

# ALFABETIZAÇÃO EMERGENTE E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Lerida Cisotto \*

Ana Rita de Cássia S. Barbosa \*\*

## RESUMO

A *alfabetização emergente* constitui-se em um conjunto de habilidades, conhecimentos, hipóteses e comportamentos desenvolvidos pelas crianças antes da aprendizagem convencional da leitura e da escrita. O desenvolvimento de tais habilidades depende sobretudo do acesso a livros e materiais escritos e das experiências familiares e sócio-culturais. Possibilitar o desenvolvimento das competências de alfabetização emergente, sobretudo às crianças que possuem pouco acesso e contato com a língua escrita, pode contribuir para um melhor desenvolvimento dos processos de alfabetização. O presente artigo traz importantes reflexões teóricas e sugestões práticas para promover em modo lúdico tais competências.

**Palavras-chave:** Alfabetização emergente – Competências – Língua escrita – Habilidades cognitivas e metacognitivas

## ABSTRACT

### EMERGENT LITERACY AND SKILL DEVELOPMENT IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

*Emergent literacy* is a set of abilities, knowledges, hypotheses and behaviours developed by children before the conventional learning of literacy. The development of such abilities depends mainly upon access to books and other written materials, and upon family experiences and socio-cultural context. By favouring the development of emergent literacy competences, mainly in children which seldom interact with the written language, one can contribute to a better development of the literacy processes. This paper brings important theoretical reflections and practical suggestions in order to promote such competences in a playful way.

**Keywords:** Emergent literacy – Competences – Written language – Cognitive and metacognitive abilities

---

\* Mestre em Educação e Professora Associada de Didática Geral e Didática da Língua Italiana na Facoltà di Scienze della Formazione, Università degli Studi di Padova, Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Via Beato Pellegrino, 28, Padova, Itália. É membro de grupos de pesquisa, entre os quais o "Gruppo di Ricerca sulla Didattica della Lingua Italiana" (fundado pela mesma), Università degli Studi di Padova, o EARLI (European Association Research on Learning and Instruction) e il SIG Writing. Desenvolve há muitos anos uma intensa atividade de pesquisa acerca dos temas da aprendizagem escolar, da motivação e das competências linguísticas relativas, sobretudo, à alfabetização emergente, à produção escrita e à compreensão textual. Foi membro da comissão nacional de elaboração de indicações nacionais para o currículo da escola pública italiana na área relativa à Educação Linguística. E-mail: lerida.cisotto@unipd.it

\*\* Doutora pesquisadora em Ciências Pedagógicas e Didáticas, Dipartimento di Scienze dell'Educazione - Università degli Studi di Padova, Itália. E-mail: anarita\_barbosa@hotmail.com

A terminologia *emergent literacy*, aqui descrita como “alfabetização emergente”, vem utilizada pela primeira vez por M.M. Clay (1966), sendo posteriormente retomada por outros pesquisadores e estudiosos (TEALE; SULZBY, 1986; SULZBY, 1991; KRESS, 1997; WHITEHURST; LONIGAN, 1998; RAVID; TOLCHINSKY, 2002; dentre outros). Como o próprio nome sugere, a alfabetização *emergente* vem definida como o processo que antecede o domínio convencional da leitura e da escrita, abrangendo hipóteses, conhecimentos, comportamentos e habilidades referentes à língua escrita e que podem ser desenvolvidos por uma criança ainda não alfabetizada. Presume-se que o conjunto de tais habilidades e conhecimentos sejam os reais precursores evolutivos da aprendizagem da leitura e da escrita, considerando também os ambientes e as situações sociais e educativas que propiciam o desenvolvimento e a aquisição das mesmas.

A introdução e difusão dessa terminologia desvalida os antigos conceitos de “educação pré-escolar” vinculados às idéias de “preparação” e/ou “prontidão” que deveriam anteceder a alfabetização. Tais conceitos privilegiaram por décadas apenas as habilidades perceptivas e psicomotoras em detrimento de habilidades cognitivas e metacognitivas. Certamente, as primeiras habilidades citadas possuem uma certa importância, porém não se caracterizam como centrais para o desenvolvimento dos processos de alfabetização, ao contrário das segundas (CISOTTO, 2006). O saber “pegar no lápis”, distinguir direções e realizar traçados com desenvoltura não promovem o desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica, nem a compreensão acerca da natureza conceitual do código escrito, por exemplo. Segundo Ferreiro (2003), a crença na idéia de “prontidão” ou “maturidade” contribuiu para afastar as crianças do universo da língua escrita, para “facilitar” o trabalho dos professores, para “mascarar” os fracassos metodológicos, além de favorecer a discriminação dos alunos provenientes das classes sociais marginalizadas.

