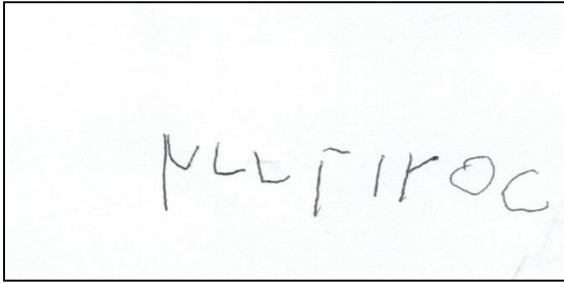


Imagem 33 -Escrita do próprio nome (Nicolly, X1, C, P)³²

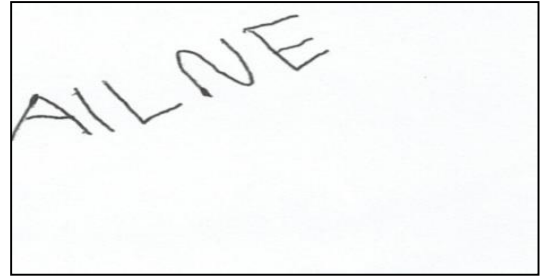


Imagem 34 - Escrita do próprio nome (Aline,X1, B,P)

Nicolly (imagem 33) estava aprendendo a escrever seu nome e já sabia as letras que o compõem, mas ainda não memorizou a ordem em que elas devem aparecer e ainda encontra certa dificuldade no traçado de algumas delas. Colocou uma letra a mais, que parece uma pseudo letra ou um ele (L) invertido. Já Aline (imagem 3), apresenta a escrita de seu nome com um traçado mais firme, com apenas uma letra fora de ordem.

Isso mostra que, no início, a cópia é desafiadora para as crianças pequenas, já que se trata de uma correspondência termo a termo entre o modelo e o seu traçado. Todas as letras precisam ser reproduzidas, na mesma ordem e com o mesmo traçado, e sempre da esquerda para a direita.

No momento da entrevista, quando a criança considerava que a sua escrita estava pronta, pedia-se que lesse assinalando com o dedo: *Agora lê pra mim apontando com o dedo*. A leitura do nome com assinalamento foi importante para entender de que modo as crianças tentavam vincular as partes do nome escrito com as partes do nome dito.

Observou-se que a maioria das crianças com escritas pré-silábicas atendeu a essa solicitação, assinalando globalmente o escrito (o dedo deslizava sobre as letras em um gesto contínuo, sem intenção de fazer corresponder partes da escrita com partes do oral) enquanto verbalizavam, por exemplo: DANIEL (*Daniel*³³).

³² O nome da criança será sempre seguido da escola (X1, X2, Z1, Z2), subgrupo (A, B, C) e nível de conceitualização da escrita (Pré-silábico (P), Silábico com vogais pertinentes (SVP), Silábico com vogais e consoantes pertinentes (SVCP), Silábico-alfabético (SA), Alfabético (A).)

³³ Foram utilizados os seguintes critérios de transcrição: as verbalizações das crianças estão colocadas em itálico; as letras que elas escrevem estão entre parênteses em maiúsculas e ao final, entre parênteses, a escrita completa da criança.

As crianças com hipóteses silábicas que tentaram interpretar o nome escrito, ajustando uma sílaba oral a cada letra escrita no momento da leitura enfrentaram problemas com as letras restantes e buscaram soluções já conhecidas da literatura sobre o tema. Nove crianças das Escolas X2, Z1 e Z2 fizeram como Gabriel (X2, B, SVP), que apontou com o dedinho e, não conseguindo estabelecer uma correspondência um a um, fez nova tentativa, mas dessa vez, alongando a emissão sonora da última sílaba, como no exemplo a seguir:

Imagem 35 - Escrita do próprio nome (Gabriel)



1ª tentativa: G A B R I E L

Ga bri el

2ª tentativa: G A B R I E L

Ga bri eeeeeeel

Como já dissemos, a interpretação silábica do próprio nome pode ser fonte de conflitos, já que a escrita do nome contradiz a tentativa da criança ao ler atribuindo o valor de uma sílaba a cada letra, pois sobram letras. É comum nessa situação a criança atribuir às letras que sobram o valor de sobrenome ou da segunda parte de nomes compostos (FERREIRO; TEBEROSKY, 1979; TEBEROSKY, 1993). Essa foi a solução utilizada, nesta pesquisa, por duas crianças: Filipe Mateus (Z2, A, SVCP) e Bruna (X1, A, P), que escreveram apenas o primeiro nome e, no momento de interpretar o escrito, fizeram-no lendo o nome composto, no primeiro caso, e o nome e sobrenome, no segundo:

F I L I P E -----	E: Lê prá mim apontando com o seu dedinho... C: <i>Fi</i> (F) - <i>li</i> (I) - <i>pe</i> (L) - <i>Ma</i> (I) - <i>te</i> (P) - <i>us</i> (E).
-----------------------------	---

Quando elas mencionam o nome de uma letra, essa é representada por aspas simples, por exemplo: 'a'. As letras ou palavras sublinhadas indicam os assinalamentos feitos pelas crianças no momento de interpretar o escrito.

B R U N A - - - - -	E: Lê prá mim apontando com o seu dedinho... C: Bru (B) - na (R) - dos (U) - San (N) - tos (A).
------------------------	--

Essas soluções mostram o quanto a relação entre as partes-letras e o todo (a palavra) é um problema enfrentado por crianças que ainda estão construindo conhecimentos sobre o sistema alfabético de escrita.

Outra solução encontrada por duas crianças com nível silábico de conceitualização da escrita – Izabela (X1, C, SVP) e Hellen (X2, A, SVCP) –, ao antecipar a ausência de correspondência um a um entre o número de emissões sonoras e as unidades de escrita do próprio nome, foi assinalar a letra inicial e saltar as letras intermediárias para chegar ao final. Como nesse exemplo:

H E L L E N.

He llen

Todas as crianças com escritas alfabéticas, por sua vez, conseguiram fazer o ajuste do falado ao escrito no momento da leitura apontando com o dedo enquanto liam, como no exemplo:

G E O V A N N A

Ge o va nna

Apenas uma criança da Escola X1, João (X1, A, SVP), não compreendeu a solicitação de interpretação do escrito feita pelo entrevistador, estranhamento que parece indicar a falta de familiaridade com situações como essa, em que se pede que leiam antes de saberem ler convencionalmente. Ao receber novamente a orientação para a tarefa, João recorreu à soletração, isto é, nomeou cada uma das letras de seu nome: 'j', 'o', 'a', 'til', 'o'.

Apenas uma criança da Escola X1 (X1, C, SVP) verbalizou enquanto escrevia: I (*i*)... Z (*za*)... A... B (*be*)... ELE.

Síntese da análise da tarefa de escrita do nome próprio

Assim como no estudo de Grunfeld (2003), pode-se dizer que uma diversidade de propostas, mais ou menos desafiadoras para as crianças, envolvendo a leitura e a escrita do próprio nome e de seus companheiros, foi encontrada na presente pesquisa. Os professores de pré-escola parecem ter compreendido que é importante que as crianças pequenas tenham acesso à escrita de seus nomes escritos e que aprendam a reproduzi-los. Havia cartazes contendo a lista com o nome das crianças escrito em letras maiúsculas nas quatro escolas pesquisadas. Esse tipo de letra tem características tipográficas que facilitam o traçado e individualizam as grafias, permitindo identificá-las com mais facilidade do que na letra cursiva. Apenas na Escola X2, o cartaz contém a lista de nomes acompanhados da fotografia das crianças, o que não é conveniente, já que minimiza a necessidade de observar a grafia das palavras, enfraquecendo o propósito didático de reconhecimento da escrita do próprio nome entre outros.

As quatro professoras pesquisadas ressaltaram a importância do trabalho com o nome próprio e todas elas disseram partir desse objetivo: que as crianças reconheçam e aprendam a escrever o próprio nome. Além do cartaz com a lista de nomes das crianças da sala, todas as professoras preparam filipetas individuais com a escrita do nome de cada uma de modo a facilitar seu uso, já que elas aprendem a escrever o nome por meio da cópia de um modelo. Se o início do trabalho com o nome próprio é similar nas quatro escolas, a sua continuidade não é. As professoras das Escolas X centram-se na inicial de cada aluno como forma de introduzir o alfabeto e o treino da cópia de sua grafia, enquanto as professoras das Escolas Z propõem diversas atividades com o nome próprio e o dos colegas e utilizam como indicador de avaliação o fato de as crianças saberem ou não escrever o próprio nome de forma convencional, sem contar com o apoio de um modelo, e acompanham esse avanço de modo individualizado até que todos consigam fazê-lo. Para aprender a escrever o próprio nome sem copiá-lo, é preciso que a criança pense em quantas e quais letras colocar e em que ordem, além de saber fazer o traçado de cada uma delas, o que é bem diferente de copiá-lo na presença de um modelo. Por isso não pode ser uma situação eventual.

A professora da Escola Z1 apresentou um planejamento contendo um conjunto de atividades para o trabalho com o nome próprio e o dos colegas da sala: como escrevê-lo para marcar uma produção (desenho ou pintura), identificar pertences pessoais, reconhecer o próprio nome e o dos colegas na lista de frequência etc. A lista de nomes dos alunos da sala costuma se transformar em um repertório de palavras estáveis, isto é, que as crianças aprendem a grafar e que se constitui

em importante fonte de consulta quando, por exemplo, querem escrever “macaco” e recorrem ao “ma” de Marina presente na lista de frequência. A professora da Escola Z2 citou diferentes atividades com o nome próprio: o reconhecimento do nome entre outros presentes no cartaz afixado na sala, a escrita do nome na ficha de empréstimo de livros, a leitura ou a escrita do nome para identificar as próprias produções, a identificação dos nomes no quadro de aniversariantes, a lista de presença e outros exemplos, enquanto dizia que o uso com sentido dos nomes próprios colabora com seu progressivo reconhecimento e com sua escrita frequente.

Esses diferentes propósitos que dão sentido às atividades de leitura e escrita do próprio nome e de colegas; o trabalho planejado com continuidade; a diversidade de propostas que implica diferentes desafios; e o acompanhamento dos avanços de cada criança na conquista da escrita autônoma de seu nome, em vez de transformar esse trabalho num mero exercício escolar de cópia de letras, parece terem sido fatores importantes para que todas as crianças das Escolas Z fossem capazes de escrever seus nomes de forma convencional, sem necessidade de um modelo para copiar.

3.2 Análise da tarefa de escrita por si mesmo de uma lista de palavras

Se você realmente aceita que o outro pensa, assume que ele pensa de uma maneira diferente da sua, que você tem que conseguir que o outro te ajude a entender como ele pensa. Estas são as bases do respeito intelectual: eu assumo que você pensa e que sua forma de pensar não se revela de imediato, preciso da sua ajuda para entender de que maneira você pensa.

Emilia Ferreiro³⁴

Neste item, será apresentada a análise das produções infantis elaboradas a partir do ditado de uma lista de palavras. Como já mencionado, solicitou-se a cada uma das crianças que escrevesse da melhor maneira que pudesse um conjunto de seis palavras de uma lista de supermercado, que foram apresentadas oralmente.

São as seguintes as palavras ditadas: Gelatina – Tomate – Pipoca – Fruta – Café – Sal; a maioria dessas palavras, apesar da variedade no número de sílabas, é composta pela estrutura CVCV, mas há também uma palavra com estrutura silábica CCV (fruta) e outra CVC (sal). Essa decisão baseia-se no fato de que as crianças enfrentam problemas distintos ao escrever palavras com diferentes estruturas silábicas.

Optou-se pelo ditado de substantivos, pois, conforme demonstrado por Ferreiro e Teberosky (1979), as crianças consideram, inicialmente, que apenas os substantivos podem ser escritos, já que para elas a escrita traria sempre o nome dos objetos, como se fossem etiquetas, cuja função seria identificá-los.

No momento da entrevista, entregou-se uma folha e uma caneta para a criança e ditaram-se as palavras na mesma ordem apresentada acima para que as escrevesse uma embaixo da outra com a seguinte solicitação: *Vou dizer algumas palavras de uma lista de compras de supermercado para que você as escreva da melhor maneira que puder.* Quando a criança considerava que a sua escrita estava pronta, pedia-se que lesse assinalando com o dedo: *Agora lê pra mim, apontando com o dedo.*

A análise da escrita de cada palavra foi realizada incluindo-se todas as verbalizações e ações da criança no momento da entrevista; por exemplo, se riscava o que havia escrito, se trocava letras,

³⁴ QUINTEROS, G. La importancia de la reflexión teórica. In: **Cultura escrita y educación**. Conversaciones con Emilia Ferreiro. México, Fondo de Cultura Económica, 1999.

e também o assinalamento que fazia com o dedo quando interpretava sua produção. Foram importantes a observação e a análise do percurso de cada criança na escrita do conjunto das palavras a fim de compreender e caracterizar o nível de conceitualização da escrita orientador de suas produções. Para essa análise foram considerados os aspectos gráficos, grafofônicos e ortográficos conforme definição de Gak (1976, apud FERREIRO, 2013, p. 249). De acordo com Gak, o *sistema gráfico* se refere aos “meios de que dispõe uma língua para expressar os sons” e o *sistema ortográfico* é aquele que determina “as regras de emprego das letras segundo as circunstâncias”. O sistema gráfico, por sua vez, inclui os aspectos gráficos e grafofônicos da escrita, sendo que esses últimos referem-se “às regras de correspondências entre sequências gráficas e sequências sonoras”.

3.2.1 Análise dos níveis de conceitualização da escrita

Tomou-se por base os aportes das investigações psicogenéticas para a caracterização dos níveis de conceitualização da escrita da totalidade das crianças entrevistadas, conforme os critérios de análise, descritos a seguir. Em cada nível há exemplos de escritas das crianças entrevistadas nesse estudo.

- *Pré-silábicas (P)*: as escritas pré-silábicas têm como principal característica a ausência de relação entre as emissões sonoras e os segmentos gráficos. No nível inicial, a criança já diferencia o icônico do não icônico e demonstra intenção de escrever quando realiza traços contínuos, que parecem imitar a escrita manuscrita, ou formas isoladas e descontínuas quando traçam grafismos primitivos. As crianças fazem uma leitura global do escrito, fundada na intencionalidade do leitor.

Em um segundo nível, a escrita de palavras diferentes apresenta diferenciações intrafigurais e interfigurais, seja pela variedade, seja pela quantidade de pseudoletas ou letras utilizadas. Algumas vezes, o repertório gráfico disponível está restrito às letras do próprio nome, como podemos observar no exemplo de Pedro (X2, C, P)³⁵, que, para escrever as palavras ditadas, utilizou somente as consoantes e vogais do seu nome, e a letra A, variando do ponto de vista quantitativo

³⁵ O nome da criança será sempre seguido da escola (X1, X2, Z1, Z2), subgrupo (A, B, C) e nível de conceitualização da escrita (P, SVP, SVCP, SA, A).

entre quatro e cinco letras e, do ponto de vista qualitativo, fazendo uma combinatória que resultou em escritas diferentes para palavras diferentes, apesar de ter um pequeno repertório de letras:



Imagem 36 - Escrita de lista pela criança (Pedro)

GELATINA	TOMATE	PIPOCA	FRUTA	CAFÉ	SAL
AERD	PDER	PRED	PERDO	EARPD	AERD

Ressalta-se, neste caso, o controle que esse menino mantém em sua produção: controle quantitativo - todas as produções têm entre 4 e 5 letras, o que não atende às variações na quantidade de sílabas, mas se ajusta a critérios internos de quantidade mínima, próximo, neste caso, à quantidade fixa. Mantendo quase constante a quantidade, seus esforços focalizam-se nas diferenças qualitativas, para que as palavras, reconhecidas como diferentes, se escrevam de maneira diferente. No entanto, dado o reduzido repertório disponível, observa-se que três escritas sucessivas começam com P e que a primeira palavra escrita e as duas últimas terminam com D. Em consequência, é um exemplo de escritas avançadas dentro das pré-silábicas.

Grande parte das crianças estudadas (*ver tabela 6*) apresentou escritas que correspondem a esse nível de conceitualização, isto é, para escrever as seis palavras ditadas pelo entrevistador fizeram o traçado convencional de grande parte das letras utilizadas e variaram o repertório assim como a quantidade de letras (nunca inferior a três), incluindo as do nome próprio. Leram globalmente, apontando de forma contínua, sem analisar o escrito, quando solicitados a interpretar o que escreveram.

- *Silábicas (S)*: as escritas do período silábico cobrem uma grande variedade de realizações, desde as primeiras tentativas de ajustar a quantidade de letras à quantidade de sílabas até a correspondência sistemática (exceto no caso do monossílabo e às vezes do dissílabo que entram

em conflito com o requisito de quantidade mínima). No caso das escritas silábicas iniciais o dado crucial é a maneira em que as crianças leem sua produção e o que fazem quando descobrem que têm mais letras do que as necessárias (que é o caso mais frequente). No início, tratam de ajustar a leitura ao já escrito. Logo, se atrevem a riscar letras. Finalmente (e não em todos os casos) conseguem antecipar, contando previamente as sílabas antes de escrever ou, no processo de escrita, vão silabeando pausadamente.

A lista de palavras utilizada tentou, explicitamente, evitar os conflitos de tipo qualitativo, que aparecem quando se repete o núcleo vocálico de sílabas contíguas (conflito com o requisito de variedade interna para as crianças que usam vogais pertinentes). Tomando em conta os requisitos quantitativos e qualitativos, das seis palavras ditadas, são as três primeiras as que devemos tomar em consideração para atribuir um nível silábico; as outras três palavras (dois dissílabos, um com início CCV, e um monossílabo CVC) nos dão valiosa informação complementar para compreender de que maneira as crianças enfrentam os desafios que essas palavras propõem. Por isso, em todos os exemplos apresenta-se o total da produção de cada criança **ainda que as decisões sobre a categorização das escritas se baseiem nas três primeiras palavras.**

Nas escritas silábicas iniciais a criança começa a realizar a correspondência de maneira não sistemática de cada grafia traçada com uma sílaba pronunciada podendo usar letras ou outro tipo de grafia, geralmente sem letras pertinentes (SSLP), já que não pertencem aos segmentos orais verbalizados. Ao tentar interpretar silabicamente o escrito, muitas vezes a criança junta uma ou várias letras para fazer com que correspondam a cada uma das emissões sonoras oralizadas.

Essas escritas evoluem para uma correspondência sistemática: uma letra para cada emissão sonora, e começam a ser utilizadas em função de seu valor sonoro convencional. Algumas vezes, podem ser apenas as vogais (SVP), como podemos ver abaixo na produção de David (Z2, A, SVP) – que utiliza letras pertinentes com valor de sílabas – ou apenas as consoantes (SCP), antes que cheguem a utilizar vogais e consoantes pertinentes (SVCP).

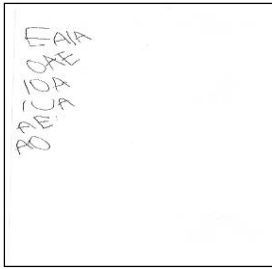


Imagem 37 - Escrita de lista pela criança (David)

GELATINA	TOMATE	PIPOCA	FRUTA	CAFÉ	SAL
<u>E A I A</u>	<u>O A E</u>	<u>I O A</u>	<u>I U A</u>	<u>A E</u>	<u>A O</u>
<i>ge la ti na</i>	<i>to ma te</i>	<i>pi po ca</i>	<i>fru ta</i>	<i>ca fé</i>	<i>sau o</i>

As três primeiras palavras foram escritas com uma estrita correspondência, qualitativa e quantitativa, entre núcleos vocálicos e quantidade de sílabas. Ao enfrentar o primeiro dissílabo (fruta) David agrega uma letra para manter o mínimo de três, o que o obriga a ajustar sua leitura, tomando duas letras para uma sílaba. Com o dissílabo seguinte aceita colocar apenas duas letras, mas lhe resulta impossível por uma só letra para o monossílabo.

· *Silábico-alfabéticas (SA)*: são escritas em que a transição da hipótese silábica para a compreensão da base alfabética pode ser observada. O conflito que se estabelece – por exigência interna da própria criança (o número mínimo de grafias) – faz com que procure soluções. Ela, então, começa a representar progressivamente as partes sonoras das palavras, ainda que nem sempre corretamente: algumas vezes, faz corresponder uma letra a cada sílaba; outras, uma letra a cada fonema, como podemos ver na escrita de Luana (Z2, C, SA):

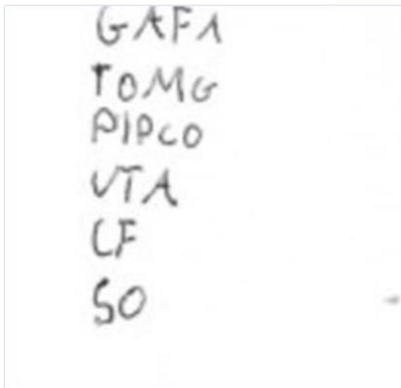


Imagem 38 - Escrita de lista pela criança (Luana)

GELATINA	TOMATE	PIPOCA	FRUTA	CAFÉ	SAL
<u>G A F A</u>	<u>T O M G</u>	<u>P I P C O</u>	<u>U T A</u>	<u>C F</u>	<u>S O</u>
<i>ge la ti na</i>	<i>to ma te</i>	<i>pi po ca</i>	<i>fruta</i>	<i>Café</i>	<i>sauo</i>

Luana não só utiliza letras pertinentes na maioria dos casos como também escreve a primeira sílaba completa na escrita de “tomate” e “pipoca”, e a última, no caso de “fruta” – a sílaba escrita começa a ser concebida como um conjunto de unidades intrassilábicas. Algumas escritas, como é característico nessa fase, ainda mantêm a representação silábica que faz corresponder uma letra para cada emissão sonora.

- *Alfabéticas (A)*: incluem as escritas alfabéticas e alfabéticas iniciais. As escritas alfabéticas iniciais são aquelas em que as crianças já demonstram ter compreendido como funciona o nosso sistema de representação da linguagem e realizam correspondências entre as letras e os fonemas quando se trata de estruturas silábicas simples do tipo CVCV (consoantes seguidas de vogais). Entretanto, ainda encontram dificuldade na escrita de sílabas complexas do tipo CCV e CVC, assim como se pode observar no exemplo de Elisabeth (X2, A, A), quando escreve a primeira sílaba de “fruta”, omitindo a segunda consoante e convertendo-a no modelo CV, mais conhecido. Esse tipo de solução na escrita de sílabas CCV foi a mais frequente nas pesquisas de Ferreiro e Zamudio (2013), como já mencionado no capítulo teórico.

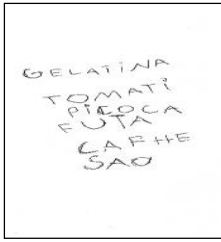


Imagem 39 - Escrita de lista pela criança (Elisabeth)

GELATINA	TOMATE	PIPOCA	FRUTA	CAFÉ	SAL
<u>GELATINA</u>	<u>TOMATI</u>	<u>PICOCA</u>	<u>FUTA</u>	<u>CAFHE</u>	<u>SAO</u>
ge la ti na	to ma te	pi po ca	fru ta	ca fé	sauo

Erique (Z2, A, A) escreve as três primeiras palavras com todas as letras necessárias, com uma vogal final de “tomate” que é a que corresponde ao que se diz, e uma mudança consoântica em “pipoca” que talvez resulte de uma confusão: na palavra há uma consoante que se repete e a criança também repete uma consoante, exceto que não é a mesma. No primeiro dissílabo Erique escreve *furuta* no lugar de *fruta*, outra solução comumente encontrada pelas crianças na escrita de sílabas CCV, que consiste em transformá-las em CVCV pela adição de uma vogal.

Essas escritas alfabéticas evoluem na medida em que as crianças conseguem realizar uma correspondência sistemática entre grafias e fonemas até em palavras com sílabas complexas. Todavia, ainda terão de enfrentar problemas ortográficos daí por diante. A produção de Julia (X2, A, A) mostra escritas convencionais com variações na ortografia, compatíveis com o sistema, no início da palavra “gelatina” e no final da palavra “tomate”, como se pode ver a seguir:



Imagem 40 - Escrita de lista pela criança (Elisabeth)

GELATINA	TOMATE	PIPOCA	FRUTA	CAFÉ	SAL
<u>JELATINA</u>	<u>TOMATI</u>	<u>PIPOCA</u>	<u>FRUTA</u>	<u>CAFE</u>	<u>SAL</u>
<i>ge la ti na</i>	<i>to ma te</i>	<i>pi po ca</i>	<i>fru ta</i>	<i>ca fé</i>	<i>Sal</i>

Na tabela 6, encontra-se a caracterização total, segundo quantidade de respostas em relação aos níveis de conceitualização da escrita, conforme foram descritos anteriormente.

Tabela 6 - Número absoluto e percentagem de respostas segundo níveis de conceitualização da escrita

Conceitualização da escrita (n=60)	P	SVP	SVCP	AS	A
Total por categoria	26	9	17	2	6
Porcentagem por categoria	44%	15%	28%	3%	10%

Chama a atenção nesse quadro o grande número de crianças – 44%, quase metade do grupo estudado – que termina a etapa da Educação Infantil sem ter compreendido que a escrita representa a fala. São crianças que não fonetizam a escrita, mas escrevem utilizando tanto os critérios de legibilidade intrafigurais, como variação de letras e quantidade mínima, quanto os intrafigurais, relativos às variações qualitativa e quantitativa entre as palavras, pois sabem que palavras diferentes não podem ser escritas da mesma maneira.

Com vimos na última tabela, 56% do total já descobriram relações entre a oralidade e a escrita e fonetizam a escrita, em sua maioria desde uma concepção silábica e com valores grafofônicos pertinentes: 15% usam apenas vogais pertinentes em suas escritas silábicas, e 28% incorporaram também consoantes com valores sonoros pertinentes. Isso mostra que a fonetização da escrita, na maioria dos casos, vem acompanhada da utilização de letras com valores pertinentes – o que coincide com a pesquisa de Grunfeld (2012). É interessante observar que 10% das crianças com média de idade de 6 anos e com escasso contato com livros e leitores em seu entorno extraescolar já compreenderam o funcionamento do sistema alfabético de escrita e escrevem convencionalmente.

Como estão distribuídos esses dados em relação aos tipos de escola e suas diferentes propostas didáticas? Ou como estão distribuídos esses dados em relação a cada uma das escolas?

3.2.2 Análise das escritas das crianças por tipo de escola e por escola

Os dados organizados por tipo de escola (tabela 7) evidenciam importantes diferenças nas possibilidades que as crianças apresentaram de refletir sobre as características do sistema alfabético, especialmente no nível mais rudimentar de conhecimento sobre a escrita. Encontramos quase o dobro de crianças com escritas pré-silábicas nas Escolas X (58%), contra 30% nas Escolas Z; 36% com escritas silábicas nas Escolas X e 50% nas Escolas Z; 7% com escritas silábico-alfabéticas nas Escolas Z (nenhuma nas Escolas X) e um percentual maior de crianças que já apresentam escritas alfabéticas nas Escolas Z (20% delas, contra apenas 6% nas Escolas X).

Tabela 7 - Total e percentagem segundo níveis de conceitualização da escrita de crianças, por tipo de escola

Níveis de conceitualização	P	SVP	SVCP	SA	A
Escolas X (n = 30)	17	4	7	0	2
Porcentagem %	58%	13%	23%	0%	6%
Escolas Z (n = 30)	9	5	10	2	4
Porcentagem %	30%	16%	34%	7%	13%

No gráfico 1, organizamos os dados por tipo de escola e reagrupamos, para melhor visualização, as categorias apresentadas na tabela 7, da seguinte forma: escritas pré-silábicas (P), silábicas (S – que incluem as escritas com vogais pertinentes e com vogais e consoantes pertinentes) e escritas que vão além da sílaba (SA – silábicas alfabéticas e A – alfabéticas).

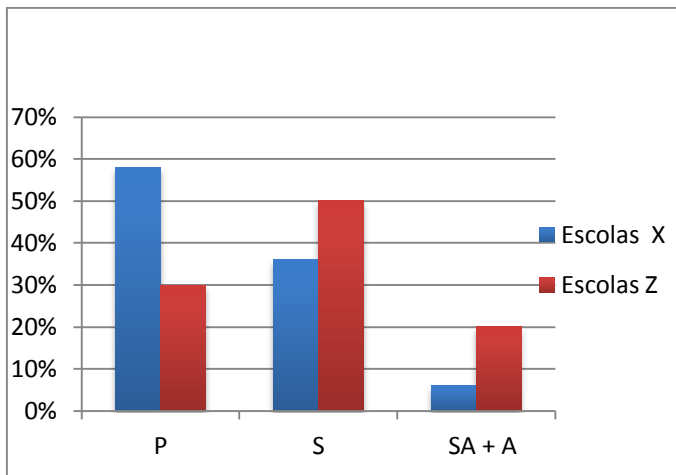


Gráfico 1 - Porcentagem segundo níveis de conceitualização da escrita das crianças por tipo de escola

Observando-se as diferenças conceituais no conhecimento das crianças sobre a escrita no gráfico acima, é possível inferir o impacto que as propostas didáticas diferentes presentes nas Escolas X e nas Escolas Z estão trazendo em termos de oportunidades escolares de reflexão sobre o sistema de escrita. Há que se destacar a importância de que 20% das crianças das Escolas Z egressessem da Educação Infantil nos níveis mais avançados, conseguindo representar, com maior ou menor sistematicidade, unidades intrassilábicas.

A tabela 8 ilustra as diferenças intra e interescolares no que diz respeito aos níveis conceituais das crianças em relação à escrita.

Tabela 8 - Número absoluto de crianças, por escola, segundo níveis de conceitualização da escrita

Escolas	Z1	Z2	X1	X2	TOTAL
Níveis					
P	5	4	10	7	26
SVP	1	4	4	0	9
SVCP	7	3	1	6	17
SA	0	2	0	0	2
A	2	2	0	2	6
Total	15	15	15	15	60

A Escola X1 destaca-se pela concentração de crianças no nível pré-silábico de conceitualização da escrita (10/15), isto é, a maioria dos alunos da amostra pesquisada nessa escola ainda não descobriu nenhuma relação da escrita com a oralidade. A Escola X2 também apresenta um número elevado de crianças nesse mesmo nível (7/15), todavia observa-se maior diversidade nos conhecimentos que elas possuem do sistema alfabético, pois há várias com hipóteses silábicas que já utilizam vogais e consoantes pertinentes e, também, duas crianças alfabéticas, assim como nas Escolas Z1 e Z2, sendo que na Z1 encontram-se as produções mais avançadas do nível alfabético.

Podemos realizar uma comparação entre repertórios gráficos utilizados por crianças com escritas **pré-silábicas** nas Escolas X e nas Escolas Z. Que letras utilizam com valor gráfico, isto é, sem valor grafofônico? Usam as letras do próprio nome para produzir outras escritas, pois esse foi um conteúdo trabalhado em ambos os tipos de escola? As crianças das Escolas X possuem maior repertório de letras do que as das Escolas Z, uma vez que o ensino gradual das letras é um dos principais eixos do trabalho desenvolvido naquelas escolas?

Chama atenção a presença do nome próprio como fonte de informação nas primeiras tentativas de escrita das crianças pequenas (*ver tabela 9, anexo B, p. 256*). Os dados mostram que todas as crianças utilizaram a maioria das vogais do nome delas para compor as escritas solicitadas na lista de palavras. Utilizaram todas as consoantes do próprio nome, 70% das crianças das Escolas Z, e 47% das Escolas X. Além disso, foi possível constatar que as crianças não ficaram restritas ao repertório de letras do próprio nome, e sim o ampliaram com o uso de outras vogais e consoantes. O percentual de crianças com escritas pré-silábicas, das Escolas Z, que utilizou mais de seis consoantes diferentes, além daquelas que compunham seus nomes, foi de 70% e, também nesse caso, foi mais elevado do que as das Escolas X que foi de 30%. Apenas Pedro (X2, C, P) utilizou somente consoantes de seu nome para compor as palavras solicitadas, como já exemplificado anteriormente (p. 131).

Os dados mostram que os exercícios com as letras, realizados nas Escolas X, parecem ter impactado as produções das crianças que apresentaram, na maioria, um repertório gráfico variado, para além das letras do próprio nome. No entanto, ao contrário das escritas das crianças das Escolas Z, houve, todavia, crianças das Escolas X que ainda escreviam misturando letras e números, como Matheus (X1, C, P), Nicolly (X1, C, P) e Yasmin (X2, C, P), bem como outras que, além dessa

indiferenciação, ainda escreviam utilizando pseudoletras, como Rodrigo (X2, C, P), Yasmin (X1, C, P) - (imagem 4) e Daniel (X2, C, P) - (imagem 5), como se pode ver a seguir nas produções destes últimos. Pode-se observar que todas essas crianças pertencem ao subgrupo C e, portanto, foram avaliadas, segundo o critério de suas professoras, como as que precisavam de maior ajuda nas atividades de leitura e escrita.

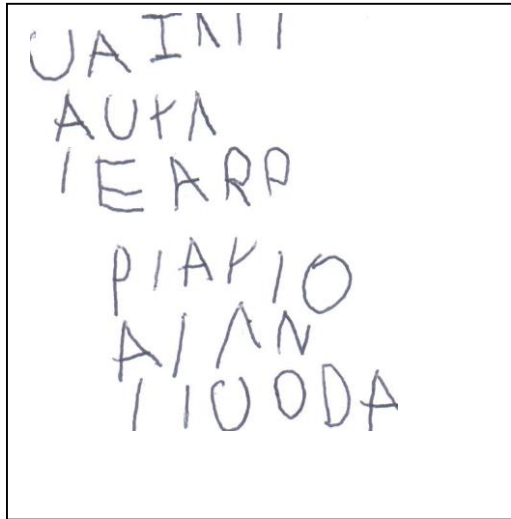


Imagem 41 -Escrita de lista (Yasmin, X1, C, P) Imagem 42 – Escrita de lista Daniel (X2, C, P)

Os dados parecem indicar que os contextos de uso nos quais as letras se relacionam com as situações de leitura e de escrita facilitam o aprendizado das letras e de suas grafias, uma vez que, nas Escolas Z, o ensino das letras não se organizava de maneira direta, segundo apresentação gradual e exercícios de cópia, mas, sim, em situações nas quais as crianças tinham oportunidade de ler e escrever.

3.2.3 Relação entre os níveis de conceitualização da escrita e os subgrupos A, B, C por tipo de escola

Nas tabelas 10a e 10b, a seguir, podemos observar os níveis de conceitualização da escrita em relação aos subgrupos A, B e C, reunidos por tipo de escola. É bom lembrar que esses subgrupos foram formados de acordo com a consideração das professoras das salas pesquisadas em relação ao tipo de ajuda que as crianças costumavam solicitar nas atividades de leitura e escrita: no subgrupo A, foram agrupadas crianças que participavam das atividades com maior autonomia; no

subgrupo B, as que necessitavam de pouca ajuda para realizar as tarefas; e, no subgrupo C, aquelas que precisavam de mais ajuda da professora para dar conta das atividades.

Tabela 10a - Escolas X – Total e percentagem, segundo níveis de conceitualização da escrita das crianças, por subgrupos A, B, C

Escolas X (n = 30)	NÍVEIS DE CONCEITUALIZAÇÃO DA ESCRITA				
	P	SVP	SVCP	SA	A
Subgrupos					
A	3	2	3	-	2
B	5	2	3	-	-
C	9	-	1	-	-
Subtotal	17	4	7	0	2
%	57%	14%	23%	0%	6%

Tabela 10b - Escolas Z – Total e percentagem, segundo níveis de conceitualização da escrita das crianças, por subgrupos A, B, C

Escolas Z (n=30)	NIVEIS DE CONCEITUALIZAÇÃO				
	P	SVP	SVCP	SA	A
Subgrupos					
A	-	2	3	1	4
B	3	3	4	-	-
C	6	-	3	1	-
Subtotal	9	5	10	2	4
%	30%	17%	33%	7%	13%

Podemos observar, nas tabelas 10a e 10b, que, de forma geral, principalmente se considerados os extremos (subgrupos A e C), encontra-se coerência entre a avaliação que as professoras fizeram de seus alunos e os níveis de conceitualização da escrita mais ou menos avançados que eles apresentavam. Os dados da tabela 10a referentes às Escolas X indicam que somente as crianças do subgrupo A encontravam-se no nível alfabético de escrita. No entanto, há três crianças com escritas pré-silábicas nesse mesmo subgrupo, todas da Escola X1, pois 67% dos alunos dessa escola encontravam-se nesse nível de conceitualização da escrita; 50% das crianças do subgrupo B, aquelas que necessitavam de um nível de ajuda intermediário, apresentaram escritas silábicas. O subgrupo C, de forma bastante coincidente com a avaliação de suas professoras como as que mais necessitavam de ajuda, tinham maior número de respostas pré-silábicas.

