

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-graduação em Educação
Mestrado Profissional Educação e Docência – PROMESTRE

Rafaella Andrade de Castro

O EFEITO DAS PRIMEIRAS LETRAS NO RECONHECIMENTO DE PALAVRAS
POR CRIANÇAS NÃO LEITORAS: o papel da familiarização

Belo Horizonte

2025

Rafaella Andrade de Castro

**O EFEITO DAS PRIMEIRAS LETRAS NO RECONHECIMENTO DE PALAVRAS
POR CRIANÇAS NÃO LEITORAS: o papel da familiarização**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência (PROMESTRE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – FaE/UFMG, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação e Docência.

Linha de Pesquisa: Didática e Docência – Alfabetização e Letramento.

Orientadora: Dra. Sara Mourão Monteiro.

Belo Horizonte

2025

C355e
T

Castro, Rafaella Andrade de, 1997-

O efeito das primeiras letras no reconhecimento de palavras por crianças não leitoras [manuscrito] : o papel da familiarização / Rafaella Andrade de Castro. -- Belo Horizonte, 2025.
137 f. : enc., il., color.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

[Inclui apêndice com recurso educacional com o título: Reconhecimento de palavras na educação infantil [recurso eletrônico] : teoria, experiências e práticas.]

Orientadora: Sara Mourão Monteiro.

Bibliografia: f. 84-87.

Apêndices: f. 88-137.

1. Educação -- Teses. 2. Leitura -- Estudo e ensino (Ensino fundamental) -- Teses. 3. Leitura -- Compreensão -- Teses. 4. Crianças -- Leitura -- Teses. 5. Aprendizagem -- Teses. 6. Educação de crianças -- Belo Horizonte (MG) -- Teses. 7. Belo Horizonte (MG) -- Educação -- Teses.

I. Título. II. Monteiro, Sara Mourão. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 372.4

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FAE - COLEGIADO DE ESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DA ALUNA RAFAELLA ANDRADE DE CASTRO

Realizou-se, no dia 28 de maio de 2025, às 14:30 horas, online, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 601ª defesa de dissertação, intitulada O efeito das primeiras letras no reconhecimento de palavras por crianças não leitoras: o papel da familiarização, apresentada por Rafaella Andrade de Castro, número de registro 2023658513, graduada no curso de Pedagogia/Noturno, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação e Docência, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Sara Mourão Monteiro - Orientadora (Universidade Federal de Minas Gerais), Prof(a).Daniela Freitas Brito Montuani (Universidade Federal de Minas Gerais), Prof(a). Artur Gomes de Moraes (Universidade Federal de Pernambuco).

A Comissão considerou a dissertação:

Aprovada

Reprovada

Título do Recurso Educacional:

Reconhecimento de Palavras na Educação Infantil: Teoria, Experiências e Práticas

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 28 de maio de 2025.

Prof(a). Sara Mourão Monteiro (Doutora)
Prof(a). Daniela Freitas Brito Montuani (Doutora)
Prof(a). Artur Gomes de Moraes (Doutor)



Documento assinado eletronicamente por **Daniela Freitas Brito Montuani, Professora do Magistério Superior**, em 23/06/2025, às 17:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Sara Mourão Monteiro, Professora do Magistério Superior**, em 23/06/2025, às 18:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Artur Gomes de Moraes, Usuário Externo**, em 25/06/2025, às 10:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4209421** e o código CRC **FEDCC56A**.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho não teria sido possível sem o apoio e a contribuição de pessoas às quais registro minha mais profunda gratidão.

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, por me conceder saúde, força e sabedoria ao longo de toda esta jornada. A Ele, minha gratidão por ter me guiado e sustentado até aqui.

Aos meus queridos pais, Roberto e Valéria, meu porto seguro. Agradeço o amor incondicional, o apoio constante e as palavras de encorajamento nos momentos mais desafiadores. Os gestos de cuidado, os sacrifícios e a confiança que sempre depositaram em mim foram fundamentais para a concretização desta dissertação. Obrigada por nunca deixarem de acreditar em mim.

Ao meu marido, pelo companheirismo, compreensão e incentivo contínuo. Sua presença firme e generosa foi essencial em cada etapa deste percurso.

À minha querida orientadora, professora Sara Mourão, expresso minha mais sincera gratidão por sua escuta atenta, orientações cuidadosas, sugestões preciosas e constante incentivo. Sua confiança no meu trabalho foi determinante para que esta pesquisa se realizasse. Sua atuação profissional segue como referência e inspiração para minha trajetória.