Com a mudança de paradigma, a alfabetização emergente tornou-se tema de inúmeras pesquisas desenvolvidas em todo o mundo, revelando a existência de importantes “componentes” que antecedem e favorecem a aprendizagem formal da língua escrita. O presente artigo tem o objetivo de des-

crever quais são, como se caracterizam tais “componentes” e como estes possam ser desenvolvidos pelas crianças que frequentam a Educação Infantil. Não se trata porém de tentar “alfabetizar” precocemente, muito menos de negar ou desvalorizar outras importantes áreas que devem ser contempladas na Educação Infantil (como a música, a arte, a expressão corporal, o brincar etc). Trata-se apenas de propiciar às crianças oportunidades para se familiarizarem com a língua escrita em modo lúdico, facilitando a sucessiva inserção das mesmas no Ensino Fundamental e prevenindo o persistente fracasso escolar que continua afetando a realidade educacional brasileira.

## 1. A Alfabetização Emergente e seus “componentes”

Whitehurst e Lonigan (1998) distinguem a *emergent literacy environments*, expressão que se refere às experiências que podem influenciar o desenvolvimento dos processos de alfabetização, da *emergent literacy movement*, conjunto de práticas que incentivam as relações sociais em um contexto alfabetizado. As duas dimensões contribuem para o desenvolvimento das competências de alfabetização emergente consideradas relevantes para a aprendizagem do sistema de escrita convencional.

Os “componentes” ou competências inerentes a tais processos e práticas, segundo os autores, seriam os seguintes: a linguagem e os **conhecimentos semânticos e sintáticos** adquiridos; a **ampliação do léxico**; a **competência narrativa** (capacidade de compreender e produzir histórias em modo coerente); a **consciência fonológica**; o **conhecimento de letras e a correta atribuição grafema-fonema**; o **conhecimento das regras e convenções da escrita impressa** (saber posicionar corretamente um livro, saber a correta direção de leitura e como as páginas devem ser giradas, por exemplo); a **leitura emergente** (o “fazer de conta” ou “brincar” de ler livros ilustrados ou qualquer outro material escrito); a **escrita espontânea** (produzir escritas inventadas); e outros **fatores cognitivos**: a memória fonológica (habilidade de recordar sequência de sons, de números e de pseudo-palavras) e a velocidade de denominação rela-

tiva a elencos de letras e nomes. Enfim, os autores citam também como relevante “componente”, a **motivação ao código escrito**, definida como interesse ou curiosidade por tudo aquilo que envolve a língua escrita e que depende fortemente das experiências de leitura e escrita vivenciadas nos contextos familiares e sócio-culturais das crianças. A importância de quase todos os “componentes” supra mencionados foi comprovada cientificamente pelos autores, mediante a aplicação de questionários e/ou testes padronizados.

Considerando o conjunto de competências, comportamentos, experiências e habilidades acima citados, outros estudos e outras pesquisas têm dado especial relevância sobretudo à escrita espontânea, à consciência fonológica, ao conhecimento de letras (assim como à correta atribuição grafema-fonema), e à competência narrativa. Os parágrafos a seguir tratarão, portanto, das contribuições e reflexões trazidas por tais estudos.

O ato de tentar escrever uma palavra (*emergent writing*) impulsiona a reflexão acerca das características (gráficas e fonológicas) e funções do código escrito. A evolução das hipóteses de escrita espontânea foi já amplamente estudada e aprofundada nas relevantes pesquisas desenvolvidas por Ferreiro e Teberosky (1985): tais estudos comprovam a importância da compreensão conceitual do sistema alfabético para o desenvolvimento dos processos de alfabetização. A partir do momento em que a criança começa a realizar os primeiros pseudo-grafemas, ela compreende a função de representação simbólica inerente à língua escrita. Ela passa a manifestar o desejo de comunicar e compreender a escrita e sente-se incentivada a prosseguir sua “pesquisa” quando o adulto revela interesse pelas suas produções espontâneas.

A consciência fonológica, por sua vez, tem sido objeto de inúmeros estudos que comprovam a sua importância crucial para o sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita. Tal competência, chamada muitas vezes de *consciência metafonológica*, é definida como a capacidade de reconhecer e identificar, por via auditiva, os componentes fonológicos de uma língua, ou seja, as sílabas e os fonemas, e saber manipulá-los intencionalmente, a nível oral (BORTOLINI, 1995; PINTO, 2003). Para que possamos reconhecer e manipular inten-

cionalmente os sons de uma língua, é necessário poder refletir sobre a mesma, ou seja, desenvolver habilidades de abstração linguística. Dessa forma, a consciência fonológica constitui-se como uma importante habilidade *metalingüística*, necessária para o desenvolvimento dos processos de alfabetização. A metalingüística, por sua vez, refere-se aos conhecimentos que um sujeito possui acerca das características e normas de uso da linguagem (CHOMSKY, 1979; DOWNING, 1979), assim como a capacidade de refletir sobre a natureza e função da mesma (PRATT; GRIEVE, 1984; VAN KLEECK, 1982).