Nas Escolas Z, os níveis de conceitualização da escrita foram também condizentes com a avaliação que as professoras fizeram das crianças em relação à ajuda que precisavam para a realização das atividades, especialmente quando observados os extremos (subgrupos A e C). Pôde-se observar que no subgrupo A encontram-se 5/6 das respostas silábico-alfabéticas ou alfabéticas e nos subgrupos B e C todas as escritas pré-silábicas (não são consideradas no subgrupo A).

Embora algumas crianças com hipóteses silábicas e silábico-alfabéticas tenham sido indicadas como pertencentes aos subgrupos C, pode-se concluir que há relação entre os níveis de conhecimento das crianças sobre a escrita e a avaliação que suas professoras fizeram do grau de autonomia que elas apresentavam nas atividades envolvendo a leitura e a escrita, mesmo que nem todas as professoras tenham sido capazes de identificar e reconhecer o que pensavam seus alunos sobre a escrita, a fim de melhor intervir, ajudando-os a avançar.

3.2.4 Verbalizações das crianças durante a produção escrita

A análise do processo de escrita das palavras pelas crianças, seus gestos, suas verbalizações, a forma como lidaram com a solicitação de escrita pelo entrevistador, as mudanças que eventualmente realizaram na grafia das palavras, o modo como interpretaram o escrito foram todos aspectos relevantes para a melhor compreensão das produções infantis quando finalizadas.

Foram analisadas, inicialmente, as verbalizações das crianças enquanto escreviam e como elas se relacionavam com os seus níveis de conceitualização da escrita. Observou-se o percentual de crianças do grupo estudado que verbalizou durante a escrita da lista de supermercado e a quantidade de palavras em que fizeram algum tipo de comentário, lembrando-se aqui que, no total, foram seis palavras ditadas pelo entrevistador (*ver tabela 11, anexo B, p. 257*).

A maioria das crianças não emitiu nenhum tipo de comentário no transcorrer da tarefa de escrita da lista de palavras: 77% do total (46/60). Portanto, menos de um terço (14/60) das crianças verbalizaram enquanto escreviam.

Com base nos dados analisados, foram relacionadas as verbalizações das crianças com seus níveis conceituais em relação à escrita (*ver tabela 12, anexo B, p. 257*). Assim como nos resultados da investigação de Grunfeld (2012), a maioria das crianças com hipótese pré-silábica não verbaliza durante as produções (92%). Esse dado pode ser explicado por estudos psicogenéticos, quando

caracterizam esse nível de conceitualização como anterior à descoberta da relação entre o oral e o escrito (FERREIRO e TEBEROSKY, 1979).

As crianças com escritas silábicas que iniciam o período de fonetização são as que mais verbalizam; 38% delas (10/26) repetiam partes da palavra ditada enquanto escreviam, o que funcionava como apoio para a seleção das letras que seriam escritas conforme o valor sonoro das sílabas ou fonemas que compunham a palavra. Por exemplo: Hiasmin (Z2, B, SVCP), que fez as seguintes verbalizações durante a escrita de “tomate”:

C: *O...*³⁶ [escreve a letra O], *Ma...* [escreve a letra A], *Te...* [escreve a letra T] e diz: *Tomate*, dando por finalizada a sua escrita: (OAT).

A quantidade de palavras que verbalizaram enquanto escreviam variou; 15% desse grupo de crianças verbalizaram em quase todas e 23% delas em parte das produções.

A quantidade de verbalizações realizadas por crianças que escreviam com nível SA e A foi de 25%, e essas verbalizações foram mais frequentes na escrita da palavra “fruta”, que conta com estrutura silábica CCV.

Não houve diferenças significativas no percentual de verbalizações quando comparadas as Escolas X e Z, mas pôde-se observar que, enquanto alguns procedimentos foram utilizados em ambos os grupos, outros, apenas os alunos das Escolas Z utilizaram, como se verá a seguir.

Procedimentos utilizados por crianças das Escolas X e Z

- **Nomear as letras:** a maioria das crianças que verbalizou, tanto as das Escolas X quanto as das Escolas Z, fizeram perguntas como as de Gabriel (X2, B, SVCP): *Gelatina começa com a letra ‘g’, né?* e Sara (Z1, B, SVCP): *Qual é o ‘g’ mesmo?*. É importante esclarecer que as letras nomeadas nem sempre eram pertinentes à palavra que estava sendo escrita.

Bruna (X1, A, P), uma das poucas crianças com hipótese pré-silábica que verbalizou enquanto escrevia “gelatina”, recorreu a palavras-chave conhecidas – o próprio nome e nomes de colegas –, ao escolher que letras colocar, dizendo: *É o ‘b’ de Bruna, Letra ‘k’ de Ketlyn e Letra*

³⁶ As verbalizações das crianças estão em itálico e a escrita final está entre parênteses.

‘w’ de *Mateus*. Como sua escrita foi orientada por uma hipótese pré-silábica, as consoantes produzidas não tinham relação com a palavra solicitada.

Várias crianças nomeavam algumas letras à medida que escreviam, assim como Wanessa (Z2, B, SVP): *To... ma... ti... é o ‘i’*; e Hiasmin (Z2, B, SVCP) que ao tentar escrever a palavra monossílaba “sal” disse: *a... (A) o... (O) e*, parecendo insatisfeita com o número de grafias, acrescentou outra letra A, resultando (AOA) como escrita final.

- **Falar as sílabas que compõem a palavra:** esse foi um procedimento frequente entre as crianças de todos os grupos enquanto escreviam. Por exemplo: Izabela (X1, C, SVP), que disse *g... g...* [e escreve a letra G] *la... la...* [e escreve a letra A]; Sara (Z1, B, SVCP) ao tentar escrever “tomate”: *To... to...* [e escreve a letra O]; Gabriel (Z2, A, SA) ao escrever “café”: *Que letra é o fé³⁷? É o ‘é’?* ou Camila (Z2, C, SVCP): *Ge... la... ti... na...*, falando bem baixinho enquanto pensava em que letras ia colocar.

- **Contar nos dedos o número de emissões sonoras:** algumas das crianças que emitiam as sílabas correspondentes enquanto falavam, como foi visto no item acima, agregavam outro procedimento: contavam nos dedos o número de emissões sonoras presente na palavra, com o aparente objetivo de controlar a quantidade de letras necessárias, não apenas quais letras, mas também quantas. Izabela (X1, C, SVP) e Hiasmin (Z2, B, SVCP) utilizaram esse procedimento apenas na escrita de “gelatina” e Camila (Z2, C, SVCP) na escrita de “gelatina” e de “pipoca”, por exemplo: após escrever a letra “i”, Camila falou baixinho, contando no dedo o número de emissões sonoras *pi – po – ca*, e acrescentou mais duas letras.

Procedimentos utilizados somente por crianças das Escolas Z

- **Pedir para revisar o escrito:** apenas duas crianças, Nately (Z1, B, SVCP) e Victor Hugo (Z2, B, SVP), pediram para revisar o que haviam começado a escrever. Nately havia escrito duas letras “g” contíguas no início da palavra “gelatina” e pediu para riscar uma delas; Victor Hugo quis reescrever as mesmas letras “b” e “e”, pois achou que elas estavam mal escritas, e disse: *Ih, borrei!*, também no início da escrita de “gelatina”.

³⁷ Como diz Quinteros (1997, p. 100, tradução nossa): “Se as letras têm nomes silábicos, por que não pensar que há nomes silábicos que correspondem a letras desconhecidas para ele?”.

Gabriel utilizava como critério quantitativo a escrita de duas letras para cada emissão sonora como forma de decidir se a escrita estava finalizada ou se era preciso acrescentar letras.

- **Solicitar informação gráfica:** apenas uma criança pediu diretamente informação gráfica ao entrevistador. Kaike (Z1, B, P), logo após ouvir a solicitação de escrita da palavra “gelatina”, disse: *Precisa pegar a plaquinha, igual na minha escola, com o abecedê...* Kaike frequentava a Escola Z1, aquela que, como já se viu em outro capítulo, disponibilizava, para consulta individual de cada criança, uma pequena ficha plastificada, contendo as letras do alfabeto (*ver imagem 25 do anexo A, p.253*). Com esse comentário, Kaike explicitou o que a sua professora costumava fazer quando as crianças precisavam saber as letras no momento de escrever.

É importante pontuar que, embora os procedimentos não tenham sido observados nas Escolas X, isso não quer dizer que não existam, uma vez que apenas parte das crianças das escolas foi entrevistada. Mas, com certeza, o que se constatou em relação aos procedimentos das crianças das Escolas Z tem a ver com a proposta didática implementada por suas professoras, isto é, são fazeres que as crianças têm podido experimentar em sala e que reutilizam em outras situações.

Um dado de especial interesse foi a resposta inicial das crianças frente à solicitação de escrita feita pelo pesquisador. Dois terços das crianças das Escolas X1 (10/15) e mais da metade das crianças da Escola X2 (8/15) permaneciam em silêncio ou afirmavam que não sabiam escrever. Muitas diziam: *Eu não sei escrever gelatina*. Esse tipo de resposta das crianças vincula-se com o contexto de trabalho observado nas Escolas X, onde “saber” significa escrever de maneira convencional. É compreensível que a solicitação de escrita tenha causado estranhamento para a maioria dessas crianças, pois, como se sabe essa não era uma prática habitual para elas nas Escolas X, já que não tinham oportunidades de escrever do jeito que sabiam, e sim por meio de cópia.

Entretanto, após a explicação de que o entrevistador sabia que as crianças não escrevem como os adultos, mas tentam escrever do jeito delas, ou seja, que ele não esperava que escrevessem convencionalmente, quase todas se animaram a produzir e participaram da tarefa. Apenas uma criança, Izabela (X1, C, SVP), desistiu de escrever após a segunda palavra solicitada, apesar da insistência do entrevistador, dizendo: *Eu não sei escrever ‘tomate’*. *Eu só sei escrever ‘doce’ e ‘sofá’*.

O mesmo estranhamento ocorreu quando, após a produção gráfica, pedia-se que interpretassem o escrito. Algumas crianças não entendiam a consigna e permaneciam em silêncio sem saber o que fazer. Foi necessário mostrar-lhes o que se estava pedindo, que lessem apontando com o dedinho o que haviam escrito. Dessa forma, após a explicação, começavam a fazê-lo. Três crianças: Bruna (X1, A, P), Rayza (X1, A, P) e Hiasmin (Z2, B, SVCP) incorporaram tal procedimento passando a interpretar o que haviam escrito por iniciativa própria, antecipando-se à solicitação do pesquisador. Uma única criança, João Eduardo (X1, A, SVP), recorreu à soletração e depois enunciou a palavra, como vemos a seguir:

Tomate	O ã I O T E - - - - - _____	Entrevistador: <i>Lê pra mim apontando com o dedinho?</i> Criança: 'o', 'a', 'i', 'o', 't', 'e'. E: <i>E como fica, então?</i> C: <i>Tomate.</i> [assinalamento global].
Pipoca	I O A E - - - - _____	E: <i>Lê pra mim apontando com o dedinho?</i> C: 'i', 'o', 'a', 'e'. E: <i>E como fica?</i> C: <i>Pipoca</i> [assinalamento global].

Síntese da tarefa de escrita por si mesmo de uma lista de palavras

Para a avaliação dos níveis de conceitualização de escrita apresentados pelas crianças, tomou-se as seguintes precauções metodológicas: ênfase nos processos de construção das escritas (incluída a interpretação do escrito) e não só nos produtos; classificação das escritas sobre a base de palavras com 3 ou 4 sílabas; sílabas CV que não possuíam o mesmo núcleo vocálico e presença de dissílabos e um monossílabo (assim como uma sílaba CCV) para fornecer informação suplementar, mas não para determinar o nível de conceitualização da escrita.

Os dados mostraram um grande número de crianças – 44%, quase metade do total – que terminou a etapa da Educação Infantil sem ter compreendido que a escrita representa a fala. Crianças que não fonetizavam a escrita e que escreviam utilizando critérios de legibilidade intra e interfigurais. Quando considerados os tipos de escolas, os dados mostraram que as Escolas X possuíam o dobro de crianças com esse nível conceitual, sendo que a Escola X1 concentrou o maior número delas (67% das crianças apresentaram escritas pré-silábicas).

Quase o mesmo percentual de crianças – 43% do total – já descobriu relações entre a oralidade e a escrita bem como fonetiza a escrita. Entre elas, a maioria utiliza vogais e consoantes

pertinentes, coincidindo com dados de pesquisas anteriores (FERREIRO; TEBEROSKY, 1979; GRUNFELD, 2012) que mostram que a fonetização da escrita, na maioria dos casos, vem acompanhada da utilização de letras com valores pertinentes.

Chama a atenção que 20% das crianças das Escolas Z, com média de idade de 6 anos e com escasso contato com livros e leitores em seu entorno extraescolar, já estejam nos níveis mais avançados, apresentando escritas silábico-alfabéticas e alfabéticas. Na Escola Z1 encontravam-se as produções mais avançadas.

Uma importante diferença observada entre tipos de escola (X e Z) diz respeito ao estranhamento demonstrado pelas crianças das Escolas X diante da proposta de escrever uma lista de palavras sem copiar um modelo. Dois terços das crianças das Escolas X1 e metade das crianças da Escola X2 permaneciam em silêncio ou tratavam logo de explicar ao entrevistador que ainda não sabiam escrever, por isso não poderiam fazê-lo. Foi necessária uma maior explicitação da tarefa por parte do entrevistador, no sentido de explicar suas expectativas, dizendo que sabia que muitas vezes as crianças não sabem escrever como os adultos, mas podem tentar escrever, para que elas se dispusessem a fazê-lo.

O mesmo convite foi encarado com naturalidade pelas crianças das Escolas Z, com certeza, mais habituadas a situações de escrita propostas por suas professoras. Tal fato, portanto, está relacionado ao tipo de contrato didático subjacente às diferentes propostas vivenciadas pelas crianças. Segundo Brousseau (2013):

Para resolver uma tarefa, os estudantes não somente buscam interpretar o que é pedido por escrito ou oralmente. Eles também levam em conta o modo de ensinar do educador, que por sua vez espera certos comportamentos da turma. Essa tensão de expectativas, impalpável, invisível e não verbalizada, é o chamado contrato didático, um vínculo entre quem leciona e os que estudam, para o planejamento e a execução de situações de ensino e de aprendizagem (p. 92).

Ou seja, mesmo que ninguém tenha dito a essas crianças que elas não poderiam escrever por não saberem fazê-lo ainda de forma convencional, elas não se sentem autorizadas para tal, pois a relação com o saber é também estabelecida via expectativas de seus professores, mesmo que essas sejam implícitas e não verbalizadas.

A importância do nome próprio como a principal referência para a composição de outras escritas foi mais uma vez confirmada, na medida em que todas as crianças utilizaram a maioria das letras de seu nome, tanto vogais quanto consoantes, para tentar escrever as palavras solicitadas. A maioria delas apresentou um repertório de letras mais amplo do que as de seu próprio nome.

No processo de escrita das palavras foi possível observar que menos de um terço do total de crianças verbalizaram enquanto escreviam e, com base nos dados, é possível relacionar as verbalizações feitas com os níveis de conceitualização da escrita, uma vez que a maioria das com escritas pré-silábicas não verbalizou durante as produções. Esses dados podem ser interpretados a partir das pesquisas psicogenéticas (FERREIRO; TEBEROSKY, 1979) e coincidem com resultados de um estudo similar (GRUNFELD, 2012) quando caracterizam esse nível como anterior à descoberta de relação entre o oral e o escrito.

Em relação à natureza das verbalizações infantis, observamos procedimentos comuns em ambos os grupos de escolas: nomear as letras, falar as sílabas que compõem a palavra e contar nos dedos o número de emissões sonoras. Outros, presentes apenas nas Escolas Z: pedir para revisar o escrito, ler para controlar o escrito antes de continuar a escrever e solicitar informação gráfica que, possivelmente, estão relacionados com a proposta didática implementada e com fazeres que as crianças tinham podido experimentar em outras situações.

Nessa tarefa, principalmente se considerados os extremos, houve coerência entre a avaliação que as professoras fizeram de seus alunos para a composição dos subgrupos A, B e C e os níveis conceituais sobre a escrita que eles apresentaram. Apenas crianças do subgrupo A apresentaram escritas alfabéticas, a maioria das crianças do subgrupo B apresentaram escritas silábicas e quase todas as do grupo C tinham nível pré-silábico de conceitualização da escrita. Apenas três crianças da Escola X1, indicadas para o subgrupo A pela professora como as que necessitavam de pouca ajuda nas atividades de leitura e escrita, possuíam escritas pré-silábicas.

Observando as significativas diferenças conceituais no conhecimento das crianças sobre a escrita e recordando que apenas algumas delas, das Escolas X, escreviam com pseudoletas e ainda não sabiam grafar seus nomes, é possível inferir o impacto que as propostas didáticas diferentes presentes nas Escolas X e nas Escolas Z estão trazendo em termos de oportunidades escolares de reflexão sobre o sistema de escrita.

3.3 Análise da tarefa de conhecimento de letras

Por meio dessa tarefa foi possível mapear o conhecimento de quais e quantas letras do alfabeto as crianças conseguem identificar, a maneira como nomeiam tais unidades, e relacioná-lo com o uso que delas fizeram nas tarefas de escrita do nome próprio e de uma lista de palavras, assim como com os níveis de conceitualização do sistema de escrita.

Mostrava-se o teclado do computador e pedia-se que as crianças encontrassem, primeiramente, as letras de seus nomes e, em seguida, que nomeassem cada uma das letras ali presentes – conforme assinalamento do entrevistador –, da parte superior para a inferior e da esquerda para a direita. Importante sublinhar que o teclado não estava conectado a um computador.

Essa parece ter sido a tarefa mais apreciada pelas crianças. Tão logo se fazia o pedido de que encontrassem as letras de seu nome, elas já estavam apontando-as no teclado enquanto as nomeavam. A maior familiaridade de parte das crianças com o computador tornava-se evidente por meio da observação da rápida localização do lugar de cada letra no teclado e por certos procedimentos que dão conta da experiência com o instrumento de escrita. Por exemplo, Victor Hugo (Z2, B, SVP), que possui nome próprio composto, apontou primeiramente as letras do seu primeiro nome e, em seguida, apertou a tecla de espaço antes de seguir procurando as letras de seu segundo nome. E Geovanna (Z1, A, A) que, ao apontar erroneamente para uma letra e se dar conta do equívoco, apressou-se em apertar a tecla *backspace* antes de seguir procurando as outras letras de seu nome.

Quase todas as crianças – 93% delas – conseguiram encontrar as letras de seus nomes e o fizeram na ordem convencional em que elas se apresentam, ou seja, souberam escrever seus nomes, como já analisado na primeira das tarefas, aquela dedicada à escrita do nome próprio. Portanto, buscar as letras de seu nome no teclado, conforme já esperado, não apresentou dificuldade para as crianças. A tabela 13, a seguir, apresenta os resultados por tipos de escola:

Tabela 13 - Número de respostas de localização de letras do nome próprio no teclado, segundo tipos de escola

Tipos de escola	Todas as letras	Algumas letras
Escolas X (n=30)	26	4
Escolas Z (n=30)	30	-

Pode-se observar que todas as crianças das Escolas Z foram capazes de identificar as letras de seu nome. Patrícia (Z2, C, SVP), porém, apesar de ter identificado as letras de seu nome, não soube nomeá-las referindo-se a elas como *De Patrícia...* (ao apontar a letra A) *De Patrícia* (ao apontar a letra I) etc., enquanto nas Escolas X só algumas crianças, duas da X1 e duas da X2, ou seja, 13% delas encontraram algumas das letras de seu nome, mas não todas. Tal resultado coincide com o encontrado na tarefa de escrita do próprio nome (*ver anexo B, tabela 5, p. 123*), na qual as mesmas crianças escreveram seus nomes de forma incompleta, faltando uma letra, ou utilizando pseudoletas. O fato de três dessas crianças pertencerem ao subgrupo C vem ao encontro da consideração de suas professoras quando as reconhecem como parte do grupo que necessitam de mais ajuda nas atividades de leitura e escrita (*ver anexo B, tabela 14, p. 258*).

No entanto, uma coisa é identificar as letras de seu nome, outra muito diferente é saber nomeá-las. Observou-se que 60% das crianças das Escolas X não souberam nomear as letras que compõem seus nomes, enquanto que nas Escolas Z esse percentual foi de 29,5%, ou seja, menos do que a metade.

Após a identificação das letras do próprio nome no teclado, pedia-se às crianças que nomeassem cada uma das letras na ordem em que aparecem no teclado, da esquerda para a direita e da parte superior para a inferior. Os dados encontrados foram organizados na tabela 15, a seguir, por tipos de escola.

Tabela 15 - Quantidade de letras conhecidas pelas crianças no teclado do computador, por tipos de escola (incluindo as do próprio nome)

Tipos de escola	Nenhuma	1 a 5	5 a 10	10 a 15	15 a 20	20 a 26	Todas
Escolas X (n=30)	3,5%	30%	17%	20%	3,5%	23%	3,5%
Escolas Z (n=30)	3,5%	10%	20%	13%	6,5%	43,5%	3,5%
% total (n=60)	3,5%	20%	18,5%	16,5%	5%	33%	3,5%

Pode-se observar que a maioria das crianças do grupo estudado – 55% delas – conhece metade ou menos da metade das letras do alfabeto, ou seja, de uma a 15 letras. Um percentual menor delas, por volta de 36% das crianças, conhece praticamente todas as letras. É interessante constatar que 47% das crianças das Escolas Z souberam nomear mais de 20 letras, apresentando um maior repertório de letras conhecidas do que as crianças das Escolas X onde esse percentual é de 26,5%, sendo essas as escolas que possuíam a prática de apresentação e treinamento da cópia das letras como um importante eixo de trabalho realizado ao longo de todo o ano letivo. As Escolas Z1 e Z2 apresentaram o mesmo percentual de respostas, enquanto que nos resultados da Escola X1, apenas 13% foram inferiores aos da X2 com 40% das crianças sabendo nomear mais de 20 letras (*ver anexo B, tabela 16, p. 259*).

É possível dizer que o número reduzido de crianças presentes na coluna referente ao conhecimento de “todas” as letras deve-se a presença da letra ce cedilha (ç), uma vez que apenas duas crianças, com escritas alfabéticas, souberam nomeá-la. No entanto, e curiosamente, a letra ípsilon (y) é das mais conhecidas pelas crianças.

A comparação dos repertórios de letras conhecidas em relação aos subgrupos A, B e C (*ver anexo B, tabela 16, p. 259*) mostra dados coerentes com as avaliações docentes e que, portanto, os subgrupos A contêm as crianças que possuem maior conhecimento das letras, com exceção da Escola X1, na qual as crianças apontadas como aquelas com maior autonomia nas atividades de leitura e escrita são as que reconhecem um menor número de letras. Talvez isso possa ser explicado pela dificuldade de reconhecer o que as crianças sabem, de fato, quando o trabalho está unicamente pautado por reiteradas atividades de cópia de um modelo dado.

Na tabela 17, a seguir, é possível relacionar o conhecimento que as crianças têm das letras do alfabeto com os níveis de conceitualização do sistema de escrita. É interessante observar como

os aspectos conceituais da escrita podem evoluir apesar do menor conhecimento dos aspectos formais da escrita, isto é, aqueles vinculados com a identificação do nome das letras, nesse caso.

Tabela 17 - Relação entre níveis de conceitualização da escrita pelas crianças e conhecimento do nome das letras

Letras	Pré-sil.	Sil. VP	Sil. VCP	SA	Alf.
Nenhuma	1	1	0	0	0
1 a 5	10	1	1	0	0
5 a 10	4	4	3	0	0
10 a 15	4	1	5	0	0
15 a 20	2	1	0	0	0
20 a 26	5	1	8	2	4
Todas	0	0	0	0	2

Pode-se observar algumas crianças que conheciam muitas letras e ainda assim possuíam nível pré-silábico de conceitualização da escrita. São crianças que não fonetizavam, mas conheciam um repertório de letras considerável, além das de seus nomes. Por outro lado, pode-se analisar o fato de que, apesar do reduzido repertório de letras conhecidas, muitas crianças apresentaram hipótese silábica. Já as crianças com nível silábico-alfabético de conceitualização da escrita e as que escrevem convencionalmente conheciam e sabiam nomear, praticamente, todas as letras do alfabeto.

Esses dados coincidem com os encontrados por Vernon (1999) e nos levam a concluir que, apesar de importante, saber identificar as letras corretamente não determina o nível de conceitualização que as crianças têm sobre a escrita. Nas palavras da autora:

Apesar de ser um conhecimento necessário, não nos parece suficiente, já que a língua escrita é um sistema de representação, que se define mais pelo tipo de relações entre seus elementos, do que pelos elementos por si mesmos. (p. 28, tradução nossa).

Os dados parecem indicar que as crianças podem conhecer as letras em situações reais de leitura e escrita, nas quais se reflete sobre elas, conversa-se sobre suas denominações e estabelece relações com palavras e partes de palavras conhecidas. É o caso do exemplo a seguir, ocorrido na

Escola Z2, retirado do diálogo estabelecido pelas crianças enquanto tentavam encontrar um título de história (“A Casa Sonolenta”) dentre outros (“A Pena” e “Um Monstro Debaixo da Cama”):

[Uma criança retira a filipeta onde está escrito “A Pena”]

Professora: *Por que você acha que não é essa? O que está escrito aqui?*

Criança 1: *A Pena!*

Professora: *Por que está escrito A Pena?*

Criança 2: *Porque tem A aqui!* [aponta para o artigo A de A Pena]

Criança 3: *E o ene...*

Professora: *E o que tem o ene?*

Criança 1: *Na!*

Professora: *Ah, lê para mim!*

Criança 1: *A Pena!* [lê a filipeta apontando a palavra com o dedo desde o início].

Professora: *Então, deixa eu tirar esse* [colocando a filipeta de lado].

Nesse fragmento, retirado de uma situação de sala, é possível observar de que forma as crianças não só observam as letras mas também refletem e falam sobre elas, tanto entre si, como a partir das intervenções docentes, enquanto tentam ler um título de história.

Síntese da tarefa de conhecimento de letras

As letras do próprio nome foram identificadas, no teclado do computador, por todas as crianças das Escolas Z e por quase todas das Escolas X: duas crianças da Escola X1 e outras duas da Escola X2 não identificaram algumas das letras de seu nome. Observou-se que essas quatro crianças pertenciam aos subgrupos B e C, o que se mostra coerente com a avaliação de suas professoras como aquelas que necessitavam de mais ajuda nas atividades de leitura e escrita. Esses dados coincidem com o resultado encontrado na tarefa de escrita do próprio nome.

Foi possível observar que as crianças das Escolas Z têm um repertório maior de letras conhecidas do que as crianças das Escolas X, embora nestas últimas as práticas de apresentação gradual e cópia de letras constituam-se em importantes eixos de trabalho durante todo o ano letivo. É importante destacar que as crianças das Escolas Z adquiriram um maior repertório de letras na interação com situações de escrita e leitura com sentido social, e não por meio de cópia e repetição, ou seja, aprenderam mais e em melhores condições didáticas.

Qual a relação entre as letras que as crianças conheciam e o repertório gráfico utilizado na tarefa de escrita de uma lista de supermercado? Todas as crianças, independentemente dos tipos de

escola, utilizaram a maioria das vogais do próprio nome para compor as escritas solicitadas na lista de palavras. A diferença de repertório gráfico ocorreu em relação à utilização das consoantes do nome (70% nas Escolas Z e 47% nas X). O índice de crianças das Escolas Z que utilizou mais de seis consoantes diferentes, além daquelas que compõem seus nomes foi de 70% e, também nesse caso, muito mais elevado do que as das Escolas X (30%).

Analisou-se, também, o conhecimento das crianças sobre os nomes das letras de seus nomes, uma vez que conseguir reconhecê-las não é o mesmo que saber as suas denominações. Observou-se que 60% das crianças das Escolas X não souberam dizer o nome das letras que compõem seus nomes, enquanto que nas Escolas Z esse percentual foi de 29,5%, ou seja, menos do que a metade.

A relação entre o conhecimento de letras e o nível de conceitualização da escrita confirmou dados de pesquisas anteriores (QUINTEROS, 1997; VERNON, 1999; GRUNFELD, 2012) que mostram que os aspectos conceituais da escrita podem evoluir apesar do menor conhecimento dos aspectos formais da escrita, e que, embora importante, a possibilidade de identificar corretamente as letras não é suficiente para determinar o nível de conceitualização que as crianças têm sobre a escrita.

Em síntese, a apresentação gradual e sistemática de letras isoladas atreladas aos sons que representam não se mostrou a melhor forma de ensino quando se quer que as crianças aprendam as letras do alfabeto, que, como já mencionado, embora seja um conhecimento importante, não é pré-requisito para a evolução da compreensão do sistema alfabético de escrita.

Outra vantagem dessa opção didática de não isolar as letras de seus contextos de uso – mas de ensiná-las a partir da língua escrita – é a de não perder de vista as características do objeto de ensino, isto é, a linguagem escrita é sempre mediada pelas práticas sociais de leitura e escrita.

3.4 Análise da tarefa de omissão do primeiro fonema

A solicitação de omissão do primeiro fonema é uma tarefa oral comumente proposta nas investigações realizadas na perspectiva da consciência fonológica. Neste estudo, pedia-se à criança que repetisse uma palavra dita pelo entrevistador omitindo o primeiro fonema. O entrevistador iniciava dando um exemplo: *Eu digo uma palavra e você a repete, mas tirando o primeiro pedacinho. Por exemplo, se eu digo 'pato', você tira o primeiro pedacinho e diz 'ato', se eu digo 'mesa', você diz...?* E esperava-se a resposta da criança: se dizia o correto, isto é, se conseguia reconstruir os segmentos que permaneciam sem a primeira unidade, confirmava-se o acerto e apresentavam-se as outras palavras. Portanto, a realização dessa tarefa envolvia vários procedimentos por parte da criança, que precisava identificar o som inicial, guardá-lo na memória para descartá-lo e reconstruir os segmentos restantes eliminando a primeira unidade.

As palavras apresentadas caracterizaram-se por ser dissílabas com acento na primeira sílaba e terem estrutura regular CV-CV (consoante seguida de vogal), tipo de sílaba mais comum em português e em espanhol (RIBEIRO, 2003) e a mais fácil de recortar oralmente. As palavras seguintes, dez no total, eram ditas com entonação normal, sem enfatizar as sílabas: pelo, faca, boca, dedo, mula, sapo, foto, soma, bola, vaso.

3.4.1 Caracterização das respostas dadas pelas crianças

Tal como Vernon (1997, 1999, 2001), Alvarado (1997) e Grunfeld (2012), observou-se uma diversidade de soluções utilizadas pelas crianças quando se analisou a totalidade de respostas (600): respostas corretas; outras, que omitiam o primeiro fonema e alteravam outros elementos da palavra; outras ainda, que modificavam a palavra sem omitir o primeiro fonema etc. Para analisá-las, tomou-se por base a mesma categorização utilizada por Grunfeld (2012) ao detalhar as variantes de respostas estudadas por Vernon, já que resultados similares foram encontrados no grupo estudado. A categorização apresentada apoia-se em diferentes eixos: a posição (inicial ou final) da palavra onde a criança fez a alteração, a unidade de análise (fonema, sílaba, palavra toda) e o tipo de alteração realizado (omissão, repetição, troca, acréscimos). As respostas foram agrupadas nas seguintes categorias:

- 1) Corretas: omitem o primeiro fonema. Por exemplo: PELO / elo.³⁸
- 2) Omitem o primeiro fonema, mas também alteram outras partes da palavra, por exemplo:
 - 2a - substituindo a segunda consoante, como: SAPO / alo;
 - 2b - omitindo as consoantes, como: SOMA / ao;
 - 2c - suprimindo a primeira sílaba, como: FACA / ca.
- 3) Omitem a última sílaba da palavra, como: FOTO / fo.
- 4) Substituem partes da palavra, por exemplo:
 - 4a - substituem a primeira ou a segunda consoante produzindo um dissílabo igual ao modelo CVCV, com acento na primeira sílaba. O resultado pode ser uma palavra com significado (BOCA / foca) ou uma pseudopalavra (FACA / raca);
 - 4b - substituem as duas consoantes conservando as vogais, produzindo um dissílabo igual ao modelo CVCV, com acento na primeira sílaba, formando palavras (BOLA / poxa) ou pseudopalavras (PELO / reso);
 - 4c - substituem a segunda vogal (MULA / mulo).
- 5) Agregam outras unidades à palavra, por exemplo:
 - 5a - acréscimos que produzem outra palavra de sonoridade próxima à palavra original (SOMA / tomba);
 - 5b - acréscimos que produzem diminutivos (MULA, mulinha).
- 6) Não consideram a palavra dada, por exemplo:
 - 6a - palavra que tem relação semântica com a palavra proposta (BOCA / fala);
 - 6b - palavra que não tem relação semântica com a palavra proposta (SAPO / suco);
 - 6c - repetem a palavra ou a incorporam em um enunciado (SAPO / fica com o sapo).
- 7) Outras (respostas que não estão incluídas em nenhum dos itens anteriores): por exemplo nome de letra (VASO / o).
- 8) A criança responde “Não sei”.

Os tipos de resposta obtidos são qualitativamente diferentes, podendo ser hierarquizados. As respostas do tipo 1 são as que corresponderam totalmente à consigna dada pelo entrevistador. As do tipo 2, dentre as incorretas, são as mais avançadas por realizarem um trabalho com a omissão do primeiro fonema. As respostas do tipo 3 também respeitam a solicitação de omissão, mas

³⁸ A palavra ditada é apresentada em letra maiúscula e a resposta da criança em minúscula.

trabalham com a parte final das palavras e as do tipo 4, em vez de omitir, substituem unidades menores que a palavra, às vezes, produzem pseudopalavras. As respostas do tipo 5, 6 e 7 são as menos avançadas por não trabalharem com unidades menores do que as palavras.

3.4.2 Análise das respostas das crianças

Podemos observar na tabela 18 como estão distribuídas as respostas das crianças nas categorias anteriormente apresentadas:

Tabela 18 - Números absolutos e percentagens de respostas por categorias

Categorias	Total de respostas	%
1	72	12%
2	29	5%
3	94	16%
4	138	23%
5	21	4%
6	204	34%
7	16	3%
8	26	4%
(n=600)	600	100%

Obs.: N=600 porque foram apresentadas 10 palavras.

Pode-se observar que a maior parte das respostas, 34%, concentra-se na categoria 6, que corresponde àquelas menos avançadas por não trabalharem com unidades menores que as palavras, gerando respostas como as de Arthur (Z2, B, P)³⁹: BOLA / futebol – que tem relação semântica com a palavra proposta; Kaio (Z1, C, P): MULA / espeto – sem relação semântica com a palavra proposta; Daniel (Z1, A, SVP): PELO / pelo – que repetiu a palavra ou como Rayza (X1, A, P), que disse: VASO / vaso em cima da mesa – incorporando a palavra a um enunciado.

O segundo maior percentual de respostas, 23%, encontra-se na categoria 4, quando as crianças não omitiam, mas substituíam partes da palavra. Por exemplo, trocando uma das consoantes e produzindo um dissílabo igual ao modelo CVCV, com acento na primeira sílaba, como fez Hellen (X2, A, SVCP) em FOTO / moto, obtendo uma palavra com significado, ou como

³⁹ Após o nome da criança sempre aparecem identificados: a escola (X1, X2, Z1 ou Z2), o subgrupo ao qual pertence (A, B ou C) e o nível de conceitualização da escrita (P, SVP, SVCP, SA ou A).

fez Rodrigo (X2, C, P): (DEDO / bedo), criando uma pseudopalavra. Algumas crianças substituíram as duas consoantes conservando as vogais, produzindo um dissílabo igual ao modelo CVCV, com acento na primeira sílaba, como fez Isabelle (Z1, B, SVCP), formando palavras (VASO / calo) ou pseudopalavras (DEDO / keco). Há, ainda, aquelas que, como Rayza (X1, A, P), substituíram a segunda vogal (PELO / pela).

O terceiro maior percentual, 16%, localiza-se na categoria 3, caracterizada por respostas que atendiam à solicitação de omissão, mas que, em vez de suprimirem o primeiro fonema, retiraram a última sílaba da palavra. Por exemplo, como fez David (Z2, A, SVP): DEDO / de.

