

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA – LICENCIATURA

Greicy de Togni

ENTRANDO NO MUNDO DA ESCRITA:
AS ESTRATÉGIAS DE CRIANÇAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL UTILIZADAS NO
PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Porto Alegre
2. Semestre
2011

Greicy de Togni

**ENTRANDO NO MUNDO DA ESCRITA:
AS ESTRATÉGIAS DE CRIANÇAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL UTILIZADAS NO
PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**

Trabalho de Conclusão apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia – Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Luciana Piccoli

Porto Alegre
2. Semestre
2011

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à minha família, em especial ao meu pai Gilmar, pelo carinho e incentivo nas minhas escolhas, e à minha mãe Maria Helena, pela paciência nos momentos em que precisava estudar, estudar e somente estudar. Agradeço também aos meus irmãos Gabrielle e Gustavo, que sempre dividiram comigo momentos importantes.

Agradeço ao meu namorado, Augusto, por estar sempre ao meu lado, vivendo junto comigo os altos e baixos da graduação e mostrando ser um grande companheiro com quem sempre poderei contar. Agradeço, também, à sua família por ter me acolhido e me apoiado em muitos momentos, tornando-se muito especial para mim e à minha cunhada, Luiza, por ter sido "cobaia" em muitos trabalhos da faculdade.

Agradeço a todos os meus professores e professoras da UFRGS pelas aprendizagens realizadas no decorrer da graduação.

Agradeço à minha orientadora Profa. Dra. Luciana Piccoli por sua atenção e dedicação com este trabalho e por ter se mostrado sempre disponível para me ajudar e me acolher quando foi necessário. Com certeza eu não poderia ter escolhido orientadora melhor.

Agradeço à escola na qual realizei esta pesquisa, assim como às professoras, aos pais e principalmente às crianças que permitiram que este trabalho fosse realizado.

Agradeço às colegas de trabalho e professoras com as quais dividi o espaço da sala de aula no decorrer dos estágios, pois foi com estas que percebi o quão certa estava da minha escolha profissional.

Agradeço aos meus alunos por cada sorriso, abraço e carinho que recebi durante o tempo em que fui a "Prof. Greicy", assim como por cada ensinamento que me foi realizado.

Agradeço às grandes amigas, Brunna e Liliane, que fiz no decorrer da graduação e que sempre estiveram presentes em jantãs, risadas, trabalhos, discussões, viagem, almoços e muitos planos para este período de pós-graduação que está se iniciando.

RESUMO

O objetivo deste trabalho é investigar as estratégias que crianças de quatro a cinco anos lançam mão quando confrontadas com situações de leitura e escrita no ambiente escolar. Participaram deste estudo alunos de educação infantil, de uma escola da rede pública de Porto Alegre/RS. Foram utilizadas quatro propostas investigativas: escrita e leitura do nome, diferenças entre escrita e desenho, exploração de letras do alfabeto e consciência fonológica através de rimas. Os caminhos metodológicos e analíticos trilhados utilizaram-se das abordagens do campo da psicogênese da língua escrita e da consciência fonológica. Os materiais empíricos gerados possibilitaram a construção de dois eixos analíticos: a utilização do nome próprio e a reflexão fonológica dos alfabetizandos. No primeiro eixo, apresento estratégias referentes à leitura e à escrita que surgem a partir da exploração do nome próprio e, no segundo, examino as habilidades de análise fonológica apresentadas pelas crianças, relacionando-as às hipóteses que elaboram sobre a escrita. A partir da construção dessas unidades analíticas, pode-se destacar que as letras e sílabas que compõem o nome próprio tornam-se repertório para novas escritas e que a habilidade para perceber semelhanças sonoras entre palavras está presente na maioria das crianças participantes deste estudo. Tais conhecimentos são importantes para o processo de alfabetização, pois permitem a criação de estratégias de reflexão metalinguística.

Palavras-chave: Alfabetização. Nome próprio. Consciência fonológica.

TOGNI, Greicy de. **Entrando no mundo da escrita: as estratégias de crianças de educação infantil utilizadas no processo de alfabetização.** Porto Alegre: UFRGS, 2011. 50 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Cartões utilizados na proposta “refletindo sobre algumas palavras” (rimas).....	16
Figura 2 - Primeiro grupo de escrita do nome próprio.....	23
Figura 3 - Segundo grupo de escrita do nome próprio.....	24
Figura 4 - Terceiro grupo de escrita do nome próprio.....	24
Figura 5 - Cartão três utilizado na proposta “desenho x escrita”.....	40
Figura 6 - Cartão quatro utilizado na proposta “desenho x escrita”	40

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Cartões utilizados na proposta “desenho x escrita”	15
Quadro 2 - Gráfico com grupos de respostas obtidas na leitura da primeira parte do nome.....	26
Quadro 3 - Gráfico com grupos de respostas obtidas na leitura da última parte do nome.....	27
Quadro 4 - Transcrição da proposta de leitura das partes do nome, realizada por Mateus.....	28
Quadro 5 - Transcrição da proposta “letras conhecidas” realizada com Ana Luisa.....	30
Quadro 6 - Exemplos de nome de familiares e conhecidos utilizados na proposta “letras conhecidas”	32
Quadro 7 - Transcrição da proposta “letras conhecidas” realizada com Maria Eduarda.....	32
Quadro 8 - Transcrição da proposta “letras conhecidas” realizada com Pietro.....	33
Quadro 9 - Respostas obtidas ao se questionar: “Você sabe o que é rima?”.....	36
Quadro 10 - Transcrição e registro fotográfico da proposta “refletindo sobre algumas palavras” (rimas) realizada com Lucas.....	37
Quadro 11 - Transcrição da proposta realizada com Mateus ao ser questionado sobre o cartão três (figura 5).....	40
Quadro 12 - Transcrição da proposta realizada com Gabriele ao ser questionado sobre o cartão três (figura 5).....	40
Quadro 13 - Transcrição da proposta realizada com Maria Eduarda ao ser questionada sobre o cartão quatro (figura 6)	41

SUMÁRIO

1 CONSTRUINDO UM CAMINHO: A ORIGEM DO TEMA DE PESQUISA.....	08
2 CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	11
3 “ESTOU FORMANDO PALAVRAS”: A CONSTRUÇÃO DE HIPÓTESES NA ALFABETIZAÇÃO.....	18
3.1 “O MEU NOME TEM ESSA LETRA”: A RELEVÂNCIA DO NOME PRÓPRIO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E AS HIPÓTESES CONSTRUÍDAS A PARTIR DELE.....	19
3.1.1 “Precisa de todas as letras para ter o meu nome, não só umas partes”: uma proposta com intenções.....	22
3.1.2 Reconstruindo e construindo conhecimento sobre a escrita: o nome próprio como estratégia.....	29
3.2 BRINCANDO COM AS PALAVRAS: A RELEVÂNCIA DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E AS HIPÓTESES CONSTRUÍDAS A PARTIR DELE.....	34
3.2.1 “Todas têm som parecido”: uma proposta com intenções.....	36
3.2.2 Refletindo sobre a palavra: a consciência fonológica como estratégia.....	39
4 FINALIZANDO UM CAMINHO.....	44
REFERÊNCIAS.....	47
APÊNDICE A.....	49
APÊNDICE B.....	50

1 CONSTRUINDO UM CAMINHO: A ORIGEM DO TEMA DE PESQUISA

Neste capítulo apresento a minha caminhada acadêmica e docente, pois foi a partir de diversas experiências vividas nestes períodos e minhas inquietações com as mesmas que constituí o tema desta investigação: “Alfabetização na Educação Infantil”. Além disto, comentarei, brevemente, a perspectiva teórica sob qual a pesquisa está subsidiada e quais os autores que me auxiliaram na construção do corpus de análise deste trabalho de conclusão de curso.

Durante a minha caminhada acadêmica na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), os estudos relacionados à aquisição da linguagem sempre me instigaram. No entanto, a alfabetização mostrou-se distante da minha experiência e escolha docente, sempre vivida junto a grupos de educação infantil. Estagiando¹ por dois anos com grupos de crianças de 2 a 4 anos, me descobri fascinada por suas primeiras aprendizagens acerca da escrita, tais como: “prof., esse é o B de Bárbara”, “essa é a letra do meu nome, é aqui que coloco os meus trabalhos”, “Rafael e Renan começam com R”, “Mathias e Manuela se escrevem com M”, “essa é a letra da minha mãe”. Ao realizar propostas que instigassem a curiosidade de meus alunos, ao questioná-los sobre a letra inicial de seus nomes, ao incentivá-los a realizar primeiras escritas, em muitos momentos, fui defrontada por outras educadoras que afirmavam isso ser um desrespeito de minha parte, justificando: “eles tem uma vida toda para isso”, “não tire a infância deles”.

No meu estágio obrigatório, realizado novamente na educação infantil, com crianças de 3 a 4 anos, pude por em prática nos meus planejamentos o que havia aprendido nas disciplinas de Linguagem e Educação I, II e III, que sempre me fizeram refletir sobre as implicações didático-pedagógicas dos conceitos de alfabetização e letramento e contribuíram para uma construção de princípios orientadores para a minha prática docente. No entanto, somente tive certeza de que estava no caminho certo com relação à escolha do tema de meu trabalho de conclusão de curso, no evento de comemoração dos 40 anos da Faculdade de Educação (FACED). Neste, ocorreu um seminário que contou com a presença de Artur Gomes de Moraes (2010) que, ao falar “respeitar a infância não implica banir as palavras e os textos escritos do universo cultural dos alunos”, fez com que eu tivesse a certeza de que

¹ Estágio não obrigatório realizado em uma instituição privada em Porto Alegre no período de 2009 a 2010, com dois grupos: 3 a 4 anos (2009) e 2 a 3 anos (2010).

estava no caminho certo. Iniciei, então, mais uma (e a última) etapa do curso de Pedagogia com este tema que esteve tão presente no decorrer da minha vida acadêmica.

Assim, para esta pesquisa, escolhi primeiramente o tema “alfabetização e letramento na educação infantil” criando propostas que buscassem investigar os conhecimentos e as hipóteses de crianças de 4 a 5 anos sobre o sistema alfabético e os usos de leitura e da escrita. No entanto, após as visitas na instituição percebi que o tema era muito amplo e escolhi focar somente na alfabetização e buscar responder quais são as estratégias que crianças de Educação Infantil de 4 a 5 anos lançam mão quando confrontadas com situações de leitura e de escrita.

Com base na temática escolhida, esta pesquisa foi realizada a partir da aplicação de seis propostas, sendo que somente quatro foram utilizadas para análise, cujas temáticas são: letras do alfabeto; escrita e leitura do nome próprio; diferenças entre desenho e escrita e consciência fonológica (rimas). As atividades foram realizadas com 16 crianças de uma turma de Jardim B de uma instituição pública da zona leste de Porto Alegre. Foram realizados dois encontros para que eu me apresentasse para o grupo e o conhecesse e mais quatro encontros individuais com cada uma das crianças autorizadas a participar da pesquisa, durante o mês de setembro de 2011.

Diante da exposição da pergunta de pesquisa e da justificativa para o seu desenvolvimento, é necessário apresentar sob que perspectiva teórica a investigação está ancorada e os autores selecionados como referenciais deste trabalho de conclusão de curso. Esta investigação utiliza duas perspectivas: a perspectiva psicogenética e a perspectiva fonológica. Para a primeira, apresenta contribuições de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky referentes aos estudos da “Psicogênese da língua escrita” (1999) em que o aprendizado do sistema de escrita é caracterizado como um processo ativo no qual a criança, desde os seus primeiros contatos com a escrita, constrói e reconstrói hipóteses sobre sua natureza e funcionamento. A segunda perspectiva é representada por Artur Gomes de Morais, professor da Universidade Federal de Pernambuco, que apresenta estudos sobre o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica dos alfabetizandos e a relação delas com o processo de alfabetização. Ainda, outros pesquisadores das referidas abordagens embasarão as análises dos dados construídos neste estudo que busca investigar os conhecimentos e as hipóteses que crianças de 4 a 5 anos lançam mão quando confrontadas com situações de leitura e escrita.

Por fim, apresento brevemente a organização do texto deste trabalho de conclusão de curso. Nesta primeira seção, apresentei minhas motivações e inquietações que fizeram parte das minhas escolhas para a pesquisa, assim como a explicitação dos meus objetivos e aportes

teóricos utilizados. Na segunda seção, aponto os aspectos teórico-metodológicos e o caminho vivido por mim, enquanto pesquisadora, para a construção do meu objeto de pesquisa. A terceira seção apresenta o *corpus* do trabalho, que se dividiu em 2 eixos: a utilização do nome próprio para a elaboração de hipóteses e a reflexão fonológica dos alfabetizados. Na quarta e última seção, retomo aspectos significativos do estudo e sinalizo o desejo de continuar pesquisando sobre outras estratégias utilizadas pelas crianças para a escrita e leitura.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Apresento neste capítulo o caminho percorrido por mim, como pesquisadora, para a definição dos aspectos teórico-metodológicos e as estratégias de investigação utilizadas nesta pesquisa.

O estágio curricular obrigatório, realizado durante a sétima etapa do curso Pedagogia, ocorreu em uma turma de Educação Infantil composta por crianças de três anos de um colégio público de Porto Alegre. Durante este período, em muitos momentos, vivenciei, junto com este grupo, algumas de suas experiências e descobertas de alfabetização e letramento: letra inicial, primeiras escritas do nome, contos de histórias, exploração de diferentes portadores de texto...