Agradeço, ainda, aos professores da FaE/UFMG que, ao longo do mestrado, compartilharam seus conhecimentos e me impulsionaram a refletir e crescer. Em especial, às professoras Valéria e Daniela, pelos ensinamentos e contribuições tão significativas para este estudo.

Às colegas de mestrado, agradeço as trocas, a escuta generosa e as construções coletivas que tanto enriqueceram minha experiência acadêmica.

Às crianças participantes da pesquisa, meu agradecimento pelo acolhimento e afeto com que me receberam. Às professoras da escola, a disponibilidade, carinho e disposição em contribuir com esta investigação.

Finalizo este ciclo na UFMG com imensa gratidão, na certeza de que novas jornadas virão. Muito obrigada!

RESUMO

O objetivo geral da pesquisa foi investigar como as primeiras letras influenciam o reconhecimento de palavras por crianças de cinco anos, não leitoras, de uma escola municipal de Educação Infantil no município de Belo Horizonte/MG. A pesquisa foi orientada por algumas questões chave: As crianças que não iniciaram mecanismos de decodificação, quando solicitadas a ler uma lista de palavras, entre familiares e não familiares, utilizam as letras iniciais como referência no reconhecimento de palavras? Se sim, em que medida tal reconhecimento caracteriza as formas de leitura experimentadas por essas crianças? Para respondê-las, buscamos: (a) descrever o perfil das crianças participantes da pesquisa; (b) elaborar uma tarefa de leitura de palavras; (c) analisar o resultado das avaliações de leitura de palavras; e (d) caracterizar as condutas de reconhecimento de palavras utilizadas pelas crianças participantes da pesquisa. A investigação dialoga com estudos acerca da aquisição do sistema de escrita alfabética pela criança antes do seu ingresso no ensino formal da alfabetização (Brandão & Rosa, 2011; Alves Martins, 2015; Albuquerque & Alves Martins, 2018; Monteiro & Alves Martins, 2020), com os pressupostos da alfabetização e letramento (Soares, 1998, 2004, 2016 e 2020) e com estudos de aquisição da leitura e teorias do desenvolvimento (Mason, 1980; Frith, 1985; Ferreiro, 1986; Ehri, 1992, 2005, 2013). Tais teorias possibilitam compreender a aquisição e o desenvolvimento da leitura, assim como saber o que almejar em cada nível, quais instruções serão necessárias e como as habilidades se alteram e evoluem. A investigação ocorreu com base na abordagem qualitativa e quantitativa de pesquisa em educação, sendo participantes trinta e oito crianças de cinco anos de idade. Foram realizadas duas tarefas de leitura oral com cada criança como instrumento de coleta de dados. Tal instrumento foi produzido a partir da seleção de onze palavras, das quais três eram nomes familiares para os participantes, como o nome próprio, o nome da professora e do mascote da turma, outras duas que se tornaram familiares foram retiradas de uma quadrinha; e as demais, que consideramos não familiares, foram escolhidas por apresentarem semelhanças gráficas com as palavras familiares. Assim, antes da aplicação da tarefa de leitura, obtivemos um trabalho colaborativo em sala de aula que promoveu a reflexão e análise sobre a escrita das palavras por parte das crianças. O processo de reconhecimento das palavras foi acompanhado de forma presencial e gravado em áudio. O conjunto de dados foi analisado com base nos trabalhos de Frith (1985), Ehri (2013), Monteiro e Soares (2014), Soares (2016), Monteiro e Alves Martins (2020) e Monteiro (2023). Os resultados indicaram que as crianças recorrem com frequência às letras iniciais como pista de leitura, principalmente quando se trata de palavras significativas para elas, como o próprio nome. Evidenciou-se ainda que o grau de familiaridade com a palavra está relacionado com a frequência com que elas são vistas, ouvidas e utilizadas em contextos reais e significativos. Este estudo visa ampliar a compreensão dos processos iniciais de leitura na Educação Infantil e reforçar a importância de práticas pedagógicas que valorizem o contato com a língua escrita desde os primeiros anos, respeitando hipóteses e estratégias construídas pelas crianças.

Palavras-chave: Leitura; Condutas de reconhecimento de palavras; Aprendizagem da leitura na Educação Infantil.