Com uma percentagem próxima, 17%, encontram-se as respostas das categorias 1 e 2, as mais avançadas, já que demonstraram um trabalho com os fonemas. As respostas da categoria 1 são as corretas, 12% do total de respostas conseguiram atender à solicitação do entrevistador e omitiram o primeiro fonema, como fez João Eduardo (X1, A, SVP): BOCA / oca. A categoria 2, com 7%, inclui as respostas que, além de omitirem o primeiro fonema, também alteraram outras partes da palavra. Por exemplo, Samantha (X2, A, SVCP), que substituiu a primeira vogal: BOCA / uca e Geovanna (Z1, A, A), que suprimiu a primeira sílaba: FOTO / to.

Na análise do conjunto de respostas dadas, observou-se que 45% delas não trabalharam com unidades menores que a palavra e se afastaram do que foi solicitado, uma vez que não omitiram, nem substituíram, mas agregaram partes, utilizando diferentes recursos (categorias 5, 6 e 7). Por conseguinte, a maioria das respostas, 56%, mostrou que as crianças conseguiram realizar algum tipo de reflexão com unidades menores (categorias 3 e 4), sendo que 17% deram conta de refletir sobre a composição interna das palavras orais, inclusive suas unidades mínimas: os fonemas (categorias 1 e 2).

Como será que essas diferentes possibilidades de as crianças refletirem sobre as unidades que compõem as palavras apareceram em cada uma das escolas? Na continuação deste item, esses dados serão vistos.

3.4.3 Análise das respostas das crianças por tipo de escola e por escola

Considerou-se mais adequado analisar como se comportaram as respostas em cada uma das escolas, antes de agrupá-las por tipo de Escola X e Z, pois notou-se uma grande diferença entre a Escola X1 e as demais, como se pode constatar na tabela 19, a seguir:

Tabela 19 - Números absolutos e percentagens de respostas por categoria e escola

Escolas	Escola X1		Escola X2		Escola Z1		Escola Z2	
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
1	6	4%	22	15%	15	10%	19	13%
2	4	3%	8	5%	14	9%	1	1%
3	16	11%	20	13%	41	27%	15	10%
4	29	19%	42	28%	28	19%	45	30%
5	8	5%	5	3%	0	0%	0	0%
6	79	53%	43	29%	46	31%	62	41%
7	0	0%	0	0%	4	3%	2	1%
8	8	5%	10	7%	2	1%	6	4%
(n=600)	150	100%	150	100%	150	100%	150	100%

Na Escola X1, há um predomínio de respostas menos avançadas, que demonstraram ausência de reflexão sobre as unidades que compõem as palavras, como se pode observar nas linhas finais da tabela 19, pois 63% estão incluídas nas categorias 5, 6 e 8, enquanto, na Escola X2, essas mesmas categorias somam 39%. Na Escola Z1, as respostas das categorias 5, 6, 7 e 8 totalizam 35% e, na Escola Z2, 46% das respostas. Uma diferença similar pode ser observada quando se analisa as linhas iniciais e agrupa-se as respostas mais avançadas (categorias 1 e 2), que omitiram o fonema inicial: apenas 7% das respostas na Escola X1, enquanto as Escolas X2, Z1 e Z2 apresentaram percentuais próximos e mais elevados, respectivamente 20%, 19% e 14%.

As respostas do tipo 3 e 4, em que não há omissões, mas, sim, substituições, o percentual de respostas da Escola X1, 30%, também é menor do que na Escola X2, que é de 42%, na Z1, que apresenta 46% e, na Escola Z2, que é de 40%.

Assim, pode-se afirmar, pela análise do conjunto dos dados, que as respostas das crianças da Escola X1 foram as que menos demonstraram alguma possibilidade de reflexão sobre a composição interna das palavras e se destacaram por isso, enquanto as outras escolas apresentaram resultados similares entre si.

O gráfico 2 apresenta os resultados por tipo de escola. Pode-se observar que, agrupados dessa forma, eles não são tão discrepantes, uma vez que as Escolas X1 e X2 comportaram-se de maneira muito distinta nessa tarefa. Portanto, quando comparamos as crianças por tipo de escola observamos menores diferenças em suas respostas.

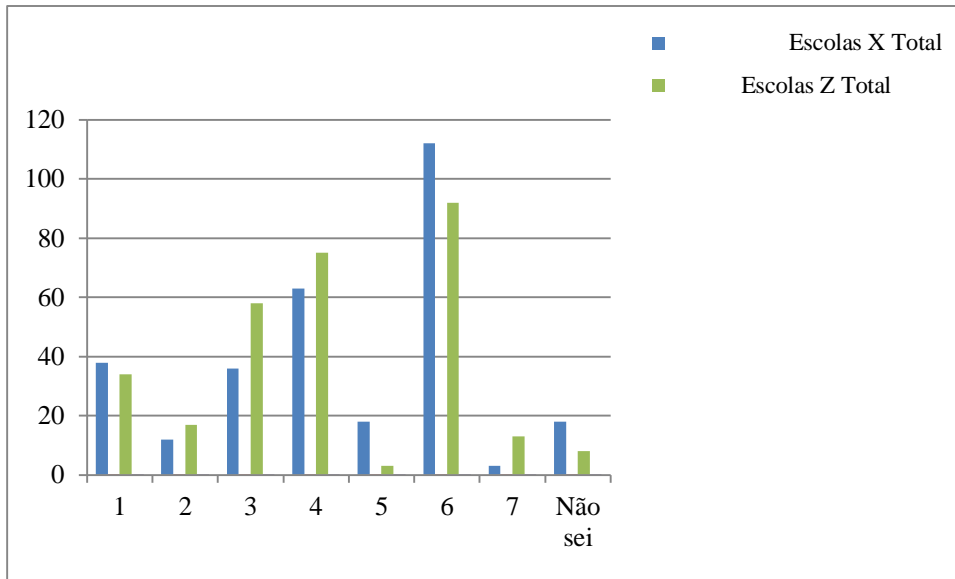


Gráfico 2 - Classificação de respostas por tipo de escola

3.4.4 Análise das respostas por subgrupos A, B, C

A tabela 20 permite analisar a relação entre o tipo de resposta – mais ou menos avançada –, e os subgrupos A, B, C, que foram organizados segundo avaliação das professoras em consideração às diferentes possibilidades das crianças nas tarefas de leitura e escrita⁴⁰.

⁴⁰ No anexo B, p. 260, ver tabela 21, organizada por subcategoria, tipos de escola e subgrupos A, B, C.

Tabela 20 - Categorias de respostas em percentagens por subgrupos A, B e C, segundo tipos de escola

Tipos de escola	Escolas X			Escolas Z		
	A	B	C	A	B	C
Categorias						
1	25	5	8	28	2	4
2	8	0	4	12	0	5
3	2	19	15	28	17	13
4	26	23	14	21	30	24
5	8	7	3	0	1	2
6	28	32	52	8	48	36
7	0	1	2	3	2	8
8	3	13	2	0	0	8
%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Se observarmos as respostas da categoria 1, as mais avançadas, podemos constatar que os maiores percentuais encontram-se nos subgrupos A, tanto nas Escolas X, com 25% das respostas, quanto nas Escolas Z, com 28% delas. Esse dado indica que há coerência entre a qualidade das respostas das crianças e a avaliação de suas professoras. É interessante observar como o percentual de respostas corretas diminui quando se trata dos subgrupos B e C, nessa mesma categoria 1.

As respostas da categoria 2, que são as mais avançadas dentre as incorretas por omitirem o primeiro fonema, mas também atuarem sobre outras partes da palavra, também se concentram nos subgrupos A, tanto nas Escolas X com 8%, quanto nas Escolas Z com 12% delas.

Nas respostas da categoria 3, aquelas que omitiram o final da palavra, encontramos um maior percentual, 28%, no subgrupo A das Escolas Z, do que no mesmo subgrupo das Escolas X, que apresenta um percentual de apenas 2% das respostas.

No outro extremo, na análise das respostas da categoria 6, a menos avançada já que não há trabalho com unidades menores do que a palavra, encontrou-se resultados discrepantes nos subgrupos A, B, C se comparadas as Escolas X e as Escolas Z. Enquanto nas Escolas Z, as respostas mais distantes do que foi solicitado concentram-se nos subgrupos B e C (48% e 36% respectivamente), nas Escolas X há também 28% das respostas no subgrupo A, o que demonstra que até as crianças consideradas “as melhores” nas atividades de leitura e escrita encontraram dificuldade de refletir sobre unidades menores do que a palavra.

3.4.5 Análise das respostas dadas por criança

Até agora, foram analisadas todas as respostas das crianças em relação às categorias as quais pertencem, aos tipos de escola e aos subgrupos A, B, C. Neste item, a análise centra-se no conjunto de respostas em função da criança e de sua trajetória ao longo das 10 palavras apresentadas na tarefa.

Denominamos de *trajetória homogênea* quando a criança deu um mesmo tipo de resposta para todas as palavras apresentadas. Por exemplo, como ocorreu com Erique (Z2, A, A), que deu todas as respostas corretas, omitindo o primeiro fonema (categoria 1), conforme solicitado:

PELO	FACA	BOCA	DEDO	MULA	SAPO	FOTO	SOMA	BOLA	VASO
elo	Aca	oca	edo	ula	apo	oto	oma	ola	aso
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

Já Arthur (Z2, B, P) apresenta uma trajetória homogênea, embora com respostas distantes do que havia sido solicitado pelo entrevistador. Ele repetiu duas das palavras apresentadas e, nas demais, respondeu com outras que tinham alguma relação semântica com as que foram ditas (categoria 6):

PELO	FACA	BOCA	DEDO	MULA	SAPO	FOTO	SOMA	BOLA	VASO
pena	Faca	fala	corde	mula	pulando	papel	soma grande	futebol	jogando
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

Outras crianças, no entanto, apresentaram *trajetórias heterogêneas*, isto é, deram respostas de tipos diferentes para as dez palavras apresentadas. Para fins de análise, em casos como esses, considerou-se o maior número de respostas (mais do que cinco) para sua classificação em determinada categoria. As respostas com maior variedade interna foram classificadas como “outras”. Seguem alguns exemplos:

Isaque (X1, C, P) foi classificado na categoria 1, pois omitiu o primeiro fonema em oito das palavras dadas (categoria 1) e, em outras duas – SAPO e SOMA. Além disso, substituiu a segunda consoante (categoria 2). Vejamos:

PELO	FACA	BOCA	DEDO	MULA	SAPO	FOTO	SOMA	BOLA	VASO
elo	aca	oca	edo	ula	alo	oto	oba	ola	aso
1	1	1	1	1	2	1	2	1	1

Victor (X1, B, P) repetiu a primeira palavra apresentada: PELO (categoria 6), em seguida substituiu a primeira consoante de FACA (categoria 4), para depois responder a oito estímulos, omitindo a segunda sílaba (categoria 3, na qual foi classificado). Vejamos:

PELO	FACA	BOCA	DEDO	MULA	SAPO	FOTO	SOMA	BOLA	VASO
pelo	vaca	bo	de	um	sa	fo	so	bo	va
6	4	3	3	3	3	3	3	3	3

Bruno (X1, A, SVP) teve um percurso heterogêneo e respondeu a nove estímulos, substituindo a primeira e/ou a segunda consoante e a última vogal – no caso de DEDO (categoria 4). Em apenas um caso repetiu a palavra dita: BOCA (categoria 6).

PELO	FACA	BOCA	DEDO	MULA	SAPO	FOTO	SOMA	BOLA	VASO
selo	paca	boca	deda	pula	tapo	coco	coma	cola	caso
4	4	6	4	4	4	4	4	4	4

Izabela (X1, C, SVP) foi classificada na categoria “outros”, pois deu diferentes tipos de resposta. Vejamos:

PELO	FACA	BOCA	DEDO	MULA	SAPO	FOTO	SOMA	BOLA	VASO
quelo	faca	boca	gesa	um	sa	mo	somar	bo	não sei
4	6	6	6	3	3	3	6	3	8

Esses casos que não chegam a cinco ou mais respostas similares não foram incluídos na análise realizada a seguir, quando considerou-se as crianças em relação à quantidade de respostas dadas em uma categoria. Foram 6 crianças (3 das Escolas X e 3 das Z) que apresentaram grande dispersão no tipo de resposta dada; isso explica o total de 54 crianças na tabela 22, a seguir:

Tabela 22 - Números absolutos e percentagens de crianças por categoria

Categorias	Crianças	%
1	7	13%
2	3	6%
3	7	13%
4	14	26%
5	0	0%
6	21	39%
7	0	0%
8	2	4%
Total de crianças	54	100%

Podemos observar na tabela 22 que 39% das crianças não trabalharam com unidades menores do que a palavra, compondo a categoria considerada menos avançada (categoria 6). Com percentagens similares, de 13%, encontraram-se crianças que responderam corretamente e omitiram o primeiro fonema, compondo a categoria de respostas mais avançadas (categoria 1), assim como outras, que substituíram consoantes e/ou vogais, integrando uma categoria intermediária (categoria 3). Um percentual de 26% das crianças não omitiu, e sim substituiu partes das palavras (categoria 4). É interessante observar que as categorias 5 e 7 só se apresentaram como respostas minoritárias (sempre menor do que 5). Em função disso aparecem ambas com 0% nesta análise.

Em todas as escolas, e em diferentes subgrupos A, B, C, encontraram-se crianças com respostas homogêneas, isto é, com o mesmo tipo de resposta. Há, também, crianças que apresentam uma trajetória heterogênea em relação ao tipo de resposta que deram. Por exemplo, Pedro (X2, B, P), que ora omitiu o primeiro fonema, ora substituiu a primeira ou as duas consoantes:

PELO	FACA	BOCA	DEDO	MULA	SAPO	FOTO	SOMA	BOLA	VASO
telo	caca	oca	edo	ula	caco	oto	toma	coca	tado
4	4	1	1	1	4	1	4	4	4

Há casos em que os diferentes tipos de resposta vão num crescente que parece indicar um avanço em relação à reflexão sobre a composição interna da palavra. Por exemplo, Gabriel (Z2, A,

SA), cujas respostas iniciais omitiram a última sílaba das palavras e, a partir da quarta palavra, passou a suprimir o primeiro fonema, conforme a solicitação do entrevistador:

PELO	FACA	BOCA	DEDO	MULA	SAPO	FOTO	SOMA	BOLA	VASO
pe	va	bo	edo	ula	lapo	oto	Oma	ola	aso
3	3	3	1	1	4	1	1	1	1

3.4.6 Omissão do primeiro fonema e sua relação com os níveis de conceitualização da escrita

Vernon (1997, 1999) e Grunfeld (2012) pesquisaram as relações entre as possibilidades infantis na resolução de tarefas de omissão do primeiro fonema e os níveis de conceitualização da escrita. Com base nesses estudos, considerou-se importante analisar o que ocorre no grupo estudado se comparadas as respostas das crianças na tarefa de omissão do primeiro fonema e os níveis conceituais já apresentados e discutidos na tarefa de escrita de uma lista de palavras.

Na tabela 23, colocamos na primeira coluna, à esquerda, as categorias referentes à tarefa de omissão do primeiro fonema; na linha horizontal, correspondemos os níveis de conceitualização da escrita apresentados pelas crianças estudadas.

Tabela 23 - Número de crianças segundo respostas em tarefa de omissão do primeiro fonema e nível de conceitualização da escrita, por escola

Omissão do 1º fonema	Níveis de conceitualização da escrita				
	Pré-silábicos (P)	Silábicos com vogais pertinentes (SVP)	Silábicos com vogais e consoantes pertinentes (SVCP)	Silábico-alfabéticos (SA)	Alfabéticos (A)
1	1 (X1)	1 (X1)	2 (X2, Z1)	1 (Z2)	2 (X2, Z2)
2	–	–	–	–	1 (Z1)
3	3 (X1, X2, Z1)	–	6 (1X2,4Z1,1Z2)	–	–
4	5 (2X1,2X2,1Z2)	3 (X1, X2, Z2)	5 (2X2,1Z1,2Z2)	–	1 (Z2)
5	–	–	–	–	–
6	15 (6X1,3X2,3Z1,3Z2)	3 (X1, Z1, Z2)	2 (Z1, Z2)	1 (Z2)	–
7	–	–	–	–	–
8	–	–	2 (X1, X2)	–	–

Total ⁴¹ (N=54)	24	7	17	2	4
-------------------------------	----	---	----	---	---

Os dados indicam que grande parte das respostas concentradas na categoria 6, a menos avançada, foram dadas por crianças pré-silábicas, isso é, que ainda não fonetizam a escrita. Essas crianças, na maioria das vezes, produziram três tipos de respostas: repetiam a palavra dada, inseriam-na em um enunciado ou diziam alguma outra palavra em função de alguma relação semântica. No outro extremo, considerando as respostas corretas ou mais avançadas (categorias 1 e 2) observamos que foram dadas por crianças com escritas alfabéticas (A) ou silábicas-alfabéticas (SA). Apenas uma criança com hipótese pré-silábica conseguiu trabalhar com unidades menores do que a palavra no nível oral, respondendo corretamente. A maioria das respostas de crianças com escritas silábicas concentrou-se em categorias intermediárias, isto é, omitiram a última sílaba da palavra (categoria 3) ou substituíram algumas letras da palavra dada (categoria 4).

Os resultados obtidos, portanto, confirmam os dados de pesquisas anteriores (VERNON, 1997, 1999; GRUNFELD, 2012; VERNON; FERREIRO, 2013) que demonstram que há relações entre atividades de consciência fonológica e os níveis de conceitualização da escrita. Não obstante, é importante assinalar que duas crianças com escritas alfabéticas não conseguiram resolver corretamente a tarefa de omissão do primeiro fonema. Ana Julia (Z2, A, A), em vez de omitir, substituiu a primeira consoante na maioria das ocorrências:

PELO	FACA	BOCA	DEDO	MULA	SAPO	FOTO	SOMA	BOLA	VASO
palo	lafi	loca	nedo	lula	lato	loto	sopa	lola	laso
4	6	4	4	4	4	4	4	4	4

E Geovanna (X1, A, A), que suprimiu a sílaba inicial (categoria 2) em oito estímulos e apenas em dois conseguiu isolar o fonema inicial (categoria 1). Vejamos:

PELO	FACA	BOCA	DEDO	MULA	SAPO	FOTO	SOMA	BOLA	VASO
elo	ca	co	do	ula	pa	to	ma	la	so

⁴¹ A comparação entre as tarefas só foi realizada com 54 crianças. Foram excluídas as seis crianças cujas respostas foram muito dispersas (três crianças das Escolas X e três crianças das Escolas Z) e não puderam ser categorizadas em algum tipo de trajetória.

1	2	2	2	1	2	2	2	2	2
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Há, por outro lado, três crianças com escritas silábicas que conseguiram atender corretamente à solicitação de omissão do fonema inicial, todas pertencentes ao subgrupo A – aquele que inclui, na avaliação das professoras, as crianças que conseguem realizar de forma mais autônoma as atividades de leitura e escrita. Vejamos esses casos. João Eduardo (X1, A, SVP) responde de forma heterogênea aos estímulos, mas em cinco deles o faz de forma correta:

PELO	FACA	BOCA	DEDO	MULA	SAPO	FOTO	SOMA	BOLA	VASO
pe	fa	oca	teto	ula	pato	oto	opa	ola	aso
3	3	1	4	1	4	1	2	1	1

Daniel (Z1, A, SVP) é um caso interessante, pois oscilou de respostas mais avançadas (seis delas da categoria 1) às menos avançadas (duas delas da categoria 6):

PELO	FACA	BOCA	DEDO	MULA	SAPO	FOTO	SOMA	BOLA	VASO
pelo	fada	oca	edo	ula	auto	oto	oma	ola	vado
6	4	1	1	1	6	1	1	1	4

As respostas de Samantha (X2, A, SVCP) foram mais homogêneas: respondeu corretamente (categoria 1) em sete ocorrências e, nas outras três, além de omitir o fonema inicial, atuou também na segunda consoante ou na primeira vogal (categoria 2). Vejamos:

PELO	FACA	BOCA	DEDO	MULA	SAPO	FOTO	SOMA	BOLA	VASO
elo	aca	uca	edo	ula	alo	oto	oma	ola	alo
1	1	2	1	1	2	1	1	1	2

Os exemplos citados evidenciam haver crianças, com escritas alfabéticas, que conseguem trabalhar com as menores unidades da palavra, os fonemas, quando elas estão em situação de produção escrita e não na análise oral, o que coincide com os dados encontrados por Vernon (1997,

1999) e Grunfeld (2012), e indica que, se o trabalho com a segmentação no plano oral fosse um pré-requisito para escrever, não se deveriam encontrar casos como esses.

Inversamente, mostraram-se exemplos de crianças que escreveram segundo uma hipótese silábica, e conseguiram isolar corretamente o primeiro fonema na tarefa oral, mas não repetiram esse mesmo trabalho no plano escrito. Tal ocorrência, mais uma vez, leva-nos a pensar que, se o trabalho oral anteceder o escrito, essas crianças escreveriam segundo o princípio alfabético.

Portanto, os dados encontrados parecem corroborar os estudos anteriormente realizados nessa área quando apontam que as possibilidades de reflexão sobre o sistema de escrita possibilitam avanços no estabelecimento de relações pertinentes entre o oral e o escrito.

Síntese dos resultados da tarefa de omissão do primeiro fonema

Embora nenhuma das escolas estudadas realizasse um trabalho de treino para segmentação do oral com o objetivo de que as crianças tomassem consciência das menores unidades da palavra, 56% do conjunto de respostas trabalharam nessa direção, sendo que 12% delas atuaram corretamente eliminando o primeiro fonema.

Um quarto das crianças conseguiu trabalhar com as menores unidades das palavras. Essas foram aquelas com escritas alfabéticas ou silábicas-alfabéticas, as quais mostraram que, quanto mais conhecimento tinham acerca da escrita, maiores possibilidades tiveram de reconstrução das segmentações de forma mais analítica, conforme resultados de pesquisas sobre o mesmo tema já apontavam.

Quando se compara as respostas por tipo de Escola X e Z, não se observa grandes diferenças. Os resultados discrepantes estão localizados na Escola X1, que se comportou de maneira muito distinta das outras nessa tarefa.

Na Escola X1, há um predomínio de respostas menos avançadas – 63% –, que demonstram ausência de reflexão sobre as unidades que compõem as palavras. Apenas 7% das respostas dessa escola estão entre as categorias 1 e 2, as mais avançadas. Portanto, pode-se afirmar, pela análise do conjunto dos dados, que as respostas das crianças da Escola X1 são as que menos demonstraram possibilidade de reflexão sobre a composição interna das palavras e se destacaram por isso, enquanto as outras escolas apresentaram resultados melhores e parecidos.

O que poderia explicar tal resultado na Escola X1? Os dados indicam que grande parte das respostas concentradas na categoria 6, a menos avançada, foi dada por crianças com escritas pré-silábicas, isto é, que ainda não fonetizavam a escrita. E a Escola X1 é a que contava com o maior percentual delas: 67% do total de crianças estudadas. Sabe-se, também, que são as situações de escrita por si mesmo, que desafiam as crianças a enfrentar uma série de problemas relacionados a quais letras colocar e em que ordem, o que lhes permite ir descobrindo cada vez mais a relação das unidades sonoras com as unidades gráficas no sistema alfabético. Porém, como já foi anteriormente comentado no capítulo 2, no item relativo à caracterização das práticas de escrita em cada uma das escolas, essa era uma proposta didática ausente no repertório de atividades da Escola X1; lá, as crianças não costumavam escrever da forma que podiam, sendo a cópia⁴² de modelos prontos a prática predominante.

Todavia, não foi apenas nesse caso que encontramos uma estreita relação entre o desenvolvimento da conceitualização da escrita e o desenvolvimento da consciência fonológica. No outro extremo, considerando as respostas corretas ou mais avançadas (categorias 1 e 2), observa-se que foram dadas por crianças com escritas alfabéticas (A) ou silábica-alfabéticas (SA), enquanto as respostas de crianças com escritas silábicas concentraram-se em categorias intermediárias (categorias 3 e 4).

Outro aspecto interessante para ser observado foi o que se passou com os subgrupos A, B e C. Constatou-se que os maiores percentuais de respostas na categoria 1, as mais avançadas, encontravam-se nos subgrupos A, tanto nas Escolas X quanto nas Escolas Z, de forma coerente com a avaliação realizada pelas professoras.

Em síntese, os resultados obtidos são muito similares e confirmam os dados de investigações anteriores que demonstram relações entre atividades de consciência fonológica e os níveis de conceitualização da escrita. Quanto mais conhecimento as crianças têm sobre a escrita, maiores possibilidades terão de reconstrução das segmentações de forma mais analítica, como conclui Vernon (1999, tradução nossa) ao analisar os dados de sua pesquisa:

Um dos resultados deste trabalho consiste em demonstrar que a consciência fonológica (avaliada por meio da omissão do primeiro fonema) tem um

⁴² Em algumas situações a cópia pode ter sentido, especialmente quando cumpre com os mesmos objetivos que essa prática de escrita tem na vida social e as crianças conhecem o propósito da atividade.

desenvolvimento. O desenvolvimento observado consiste em que as crianças menos avançadas tendem a repetir a palavra estímulo ou dizer outras palavras que não são pertinentes para a tarefa, mostrando sua impossibilidade para refletir de maneira consciente sobre a composição interna das palavras. Em um momento posterior, as crianças modificam a palavra, mas tais modificações não conseguem atender ao que foi solicitado, já que em geral agregam ou modificam fonemas em posições não indicadas. Essas crianças parecem compreender que se lhes solicita uma modificação da composição interna da palavra, mas não têm a suficiente clareza acerca de dita composição como para poder realizar a tarefa de maneira correta. Finalmente, as crianças mais avançadas são capazes de situar tanto a posição como o tipo de transformação solicitado. (p. 31).

Os dados demonstram que a consciência fonológica tem um desenvolvimento, embora não seja um desenvolvimento linear e hierárquico, pois as crianças, em qualquer nível de conceitualização da escrita, podem dar uma variedade de respostas, mesmo que dentro de certos limites. Há diferença nas respostas oferecidas pelos mais avançados quando comparados aos menos avançados em relação às suas hipóteses de escrita. As crianças com escritas alfabéticas são capazes de fazer recortes mais analíticos, ainda que não sejam sempre estritamente fonológicos.

Segundo Vernon (1999): “[...] o processo de alfabetização não é uma simples aplicação de conhecimentos adquiridos sobre a maneira como as palavras orais estão compostas, e sim que a escrita mesma coloca uma reorganização dos conhecimentos que as crianças têm sobre a oralidade” (p. 34).

3.5 Análise da tarefa de leitura de títulos em uma série de subtarefas encadeadas

As tarefas de leitura de títulos, incluídas na presente investigação, foram propostas às crianças de forma encadeada segundo diferentes níveis de contextualização do escrito. O objetivo, ao se oferecer uma graduação progressiva de contextos verbais, era observar as diferentes possibilidades de exploração do escrito que têm crianças que ainda não leem convencionalmente.

A primeira tarefa tinha início com a solicitação de leitura de quatro títulos de histórias sem contexto facilitador. Os seguintes títulos, escritos em filipetas individuais, foram apresentados à criança para que fizesse a leitura: *Pinóquio*, *Pele de Asno*, *A Bela Adormecida* e *O Patinho Feio*. Em seguida, para as crianças que não haviam podido ler nenhum dos títulos apresentados, incluía-se um contexto verbal facilitador, dizendo: *São títulos de histórias*. O questionamento seguinte foi a respeito de *onde* estava escrito “Pele de Asno” e, finalmente, foram selecionadas duas tarjetas com os títulos “Pinóquio” e “Pele de Asno” para que a criança apontasse em qual delas estava escrito “Pele de Asno”. Cada uma das tarefas será tratada em separado, para, em seguida, serem relacionadas.

Como já foi dito anteriormente, os títulos foram selecionados em função da letra inicial (caso de **Pinóquio**, **Pele de Asno** e **O Patinho Feio**), para que se pudesse observar se haveria a consideração de outros índices gráficos que não a letra inicial, e também de suas extensões, e analisar se levariam em conta os índices quantitativos. As crianças não conheciam a escrita desses títulos de história. Isto é, não tinham memorizado as suas grafias, mas conheciam os títulos em sua forma oral.

3.5.1 Leitura de títulos sem contexto facilitador (LSC)

As etiquetas brancas com os títulos escritos em letra de imprensa maiúscula foram apresentadas uma a uma, sem outorgar contexto facilitador, isto é, a escrita era a única fonte de informação disponível para que a criança tentasse atribuir algum significado. O investigador, à medida que as apresentava, falava: *O que pode estar dizendo aqui?* Após a resposta da criança, perguntava-se: *Como você descobriu?*. Procedia-se assim até terminarem as tarjetas. No caso de a

criança estranhar a solicitação de leitura, dizia-se: *Eu sei que as crianças muitas vezes não leem como os adultos, mas elas tentam ler, não é?*.

Um primeiro aspecto a ser observado é se as crianças levaram em consideração o escrito (quantidade de palavras, letras iniciais e finais etc.), quando tentavam interpretar os títulos apresentados.

Tabela 24 - Quantidade de respostas, segundo o uso do escrito em leitura de títulos sem contexto

Leitura sem contexto	Não usam o escrito	Usam o escrito
Total de respostas (n=240)	196	44

Analisou-se cada uma das respostas das crianças em relação a esse critério e observamos que apenas 20% delas consideraram o escrito na interpretação. Na tabela anterior, pode-se observar a distribuição da totalidade das respostas das crianças aos quatro títulos apresentados.

Como era previsível, o baixo número de respostas que consideraram o escrito é indicativo de quão difícil é para as crianças verem-se “sozinhas diante das letras”. Indicar um título e perguntar “o que diz”, pode levar a criança a dois caminhos: o da soletração, quando ela se concentra nas letras e abandona a busca pelo significado, ou o da adivinhação, quando ela não se baseia no escrito para arriscar uma resposta, como será visto mais à frente (LERNER, 2011). Tal dificuldade apresentou-se para crianças de ambos os grupos de escolas, como se pode observar na tabela 25, a seguir:

Tabela 25 - Uso ou não do escrito por tipo de escola

Tipo de escola	Não usam o escrito	Usam o escrito
Escolas X (n=120)	96	24
Escolas Z (n=120)	100	20

Muitas das crianças que não consideraram o escrito tomaram por base a tarefa anteriormente proposta, na qual ditou-se uma lista de supermercado para que escrevessem; mantiveram-se no mesmo campo semântico, tentando adivinhar e fornecendo respostas como *sal*, *açúcar*, *salgadinho*, *tomate etc.*, como nos casos de Isaque (X1, P, C), Rodrigo (X2, P, C), Kaio (Z1, P, C), Camila (Z2, SVCP, C) e outros.

Quando se observa a tabela 26, pode-se constatar que os resultados percentuais também coincidem em ambos os grupos de escola, na análise das crianças em relação à consideração do escrito: quando nunca o fazem, quando o fazem em uma ou duas respostas ou quando sempre o fazem.

Tabela 26 - Quantidade e percentagem de crianças, por tipos de escola, em relação ao número de respostas que levam em conta o escrito

Usam o escrito	Nunca	Entre 1 e 2 títulos	Todos os títulos
Escolas X (n=30)	17	10	3
%	57%	33%	10%
Escolas Z (n=30)	19	8	3
%	63%	27%	10%

É interessante investigar o que ocorre com o percentual de 20% das respostas que mostraram que as crianças consideraram o escrito quando tentavam interpretá-lo. O que as crianças levaram em consideração quando tentavam ler sem poder contar com nenhum contexto facilitador? As soluções encontradas foram classificadas da seguinte forma:

- **Reconhecimento imediato (RI):** são as respostas das crianças que já liam convencionalmente o que estava escrito nas cartelas. Por exemplo: PINÓQUIO / *Pinóquio*⁴³.
- **Reconhecimento próximo (RP):** incluem as respostas que eram muito próximas ao que realmente estava escrito nas cartelas. Por exemplo: PELE DE ASNO / *Pele de Aceno*; O PATINHO FEIO / *O patine feio*.
- **Índice (I):** são respostas que partiam da consideração de alguma letra que compunha a palavra (como letra inicial ou final), mas chegavam a palavras diferentes das que estavam escritas. Por exemplo: PINÓQUIO / Pedro.
- **Silabação ou soletração (S):** incluem as respostas nas quais as crianças soletravam ou silabeavam sem conseguir interpretar a palavra. Por exemplo: PINÓQUIO / *Pi-no-o-so-o*; PINÓQUIO / *Pe - i*.

⁴³ Em letras maiúsculas está escrito o título da cartela e em itálico a verbalização da criança.

Analisando as respostas das crianças dentre aquelas que consideraram o escrito na tarefa de leitura sem contexto facilitador (*ver anexo B, tabela 27, p.260*) observou-se diferenças no maior percentual de respostas mais avançadas nas Escolas Z, onde 50% estão classificadas como reconhecimento imediato e próximo, enquanto nas Escolas X esse percentual é de 17%. Já nas Escolas X, o maior percentual de respostas, 74%, são as classificadas como “índice”, isto é, respostas que partiam de índices gráficos das palavras, mas chegavam a palavras com significados diferentes dos títulos de histórias presentes nas tarjetas, enquanto nas Escolas Z esse percentual é de 32%. Algumas crianças, tanto das Escolas X (9%), quanto das Escolas Z (18%), tentaram interpretar o escrito por meio da silabação ou soletração.

Em relação aos subgrupos A, B e C, foi possível observar que é apenas no subgrupo A⁴⁴ que se concentram as respostas de reconhecimento imediato e de reconhecimento próximo (*ver anexo B, tabela 27, p. 260*).

E nas respostas que levam em conta índices grafofônicos, quais são os elementos que consideram quando tentam atribuir significado ao escrito? As crianças partiram das seguintes unidades gráficas:

- **Letra inicial:** as crianças verbalizavam alguma palavra que iniciava com a mesma letra que a palavra escrita, por exemplo, Hiasmin (Z2, B, SVCP):

PINÓQUIO	<p>C: Pera. [Apontando para Pinóquio]</p> <p>E: Onde você acha que está escrito ‘pera’? Mostra pra mim.</p> <p>C: [Aponta globalmente Pinóquio] Porque começa com a letra ‘p’.</p>
----------	--

- **Letra final:** as crianças diziam uma palavra que continha a letra final da palavra escrita, por exemplo, Victor Hugo (Z2, B, SVP):

PINÓQUIO	<p>C: Eu acho que está escrito Boi.</p> <p>E: Por que você acha que é Boi?</p>
----------	--

⁴⁴ Crianças que necessitam de pouca ajuda para a realização de tarefas, segundo a avaliação de suas professoras.

	C: <i>Porque termina com 'o'. [Apontando a letra "o" final]</i>
--	---

- **Mais de uma letra:** as crianças faziam antecipações baseadas em mais de uma letra da palavra escrita e assim justificavam suas escolhas. Por exemplo, Samantha (X2, A, SVCP):

PINÓQUIO	<p>C: <i>Vou tentar ler, tá? Acho que está escrito pilha.</i></p> <p>E: Como você descobriu?</p> <p>C: <i>Eu olhei o 'p' e o 'i'.</i></p>
-----------------	---

A seguir, na tabela 28, o tipo de índice grafofônico que as crianças utilizaram com maior frequência:

Tabela 28 - Índices considerados pelas crianças, expressos em valores absolutos e percentagens

Leitura sem contexto	Letra Inicial	Letra Final	Mais de uma letra
Respostas (n=24)	11	7	6
%	46%	29%	25%

De forma coincidente com o encontrado por Grunfeld (2012), nos casos em que as crianças selecionavam alguma unidade gráfica, esta foi, na maioria das vezes (46%), a letra inicial, em um percentual menor, a letra final (29%), e, algumas vezes, mais de uma letra na interpretação (25%).

3.5.2 Leitura de títulos com contexto facilitador (informação do campo semântico - LCC)

Realizava-se com as crianças que não haviam podido ler convencionalmente os títulos apresentados na tarefa anterior de leitura sem contexto (56/60), a inclusão de um contexto verbal facilitador. Apontava-se para as mesmas etiquetas, e dizia-se *São títulos de histórias*, com o propósito de se observar se podiam fazê-lo agora a partir do conhecimento do campo semântico das palavras que estavam escritas.