Estudos desenvolvidos por Vernon e Ferreiro (1999) encontraram uma certa relação de interdependência entre o desenvolvimento da consciência fonológica e o desenvolvimento dos níveis de conceitualização da língua escrita. As autoras afirmam que a possibilidade de realizar escritas espontâneas e refletir sobre as mesmas contribuem para o desenvolvimento da consciência fonológica. Inicialmente a criança desenvolve uma consciência fonológica de tipo “global”, que lhe permite identificar e produzir rimas, sons iniciais e segmentar palavras em sílabas (ou fundir sílabas para formar palavras) a nível oral. Estudos e pesquisas (PINTO, 2003; TRESSOLDI; VIO; MASCHIETTO, 1989; MAROTTA; TRASCIANI; VICARI, 2004) revelam como o desenvolvimento dos processos de alfabetização coincidem com o desenvolvimento da consciência fonológica, que de “global” passa a ser “analítica” (chamada também de *consciência fonêmica*). Esta última caracteriza-se pela capacidade de perceber e manipular oralmente as partes ainda menores e mais difíceis de serem reconhecidas: os fonemas de uma língua. Tal capacidade é relacionada a uma boa aprendizagem da leitura e da escrita, sendo possível desenvolvê-la através de atividades didáticas específicas (MACLEAN; BRYANT; BRADLEY, 1987; LUNDBERG; FROST; PETERSEN, 1988; TRESSOLDI; VIO; MASCHIETTO, 1989; CUNNINGHAM, 1990; WIMMER et al, 1991; LAYTON; DEENY, 1996; LONIGAN; BURGESS; ANTHONY, 1996; CARDOSO-MARTINS, 1996; WHITEHURST; LONIGAN, 1998; DUNCAN; SYMOUR; HILL, 2000; PINTO; BIGOZZI, 2002; GUIMARÃES, 2003).

Conhecer o nome das letras é também considerado fundamental para o desenvolvimento dos processos de alfabetização, pois, nos sistemas alfabéticos de escrita, a decodificação de palavras necessita da tradução das mesmas em unidades sonoras, enquanto a codificação requer a tradução das unidades sonoras em caracteres gráficos. Tal afirmação vem confirmada nos estudos desenvolvidos com crianças cuja língua materna é o inglês (EHRI; WILCE, 1985; WHITEHURST; LONIGAN, 1998) e com crianças brasileiras (DOURADO DE ABREU; CARDOSO-MARTINS, 1998). Segundo Adams (1990), tal conhecimento desenvolve-se sobretudo nas interações sociais que se dão no ambiente familiar.

Em relação à competência narrativa, esta vem definida como a capacidade de compreender e produzir histórias oralmente. Tal competência não é diretamente relacionada à fase inicial de alfabetização mas possui um relevante papel nas suas fases sucessivas, ou seja, nas fases de letramento<sup>1</sup>. Uma pesquisa longitudinal, realizada na Itália por Pinto e Bigozzi (2002), constatou que as crianças de cinco anos que eram capazes de contar oralmente uma história de modo coerente foram as posteriormente mais bem sucedidas na capacidade de produção de textos, fossem estes descritivos ou narrativos. O desenvolvimento dessa específica competência é intrinsecamente relacionado às práticas educativas e familiares de ler e contar histórias. Tais práticas contribuem também para o desenvolvimento de conhecimentos e competências a nível sintático e semântico, para a ampliação do léxico, além de promover o interesse pela aprendizagem da língua escrita.

Outra competência, considerada relevante e evidenciada nos estudos de Pinto e Bigozzi (2002) e Pinto (2003), é definida como “consciência pragmática”. As autoras atribuem tal terminologia ao seguinte conjunto de capacidades ou habilidades: o conhecimento das regras e convenções da escrita impressa; a atribuição de valor sonoro à escrita inventada (segundo Ferreiro e Teberosky, 1985, tal atribuição ocorre a partir da fase silábica de conceitualização); e o conhecimento das funções simbólicas (a escrita é algo diferente de um desenho), comunicativas e sociais da escrita (a escrita possui um determinado conteúdo e é

presente em diversas situações comunicativas e sociais: a escrita de um bilhete ou convite, a leitura de uma receita de bolo, o cardápio de um restaurante, a placa de um ônibus etc). Nos estudos conduzidos pelas autoras mencionadas evidenciou-se que algumas das habilidades inerentes à consciência pragmática, como a consciência acerca das funções sociais e comunicativas da escrita, não se desenvolvem automaticamente com a aprendizagem da língua escrita, mas dependem sobretudo das experiências educativas e sócio-familiares vivenciadas.