Sendo alfabetização e letramento na educação infantil uma temática que me encantava e motivava, procurei já nos primeiros encontros com minha orientadora conversar sobre a intenção de realizar minha pesquisa no meu grupo de estágio utilizando tal tema. Então, com o objetivo de investigar os conhecimentos e as hipóteses de crianças de educação infantil sobre o sistema alfabético e sobre os usos de leitura e da escrita, realizei a minha primeira visita nesta instituição como pesquisadora e conversei com professora, diretora e coordenadora pedagógica da mesma. Apesar de possuir o consentimento da professora, fui barrada por suas superiores que justificaram: “é proibido por lei, não podemos trabalhar com alfabetização na educação infantil”, “tu não vai ter resultados, eles são muito pequenos”. Muito chateada com a resposta recebida, fui “chorar” com minha orientadora que logo me apresentou a “luz no fim do túnel”, ao me indicar uma nova instituição e uma nova turma em que a pesquisa teria a possibilidade de ser realizada.

A presente investigação está ancorada em uma abordagem qualitativa, pois apresenta as “representações, conhecimentos, práticas, comportamentos e atitudes” (DESLANDES, 2008, p. 48) dos sujeitos como “universo” em questão. Além disto, faz-se necessário esclarecer que, dentro de tal abordagem, há vários tipos de pesquisa associadas, dentre elas, selecionei o estudo de caso, porque consegue-se “descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação e explicar as variáveis causais de determinado fenômeno” (GIL, 2009, p. 58). Nesta investigação estudou-se um único grupo: uma turma de Jardim A de uma escola pública de Porto Alegre, composta por 16 crianças autorizadas a participar da pesquisa.

Considero relevante descrever alguns aspectos do local onde a pesquisa foi desenvolvida, da sala de aula e de seus integrantes. A instituição é uma escola pública da zona leste de Porto Alegre, que funciona nos turnos manhã e tarde. As crianças participantes totalizam-se em dezesseis, sendo nove meninas e sete meninos com cinco anos completos, ou a completar até o final do ano. O processo de seleção para ocupação das vagas nesta instituição ocorre através de avaliação sócio-econômica com entrevista; neste grupo, as crianças possuem uma condição sócio-econômica média/alta. Com relação à formação das duas professoras que acompanham o grupo, é importante destacar que uma delas formou-se em Pedagogia em 2008 e possui pós-graduação em Psicopedagogia e a outra formou-se em Pedagogia no primeiro semestre de 2011.

Ao chegar à escola, fui muito bem recebida pela direção e professoras que se mostraram solícitas para o desenvolvimento da pesquisa. Em um primeiro momento, busquei conhecer o grupo de crianças que auxiliaram na construção deste trabalho de conclusão de curso e explicar brevemente o que faria e quais eram os meus objetivos com a investigação.

Os encontros que planejei com as crianças e que descreverei a seguir foram realizados individualmente em sala de aula, ou na biblioteca, conforme disponibilidade de espaço. Nestes momentos as professoras permaneciam no pátio com os outros alunos. Acredito que utilizar a sala de aula permitiu que houvesse mais liberdade para a expressão de idéias. Em muitos momentos, as crianças queriam apresentar para mim algo que já haviam aprendido e fazia parte deste espaço.

Lüdke e Andre (1986) apresentam três fases para o desenvolvimento deste tipo de pesquisa: fase exploratória, fase para delimitação do estudo e coleta de dados e a terceira fase para análise dos dados. Na fase exploratória, entrei em contato com a direção e professoras desta nova instituição, além de realizar duas visitas para me apresentar e conhecer as crianças. Nestas duas visitas, participei de todos os momentos que compõem a rotina deste grupo e pude observar duas propostas realizadas pelas educadoras, que chamaram a minha atenção: a construção do abecedário e o livro das letras. O abecedário foi construído após um trabalho com a história “A Caixa Maluca”² em que 26 caixas, uma para cada letra do alfabeto, foram dispostas uma ao lado da outra na parede da sala. O abecedário vem sendo organizado em conjunto por alunos, professoras e familiares, pois, para a montagem do mesmo, cada criança recebe a tarefa de trazer objetos com a inicial de cada uma das letras. Já o livro das letras (compostos por folhas de ofício encadernadas e de uso individual) está sendo elaborado a

2 O livro “A Caixa Maluca” foi escrito por Flávia Muniz (2002).

partir das letras que os alunos vão descobrindo, através do registro com desenhos, recortes e colagens de imagens das novas palavras aprendidas.

Além de observar os alunos, utilizei os momentos de pátio e horário livre para conhecê-los melhor, brincando junto com eles, conversando e contando histórias escolhidas pelas crianças, após as atividades. Acredito que esses momentos tenham sido de extrema importância para que as crianças se familiarizassem com a minha presença e participassem mais à vontade da pesquisa.

A criação das propostas que seriam realizadas com o grupo também se constituiu como um momento importante desta primeira fase da pesquisa, pois foi a partir delas que lapidei as questões que seriam investigadas. Com o objetivo e a ilusão de abordar tanto sobre letramento quanto sobre alfabetização, foram criadas e compiladas por mim e avaliadas por minha orientadora oito propostas. Estas propostas se encontravam em um roteiro composto por uma breve explicação escrita sobre o seu desenvolvimento e descrição dos materiais que seriam utilizados, perguntas que seriam realizadas e habilidades e conhecimentos envolvidos em cada atividade.

As primeiras quatro propostas tinham o objetivo de abordar alguns aspectos do letramento, tais como: estrutura de gênero de texto narrativo; consciência textual; produção de narrativa oral; organização e expressão de idéias; estratégias de leitura (seleção, predição e inferência) e relação entre texto e seus portadores. Para isto, seria realizada a organização dos quadros que compõem a história “O telefone”³, a criação de uma história escrita, a elaboração de um texto lacunado e a exploração de diferentes portadores textuais.

No entanto, é pesquisando que se aprende e, quando estava em campo, percebi que o tempo disponível não era suficiente para tudo o que desejava investigar. O tema proposto era muito amplo para uma pesquisa somente de um semestre, então a minha temática e o meu objetivo tomaram um rumo diferente e escolhi analisar somente os dados referentes às propostas de alfabetização. Com um novo tema de pesquisa, alfabetização na Educação Infantil, e uma nova pergunta: “de quais conhecimentos acerca da linguagem crianças de 4 a 5 anos lançam mão quando confrontadas com situações de leitura e de escrita?” iniciei a produção de dados, utilizando-me de quatro propostas.

A primeira, composta por letras móveis de nosso alfabeto, teve como objetivo observar o reconhecimento de letras, a relação letra inicial – palavra-chave e a relação letra-som. Para que as crianças apresentassem as letras que eram de seu conhecimento, o nome das

3 A história “O Telefone” encontra-se no livro “O Amigo da Bruxinha” de Eva Furnari (2002).

mesmas e palavras com sua inicial, eram realizadas três perguntas: “destas letras, quais delas você conhece? Qual é o nome desta letra? Conhece alguma palavra que comece com ela?”

Baseando-me nas propostas de escrita e leitura do próprio nome⁴ encontradas na pesquisa da “Psicogênese da língua escrita” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999) e objetivando observar o reconhecimento e escrita do nome, a coordenação das letras, a consciência silábica e a consciência fonêmica, iniciei este segundo momento pedindo para que a criança escrevesse o seu nome, para, então, realizar algumas intervenções com relação à leitura, apresentando transformações de escrita e leitura somente de partes visíveis, como o exemplo:

Leitura das transformações do próprio nome:

- trocas internas de letras - Ex. PALUO
- troca dos extremos - Ex. OAULP
- inversão da escrita - Ex. OLUAP

Para este momento, eu realizava a explicação das trocas de letras que fazia, escrevendo-as sempre próximo da escrita convencional do nome. Por exemplo: “Se eu colocar este L aqui (depois de ter escrito PA) e este U aqui (depois da letra L). Está escrito Paulo?” Por quê? O que pode estar escrito?”

Leitura das partes visíveis do próprio nome:

- primeira metade - Ex. PAU//
- segunda metade - Ex. //ULO
- primeira letra - Ex. P///
- última letra - Ex. ///O
- primeira sílaba - Ex. PA//
- última sílaba - Ex. //LO

Para este segundo momento, utilizei fichas com os pré-nomes das crianças e um pedaço de papel para cobrir as partes ocultas, questionando: “Está escrito Paulo? Por quê? O que tu pensas que pode estar escrito?”.

Com o objetivo de analisar as habilidades e conhecimentos acerca da diferença entre desenho e escrita, identificação de palavras-chave, relação letra-som e letra-palavra e decodificação de palavras, foi proposto uma atividade que tomou como base as propostas de leitura com imagens realizadas por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1999) apresentadas na pesquisa acerca da “Psicogênese da língua escrita”.

⁴ Está mesma proposta pode ser encontrada na 2ª tarefa da aula-entrevista do GEEMPA (2000).

Quadro 1 – Cartões⁵ utilizados na proposta “desenho x escrita”

PALAVRA/ORACÃO	IMAGEM	CARTÃO
Nome do objeto total: gato	Gato	
Nome da parte do objeto: chapéu	Bruxa estática com um chapéu na cabeça e uma varinha em mãos.	
A bruxa está dormindo.	Bruxa deitada em um sofá, dormindo.	
O gato fez uma mágica.	Gato estático com uma varinha em mãos.	

Para o desenvolvimento da proposta, foram apresentados os cartões na sequência da tabela acima e realizados alguns questionamentos: “Tem algo para ler? O que está escrito? Como descobriu? Por quê? Onde está escrito x?” afim de que as crianças apresentassem suas hipóteses de leitura.

A última proposta teve como objetivo a identificação de palavras que rimassem e a reflexão de segmentos sonoros. Para este momento, foram apresentados dez cartões contendo imagens de pato/rato, bola/cola, pente/dente, janela/panela, botão/fogão. Para a realização da proposta, primeiramente questioneei a criança sobre o seu entendimento de rima. Então, se ela soubesse responder, dava continuidade, pedindo para me apontasse duas imagens que rimassem e questionando sobre o som que se repetiria em ambas. Se ela não soubesse, explicava que eram palavras com sons parecidos e ofereceria algum exemplo – pão/cão. Para que a proposta ocorresse como desejado, primeiramente apresentava o significado de cada uma das imagens, para que não ocorressem confusões.

⁵ As imagens que compõe o cartão foram escaneadas do livro “O Amigo da Bruxinha” de Eva Furnari e editadas por mim.

Figura 1- Cartões utilizados na proposta “refletindo sobre algumas palavras” (rimas)



Fonte: <http://www.google.com/imghp?hl=pt-BR&tab=wi>

Finalizada a apresentação das propostas, é importante esclarecer que, buscando manter a identidade dos sujeitos da pesquisa sob sigilo e tendo em vista aspectos éticos a que este estudo está submetido, primeiramente foram produzidos e entregues aos pais os Termos de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE)⁶ para que os responsáveis dos alunos se manifestassem sobre a participação ou não de seus filhos na pesquisa, assim como consta a resolução 196/1996 do Conselho Nacional de Saúde. Nesse documento, apresentei os procedimentos, os objetivos e a justificativa da pesquisa, assim como os telefones de contato para que as dúvidas fossem esclarecidas. Após as visitas na instituição e a construção de dados, ficou muito evidente a utilização do pré-nome das crianças nas propostas, sendo assim, foi necessária a construção de um novo TCLE⁷, em que pedi a autorização para a utilização do primeiro nome das crianças e reafirmei que os registros fotográficos apresentariam somente as produções dos materiais realizados durante as atividades e que as gravações de voz seriam transcritas. Dentre estes termos, recebi 18 autorizações para que as crianças participassem da pesquisa, dentre elas utilizo somente 16, pois uma das crianças não quis participar e a outra

6 O modelo do termo de consentimento livre esclarecido se encontra no apêndice A.

7 O segundo termo de consentimento se encontra no apêndice B.

não possuía o termo assinado corretamente. Dentre estes, todos autorizaram a exibição do nome de seus filhos.

Considero importante destacar que, durante o período em que estive na instituição, realizei o levantamento do material empírico produzido: registro fotográfico, gravação de voz e anotações de seis propostas investigativas, realizadas com dezesseis crianças. Objetivando analisar os dados obtidos, fez-se necessário um delineamento em eixos de análise, que constituem o corpo deste trabalho e a terceira fase da minha pesquisa, dividindo-se em: a utilização do nome próprio para a elaboração de hipóteses e a reflexão fonológica dos alfabetizados.

3 “ESTOU FORMANDO PALAVRAS”⁸ – A CONSTRUÇÃO DE HIPÓTESES NA ALFABETIZAÇÃO

A criança constrói hipóteses, resolve problemas e elabora conceituações sobre o escrito. (TEBEROSKY; COLOMER, 2003, p.45)

Nesta seção, apresento o conceito de alfabetização que orienta e subsidia a análise desta investigação, assim como as motivações teóricas que me levaram a considerar as crianças como construtoras de hipóteses. Em seguida, descrevo o material empírico construído a partir dos encontros individuais com as crianças da turma participante da pesquisa e os eixos analíticos elaborados.

A alfabetização, “processo de aquisição e apropriação do sistema de escrita alfabética e ortográfica” (SOARES, 2003, p. 11), caracterizou-se até os anos 80 por utilizar métodos sintéticos e analíticos⁹. Embora ocorressem divergências entre estes métodos, a ambos foi relacionada a ideia de aprendizagem do sistema de escrita alfabética como uma questão mecânica, sendo o adulto o centro deste processo. Foi o estudo desenvolvido por Ferreiro e Teberosky (1999), publicado no Brasil sob o título de “Psicogênese da Língua Escrita¹⁰”, que possibilitou um certo abandono de uma visão adultocêntrica e promoveu o processo de alfabetização como uma construção da criança através da interação desta com as variadas práticas de leitura e escrita.