É interessante observar o que ocorreu. O fato de saber a qual campo semântico pertenciam as palavras escritas nas etiquetas possibilitou a seis crianças das Escolas Z (6/27) e duas das Escolas X (2/29) fazer antecipações significativas e considerar índices gráficos para verificá-las. Nas Escolas X, apenas crianças do subgrupo A utilizaram como procedimento a consideração de índices

grafofônicos, enquanto nas Escolas Z ele foi utilizado por crianças de todos os subgrupos A, B e C (ver anexo B, tabela 29, p. 261). A unidade grafofônica utilizada foi em 89% dos casos a letra inicial e em 11% a letra final. Uma das respostas, nas Escolas Z, e três nas Escolas X recorreram à soletração.

Nas respostas que não levaram em consideração o escrito, as crianças citavam aleatoriamente diversos títulos de histórias conhecidos como, por exemplo, **Cinderela**, **Chapeuzinho Vermelho**, **A Casa Sonolenta**, dentre outros, ou diziam “não sei”.

3.5.3 Leitura de título: *onde está escrito “Pele de Asno”?*

No encadeamento das tarefas de leitura, continuava-se explorando, com as crianças que ainda não haviam conseguido ler (55/60), os títulos escritos nos cartões. Dessa vez, perguntava-se: *Onde está escrito “Pele de Asno”?* Deixando-se as quatro etiquetas à mostra.

Um terço das crianças estudadas apontou corretamente o título solicitado, não havendo, nesse caso, discrepâncias entre os tipos de escolas. Para uma análise mais pormenorizada das respostas das crianças pode-se destacar a seleção da tarjeta (correta ou incorreta) e, também, o tipo de argumento dado para justificar a escolha feita (justifica ou não justifica, considerando índices qualitativos e/ou quantitativos), conforme as seguintes categorias:

+ p + : localização correta de **Pele de Asno** e justificativa adequada, ao levar em conta índices quantitativos ou qualitativos pertinentes.

+ p - : localização correta de **Pele de Asno** e justificativa inadequada.

- p - : localização incorreta e justificativa inadequada.

- p + : localização incorreta e justificativa pertinente, porque possível.

Tabela 30 - Localização e justificativas das crianças na tarefa de leitura onde diz *Pele de Asno*?

Escolas	+ p +	+ p -	- p -	- p +
Escola X1 (n=15)				
A	1	4	-	-
B	-	-	4	1

C	-	-	5	-
Total	1	4	10	-
Escola X2 (n=14)				
A	2	-	1	1
B	1	-	2	2
C	-	1	3	1
Total	3	1	6	4
Escola Z1 (n=13)				
A	-	-	2	-
B	1	1	1	2
C	2	1	1	1
Total	3	2	4	3
Escola Z2 (n=13)				
A	1	-	1	1
B	1	1	2	1
C	1	-	4	-
Total	3	1	7	2

Obs: A pergunta não foi realizada para as crianças que leram os títulos apresentados nas tarefas anteriores

Como se pode observar na tabela 30, 18% das crianças que participaram dessa tarefa localizaram corretamente a tarjeta solicitada e forneceram argumentos pertinentes. De que forma elas justificaram sua escolha? Por meio da utilização de índices qualitativos ou quantitativos. Por exemplo, como Hiasmin (Z2, B, SVCP) que apontou a letra inicial e disse: *Porque começa com 'p'*; ou como David (Z1, C, SVCP), que justificou apontando a letra final e dizendo: *Porque tem o 'o'*, ou levaram em conta mais de uma letra, como Samantha (X2, A, SVCP) e Elisabeth (X2, A, A), que disseram: *Porque tem o 'p' e o 'e'*. Outras crianças consideraram índices quantitativos (pela extensão do escrito) como explicou Victor Hugo (Z2, B, SVP) ao apontar para **Pele de Asno**: *É essa, porque tem muita letra*. Algumas crianças, 15%, apesar de localizarem corretamente a cartela solicitada, não souberam justificar suas escolhas.

Um percentual de 16% de crianças escolheu outros títulos, de forma inadequada, mas forneceu argumentos pertinentes porque possíveis como, por exemplo, utilizando índices quantitativos como fez Mateus (Z1, C, P) ao selecionar A Bela Adormecida e explicar: *Porque, olha, Pele de Asno é grande*, ou índices qualitativos como a letra final, como Ynara (X2, B, SVCP), que apontou para O Patinho Feio e disse que ali estava escrito Pele de Asno porque *termina com a letra 'o'*. A letra inicial também foi um índice grafofônico utilizado como justificativa, como fez

Marjory (Z1, B, SVCP), que apontando para **Pinóquio** disse: *Porque tem o 'p'*. Algumas crianças consideraram mais de uma letra, como Camila (Z2, C, SVCP), que escolheu **Pinóquio** e argumentou: *Porque tem o 'p' e o 'o'* [apontando respectivamente para as letras inicial e final]. Foi possível observar que, no caso de escolhas inadequadas, resulta mais difícil para as crianças justificarem suas escolhas; em função disso há um percentual maior de crianças (49%) que não soube dar nenhuma justificativa.

Ao analisar o caso de Gabriel (Z2, A, SA), a seguir, é possível observar como ele passou de um procedimento de soletração, divorciado do significado do que estava escrito, para uma utilização operacional de índices quantitativos na tentativa de interpretar o escrito. Vejamos o episódio.

A entrevistadora disse a ele que eram títulos de histórias conhecidas e apresentou a etiqueta onde estava escrito Pinóquio. Gabriel concentrou-se nas letras e tentou soletrar:

PINÓQUIO	C: <i>pe... i... ene... o... que... u... ene... o... Ah! Não consigo.</i>
----------	---

Na continuidade da tarefa, a entrevistadora apresentou os quatro cartões contendo os títulos de história e perguntou onde dizia **Pele de asno**:

PINÓQUIO	
A BELA ADORMECIDA	
O PATINHO FEIO	
PELE DE ASNO	C: <i>É essa.</i> [Apontando para Pele de Asno] E: <i>Por que você acha que é essa?</i> C: <i>Porque aqui não podia ser 'Pele de Asno'</i> [Apontando para Pinóquio], <i>porque 'Pele de Asno' tem um monte de letra e aqui tem pouca.</i> [Apontando para Pinóquio] E: <i>Hã...</i> C: <i>Então é aqui: Pele de Asno.</i> [apontando para Pele de Asno]

Gabriel desvencilhou-se da soletração a partir do momento em que a entrevistadora informou *o que* estava escrito em um dos cartões e perguntou *onde* esse título estava escrito, incentivando a sua localização. Tal intervenção transformou o problema, pois já não se tratava de

averiguar *o que* estava escrito, mas sim de encontrar um título que já se sabia presente dentre outros. Em função disso, as letras, nesse caso a letra “p” (já que ele selecionou pela letra inicial e comparou apenas dois títulos) e a quantidade das letras funcionaram como indícios que permitiram a Gabriel verificar o significado que havia atribuído ao texto.

3.5.4 Leitura de dois títulos selecionados: qual é qual?

Essa tarefa só foi realizada com as crianças que não haviam conseguido ler⁴⁵ nas tarefas anteriores (51/60), para que se verificasse se agora poderiam fazê-lo ao saber o significado do escrito. Selecionavam-se duas tarjetas com os seguintes títulos: **Pinóquio** e **Pele de Asno** e perguntava-se: *Um desses diz **Pele de Asno** e o outro diz **Pinóquio**. Qual deles é **Pele de Asno**?. A criança deveria selecionar a tarjeta solicitada e justificar sua escolha para a entrevistadora que perguntava: *Como você descobriu?*. Dado que eram dois títulos com as mesmas letras iniciais e finais, mas com diferentes extensões, foi interessante analisar as respostas das crianças e o tipo de argumento utilizado para justificar suas escolhas.*

Observou-se que 63% das crianças (32/51) responderam adequadamente, selecionando a cartela com o título solicitado. Assim como na tarefa anterior – e para uma análise mais pormenorizada dos tipos de respostas –, a seleção da etiqueta (correta ou incorreta) e o tipo de argumento dado para justificar a escolha feita (justifica ou não justifica, considerando-se índices qualitativos e/ou quantitativos) foram destacados, conforme as seguintes categorias:

- + p +: localização correta de **Pele de Asno** e justificativa adequada ao tomar em conta índices quantitativos ou qualitativos pertinentes.
- + p -: localização correta de **Pele de Asno** e justificativa inadequada.
- p -: localização incorreta e justificativa inadequada.
- p +: localização incorreta e justificativa pertinente, porque possível.

⁴⁵ Salientamos que parte dessas crianças leu no sentido convencional do termo e outra parte por meio do interjogo antecipação/verificação, como explicitado anteriormente.

Tabela 31 - Localização e justificativas na tarefa de leitura dos títulos *Pele de Asno e Pinóquio* (*Qual é qual?*)

Escolas	+ p +	+ p -	- p -	- p +
Escola X1 (n=15)				
A	1	3	1	-
B	2	-	3	-
C	-	3	2	-
Total	3	6	6	-
%	20%	40%	40%	-
Escola X2 (n=12)				
A	1	1	-	-
B	1	2	1	1
C	1	2	-	2
Total	3	5	1	3
%	25%	42%	8%	25%
Escola Z1 (n=12)				
A	1	1	-	1
B	2	-	1	2
C	1	1	2	-
Total	4	2	3	3
%	33%	17%	25%	25%
Escola Z2 (n=12)				
A	-	1	1	-
B	3	1	1	-
C	2	2	1	-
Total	5	4	3	-
%	42%	33%	25%	-

A possibilidade de leitura aumentou quando se reduziu o campo de possibilidades a apenas dois títulos (**Pele de Asno e Pinóquio**), impactando positivamente o percentual de respostas corretas, 29% do total (15/51), seguidas de justificativas pertinentes, por meio de índices quantitativos ou qualitativos (neste caso, apoiando-se em letras localizadas em outras posições que não a inicial ou a final, uma vez que os dois títulos iniciavam-se com a letra Pe e terminavam com a letra O). Os maiores percentuais de respostas corretas encontraram-se nas Escolas Z (33% na Z1 e 42% na Z2), contra 20% na X1 e 25% na X2.

Para a análise das respostas corretas por escola, e por subgrupo A, B e C, consideramos a justificativa dada pelas crianças: se argumentam ou não, e se consideram índices quantitativos ou qualitativos.

Algumas justificativas demonstram que as crianças não consideraram o escrito para verificar onde dizia **Pele de Asno**, isto é, não repararam em nenhuma informação quantitativa ou qualitativa para orientar a sua escolha. O percentual desse tipo de resposta foi mais alto nas Escolas X (26%) do que nas Escolas Z, que foi de 8,5% (*ver anexo B, tabela 32, p. 262*). Este é o caso de Aline (X1, B, P), que seleciona **Pinóquio** no lugar de **Pele de Asno** e, sem olhar para o escrito. Justifica dizendo: *Porque parece*.

As crianças das Escolas Z só apresentaram argumentações pertinentes para suas escolhas, e essas são percentualmente maiores (58,5%) do que nas Escolas X, onde esse percentual é de 30%. Por exemplo, Isabelle (Z1, B, SVCP) e Victor Hugo (Z2, B, SVP), que ao selecionarem **Pele de Asno** argumentaram em função de aspectos quantitativos: *Porque tem muita letra*, assim como Maria Luiza (Z1, A, SVCP) que disse: *Porque tem o nome mais grande*; ou de índices qualitativos, como, por exemplo, David (Z1, C, SVCP), que apontou para **Pele de Asno** e justificou: *Porque tem o 'a'*.

Algumas crianças das Escolas Z recorreram à letra inicial ou final para justificarem as suas escolhas e, ao serem contra-argumentadas pelo entrevistador, utilizaram outras letras como sinais úteis para determinar de que título se tratava em cada caso. Vejamos alguns exemplos:

Camila (Z2, C, SVCP) estabeleceu o seguinte diálogo com o entrevistador:

PELE DE ASNO	<p>C: <i>Porque tem o 'p' e o 'o'</i>. [Apontando a letra inicial e a final]</p> <p>E: Mas aqui também não tem o “p” e o “o”?</p> <p>[Apontando para a etiqueta de Pinóquio]</p> <p>C: [Balança a cabeça afirmativamente]</p> <p>E: E como podemos fazer pra saber?</p> <p>C: <i>Acho que esse não é porque tem o 'i'</i>.</p> <p>[Apontando para Pinóquio]</p> <p>E: E Pele de Asno não tem 'i'?</p> <p>C: <i>Não. Pele de Asno é esse</i>. [Apontando para Pele de Asno]</p> <p>E: Sim, aqui é Pele de Asno e aqui é Pinóquio.</p> <p>[Apontando para um e outro]</p>
--------------	--

Hiasmin (Z2, B, SVCP) selecionou **Pele de Asno**, mas logo se deu conta de que não adiantaria apoiar-se nas letras iniciais e finais para certificar-se do que estava escrito:

PELE DE ASNO	<p>C: [Aponta para Pele de Asno] E: Por que você acha que é esta? C: <i>Porque é duas de 'p' e duas de 'o'</i>. [Apontando respectivamente para as letras iniciais e finais dos dois títulos] E: Aqui também começa com “p” e termina com “o”? [Apontando para Pinóquio]. Como podemos saber qual é Pele de Asno? C: [Aponta para Pele de Asno] E: Por que você acha que é essa? C: <i>Porque começa com 'p' e 'e'</i>. [recorrendo à segunda letra de “Pele”]</p>
--------------	--

Outro aspecto a ser analisado refere-se ao contraexemplo dado pelo entrevistador: parece ter sido uma intervenção facilitadora, nesse tipo de tarefa, por ter favorecido reflexões para algumas crianças, como Marjory (Z1, B, SVCP), que mudou sua interpretação. Exemplificando:

PELE DE ASNO	
PINÓQUIO	<p>C: <i>Esse</i>. [Aponta para Pinóquio] E: Por que você acha que é este? C: <i>Porque tem 'p'</i>. E: E esse aqui [Apontando para Pele de Asno] também não tem “p”? Como a gente faz pra saber qual é? C: <i>Os dois é Pele de Asno</i>. E: Eles são iguais? C: <i>Hã, hã... mas não tem o 'e'</i>. [Olhando para Pinóquio] E: E precisa do E? C: [Balança a cabeça afirmativamente] <i>É esse</i>. [Apontando para Pele de Asno] E: Então lê pra mim? C: <i>Pele de Asno</i>. [Apontando globalmente]</p>

Algumas crianças não conseguiram encontrar um caminho para algum tipo de justificativa e disseram “não sei”. Esse percentual foi de 37% de respostas nas Escolas X e 33% nas Escolas Z. A maioria dessas crianças compõe o subgrupo C.

Um aspecto relevante a ser pontuado refere-se à possibilidade de utilização de índices quantitativos e qualitativos pertinentes, por crianças dos três subgrupos A, B e C, em ambos os tipos de escola, como justificativa para suas escolhas.

3.5.5 Comparação entre as tarefas de leitura

Um dos objetivos da proposição de um encadeamento de tarefas de leitura era observar que papel poderiam cumprir diferentes níveis de contextualização do escrito, para crianças que ainda não liam convencionalmente. Além disso, averiguar formas de uso da informação verbal recebida ao tentarem atribuir significado ao escrito ou selecioná-lo, conforme solicitação do entrevistador, em função de índices quantitativos ou qualitativos.

A tabela 33, a seguir, apresenta, por escolas, os percentuais de respostas adequadas em cada uma das tarefas:

Tabela 33 - Percentuais de respostas adequadas por tarefa e por escola

Tarefas de leitura	Leitura sem contexto	Leitura com contexto verbal: informação do campo semântico	Leitura com contexto verbal: onde está escrito <i>Pele de Asno?</i>	Leitura de dois títulos selecionados: qual é <i>Pele de Asno?</i>
Escolas				
Escola X1	0% (n=15)	0% (n=15)	30% (n=15)	60% (n=15)
Escola X2	1% (n=15)	0% (n=14)	30% (n=14)	67% (n=12)
Escola Z1	13% (n=15)	1% (n=13)	30% (n=13)	50% (n=12)
Escola Z2	1% (n=15)	1% (n=14)	30% (n=13)	75% (n=12)

Analisando-se as semelhanças e as diferenças entre as respostas das crianças de cada uma das escolas, um primeiro aspecto a ser observado é o papel facilitador que a presença do contexto verbal trouxe para as crianças de todas as escolas, uma vez que favoreceu a coordenação de informações para seleção do título adequado. É interessante notar a progressão existente, nas linhas horizontais, quanto às possibilidades de as crianças avançarem e tomarem em consideração o escrito, selecionando de forma cada vez mais adequada o título solicitado.

Observa-se que a explicitação do campo semântico da lista apresentada, ao dizer: *são títulos de histórias*, já resulta importante para que duas crianças das Escolas Z arrisquem-se a ler, por meio

do interjogo antecipação e verificação, conseguindo atribuir significado ao escrito, o que não havia sido possível na leitura sem contexto. A comparação entre as tarefas permite concluir que quando as crianças sabem o que é que precisam buscar (*Onde está escrito 'Pele de Asno'?*) a probabilidade de identificar o escrito adequadamente é significativamente maior em todas as escolas. Quando as crianças sabem *o que* está escrito conseguem utilizar a informação para antecipar *onde* pode estar escrito e verificar se a sua opção está correta por meio de índices gráficos ou grafofônicos.

3.5.6 Leitura e sua relação com os níveis de conceitualização da escrita

São apresentadas, neste item, a análise do que ocorre quando as crianças tentam ler alguns títulos de história, assim como a do que acontece quando tentam escrever palavras ditadas pelo entrevistador. Isso é, estabelecem-se algumas relações entre as tarefas de leitura e os níveis de conceitualização da escrita das crianças estudadas.

A primeira é a análise da tarefa de *leitura sem contexto* (LSC), quando são mostradas quatro tarjetas com títulos de histórias sem a apresentação de nenhum tipo de informação: pode-se observar na tabela 34, a seguir, o tipo de trajetória realizada por cada criança nos quatro títulos apresentados, segundo a seguinte definição:

- **Trajетória homogênea:** quando a criança dá o mesmo tipo de resposta ao longo da apresentação dos quatro títulos de histórias. Considera-se trajetória homogênea positiva (H+), quando há consideração do escrito; trajetória homogênea negativa (H-), quando o escrito não é considerado para a interpretação.

- **Trajетória oscilante (O):** quando há variação no tipo de resposta, ao longo da tarefa, quanto à consideração do escrito.

Por meio da análise dessas trajetórias, foi possível estabelecer relações com os níveis de conceitualização da escrita definidos a partir do ditado de uma lista de palavras proposto às crianças.

Tabela 34 - Quantidade de crianças segundo níveis de conceitualização da escrita, e respostas dadas, na tarefa de leitura de títulos sem contexto

Tipos de trajetória	Níveis de conceitualização da escrita				
	Pré-Silábico (P)	Silábico com vogais pertinentes (SVP)	Silábico com vogais e consoantes pertinentes (SVCP)	Silábico-alfabético (SA)	Alfabético (A)
(N=60)					
H+	0	0	2	0	4
H-	24	9	13	1	1
O	2	0	2	1	1
Totais	26	9	17	2	6

No sentido vertical, pode-se constatar que a maioria das crianças com escritas pré-silábicas, como já era esperado, possui trajetória homogênea negativa, isto é, não consideraram o escrito em nenhum dos títulos. São aquelas crianças que, como já comentado anteriormente, consideraram que a lista poderia conter itens de supermercado em função da tarefa de escrita de palavras que haviam acabado de realizar e, em função disso, diziam: *gelatina, sal, uva* etc. Apenas duas crianças com esse nível conceitual levaram em conta o escrito em algumas de suas respostas. É interessante observar que, de forma coerente e coincidindo com dados de pesquisa de Grunfeld (2012), a presença de trajetórias homogêneas positivas só se inicia a partir do nível de conceitualização de escrita silábico com letras pertinentes. Isto quer dizer que há relação entre o uso de letras pertinentes na escrita e a possibilidade de considerar índices qualitativos na interpretação do escrito nas atividades de leitura sem contexto.

Considerando-se, ainda, a tarefa de *leitura sem contexto*, como se distribuíram essas trajetórias de acordo com os tipos de escola? A tabela 35, a seguir, analisada no sentido horizontal, mostra que a grande maioria das crianças, de ambos os tipos de escolas, apresenta trajetória homogênea, isto é, mantém o mesmo tipo de procedimento ao longo da tarefa quando se trata de reparar ou não no escrito. Outro aspecto a ser observado é a concentração de trajetórias homogêneas positivas nos níveis mais avançados de conceitualização da escrita (alfabéticos), tanto nas Escolas X quanto nas Escolas Z, conforme previsto.

Ou seja, os dados apontam para a existência de relações entre o processo de conceitualização da escrita e a leitura sem contexto nos níveis extremos, uma vez que apenas uma

criança com escrita pré-silábica apresenta uma trajetória homogênea positiva (H+), o que ocorre com todas as crianças com escritas alfabéticas.

Tabela 35 - Quantidade de crianças por Escolas X e Z, segundo níveis de conceitualização da escrita e tipo de trajetória, na tarefa de leitura sem contexto (LSC)

		Níveis de conceitualização da escrita				
Escolas	Trajetoórias	Pré-sil.	Sil.VP	Sil.VCP	Sil. Alf.	Alfab.
X	H+	0	0	1	0	2
	H-	12	1	1	0	0
	O	5	3	5	0	0
Total	(N=30)	17	4	7	0	2
Z	H+	1	0	2	1	3
	H-	4	4	1	0	0
	O	4	1	7	1	1
Total	(N=30)	9	5	10	2	4

Pode-se observar, também, que algumas crianças com diferentes níveis de conceitualização (pré-silábicos, silábicos e silábico-alfabéticos), de ambas as escolas, fizeram algumas tentativas de coordenar informações para interpretar o escrito, compondo trajetórias oscilantes.

A tabela 36, a seguir, mostra o avanço ocorrido, inclusive, com as crianças com escritas pré-silábicas quando se lhes apresentou a leitura de títulos com algum contexto verbal facilitador. Algumas delas conseguiram selecionar adequadamente o título solicitado quando lhes foi perguntado *onde está escrito Pele de Asno*, num conjunto de quatro títulos, e o dobro delas quando o campo de possibilidades ficou restrito a apenas dois títulos, para que a seguinte pergunta fosse feita: *qual é qual* entre os títulos **Pele de Asno** e **Pinóquio**? Parece que intervenções como essas que fornecem um contexto verbal foram úteis para as crianças, de todos os níveis de conceitualização da escrita, poderem selecionar o título solicitado.

Tabela 36 - Quantidade de crianças segundo níveis de conceitualização da escrita que identificaram o título nas tarefas de leitura: *Onde diz?* E *Qual é qual?*

Tarefas de leitura	Níveis de conceitualização da escrita					Total
	Pré-Sil.	Sil. VP	Sil. VCP	Sil. Alf.	Alf.	
(N=55) ⁴⁶						
Onde diz?	8	4	4	1	1	18
Qual é qual?	16	5	12	1	0	34

Portanto, os resultados das tarefas de leitura com contexto verbal indicaram que saber o que é preciso buscar promoveu, em distintos níveis de conceitualização da escrita, inclusive nos iniciais, a consideração de índices quantitativos ou qualitativos e a possibilidade de seleção do título solicitado.

Síntese dos resultados das tarefas de leitura encadeadas

Como é possível que alguém que oficialmente não sabe ler atue como leitor? O encadeamento das tarefas elucidada, em parte, essa questão, à medida que dá visibilidade a variações nas condições didáticas das situações de leitura apresentadas indicando o que precisa ser oferecido para tornar possível o aprendizado.

Na tarefa de *leitura sem contexto* não houve diferença entre as escolas estudadas, uma vez que resultou difícil para as crianças ainda não alfabéticas atribuírem algum sentido ao escrito dispondo apenas da informação presente nas cartelas. Esse é um problema complicado: para solucioná-lo seria preciso encontrar vários indícios que permitam fazer suposições fundamentadas sobre o que poderia estar escrito.

Apenas 20% das respostas dadas consideraram o escrito na interpretação. Analisando as respostas das crianças, dentre essas que consideraram o escrito, observamos diferenças no maior percentual das Escolas Z, com 50% das respostas classificadas como reconhecimento imediato (referentes às crianças que já liam convencionalmente) ou próximo, enquanto nas Escolas X esse

⁴⁶ Obs.: N=55 porque cinco crianças leram convencionalmente na tarefa de leitura sem contexto, e não participaram dessas tarefas.

percentual foi de 17%. As crianças que levaram em conta índices do texto, recorreram geralmente à letra inicial (46% das respostas) para confirmar ou refutar suas antecipações.

Na continuidade da tarefa, a informação sobre o campo semântico a que pertenciam as cartelas apresentadas, dizendo que eram “títulos de histórias conhecidas”, dobrou a possibilidade de as crianças das Escolas Z utilizarem índices gráficos ou grafofônicos na tentativa de interpretação do escrito, talvez, em função da maior familiaridade que tinham com esse tipo de atividade (conforme comentado anteriormente no capítulo de caracterização das práticas de leitura e escrita nas escolas estudadas). Nas Escolas X, também houve um aumento no percentual de crianças que se arriscou a interpretar o escrito (43%), no entanto, fizeram-no por meio da soletração ou silabação. Apenas crianças do subgrupo A, nas Escolas X, utilizaram índices quantitativos ou qualitativos, enquanto nas Escolas Z essa possibilidade esteve distribuída por todos os subgrupos A, B e C. A letra inicial continuou sendo a unidade grafofônica preferida em 89% dos casos.

Na tarefa seguinte, na pergunta *onde diz **Pele de Asno***, foi dado um contexto verbal que diminuiu, em parte, o grau de dificuldade: estimulou-se a criança a localizar um título dentre vários, por meio da utilização de indícios para confirmar ou refutar sua antecipação, traçando, assim, um problema possível de ser resolvido. A comparação entre essa tarefa e a anterior indicou que quando as crianças sabem o que é preciso buscar, a probabilidade de interpretar o escrito é significativamente maior. Observou-se que 1/3 das respostas foram corretas, sem discrepâncias entre os tipos de escola. A existência de títulos com a mesma letra inicial e final levou à utilização de mais de uma letra para justificar a escolha feita.

Na última das tarefas de leitura proposta às crianças o problema estabelecido era determinar *qual é qual* conhecendo de antemão os dois títulos presentes nas tarjetas. A redução de alternativas entre as quais teriam de decidir facilitou a busca porque restringiu as sequências gráficas nas quais elas precisavam prestar atenção, resultando em um maior percentual de respostas adequadas (entre 50% e 75%) em ambos os tipos de escola.

Lerner (2001), em artigo no qual analisa as condições didáticas das situações de leitura por si mesmo de crianças que ainda não leem convencionalmente, aponta para a utilidade dessa intervenção de restringir o universo de títulos a somente dois ou três para que os alunos possam centrar a atenção em um conjunto menor de possibilidades. Tal procedimento promoveria a

reflexão, aumentando a incidência de respostas mais analíticas. De fato, a 41% das respostas seguiram-se justificativas pertinentes. Todas as crianças das Escolas Z apresentaram argumentações adequadas como justificativa de suas escolhas.

Essa tarefa permitiu, ainda, explicitar para algumas crianças que, quando dois títulos começam e terminam com a mesma letra, não é suficiente apoiar-se nelas para distingui-los; é preciso analisar as letras intermediárias. Ao serem contra-argumentadas pelo entrevistador, apresentaram respostas mais consistentes, passando a utilizar outras letras como unidades grafofônicas de verificação do escrito para solucionar o problema apresentado.

Constatou-se que, quando não liam convencionalmente, a informação sobre o que elas precisavam buscar provocou, em crianças em distintos níveis de conceitualização da escrita, inclusive nos iniciais, a coordenação de índices gráficos quantitativos ou qualitativos e a possibilidade de tentarem interpretar o escrito.

É interessante observar que, de forma coerente – que confirma dados de pesquisa de Grunfeld (2012) –, a interpretação do escrito seguida de justificativas adequadas só teve início a partir do nível silábico de conceitualização de escrita com uso de letras pertinentes. Isto quer dizer que houve relação entre o uso de letras pertinentes na escrita e a possibilidade de as crianças considerarem índices qualitativos na interpretação do escrito nas atividades de leitura sem contexto facilitador.

Em síntese, em relação aos níveis de conceitualização da escrita e as trajetórias das crianças ao longo das tarefas, observou-se que:

- há relação entre o uso de letras pertinentes na escrita e a possibilidade de considerar índices qualitativos ao interpretar o escrito nas atividades de leitura sem contexto;
- quando as crianças não leem convencionalmente, saber o que é preciso buscar promove, em distintos níveis de conceitualização da escrita, inclusive nos iniciais, a coordenação de índices gráficos quantitativos ou qualitativos e a possibilidade de seleção do título solicitado;
- crianças de todas as escolas puderam avançar, na reflexão sobre o escrito e na realização de coordenações mais ajustadas na leitura, ao receberem maior informação na proposta de leitura.

3.6 Tarefa de exploração de textos informativos, busca de informação no índice e localização da página

Foram apresentados à criança, dois livros fechados: um informativo e outro literário, com suas capas expostas:



Imagem 43 - Capas dos livros literário e informativo

Ambos os portadores contavam com imagens de capa que ilustravam animais segundo aspectos canônicos de edição para esse tipo de material: ilustrações realistas para o texto informativo e não realistas para o ficcional, ambos coloridos.

Diante desses dois tipos de livros de circulação social – uma enciclopédia de animais e um livro literário – perguntou-se às crianças onde procurariam informações para saber mais sobre esse animal. O propósito foi convidar a criança a selecionar um dos livros, aquele no qual poderia *saber mais sobre esse animal, para aprender sobre ele*. Qualquer que tenha sido sua resposta, a criança era convidada a trabalhar especialmente com a enciclopédia. No momento de exploração do livro informativo, o objetivo foi analisar que tipo de informação ela levava em consideração para realizar a tarefa (imagens, títulos, subtítulos, índice, relação entre o índice e a localização das páginas etc.).

A maioria das crianças entrevistadas – 73% delas – indicou a enciclopédia de animais como o portador mais adequado. Há um equilíbrio nas respostas das crianças das Escolas X e das Escolas Z no que diz respeito à preferência pelo livro informativo em detrimento do literário quando se trata de buscar informações. Observou-se, também, que crianças de todos os subgrupos A, B e C – organizados conforme consideração das professoras no que diz respeito à ajuda que necessitavam para realizar as atividades envolvendo a leitura e a escrita, conseguiram responder adequadamente a essa questão (*ver tabela 37, anexo B, p. 262*).

Entretanto, o cenário se altera quando pedimos àquelas crianças que optaram pelo texto informativo que argumentassem a favor de suas escolhas, conforme pode ser observado na tabela 38, a seguir:

Tabela 38 - Argumentos das crianças que escolheram o informativo, por tipo de escola

Escolas	Comparação características dos gêneros	Outras	Não justificaram
Escolas X (n=24) ⁴⁷	2	12	10
%	8%	50%	42%
Escolas Z (n=20)	11	3	6
%	55%	15%	30%

As crianças utilizaram como argumento de escolha as características dos gêneros informativo e literário, estabelecendo algumas comparações entre elas, como, por exemplo, Izabela (X2, C, SVP), que disse: *Porque esse outro boi é gordinho e tem brinco* (fazendo referência à ilustração de capa do livro literário); já Maycon (Z1, C, P) fez a seguinte comparação: *Porque esse é de verdade e o outro é historinha*; Hiasmin (Z2, B, SVCP) procurou explicar: *Porque esse é de verdade e esse é de mentira*; *Porque esse é de bichos*, disse Kerry (Z2, C, P) ou *Porque nesse tem um monte de bichos*, como falaram Victor Hugo (Z2, B, SSLP) e Mateus (Z1, C, P), ambos apontando para as imagens de capa do livro informativo.

Na coluna onde foram agrupadas as respostas como “outras” incluem-se justificativas mais genéricas, tais como: *Porque tem animal*, *Porque tem boi*, *Porque tem cenoura* etc. E a coluna “Não justificaram” engloba as respostas do tipo: *Não sei*, *Porque sim*, *Porque eu gosto*.

É interessante observar que, nesse caso, se comparadas as respostas das crianças por tipos de escola, encontra-se uma grande discrepância: enquanto apenas 8% das crianças das Escolas X conseguiram justificar sua escolha com base na comparação entre as características dos gêneros informativo e literário, 55% delas souberam fazê-lo nas Escolas Z.

Essas diferenças aparecem mais marcantes quando se compara cada uma das escolas, como se pode observar na tabela 39, a seguir. Nenhuma criança da Escola X2 soube argumentar adequadamente a favor de sua escolha.

⁴⁷ Refere-se ao total de crianças que escolheu o livro informativo em detrimento do literário.

Tabela 39 - Argumentos das crianças que escolheram o informativo, nas quatro escolas

Escolas	Comparação caract. dos gêneros	Outros	Não justificaram
Escola X1 (n=11)	18%	27%	55%
Escola X2 (n=13)	0%	69%	31%
Escola Z1 (n=9)	78%	0%	22%
Escola Z2 (n=11)	37%	27%	36%

Quando analisadas as respostas por tipos de escola, pode-se inferir que as crianças das Escolas Z (especialmente as da Z1) parecem ter maior familiaridade com os textos informativos e suas características.

Após a tarefa anterior, quando se perguntava às crianças em qual dos dois livros apresentados buscariam informações sobre os bois, entregava-se a enciclopédia de animais com o pedido de elas tentarem encontrar informações sobre os bois. Praticamente todas as crianças guiaram-se pelas imagens dos animais para encontrar a página que trazia informações a respeito dos bois (*ver tabela 40, anexo B, p.262*). Apenas uma criança, Geovanna (Z1, A, A), recorreu diretamente ao índice e leu os diferentes títulos até encontrar “bois” e guiar-se pelo número da página correspondente.

Na continuidade da tarefa de exploração do livro informativo, a enciclopédia foi aberta na página do índice; o entrevistador fez, então, a seguinte pergunta à criança: *Você sabe o que é isso?*, enquanto ele assinalava o índice globalmente.

Os dados mostram que apenas 10% das crianças do grupo estudado sabem o que é um índice e sua função no objeto livro. Não houve diferença quando se compararam os resultados por tipo de escola ou mesmo por escola (*ver tabela 41, anexo B, p. 263*).

As crianças que sabiam a função do índice deram as respostas que seguem. Pedro (Z1, C, P) disse; *É porque tem todos os animais*; Isabelle (Z1, B, SVCP) explicou: *Pra achar as páginas do livro*; João (X1, A, SVP) respondeu prontamente; *Números, pra saber qual página você quer*; Aline (X1, B, P) afirmou: *Números pra achar o que você quiser: bois, vacas, cavalos...*; *Pra procurar os animais*, falou Elisabeth (X2, A, A). Podemos observar, por meio dos exemplos

fornecidos acima, que crianças de diferentes níveis de conceitualização da escrita souberam nos explicar a função que cumpre o índice no objeto livro.

As respostas agrupadas na coluna “Outras” foram aquelas que não remetiam à função do índice e apresentavam, de forma mais ou menos contextualizada, alguma outra utilidade aos números ali presentes, tais como: *Números pra ver quanto que pesa os bois* (Gabriel, X2, B, SVCP), *Dos bichos... os quilos que eles têm* (Wanessa, Z2, B, SVP), *É a data* (Camila, Z2, C, SVCP) etc. As respostas classificadas como “não sabem” referem-se às crianças que disseram "não sei" ou balançaram a cabeça negativamente.

Qualquer tenha sido a resposta da criança na tarefa anterior, o entrevistador explicava: *É um índice. O índice é um lugar onde diz tudo o que você pode encontrar em um livro.* Em seguida perguntava-se: *Pra que servem os números do índice?* A tabela 42, a seguir, mostra as respostas das crianças e o conhecimento que tinham a respeito da função dos números no índice de um livro.