As competências, habilidades e comportamentos acima descritos não atuam em modo isolado, mas se influenciam reciprocamente em processos interdependentes, chamados de *outside-in* (processos que permitem a interiorização e a elaboração de informações recebidas do ambiente) e *inside-out* (processos que permitem inserir informações recebidas em contextos adequados) (WHITEHURST; LONIGAN, 1998).

Convém ressaltar que os estudos de Whitehurst e Lonigan (1998) foram realizados com crianças cuja língua materna era o inglês, língua caracterizada por um sistema alfabético com uma ortografia não transparente. Alguns estudos (READ; ZHANG; NIE; DING, 1987; MANN, 1986) comprovam que algumas das habilidades de alfabetização emergente elencadas, como a consciência fonológica e a correta atribuição grafema-fonema, contribuem positivamente para os processos de alfabetização apenas dos sujeitos falantes de línguas que possuem um sistema de escrita alfabético. Em diferentes sistemas de escrita, como o chinês e o japonês, as competências mencionadas não possuem a mesma relevância ou significado, visto que, em tais línguas, cada signo geralmente corresponde a uma sílaba ou a uma palavra inteira, e não a um único fonema.

<sup>1</sup> Refere-se às práticas sociais de leitura e escrita existentes em um determinado contexto social. Um indivíduo pode ser alfabetizado, mas não “letrado”, se não é capaz de usar adequadamente a linguagem escrita no interior de tais práticas sócio-culturais (ex: compreender uma mensagem escrita, uma notícia de jornal, escrever uma carta, um artigo etc). Para maiores aprofundamentos acerca das relações e distinções entre alfabetização e letramento consultar o texto de M. Soares (2004).

## 2. Desenvolvendo competências de alfabetização emergente na Educação Infantil

Na concepção construtivista e sócio-cultural, os “pré-requisitos” assumem um significado diferente: não se constituem como um conjunto de práticas “de preparação” para a leitura e a escrita convencional, nem são “barreiras” que devem ser “superadas” a qualquer custo. Representam, na verdade, conhecimentos e conceitos que se desenvolvem e que são utilizados pelas crianças para construir crescentes níveis de domínio e interpretação de tudo aquilo que envolve a língua escrita. A construção de esquemas conceituais depende muito das interações sociais e das condições oferecidas pelos contextos familiares, educativos e sócio-culturais, que podem ser favoráveis (ou desfavoráveis) à construção de idéias e conhecimentos acerca da língua escrita.

Um estudo experimental desenvolvido nos Estados Unidos (NEUMAN, 1999) e realizado com 400 crianças de 3 e 4 anos, provenientes das classes populares, analisou os efeitos de uma intervenção educacional que possibilitou às mesmas o contato com livros e interações verbais realizadas com educadores acerca da leitura e da escrita. As crianças que obtiveram tal oportunidade desenvolveram competências e conhecimentos de alfabetização emergente significativamente superiores às competências desenvolvidas pelo grupo de controle. Tal estudo confirma a importância de permitir a **todas** as crianças que vivem em sociedades alfabetizadas a oportunidade de familiarizar-se com a língua escrita. A negação desse direito pode gerar diferenças no desempenho escolar e na futura oportunidade de ascensão social entre o grupo de sujeitos que possuem, desde cedo, acesso a materiais escritos e a um contexto letrado e àqueles que não o possuem. Além de propiciar o acesso e a *familiarização* à língua escrita, é necessário também refletir acerca “do como” tais processos possam ser promovidos, não ignorando, por exemplo, relevantes aspectos históricos e culturais inerentes à realidade brasileira.

Tem-se como exemplo a utilização de contos orais e escritos e de livros infantis que retratem a realidade pluricultural brasileira, resgatando, por

exemplo, estórias e lendas típicas da tradição oral africana e indígena, favorecendo assim o processo de construção da identidade das crianças. Há séculos esse processo vem sendo negado através da legitimação apenas de contos de origem européia, enquanto a abordagem de outros povos e culturas é ainda “tímida” ou limitada, e, em muitos casos, é feita em modo superficial e distorcido, através da “folclorização” e da promoção de estereótipos.

Segundo Ferreiro (2003), familiarizar-se com a língua escrita significa possibilitar às crianças explorar ativamente diferentes materiais escritos; ouvir leituras; “escrever” em situações diferentes e com objetivos diferentes, sem promover o “medo do erro”; antecipar o conteúdo de um texto escrito utilizando as “pistas” do contexto; participar de atos sociais de leitura e escrita. Tem-se, portanto, a seguir uma série de sugestões de percursos e atividades que objetivam familiarizar as crianças com a língua escrita e desenvolver nelas as chamadas “competências de alfabetização emergente”.