O que é necessário para alfabetizar? Como ocorre este processo com as crianças? Como podemos auxiliá-las? Com relação ao processo de alfabetização, nós, adultos, não somos os únicos cheios de perguntas e questionamentos, pois, ao se deparar com um texto cheio de letras, palavras, frases, parágrafos provavelmente uma criança, ainda não alfabetizada, se pergunte “o que são estes risquinhos?”. Para que ela consiga a resposta, será necessária a compreensão de que “cada um daqueles risquinhos vale como símbolo de um som da fala” (LEMLE, 2006, p. 8), sendo este um passo importante para o processo de

8 Está frase foi dita por Carolina no decorrer da proposta “letras conhecidas” ao organizar uma fileira com as letras de EVA disponíveis para sua exploração.

9 O método sintético tem “[...] seu ponto de partida no estudo dos elementos da língua – letra, fonema, sílaba. E considera o processo da leitura como um esquema somatório: pela soma dos elementos mínimos – o fonema ou a sílaba –, o aprendiz aprende a palavra. Pela somatória das palavras, a frase e o texto. O caminho analítico parte dos elementos de significação da língua – palavras, frases, conto. E por uma operação de análise, a palavra é segmentada em elementos mínimos: o fonema ou a sílaba. (BARBOSA, 1992, p. 46)

10 O livro que utilizo é uma edição comemorativa aos 20 anos de sua publicação. A primeira publicação no Brasil foi realizada em 1985.

alfabetização. No entanto, esta é apenas uma pergunta, entre outras tantas que a auxiliam na elaboração de ideias próprias a respeito dos sinais escritos: O que serve para ler? Aqui diz alguma coisa? O que está escrito? O que é isto? O que diz? Começo escrever de onde? Qual é esta letra? Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1999) afirmam, em seu trabalho de investigação, que as crianças possuem inúmeros conhecimentos acerca da escrita antes de iniciar a ler e a escrever e que é através da interação com o material escrito e da reconstrução de conhecimentos anteriores que as crianças constroem hipóteses e resolvem os “problemas” que surgem no decorrer de suas aprendizagens de leitura e escrita.

Compartilhando das ideias descritas pelas autoras, após realizar as propostas investigativas e ter o material empírico em mãos, busquei analisá-lo em cinco categorias: a utilização do nome próprio para a elaboração de hipóteses; a reflexão fonológica dos alfabetizandos; as diferenças entre a escrita e o desenho; o conhecimento das letras do alfabeto e, por fim, as letras finais e iniciais das palavras como referência. No entanto, devido aos limites deste trabalho e para responder ao meu problema de pesquisa, “quais são as estratégias que crianças de Educação Infantil de 4 a 5 anos lançam mão quando confrontadas com situações de leitura e de escrita?”, utilizei-me de dois eixos que receberam um maior destaque: o nome próprio e a consciência fonológica, respectivamente as duas primeiras categorias indicadas.

3.1 “O MEU NOME TEM ESSA LETRA”¹¹ – A RELAVÂNCIA DO NOME PRÓPRIO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E AS HIPÓTESES CONSTRUÍDAS A PARTIR DELE.

Como já referido anteriormente, o nome próprio, “possivelmente o primeiro nome não comercial frequente no contexto familiar e escolar que ela [a criança] identifica sem recorrer à tipografia, às cores, à posição do texto ou aos desenhos” (TEBEROSKY; COLOMER, 2003, p. 44) foi o primeiro eixo analítico a se destacar no decorrer da minha pesquisa. Não podendo ser diferente, afinal é considerado uma “peça-chave para o início da compreensão da forma de funcionamento do sistema da escrita” (TEBEROSKY, 1991, p.35).

11 Está frase foi dita por Ana Luisa, no momento que apresentei a letra A, na proposta “letras conhecidas”, e pedi que ela me falasse uma palavra que iniciava com a mesma.

Nesta seção realizo um breve levantamento teórico apresentando alguns referenciais sobre a importância do nome próprio para o processo de alfabetização e o seu uso social e escolar. Logo em seguida, exponho dois sub-capítulos em que aponto os meus achados sobre a escrita e leitura do nome e apresento as hipóteses das crianças ao serem confrontadas com situações de leitura e escrita, que me levaram a definir este como um eixo analítico.

A importância de utilizarmos o nome próprio no processo de alfabetização começou a tomar força a partir da pesquisa de Emilia Ferreiro (1985) sobre a origem da aquisição da escrita e foi em decorrência de seus estudos¹² que a linguagem escrita e o nome próprio passaram a ser percebidos com influência um sobre o outro. Telma Weisz (1985), utilizando-se de uma abordagem psicogenética e inspirada nos descritos de Emilia Ferreiro, realizou algumas propostas pedagógicas, enquanto educadora de crianças de 6 a 9 anos, que objetivavam “favorecer o avanço conceitual das crianças em direção à compreensão do sistema alfabético”(WEISZ, 1985, p. 117). Com isto, evidenciou o nome próprio como a primeira forma estável de escrita que possibilita o levantamento de hipóteses sobre outras palavras e o escolheu como um encaminhamento prático que recebeu destaque na alfabetização de seus alunos. Com esta produção, pode-se perceber que a discussão aqui prestada é de longa data, tanto teoricamente quanto na prática pedagógica.

Antes de iniciar a sua vida escolar, a criança já começa a observar as formas gráficas que representam a escrita em jornais, livros, outdoors, ônibus e a perceber que estas são utilizadas para falar alguma coisa ou representar algo. Ao entrar na escola, passa a ser chamada pelo seu nome, não mais por possíveis apelidos que possam existir no contexto familiar, e irá encontrá-lo em seus trabalhos, mochila, copo, agenda, toalha. Este registro oral e escrito do nome serve para identificar e marcar semelhanças e diferenças entre os demais integrantes deste novo espaço. Ana Teberosky (1991) afirma que as primeiras tentativas de utilizar a escrita ocorrem para nomear as coisas e os objetos, como se fosse uma marca de identificação, e que o nome próprio possui referentes, que designam seres singulares, reais e que são usados para veicular valor de verdade. Ou seja, inicialmente são utilizados somente para marcar o que existe e, ao escrever o seu nome, as crianças têm certeza de estar registrando algo concreto e real, algo verdadeiro.

No período em que realizei as visitas na turma participante da pesquisa, pude perceber que o nome próprio era utilizado em diferentes momentos e para diferentes finalidades na

12 Ao realizar um levantamento teórico sobre a temática, encontrei que as primeiras observações sobre a importância do nome próprio no processo de alfabetização se encontram no texto “Los procesos constructivos de apropiación de la escritura” de Emilia Ferreiro, no entanto não consegui este material e no livro “Reflexões sobre a alfabetização” desta mesma autora não é feita nenhuma referência a esta primeira produção.

rotina escolar das crianças, mas que possuía principalmente a intenção de identificar os objetos pertencentes a cada um dos alunos. Sendo assim, o local para guardar os trabalhos, o copo, os materiais pessoais como o livro das letras e as produções gráficas tinham ou recebiam o nome das crianças. Além disto, na sala havia um mural de feltro composto por cartões móveis (com velcro) com o nome de cada aluno da sala. Segundo as professoras, o material era utilizado no início do ano para a realização da chamada: as crianças identificavam o seu nome e o dos colegas, para então falar se ele estava presente ou não. Nestes momentos, as crianças realizavam associações das letras de seu nome com as letras de nomes de parentes ou de palavras já conhecidas, sendo que, a partir do interesse e curiosidade do grupo, é que se iniciou a exploração do alfabeto. O trabalho com relação ao reconhecimento e escrita do nome, segundo as educadoras, inicia no maternal quando os alunos são incentivados a procurar em seus materiais pessoais a escrita do mesmo e escrevê-lo “do seu jeito” em suas produções. A grande maioria das crianças iniciou este ano escrevendo e identificando o seu nome, sendo necessário o trabalho a partir do nome próprio para que aprimorassem as suas escritas, visto que, em alguns momentos, ocorria a omissão de letras e para que as crianças que ainda não possuíssem este conhecimento o adquirissem.

No período de minhas visitas, presenciei um momento de brinquedo livre no qual um pequeno grupo de meninas manuseava um jogo de letras móveis, buscando escrever os seus nomes e o nome de colegas. Com a ajuda dos cartões da chamada e de uma das educadoras, elas iam escrevendo e perguntando, por exemplo: “assim está certo? Escrevi Sofia?”. Acredito que, através deste material, as crianças são capazes de refletir, analisar e reafirmar aquilo que sabem, assim como se arriscar a escrever mais. E, por outro lado, permite uma troca de conhecimento, assim como na cena presenciada:

Carolina (segurando a letra D em mãos): Essa é a letra de Maria Eduarda. Maria Eduarda: Não, essa letra é do meu apelido: Duda. O meu nome é com M.
--

Nas salas de aula, observo a realização, cada vez mais frequente, de atividades de alfabetização que utilizem os nomes das crianças: nas contagens e identificação das letras, na comparação com o nome de colegas, em jogos como o bingo e a memória, na formação de outras palavras com as letras e/ou sílabas do nome dos alunos, no incentivo à escrita do nome. Acredito que propostas como estas desenvolvam respostas como as quais encontrei nesta pesquisa e apresento nos próximos sub-capítulos: “‘Precisa de todas as letras para ter o meu nome, não só umas partes’: uma proposta com intenções”, em que apresento as respostas

obtidas ao questionar as crianças sobre a escrita e leitura do nome; e “Reconstruindo e construindo conhecimento sobre a escrita: o nome próprio como estratégia”, em que apresento as estratégias oferecidas pelas crianças a partir da utilização do nome próprio como hipótese para o processo da construção da escrita.

3.1.1 - “Precisa de todas as letras para ter o meu nome, não só umas partes”¹³: uma proposta com intenções

Utilizando-me da proposta de leitura e escrita disponível na pesquisa de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1999) sobre a “Psicogênese da língua escrita”, primeiramente propus que as crianças realizassem a escrita de seu nome, para então questioná-las sobre a leitura de transformações e de partes visíveis do próprio nome. Neste capítulo, exponho as respostas encontradas frente a uma proposta que tinha como objetivo observar as habilidades de reconhecimento do nome, coordenação das letras do nome, escrita do nome próprio, consciência silábica, consciência fonêmica.

Na aplicação da proposta de escrita do nome, todas as crianças conseguiram realizá-la utilizando todas as letras do mesmo, sempre em caracteres de imprensa maiúscula e sem a necessidade de auxílio ou cópia. Porém, podem ser percebidos três grupos de escrita: o primeiro grupo (figura 2) composto por doze crianças que apresentam a direção convencional da escrita (da esquerda para a direita) e as suas letras ordenadas corretamente. O segundo grupo (figura 3), composto apenas por uma criança, que apresenta a sua escrita na direção convencional, no entanto a letra S de seu nome de forma espelhada¹⁴. Já o terceiro grupo (figura 4), composto por apenas duas crianças, que se utilizam das letras em uma sequência correta, no entanto as letras e a direção da escrita de forma espelhada/ invertida.

No processo de alfabetização, a criança faz várias tentativas nas quais cria e recria o sistema de escrita, em que podem aparecer números no meio das palavras, ou letras e frases invertidas, pois os aspectos gráficos não são a preocupação maior da criança. O que ela quer é descobrir com quantas e com quais letras se escrevem uma palavra. Além disto, para as crianças, a identidade das pessoas e dos objetos não depende da posição que eles ocupam no espaço em um determinado momento. Por exemplo, uma pessoa sentada ou de pé ou deitada

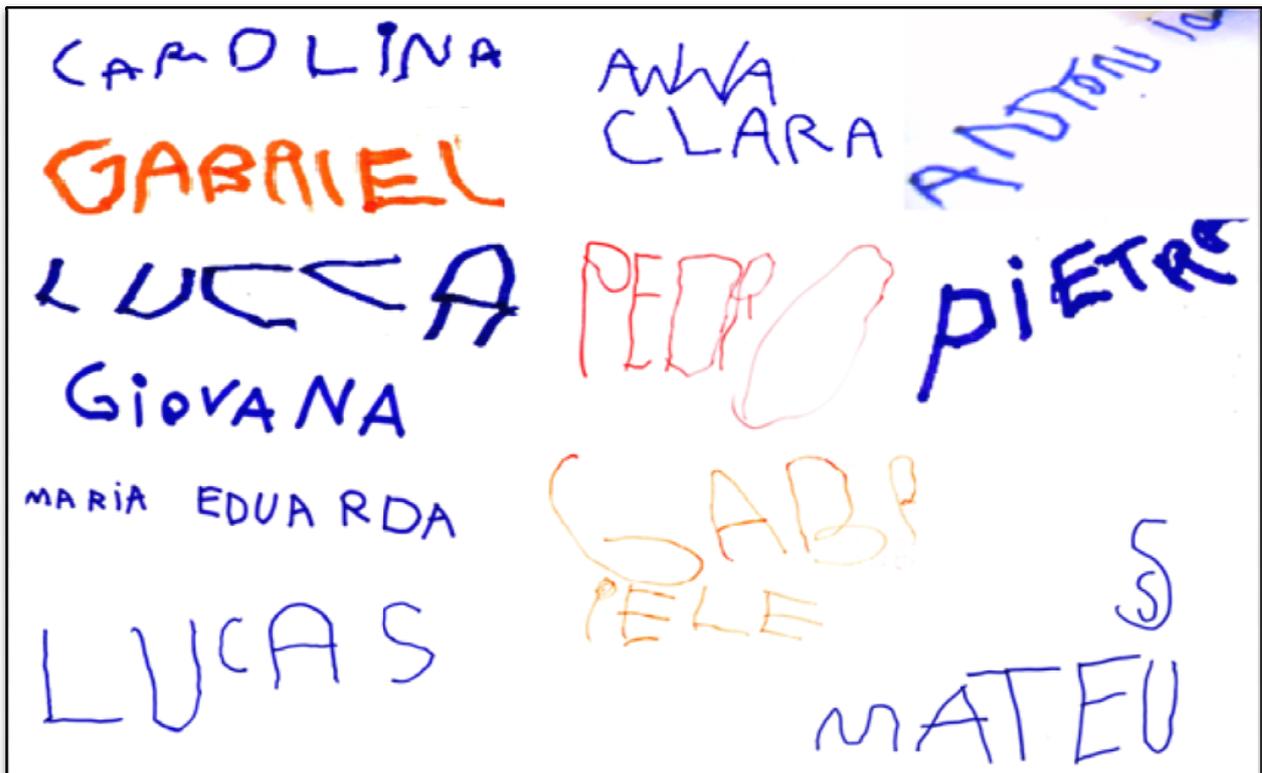
¹³ Está frase foi dita por Antônio no final da proposta de leitura de partes visíveis do nome.