Tabela 42 - Respostas das crianças, por escola, à pergunta: *Pra que servem os números do índice?*

Escolas	Sabem função dos números	Outras	Não sabem
Escola X1 (n=15)			
A	2	1	2
B	0	1	4
C	0	4	1
Total	2	6	7
%	13%	40%	47%
Escola X2 (n=15)			
A	1	2	2
B	0	3	2
C	0	1	4
Total	1	6	8
%	7%	40%	53%
Escola Z1 (n=15)			
A	3	0	2
B	2	2	1
C	1	0	4
Total	6	2	7
%	40%	14%	46%
Escola Z2 (n=15)			
A	0	2	3

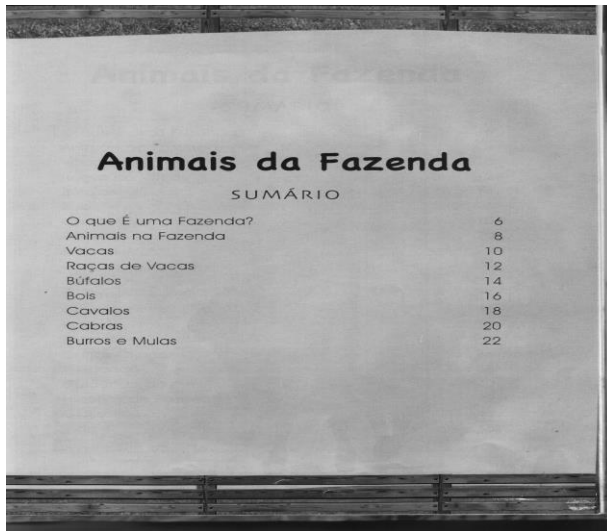
B	0	2	3
C	1	1	3
Total	1	5	9
%	7%	33%	60%

Importante observar que o maior percentual de crianças (40%) que sabiam a função dos números no índice de um livro frequenta a Escola Z1, o que se mostra coerente com análises anteriores que já destacavam os alunos dessa escola em relação às outras quando se tratava de averiguar comportamentos leitores relacionados à busca de informações, assim como maior familiaridade com os textos informativos e suas características. Importante lembrar também o fato e de uma criança da Escola Z1 utilizar o índice com autonomia para encontrar a página onde haveria informações sobre os bois, conseguindo encontrá-las.

As crianças que sabiam a utilidade dos números presentes no índice deram respostas que remetiam a sua real função. A categoria "Outras" inclui respostas de dois tipos: funções que as crianças atribuem aos números e que de alguma forma generalizam ao índice, buscando alguma relação com o contexto como, por exemplo: *Pra pesar os bois, pra ver quantos animais têm* e respostas que citam outros usos dos números aparentemente sem relação com o contexto: *Pros aniversários, Pra ver o número das casas* etc.

A distribuição das respostas por subgrupos A, B e C demonstra coerência com a avaliação que os professores fizeram de seus alunos, uma vez que as crianças que demonstraram saber a função dos números no índice concentram-se no subgrupo A.

Na continuidade da tarefa de exploração do texto informativo perguntava-se à criança: *Olhando aqui* [assinalando globalmente o índice] *como você faria para encontrar as informações sobre os bois* e questionava-se antes da resposta: *Será que diz bois? Onde diz bois?*. O livro informativo selecionado apresentava no índice o nome de vários animais. Reproduz-se novamente a imagem do índice para que se possa compreender melhor como as crianças reagiram à proposta.



Animais da Fazenda
SUMÁRIO

O que É uma Fazenda?	6
Animais na Fazenda	8
Vacas	10
Raças de Vacas	12
Búfalos	14
Bois	16
Cavalos	18
Cabras	20
Burros e Mulas	22

Imagem 44 – Índice de livro informativo

Os dados indicam que 28% das crianças do grupo estudado (17/60) conseguiram localizar onde dizia “bois” no índice. Quando comparados os tipos de escola, observa-se, na tabela 43, que o percentual de crianças que conseguiu localizar onde dizia “bois” no índice é mais alto nas Escolas Z, aproximadamente o dobro das que não conseguem (66% nas Escolas X e 35% nas Escolas Z). As crianças localizaram a palavra procurada via reconhecimento imediato, pela letra inicial ou pela utilização de mais de uma letra como índices gráficos de verificação do escrito.

Tabela 43 - Respostas das crianças à pergunta: onde diz bois?, por tipo de escola

Tipos de escola	Reconhecimento I	Letra inicial	Mais de uma letra	Não localizaram
Escola X (n=30)	13%	19%	12%	66%
Escola Z (n=30)	26%	27%	12%	35%

Algumas crianças que já escreviam de forma alfabética, das Escolas X2, Z1 e Z2, fizeram o reconhecimento imediato da palavra. Outras tentaram ler tomando uma ou mais de uma das letras da palavra como índices gráficos para verificar o que haviam antecipado como sendo a palavra “bois”. João (X1, A, SVP) e Julia (X2, B, SVCP) utilizaram o mesmo procedimento – apontaram para o primeiro título da lista (“O que é uma fazenda?”) e disseram: *Aqui!*. Ao serem questionados, responderam: *Porque boi começa com O* (apontando para o início da frase). Ryan (Z1, A, SVCP) fez a mesma escolha e especificou: *Porque a primeira letra do boi é O*. Gabriel (Z2, A, SA), cuja hipótese de escrita é mais avançada que as das crianças citadas nos exemplos precedentes, trava o seguinte diálogo com a entrevistadora ao tentar interpretar o escrito:

C: *Eu já sei onde é boi... aqui olha* (apontando para Burros e Mulas). *Bois... bois... é que aqui não tem B e o O.*

E: *Então veja se tem o B e o O em algum...*

C: *B e U...* (apontando para Burros) *C e... não...* (Apontando para Cabras, um título acima) *Aqui! B e O!*

E: *O que está escrito aí?*

C: *Boi.*

Nesse fragmento de registro é possível captar o procedimento utilizado por Gabriel e o que significou para ele a possibilidade de considerar mais de uma letra e não apenas a inicial. Graças à coordenação de informações, a partir da análise de letras intermediárias, ele pode encontrar o que estava buscando numa lista contendo palavras com as mesmas letras iniciais e finais.

Foi possível observar uma preferência das crianças por selecionar palavras presentes nas margens e não no interior do texto, isto é, além de João, Julia e Ryan, citados no exemplo anterior, muitas crianças apontaram a primeira ou a última palavra do índice. A opção por tal procedimento também foi encontrada na pesquisa realizada por Grunfeld (2012).

Após a tarefa anterior, quando foi solicitado às crianças que tentassem localizar onde estava escrito “bois” no índice, pedia-se para que procurassem a página nele indicada com informações sobre os bois. Tal solicitação foi feita a todas as crianças, tenham ou não encontrado a palavra “bois” no índice, uma vez que foi informado, àquelas que não a haviam encontrado, a sua localização no índice.

Os dados indicam que 49% das crianças do grupo estudado conseguiram encontrar a página indicada no índice com autonomia, virando uma folha de cada vez e olhando para a numeração presente no pé das páginas. Dessas, 33% são das Escolas X e, aproximadamente, o dobro é das Escolas Z (63,5%). Na tabela 44, a seguir, observam-se os dados abertos por escola.

Tabela 44 - Percentual de crianças que encontrou a página indicada sem ajuda, por escola

Escolas	Encontraram a página
Escola X1 (n=15)	13%
Escola X2 (n=15)	53%
Escola Z1 (n=15)	67%

Escola Z2 (n=15)	60%
------------------	-----

Os dados da tabela anterior mostram que há um equilíbrio entre as Escolas X2, Z1 e Z2 quanto à possibilidade de as crianças encontrarem informações num livro a partir da indicação do número da página contida num índice. Novamente, com destaque para a Escola Z1, que apresenta a maior porcentagem: 67% das crianças apresentaram esse comportamento leitor. A exceção, com o menor percentual, ficou com a Escola X1, onde apenas 13% das crianças conseguiram realizar a proposta. No caso dessa tarefa, os subgrupos A, B e C apresentam resultados coerentes com a avaliação que os docentes têm a respeito do desempenho das crianças em relação à maior ou menor autonomia para a realização de atividades envolvendo a leitura e a escrita, pois a maioria das crianças que localizou a página corretamente encontra-se no subgrupo A (*ver anexo B, tabela 45, p.263*).

3.7 Tarefa de exploração de texto literário e dados sobre os livros

Neste item, será analisada a tarefa que envolveu a exploração das características de um texto literário e do objeto livro – a capa e a contracapa – visando a compreensão de como as crianças interpretavam dados como título, nome do autor etc.

3.7.1 Antecipação das características de um texto literário: seleção e justificativa

Apresentaram-se, novamente, à criança os dois livros fechados – o informativo e o literário – mostrando suas capas (os mesmos livros da tarefa anterior), com a seguinte orientação: *Um destes dois livros começa assim: ‘O boi foi à cozinha buscar farinha para fazer bolo...’.* *Em qual dos dois livros estará escrito isso? Como você descobriu?.* Analisando-se o conjunto das respostas observa-se que 92% do total de crianças escolheram o livro literário, demonstrando terem conhecimento das características desse gênero. A comparação por tipos de escola apresenta equilíbrio nos resultados com 87% das crianças das Escolas X e 97% das Escolas Z levando em consideração em suas escolhas a adequação ao gênero.

Pode-se observar na tabela 46, cujos dados são apresentados por escola, que todas as crianças da Escola Z2 apontaram o livro literário, enquanto que 93% da Z1 e da X2 fizeram o mesmo. A Escola X1, comparativamente, tem um número maior de crianças (20%) que não considerou as características do gênero como critério de seleção entre os livros apresentados.

Tabela 46 - Respostas das crianças expressas em percentagens, por escola

ESCOLHEM O LIVRO LITERÁRIO	
Escolas	%
Escola X1	80%
Escola X2	93%
Escola Z1	93%
Escola Z2	100%

É interessante considerar que, embora a maioria das crianças tenha selecionado o livro literário, nem todas souberem justificar suas escolhas explicitando alguma das características do gênero, apenas 25% do total de respostas. Na tabela 47, a seguir, observa-se que o dobro, 33% das

crianças das escolas do grupo Z conseguiram justificar suas escolhas com esse critério, contra 16% das do grupo X.

Tabela 47 - Justificativas dadas pelas crianças para a seleção do livro, por tipo de escola, em percentagens

Justificativas				
Tipos de escola	Características do gênero	Elementos da capa	Outras	Não sabe
Escolas X (n=30)	16%	27%	7%	50%
Escolas Z (n=30)	33%	17%	13%	37%

As respostas dadas pelas crianças à pergunta feita pelo entrevistador – *Por que você acha que é nesse livro? Como você descobriu?* –, tanto das escolas do grupo X quanto das do grupo Z, que parecem considerar as características do gênero literário, foram quase sempre comparativas: *porque esse é desenho*, disseram Marjory (Z1, B, SVCP) e Sara (Z1, B, SVCP), enquanto apontavam para o livro literário; Gabriel (X2, B, SVCP) explicou: *porque é de história*, referindo-se ao mesmo livro. Izabela (X1, C, SVP) fez o seguinte comentário: *porque tá errado, o boi é engraçado e tem chapéu; porque esse é de desenho animado* – disse Mateus (Z1, C, P). Ryan (Z1, A, SVCP) e Enrique (Z2, A, A) deram a mesma justificativa: *porque um é desenho e o outro não*. Gabriel (Z2, A, SA) disse: *porque o outro era de animal sério e esse é de animais engraçados; porque esse é de mentira*, afirmou Hiasmim (Z2, B, SVCP). Samuel (X2, C, P) e Aline (X1, B, P) salientaram o caráter ficcional do livro literário, dizendo, respectivamente: *porque esses outros bois* (apontando a capa do livro informativo) *não sabem fazer bolo e porque ele consegue fazer bolo* (assinalando a imagem do boi no livro literário).

Nota-se, a partir dos exemplos acima mencionados, que algumas crianças justificaram suas escolhas considerando as marcas do gênero: quando se trata de um texto de ficção (*porque esse é de mentira*) ou, no caso do informativo (*porque esses outros bois não sabem fazer bolo*), e, também, quando contrapõem livros sérios *versus* os engraçados.

Outros argumentos foram categorizados como “elementos da capa”, já que introduzem dados do material, por exemplo, os que remetem aos textos e desenhos das capas dos livros, o que pode ser esperado, uma vez que a pergunta é feita justamente na presença do material e as crianças apelam a ele para justificar suas escolhas. Por exemplo, Kaike (Z1, B, P) justificou: *porque tá com*

a colher; Serena (X1, A, P) disse *porque tem bois*; Isabelle (Z1, B, SVCP) explicou: *porque tem cenoura que dá para fazer o bolo de cenoura*. Victor (Z2, B, SSLP) apontou a última letra do título do livro literário ao dizer: *porque termina com O*. Respostas desse tipo ocorreram em maior número (27%) nas Escolas X, enquanto nas Escolas Z o percentual foi de 17%.

Caracterizadas como “outras” estão as respostas mais evasivas (7% nas Escolas X e 13% nas Z), do tipo *porque minha mãe faz bolo* ou *porque o boi tem que fazer bolo*. Nas Escolas X, 50% das crianças preferiram não arriscar e responderam *não sei*, enquanto nas Escolas Z esse percentual foi de 37%.

Na Escola Z1, encontra-se o maior percentual de crianças – 47% – capazes de justificar suas escolhas citando alguma característica do gênero literário. Esse índice cai para 27% das respostas na Escola X2 e decresce ainda mais, se analisadas as respostas da Escola Z2, com 20% de crianças que souberam justificar suas escolhas e apenas 7% delas na Escola X1.

3.7.2 Exploração da capa, contracapa e 4ª capa do livro literário: dados sobre a cultura escrita em textos ficcionais

Nesta tarefa, apresentou-se à criança o mesmo livro literário e foram feitas as seguintes perguntas: *O que pode estar dizendo na capa? E aqui, o que pode ser?* [apontando para o título], *E aqui?* [assinalando o nome da autora]. As mesmas perguntas foram feitas para a contracapa e a foto da autora presente na 4ª capa.

Exploração do título

Na tabela 48, a seguir, é possível observar que algumas crianças conseguiram ler convencionalmente (3% das Escolas X e 10% das Escolas Z). Portanto, atenderam à solicitação do entrevistador por meio da leitura do título do livro: *O boi, a vaca e o bolo*. As crianças, que ainda não liam com autonomia, realizaram diferentes explorações para antecipar o que poderia estar escrito.

Uma solução encontrada por um número similar de crianças (40% das Escolas Z e 37% das Escolas X) foi a repetição da frase ‘*O boi foi à cozinha buscar farinha para fazer bolo...*’ (dita

pelo entrevistador na tarefa anterior, quando faz referência ao início do livro literário) como algo que poderia estar escrito na capa do livro. Essa é uma resposta bem interessante, uma vez que, na história do livro, a maioria das obras não tinha título formal e dava-se a elas um título descritivo ou usavam-se as primeiras palavras do texto para designar o livro (MANGUEL, 1997)⁴⁸. Outra solução encontrada pelas crianças foi a utilização de elementos da ilustração como recurso para a antecipação do que poderia estar escrito na capa. Dessa forma, *Boi*, como disseram Daniel (X2, B, P), Maycon (Z1, C, P) e várias outras crianças; *Cenoura* (Samuel, X2, C, P), *Vaca* (Pedro, X2, C, P) foram respostas dadas por 17% das crianças das Escolas X e 23% das crianças das Escolas Z, muitas delas com níveis pré-silábicos de conceitualização da escrita.

Tabela 48 - Exploração do título, por tipos de escola

Tipos de escola	Leem o título	Citam 1ª frase	Utilizam elemento da ilustração	“É o título do livro”	Não sabem
Escolas X (n=30)	3%	37%	17%	3%	40%
Escolas Z (n=30)	10%	40%	23%	3%	24%

Apenas duas crianças deram respostas do tipo *É o título do livro*, como Ynara (X2, B, SVCP), ou Felipe (Z2, C, P), que afirmou: *É o nome da história*; o que não é uma resposta menor. Pode-se observar, também, que 24% das crianças das Escolas Z não souberam responder à questão, e um percentual maior (40%) das crianças das Escolas X também respondeu *não sei* a essa pergunta do entrevistador.

Exploração do nome do autor

Mais difícil do que antecipar o que poderia estar escrito na capa do livro, na tarefa de exploração do título, foi a tarefa de exploração do nome do autor. Como é possível observar na tabela 49, as crianças que já sabiam ler convencionalmente leram o nome e o identificaram como sendo o da autora (3% das respostas nas Escolas X e 10% nas Escolas Z). São as mesmas crianças que leram o título do livro (ver tabela 48).

⁴⁸ Ou como fez, mais recentemente, Italo Calvino no livro “Se um viajante numa noite de inverno”, Companhia das Letras, São Paulo, 2012.

Tabela 49 - Exploração do nome do autor, em percentagens, por tipos de escola

Tipos de escola	Leem e dizem ser o autor	"É o nome do autor"	Trecho da história	Elementos da capa	Soletram	Não sabem
Escolas X (n=15)	3%	0%	14%	30%	3%	50%
Escolas Z (n=15)	10%	20%	7%	33%	0%	30%

Ainda assim, 20% do total das crianças das Escolas Z (27% na Z2 e 13% na Z1) conseguiu antecipar que, no local apontado pelo entrevistador na capa, poderia estar escrito o nome do escritor. Nenhuma criança das Escolas X respondeu dessa forma. O percentual de respostas categorizadas como “trecho da história” (14% das respostas nas Escolas X e 7% nas Escolas Z) inclui respostas como *O boi, quando terminou, comeu o bolo*, como disse Vitória (X1, B, P) ou *O boi queria fazer bolo*, como falou Pedro (Z1, C, P), possivelmente influenciados pela frase dita pelo entrevistador na tarefa anterior quando indagava a respeito do livro que poderia começar com a seguinte frase: *O boi foi à cozinha buscar farinha para fazer bolo...*

As respostas categorizadas como “elementos da capa” (30% nas Escolas X e 33% nas Escolas Z) estão relacionadas de alguma forma à ilustração presente na capa: *Boi* como disse Kaike (Z1, B, P), Pedro (X2, B, P) e várias outras crianças. Nessa tarefa, diferentemente da anterior, 3% das crianças das Escolas X tentaram soletrar. Essa solução parece ter sido buscada em função da dificuldade, encontrada por elas, de antecipar o que poderia estar escrito. Metade das crianças das Escolas X disse não saber responder à questão (67% da X1 e 33% da X2), e um número menor (30%) das crianças das Escolas Z também não (com o mesmo percentual em Z1 e Z2).

Exploração da contracapa

Embora fosse previsível a dificuldade que as crianças poderiam encontrar na tarefa de exploração da contracapa, é surpreendente o conhecimento que algumas delas demonstraram ter sobre a natureza das informações ali contidas.

Os dados mostram que apenas quatro crianças – todas da Z1 – souberam responder à questão afirmando que as informações contidas na contracapa traziam dados sobre a publicação. Ryan (Z1, A, SVCP) disse: *Pra saber que ano que fez*; Maria (Z1, A, SVCP) afirmou: *Diz onde ele foi escrito e o ano que foi feito*; Marjory (Z1, B, SVCP) explicou: *Os anos de publicação*. E

finalmente Sara (Z1, B, SVCP) argumentou: *O ano de publicação e a data*. Tais verbalizações, presentes apenas na Escola Z1, apontam para o trabalho realizado pela professora na exploração do objeto livro nos momentos de leitura.

As respostas categorizadas como “outros” foram mais genéricas: *Pra ler, Pra dar informações, Pra decorar* etc. Muitas entrevistadas responderam *não sei* a essa questão (ver anexo B, tabela 50, p.264).

Exploração da foto da autora

O livro literário apresentado às crianças trazia na quarta capa um pequeno texto biográfico acompanhado da foto da autora da publicação (ver descrição do material na p. 119). Foi questionado, então, quem poderia ser aquela pessoa que aparecia ali na fotografia. Um terço – do total de respostas – afirmou tratar-se da foto da autora do livro, 41% delas das Escolas Z e 24% das Escolas X. São aqui apresentados os dados da tabela 51, abertos por escola, e não por tipo de escola, pela discrepância nos resultados de X1 e X2. Enquanto apenas uma criança da Escola X1 relacionou a foto à autora; outras, mais precisamente sete crianças, da X2 e também da Z1, e cinco da Z2 afirmaram o mesmo, dizendo: *É a moça que fez o livro* (Daniel, X2, B, P; Sara, Z1, B, SVCP; Victor, Z2, B, SSLP; Kerry, Z2, C, P); *É a que escreveu o livro* (Kaïke, Z1, B, P), *É a pessoa que escreveu a história* (Ana, Z2, A, A; Marjory, Z1, B, SVCP; Nattaly, Z1, B, SVCP; Mateus, Z1, C, P); *É a autora* (Pedro, X2, B, P).

Tabela 51 - Exploração da foto da autora, em números absolutos, por escola

Escolas	Autora	Nome de mulher	Outros	Não sabem
Escola X1 (n=15)	1	0	4	10
Escola X2 (n=15)	7	4	1	3
Escola Z1 (n=15)	7	1	0	7
Escola Z2 (n=15)	5	1	4	5

Algumas crianças disseram nomes femininos: *É a Ana Cláudia* (Rodrigo, X2, C, P), *É a Dyane* (Samuel, X2, C, P), *Acho que é Aline* (Samantha, X2, A, SVCP), sem estabelecer relações com o livro. No item “outros” estão agrupadas as respostas mais genéricas, mas, ainda assim, de alguma forma relacionadas com o contexto, tais como: *Ela cuida dos animais, Ela montou nos bois* (David, Z2, A, SVP); *É a dona da casa* (Camila, Z2, C, SVCP). Como se pode observar na tabela

51, muitas crianças da X1 não se arriscaram a responder à questão, assim como um número menor delas nas outras escolas.

Síntese das tarefas de exploração de livro informativo e literário

A familiaridade com livros de diferentes gêneros parece estar sendo assegurada para as crianças de todas as escolas pesquisadas, uma vez que mais de 70% delas selecionaram com adequação a enciclopédia para o propósito leitor de encontrar informações sobre os bois e 92% mostraram ter familiaridade com a linguagem dos livros literários. Quase todas as crianças, de ambos os tipos de escola, souberam selecionar o livro literário frente à seguinte pergunta: *Em qual dos dois livros estará escrito: 'O boi foi à cozinha buscar farinha para fazer bolo'?*

A discrepância entre os tipos de escola só apareceu no momento da justificativa para as escolhas feitas. No caso da exploração da enciclopédia, 55% das respostas das crianças das Escolas Z apresentaram argumentações pertinentes que tomavam por base as características dos gêneros informativo e literário, enquanto que nas Escolas X esse percentual foi de apenas 8%.

Nas tarefas de exploração do livro literário (capa, título e nome do autor), as crianças das Escolas Z demonstraram maior desenvoltura para argumentar do que as das Escolas X que se arriscaram menos, respondendo “não sei” o dobro das vezes.

Apenas 10% do total de crianças, porém, sabiam o que era um índice de livro e sua função. Após convite do entrevistador, 28% das crianças conseguiram localizar a informação solicitada no índice, lendo convencionalmente ou por meio de índices grafofônicos como a letra inicial. Entretanto, depois de serem informadas sobre a localização da informação buscada no índice, 49% do total de crianças conseguiram encontrar a página nele indicada com autonomia, virando uma folha de cada vez e olhando para a numeração presente no pé das páginas.

A Escola Z1 – a única que conta com uma biblioteca em suas dependências, destacou-se em relação às demais, já que 80% das crianças demonstraram grande familiaridade com os textos informativos, apresentando comportamentos leitores relacionados à busca de informações e utilização de índices, bem como na tarefa de exploração das características do objeto livro – título, autor e contracapa...–, pois foram as únicas que souberam dizer que ali havia dados a respeito da

publicação, como o ano em que o livro foi feito e o local onde foi escrito, o que é indicativo do trabalho realizado nessa escola.

Os resultados indicam que, nessa tarefa, a avaliação que as professoras realizaram em relação a maior ou menor ajuda que as crianças costumam solicitar nas atividades de leitura e escrita, mostrou-se coerente, uma vez que foram as crianças dos subgrupos A as que mais conseguiram realizar as tarefas com autonomia.

3.8 Dados sobre a cultura escrita nos livros e no computador: práticas no contexto familiar

Após a tarefa de exploração do livro literário, foram feitas algumas perguntas às crianças com o objetivo de investigar certos dados sobre a presença de livros e de práticas de leitura no contexto familiar, e, também, sobre a possível existência de um repertório disponível de autores e títulos preferidos adquirido com a leitura fora ou dentro da escola.

Foram feitas perguntas tais como: *Na sua casa tem livros? Quantos? Você tem algum livro preferido (seja de casa ou da escola)?*. Fizeram-se também, perguntas sobre a presença e o uso do computador no contexto familiar, por meio de algumas questões específicas. Em primeiro lugar, mostrou-se um teclado de computador e perguntou-se: *Você sabe o que é isso? Pra que serve? Na sua casa tem computador? Quem usa? Para quê? Você já mexeu no computador? O que você fez?*.

3.8.1 A presença de livros e práticas de leitura no contexto familiar

Conforme o esperado, as crianças entrevistadas afirmaram ter pouco contato com livros e leitores em seus contextos extraescolares. Algumas disseram não possuir livros em casa, como Vitória (X1, B, P), que balançando a cabeça negativamente explicou *É casa pequena; só tem revistinha da turma da Graça*.

Das crianças que afirmaram ter livros em casa (60% das entrevistadas das Escolas Z e 80% das Escolas X), a maioria disse que havia **um** livro e quando se perguntou de qual se tratava, lembraram-se de livros escolares ou religiosos, tal como responderam Bruno (X1, A, SVP): *Da escola do meu pai, da escola que ele ia*; Arthur (Z2, B, P): *Da escola do meu irmão*; David (Z1, C, SVCP): *De Jesus, que meu pai tem*. Remeteram à doação ou empréstimo da própria escola, como disseram Victor (X1, B, P) - *Só o que eu ganhei da escola*; Kaio (Z1, C, P) - *Só quando traz da escola* – e Ryan (Z1, B, SVCP) - *Não tem. Só aquele que ganhei da Pro*. Ou lembraram-se de um título, como Maria Luiza (Z1, A, SVCP), que disse *Dos Três Porquinhos* e Gabriel (Z2, A, SA) – *Só um, que é o Grande Juninho*. Poucas crianças afirmaram ter *um monte de livros*, sem especificá-los ou, como explicou Nicolly, (X1, C, P): *Tem bastante do meu irmão, ele faz faculdade, então tem*.

Repertório de histórias conhecidas e livro preferido

Observa-se na tabela 52, a seguir, que 53% das crianças das Escolas Z disseram ter uma história preferida fazendo menção ao título do livro (47% da Escola Z1 e 60% da Z2), como Julia (X2, A, A), que mencionou *A Bela e a Fera*, Geovanna (Z1, A, A), que disse *Pedro e Tina* e Ana (Z2, A, A), que falou *A Bela Adormecida*. O percentual decresce para 27% quando observamos as respostas dadas nas Escolas X (7% na Escola X1 e 13% na X2).

Os títulos de livros citados foram, em sua maioria, de clássicos da literatura infantil, tais como: *João e o Pé de Feijão*, *Cinderela*, *Os Três Porquinhos*, *O Patinho Feio* etc. Tal conhecimento e familiaridade com títulos de livros literários podem estar relacionados com a existência de um projeto institucional de empréstimo semanal de livros nas Escolas Z, conforme referido por algumas crianças, especialmente as da Escola Z1.

Um percentual de 20% das entrevistadas citaram nomes de desenhos animados, como Beatriz (X2, A, SVCP), que disse: *Aquela história que Tom é o gato e Jerry é o rato*, e Matheus (X1, C, P), *Do desenho Tom e Jerry*; de filmes que passaram na televisão, como disse Rayza (X1, A, P): *Da Barbie do castelo de diamante que passou na televisão*; de filmes a que elas assistiram em DVD, como disse Arthur (Z2, B, P): *Um DVD da Turma da Mônica*; ou de gibis, como disse Samantha (X2, A, SVCP): *A história que eu mais gosto é a do gibi da Mônica* e Mateus (Z1, C, P): *História em quadrinhos da Mônica* e não especificamente de títulos de livros. Esse percentual é de apenas 7% quando se trata de respostas de crianças das Escolas Z.

Tabela 52- Título de livro preferido, em percentagens, por tipos de escola

Tipos de escola	Título do livro	TV, DVD, GIBI	Outros	Não sabem
Escolas X (n=30)	27%	20%	33%	20%
Escolas Z (n=30)	53%	7%	23%	17%

Há também respostas categorizadas como “outras”, por terem sido mais genéricas e não mencionarem o título da publicação, assim como disseram Pedro (Z1, C, P) – *Do vampiro que quebrou o dente* e Ynara (X2, B, SVCP) – *Do gato*, e também respostas como a de Rodrigo (X2, C, P) e Patrícia (Z2, C, SVP), que falaram – *Do boi* –, Aline (X1, B, P) e Hiasmim (Z2, B, SVCP) que disseram – *Da vaca* –, dentre outras, aludindo, ainda, ao livro apresentado pela entrevistadora

na tarefa de exploração da obra literária. Um percentual de 20% de crianças das Escolas X e 17% das Escolas Z disseram não saber o título de um livro preferido.

3.8.2 Dados sobre presença e uso do computador no contexto familiar

Um dos dados que mais surpreendeu foi o alto índice (72%) de crianças que disseram ter computador em casa, mesmo pertencendo a um grupo selecionado em função do menor IDH das cidades pesquisadas, da participação no Programa Bolsa Família e da ocupação dos pais (a maioria ligada a serviços informais). Os dados da tabela 53, a seguir, foram apresentados por escola e não por tipo de escola com o objetivo de mostrar a particularidade de cada uma.

Tabela 53 - Presença de computador em casa, em números absolutos, por escola

Escolas	Não	Sim
Escola X 1 (n=15)	4	11
Escola X 2 (n=15)	3	12
Escola Z 1 (n=15)	7	8
Escola X 2 (n=15)	3	12
Total	17	43
%	28%	72%

Apesar de a informação ter sido obtida por meio de declaração das crianças, é importante lembrar que na penúltima tarefa apresentada na entrevista, pediu-se que encontrassem as letras de seus nomes no teclado do computador. Pôde-se comprovar a familiaridade que algumas tinham com ele, diferentemente daquelas 28% que disseram não ter computador em casa (*ver quadro geral na p. 264*). Arthur (Z1, B, P) foi a exceção: não possuía computador em sua casa, mas mostrou grande familiaridade com a disposição das letras no teclado, adquirida nas experiências com jogos no computador da casa de seu primo, conforme relatou.

Esse dado demonstra que as famílias parecem ter consciência da importância de garantir aos seus filhos o acesso ao mundo digital e, em função dessa valorização, têm se esforçado para viabilizá-lo, apesar de contarem com poucos recursos financeiros. Algumas das respostas das crianças, inclusive, indicaram práticas de leitura e escrita no computador, indicativas da presença e utilização da Internet como, por exemplo, disseram Wanessa (Z2, B, SVP) – *Eu entro no Orkut das pessoas* – e Gabriel (Z2, A, SA) – *Gosto de joguinhos, mas a Internet vive caindo*, dentre

outras. É relevante destacar a ausência de referência das crianças da Escola X1 a possíveis práticas escolares envolvendo o uso do computador, uma vez que essa era a única escola que contava com uma sala de informática em suas instalações. Tal dado vai ao encontro dos depoimentos fornecidos pelos profissionais dessa instituição ao descreverem o motivo pelo qual os computadores, apesar de acessíveis, estavam indisponíveis às crianças.

Todas as crianças sabiam o que era um teclado de computador e quando questionadas – *Para que serve o computador?* –, elas responderam: *Para jogar, Ver as coisas na Internet, Escrever, Escrever o nome, Fazer lição, Mexer nos sites e Ver vídeos*. À pergunta sobre os usuários do computador no contexto familiar, responderam que eram seus pais, mães, irmãos e familiares (tios e primos).

Algumas crianças que afirmaram ter computador em casa disseram que também eram usuárias. Ao responderem à pergunta sobre o que costumavam fazer com ele, forneceram respostas como as que seguem. Ana (Z2, A, A) e Yasmin (X2, C, P): *Eu jogo, eu desenho e escrevo*; Patrícia (Z2, C, SVP): *Ouçó música, ponho os nomes, escrevo os números*; Matheus (Z1, A, A), Beatriz (X2, A, SVCP) e muitas outras: *Eu jogo joguinho*; Ryan (Z1, A, SVCP): *Eu jogo e vejo vídeo*; Bruno (X1, A, SVP): *Pra mexer no site*; Bruna (X1, A, P), Izabela (X1, C, SVP) e Nicolly (X1, C, P): *Eu escrevo o meu nome*; Gabriel (X2, B, SVCP): *Fico no Orkut*; Samantha (X2, A, SVCP): *Ver fotos*; Sara (Z1, B, SVCP) e Julia (X2, A, A): *Entrar na Internet pra jogar*; Pedro (X2, B, P): *Desenhar, Escrever e Ouvir música*. Quase todas mencionaram os jogos. Nas respostas, chama a atenção a distinção feita por muitas crianças entre “escrever” e “escrever o nome”, o que pode ser compreendido dada a importância que adquire a escrita do nome próprio para quem está em fase de alfabetização inicial.

As questões sobre os livros no contexto familiar parecem confirmar a sua escassa presença no âmbito doméstico. Outro dado interessante foi constatar que 53% das crianças das Escolas Z souberam citar um título de história preferido, enquanto que apenas 27% das crianças das Escolas X o fizeram; elas citavam nomes de gibis e desenhos animados a que assistiram na TV ou em DVDS, como anteriormente comentado. Importante constatar a relevância dos projetos institucionais de leitura nas Escolas Z e seu impacto positivo no repertório de títulos de histórias conhecidas pelas crianças.

CAPÍTULO 4 – Considerações finais

*O menino aprendeu a usar as palavras.
E começou a fazer peraltagens.
Foi capaz de interromper o voo de um pássaro
Botando ponto no final da frase.
Manoel de Barros⁴⁹*

A presente pesquisa se propôs indagar que conhecimentos sobre a língua escrita tinham crianças com pouco contato com livros e leitores no âmbito extraescolar, ao final da etapa pré-escolar e, em que medida tais conhecimentos poderiam estar relacionados a duas propostas didáticas diferentes. As escolas foram selecionadas em periferias urbanas consideradas de alta vulnerabilidade quando comparadas com outras regiões dos mesmos municípios. Além desse critério de seleção dos grupos estudados, procuraram-se pares de instituições com propostas didáticas diferentes no que concerne às possibilidades de acesso oferecidas para o ingresso das crianças pequenas nas culturas do escrito.

As quatro escolas, ainda que organizadas em dois grupos (duas escolas do grupo X e duas do grupo Z), foram também analisadas individualmente, já que algumas diferenças significativas encontradas entre as do mesmo subgrupo levaram à consideração e à análise dos resultados de cada uma delas.

As entrevistas com as crianças ocorreram no último mês do ano letivo de 2011. Foram propostas às crianças sete tarefas envolvendo atividades de leitura e escrita: escrita do nome próprio; escrita de uma lista de palavras; leitura de títulos com e sem contexto facilitador; exploração de textos literário e informativo; omissão do primeiro fonema de uma lista de palavras de forma unicamente oral e conhecimento de letras em um teclado de computador.

A primeira hipótese colocada nessa investigação, vinculada aos níveis de conceitualização da escrita, foi fortalecida, uma vez que encontramos nas Escolas Z um número maior de crianças com escritas evolutivamente superiores às das Escolas X. Os resultados evidenciam também que, em todas as tarefas propostas, o grupo de crianças das Escolas Z obteve melhores resultados quando comparado ao das Escolas X, embora em algumas dessas tarefas os resultados tenham apresentado

⁴⁹ BARROS, M. **Exercícios de ser criança**. Rio de Janeiro, Salamandra, 1999.

importantes diferenças entre ambos os grupos a favor das Escolas Z e, em outras, as diferenças tenham sido menores. É relevante destacar que os resultados têm especial interesse uma vez que podem ser vinculados aos diferentes ambientes educativos e às oportunidades e experiências diversas oferecidas às crianças com relação às atividades envolvendo a leitura e a escrita.

A segunda hipótese dessa pesquisa estava relacionada à presença de diferenças qualitativas nos procedimentos utilizados pelas crianças para resolver as tarefas de leitura e escrita propostas na situação de entrevista, e sua possível vinculação com as práticas docentes dos grupos de escolas estudadas. É o que vamos analisar a seguir de forma conjunta e articulada aos principais resultados das tarefas propostas às crianças.

Foram encontradas importantes diferenças quantitativas e qualitativas nas possibilidades que as crianças apresentaram de refletir sobre as características do sistema alfabético, quando comparados os resultados das Escolas X e Z, especialmente no nível mais rudimentar de conhecimento sobre a escrita: encontrou-se quase o dobro de crianças com escritas pré-silábicas nas Escolas X (58% delas, contra 30% nas Escolas Z), 36% com escritas silábicas nas Escolas X e 50% nas Z e um percentual maior de crianças nos níveis mais avançados, com escritas silábico-alfabéticas e alfabéticas, nas Escolas Z. Ou seja: 20% delas, contra 6% nas Escolas X.