### 2.1 Desenvolvendo competências narrativas, linguísticas e metalinguísticas:

O repertório lexical é um dos principais “componentes” da alfabetização, que se amplia contemporaneamente à aquisição da lecto-escrita. Se, em uma fase inicial, a leitura se dá através da conversão grafema-fonema, posteriormente esta vem automatizada através do reconhecimento lexical e da aquisição de conhecimentos sintáticos e semânticos. As experiências infantis no âmbito narrativo (através do conto de estórias) constituem-se uma oportunidade para conhecer palavras novas, assim como para iniciar a compreender os elementos que caracterizam um texto ou uma estória, como a coesão, a coerência e a conexão semântica. Tem-se as seguintes sugestões de atividades ou percursos que podem ser propostos na Educação Infantil a partir do conto ou da leitura de estórias:

- atividades de animação à leitura. Exemplos: preparar o ambiente e realizar “rituais preparativos” antes de contar uma estória (escutar ou cantar uma canção, respirar e fechar os olhos, sentar em modo confortável etc); dar às crianças a possibilidade de fazer inferências sobre a estória antes da leitura; após o conto, presentear cada aluno com

a “lembrança” da estória (ex: pequenos objetos confeccionados que representam a personagem principal, os biscoitos “feitos” por uma personagem etc);

- conversações após o conto;
- reprodução dos cenários, personagens e reconto da estória por parte dos alunos;
- os alunos “inventam” uma estória e em seguida ditam pausadamente para que a mesma possa ser registrada pelo professor;
- jogos metalinguísticos (de reflexão sobre a língua) para o desenvolvimento de competências sintático-semânticas (a partir dos cinco anos). Exemplos: começar a ler uma estória invertendo a correta ordem sintática da frase e observar a reação dos alunos (ex: “menina vez sapeca uma era uma” no lugar de “Era uma vez uma menina sapeca...”); brincar de fazer concordâncias nominais



Fig.1

inadequadas (“era uma vez um menina levado”), corrigindo-as em seguida.

## 2.2 Compreendendo a escrita como sistema simbólico de representação

O contato com livros e materiais escritos e a utilização do conto de estórias também pode favorecer a compreensão da escrita como sistema de representação simbólica. Pode ser interessante a introdução de atividades que propõem a identificação (ou reprodução da parte dos alunos) de elementos de uma estória (personagens e objetos concretos) através de imagens evocativas (*simbolismo de primeiro grau*), como por exemplo, a retratação de elementos que lembram uma determinada personagem (ex: a boca aberta com os dentes do lobo é a representação simbólica da personagem “lobo”).

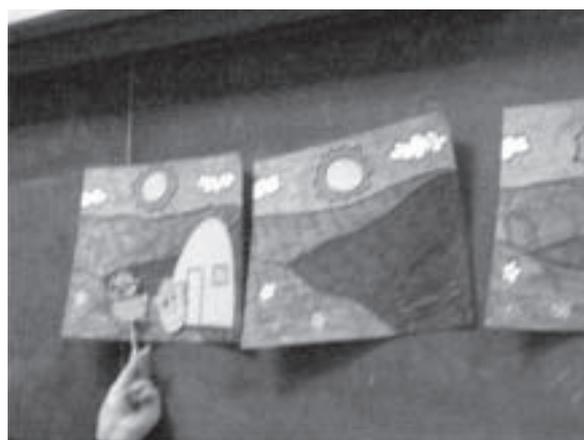


Fig.2

Exemplos de representações pictóricas das personagens e dos cenários de uma estória. Materiais construídos pelas alunos do curso de Pedagogia (Università degli Studi di Padova) durante a oficina de didática da alfabetização.

Em tais atividades, os alunos procurariam identificar os objetos e as personagens da estória nas *imagens-símbolos* correspondentes, que poderiam ser produzidas pelo professor ou pelos próprios alunos. O ideal seria que essas representações<sup>2</sup> se transformassem, gradativamente, em formas cada vez mais abstratas, ou seja, partindo de uma representação fiel da personagem, a uma representação simbólica, que permita a evocação da mesma. Se em atividades iniciais a criança reconhece a

personagem “chapeuzinho vermelho” através de uma retratação fiel da mesma, em um momento sucessivo ela deverá reconhecê-la segundo a sua representação simbólica, que pode ser, por exemplo, a capa vermelha da personagem.

<sup>2</sup> As representações simbólicas podem ser feitas através de um desenho, ou de uma forma mais concreta, que pode ser construída com materiais simples, como papelão ou cartolina, em modo que possa ser manuseada pela criança.