¹⁴ Escritas espelhadas são graficamente apresentadas ao contrário.

segue sendo uma pessoa independentemente da posição em que se encontra. “A posição não é uma propriedade intrínseca e invariante. Isto que dizer que [...] a criança aprende a reconhecer que os objetos, apesar das diversas posições que podem vir a ocupar no espaço, não perdem sua identidade.” (ZORZI, 2000, p. 6)

Na “Psicogênese da língua escrita” as autoras apresentam a orientação espacial da leitura e escrita como um aspecto formal do grafismo que necessita ser transmitido, “seja verbalmente, seja tendo lido textos às crianças, enquanto assinalava com o dedo as palavras lidas” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 64). Afinal, a criança precisa compreender que, no caso da escrita, algumas letras¹⁵ podem ter sua identidade modificada dependendo da posição que está ocupando no espaço e que, ao escrever, deve-se levar em consideração a posição das letras, a direção (da esquerda para a direita) e o sentido (de cima para baixo) da escrita. Assim que compreendida a organização espacial correta¹⁶, a criança começara a estabilizar a posição e o valor de cada letra.

Figura 2 – Primeiro grupo de escrita do nome próprio

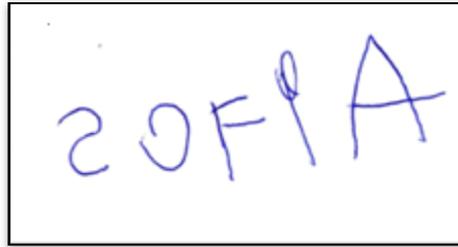


Fonte: Escaneamento das produções de Carolina, Gabriel, Lucca, Giovana, Maria Eduarda, Lucas, Anna Clara, Pedro, Gabriele, Antonio, Pietro e Mateus.

¹⁵ É o caso das letras p/ b/ d/ q.

¹⁶ Diz-se correta como sinônimo para “convencionalmente correto”.

Figura 3 – Segundo grupo de escrita do nome próprio



Fonte: Escaneamento da produção de Sofia

Figura 4 - Terceiro grupo de escrita do nome próprio



Fonte: Escaneamento das produções de Ana Luisa e Bibiana.

No momento de leitura do nome, efetuei inicialmente diversas transformações modificando as letras externas e internas do nome, assim como propondo a inversão da escrita. Com relação à troca interna, somente uma criança¹⁷ respondeu que a escrita poderia estar correta, as outras quatorze, ao se depararem com a pergunta “está escrito o seu nome?”, negaram e utilizaram-se da soletração para apresentar as devidas posições das letras que compõem o seu nome. Pedro, ao se deparar com a escrita *PERDO* falou: “*Trocou os lados. Não é Pedro, porque o D e o R estão trocados*”. Já ao perguntar sobre a leitura a partir de troca externa, as crianças não aceitaram a escrita como correta e enfatizaram a importância da letra inicial estar no seu devido lugar: “*Não, é porque meu nome começa com L*” (Lucca), “*Carolina começa com C e o A é só lá no final*” (Carolina), “*Não vai estar escrito Gabriel, porque, olha só, o L está no começo e eu termino com L. O meu nome tem o G no começo*” (Gabriel). Ferreiro e Teberosky (1999) descrevem que, tanto do ponto de vista linguístico como gráfico, o nome próprio de cada criança é um modelo estável dotado de significação. No decorrer destas intervenções, Bibiana exclamou: “*Tu usou todas as letras, mas não colocou na ordem certa*” (Bibiana), justificando que, para a escrita de seu nome estar realmente correta, as letras deveriam estar em seus devidos lugares.

17 Apesar de ter aceitado a escrita como correta, não demonstrou certeza de sua resposta ao falar “acho que está certo”.

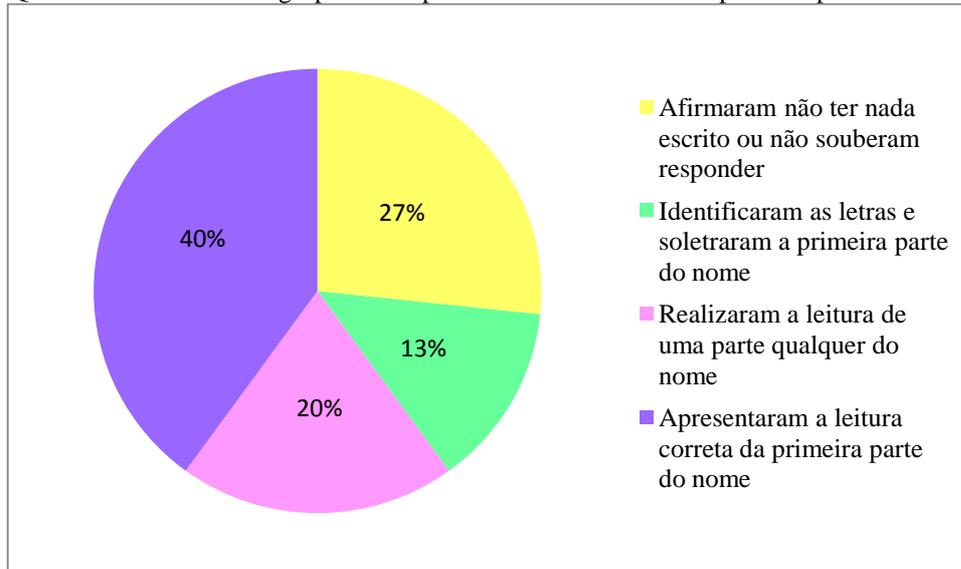
A proposta de inversão da escrita consistia em apresentar o nome da criança iniciando a escrita a partir do lado direito, por exemplo, OÃOJ (João). As respostas das crianças frente a este questionamento foram divididas por mim em quatro categorias: o primeiro grupo, composto por quatro crianças, simplesmente negou a escrita como correta, assim como fez Lucca: “A, C, C, U, L. Não é Lucca”. O segundo grupo, constituído por quatro crianças, também não aceitou como correta a escrita, no entanto, apresentou uma justificativa para a sua resposta. Como exemplo, ofereço a resposta de Giovana que afirmou: “*Estão todos trocados. Eles deveriam estar para cá* (apontou para o lado esquerdo)”. Neste momento as crianças apresentam um novo elemento de aprendizagem sobre o sistema de escrita: além de precisar escrever utilizando-se de todas as letras em uma ordem correta, é preciso que esta escrita esteja em um sentido convencionalmente já pré-estabelecido – da esquerda para a direita.

Já o terceiro grupo, formado novamente por quatro crianças, ofereceu como resposta que a sequência de letras estava correta, no entanto, apontou que a escrita deveria iniciar do lado esquerdo. Um exemplo de resposta seria a de Maria Eduarda que falou: “*Ai está tudo errado. Na verdade até está tudo certo, mas o M teria que começar aqui* (aponta para o lado esquerdo)”. Por fim, o último grupo, composto por três crianças, caracterizou-se por aceitar a escrita como correta. Considero relevante destacar neste momento que duas das crianças pertencentes a este último grupo de respostas são aquelas que realizaram a escrita espelhada de seus nomes. Sendo assim, elas possuem uma escrita que, no momento, aceita a direção contrária do convencional também como correta. O terceiro aluno (Gabriel) que aceitou como correta a escrita invertida, mostrou-se em conflito com esta pergunta, afirmando que nunca havia sido questionado sobre a direção da escrita: “*G, A, B, R, I, E, L* (realizou a soletração da direita para a esquerda). *Sim, fica Gabriel. Os dois jeitos estão certos. Nunca me perguntaram isso*”.

Em um segundo momento, realizei a leitura de partes visíveis apresentando a primeira e última parte do nome das crianças, a primeira e última letra e a primeira e última sílaba. Para este momento, utilizei-me de cartões com os nomes das crianças e um pedaço de papel para cobrir as partes que não apareceriam. No desenvolvimento desta proposta, nenhuma das crianças respondeu positivamente a pergunta “Se eu tapar esta parte, continua dizendo o seu nome?”, mas responderam os demais questionamentos, “Por quê? O que diz? Todas as letras do teu nome estão aí: por que não diz o seu nome?”, de diferentes maneiras, que aqui apresento através de grupos de respostas. Ao analisar a leitura da primeira parte do nome, as respostas puderam ser classificadas em quatro grupos, (quadro 2): o primeiro grupo, formado

por quatro crianças, simplesmente afirmou: “*Não, não tem nada escrito*” (Lucca) ou não souberam falar o que estaria escrito na parte visível. O segundo grupo, constituído por duas crianças, utilizou-se da identificação das letras e soletração para apresentar as letras que estavam visíveis, assim como fez Pedro ao se deparar com PE///: “*P, E (soletrou). Não é Pedro, aí só tem o P e o E.*” O terceiro grupo, composto por três crianças, ao ser questionado sobre o que estaria escrito na parte visível, realizou a “leitura” de uma parte qualquer de seu nome, por exemplo, ao ser apresentado GABR//// para Gabriele, esta respondeu que estaria escrito *Gabi*. É importante destacar que, apesar de não realizar a leitura exata da parte visível, as crianças traziam como resposta a identificação correta das partes iniciais de seu nome. O quarto grupo, formado por seis crianças, apresentou a leitura correta desta primeira parte, como Pietro que, ao realizar a leitura de PIE///, falou: “*Aqui não é Pietro, só PIE*” ou, como Bibiana, que realizou a leitura de BIBI///: “*Está escrito o meu apelido, Bibi*”

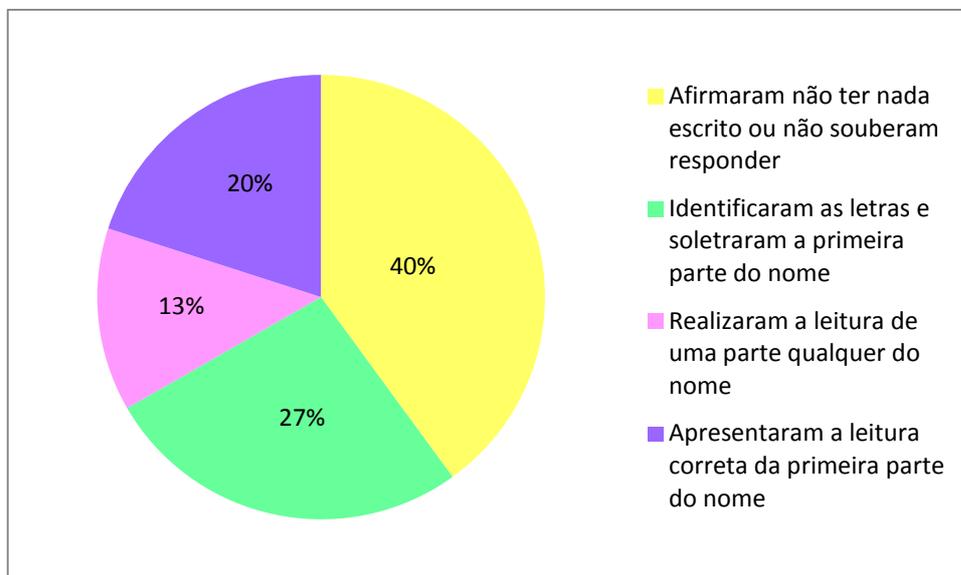
Quadro 2 – Gráfico com grupos de respostas obtidas na leitura da primeira parte do nome



Já, ao realizar a leitura da segunda parte do nome, puderam ser encontrados os mesmos grupos de respostas apresentadas na leitura da primeira parte do nome, no entanto, com um número distinto de componentes em cada um deles (quadro 3): o primeiro grupo, formado por seis crianças, simplesmente afirmou: “*Ainda não completa, precisa escrever toda a linha do meu nome*” (Giovana) ou não souberam falar o que estaria escrito na parte visível. O segundo grupo, constituído por quatro crianças, utilizou-se da identificação das letras e da soletração para apresentar as letras que estavam visíveis, assim como fez Pietro, ao se deparar com ///TRO: “*Aqui só tem T, R, O (soletrou)*”. O terceiro grupo, composto por três

crianças, ao ser questionado sobre o que estaria escrito na parte visível, realizou a “leitura” de uma parte qualquer de seu nome, por exemplo, ao ser apresentado ///IEL para Gabriel, este respondeu: “Assim fica só briel”. É importante destacar que, apesar de não realizar a leitura exata da parte visível, as crianças trouxeram como identificação das partes finais de seu nome. E, neste momento, enfatizou-se novamente a presença de duas crianças cujos nomes apresentam encontros consonantais¹⁸ (Gabriel e Gabriele) o que provavelmente tenha dificultado a realização de possíveis divisões silábicas. O quarto grupo, formado por três crianças, apresentou a leitura correta da última parte como Ana Luisa, ao realizar a leitura de ///SA, falou “Não está escrito nada, só tem SA”.