Tal resultado adquire importância quando se considera que as crianças que ingressam no Ensino Fundamental já fonetizando a escrita estão em melhores condições de lidar com as expectativas escolares e têm maiores chances de chegar a uma escrita alfabética ainda no 1º ano, do que aquelas que ainda possuem escritas não fonetizadas.

Ferreiro (1985) liderou uma equipe que realizou em 1980-81 um estudo longitudinal no México com 875 crianças pertencentes a zonas marginalizadas, de escolas com altos índices de reprovação. As crianças –alunos de 159 classes diferentes em três capitais de diferentes Estados do país – foram entrevistados em quatro ocasiões, a cada dois meses, durante o transcurso do primeiro ano escolar (nessa época, no México, era muito restrita a frequência à pré-escola). Foram realizadas um total 3.448 entrevistas individuais. Os dados de escrita mostram que 80% dessas crianças começaram o ano escolar em níveis pré-fonetizantes (sem ter nenhuma ideia de que o sistema alfabético representa unidades sonoras da língua). A maioria dessas crianças teve um mal prognóstico escolar, isso é, converteram-se em “repentes”, enquanto que as 126 crianças que

iniciaram com um nível silábico fizeram notáveis progressos, já que 110 chegaram a um nível alfabético ao final do ano escolar o ainda antes. Isso, em condições de ensino tradicional (exercícios de cópia e repetição mecânica).

Infelizmente, esse parece ser o grave prognóstico para o futuro escolar das crianças que apresentaram escritas pré-silábicas na Escola X1 (67% delas). Longe de ser uma perspectiva determinada *a priori*, uma vez que se acredita na possibilidade de a escola criar as condições para superar as necessidades de aprendizagem das crianças, o que ocorre é que, muitas vezes, elas encontram na escola um ambiente adequado, avançam em suas aprendizagens e terminam o 1º ano em um nível de escrita silábico, mas esse progresso pode não ser observado pelos docentes. Além disso, os dados a respeito da Educação desse município mostram que a região onde a Escola X1 está localizada tem os piores índices de retenção de alunos e de distorção idade/série da cidade⁵⁰, o que coincide com as pesquisas longitudinais acima citadas.

Em relação aos aspectos qualitativos, considerando o que as crianças fizeram durante o processo de escrita, pode-se observar mais semelhanças do que diferenças significativas no percentual de verbalizações, quando comparadas as Escolas X e Z. Assim como nos resultados da investigação de Grunfeld (2012), a maioria das crianças com escrita pré-silábica não verbalizou durante as produções (92%). Esse dado corrobora os estudos psicogenéticos de Ferreiro e Teberosky (1979), quando caracterizam esse nível de conceitualização como anterior à descoberta da relação entre o oral e o escrito.

O que foi encontrado na análise dos tipos de verbalizações das crianças foram procedimentos utilizados em ambos os grupos (nomear as letras, falar as sílabas que compõem a palavra, contar nos dedos o número de emissões sonoras) e outros, apenas pelos alunos das Escolas Z (pedir para revisar o escrito, ler para controlar o escrito antes de continuar a escrever e solicitar informação gráfica) que, possivelmente, estão relacionados com a proposta didática implementada e com fazeres que as crianças têm podido experimentar bem como utilizar em outras situações (*conforme analisado no item “Propostas didáticas de leitura e escrita nas salas das pré-escolas selecionadas”, p. 82*).

⁵⁰ *Dados sobre educação básica revelam abismos entre regiões vizinhas de SP.* (Fonte: Sistema EDUCACENSO). *Jornal O Estado de São Paulo*, 11 de maio de 2012, p. A22.

Outra importante diferença observada entre os tipos de escola diz respeito ao estranhamento demonstrado pelas crianças das Escolas X diante da proposta de escrita de uma lista de palavras na ausência de um modelo, o que parece ter sido uma novidade para elas. Dois terços das crianças das Escolas X1 e mais da metade das crianças da Escola X2 permaneciam em silêncio ou tratavam logo de explicar ao entrevistador que ainda não sabiam escrever e por isso não poderiam fazê-lo, demonstrando pouca familiaridade com esse tipo de proposta. Tal fato não ocorreu com nenhuma criança das Escolas Z, já habituadas a escrever segundo suas ideias, conforme observado tanto nas filmagens de sala de aula, quanto em suas produções.

Em síntese, no que diz respeito ao conhecimento a respeito do sistema de escrita, pode-se dizer que há um forte impacto das diferentes experiências escolares vividas pelas crianças das Escolas X e das Escolas Z. Embora nas Escolas X as crianças tenham oportunidade de grafar letras e copiar mediante modelos, essas práticas mostraram-se insuficientes para promover a reflexão sobre as características de nosso sistema de escrita. Já as propostas didáticas presentes nas Escolas Z – que permitiram às crianças escrever da melhor forma que podiam, segundo as ideias que possuíam sobre a escrita no momento, para refletir sobre ela – geraram condições mais favoráveis para o avanço de suas conceitualizações.

É importante destacar, também, a discrepância encontrada entre as escolas do mesmo subgrupo (X1 e X2) no que diz respeito ao conhecimento das crianças sobre o sistema de escrita. A Escola X1 destacou-se pela concentração de crianças no nível pré-silábico de conceitualização da escrita, isto é, grande parte dos alunos (10/15), ou seja, 67% do grupo pesquisado nessa escola ainda não havia descoberto nenhuma relação da escrita com a oralidade. A Escola X2 também apresentou um percentual elevado de crianças nesse mesmo nível (47%), entretanto observou-se maior diversidade nos conhecimentos que elas possuíam sobre o sistema alfabético, pois várias apresentaram escritas silábicas com vogais e consoantes pertinentes e, também, duas delas já possuíam escritas alfabéticas.

A que se pode atribuir essa diferença entre a Escola X1 e X2, apesar de estarem situadas na mesma localidade e apresentarem perspectivas didáticas similares? Uma importante diferença encontrada entre as práticas de leitura e escrita das Escolas X1 e X2 foi o fato de a professora da Escola X2 deixar as crianças brincar de escrever na lousa, talvez pelo fato desse suporte não guardar as marcas dos erros presentes em suas escritas não convencionais. A professora sabia que as

crianças escreviam do “jeito delas”, como disse em entrevista, e abria espaço para que isso ocorresse; observava as interações entre elas enquanto escreviam, embora não realizasse nenhum tipo de intervenção. O fato é que as crianças trocavam ideias entre elas e podiam pensar nas letras que iriam usar e em que ordem. Tal prática, por si só, pode ter contribuído para que algumas crianças avançassem em suas conceitualizações sobre a escrita. Tal como a professora relatou, a incompreensão dos pais frente a escritas não convencionais das crianças – consideradas “erradas” ou “incompletas” – é um fator que a desestimulava na proposição de tarefas dessa natureza nos cadernos e folhas avulsas de atividades que iam para a casa dos alunos.

É importante lembrar que as professoras das Escolas X foram escolhidas porque investiam na cópia, só aceitavam a reprodução fiel da escrita da professora e apresentaram cadernos, pastas e folhas de atividades das crianças nos quais não havia registros de escritas não convencionais. Ferreiro (1982) diz que, enquanto a cópia nos cadernos existe como formas vazias, repetidas pelas crianças sem serem compreendidas, a verdadeira escrita, a que não aparece nos cadernos e expressa os reais conhecimentos que elas possuem sobre a escrita, segue seu próprio caminho. Esse é um retrato que parece muito próximo à vivência da professora da Escola X2 em sua prática cotidiana. Apesar de saber que as crianças tinham ideias próprias sobre a escrita – que evoluem –, ela não sabia de que forma poderia contribuir com esse processo, como afirmou na entrevista ao pesquisador.

No entanto, os resultados sugerem que uma tímida incursão na “liberação da escrita”, isto é, deixar as crianças escreverem fora das amarras da cópia, tem efeitos positivos – o que pode se constituir num dado de especial interesse para os projetos de formação continuada de professores. De acordo com essa ideia, é possível pensar sobre as aproximações possíveis a um educador no processo de apropriação de uma outra forma de ensino muito distinta da própria. A liberação da escrita é uma conquista para os professores, ao mesmo tempo que ele descobre que se deve fazer algo mais do que contemplá-la e aceitá-la. Esse é um aspecto a ser considerado nas decisões relativas à formação de professores alfabetizadores.

Foi possível observar, ainda, que independentemente da concepção de alfabetização prevalecente, determinadas práticas tornaram-se difundidas e compartilháveis em muitas escolas de Educação Infantil – a sondagem das hipóteses de escrita das crianças é uma delas. No entanto, a presença desse aspecto da descrição evolutiva das ideias das crianças sobre a escrita, em todas as

escolas estudadas, não chega a ser suficiente para afetar ou alterar a perspectiva didática vigente. Importa destacar que o conhecimento do professor sobre os diferentes níveis de conceitualização da escrita que têm os seus alunos é indispensável para poder dialogar com eles considerando suas ideias. Porém, é insuficiente: não basta realizar esse diagnóstico; é preciso planejar atividades com intencionalidade e saber intervir para ajudá-los a avançar e utilizá-lo como critério para a organização de interações produtivas para as atividades de leitura e escrita levando em conta os conhecimentos que possuem.

As Escolas Z1 e Z2 mostraram resultados similares em relação aos níveis de conceitualização da escrita apresentados pelas crianças. As produções mais avançadas do nível alfabético foram as das crianças da Escola Z1.

Importante aqui é pensar as diferentes formas que a escrita, enquanto objeto de conhecimento, é configurada ao ser tratada de uma maneira tão distintas nessas diferentes aproximações metodológicas. A escrita vista como um objeto que pode ser aprendido mediante a cópia de modelos, a aprendizagem gradual de letras seguindo a ordem sequencial do alfabeto e a busca de palavras que começam com a mesma letra é muito diferente da escrita concebida como um sistema de representação da linguagem que se aprende mediante a inserção nas culturas do escrito com a progressiva participação em práticas comunicativas envolvendo a leitura e a escrita e a reflexão sistemática acerca de suas características e de seus elementos constitutivos.

Todas as crianças das Escolas Z e 76% das Escolas X souberam escrever seus nomes de maneira convencional. As crianças das Escolas X que ainda estavam aprendendo a escrever seus próprios nomes colocaram as letras fora de ordem, deixaram de colocar alguma delas e, em poucos casos, escreveram com pseudoletas, apresentando dificuldade com os traçados dessas letras.

Ambos os tipos de escola trabalhavam com os nomes próprios, portanto, a diferença de resultados parece relacionada à diversidade de objetivos e formas com que o trabalho foi desenvolvido. As atividades com nome próprio nas Escolas X estavam centradas no destaque à letra inicial do nome de cada aluno como forma de introduzir o alfabeto e o treino da cópia de sua grafia, enquanto as Escolas Z desenvolviam um conjunto de atividades envolvendo a aprendizagem do nome próprio cujo principal indicador de avaliação era o fato de as crianças saberem ou não escrevê-lo sem contar com o apoio de um modelo. Havia um acompanhamento individualizado

desse avanço. No início com a oferta do modelo para que as crianças aprendessem a copiá-lo, e logo prescindindo dele à medida que aprendiam a grafar seus nomes com autonomia.

Como visto, saber escrever o próprio nome é uma conquista importante para as crianças e lhes fornece um primeiro “alfabeto” de referência para a escrita de outras palavras e a reflexão sobre elas. Os resultados mostraram que as crianças com escritas pré-silábicas, sem exceção, utilizaram a maioria das letras do nome delas para compor as outras escritas solicitadas.

Um dado relevante, e até surpreendente, foi a familiaridade demonstrada pelas crianças no uso do teclado do computador. Quase todas (93%) souberam encontrar as letras de seu nome no teclado e o fizeram na ordem convencional em que elas se apresentavam, ou seja, souberam escrever seu nome também naquele suporte, além de enumerar diversas funções de um computador. Destaca-se o alto índice de crianças (72%) que disseram possuir computador em casa, mesmo pertencendo a grupos populacionais selecionados em função do menor IDH das cidades pesquisadas.

Na tarefa de conhecimento de letras foi possível constatar que as crianças das Escolas Z souberam nomear uma maior quantidade de letras do que as das Escolas X. Observou-se que 47% das crianças das Escolas Z e 26% das X conheciam quase todas as letras do alfabeto. Se consideradas apenas as letras do próprio nome, essa diferença foi ainda maior, uma vez que 60% das crianças das Escolas X não souberam dizer o nome das letras que compõem seus nomes, enquanto que nas Escolas Z esse percentual foi de 29,5%, ou seja, menos do que a metade.

Quando foram relacionadas as letras conhecidas pelas crianças e aquelas que realmente utilizaram como repertório gráfico, pôde-se observar que todas as crianças, independentemente dos tipos de escola, utilizaram a maioria das vogais do nome delas para compor as escritas solicitadas na lista de palavras. A diferença de repertório gráfico ocorreu em relação à utilização das consoantes do próprio nome (70% nas Escolas Z e 47% nas X). O índice de crianças das Escolas Z que utilizou mais de seis consoantes diferentes, além daquelas que compõem seus nomes, foi de 70% e, também nesse caso, muito mais elevado do que das Escolas X (30%).

Os resultados, portanto, evidenciam que os exercícios com as letras, realizados nas Escolas X, têm impactado as produções das crianças que apresentaram, na maioria, um repertório gráfico variado, para além das letras do próprio nome. No entanto, há evidências de que o trabalho que considera os contextos de uso nos quais as letras se relacionam com palavras facilitam o

aprendizado dessas letras e de suas grafias, uma vez que nas Escolas Z, nas quais as crianças utilizaram um maior repertório de letras para escrever, o seu ensino não se organiza de maneira direta, segundo apresentação gradual e exercícios de cópia, mas, sim, em situações nas quais as crianças têm oportunidade de ler e escrever.

Em síntese, a prática de apresentação das letras, uma de cada vez, seguindo a ordem do alfabeto, a associação de letras com as iniciais de determinadas palavras e a cópia de letras parecem incidir menos na ampliação do repertório de letras conhecidas e utilizadas pelas crianças. Os resultados indicam que ensinar as letras por meio de sua utilização em situações reais de leitura e escrita, refletir sobre elas, conversar sobre suas denominações e relacioná-las com palavras e partes de palavras conhecidas (nome dos colegas, de familiares, de títulos de histórias etc.), como ocorre nas Escolas Z, favorece o conhecimento das letras por parte das crianças.

Além disso, o que aparece como uma possível vantagem dessa opção didática de não isolar as letras de seus contextos de uso é a de não perder de vista as características do objeto de ensino, uma vez que a linguagem escrita é sempre mediada pelas práticas sociais de leitura e escrita.

A pesquisa identificou crianças que conheciam muitas letras e ainda assim possuíam nível pré-silábico de conceitualização da escrita e outras que, apesar do reduzido repertório de letras conhecidas, apresentaram escritas silábicas. Já as crianças com nível silábico-alfabético de conceitualização da escrita e as que escreviam convencionalmente conheciam e souberam nomear, praticamente, todas as letras do alfabeto. Tais resultados coincidem, também, com os encontrados em pesquisas anteriores (QUINTEROS, 1997; VERNON, 1999; GRUNFELD, 2012) e nos levam a concluir que, ao contrário do que se pensa, a possibilidade de identificar letras corretamente não determina o nível de conceitualização que as crianças têm sobre a escrita. Como já visto, a escrita é um sistema no qual as relações entre seus elementos são mais significativas do que seus elementos vistos de forma isolada.

A tarefa de omissão do primeiro fonema apresentou menores diferenças nos resultados, quando as crianças foram comparadas por tipo de escola. Todavia, as Escolas X1 e X2 comportaram-se de maneira muito distinta nessa tarefa e precisaram ser tratadas separadamente. As respostas das crianças da Escola X1 foram discrepantes e as que menos demonstraram alguma possibilidade de reflexão sobre a composição interna das palavras (63% das respostas nas

categorias menos avançadas); na Escola X2, essas mesmas categorias somaram 39%, resultado mais próximo das Escolas Z1 (35%) e Z2 (46%).

Esse dado tem relação com os níveis de conceitualização da escrita, uma vez que as respostas menos avançadas foram dadas por crianças com escritas pré-silábicas, isto é, que ainda não fonetizavam a escrita, e a Escola X1 é a que apresentou o maior percentual delas. Além disso, pode-se relacionar esse resultado com o fato de as crianças da Escola X1 não terem o costume de escrever segundo suas ideias. E são justamente as situações de escrita por si mesmo que levam as crianças a uma atitude mais analítica, já que as desafiam a enfrentar uma série de problemas relacionados a quais letras colocar e em que ordem, o que lhes permite ir descobrindo cada vez mais a relação das unidades sonoras com as unidades gráficas no sistema alfabético. Como já mencionado, a prática predominante na Escola X1 é a cópia de modelos prontos, o que não favorece esse tipo de reflexão, pois, como diz Ferreiro (1982, p.130): “A cópia é desenho de letras e não escrita”, pontuando a diferença existente entre essas duas atividades.

De acordo com Vernon e Ferreiro (2013), a escrita é uma atividade extremamente analítica. Escrever é colocar uma letra após a outra, depois outra e outra e isso leva a criança a relacionar a sequência de letras à sequência de sons da fala. Na tarefa de escrita por si mesmo de uma lista de palavras, como já apresentado, esse trabalho de recorte da fala ajuda a pensar em que letras usar e em que ordem colocá-las. E parece coerente que essas verbalizações se deem quando as crianças começam a fonetizar a escrita, isto é, parece previsível que haja uma relação de interdependência entre o progresso da escrita e a evolução de sua capacidade de compreender segmentos pequenos da fala.

Tal relação, entre o desenvolvimento da conceitualização da escrita e o desenvolvimento da consciência fonológica, também foi encontrada no outro extremo, uma vez que as respostas corretas ou mais avançadas, na tarefa de omissão do primeiro fonema, foram dadas por crianças com escritas alfabéticas ou silábico-alfabéticas, enquanto as respostas de crianças com escritas silábicas concentraram-se em categorias intermediárias.

Não obstante, há crianças com escritas alfabéticas que conseguiram trabalhar com as menores unidades da palavra – os fonemas – quando estão em situação de produção escrita e não na análise oral, o que coincide com os dados encontrados por Vernon (1997, 1999) e Grunfeld

(2012), e indica que, se o trabalho com a segmentação no plano oral fosse um pré-requisito para escrever, não deveríamos encontrar casos como esses.

É importante lembrar que nenhuma das propostas metodológicas apresentava às crianças exercícios orais de segmentação de palavras. O que encontramos nas Escolas X foram algumas atividades de destaque às letras iniciais (vogais ou consoantes) das palavras e exercícios de buscar palavras começadas com a mesma letra. Contudo, os dados indicaram que 56% do conjunto de respostas trabalharam nessa direção, sendo que 12% delas atuaram corretamente eliminando o primeiro fonema. É interessante observar que mais da metade das crianças entrevistadas já consideravam unidades menores dentro das palavras propostas para análise.

Chama especial atenção a grande desigualdade intraescolar já existente na pré-escola no que diz respeito ao conhecimento sobre a escrita e a linguagem escrita. Convivem na mesma sala crianças que ainda utilizam pseudoletas e não sabem escrever seus nomes com crianças que já leem e escrevem convencionalmente. Isso pode indicar que se por um lado a heterogeneidade presente em sala pode ser um fator de troca entre as crianças e de aprendizagem, por outro, que não estão sendo utilizados os recursos didáticos que contribuiriam para diminuição dessas distâncias.

Na tarefa de leitura de títulos de história sem contexto facilitador, considerando-se o percentual de 20% das crianças de ambos os grupos de escola que consideraram o escrito ao tentar ler, observou-se 41% das respostas das Escolas Z classificadas como reconhecimento imediato ou próximo (referentes às crianças que já liam convencionalmente), enquanto nas Escolas X esse percentual foi de 17%. Já nas Escolas X, o maior percentual de respostas (74%) partia de índices gráficos das palavras e chegavam a palavras com significados diferentes dos títulos de histórias presentes nas cartelas, enquanto nas Escolas Z esse percentual foi de 32%.

De forma coincidente com o encontrado por Grunfeld (2012), nos casos em que as crianças selecionavam alguma unidade gráfica, essa foi, na maioria das vezes (46%), a letra inicial. As crianças que não consideraram o escrito, 80% tentaram adivinhar ao invés de interpretar ou nem se arriscaram a dar uma resposta, o que era esperado, pois como já foi mencionado, para quem ainda não lê convencionalmente, é muito difícil tentar interpretar o que está escrito estando só diante das letras, sem poder contar com algum contexto verbal ou material facilitador.

Na tarefa de leitura com contexto verbal (*São títulos de histórias*), o fato de saber a qual campo semântico pertenciam as palavras escritas nos cartões dobrou as possibilidades das crianças das Escolas Z, na consideração de índices grafofônicos para verificar as suas antecipações. Já, nas Escolas X, houve um considerável aumento na soletração ou silabação (43%) em relação à tarefa anterior, sem contexto facilitador (9%).

Esses diferentes procedimentos utilizados – antecipar o significado por meio de índices gráficos ou tentar decifrar as letras sem consideração do sentido – podem estar vinculados com as práticas docentes e indicam maior familiaridade das crianças das Escolas Z com situações de leitura não convencionais. Nesses intercâmbios, os professores intervêm para que as crianças interpretem o escrito, isto é, pensem sobre a escrita, pois sabendo *o que* está escrito, as crianças conseguem utilizar a informação para antecipar *onde* está escrito e verificam sua opção por meio de índices quantitativos ou qualitativos. Como vimos no capítulo de caracterização das escolas estudadas, a proposta de leitura pelas crianças foi encontrada somente nas Escolas Z. As duas professoras das Escolas Z não só fizeram referência à presença dessa situação didática como escolheram atividades desse tipo para serem filmadas pelo pesquisador (leitura de parlenda na Escola Z1 e de títulos de histórias na Z2).

Na tarefa de leitura *qual é qual?* foi interessante observar como a seleção de apenas duas cartelas (“Pele de Asno” e “Pinóquio”), reduzindo o campo de possibilidades de interpretação, criou condições mais favoráveis para a leitura de todas as crianças, impactando positivamente o percentual de respostas corretas seguidas de justificativas pertinentes. A diferença entre os tipos de escola apareceu no momento de as crianças justificarem suas escolhas. Das respostas com argumentos pertinentes, as das crianças das Escolas Z foram percentualmente maiores (58,5%) do que as das Escolas X, onde esse percentual foi de 30%. Houve, também, um maior percentual de crianças que não conseguiu encontrar um caminho para dar algum tipo de resposta nas Escolas X (45%). As crianças das Escolas Z arriscaram-se mais, apenas 27% delas responderam “não sei”.

A familiaridade com livros de diferentes gêneros parece estar sendo assegurada para as crianças de todas as escolas pesquisadas, uma vez que mais de 70% delas selecionaram com adequação a enciclopédia para o propósito leitor de encontrar informações sobre os bois e 92% mostraram ter familiaridade com a linguagem presente nos livros literários.

Na tarefa de exploração do livro informativo, houve um equilíbrio entre as respostas das crianças das Escolas X e das Escolas Z no que diz respeito à preferência pelo livro informativo em detrimento do literário na tarefa de buscar informações sobre o animal. Contudo, o cenário se alterou quando foi pedido àquelas crianças que optaram pelo texto informativo que justificassem suas escolhas. Nesse caso, houve uma grande discrepância: apenas 8% das crianças das Escolas X conseguiram justificar sua escolha com base na comparação entre as características dos gêneros informativo e literário, enquanto 55% delas souberam fazê-lo nas Escolas Z, demonstrando a maior familiaridade que tinham com os textos informativos.

Na tarefa de exploração do índice da enciclopédia, quando comparados os tipos de escola, observa-se que o percentual de crianças que conseguiu localizar “bois” no índice é mais alto nas Escolas Z – 75% delas, contra 44% das Escolas X. E do total de 49% das crianças que conseguiram encontrar a página indicada no índice, com autonomia, 33% eram das Escolas X e quase o dobro das Escolas Z (63,5%).

Na tarefa de exploração do livro literário, a comparação por tipos de escola apresenta equilíbrio nos resultados, uma vez que 87% das crianças das Escolas X e 97% das Escolas Z levaram em consideração, em suas escolhas, a adequação ao gênero. Entretanto, mais uma vez, a diferença apareceu no momento da justificativa para suas escolhas, quando apenas 16% das crianças do grupo X e quase o dobro – 33% das do grupo Z – souberem argumentar tomando por base alguma das características do gênero.

O menor percentual nas tarefas de exploração dos livros literário e informativo ficou com a Escola X1, onde apenas 13% das crianças consideraram as características do gênero como critério de seleção entre os livros apresentados. Quase 70% das crianças dessa escola disseram não saber responder à questão. Tal fato pode estar relacionado à menor frequência de atividades de leitura feita pelo professor nessa escola, conforme discutido no capítulo de caracterização das práticas de leitura e escrita presentes em cada uma das instituições.

Na continuação da tarefa de exploração do título do livro, houve indagações a respeito do nome do autor. Dentre as crianças que não liam convencionalmente, apenas 20% do total, todas das Escolas Z, conseguiu antecipar que no local apontado pelo entrevistador na capa do livro, poderia estar escrito o nome do escritor. Apenas quatro crianças, todas das Escolas Z, sabiam o tipo de informação que costuma estar presente na contracapa de um livro. Em relação à foto da

autora na 4ª capa do livro literário, um terço do total de crianças identificou-a dessa maneira (41% das Escolas Z e 24% das X).

Em síntese, nas tarefas de exploração do livro literário (capa, título, contracapa e nome do autor), as crianças das Escolas Z demonstraram maior desenvoltura para argumentar do que as das Escolas X que se arriscaram menos, respondendo “não sei” o dobro das vezes.

As crianças das Escolas Z também foram as que mais conseguiram citar o título de sua história preferida (53%), enquanto que esse percentual decresce para apenas 27% quando se observaram as respostas das Escolas X.

É necessário considerar que, apesar de ambos os grupos de escolas incluírem atividades de leitura pelo professor, especialmente livros de literatura infantil, há importantes diferenças entre uma proposta e outra. As crianças das Escolas Z participaram de atividades diárias de leitura, puderam ter os livros em suas mãos, folheá-los e observá-los, já que eles se encontravam disponíveis no acervo do canto de leitura em sala; além disso, podiam levá-los para casa em situações semanais de empréstimo. As crianças das Escolas X escutavam com menor frequência leituras em voz alta realizadas por seus professores.

Tiveram também menores chances de manusear e explorar os livros no dia a dia da escola, assim como não podiam levá-los para casa.

A Escola Z1 destacou-se em relação às demais quando observados os resultados de tarefas que exploraram comportamentos leitores de gêneros literário e informativo, pois 80% das crianças demonstraram grande familiaridade com os textos informativos. Muitas delas apresentaram comportamentos leitores relacionados à busca de informações e utilização de índices, bem como demonstraram conhecer características do objeto livro – título, autor e contracapa – foram as únicas a saber o tipo de informação presente nas publicações – ano e local em que o livro foi produzido. É possível inferir que as crianças puderam participar em situações nas quais a professora atuava como modelo e explicitava seus procedimentos de pesquisa: busca e leitura de sumário, identificação de itens relacionados ao tema investigado, identificação da página indicada no índice etc. Vale lembrar que a Escola Z1 era a única a contar com uma biblioteca em suas dependências para frequência semanal das crianças, e que, em escolas que atendem alunos de zonas desfavorecidas, o contato permanente com livros e a possibilidade de explorá-los podem fazer a diferença, como já apontado em pesquisas anteriores.

Outro aspecto investigado no presente estudo relaciona-se à análise dos subgrupos A, B e C, – que foram formados de acordo com a consideração das professoras das salas pesquisadas em relação ao tipo de ajuda que as crianças costumavam solicitar nas atividades de leitura e escrita. Dessa forma, no subgrupo A, foram agrupadas crianças que participavam das atividades com maior autonomia; no subgrupo B as que necessitavam de pouca ajuda para realizar as tarefas; e, no subgrupo C, aquelas que precisavam de mais ajuda da professora para dar conta das atividades.

Ao se vincular a análise dos resultados com o grau de autonomia das crianças, segundo avaliação de seus docentes, constatou-se que efetivamente as diferenças mais marcantes estavam localizadas nos extremos: as respostas das crianças dos subgrupos A e C e relacionavam-se com os níveis de conceitualização da escrita, reforçando a terceira hipótese dessa investigação.

As crianças que não escreveram seus nomes convencionalmente (letras fora de ordem, ausência de algumas letras ou utilização de pseudoletas) eram da Escola X1 e da X2 e pertenciam aos subgrupos B e C, o que se mostrou coerente com a avaliação das respectivas professoras no que diz respeito à necessidade de maior ajuda para a realização de tarefas envolvendo a leitura e a escrita.

Também na tarefa de escrita de uma lista de supermercado houve coerência entre a avaliação que as professoras fizeram de seus alunos para a composição dos subgrupos A, B e C e os níveis conceituais sobre a escrita que eles apresentaram. Observou-se que algumas crianças que ainda escreviam misturando letras e números ou pseudoletas pertenciam ao subgrupo C. Além disso, é importante ressaltar que apenas crianças do subgrupo A apresentaram escritas alfabéticas, a maioria das crianças do subgrupo B apresentou escritas silábicas e quase todas as do grupo C tinham nível pré-silábico de conceitualização da escrita. Apenas três crianças da Escola X1, indicadas para o subgrupo A pela professora como as que necessitavam de pouca ajuda nas atividades de leitura e escrita, possuíam escritas pré-silábicas, e isso pode ter ocorrido porque quase 70% delas apresentavam esse nível de conceitualização sobre a escrita.

É interessante observar que, durante o processo de escrita, os procedimentos utilizados apenas pelos alunos das Escolas Z (pedir para revisar o escrito, ler para controlar o escrito antes de continuar a escrever e solicitar informação gráfica) estiveram presentes em crianças dos três

subgrupos (A, B, C) e são recursos que as crianças têm podido experimentar nas propostas didáticas implementadas pelos docentes dessas escolas.

Em relação às tarefas de leitura, a comparação entre as três subtarefas tinha como propósito a exploração das possibilidades de as crianças lerem títulos de histórias com diferentes níveis de contextualização. Na tarefa de leitura sem contexto, foi possível observar que apenas no subgrupo A houve respostas de reconhecimento imediato e de reconhecimento próximo, uma vez que essa condição leitora está relacionada com os níveis de conceitualização da escrita apresentados pelas crianças.

Na tarefa de leitura com contexto facilitador (*São títulos de história*), observou-se uma importante diferença. Nas Escolas X, apenas crianças do subgrupo A utilizaram como procedimento a consideração de índices gráficos, enquanto nas Escolas Z crianças de todos os subgrupos (A, B, C) souberam utilizá-lo. Esses dados vão ao encontro da segunda hipótese desta pesquisa, já que, de fato, encontramos diferenças qualitativas nos procedimentos utilizados pelas crianças e que é possível vinculá-los às práticas docentes.

Na tarefa de leitura em que era preciso decidir “qual é qual” entre duas opções de títulos, observou-se crianças dos três subgrupos A, B e C, em ambos os tipos de escola, que utilizavam índices gráficos pertinentes para justificarem suas escolhas. Isso mostra que, quando as crianças recebem a informação do que buscar, não importa o nível de escrita que apresentam, conseguem coordenar informações gráficas e verbais para darem respostas mais avançadas. A maioria das crianças que disse “não sei”, por não conseguir encontrar um caminho para dar algum tipo de resposta, compunha o subgrupo C.

Nas tarefas de exploração do livro informativo e do livro literário, observou-se que crianças de todos os subgrupos A, B e C conseguiram responder adequadamente, indicando que mesmo aquelas com escritas pré-silábicas possuíam conhecimentos relativos às características de diferentes gêneros. Entretanto, no momento de buscar informação no índice e encontrar a página buscada, a distribuição das respostas por subgrupos A, B e C demonstrou coerência com a avaliação que os professores fizeram de seus alunos, uma vez que as crianças que apresentaram esses comportamentos leitores concentravam-se no subgrupo A.

Na tarefa de omissão do primeiro fonema, as respostas mais avançadas foram encontradas nos subgrupos A, indicando que houve coerência entre a qualidade das respostas das crianças e a avaliação de suas professoras. No outro extremo, na análise das respostas menos avançadas, foram encontrados resultados discrepantes nos subgrupos A, B, C, se comparadas as Escolas X e as Escolas Z. Nas Escolas Z, as respostas mais distantes do que foi solicitado concentraram-se nos subgrupos B e C, e nas Escolas X houve também respostas desse tipo no subgrupo A, o que demonstrou que até as crianças consideradas “as melhores” nas atividades de leitura e escrita encontraram dificuldade de refletir sobre unidades menores do que a palavra.

A comparação dos repertórios de letras conhecidas em relação aos subgrupos A, B e C mostrou, mais uma vez, dados coerentes com as avaliações docentes. As crianças que não identificaram algumas das letras de seu nome no teclado do computador pertenciam aos subgrupos B e C. Além disso, os subgrupos A continham as crianças que possuíam maior conhecimento das letras. Houve uma única exceção na Escola X1, na qual as crianças apontadas como aquelas com maior autonomia nas atividades de leitura e escrita foram as que reconheceram um menor número de letras. Talvez isso se relacione à maior dificuldade, por parte do docente, de reconhecer o que as crianças sabem, de fato, quando o trabalho está pautado unicamente por reiteradas atividades de cópia de um modelo dado.

Das propostas didáticas às práticas de gestão escolar e às políticas públicas

Além de mapear os conhecimentos das crianças sobre a escrita, este estudo procurou relacioná-los às condições de realização de suas aprendizagens levando em consideração seus contextos socioeconômico e cultural; as condições de infraestrutura e funcionamento das escolas; as práticas didáticas vivenciadas; e a qualificação e experiência profissional de gestores e professores.

Toda avaliação educativa precisa estar relacionada às condições de qualidade e atendimento definidas pelas políticas públicas, sejam elas municipais ou estaduais. Daí a importância de se considerar que a identidade e a ação de toda e qualquer escola pública se configuram em três dimensões que se inter-relacionam, uma vez que nem tudo é de responsabilidade única dos docentes. São elas:

1. Dimensão coletiva: a escola como parte de um sistema de ensino e da gestão municipal que se articula com a formulação e a implementação das políticas públicas, tais como a sistemática de avaliação e de diagnóstico da rede; os planos de ação para apoio às unidades na solução dos problemas identificados; o número de alunos por sala na Educação Infantil; a adoção de políticas de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais; a presença de diretrizes curriculares; a remuneração docente adequada; a valorização do horário de trabalho coletivo remunerado para formação continuada tanto da equipe da secretaria, quanto de gestores e professores; a existência de procedimentos de monitoramento das escolas; a elaboração de cronograma de atividades envolvendo o coletivo de profissionais; a adoção de mecanismos que incidam na permanência dos professores nas escolas de regiões periféricas, de modo a evitar a rotatividade de profissionais, dentre outros aspectos.

2. Dimensão local: a articulação da escola com outras escolas e instituições sociais que podem ter finalidades educativas encontradas no mesmo território, no sentido de favorecer a troca de experiências entre os profissionais e a utilização de equipamentos culturais, centros esportivos e comunitários, tais como a biblioteca do bairro.

3. Dimensão individual: o que faz de cada escola um contexto único marcado por sua singularidade e condições objetivas de realização do trabalho educacional proposto pelos gestores da unidade escolar, tais como a existência de um projeto político pedagógico; a intencionalidade das ações de cuidar e educar propostas na instituição; a definição da rotina diária; as práticas adotadas para incentivar a possibilidade de escolha e a autonomia das crianças; a utilização de espaços coletivos de convivência; os cuidados nos momentos de higiene e alimentação; a organização e adequação dos espaços, materiais e mobiliários; a garantia de formação continuada e as condições de trabalho dos professores e demais profissionais; a qualidade da relação e a proximidade entre escola e família; a valorização e a convivência com a diversidade; a promoção da interação entre as crianças; os procedimentos de autoavaliação da instituição, dentre outros.

Essas três dimensões são importantes instâncias de influência educativa e cada um dos elementos acima elencados revelam a diversidade de desafios presentes na proposição de um trabalho pedagógico de qualidade na pré-escola. Foi possível observar como as práticas propostas pelos professores das escolas alvo desta pesquisa, bem como as condições didáticas oferecidas estão fortemente relacionadas ao histórico de cada instituição, às características e modalidades de

atuação da gestão escolar e, também, aos aspectos macroestruturais e de funcionamento da rede de ensino como um todo, que a depender de suas dimensões traz desafios crescentes para sua gestão. Quanto maior for a rede de ensino, maiores são os desafios enfrentados pelos gestores municipais.