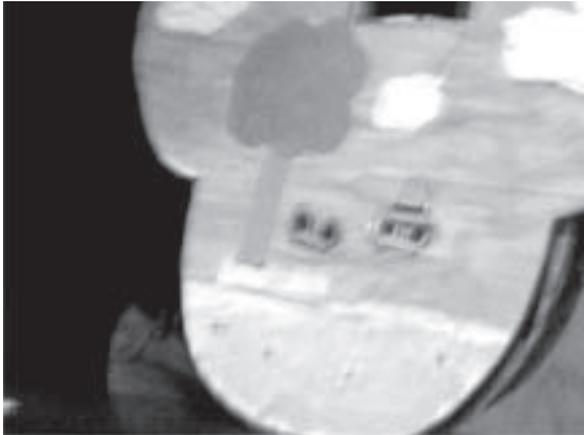


Fig.3



Fig.4

Exemplos de representações simbólicas das personagens (*simbolismo de primeiro grau*): as orelhas dos personagens “rato do campo” e “rato da cidade”; os focinhos dos “três porquinhos”. Materiais construídos pelos alunos do curso de Pedagogia (Università degli Studi di Padova) durante a oficina de didática da alfabetização.

Posteriormente, as crianças poderiam “brincar” (leitura inventada) de tentar reconhecer as palavras que representam as personagens (escritas em “letra de forma” em pedaços grandes de papel ou cartolina) e/ou de tentar escrever tais palavras. Convém ressaltar que não se trataria de uma cópia, mas de uma tentativa de escrita espontânea. Tem-se então nesta fase o *simbolismo de segundo grau*, ou seja, a língua escrita assume o seu papel de representação simbólica. Essas atividades podem ser propostas também para as crianças do Ensino Fundamental, com a diferença que em tal caso é preciso ir além da “brincadeira” de tentar ler e escrever, aprofundando algumas características da língua escrita, através, por exemplo, da contínua reflexão acerca das semelhanças e diferenças entre a escrita inventada e a convencional (aspectos gráficos, fonológicos, ortográficos, semânticos).

### 2.3 Desenvolvendo a consciência fonológica

Tal competência caracteriza-se como uma habilidade metalinguística, porém devido à sua relevância para a aprendizagem da língua escrita, preferiu-se tratá-la separadamente das demais. A

partir dos dois anos de idade, período no qual a criança inicia a desenvolver uma certa sensibilidade fonológica, é possível realizar jogos e brincadeiras que contribuam para a evolução das habilidades fonológicas e metafonológicas. Tem-se algumas sugestões para crianças da Educação Infantil (a partir dos quatro anos):

- jogos de reconhecimento e produção de rimas utilizando canções ou poesias (ex: **criança** termina com o mesmo som de... **dança**);
- jogos de reconhecimento e/ou reprodução do fonema inicial ou da sílaba inicial de uma palavra ouvida (**abacate**, **alface**... som inicial: “A”; **ma** de.... **Maria**; **Roberto** tem o som inicial **rrrrrr**, etc);
- segmentação silábica de uma palavra ouvida acompanhada de um ritmo (batemos o tambor cada vez que pronunciamos um “pedacinho” da palavra) ou de um movimento corporal (batemos palmas ou saltamos em cada “pedacinho” pronunciado da palavra “menina” = me..... ni..... na);
- jogo de fusão silábica (a nível oral): pronuncia-se pausadamente as sílabas da palavra e as crianças devem tentar adivinhar (ex: “o que é o que é?”: me... ni..... na = menina);
- segmentação silábica utilizando o nome próprio dos alunos, somente a nível oral, com o supor-

te de materiais recicláveis (ex: tampas de garrafas): para cada sílaba pronunciada utiliza-se uma “tampa” (ex: Sara utilizará duas “tampas”; Marcelo três “tampas” e Mariana quatro “tampas”). Pode-se comparar os nomes através da quantidade de material utilizado, discutindo sobre os nomes curtos (com menos “tampas”) e longos (com mais “tampas”);

### 2.3.1 Consciência fonológica e conhecimento do nome das letras (a partir dos cinco anos)

- segmentação silábica utilizando o nome próprio dos alunos (a nível oral e escrito), com o suporte de materiais recicláveis, como no exemplo seguinte:



Fig.5

Atividade de consciência fonológica e conhecimento de letras desenvolvida por uma escola de Educação Infantil comunitária (Salvador-Ba)

- Desenhar objetos ou animais que possuam o mesmo “som inicial”(e letra) do próprio nome (Ex: Rita escreve o próprio nome e desenha uma rosa, Alice desenha uma abelha, etc.)

- Preparar “o conjunto dos nomes da classe”: construir cartazes utilizando imagens desenhadas ou oriundas de pesquisas e colagens realizadas pelos próprios alunos, como ilustra o exemplo abaixo:



Fig. 6: Exemplo da atividade “o conjunto dos nomes da classe”

## 2.4 Desenvolvendo a consciência pragmática

As idéias e os conhecimentos desenvolvidos acerca dos aspectos formais, estruturais e sociais da língua escrita contribuem para uma melhor compreensão dos seus usos e funções, o que traz sentido ao processo de aprendizagem e aumenta, consequentemente, o interesse dos alunos. As habilidades que pertencem a esse âmbito de competência são relacionadas também à competência narrativa.