Quadro 3 – Gráfico com grupos de respostas obtidas na leitura da última parte do nome



Através da análise dos dois gráficos, pode-se perceber que, apesar das hipóteses oferecidas na leitura da primeira e última parte do nome serem as mesmas, a porcentagem de alunos que obtém conhecimento acerca da primeira parte de seu nome é maior do que a porcentagem de alunos que obtém conhecimento da última parte do nome. Este re/conhecimento mais intenso da primeira parte do nome se vale, possivelmente, de dois fatores: primeiramente a ênfase oferecida à letra inicial no decorrer da alfabetização e em segundo lugar, a possíveis ligações com os apelidos, assim como aconteceu com Bibiana, que respondeu “Está escrito meu apelido, BIBI”, ao ser questionada sobre a leitura de BIBI///.

¹⁸ Encontros consonantais são grupos formados por mais de uma consoante, sem vogal intermediária, por exemplo: BL, BR, CL, CR, FL, FR, GL, GR, PL, PR, TR, AB, SB, AC, AD, PT.

No momento de identificação da primeira letra do nome, quatorze crianças apresentaram corretamente a sua letra inicial e uma o som presente no início de seu nome (abaixo segue a transcrição desse momento), provavelmente em função da própria nasalização da vogal A exigida pelo acompanhamento da consoante N; já com relação à última letra, todos apontaram a letra final corretamente.

Pesquisadora (primeira letra A/////) - E agora, se eu tapar esta parte, diz o teu nome?
 Antônio - Agora só tem o ã.

Para finalizar, descrevo as respostas obtidas com relação à leitura da primeira e última sílaba dos nomes, que puderam ser subdivididas em dois grupos. Primeiramente, o grupo de crianças que se utilizaram da soletração para apresentar as sílabas, totalizando-se sete crianças na leitura da primeira sílaba e dez crianças na leitura da segunda sílaba; e, em um segundo grupo, as crianças que apresentaram corretamente a sílaba, totalizando-se oito crianças na primeira sílaba e cinco na segunda sílaba.

No desenvolvimento desta proposta, pode-se perceber que as crianças utilizaram recursos distintos para responder sobre as leituras de partes do nome, ou seja, uma criança que utilizou a soletração na leitura da primeira parte, não necessariamente utilizou-se deste mesmo meio para responder aos demais questionamentos. No quadro 4 pode-se perceber que Mateus utiliza-se corretamente do segmento oral da primeira e última sílaba de seu nome, no entanto, ao ser questionado sobre a primeira e última metade, apresenta as partes visíveis através da soletração, pois não consegue realizar a relação entre segmentação oral e o segmento gráfico¹⁹ apresentado. Isto ocorre pois a segmentação gráfica das sílabas do início e fim da palavra coincidiria com a segmentação oral do nome em sílabas..

Quadro 4 – Transcrição da proposta de leitura das partes do nome, realizada por Mateus

- primeira metade MAT/// - “Não, só o M, A, T”
- segunda metade ///EUS - “Não é Mateus, ai tem o E, U, S”
- primeira letra M////- “Só M”
- última letra ////S – “Só S”
- primeira sílaba MA/// - “Assim tem MA”
- última sílaba ///US - “Só US”

¹⁹ É a partir da correspondência entre o segmento oral e o segmento gráfico que ocorre a tomada de consciência dos elementos sonoros da palavra e o desenvolvimento da consciência silábica, que é uma das habilidades da consciência fonológica– eixo analítico abordado a partir do capítulo 3.2 “Brincando com as palavras – A relevância da consciência fonológica no processo de alfabetização e as hipóteses construídas a partir dela”.

Na “Psicogênese da língua escrita” são descritos, por Ferreiro e Teberosky (1999), cinco níveis relativos à escrita e à leitura do próprio nome, no entanto, ao observar os dados apresentados por este grupo, aponto que não é possível enquadrar todas as crianças em um determinado nível, já que as condutas que hoje este grupo apresenta são diferentes das da pesquisa realizada ao final da década de 70.

3.1.2 Reconstruindo e construindo conhecimento sobre a escrita: o nome próprio como ferramenta

Após apresentar a importância do nome próprio para o processo de alfabetização a partir de perspectivas teóricas e de pesquisas já realizadas sobre esta temática, apresento, nessa seção, alguns achados da minha pesquisa: como o nome próprio foi usado para resolver os problemas propostos.

Uma das atividades realizadas com o grupo participante desta pesquisa foi a exploração das letras do alfabeto em que eu, primeiramente, permitia o livre manuseio de letras móveis e, em um segundo momento, questionava as crianças sobre seus conhecimentos acerca do nome das letras e de palavras que as possuem como letra inicial. No decorrer desta proposta, o nome próprio apresentou-se como referência para o reconhecimento das letras do alfabeto. Ao questionar as crianças “tu conheces alguma palavra que comece com esta letra?” quinze crianças apresentaram o seu nome e três iniciaram a exploração por sua letra inicial.

A primeira letra de uma palavra serve como referência para a leitura nestes primeiros passos em um processo de alfabetização, pois é um índice gráfico que auxilia no reconhecimento de palavras. No decorrer do processo de alfabetização é comum escutarmos pais e/ou professores falando “A de árvore”, “B de bola”, “C de casa” buscando oferecer uma referência para a letra que está sendo ensinada. Quando as crianças começam a desenvolver a escrita do nome, a sua letra inicial torna-se referência para a escrita de novas palavras - “A de Ana”, “B de Bibiana”, “C de Carolina”.

No desenvolvimento desta mesma proposta, cinco crianças não se contiveram em apresentar o seu nome somente na letra inicial e o apontaram novamente nas demais letras que o compõem. Assim como fez Ana Luisa que, no desenvolvimento desta proposta, falou o seu nome seis vezes – uma vez para cada letra que o compõe.

Quadro 5 - Transcrição da proposta “letras conhecidas” realizada com Ana Luisa

Qual o nome desta letra?	Resposta	Palavras conhecidas: Conhece alguma palavra que comece com ela?
V	V	Não conhece
D	P	Não conhece
S	S	“Tem no meu nome, ANA LUISA”
C	Não conhece	Não conhece
R	R	RAIANE
H	H	HISTÓRIA
Y	Não conhece	“Normalmente tem essa letra no ABC, o inglês tem essa letra”
P	P	PIETRO
A	A	ANA LUISA, ABACAIXI
M	M	MOTO “tem M na caixa do ABC maluco”
B	Não conhece	“Normalmente eu não sei, mas conheço uma palavra que começa com essa letra: BOLA”
I	I	“ANA LUISA: vem depois do U”
F	F	Não conhece
T	V	Não conhece
J	J	JACARÉ
O	O	OVO
U	U	“Normalmente ANA LUISA tem essa letra”
N	N	ANA LUISA
G	Não conhece	GABRIEL
K	Não conhece	Discovery Kids
E	Não conhece	Não conhece
Q	Não conhece	Não conhece
Z	Não conhece	Não conhece
X	X	“Esse marca o lugar onde o tesouro está enterrado” ²⁰
L	L	“O meu nome, ANA LUISA”

Neste caso, a menina mostrou que seu conhecimento acerca de palavras ainda é limitado e que o seu nome serve muitas vezes como sua única referência para conhecimento de determinadas letras, pois é uma palavra que ela obtém certeza de sua escrita, portanto, certeza sobre as letras que o compõe. O mesmo ocorreu com Mateus, Maria Eduarda, Lucca e Gabriele: Mateus, ao ser questionado sobre a letra S, afirmou: “*Tem no final do meu nome*” e, ao se deparar com a letra A, disse: “*Esse é depois do M do meu nome*”. Maria Eduarda, além de apresentar o seu nome na letra M, o repetiu em E: “*Tem esse em Eduarda que também é do meu nome*” e na letra D, referindo-se neste momento ao seu apelido: “*Tem esse em Duda,*

²⁰ Possuo conhecimento sobre a originalidade desta resposta oferecida por Ana Luisa e de seu merecimento para ser destaque como ponto de análise, no entanto não terei como realizá-la neste trabalho de conclusão de curso. O mesmo ocorre para a resposta oferecida na exploração da letra y, em que a menina afirma: “Normalmente tem essa letra no ABC, o inglês tem essa letra”.

meu apelido”. Já Lucca, ao ser questionado sobre a letra C, falou: “Tem *duas vezes no meu nome*” e Gabriele, quando avistou o E, disse: “*Termina com o meu nome*”.

Outro aspecto relevante foi o surgimento de conhecimentos, através de nome de familiares e colegas. Na proposta de reconhecimento de letras do alfabeto e apresentação de palavras com as iniciais dos mesmos, além do nome próprio das crianças, os conhecimentos acerca de nomes de familiares recebeu destaque, assim como o nome de colegas e professoras. Dentre as crianças participantes da pesquisa, dez utilizaram o nome de familiares ou conhecidos para as diferentes letras do alfabeto apresentadas (ver exemplos no quadro 6). Segundo Ferreiro e Teberosky (1999), no início do processo da alfabetização, a criança utiliza as letras do seu nome ou do nome dos seus familiares para escrever, afinal estas são as pessoas mais próximas do seu ambiente. No entanto, quando se tratou de nome de colegas e/ou professoras (ver exemplos no quadro 7), este número foi muito mais significativo, totalizando quinze alunos que os utilizaram como referência.

Levando em consideração que a aprendizagem do nome próprio pode levar a criança a aprender outras escritas, a usar essas letras em suas futuras tentativas de escrita, muitas educadoras utilizam esta ferramenta em sala de aula. Ao observar um pouco do trabalho desenvolvido pelas educadoras deste grupo de crianças, acredito que os dados obtidos neste momento demonstrem o trabalho realizado por elas, visto que as crianças apresentaram um grande conhecimento acerca do nome de seus colegas. Ao questioná-las sobre atividades realizadas para a aprendizagem do nome próprio, elas me informaram que a chamada com os cartões dos nomes permitiam que as crianças realizassem inúmeras descobertas acerca de seu nome, sendo, a partir do interesse do grupo, realizadas propostas que objetivavam o conhecimento acerca do nome de colegas. Segundo Coutinho (2005), o trabalho com palavras estáveis, como os nomes dos alunos da turma, também pode auxiliar na percepção de que partes iguais se escrevem de forma semelhante, e partes (sílabas ou letras) presentes no nome de um aluno também podem ser encontradas nos nomes de outros colegas. Sendo assim, levando em consideração que, ao iniciar o processo de escrita, a criança possui, por exemplo, 6 letras e três sílabas conhecidas, ao aprender o nome de colegas, irá ampliar seu repertório acerca de novas letras e possuir, então, mais informações para iniciar o seu processo de escrita. Além disto, poderá realizar comparações com relação a letras iniciais iguais (**Pietro** e **Pedro**), nomes com a escrita muito parecida (**Gabriel** e **Gabriele**), nomes iguais (**Maria** Eduarda e **Maria** Clara), nomes com a mesma sílaba inicial (**Lucas** e **Lucca**), assim criando hipóteses para as futuras escritas.

Quadro 6 - Exemplos de nome de familiares e conhecidos utilizados na proposta “letras conhecidas”

- Com T tem Tatiana. (Pietro)
- Cícero começa com C. (Pietro)
- Paulo começa com P e Henrique com H. (Giovana)
- Nestor, o pai da minha amiga Bibiana, começa com N. (Giovana)
- A letra J é do meu pai: João. (Mateus)
- Luiza começa com L. (Gabriel)
- B tem em Beatriz. (Maria Eduarda)
- Nestor tem o N, e é o nome do meu pai. (Bibiana)
- Marlise e Marlese têm o M. (Gabriele)
- Com H tem Humberto. (Gabriele)
- Com H tem Helena. (Sofia)

Quadro7 - Transcrição da proposta “letras conhecidas” realizada com Maria Eduarda

Qual o nome desta letra?	Resposta	Palavras conhecidas: Conhece alguma palavra que comece com ela?
A	A	AVESTRUZ, ANTONIO, ANDERSON, ANA LUISA, AVIÃO, ABELHA
O	O	OLIVIA, OSCAR, OVO
L	L	LUCAS, LUCCA
P	P	PIETRO, PEDRO, PANELA, PRATO, PEIXE
H	H	HIPOPOTAMO
S	S	SOFIA, SAPO
C	C	CAROLINA, CARLA
G	G	GATO, GABRIEL, GABRIELE, GIOVANA
Q	Q	QUEIJO
R	R	RAIANI, RATO
U	U	“Tem em Duda e no meu nome”,
Z	Z	ZEBRA
K	Não conhece	KATIUSCA
X	X	XUXA, XÍCARA
N	N	NAVIO
B	B	BOLA, BEATRIZ, BELHA
D	D	“Tem duas dessa no meu apelido, DUDA”
J	J	JOANINHA, JAULA,
M	M	MARIA EDUARDA
E	E	EDUARDA, ELEFANTE, ESCADA
V	V	VITÓRIA
I	I	ILHA, INDÍO
F	F	FOLHA, FLOR, FACA
Y	Não conhece	“Tem o mesmo som do i, e parece o i”

Para finalizar, apresento a transcrição da proposta realizada com Pietro (quadro 8), em que pode-se perceber que o menino salienta no máximo três palavras para cada uma das letras do alfabeto, no entanto, ao chegar à letra P, letra inicial de seu nome, são apresentadas sete palavras. A mesma ampliação de conhecimento, acerca de palavras que iniciem com a mesma

letra do nome, mostrou-se presente no desenvolvimento desta proposta ao ser realizada com Anna Clara, Antônio, Bibiana e Pedro.