Chamou especial atenção na Secretaria Municipal de Educação Infantil, da qual as Escolas Z fazem parte, a forma como a rede de formação continuada de professores e gestores está implementada. Nela, todos têm responsabilidades, há um acompanhamento sistemático do trabalho dos professores, bem como a oportunidade de estudo e atualização permanentes. De modo inverso, constatou-se a ausência da formação permanente para todos os professores na Escola X1, uma vez que a docente dessa escola trabalhava há vinte anos na mesma instituição, sem participar das reuniões de formação por lecionar em dois turnos e ter um tipo de contrato de trabalho que permitia tal opção. Já a professora da Escola X2, apesar de participar de encontros coletivos na instituição, mostrou-se confusa, ressentindo-se da ausência de definição clara dos objetivos do trabalho com leitura e escrita que precisaria desenvolver, sentindo-se sujeita a informações contraditórias e insuficientes, conforme declarou nas entrevistas.

Como destaca Macedo (2011), do ponto de vista da epistemologia genética, comparar é observar e depois ordenar semelhanças e diferenças. É preciso pontuar que essa foi a perspectiva com a qual trabalhamos. Daí a importância do respeito à singularidade das histórias e contextos de cada uma das escolas e de seus profissionais. Os dados mostraram que, em ambos os grupos de escolas, as crianças possuíam muitos conhecimentos sobre o sistema de escrita e a linguagem escrita (seus usos e funções), apesar dos contextos de ensino contrastantes dos quais participaram e de terem pouco contato com livros e leitores fora do ambiente escolar.

Aprender a ler e a escrever: a perspectiva da criança

Este trabalho veio, até aqui, valorizando as diversas instâncias de influência educativa que incidem na aprendizagem das crianças: a importância e a função de seus educadores, a responsabilidade das instituições frente à qualidade da Educação que lhes propiciam e a organização dos sistemas de ensino que têm o poder de criar condições mais, ou menos, favoráveis ao seu desenvolvimento.

Interessa, agora, enfatizar a perspectiva da criança. Macedo (2013, p. 8), em seu artigo “Desenvolvimento Infantil e Aprendizagem”, chama a atenção para o papel da criança pequena em relação aos seus próprios processos de desenvolvimento e aprendizagem e coloca as seguintes questões: *Como ver a criança também como um sujeito ativo, responsável e participante de seu próprio processo de desenvolvimento? Por que ela só pode e deve aprender os conteúdos que os adultos lhes ensinam ou mostram como modelo de referência?.* O sujeito ativo é aquele que tem oportunidade e interesse – por ele mesmo ou estimulado pelo ambiente – de explorar, de fazer perguntas, de discutir etc. Portanto, a pergunta que importa fazer é: as crianças têm tido essa possibilidade de se comportar como sujeitos ativos na pré-escola ou não? As crianças têm liberdade de pensar, de errar, de formular perguntas, de testar hipóteses, de discutir, de ser, portanto, o que são? Ou permanecem numa situação passiva, sem conseguir atribuir sentido ao que estão fazendo, dependentes dos adultos e dos estímulos do meio? Só fazem o que os adultos determinam, reproduzindo formas e modelos prontos? Confiam no que pensam? Ou não se arriscam porque têm medo de errar? As respostas a essas indagações são de suma importância, pois indicam de que forma as crianças estão se vinculando com o conhecimento e com a sua própria trajetória escolar.

É preciso, como diz Macedo (2013), reconhecer o comportamento e a curiosidade da criança como motores de seu desenvolvimento. Aprender a ler e a escrever é, sobretudo, um projeto pessoal da criança. É importante que ela seja vista como parceira ativa, com um modo próprio de significar o mundo, capaz de aprender significativamente e ir, progressivamente, se responsabilizando por suas ações. Para tanto, o professor precisaria aprender a ouvi-la, compreender seu modo de pensar e agir, interagindo com ela de modo respeitoso, respondendo às questões que coloca, fazendo perguntas para compreender a originalidade de suas respostas, sabendo da importância que um ambiente coletivo e a interação com os pares podem ter para o seu desenvolvimento e para a sua aprendizagem.

Ao procurar adotar o ponto de vista da criança, procurando conhecer a sua perspectiva frente às primeiras descobertas sobre a escrita, é possível compreender que elas realizam explorações ativas e conquistam formas simbólicas de interagir e conhecer as coisas do mundo segundo seus modos e interesses. Quando dizemos: *escreve do seu jeito, escreva o melhor que pode*, estamos dando à criança a liberdade de se expressar da forma que pode e de acordo com as suas possibilidades no momento. Há crianças mais mobilizadas para pensar e desvendar o que a escrita representa. Essas crianças investem tempo em pensar e refletir sobre ela em diversos

momentos: tentando ler os cartazes na rua ou quando estão com embalagens de algum produto em mãos, quando admiram os escritos presentes nas capas dos livros e podem folheá-los e em diversos outros, quando tentam escrever seus nomes e o de parentes, na ausência ou na presença de adultos e, principalmente, muito antes de seus professores determinarem que assim devem fazê-lo.

De modo diferente, desde a perspectiva adulta, tal processo é visto como o ensino de algo sistematizado, formalizado, a ser transmitido como algo imposto e exterior às ocupações e necessidades infantis. Tal percepção, todavia, tem trazido sérias consequências: quanto mais se impede que a escrita entre na Educação Infantil como mais um dos elementos a serem explorados pelas crianças, mais os professores realizam as práticas ultrapassadas e mecânicas que se gostaria de evitar, mas são práticas que eles conhecem, pois certamente as vivenciaram no lugar de alunos.

Além disso, essa forma de encarar a aproximação da criança à língua escrita faz com que se deseje bani-la da Educação Infantil, para logo em seguida, e repentinamente, incluí-la como o principal objeto de ensino no 1º ano do EF. Todavia, as pesquisas mostram reiteradamente que não há essa ruptura; o aprendizado da escrita vem num *continuum*, tendo início antes mesmo do ingresso numa instituição escolar. Na escrita há regras que vão sendo aprendidas paulatinamente com o uso, a intenção comunicativa, a familiaridade com materiais impressos e em outros suportes, a reflexão com colegas e a informação de outros (adultos e companheiros) já alfabetizados.

Uma das marcas mais discrepantes desta perspectiva que imagina um ensino inaugural da leitura e da escrita no 1º ano é a crença na apresentação gradual das letras e na cópia de palavras ou enunciados prontos. Apesar de já superada por muitas pesquisas difundidas nos últimos trinta anos, a formulação tradicional dessa ideia continua ainda muito forte no imaginário de muitos professores alfabetizadores. Os resultados dessa investigação mostram por que é imprescindível analisar o que ocorre entre o conhecimento que as crianças trazem sobre a escrita e as propostas de ensino que a escola oferece no 1º ano. O que fazem os professores com esse percentual de 20% de crianças com escritas alfabéticas (ou silábico-alfabéticas) que ingressam no Ensino Fundamental? Ressalte-se aqui que o grupo estudado aqui foi formado por crianças provenientes de famílias de baixa renda com pouco contato com livros e leitores fora da escola e que esse percentual – pode-se supor – é ainda maior em pré-escolas que atendem crianças pertencentes a setores de melhor condição socioeconômica.

A própria situação de entrevista nesta investigação demonstrou o grande interesse das crianças pelas situações que envolvem a leitura e a escrita. Elas tiveram problemas a resolver e empenharam-se ativamente com cada uma das tarefas. Pode-se dizer que aprenderam com as tarefas propostas ao longo da interação com o entrevistador, por exemplo, incorporando o procedimento de interpretar o que haviam escrito por iniciativa própria, antecipando-se à sua solicitação na tarefa de escrita da lista de supermercado. Mostraram-se fascinadas com o livro informativo sobre os animais, admiraram as ilustrações, nomearam os animais que apareciam a cada página, comentaram o que já sabiam e pediram mais informações sobre eles, distanciando-se, muitas vezes, daquilo que o entrevistador havia solicitado na tarefa.

Grande, também, foi o interesse das crianças na interação com o teclado do computador e surpreendente a familiaridade que algumas delas tinham com ele. O computador tem sido um meio democrático de acesso às letras, aos textos e às práticas de leitura e escrita. Reflexo do quanto as crianças aprendem com elas mesmas, com sua curiosidade, suas ações, suas vivências, seus ensaios e erros.

Daí a importância das salas de EI e EF contemplarem, entre seus materiais de trabalho do dia a dia, o computador e outros instrumentos tecnológicos para ler e escrever. Como visto nesta pesquisa, nos dias de hoje, as novas tecnologias estão totalmente imbricadas com a alfabetização. Esses dados renovaram nossa visão, pois observamos que as famílias de baixa renda têm se esforçado para adquirir e garantir que seus filhos não fiquem para trás nesse movimento irreversível das práticas de comunicação e informação nos meios tecnológicos, e de participação nas redes sociais. A experiência extraescolar que as crianças têm tido com o computador, em suas casas e nas casas de parentes, pode estar impactando o conhecimento que elas têm sobre a escrita e as práticas de linguagem.

Os resultados desta pesquisa parecem atestar o papel que a pré-escola pode desempenhar ao enriquecer as experiências e oportunidades das crianças de famílias de baixa renda em torno da cultura escrita. E poderia ser de grande valor uma investigação com o objetivo de acompanhar longitudinalmente esse mesmo grupo de crianças por meio de seus desempenhos escolares ao longo dos anos iniciais do Ensino Fundamental de forma a averiguar até onde vai a influência da Educação Infantil tomando em conta as diferenças aqui analisadas.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- _____ . **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2010.
- ALVARADO, M. **Conciencia fonológica y escritura en niños preescolares: la posibilidad de omitir el primer segmento**. Dissertação (Mestrado). Universidad Autónoma de Querétaro, México, 1997.
- ANDRUETTO, M. T. **Por uma literatura sem adjetivos**. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- ARAÚJO, R. C. B. F. **Construindo sentidos para a inclusão das crianças de 6 anos de idade no Ensino Fundamental de nove anos: um diálogo com professores**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Juiz de Fora, 2008. Recuperado de <http://btdt.ibict.br/>.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. **La escritura del lenguaje dominguero**. In: FERREIRO, E.; GÓMEZ PALACIO, M. (comp.). **Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura**. México: Siglo XXI, 1982.
- _____ . **A escrita, irreduzível a um código**. In: **Relações de (in)dependência entre oralidade e escrita**. Porto Alegre: Artmed, p. 13-26, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, 1998.
- BRASIL. MEC/INEP. **Desempenho dos alunos na Prova Brasil: diversos caminhos para o sucesso educacional nas redes municipais de ensino**. PARANDEKAR, S. D.; OLIVEIRA, I. A. R.; AMORIM, É. (orgs.). Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008a.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil** (Parecer CNE/CEB nº 20/09 e Resolução CNE/CEB nº 05/09). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12745:ceb-2009&catid=323:orgaos-vinculados. Último acesso: 18/11/2013.

- BRASIL. MEC/UNICEF/UNDIME. **Redes de aprendizagem:** boas práticas de municípios que garantem o direito de aprender. Brasília: MEC, s.d.
- BROUSSEAU, G. Contrato Didático: o “não dito” é essencial. São Paulo, **Revista Nova Escola**, edição 264, agosto de 2013.
- BRYANT, P.; BRADLEY, L. **Problemas de leitura na criança.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- CAMPOS, M. M. A Educação Infantil como direito. **Insumos para o debate 2 - Emenda Constitucional nº 59/2009 e a Educação Infantil:** impactos e perspectivas. São Paulo, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2010.
- CAPOVILLA, A. et al. Habilidades de linguagem oral e sua contribuição para a posterior aquisição de leitura. **Psic**, vol. 9, nº 2. São Paulo: Vetor, dezembro 2008, p. 135-144.
- CARDOSO-MARTINS, C. A consciência fonológica e a aprendizagem inicial da leitura e da escrita. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (76), 41-49, fevereiro 1991.
- CARRANZA, M. La literatura al servicio de los valores, o como conjurar el peligro de la literatura. **Imagineria – Revista quincenal sobre literatura infantil e juvenil.** Nº 181, mayo 2006, p. 1-10.
- CASTEDO, M.; MOLINARI, C.; TORRES, M.; SIRO, A. Escribir el próprio nombre. In **Propuestas para el aula. Programa de Innovaciones Educativas.** Ministerio de Educación, Argentina, 2001.
- CENPEC. **Família, escola, território vulnerável.** GOMES BATISTA, A. A.; CARVALHO-SILVA, H. H. São Paulo, 2013.
- CHARTIER, A. M. La enseñanza de la lectura: un enfoque histórico. In: **La infancia y la cultura escrita.** México: Siglo XXI, 2001.
- _____; HÉBRARD, J. **Discursos sobre a leitura – 1880-1980.** São Paulo: Ática, 1995.
- _____; _____; CLESSE, C. **Ler e escrever: entrando no mundo da escrita.** Porto Alegre: Artmed, 1996.
- CHARTIER, R. **Os desafios da escrita.** São Paulo: UNESP, 2002.

- _____ . Figuras do autor. **A ordem dos livros**. Brasília: UnB, 1994, p.33-65.
- _____ . Do livro à leitura. **Práticas da leitura**. São Paulo: Iluminuras, 1996, p.77-105.
- _____ e ROCHE, D. O livro: uma mudança de perspectiva. In: Jacques Le Goff e Pierre Nora (org.). **História: novos objetos**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976, p. 99-115.
- CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: Reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**, 1990.
- CLAY, M. **Emergent reading behavior**. Tese (Doutorado), University of Auckland, Nova Zelândia, 1966.
- CORSARO, W.A. **Sociologia da infância**. São Paulo: Artmed, 2011.
- DEFIOR, S. Una clasificación de las tareas utilizadas en la evaluación de las habilidades fonológicas y algunas ideas para su mejora. **Infancia y Aprendizaje**, v. 19, n. 1, p. 49-63, 1996.
- _____ .Conocimiento fonológico y lectura: el paso de las representaciones inconscientes a las conscientes. Coimbra, **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Universidade de Coimbra: 1998, Ano XXXII – 1, p. 5 - 27.
- DEMARTINI, Z.B. Infância, pesquisa e relatos orais. In **Por uma cultura da infância**. São Paulo: Autores Associados, 2009.
- _____ . Diferentes infâncias, diferentes questões para a pesquisa. In MARTINS FILHO, A.J.; PRADO, P.D. (orgs.), **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas: Autores Associados, 2011.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Des objets enseignés en classe de français**. Presses Universitaires de Rennes, 2009.
- DURAS, M. **Escribir**. Barcelona: Tusquets Editores, 2000.

- FERREIRA, M. Do avesso do brincar ou... as relações entre pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da(s) ordem(ens) social(ais) instituintes(s) das crianças no jardim da infância. In SARMENTO, M.J.; CERISARA, A.B. **Crianças e miúdos – Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Portugal: Asa, 2004.
- FERREIRO, E.; GÓMEZ PALACIO, M. **El niño preescolar y su comprensión del sistema de escritura**. Monterrey, SEP, 1979.
- _____ . **Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura**. México: Siglo XXI, 1982.
- FERREIRO, E.; PONTECORVO, C. et al. **Caperucita Roja aprende a escribir. Estudios lingüísticos comparativos en tres lenguas**. Barcelona: Gedisa, 1997.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. México: Siglo XXI, 1979.
- _____ . **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FERREIRO, E.; ZAMUDIO, C. A escrita das sílabas CVC e CCV no início da alfabetização escolar. A omissão de consoante é uma prova da incapacidade para analisar a sequência fônica? In **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito**. São Paulo: Cortez, p. 219-243, 2013.
- FERREIRO, E. A compreensão do sistema de escrita: construções originais da criança e informação específica dos adultos, In: **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1985.
- _____ . Processos de aquisição da língua escrita no contexto escolar. In: **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo, Cortez, 1985.
- _____ . A interpretação da escrita antes da leitura convencional, In: **Alfabetização em processo**. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____ . Escrita e oralidade: unidades, níveis de análise e consciência metalinguística. FERREIRO, E. e colaboradores. **Relações de (in)dependência entre oralidade e escrita**. Porto Alegre: Artmed, p. 139-172, 2004.
- _____ . **Los niños piensan sobre la escritura**. [CD-Rom] México: Siglo XXI, 2003.

- _____ . O ingresso nas culturas da escrita. In FARIA, A.L.G. De (org.) **O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes**. São Paulo: Cortez, 2007.
- _____ . Las unidades de lo oral y las unidades de lo escrito. Archivos de Ciencias de la Educación, 4^a época, año 1, n.1, pp.195-230, 2007. Disponível em: http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.694/pr.694.pdf
- _____ . **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 2008.
- _____ . Comprensión del sistema alfabético de escritura. In **Desarrollo cognitivo y educación [II] – Processos de conocimiento y contenidos específicos**. CARRETERO, M.; CASTORINA, J. A. (comps.). Buenos Aires: Paidós, 2012.
- _____ . A desestabilização das escritas silábicas: alternâncias e desordem com pertinência. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito**. São Paulo: Cortez, p. 63-76, 2013.
- _____ . Nem tudo é ortográfico na aquisição da ortografia. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito**. São Paulo: Cortez, p. 247-272, 2013.
- FRERS, N. Situação da Educação Infantil na Espanha: perspectiva socioeconômica. In TEBEROSKY, A.; GALLART, M. S et al. **Contextos de alfabetização inicial**. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 13 - 28.
- GALLART, M. S. Leitura dialógica: a comunidade como ambiente alfabetizador. In TEBEROSKY, A.; GALLART, M. S et al. **Contextos de alfabetização inicial**. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 41-54.
- GHERSEL, R. R. **Letramento na Educação Infantil**: um estudo sobre a produção textual no universo das crianças não-alfabetizadas. Dissertação (Mestrado), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006. Recuperado de <http://bdtd.ibict.br/>
- GOODMAN, K. El proceso de escritura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. In: Ferreiro, E.; Gómez Palacio, M. (comp.). **Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura**. México: Siglo XXI, 1982, p. 13 - 28.
- _____ . El lenguaje integral un camino fácil para el desarrollo del lenguaje. **Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura**, 11, (2), 5-13, 1990. Recuperado em 26 de maio, 2012 de <http://www.lecturayvida.org.ar/pdf/goodman-1990.pdf>.

- GOODMAN, Y. El conocimiento del niño sobre las raíces de la alfabetización y sus implicancias para la escuela. **Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura.** año 12, n° 1, marzo, 1991.
- GRUNFELD, D. La intervención docente en el trabajo con el nombre propio. Una indagación en jardines de infantes de la ciudad de Buenos Aires. **Lectura y Vida.** Argentina, 2003.
- _____ . **La palabra escrita y la palabra oral al final de sala de 5 años. Contraste entre dos propuestas de enseñanza en escuelas públicas.** Dissertação (Mestrado). Universidad Nacional de La Plata, Argentina, 2012.
- HAVELOCK, E. A. A Equação Oralidade – Cultura Escrita: uma Fórmula para a Mente Moderna. In OLSON, D.; TORRANCE, N. **Cultura Escrita e Oralidade.** São Paulo: Ática, 1995.
- LAHIRE, B. **Sociologia de la lectura.** Espanha: Gedisa, 2010.
- LEFEBVRE, H. **La presencia y La ausência:** contribución a la teoria de las representaciones. México: Fondo de Cultura Econômica, 1983.
- LERNER, D., PALACIOS, A. **A aprendizagem da língua escrita na escola.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- LERNER, D. **Ler e escrever na escola:** o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- _____ . El que hacer en el aula como objeto de análisis. **Revista Textos – Didáctica de la Lengua y de la Literatura.** Barcelona, N° 027, abril, mayo, junio de 2001.
- LIBERMAN, I. Phonology and Beginning Reading Revisited. **Haskins Laboratories Status Report on Speech Research.** Yale University: SR-105/106, p. 1-8, 1991.
- LUIZE, A. O processo de apropriação da escrita na infância: situações interativas na produção textual. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2007.
- KAUFMAN et al. **Alfabetización de niños, construcción e intercambio.** Buenos Aires: Aique, 1989.

- KAUFMAN, A. M. (Coord.). **Leer y escribir: el día a día en las aulas**. Buenos Aires: Aique, 2007.
- KEIN, S. B. **Ensino Fundamental de nove anos no município de São Paulo**: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2011.
- MACEDO, L. Formas e estruturas da abstração reflexionante e o problema do reconhecer. In: ROBERTA GURGEL AZZI; MÔNICA HELENA TIEPPO ALVES GIANFALDONI (Orgs.). **Psicologia e Educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011, v. 1, p. 73-100.
- _____ . **Desenvolvimento infantil e aprendizagem**: o conhecimento existente no cenário brasileiro. Texto apresentado no Fórum “Impacto do Desenvolvimento Infantil no Aprendizado”. Núcleo Ciência pela Infância. São Paulo, Agosto, 2013.
- MANGUEL, A. Ordenadores do universo. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997, p. 215-227.
- MARTINHO, F. M. M. Branco demasiado ou... Reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças. In SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. De (Orgs.). **Estudos da infância – Educação e práticas sociais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.
- MARTINS, M. A.; VALENTE, F. Competências metalinguísticas e aprendizagem da leitura em duas turmas do 1º ano de escolaridade com métodos de ensino diferentes. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Análise Psicológica, 2004.
- MEEK, M. **En torno a la cultura escrita**. México: Fondo de Cultura Económica, Colección Espacios para la Lectura, 2004, p.166.
- MOLINARI, M.C.; CASTEDO, M. et al. **La lectura en la alfabetización inicial. Situaciones didácticas en el jardín y en la escuela**. La Plata: DGCyE, Subsecretaría de Educación, 2007.
- MOLINARI, M.C.; CORRAL, A. **La escritura en la alfabetización inicial: producir en grupos en la escuela y el jardín**. Buenos Aires: DGCyE, Subsecretaría de Educación, 2008.
- MOLINARI, M. C. La intervención docente en la alfabetización inicial. In: CASTEDO, M., SIRO, A. y MOLINARI, M. C. **Enseñar y aprender a leer**. Buenos Aires: Novedades, 1999.
- _____ . **Estabilidad y variación de las palabras en los inicios de la alfabetización (escritura manual y con computadora)**. Dissertação (Mestrado) – Departamento de

Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. México, 2008.

- MORAIS, J. **El arte de leer**. Madri: Aprendizaje Visor, 1994.
- NEMIROVSKY, M. **O ensino da linguagem escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- _____ . Un ejemplo específico: el nombre próprio. In TEBEROSKY, A.; TOLCHINSKY, L (org.). **Além da alfabetização: a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática**. São Paulo: Ática, 2002.
- NÓVOA, A. **Professores – Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.
- OCDE. **Pisa em foco 1: Frequentar a educação pré-escolar traduz-se em melhores resultados na escola?**. Brasília: INEP, Fev. 2011.
- OLIVEIRA, Z.M.R. A especificidade da formação do professor da Educação Infantil. **Educação em Debate**. São Paulo: Moderna, Todos Pela Educação, 2013.
- OLSON, D. The cognitive consequences of literacy. **Canadian Psychology**. Canadá, 27, 1986.
- _____. **O mundo no papel**. São Paulo: Ática, 1997.
- _____; TORRANCE, N. **Cultura escrita e oralidade**. São Paulo: Ática, 1995.
- PENIN, S. e MARTÍNEZ, M., (Org.) Valéria Amorim Arantes. **Profissão docente: pontos e contrapontos**. São Paulo, Summus Editorial, 2009.
- PENIN, S.; SILVA, S. Lefebvre e Moscovici: Algumas interfaces para o estudo das Representações Sociais na área da Educação. In PARDAL, L.A.; VILAS-BOAS, L.; SOUZA, C. (Orgs.). **Representações sociais sobre o trabalho docente**. Universidade de Aveiro: Theoria, Poiesis, Práxis, Portugal, 2009.
- PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: LTC, 1990.
- PURCELL-GATES, V. A alfabetização familiar: coordenação entre as aprendizagens da escola e as de casa. In TEBEROSKY, A.; GALLART, M. S et al. **Contextos de alfabetização inicial**. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 29-40.

- QUINTEROS, G. **El uso y función de las letras en el período pre-alfabético**. Dissertação (Mestrado). Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México, 1997.
- RIBEIRO, J. C. W. **Estudo comparativo da estrutura silábica em espanhol e português**. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.
- SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações curriculares: Expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil**. Prefeitura do Município de São Paulo, Diretoria de Orientação Técnica, São Paulo, 2007.
- SCARPA, R. **Era Assim, agora não...: Uma proposta de formação de professores leigos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.
- SMITH, F. **Compreendendo a leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- SNOW, C. Literacy and language: relationships during the preschool years. **Harvard Educational Review**, 53, 2, 1983.
- SOARES, F. N. A investigação participativa no grupo social da infância. **Currículo sem fronteiras**. V.6, n. 1, p. 25-40, jan/jun 2006.
- SOARES, G. P. **A biblioteca infantil de São Paulo. Semear horizontes. Uma história da formação de leitores na Argentina e no Brasil, 1915-1954**. Belo Horizonte: UFMG, 2007, p. 309-343.
- SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SPREGELBURD, R. P. Que se pode ler en la escuela? El control estatal del texto escolar (1880-1916). In CUCUZZA, H. (dir.). **Para una historia de la lectura y escritura en Argentina**. Buenos Aires: Mini y Dávila, 2004, p. 149-176.
- TEALE, W.; SULZBY, E. **Emergent literacy: reading and writing**. New Jersey: Ablex, 1986.
- TEBEROSKY, A. **Psicopedagogia da linguagem escrita**. São Paulo: Vozes, 1993.
- _____ . **Aprendendo a escrever**. São Paulo: Ática, 1994.

- _____ . Enseñar a escribir en la edad de la escritura. **Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura**, Barcelona, 17, 1998.
- _____ . As “infiltrações” da escrita nos estudos psicolinguísticos. FERREIRO, E. et al. **Relações de (in) dependência entre oralidade e escrita**. Porto Alegre: Artmed, p. 103-122, 2004.
- _____ ; CARDOSO, B. **Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita**. Campinas: Unicamp, 1989.
- _____ ; RIBERA, N. Contextos de alfabetização na aula. In TEBEROSKY, A.; GALLART, M. S et al. **Contextos de alfabetização inicial**. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 55-70.
- _____ ; SOLÉ, I. “La enseñanza y el aprendizaje de la alfabetización: una perspectiva psicológica”. In COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (comp.). **Psicología de la Educación Escolar** (p. 461 - 485). Madrid: Alianza, 2002.
- _____ ; TOLCHINSKY, L (org.). **Além da alfabetização: a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática**. São Paulo: Ática, 2002.
- TOLCHINSKY, L. **Aprendizagem da Linguagem Escrita**. São Paulo: Ática, 1995.
- _____ ; SANDBANK, A. Producción y reflexión textual: procesos evolutivos e influencias educativas. **Revista Lectura y Vida**, año 11, nº 4, p. 11-23, 1990.
- TREIMAN, R.; ZUKOWSKI, A. Levels of phonological awareness, In BRADY, S.; SHANKWEILER, D., Eds., **Phonological processes in literacy**. Hillsdale, N. J., Lawrence Erlbaum Associates, 1991.
- VERNON, S. La relación entre la conciencia fonológica y los niveles de conceptualización de la escritura. Tese (Doutorado), México: CINVESTAV, 1997.
- _____ . Letras y sonidos en la alfabetización inicial. **Cuaderno de trabajo – Sistema de Investigación Miguel Hidalgo**. México, p. 9-36, 1999.
- _____ . Modelos pedagógicos en la enseñanza inicial de la lengua escrita. **Psicología y Sociedad**, número especial, 2001.

- _____ . VERNON, S. El constructivismo y otros enfoques didácticos. In **Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula**. PELLICER, A.; VERNON, S. (coord.). México: SM, 2004.
- _____; MUÑOZ, S. Denominación y uso de consoantes en el proceso inicial de alfabetización. **Lectura Y Vida**, Argentina, 2008.
- _____; FERREIRO, E. “Desenvolvimento da escrita e consciencia fonológica: uma variável ignorada na pesquisa sobre consciencia fonológica”. In **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito**. São Paulo: Cortez, 2013.
- VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1999.
- WEISZ, T. A aprendizagem do sistema de escrita: questões teóricas e didáticas. In MORTATTI, M. R.L; FRADE, I. C. A. S. (Org.). **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, queremos e fazemos?** São Paulo: Cultura Acadêmica, Marília: Oficina Universitária, 2014 (no prelo).
- ZAMUDIO, C. ¿Por qué aprender a leer y escribir es complicado?. In **Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula**. PELLICER, A.; VERNON, S. México: SM, p. 163-193, 2004.

ANEXOS

ANEXO A



Imagem 1 – Entorno da Escola X2



Imagem 2 – Entorno da Escola X2



Imagem 3 – Biblioteca da Escola Z1



Imagem 4 – Biblioteca Escola Z1



Imagem 5 – Cartaz com o alfabeto (Escola X2)



Imagem 6 – Cartazes com os nomes das crianças (Escola X2)

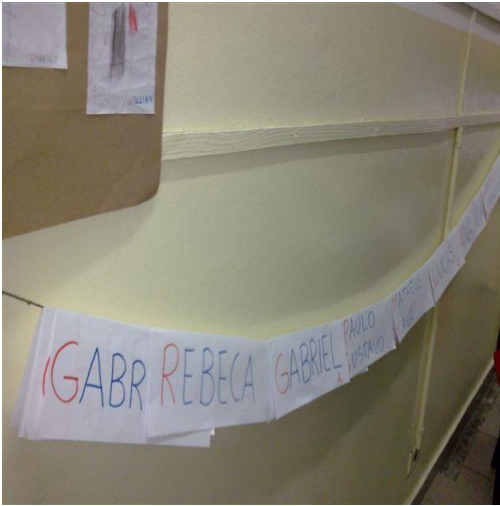


Imagem 7 – Crachás com os nomes das crianças (Escola X2)



Imagem 8 – Cartazes com regras de convivência (Escola X2)



Imagem 9 – Calendário (Escola X2)



Imagem 10 – Cartaz de aniversariantes (Escola X2)



Imagem 11 – Atividade com papel crepom (Escola X2)

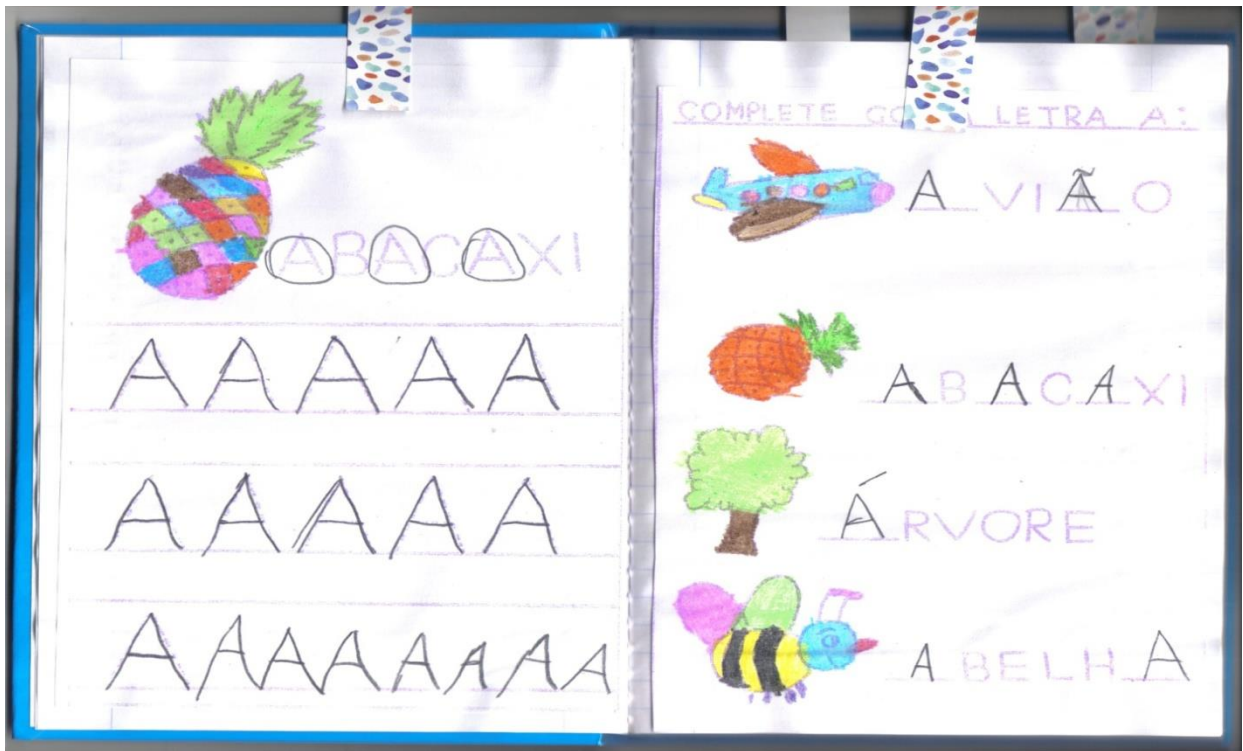


Imagem 12 – Atividade de cópia de letras (Escola X1)

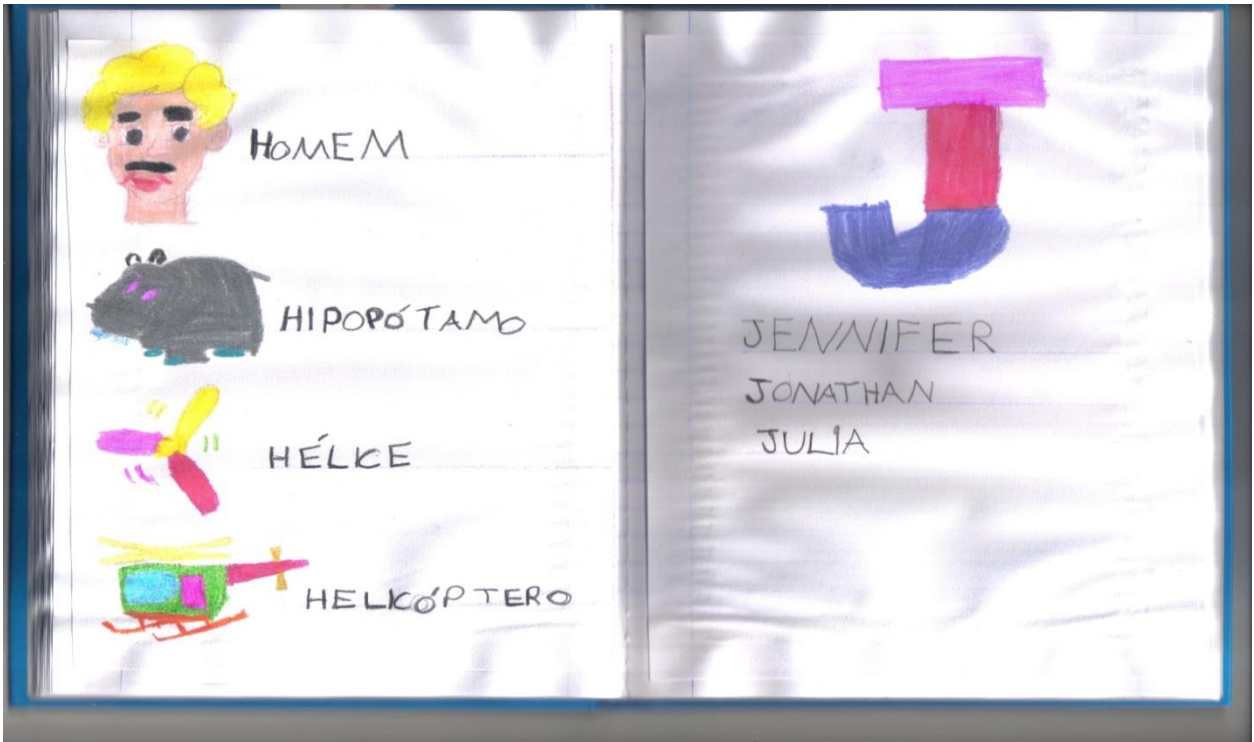


Imagem 13 - Atividade de cópia de palavras com a mesma inicial (Escola X1)

Imagem 14 - Atividade de cópia do nome dos colegas (Escola X1)