### 2.4.1 Conhecendo as regras e convenções da escrita impressa

Os livros são escritos e construídos de acordo com certas regras e convenções e, para poder ler um livro, é necessário conhecer tais regras. Saber posicionar corretamente um livro, saber a correta direção de leitura e como as páginas devem ser giradas, por exemplo, são competências que podem ser desenvolvidas antes da aquisição formal da lecto-escrita, contribuindo para o posterior desenvolvimento da mesma. Para o desenvolvimento de tal competência, sugere-se:

- possibilitar às crianças o contato e manuseio espontâneo de livros e outros materiais escritos, disponibilizando na classe um espaço livre para que possam explorar tais materiais;
- propiciar aos alunos momentos quotidianos de leitura de poesias infantis e/ou histórias, para que os mesmos possam ter um exemplo de leitor;
- solicitar aos alunos “ler” uma história para os colegas (leitura inventada, tendo um livro como suporte).

### 2.4.2 Atribuindo valor sonoro à escrita inventada

- Dar oportunidades de produção espontânea de palavras, valorizando contextos significativos (ex: tentar escrever os nomes das personagens da história). Em seguida, solicitar aos alunos “ler” pausadamente, indicando aquilo que escreveram.

### 2.4.3 Conhecendo funções e contextos de utilização da escrita: as práticas sociais

- Vivenciar situações variadas em que a escrita é necessária, alternando momentos de escrita espontânea realizada pelo aluno e de escrita convencional, em que as frases são ditadas pelos alunos e registradas pelo professor: ler e inventar receitas de doces e pratos culinários (e expor os registros na classe); escrever uma carta a um amigo ou a uma personagem preferida, e enviá-la ao “correio da escola” (os alunos ditam e o professor registra); brincar de escrever convites, listas de compras, lista dos nomes dos alunos (escrita espontânea);
- observar e manusear diversos materiais escritos e propor diálogos sobre os seus contextos e utilidades: o folheto do supermercado, o bilhete de uma professora, um cartaz, uma bula de remédio, uma lista telefônica etc.

A introdução de tais práticas nos anos dedicados à Educação Infantil, sobretudo para os alunos que não dispõem de tais oportunidades no próprio contexto social e familiar, constituem-se fundamentais ao desenvolvimento de habilidades linguísticas, metalinguísticas e à construção de conhecimentos e saberes acerca de um importante objeto cultural: a língua escrita. Ressalta-se porém, que tais práticas devem também deixar espaço para o conhecimento de outros objetos culturais e para o desenvolvimento de outras linguagens e competências (a linguagem matemática, musical, artística, científica, corporal etc), conectando-se com estas, sempre que possível. O desenvolvimento de habilidades e competências de alfabetização emergente deve ser visto como um processo sócio-cultural, que acompanha o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças, e que deve portanto integrar-se às necessidades inerentes dessa fase da vida. Cabe à organização do quotidiano escolar, com suas rotinas, espaços e materiais apropriados, dar significado, vida e prazer às descobertas das crianças.

## REFERÊNCIAS

- ADAMS, M. J. **Learning to read**: thinking and learning about print. Cambridge, MA: MIT Press, 1990.
- BORTOLINI, U. Lo sviluppo fonologico. In: SABBADINI, G. (Org.) **Manuale di neuropsicologia dell'età evolutiva**. Bologna: Zanichelli, 1995. p.203-214.