Quadro8 - Transcrição da proposta “letras conhecidas” realizada com Pietro

Qual o nome desta letra?	Resposta	Palavras conhecidas: Conhece alguma palavra que comece com ela?
A	A	ABELHA, ANA LUISA, AVIÃO
C	C	CAROLINA, CICERO,
U	U	URUBU, UVA
P	P	PIETRO, PEDRO, PANELA, PUM, POPÔ, PIG, EM INGLÊS, PORTA
G	G	GIOVANA, GOODMORNEY
S	S	SOFIA
J	J	JÁ SEI
I	I	IÔ-IÔ
Z	Z	ZEBRA
M	M	MARIA, MICHELE
T	T	TATIANA

Desta forma, fica evidente que o nome próprio pode servir de referência para a construção de novas palavras. Assim como estas cinco crianças apresentaram mais conhecimento sobre palavras que iniciassem com a mesma letra de seu nome, Lucca, por exemplo, constatou que o seu nome possui duas letras C e que a palavra carro começa com a mesma sílaba de seu nome: “*Lucca tem dois C e carro começa com CA igual o meu nome*”. Acredito que o ambiente escolar utiliza e deve utilizar o nome próprio para ampliar os conhecimentos de seus alunos e auxiliá-los em seu processo de alfabetização, afinal, o nome próprio é um facilitador para a percepção do código da escrita, através dele as crianças realizam assimilação da escrita de seus nomes e constroem hipóteses para a escrita de novas palavras.

Letras sozinhas não “dizem” nada, são só letras. Letras reunidas sem ter uma sequência que produza sentido não podem ser lidas. As palavras possuem letras que representam sons e esses sons se repetem em outras palavras. Essas são algumas aprendizagens construídas pelas crianças que equivalem para a escrita e leitura de seus nomes e para a construção de qualquer outra palavra. Levando em consideração que o processo de construção do nome próprio é similar ao de outras palavras, TEBEROSKY (1991) descreve que a única diferença reside no fato de o nome próprio ser uma das primeiras palavras que significam uma interpretação real e estável, sendo um facilitador para a compreensão da ordem de conjunto de letras que compõem a palavra que está sendo escrita. A mesma autora aponta algumas razões para se utilizar o nome próprio no ensino da leitura e da escrita:

1. Tanto do ponto de vista lingüístico como gráfico, o nome próprio de cada criança é um modelo é um modelo estável. 2. O nome próprio é um nome que se refere a único objeto, com o que se elimina, para a criança, a ambigüidade na interpretação. 3. O nome próprio tem valor de verdade porque se refere a uma existência, a um saber compartilhado pelo emissor e pelo receptor. 4. Do ponto de vista da função, fica claro que marcar, identificar objetos ou indivíduos faz parte dos intercâmbios sociais de nossa cultura. 5. Do ponto de vista da estrutura daquilo que está escrito, a pauta lingüística e o referente coincidem, e esta coincidência facilita a passagem de um símbolo qualquer para um objeto qualquer em direção à atribuição de um símbolo determinado para indivíduos que não são membros indeterminados de uma classe, mas seres singulares e concretos. (TEBEROSKY, 1991, p. 35)

Ao iniciar um trabalho a partir dos nomes, em uma sala de aula, as crianças ampliam os seus conhecimentos não somente por utilizar as letras e sílabas deste para elaborar novas palavras, mas também porque aprendem os nomes de colegas e professoras e as letras e sílabas desses novos nomes também se tornam referência e parte de seu repertório.

3.2 BRINCANDO COM AS PALAVRAS – A RELEVÂNCIA DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E AS HIPÓTESES CONSTRUÍDAS A PARTIR DELA

A partir de meados da década de 1980, a teoria da psicogênese passou a ser considerada a principal referência para os professores, pois apresentava como os alfabetizandos constroem hipóteses sobre o sistema de escrita alfabética. No entanto, a grande ênfase oferecida a esta “nova descoberta” fez com que os educadores não tivessem “acesso aos estudos sobre o papel, no aprendizado da leitura e da escrita, das habilidades de reflexão fonológica, também designadas por ‘consciência fonológica’ (MORAIS; LEITE, 2005, p. 71)

Nesta seção realizo um breve levantamento teórico apresentando a importância da consciência fonológica para o processo de alfabetização. Logo em seguida, apresento dois sub-capítulos em que aponto os meus achados sobre a reflexão fonológica, mais especificamente sobre as rimas, e exponho as hipóteses das crianças ao serem confrontadas com situações de leitura e escrita.

Afinal, o que é consciência fonológica e qual a sua implicação para o processo de alfabetização? Uma criança, ao descobrir que bola e cola são palavras que rimam, assim como ao perceber que casa inicia com o mesmo som produzido ao se falar carro, está refletindo conscientemente sobre a linguagem, não apenas utilizando-a para comunicar-se, mas

também está exercendo um funcionamento que chamamos de metalinguístico²¹. Ao se observar que a reflexão exercida “se dá sobre a dimensão sonora das palavras, estamos diante da colocação prática de habilidades de reflexão fonológica”. (MORAIS; LEITE, 2005, p. 73) Sendo assim, pode-se considerar que a consciência fonológica “consiste na capacidade de refletir conscientemente sobre as unidades sonoras da língua e de manipulá-las de modo deliberado” (MORAIS; SILVA, 2010, p. 74)

Segundo Gouch e Larson (1995), a consciência fonológica é composta por um conjunto de habilidades distintas que se desenvolvem em momentos diferentes ao longo do processo de alfabetização. As habilidades de apontar rimas e as segmentações de sentenças podem ser classificadas como as habilidades de menos complexidade, sendo uma das primeiras a serem adquiridas. Logo em seguida, vem as atividades relacionadas à segmentação de palavras em sílabas e atividades de identificação de rimas e aliterações. Somente por fim é que viria a consciência fonêmica, que se refere à compreensão de que as palavras são constituídas de sons individuais ou fonemas e à habilidade de manipular esses segmentos. Sendo assim, a consciência fonológica pode ser utilizada de diferentes maneiras no decorrer do processo de alfabetização.

Consequência, causa ou facilitador? A partir dos estudos realizados acerca da “reflexão metalinguística e aprendizagem da leitura e escrita, há uma disputa entre pesquisadores que oferecem explicações distintas” (MORAIS; LEITE, 2005, p. 74) acerca da relação entre consciência fonológica e a alfabetização. Desde 1970, alguns pesquisadores defendem que a consciência fonológica seria uma consequência da alfabetização, pois somente a partir da escrita em si é que as crianças conseguiriam refletir sobre os segmentos sonoros do sistema de escrita alfabética. Por outro lado, há resultados que sugerem ser a consciência fonológica uma causa do sucesso na aprendizagem da escrita alfabética e uma terceira posição que acredita ser simplesmente um facilitador. Sem a possibilidade de escolher uma única abordagem, as relações entre alfabetização e consciência fonológica, sendo a primeira um processo que se utiliza desta última, podem ser visualizadas, então, das três maneiras acima descritas, agora exemplificadas: para se aprender a ler e a escrever o mínimo de reflexão sobre a língua escrita é necessário, afinal “[...] existem unidades menores que as palavras e é preciso pensar sobre elas para escrever” (LEAL, 2005, p.93), nesse momento a consciência fonológica torna-se causa para a alfabetização. No entanto, para que a criança

21 A reflexão metalinguística é a reflexão consciente sobre alguns aspectos primários das atividades linguísticas que está relacionada a três níveis: fonológico, lexical e sintático. Estou abordando neste trabalho de conclusão de curso somente sobre este primeiro nível.

avance em seus conhecimentos, é preciso desconstruir e reconstruir hipóteses e neste momento precisa-se novamente de uma reflexão sobre os segmentos sonoros da escrita, tornando-se consequência. Já, ao aprimorar suas reflexões já realizadas ou possuir mais entendimento sobre as diferentes habilidades fonológicas, a criança possivelmente terá mais facilidade em sua alfabetização, sendo neste momento um facilitador.

3.2.1 “Todas têm som parecido”– uma proposta com intenções

Como se fosse um jogo na busca de palavras parecidas, não por seu tamanho, forma, cor ou funcionalidade, mas sim por suas unidades sonoras, realizei uma proposta que objetivava observar as habilidades das crianças acerca da consciência fonológica, identificação de palavras que rimam, reflexão sobre os segmentos sonoros, reconhecimento da unidade fonológica sílaba.

Para o desenvolvimento da proposta, foram confeccionados dez cartões contendo imagens de pato/ rato, bola/ cola, pente/ dente, janela/ panela e botão/ fogão que obtinham semelhanças sonoras somente na posição final. As dezesseis crianças que participaram desta proposta foram convidadas a encontrar os pares de imagens que rimassem e a primeiramente responder “você sabe o que é rima?”. As respostas oferecidas a esta pergunta variaram entre os “*não sei*”, “*sei, mas não sei te explicar*” até exemplos e conceitos²² elaborados.

Quadro 9 – Respostas obtidas diante da pergunta: “Você sabe o que é rima?”

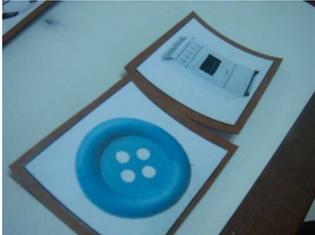
- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Rima? Sei. São as coisas [palavras] que começam com o mesmo som. (Gabriel) - É alguma coisa [palavra] que tem a mesma letra que a outra palavra. (Antônio) - Eu sei. É uma coisa que faz as coisas [palavras] terminar com uma coisa [sílabas] e a outra termina com essa mesma coisa [sílabas]. (Giovana) - Sei. É assim: Carol rima com sol. (Lucas) - Rima é uma coisa que termina com uma palavra que tem que ter a mesma letra que termine com na outra palavra. (Gabriele) - São as coisas que têm a mesma letra. (Maria Eduarda) - É uma coisa que termina com o final parecido. (Mateus) - É uma coisa que tem que rimar. (Sofia) - Rima são as coisas que terminam com o mesmo som. (Pedro) |
|--|

Quando não fosse do conhecimento da criança o significado de rima, eu explicava que são palavras com sons parecidos e apresentava um exemplo, para que então a proposta

²² Enfatizo que, apesar de não designarem os termos convencionais (palavra, sílaba), as crianças apresentam corretamente o conceito para rima.

pudesse ser desenvolvida. Quatorze crianças conseguiram encontrar os pares facilmente utilizando-se da oralização como estratégia para buscar os pares, assim como fez Lucas (quadro 10). Segundo Goodman (1987), as duas formas de linguagem - oral e escrita - possuem a mesma gramática subjacente e utilizam as mesmas regras para relacionar sua estrutura. Ao utilizar a linguagem oral para encontrar as rimas, pode-se perceber a compreensão das crianças de que o sistema de escrita baseia-se na linguagem oral.

Quadro 10 – Transcrição e registro fotográfico da proposta “refletindo sobre algumas palavras” (rimas) realizada com Lucas

Transcrição	Registro fotográfico
Pato e cola, não. Pato e bola, não. Pato e panela, não. PATO e RATO , sim.	
JANELA com PANELA (ênfase nas partes em negrito)	
Fogão, bola, dente, pente. DENTE e PENTE : esses rimam	
Bola, cola, botão, fogão. BOLA rima com COLA .	
BOTÃO e FOGÃO .	

As duas crianças que não conseguiram encontrar os pares utilizaram diferentes relações para responder a proposta. A primeira buscou referência somente no primeiro segmento, realizando os pares **PATO/PENTE** e **BOTÃO/BOLA** e desistindo dos seguintes. Já a segunda criança prendeu-se ao significado das palavras ou às propriedades físicas dos objetos a que se referem e não sobre os significados orais, sendo este raciocínio denominado por Carraher e Rego (1981) “realismo nominal”. Por exemplo, ao perceber que Ana Luisa não conseguia encontrar os pares, a questioneei “algo rima com panela?” e obtive como resposta: *“Normalmente quando eu falo panela, parece que eu estou falando fogão. Fogão tá ali pra por a panela. Normalmente tá parecido.”* Neste momento, ela se valeu de uma relação de uso entre os objetos, não conseguindo desligar-se dos objetos em si.

No desenvolvimento da proposta, as crianças que conseguiram conceituar o que era rima e aquelas que compreendiam o que era mesmo não sabendo como explicar, apresentaram maior facilidade na realização da atividade. Deste modo, pode-se concluir que um trabalho a partir da consciência fonológica auxilia a compreensão das crianças na reflexão sobre os sons da fala. Além disto, as análises dos dados obtidos indicam que a habilidade para perceber semelhanças sonoras entre palavras está presente na maioria das crianças participantes deste estudo.