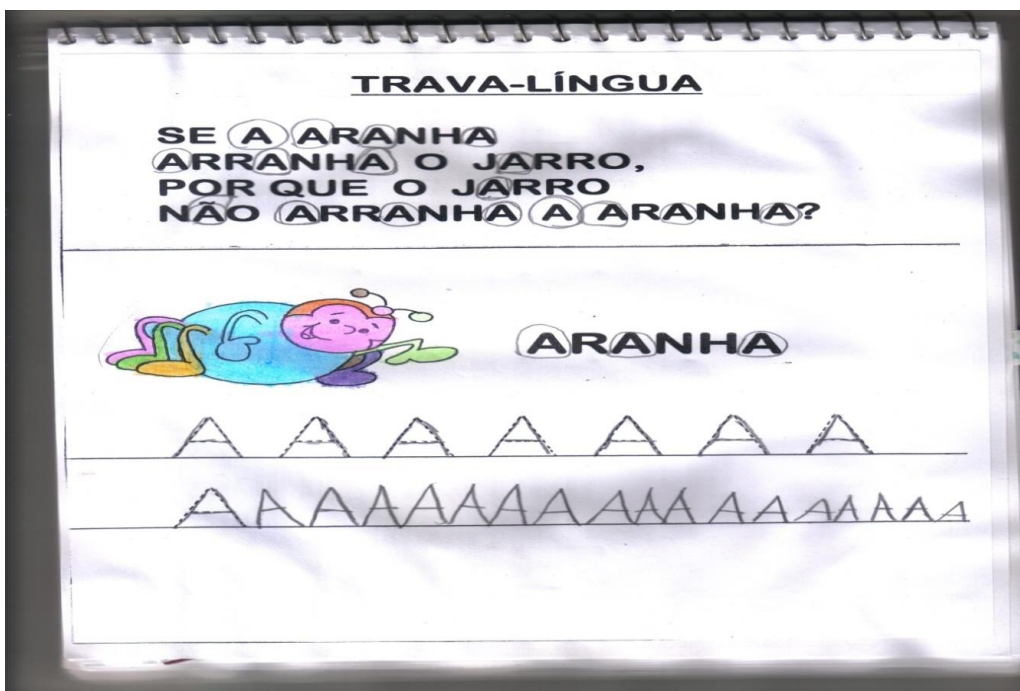


Imagem 15 - Atividade de cópia de letra (Escola X1)

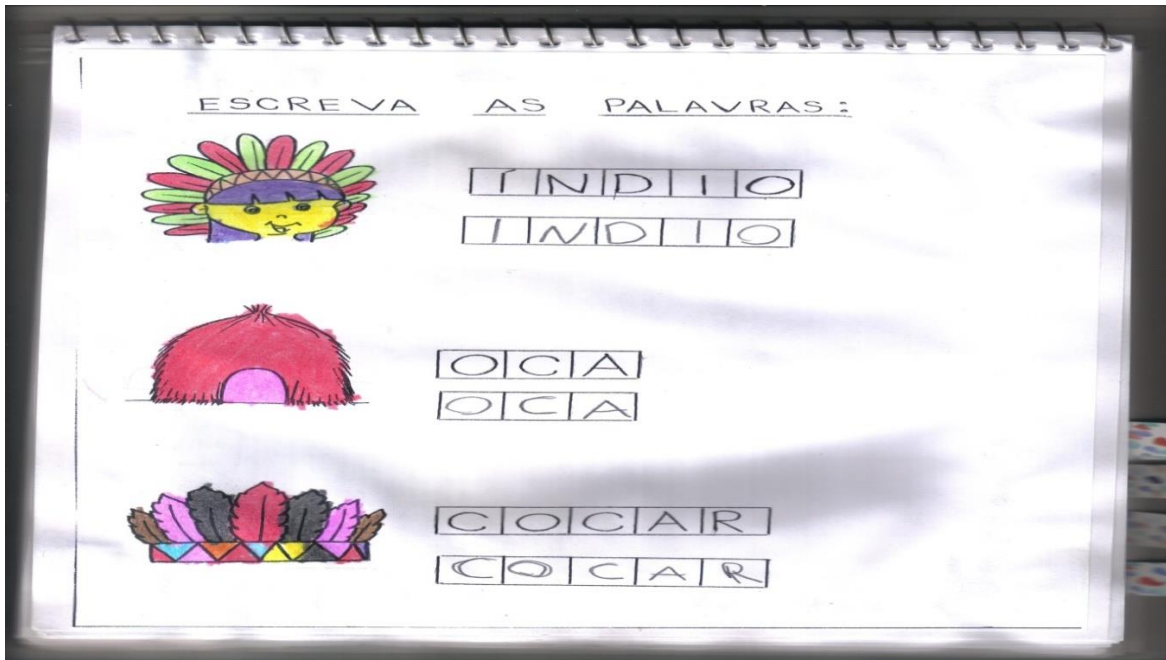


Imagem 16 - Atividade de cópia de palavras (Escola X1)



Imagem 17 - Atividade de cópia de letras (Escola X1)

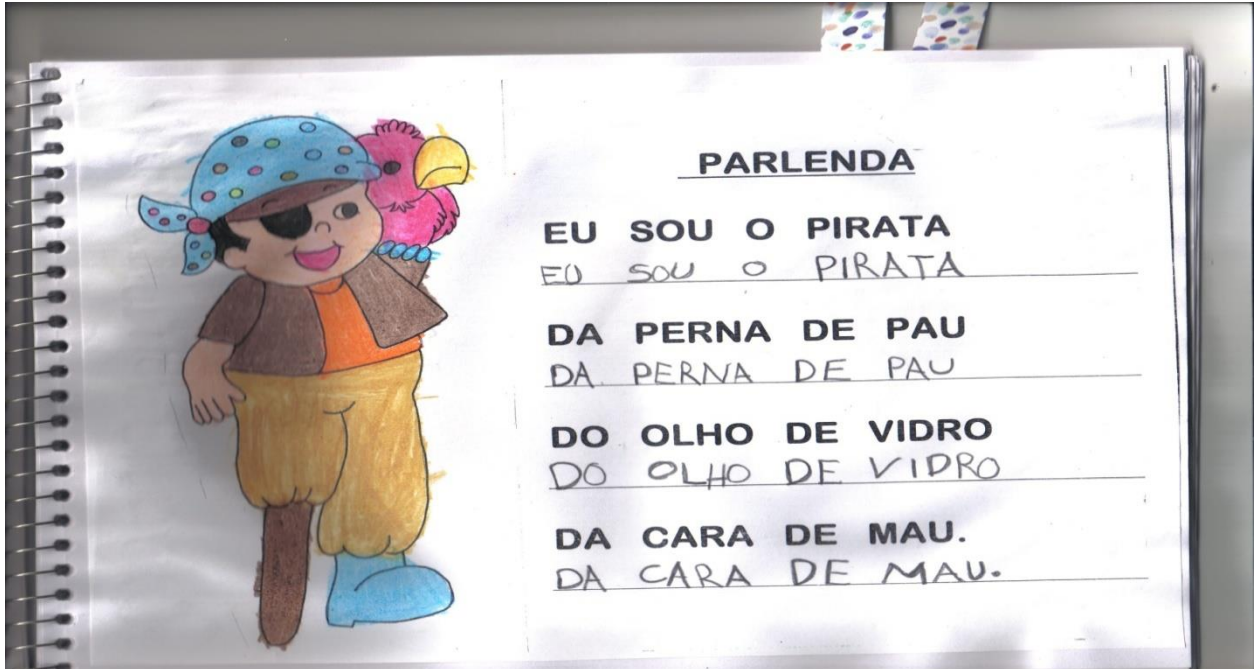


Imagem 18 - Cópia de parlenda (Escola X1)

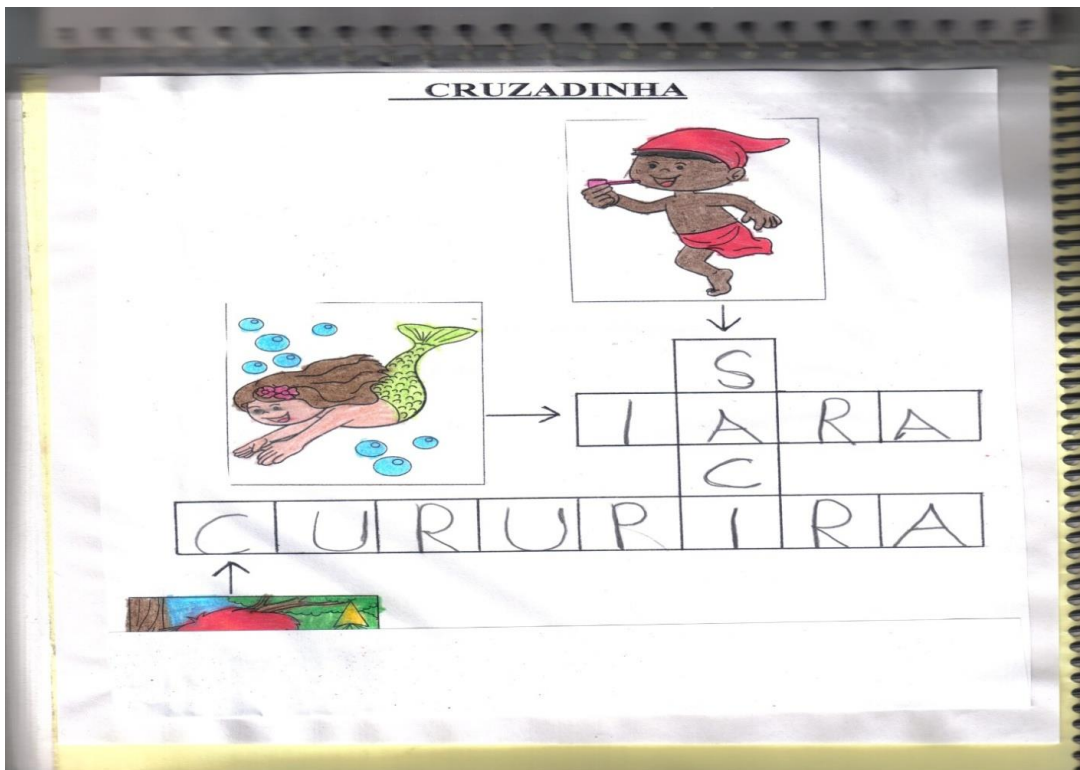


Imagem 19 - Atividade de cópia de palavras (Escola X1)

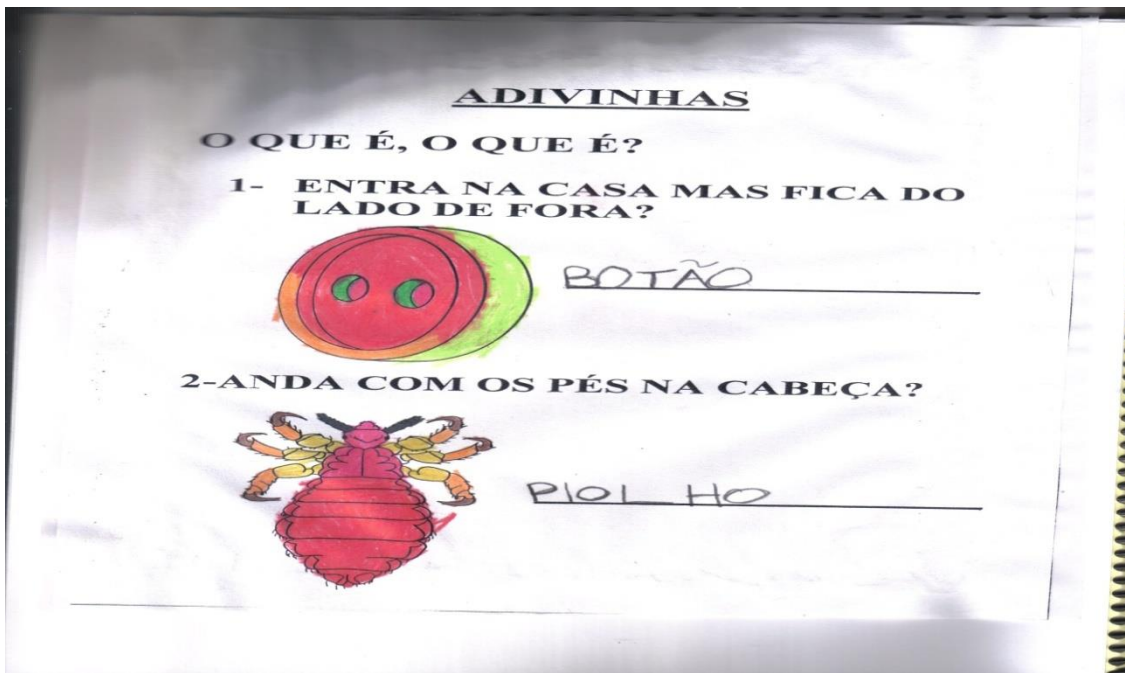


Imagem 20 - Atividade de cópia de palavras (Escola X1)

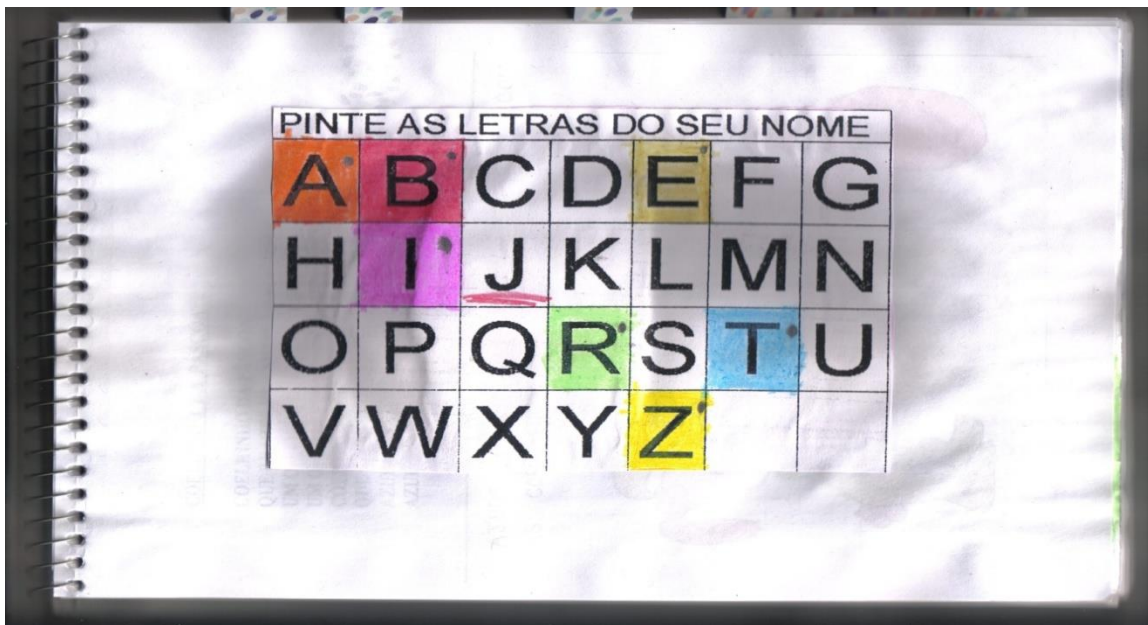


Imagem 21 - Identificação das letras do próprio nome (Escola X1)



Imagem 22 - Atividade de cópia de palavras (Escola X1)



Imagem 23 - Crachás com nomes das crianças (Escola Z1)



Imagem 24 - Caixas de materiais individuais (Escola Z1)



Imagem 25 - Caixa com materiais individuais (Escola Z1)



Imagem 26 - Exposição das produções das crianças (Escola Z1)



Imagem 27 - Exposição das produções das crianças (Escola Z1)

ANEXO B

CAPÍTULO 2

Tabela 3 - Estabelecimentos de Educação Infantil com bibliotecas

Total	Total	%
Estabelecimentos de Ed. Infantil no Brasil	114.216	100
Estabelecimentos de Ed. Infantil no Brasil com biblioteca	30.518	26,7
Total Pública	Total	%
Estabelecimentos de Ed. Infantil Públicos	85.791	100
Estabelecimentos de Ed. Infantil Públicos com bibliotecas	14.001	16,32
Total Privada	Total	%
Estabelecimentos de Ed. Infantil Privados	28.425	100,0
Estabelecimentos de Ed. Infantil Privados com bibliotecas	16.517	58,1

Fonte: MEC-Inep; Tabela elaborada pela DEED (Censo Escolar 2012)

Tarefa: Escrita por si mesmo de uma lista de palavras

Tabela 9 - Quantidade de vogais e consoantes usadas na lista de palavras, por crianças com escritas pré-silábicas e por tipo de escola, em números absolutos

LETRAS QUE USAM NA LISTA DE PALAVRAS															
Escolas	Ças	Vogais do nome			Consoantes do nome			V/ C do nome	Outras vogais			Outras consoantes			
		Todas	Nenhuma	Falta uma vogal	Todas	Nenhuma	1 a 3		Todas	Todas	1a 3	Nenhuma	Nenhuma	1 a 2	3 a 5
X	17	14	-	3	10	-	7	8	5	10	2	1	2	9	5
Z	9	8	-	1	7	1	1	6	3	5	1	-	1	2	6

Tabela 11 - Quantidade e percentagem de crianças que não verbalizam e verbalizam durante o processo de escrita

Crianças (N = 60)	Não verbalizam	Verbalizam		
		Quantidade de palavras		
		1-2	3-4	5-6
Total	46	6	2	6
%	77%	10%	3%	10%

Tabela 12 - Quantidade e percentagem de não verbalizações e verbalizações realizadas pelas crianças, segundo níveis de conceitualização da escrita

Níveis de conceitualização da escrita (n=60)	Não verbalizam	Verbalizam		
		Quantidade de palavras		
		1 a 2	3 a 4	5 a 6
Pré-silábico (n=26)				
Quantidade de crianças	24	1	0	1
%	92%	4%	0%	4%
Silábico (n=26)				
Quantidade de crianças	16	4	2	4
%	62%	15%	8%	15%
Silábico-alfabético e alfabético (n=8)				
Quantidade de crianças	6	1	0	1
%	75%	13%	0%	13%

Tarefa de conhecimentos de letras

Tabela 14 - Identificação das letras do nome próprio no teclado

Escolas	Todas as letras	Algumas letras
Escola X1 (n=15)		
A	5	
B	4	1
C	4	1
Escola X2 (n=15)		
A	5	
B	5	
C	3	2
Escola Z1 (n=15)		
A	5	
B	5	
C	5	
Escola Z2 (n=15)		
A	5	
B	5	
C	5	

Tabela 16 - Quantidade de letras conhecidas e nomeadas pelas crianças no teclado do computador, por escolas

Escolas	Nenhuma	1 a 5	5 a 10	10 a 15	15 a 20	20 a 26	Todas
Escola X1							
A	0	1	2	1	0	1	0
B	0	3	1	1	0	0	0
C	0	1	1	1	1	1	0
Total (N=15)	0	5	4	3	1	2	0
%	0%	33%	27%	20%	7%	13%	0%
Escola X2							
A	0	0	0	0	0	4	1
B	1	0	0	3	0	1	0
C	0	4	1	0	0	0	0
Total (N=15)	1	4	1	3	0	5	1
%	7%	27%	7%	20%	0%	33%	7%
Escola Z1							
A	0	0	1	0	0	3	1
B	0	0	1	1	1	2	0
C	0	1	1	1	1	1	0
Total (N=15)	0	1	3	2	2	6	1
%	0%	7%	20%	13%	13%	40%	7%
Escola Z2							
A	0	0	1	1	0	3	0
B	0	1	2	0	0	2	0
C	1	1	0	1	0	2	0
Total (N=15)	1	2	3	2	0	7	0
%	7%	13%	20%	13%	0%	47%	0%
Total (N=60)	2	12	11	10	3	20	2
%	3%	20%	18%	17%	5%	33%	3%

Tarefa: Omissão do primeiro fonema

Tabela 21 - Classificação do total de respostas por subcategorias, por escolas e subgrupos A, B e C em números absolutos

Categorias	Escolas X			Escolas Z			Respostas (n=600)
	A	B	C	A	B	C	
1	25	5	8	28	2	4	72
2 ^a	7	0	2	4	0	5	18
2b	1	0	0	0	0	0	1
2c	0	0	2	8	0	0	10
3b	2	19	15	28	17	13	94
4 ^a	16	14	8	17	21	17	93
4b	5	9	5	2	7	4	32
4c	5	0	1	2	2	3	13
5 ^a	3	6	2	0	1	1	13
5b	4	1	1	0	0	0	6
5c	1	0	0	0	0	1	2
6 ^a	2	12	8	0	14	3	39
6b	13	13	12	3	18	18	77
6c	13	7	32	5	16	15	88
7 ^a	0	1	2	1	0	8	12
7b	0	0	0	2	2	0	4
Não sei	3	13	2	0	0	8	26
Total	100	100	100	100	100	100	600

Tarefa de leitura de títulos sem contexto facilitador (LSC)

Tabela 27 - Quantidade e percentagem de respostas que consideram o escrito, por escolas, e subgrupos A, B e C

Leitura sem contexto	Reconhecimento I	Reconhecimento P	Índice	Soletram ou silabeiam
Escolas X (n=23)				
A	4	0	4	0
B	0	0	12	2
C	0	0	2	0
Sub-total	4	0	17	2
%	17%	0%	74%	9%
Escolas Z (n=22)				
A	9	2	1	3
B	0	0	3	1
C	0	0	3	0
Sub-total	9	2	7	4
%	41%	9%	32%	18%

Tarefa de leitura de título com contexto facilitador: informação do campo semântico (LCC)

Tabela 29 - Quantidade e percentagem de respostas que consideram o escrito, por escolas e subgrupos A, B e C

Leitura com contexto verbal	Reconhecimento I	Índice	Solettram ou silabeiam
Escolas X (n=7)			
A	0	4	2
B	0	0	0
C	0	0	1
Sub-total	0	4	3
%	0%	57%	43%
Escolas Z (n=7)			
A	1	2	1
B	0	2	0
C	0	1	0
Sub-total	1	5	1
%	14%	71%	14%

Obs.: Há um menor número de respostas na categoria "reconhecimento imediato", pois não voltamos a fazer a pergunta para as crianças que conseguiram ler, convencionalmente, os títulos apresentados na tarefa anterior de leitura sem contexto.

Tarefa de leitura de dois títulos selecionados: qual é qual?

Tabela 32 - Quantidade e percentagens de crianças segundo tipo de justificativa para escolha de Pele de Asno e Pinóquio, por tipos de escola e subgrupos A, B e C

Pele de Asno e Pinóquio	Tipo de justificativa				
	Escolas	Não reparam no escrito	Letras não pertinentes	Índices quantitativos/ qualitativos	Não sabem
Escolas X (n=27)					
A	2	1	3	1	
B	3	1	4	2	
C	2	0	1	7	
Total	7	2	8	10	
%	26%	7%	30%	37%	
Escolas Z (n=24)					
A	0	0	4	2	
B	1	0	6	2	
C	1	0	4	4	
Total	2	0	14	8	
%	8,5%	0%	58,5%	33%	

Tarefas de exploração de livro informativo, busca de informação no índice e localização da página

Tabela 37- Respostas das crianças à pergunta: *Onde procurariam informações sobre os bois?*, em números absolutos e percentagens, por escola e subgrupos A, B, C

Escolas	Informativo	Literário
Escola X1 (n=15)		
A	3	2
B	5	0
C	3	2
Total	11	4
%	73%	27%
Escola X2 (n=15)		
A	4	1
B	5	0
C	4	1
Total	13	2
%	87%	13%
Escola Z1 (n=15)		
A	3	2
B	3	2
C	3	2
Total	9	6
%	60%	40%
Escola Z2 (n=15)		
A	3	2
B	4	0
C	4	2
Total	11	4
%	73%	27%

Tabela 40 - Elementos considerados pelas crianças para buscar informações sobre os bois, em percentagens, por escola

Escolas	Imagem do boi	Imagem de outro animal	Leitura do índice	Não localizaram
Escola X1 (n=15)	87%	6,5%	0%	6,5%
Escola X2 (n=15)	80%	0%	0%	20%
Escola Z1 (n=15)	67%	6,5%	6,5%	20%
Escola Z2 (n=15)	93%	0%	0%	7%

Tabela 41 - Respostas das crianças, por tipo de escola, às perguntas sobre o índice: *O que é? Para que serve?*, em números absolutos, por tipos de escola

Escolas	Sabem função do índice	Outras	Não sabem
Escolas X (n=30)	3 (X1A, X1B, X2A)	1 (X2B)	26
%	10%	3%	87%
Escolas Z (n=29) ⁵¹	3 (Z1C, Z1B, Z2B)	2 (Z2B, Z2C)	24
%	10%	7%	83%

Tabela 45 - Crianças que encontraram a página indicada sem ajuda, em números absolutos, por escola e subgrupos A, B, C

Escolas	Encontram a página
Escola X1 (n=15)	
A	2
B	0
C	0
Total	2
%	13%
Escola X2 (n=15)	
A	4
B	4
C	0
Total	8
%	53%
Escola Z1 (n=15)	
A	5
B	2
C	3
Total	10
%	67%
Escola Z2 (n=15)	
A	4
B	3
C	2
Total	9
%	60%

⁵¹ N=29 pois a pergunta não foi feita à criança que fez uso do índice para buscar informação sobre os bois.

Tarefa de exploração de texto literário**Tabela 50 - Exploração da contracapa, em números absolutos, por escola**

Escolas	Dados da publicação	Outros	Não sabem
Escola X1 (n=15)	0	4	11
Escola X2 (n=15)	0	5	10
Escola Z1 (n=15)	4	3	9
Escola Z2 (n=15)	0	1	14

Tabela 54 - Quadro síntese com resultado das principais tarefas, por escola

Escolas	Grupo	Aluno	Níveis	Nome próprio	Letras do nome	Letras	1º fonema	LSC	LCC	Onde?	Qual é qual?	Trajatória	Informativo	Gênero	Literário	Gênero	Livro preferido	Computador
X1	A	Rayna	P	Sim	Não	7	Categoria 6	Não	Não	"-p-"	"-p-"	H-	Sim	Não	Sim	Não	TV	Não
X1	A	Bruno	SVP	Sim	Não	9	Categoria 4	Não	Não	"-p-"	"-p-"	O	Sim	Não	Sim	Não	DVD	Não
X1	A	Bruna	P	Sim	Não	2	Categoria 6	Não	Não	"-p-"	"-p-"	H-	Não	Não	Sim	Não	O Lobisomem	Sim
X1	A	João	SVP	Sim	Sim	14	Categoria 1	Não	Não	"-p-"	"-p-"	H-	Não	Não	Sim	Não	Não	Sim
X1	A	Serena	P	Sim	Sim	24	Categoria 6	Í	Não	"-p-"	"-p-"	O	Sim	Não	Não	Não	Outros	Sim
X1	B	Alme	P	Não	Não	4	Categoria 4	Não	Não	"-p-"	"-p-"	H-	Sim	Não	Sim	Não	Outros	Sim
X1	B	Caio	SVCP	Sim	Não	3	Não sei	Não	Não	"-p-"	"-p-"	H-	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Sim
X1	B	Vitória	P	Não	Não	5	Categoria 6	Não	Não	"-p-"	"-p-"	O	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Sim
X1	B	Tainá	SVP	Sim	Não	10	Categoria 6	Í	Não	"-p-"	"-p-"	O	Sim	Não	Sim	Não	DVD	Sim
X1	B	Victor	P	Sim	Sim	12	Categoria 3	Não	Não	"-p-"	"-p-"	H-	Sim	Não	Sim	Não	DVD	Sim
X1	C	Matheus	P	Sim	Não	11	Categoria 6	Não	Não	"-p-"	"-p-"	H-	Sim	Não	Sim	Não	TV	Não
X1	C	Nicolby	P	Não	Não	1	Categoria 6	Não	Não	"-p-"	"-p-"	H-	Sim	Não	Não	Não	Outros	Sim
X1	C	Yasmin	P	Sim	Não	10	Categoria 4	Não	Não	"-p-"	"-p-"	H-	Sim	Não	Não	Não	Outros	Sim
X1	C	Isabela	SVP	Sim	Sim	17	Dispersas	Í	S	"-p-"	"-p-"	O	Não	Não	Sim	Sim	Outros	Sim
X1	C	Isaque	P	Sim	Sim	21	Categoria 1	Não	Não	"-p-"	"-p-"	H-	Sim	Não	Sim	Não	Não	Sim
X2	A	Beatriz	SVCP	Sim	Sim	22	Categoria 4	Í	Não	"-p-"	"-p-"	O	Sim	Não	Sim	Não	DVD	Sim
X2	A	Julia	A	Sim	Sim	7 (toda)	Categoria 1	RI	X	X	X	H+	Sim	Não	Sim	Sim	A Bela e a Fera	Sim
X2	A	Elisabet	A	Sim	Sim	26	Dispersas	S	S	"-p-"	"-p-"	H+	Não	Não	Sim	Não	Não	Não
X2	A	Hellen	SVCP	Sim	Sim	26	Categoria 4	Não	Não	"-p-"	"-p-"	O	Sim	Não	Sim	Não	Cinderela	Sim
X2	A	Jamannah	SVCP	Sim	Sim	26	Categoria 1	Í	Í	"-p-"	"-p-"	H+	Sim	Não	Sim	Não	Gigi da Mônica	Sim
X2	B	Daniel	P	Sim	Não	0	Categoria 4	S	Não	"-p-"	"-p-"	O	Sim	Não	Sim	Não	João e o Pé de Faveira	Sim
X2	B	Julia	SVCP	Não	Não	13	Não sei	Í	Não	"-p-"	"-p-"	O	Sim	Não	Sim	Não	Rapunzel	Sim
X2	B	Gabriel	SVCP	Sim	Não	12	Categoria 8	S	Não	"-p-"	"-p-"	O	Sim	Não	Sim	Sim	Os três Porquinhos	Sim
X2	B	Yasara	SVCP	Sim	Sim	23	Categoria 3	Í	Não	"-p-"	"-p-"	O	Sim	Não	Sim	Não	Outras	Sim
X2	B	Pedro	P	Sim	Não	10	Categoria 4	Í	Não	"-p-"	"-p-"	O	Sim	Não	Sim	Não	Outras	Sim
X2	C	Daniel	P	Não	Não	3	Categoria 6	Í	Não	"-p-"	"-p-"	O	Sim	Não	Não	Não	Outras	Sim
X2	C	Yasmin	P	Sim	Não	7	Categoria 3	Não	Não	"-p-"	"-p-"	H-	Não	Não	Sim	Não	Outras	Sim
X2	C	Rodrigo	P	Não	Não	1	Categoria 6	Não	Não	"-p-"	"-p-"	H-	Sim	Não	Sim	Sim	Outras	Sim
X2	C	Pedro	P	Sim	Não	4	Categoria 6	Não	Não	"-p-"	"-p-"	H-	Sim	Não	Sim	Não	Não	Não
X2	C	Samuel	P	Sim	Não	2	Dispersas	Não	Não	"-p-"	"-p-"	H-	Sim	Não	Sim	Sim	O Patinho Feio	Não
Z1	A	Daniel	SVP	Sim	Não	8	Categoria 1	Não	Não	"-p-"	"-p-"	H-	Sim	Não	Não	Não	Não	Não
Z1	A	Geovana	A	Sim	Sim	7 (toda)	Categoria 2	RI	X	X	X	H+	Sim	Sim	Sim	Sim	Pedro e Tina	Sim
Z1	A	Matheus	A	Sim	Sim	26	Dispersas	RP	X	X	X	H+	Não	Não	Sim	Não	O Gato Xadrez	Sim
Z1	A	Aria Lu	SVCP	Sim	Sim	25	Categoria 3	Í	Í	"-p-"	"-p-"	H+	Sim	Sim	Sim	Sim	Os Três Porquinhos	Não
Z1	A	Ryssa	SVCP	Sim	Sim	23	Categoria 3	Não	Í	"-p-"	"-p-"	O	Não	Não	Sim	Sim	Outros	Sim
Z1	B	Isabelle	SVCP	Sim	Sim	15	Categoria 4	Não	Não	"-p-"	"-p-"	O	Sim	Sim	Sim	Não	As Princesas	Sim
Z1	B	Kahe	P	Sim	Sim	18	Categoria 3	Não	Não	"-p-"	"-p-"	O	Não	Não	Sim	Não	Outros	Não
Z1	B	Marjory	SVCP	Sim	Sim	24	Categoria 6	Í	RP	"-p-"	"-p-"	H+	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Não
Z1	B	Nataly	SVCP	Sim	Sim	21	Categoria 6	Í	Não	"-p-"	"-p-"	O	Não	Não	Sim	Não	A Joazinha	Não
Z1	B	Sara	SVCP	Sim	Sim	6	Categoria 3	Não	Não	"-p-"	"-p-"	O	Sim	Sim	Sim	Sim	Cinderela	Sim
Z1	C	David	SVCP	Sim	Não	8	Categoria 3	Não	Não	"-p-"	"-p-"	O	Não	Não	Sim	Não	DVD	Não
Z1	C	Pedro	P	Sim	Sim	22	Categoria 6	Í	Í	"-p-"	"-p-"	H+	Sim	Não	Sim	Sim	Outras	Sim
Z1	C	Mateus	P	Sim	Sim	17	Dispersas	Í	Não	"-p-"	"-p-"	O	Sim	Sim	Sim	Sim	Gibi da Mônica	Sim
Z1	C	Maycon	P	Sim	Não	11	Categoria 6	Não	Não	"-p-"	"-p-"	O	Sim	Sim	Sim	Não	O Patinho Feio	Sim
Z1	C	Kaio	P	Sim	Não	1	Categoria 6	Não	Não	"-p-"	"-p-"	H-	Não	Não	Sim	Não	Outros	Sim
Z2	A	Ana Julia	A	Sim	Sim	25	Categoria 4	RP	X	X	X	H+	Não	Não	Sim	Não	A Bela Adormecida	Sim
Z2	A	David	SVP	Sim	Sim	9	Categoria 3	Não	Não	"-p-"	"-p-"	H-	Sim	Não	Sim	Sim	Piuquinho	Sim
Z2	A	Erique	A	Sim	Sim	22	Categoria 1	Não	RI	X	X	O	Sim	Não	Sim	Sim	O Menino Maluco	Sim
Z2	A	Filipe	SVCP	Sim	Sim	15	Categoria 4	Não	Não	"-p-"	"-p-"	H-	Não	Não	Sim	Não	Outras	Sim
Z2	A	Gabriel	AS	Sim	Sim	26	Categoria 1	S	RP	"-p-"	X	H+	Sim	Sim	Sim	Sim	Mogli	Sim
Z2	B	Arthur	P	Sim	Sim	22	Categoria 6	Não	Não	"-p-"	"-p-"	H-	Não	Não	Sim	Não	O Gato de Botas	Não
Z2	B	Hissam	SVCP	Sim	Sim	24	Categoria 4	Não	Í	"-p-"	X	O	Sim	Sim	Sim	Sim	Outros	Não
Z2	B	Victor	SVP	Sim	Não	10	Categoria 4	Í	Í	"-p-"	"-p-"	O	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Sim
Z2	B	Wanessa	SVP	Sim	Não	4	Categoria 6	Não	Não	"-p-"	"-p-"	H-	Sim	Não	Sim	Não	A Galinha Pintadinha	Sim
Z2	B	Vinicius	P	Sim	Não	8	Categoria 6	Não	Não	"-p-"	"-p-"	H-	Sim	Não	Sim	Não	O Gato de Botas	Sim
Z2	C	Camila	SVCP	Sim	Não	15	Categoria 6	Não	Não	"-p-"	"-p-"	O	Sim	Sim	Sim	Não	Cinderela	Sim
Z2	C	Lusana	AS	Sim	Sim	26	Categoria 6	Í	Não	"-p-"	"-p-"	O	Sim	Não	Sim	Não	Não	Não
Z2	C	Felipe	P	Sim	Não	1	Categoria 6	Não	Não	"-p-"	"-p-"	H-	Sim	Não	Sim	Não	Não	Sim
Z2	C	Kerry	P	Sim	Não	26	Categoria 4	Não	Í	"-p-"	"-p-"	O	Sim	Não	Sim	Não	Rapunzel	Sim
Z2	C	Patricia	SVP	Sim	Não	0	Dispersas	Não	Não	"-p-"	"-p-"	H-	Não	Não	Sim	Não	Outros	Sim

LEGENDA:

- Níveis /letras do nome Tarefa de escrita de lista de palavras
- Nome próprio Tarefa de escrita do nome próprio
- Letras Tarefa de conhecimento de letras
- 1º fonema Tarefa de omissão do primeiro fonema
- LSC
- LCC Tarefa de leitura de títulos em subtarefas encadeadas com diferentes níveis de contextualização
- Onde?
- Qual é qual?
- Trajatória
- Informativo Exploração de livro informativo
- Gênero
- Literário Exploração de livro literário
- Gênero
- Livro preferido Práticas de leitura
- Computador Computador em sim (familiaridade com o teclado)