- CARDOSO MARTINS, Cláudia. (Org). **Consciência fonológica e alfabetização**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- CHOMSKY, N. Approaching reading through invented spelling. In RESNINCK, L. B.; WEAVER, P. A. (Orgs.). **Theory and practice of early reading**. Hillsdale (NJ): Erlbaum, 1979. v. 2. p.43-65.
- CISOTTO, L. **Didattica del testo: processi e competenze**. Roma: Carocci, 2006.
- CLAY, M.M. **Emergent reading behavior**. Tese (Doctoral) – University of Auckland, New Zealand: 1966. (unpublished)
- CUNNINGHAM, A. Explicit versus implicit instruction: phonemic awareness. **Journal of Experimental Child Psychology**, New York, v. 50, n. 3, p.429-444, 1990.
- DOURADO DE ABREU, Mônica; CARDOSO-MARTINS, Cláudia. Alphabetic access route in beginning reading acquisition in Portuguese: the role of letter-name knowledge. **Reading and Writing: an interdisciplinary Journal**, Dordrecht, v. 10, n. 2, p.85-104, 1998.
- DOWNING, J. **Reading and reasoning**. Edinburgh: Chambers, 1979.
- DUNCAN, L.; SEYMOUR, P.; HILL, S. A small to large unit progression in metaphonological awareness and reading. **The Quarterly Journal of Experimental Psychology**, London, v. 53A, n. 4, p.1081-1104, 2000.
- EHRI, L.; WILCE, L. Movement into reading: is the first stage of printed word learning visual or phonetic? **Reading Research Quarterly**, Columbus, v. 20, n. 2, p.163-179, 1985.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FERREIRO, Emilia. **Alfabetizzazione: teoria e pratica**. Milano: Raffaello Cortina, 2003.
- GUIMARÃES, S.R.K. Dificuldades no desenvolvimento da lecto-escrita: o papel das habilidades metalingüísticas. **Psicologia: teoria e pesquisa**, Brasília, v. 19, n. 1, p. 33-45, jan./abr., 2003.
- KRESS, G. **Before writing: rethinking the paths to literacy**. London: Routledge, 1997.
- LAYTON, L.; DEENY, K. Promoting phonological awareness in preschool children. In: SNOWLING, M.; STACKHOUSE, J. (Orgs.). **Dyslexia, speech and language: a practitioner's handbook**. London: Whurr, 1996.
- LONIGAN, C. J.; BURGESS, S. R.; ANTHONY, J. L. Development of phonological sensitivity in two-to-five-year-old children. **Journal of Educational Psychology**, Washington, v. 90, n. 2, p.294-311, 1996.
- LUNDBERG, I; FROST, J.; PETERSEN, O. Effects of an Extensive Program for Stimulating Phonological Awareness Preschool Children. **Reading Research Quarterly**, Columbus, n.23, p.263-284, 1988.
- MACLEAN, M.; BRYANT, P.; BRADLEY, L. Rhymes, nursery rhymes and reading in early childhood. **Merrill-Palmer Quarterly**, Tempe, v. 33, n. 3, p.255-281, 1987.
- MANN, V. A. Phonological awareness: the role of reading experience. In: BERTHELSON, P. (Org.). **The onset of literacy: cognitive processes in reading acquisition**. Cambridge: MIT Press, 1986. p. 65-92.
- MAROTTA, L.; TRASCIANI, M.; VICARI, S. **CMF: valutazione delle competenze metafonologiche**. Trento: Erickson, 2004.
- NEUMAN, Susan B. Books make a difference: a study of access to literacy. **Reading Research Quarterly**, Columbus, v. 34, n. 3, p.286-311, July/Sept., 1999.
- PINTO, Giuliana; BIGOZZI, Lucia. **Laboratorio di lettura e scrittura**. Trento: Erikson, 2002.
- PINTO, Giuliana. **Il segno, il suono, il significato: psicologia dei processi di alfabetizzazione**. Roma: Carocci, 2003.
- PRATT, C.; GRIEVE, R. Metalinguistic awareness and cognitive development. In: TUNMER, W.E; PRATT, C.; HERRIMAN, M.L. (Orgs.). **Metalinguistic awareness in children**. Berlin: Springer-Verlag, 1984.
- RAVID, D., TOLCHINSK, L. Developing linguistic literacy: a comprehensive model. **Journal of Child Language**, London, v. 29, n. 2, p.419-448, 2002.
- READ, C. et al. The ability to manipulate speech sounds depends on knowing alphabetic writing. In: BERTHELSON, P. (Org.). **The onset of literacy: cognitive processes in reading acquisition**. Cambridge: MIT Press, 1987. p.31-44.
- SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: contexto, 2004.

SULZBY, Elizabeth. Oralità e scrittura nel percorso verso la lingua scritta. In: ORSOLINI, Margherita; PONTECORVO, Clotilde (Orgs.). **La costruzione del testo scritto nei bambini**, Firenze: La Nuova Italia 1991. p.57-75.

TEALE W.H.; SULZBY, E. **Emergent literacy**: writing and reading. Norwood: Ablex, 1986.

TRESSOLDI, Patrizio Emanuele; VIO, Claudio; MASCHIETTO, Dino. Valore predittivo della consapevolezza fonemica sul livello di lettura e scrittura nel primo anno di scuola elementare. **Giornale Italiano di Psicologia**, Bologna, n. 2, p.279-282, 1989.

VAN KLEECK, A. The emergence of linguistic awareness: a cognitive framework. **Merrill-Palmer Quarterly**, Tempe, v. 28, n. 2, p.237-265, 1982.

VERNON, Sofia A.; FERREIRO, Emilia. Writing development: a neglected variable in the consideration of phonological awareness. **Harvard Educational Review**, v. 69, n. 4, p 395-415, 1999.

WHITEHURST, G. J.; LONIGAN, C. Child development and emergent literacy. **Child Development**, Ann Arbor, v. 69, n. 3, p.848-872, 1998.

WIMMER, H. et al. The relationship of phonemic awareness to reading acquisition: more consequences than precondition but still important. **Cognition**, York, v. 40, n. 3, p.219-249, 1991.

*Recebido em 30.09.08*  
*Aprovado em 05.01.09*