Assim que as crianças encontravam os pares, eu perguntava o motivo que as havia levado a escolher determinado par de cartões, afim de descobrir se elas conseguiam isolar os sons comuns entre as mesmas. A maioria das crianças não soube ou não conseguiu justificar as suas escolhas, no entanto, as respostas obtidas podem ser classificadas em três grupos: o grupo que respondeu “o final é igual” sem conseguir apontar qual era a parte que se repetia, mas sabia a posição correta que ela se encontrava – no final; o segundo grupo realizava ênfase na leitura da parte repetida, assim como fez Lucas (quadro 10); já o terceiro grupo conseguiu apontar corretamente a parte que se repetia, assim como fizeram Gabriel e Giovana ao afirmarem, respectivamente: *“Bola e cola rima, porque tem dois LA”* e *“Fogão e botão terminam com o ãO”*.

Esses resultados estão alinhados a outros observados na literatura sobre a relação entre a consciência fonológica e o aprendizado da leitura e escrita, pois, através desta pesquisa, constatei que as crianças, antes de estarem alfabetizadas, apresentam hipóteses sobre o sistema de escrita alfabética. Sendo assim, posso afirmar que as crianças participantes da pesquisa sabem que a escrita possui relação com a pauta sonora, identificar palavras que rimam, identificar palavras que comecem com a mesma sílaba, identificar palavras maiores e menores. Artur Gomes de Moraes (2004) investigou o desenvolvimento das habilidades

metafonológicas e a sua relação com a compreensão do sistema de escrita, concluindo que estas habilidades constituem-se como condição necessária, mas não suficiente para o sucesso da alfabetização. Sendo assim, além de analisar as partes sonoras que constituem uma palavra, a criança precisa realizar correspondência entre termos orais e escritos, buscar uma ordem serial e identificar as letras como símbolos.

3.2.2 Refletindo sobre a palavra: a consciência fonológica como estratégia

Após realizar o levantamento teórico e realizar a análise da proposta “refletindo sobre as palavras” (rima) pude perceber que a consciência fonológica pode ser compreendida através de dois momentos (CONSCIÊNCIA, 2005, p.1): primeiramente através da percepção global do tamanho das palavras e/ou de semelhanças fonológicas entre elas e a compreensão de que a língua falada pode ser segmentada em unidades distintas, ou seja, a frase pode ser segmentada em palavras; as palavras, em sílabas e as sílabas, em fonemas; para que, em um segundo momento, ocorra a consciência de que essas mesmas unidades repetem-se em diferentes palavras faladas. Partindo disto, neste momento, irei apresentar as estratégias utilizadas pelo grupo de crianças pesquisadas que evidenciaram a reflexão fonológica como um aspecto relevante para o processo de alfabetização.

Início apresentando a estratégia de Maria Clara na proposta de exploração das letras do alfabeto, pois a menina utilizou o nome das letras como auxílio no momento de falar palavras que as possuíssem como letra inicial, visto que possuem relação com os “sons” (fonemas) da fala e porque podem representar a escrita. Ao ser questionada sobre palavras que iniciassem com as letras D, O e P respondeu respectivamente “**dêdo**”, “**óvelha**” e “**Pêdro**”. No entanto, como ocorrem diferenças com relação à pronúncia do nome da letra e a escrita de algumas palavras, algumas soluções interessantes foram apresentadas. Por exemplo, ao ser questionada sobre uma palavra que iniciasse com a letra L e R, ela falou respectivamente “**élefante**” e **érrei** (errei). A menina apresenta conhecimento acerca de que o alfabeto é um conjunto estável de símbolos e a compreensão de que as letras representam “sons”.

Esta mesma percepção é adquirida por Mateus, Gabriele e Maria Eduarda na proposta “desenho x escrita”. Nessa atividade, as crianças se depararam com os cartões três e quatro (apresentados na figura 5 e 6, respectivamente) e justificaram as suas respostas através do

nome das letras para elaborar uma palavra ou frase que obtivesse relação com a imagem apresentada. As transcrições destes momentos são apresentadas nos quadros 11, 12 e 13.

Figura 5 - Cartão três utilizado na proposta “desenho x escrita”



Figura 6 – Cartão quatro utilizado na proposta “desenho x escrita”



Quadro 11 - Transcrição da proposta realizada com Mateus referente ao cartão três (figura 5)

Pesquisadora: Tem algo para ler neste cartão?
 Mateus: Sim
 Pesquisadora: Onde?
 Mateus: (Apontou corretamente para a frase).
 Pesquisadora: O que está escrito?
 Mateus: Acho que está escrito dormir.
 Mateus: Não, não, acho que é acordar. Achei que fosse dormir porque tem a letra **O**, mas acho que é acordar porque começa com a letra **A**.
 Pesquisadora: Como descobriu?
 Mateus: Não sei ler, só acho que pode ser isso. O que estava escrito mesmo?
 Pesquisadora: Está escrito “A bruxa está dormindo”. Sabendo o que está escrito, tu saberias me apontar onde está escrito bruxa?
 Mateus: Sim. Aqui (aponta para bruxa).
 Pesquisadora: Onde está escrito dormindo?
 Mateus: (aponta corretamente para dormindo).

Neste primeiro exemplo, Mateus, inicialmente, respondeu que estaria escrito “dormir” por localizar letra O no decorrer da frase, no entanto, modificou sua hipótese por saber que esta palavra não inicia com o som que a letra A representa e então respondeu que estaria escrito “acordar” – uma palavra com conotação diferente da apresentada anteriormente, mas que ainda apresenta relação com a imagem apresentada e, acima de tudo, inicia com a letra A.

Quadro 12 - Transcrição da proposta realizada com Gabriele referente ao cartão três (figura 5)

Pesquisadora: Tem algo para ler?
 Gabriele: Sim.
 Pesquisadora: Onde?
 Gabriele: aqui (aponta corretamente para a frase).
 Pesquisadora: O que está escrito?
 Gabriele: Sono.
 Pesquisadora: Como descobriu?
 Gabriele: Porque sono termina com O, olha sono (ênfasis na fala o som da letra final).

No segundo exemplo, Gabriele respondeu que estaria escrito “sono” referindo-se ao fonema /O/ encontrado no final desta palavra. A menina realizou a leitura com ênfase nesta parte da palavra buscando justificar a sua resposta. Tanto neste exemplo, como no apresentado anteriormente (quadro 11), o nome das vogais coincide com o som que representa.

Quadro 13 - Transcrição da proposta realizada com Maria Eduarda referente ao cartão quatro (figura 6):

<p>Pesquisadora: Tem algo para ler? Maria Eduarda: Sim Pesquisadora: Onde? Maria Eduarda: (apontou corretamente para as letras) Pesquisadora: O que está escrito? Maria Eduarda: Eu não sei. A figura tem o gato deitado, então talvez pode ser “O gato está deitado”. Pesquisadora: Onde está escrito gato? Maria Eduarda: (apontou para “o gato” na frase) Pesquisadora: Onde está escrito deitado? Maria Eduarda: Ué, cadê o D? Deitado começa com D, né? Deitado, deitado (realiza ênfase na leitura da parte em negrito) Pesquisadora: Sim. Deitado começa com D. Maria Eduarda: E não, não pode ser deitado e eu não sei o que está escrito. Não sei mesmo. O que é? Pesquisadora: Está escrito: “O gato fez uma mágica”. Maria Eduarda: Então gato estava certo!</p>
--

Já, no último exemplo, Maria Eduarda respondeu primeiramente “o gato deitado” levando em consideração somente a imagem. No entanto, ao ser questionada sobre onde encontrar a palavra deitado na frase, ela se questionou sobre a letra D enfatizando o nome da letra D para buscar a certeza se seria esta a letra inicial da palavra. Todos os casos apresentados até o momento utilizam-se do nome das letras, mostrando-se como uma estratégia inicial de consciência fonológica utilizadas pelas crianças que ainda não obtêm conhecimento acerca da consciência fonêmica.

As crianças que participaram da pesquisa apresentam compreensão acerca de que a língua falada pode ser apresentada em unidades, apesar de não nomeá-las corretamente através dos conceitos frase, palavra, sílaba e fonema. Além disso, utilizam-se do nome das letras para realizar a correspondência com o som das sílabas, palavra. Além disso, podem ser percebidos alguns exemplos com relação à consciência fonêmica quando Maria Eduarda e Mateus apresentaram relações entre a letra e o fonema, por exemplo, ao comentarem respectivamente: “o Y tem som de I” e “o H não tem som”.

A palavra falada é formada por combinações de unidades mínimas de som (fonemas). Na escrita, a representação do fonema ocorre através de letras. Sendo assim, o fonema é considerado a menor unidade sonora da língua, enquanto a letra é considerada o sinal gráfico, cuja função é representar o fonema de acordo com as normas da língua. Muitas vezes fonema e letras são erroneamente confundidos; para que isto não ocorra, é necessário fazer com que os alfabetizandos percebam que o fonema é o menor elemento sonoro capaz de estabelecer distinção de significado, além disto, que uma mesma letra pode representar sons diferenciados²³, existem letras diferentes correspondendo ao mesmo som²⁴, uma letra pode representar mais de um som²⁵, há letra que não tem som algum, como a letra H na posição inicial da palavra, e certos sons ora são representados por uma só letra, ora por duas²⁶. Esta capacidade de identificar, analisar e refletir sobre os fonemas que compõe uma palavra é nomeada de consciência fonêmica, e é considerada por Guimarães (2006) como o nível de consciência fonológica que tem mais importância na aquisição da leitura e da escrita.

Para se compreender o sistema alfabético, são necessárias algumas habilidades como “a consciência de que é possível segmentar a língua falada em unidades distintas e a consciência de que essas mesmas unidades repetem-se em diferentes palavras faladas” (GUIMARÃES, 2003, p. 33) isso corresponde à consciência de sílabas²⁷ e à consciência de palavras²⁸. Podendo-se então utilizar recursos da consciência fonológica para obter esses resultados, ou seja, para se ter o conhecimento geral dos segmentos que compõe a fala (rimas, aliterações, sílabas e fonemas). A percepção de que as mesmas unidades repetem-se em diferentes palavras, começa a surgir neste grupo, através da descoberta de que sílabas que compõe uma palavra podem surgir na escrita de outras, assim como ocorreu com Maria Eduarda ao se deparar com a palavra bruxa: “*O meu sobrenome começa do mesmo jeito que bruxa, Bru/////*”.

Frente às estratégias apresentadas, entende-se a importância de trabalharmos a consciência fonológica com os alfabetizandos. No entanto, como abordar estas questões no dia-a-dia da sala de aula? Como realizar propostas que desenvolvam reflexões acerca do som das palavras em crianças que apenas estão iniciando o processo de alfabetização? Acredito

23 A letra X nas palavras exame e caixa seria exemplo de uma mesma letra representando fonemas distintos.

24 Seco e cedo seriam exemplos de palavras que possuem letras distintas, mas que representam o mesmo som.

25 Fixo é um exemplo de palavra que possui uma letra representando mais de um fonema. A letra X desta palavra representa os fonemas /K/ e /S/.

26 Xícara/ chinelo seria um exemplo de sons que ora são representados por uma só letra, ora por duas.

27 A consciência silábica se define na capacidade de segmentação das palavras em sílabas, ela contribui para que a criança identifique as partes de que a palavra é formada, que esta consiga perceber que sílabas utilizadas numa palavra podem também ser utilizadas em outras.

28 É a capacidade de dividir uma frase em palavras e organizá-las de uma forma que haja significado.

que muitos, ao lerem o conceito de consciência fonológica, pensem que realizar atividades com crianças que estão em suas primeiras descobertas sobre a escrita seja maçante, cansativo, desgostoso... No entanto, o material disponível para estas propostas é diversificado e lúdico: poemas, cantigas e parlendas possuem rimas e, através da uniformidade do som encontrada, podemos propor atividades distintas que façam com que as crianças percebam que palavras que possuem o mesmo som, geralmente, se escrevessem da mesma maneira. Para isto, as rimas devem ser refletidas oralmente e através da escrita e deve ser desenvolvido um “trabalho sistemático e diário que levem os alunos a refletir sobre os princípios desse sistema” (COUTINHO, 2005, p. 67). Além disto, por possuir distintas habilidades a serem desenvolvidas, são possíveis propostas que envolvam a identificação, a produção, a contagem, a adição, a subtração, a substituição e a comparação de sílabas, fonemas e unidades sonoras. Estas propostas podem ser realizadas através de jogos com as palavras, por exemplo, em atividades como:

[...] encontrar as palavras que rimam em uma lista, identificar a presença ou ausência de determinado som de uma palavra, comparar o início ou a terminação de um conjunto de palavras, isolar o primeiro som de algo que é pronunciado, segmentar, combinar ou contar fonemas, eliminar determinado fonema de uma palavra, etc. (MORAIS; LEITE, 2005, p. 74)

Através das propostas realizadas e das estratégias observadas pude perceber que um trabalho que aborde a reflexão fonológica pode ajudar algumas crianças a desenvolver a capacidade de prestar atenção à fala, analisando-a em seus diversos segmentos, assim como fazê-las:

entender que a escrita tem propriedades do significante (palavra) e não de objeto representado; para outros, pode servir para ajudá-los a superar dificuldades ortográficas de trocas entre pares mínimos (p/b, t/d, f/v); para outros, pode servir para que percebam que existe uma unidade sonora menor que sílaba (fonema) e que possam identificá-las; para outros, pode servir para ajudá-los a se apropriarem de correspondências grafofônicas. (LEAL, 2005, p.92)

4 FINALIZANDO UM CAMINHO

Nesta seção retomo alguns aspectos significativos que foram tratados no decorrer deste trabalho, estabelecendo relações entre minha pergunta de pesquisa e os achados desta investigação, para então tecer as minhas últimas considerações e apontamentos sobre a temática.

Com o objetivo de investigar os conhecimentos e as hipóteses de crianças de educação infantil sobre o sistema alfabético e sobre os usos de leitura e da escrita, questionei-me: quais seriam as estratégias utilizadas por crianças de 4 a 5 anos quando confrontadas com situações de leitura e de escrita. Para responder a esta pergunta, elaborei e compilei quatro propostas: escrita e leitura do nome, diferenças entre escrita e desenho, exploração de letras do alfabeto e consciência fonológica através de rimas. No decorrer da aplicação das propostas, pode-se perceber que as crianças utilizam diferentes estratégias para buscar novos conhecimentos sobre a escrita e a leitura, assim como constroem hipóteses, resolvem problemas e elaboram conceitos sobre o escrito. Sendo assim, os materiais empíricos gerados possibilitaram a construção de dois eixos analíticos: a utilização do nome próprio e a reflexão fonológica dos alfabetizandos.

No primeiro eixo, pode-se destacar que as crianças participantes da pesquisa já conseguem realizar a escrita de seus nomes utilizando todas as suas letras, sempre em caracteres de imprensa maiúscula e sem a necessidade de auxílio ou cópia. Além disto, elas constituem duas hipóteses com relação à leitura dos mesmos: a posição das letras deve estar correta e a direção da escrita deve ser a convencionalmente estabelecida (esquerda – direita). No entanto, esta ferramenta da alfabetização surge também como referência para a elaboração de novos conhecimentos. Sendo assim, ao utilizar o nome próprio em sala de aula, estamos ampliando ainda mais o repertório de nossos alunos, visto que eles estão também aprendendo o nome dos colegas e professoras. Levando em consideração que, ao iniciar o processo de escrita, a criança possui, por exemplo, seis letras e três sílabas conhecidas como referência, ao aprender o nome de colegas, irá ampliar seu repertório acerca de novas letras e ter, então, mais informações para iniciar o seu processo de escrita, o que se mostrou evidente quando quinze crianças apresentaram o nome de seus colegas ao serem questionados “conhece alguma palavra que comece com esta letra?”.

Em um segundo momento, abordei sobre a consciência fonológica primeiramente a partir de um jogo de rima no qual as crianças precisavam encontrar os pares de imagens que

possuísem o mesmo final. Ao realizar esta atividade, pude perceber que as crianças que já obtinham algum conhecimento do que é rima tinham uma facilidade maior para encontrar os pares e para apontar corretamente qual parte se repetia nas imagens. Além disto, surgiu como reflexão fonológica das crianças uma hipótese inicial sobre o funcionamento das relações entre as letras e os sons, na qual apresentam relação entre o nome da letra e suas representações sonoras. Levando este tipo de hipótese em consideração, pode-se concluir que as crianças apresentam conhecimento acerca de que o alfabeto é um conjunto estável de símbolos e a compreensão de que as letras representam “sons”. Neste mesmo eixo, apresento que algumas crianças possuem conhecimento acerca dos fonemas quando, por exemplo, afirmam “o H não tem som” e “o Y tem som de I” mostrando, neste momento, a compreensão de que as letras representam um sinal gráfico que representa os sons de nossa fala (os fonemas). Além disto, o grupo de crianças possui a habilidade de perceber semelhanças sonoras e a percepção inicial de que algumas unidades repetem-se em diferentes palavras.

Sendo assim, este trabalho possibilitou perceber a importância de apresentarmos propostas de consciência fonológica e utilizarmos o nome próprio como ferramenta no processo de alfabetização, pois ambos são fatores importantes para a criação de estratégias metalinguísticas. Desta forma, tanto os conhecimentos acerca da perspectiva psicogenética como os da perspectiva fonológica, que foram abordados neste trabalho de conclusão de curso, apresentam-se como fundamentais para o processo de alfabetização.

Para finalizar, afirmo que, no desenvolvimento desta pesquisa, houve inúmeros dados que não puderam ser analisados e abordados, por exemplo, as diferenças entre a escrita e o desenho; o conhecimento das letras do alfabeto; as letras finais e iniciais das palavras como referência para a escrita e leitura. Visto que este trabalho me impõe um limite de tempo para sua realização e um limite de páginas para sua escrita, é necessário encerrá-lo neste momento. No entanto, o finalizo com o objetivo de continuar a analisar dados que ficaram “para trás” e de continuar a pesquisa com propostas elaboradas para o letramento. Todavia, espero ter apresentado claramente o nome próprio e a consciência fonológica como estratégias para a construção da leitura e da escrita.

REFERÊNCIAS

CARRAHER, Terezinha Nunes; REGO, Luciana Lins Browne. O realismo nominal como obstáculo na aprendizagem da leitura. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.39, p.3-10, nov. 1981.

CONSCIÊNCIA, Fonológica. **Letra A: o jornal do alfabetizador**. Centro de alfabetização, leitura e escrita (CEALE) – Faculdade de Educação/ UFMG, Belo Horizonte, ano 1, n. 2, p. 13, jun./ jul. 2005.

COUTINHO, Marília de Lucena. Psicogênese da língua escrita: O que é? Como intervir em cada uma das hipóteses? Uma conversa entre professores. In. MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; LEAL, Telma Ferraz (Org.) **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. P. 47-70.

DESLANDES, Suely Ferreira. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. In. MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. P. 31-60.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre Alfabetização**. Tradução por Horácio Gonzales. São Paulo: Cortez, 1985.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FURNARI, Eva. **O Amigo da Bruxinha**. São Paulo: Moderna, 2002.

GEEMPA. **Aula-entrevista**. Porto Alegre: Grupo de estudos sobre educação, metodologia de pesquisa e ação (GEMMPA), 2000.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2009.

GOODMAN, Kenneth S. O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: FERREIRO, Emília; PALACIO, M. Gomes (Cord.). **Os Processos de Leitura e Escrita: novas perspectivas**. 3.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. P.11-22.

GOUGH, Philip G; LARSON, Kevin C. A estrutura da consciência fonológica. In: CARDOSO-MARTINS, Cláudia. (Org.) **Consciência Fonológica e Alfabetização**. Petrópolis: Vozes, 1995. P.13-36.

GUIMARÃES, Sandra Regina Kirchner. Dificuldades no desenvolvimento da lectoescrita: o papel das habilidades metalinguísticas. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Paraná v. 19, n. 1, p. 33-45, jan./abr. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v19n1/a06v19n1.pdf>> Acesso em: 24/10/2011.

LEAL, Telma Ferraz. Fazendo acontecer: o ensino da escrita alfabética na escola. In: MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; LEAL, Telma Ferraz (Org.) **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. P. 89-132.

LEMLE, Miriam. As capacidades necessárias para a alfabetização. In: LEMLE, Miriam. **Guia Teórico do Alfabetizador**. 16. ed. São Paulo: Ática, 2006. P. 7-15.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MORAIS, Artur Gomes de. A apropriação do sistema de notação alfabética e o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, V. 39, p. 35-48, 2004.

MORAIS, Artur Gomes de. Alfabetizar e letrar cedo: não podemos perder tempo. Palestra apresentada no **Seminário 40 anos FAGED: Dilemas contemporâneos da educação escolar**, Porto Alegre, 2010.

MORAIS, Artur Gomes; LEITE, Tânia Maria Rios. Como promover o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica dos alfabetizandos? In: MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; LEAL, Telma Ferraz (Org.) **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. P. 71-88.

MORAIS, Artur Gomes; SILVA, Alexsandro. Consciência fonológica na Educação Infantil: desenvolvimento de habilidades metalinguísticas e aprendizado da escrita alfabética. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Souza. (Org.) **Ler e Escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. P 73-92.

MUNIZ, Flávia. **A Caixa Maluca**. São Paulo: Moderna, 2002.

SOARES, Magda Becker. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n° 25, p. 5 – 17, 2004.

TEBEROSKY, Ana. **Psicopedagogia da Língua Escrita**. Tradução por Beatriz Cardoso. 4. ed. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. **Aprender a Ler e a Escrever**: uma proposta construtivista. Tradução por Ana Maria Neto Machado. Porto Alegre: Artmed, 2003.

WEISZ, Telma. Repensando a Prática de Alfabetização - as idéias de Emília Ferreiro na sala de aula. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n° 52, p. 115-119, 1985.

ZORZI, Jaime Luiz. As inversões de letras na escrita o "fantasma" do espelhamento
São Paulo, 2000. Disponível em:
<<http://www.filologia.org.br/soletras/15sup/As%20invers%20es%20de%20letras%20na%20escrita-%20o%20'fantasma'%20do%20espelhamento.pdf>> Acesso em: 20 out. 2011.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa para Trabalho de Conclusão de Curso: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Esta pesquisa está vinculada ao Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, é produzida para fins de Trabalho de Conclusão de Curso e tem o objetivo de investigar os conhecimentos e as hipóteses de crianças de educação infantil sobre o sistema alfabético e sobre os usos de leitura e da escrita.

Para isso, serão realizadas, no ambiente escolar, algumas propostas investigativas em que as crianças serão instigadas a pensar sobre a linguagem escrita. Nestes momentos, serão realizadas **gravações de voz das crianças, para transcrições de suas narrativas orais, além de registros fotográficos dos materiais produzidos durante as atividades desenvolvidas com os alunos.**

Vale mencionar que o comprometimento tanto da instituição como da aluna que ora se apresenta é de respeitar os valores éticos que permeiam esse tipo de trabalho. Desta forma, informamos que quaisquer dados obtidos junto a esta instituição estarão sob sigilo ético, não sendo mencionado o nome do(a) participante e nem apresentada sua imagem ou voz em apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado, sendo assim, garantida a privacidade e confidencialidade das informações.

Todo o desenvolvimento do trabalho será orientado pela Profa. Dra. Luciana Piccoli e seu destino final será uma Monografia de Conclusão de Curso, que ficará à disposição para a consulta pública na biblioteca da Faculdade de Educação da UFRGS, sendo uma cópia do trabalho entregue à [REDACTED].

Seu filho ou filha está convidado(a) a participar deste estudo. Assim, sua autorização é solicitada para que a aluna responsável, Greicy de Togni, do Curso de Pedagogia, possa realizar a produção de dados através de gravações de voz e de imagem.

Qualquer dúvida sobre este estudo, favor entrar em contato com a aluna Greicy de Togni através do telefone [REDACTED] ou com a sua orientadora, Profa. Dra. Luciana Piccoli, na Faculdade de Educação, pelo telefone [REDACTED].

Eu, _____, responsável por _____, aluno (a) da turma de Jardim A da [REDACTED], fui informado sobre os objetivos da pesquisa acima descrita e concordo que meu filho(a) participe da mesma.

Assinatura do Responsável

Assinatura da Pesquisadora Greicy de Togni

Assinatura da Professora Orientadora Luciana Piccoli

Porto Alegre, ____/____/____

APÊNDICE B – SEGUNDO TERMO DE CONSEMENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Pesquisa para Trabalho de Conclusão de Curso: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Esta pesquisa está vinculada ao Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, é produzida para fins de Trabalho de Conclusão de Curso e tem o objetivo de investigar os conhecimentos e as hipóteses de crianças de educação infantil sobre o sistema alfabético e sobre os usos de leitura e da escrita.

Para isso, foram realizadas, no ambiente escolar, algumas propostas investigativas em que as crianças foram instigadas a pensar sobre a linguagem escrita. Nesses momentos, ficou muito evidente a utilização do nome próprio nesta turma, sendo escrito pelas crianças individualmente e, posteriormente, esse registro foi fotografado. **Assim, venho através deste novo documento pedir a autorização para utilizar o nome de seu/sua filho(a) nas análises de meu trabalho de conclusão de curso.** No termo de consentimento anterior, havíamos informado que o nome real das crianças não seria utilizado; no entanto, os dados obtidos no decorrer de minhas visitas na instituição me fizeram rever esta situação.

Vale mencionar que o comprometimento, tanto da instituição como da aluna, segue sendo o de respeitar os valores éticos que permeiam esse tipo de trabalho. Desta forma, informamos que o sobrenome da criança, bem como o nome da instituição, permanecem sob sigilo ético, sendo assim garantida a privacidade e confidencialidade dessas informações.

Informo, novamente, que o trabalho ficará à disposição para a consulta pública na biblioteca da Faculdade de Educação da UFRGS, sendo uma cópia entregue à [REDACTED].

Seu filho ou filha já participou deste estudo. **Portanto, sua autorização é solicitada para que a aluna responsável, Greicy de Togni, do Curso de Pedagogia, possa utilizar apenas o primeiro nome da criança, tanto nas transcrições das entrevistas quanto nas análises dos materiais escritos e fotografados.**

Qualquer dúvida sobre este estudo, favor entrar em contato com a aluna Greicy de Togni através do telefone [REDACTED] ou com a sua orientadora, Profa. Dra. Luciana Piccoli, na Faculdade de Educação, pelo telefone [REDACTED].

Eu, _____, responsável por _____, aluno(a) da turma de Jardim A da [REDACTED], fui informado sobre os objetivos da pesquisa acima descrita e concordo que o nome de meu/minha filho(a) conste na parte analítica deste Trabalho de Conclusão de Curso.

Assinatura do Responsável

Assinatura da Pesquisadora Greicy de Togni

Assinatura da Professora Orientadora Luciana Piccoli

Porto Alegre, ____/____/____