ABSTRACT

The general objective of this study was to investigate how the initial letters influence word recognition by five-year-old, non-reading children from a municipal early childhood education school in the city of Belo Horizonte/MG. The research was guided by several key questions: Do children who have not yet begun to develop decoding mechanisms, when asked to read a list of familiar and unfamiliar words, use the initial letters as a reference in word recognition? If so, to what extent does this recognition characterize the reading strategies experienced by these children? To address these questions, we aimed to: (a) describe the profile of the participating children; (b) develop a word reading task; (c) conduct two reading assessments with the same words; (d) analyze the results of these word reading assessments; and (e) characterize the word recognition strategies employed by the participating children. The study dialogues with research on children's acquisition of the alphabetic writing system prior to formal literacy instruction (Brandão & Rosa, 2011; Alves Martins, 2015; Albuquerque & Alves Martins, 2018; Monteiro & Alves Martins, 2020), with the theoretical foundations of literacy and literacies (Soares, 1998, 2004, 2016, 2020), and with research on reading acquisition and developmental theories (Mason, 1980; Frith, 1985; Ferreiro, 1986; Ehri, 1992, 2005, 2013). These theoretical frameworks make it possible to understand the processes of reading acquisition and development, what to expect at each stage, which instructional strategies are necessary, and how children's reading skills evolve over time. The study employed a qualitative and quantitative research approach in education, involving thirty-eight five-year-old children. Two oral reading tasks were conducted individually with each child as a data collection instrument. This instrument was developed through the selection of eleven words: three of them were familiar to the participants — such as their own name, the teacher's name, and the class mascot's name; two others, which became familiar, were taken from a nursery rhyme; and the remaining, considered unfamiliar, were chosen because they presented graphic similarities to the familiar words. Before the reading task was administered, collaborative classroom activities were conducted to promote reflection and analysis on word writing among the children. The word recognition process was monitored in person and recorded in audio. The data set was analyzed based on the works of Frith (1985), Ehri (2013), Monteiro and Soares (2014), Soares (2016), Monteiro and Alves Martins (2020), and Monteiro (2023). The results indicated that the children frequently relied on initial letters as a reading cue, especially when it came to words that held personal significance for them, such as their own name. It was also evident that the degree of familiarity with a word is related to the frequency with which it is seen, heard, and used in real and meaningful contexts. This study aims to broaden the understanding of early reading processes in early childhood education and to reinforce the importance of pedagogical practices that value exposure to written language from the earliest years, respecting the hypotheses and strategies constructed by children.

Keywords: Reading; Word Recognition Strategies; Reading Acquisition in Early Childhood Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Síntese dos principais aspectos das teorias da aprendizagem da leitura	27
Quadro 2 – Principais características das teorias.....	28
Quadro 3 – Exemplos de consoantes que começam com o fonema que a letra representa.....	37
Quadro 4 – Quantidade de crianças participantes da pesquisa.....	42
Quadro 5 – Panorama geral de desenvolvimento das duas pesquisas de Mestrado	43
Quadro 6 – Horários das turmas	47
Figura 1 – Projeto dengue.....	48
Figura 2 – Momento de leitura	49
Quadro 7 – Seleção das palavras	50
Quadro 8 – Roteiro de perguntas.....	50
Quadro 9 – Roteiro de perguntas com as professoras	52
Quadro 10 – Exemplos de uso da conduta “Nomeação de letras e/ou números” utilizadas por Jorge.....	55
Quadro 11 – Exemplos de uso da conduta “Pronúncia de palavra sem semelhança com a escrita da palavra-alvo” estabelecida por Antônia na primeira tarefa de leitura.....	56
Gráfico 1 – Percentual das condutas de reconhecimento de palavras na primeira tarefa.....	58
Quadro 12 – Exemplos de uso da conduta “Pronúncia de palavra com a mesma letra inicial da palavra-alvo” estabelecida por Yara na primeira tarefa de leitura.....	57
Quadro 13 – Palavras pronunciadas com a mesma letra inicial da palavra-alvo na primeira tarefa (primeiro grupo de palavras)	60
Quadro 14 – Palavras pronunciadas com a mesma letra inicial da palavra-alvo na primeira tarefa (segundo grupo de palavras).....	61
Quadro 15 – Palavras pronunciadas com a mesma letra inicial da palavra-alvo na primeira tarefa (terceiro grupo de palavras).....	62
Gráfico 2 – Comparação de reconhecimento dos nomes próprios e nome das professoras na 1ª e 2ª tarefa	633
Quadro 16 – Análise do reconhecimento das palavras trabalhadas em sala de aula	64
Quadro 17 – Reconhecimento de palavras realizadas por Enzo na segunda tarefa de leitura..	65
Gráfico 3 – Percentual das condutas de reconhecimento de palavras na segunda tarefa	666
Gráfico 4 – Comparação entre as ocorrências de condutas de reconhecimento de palavras..	688
Quadro 18 – Palavras pronunciadas com a mesma letra inicial da palavra-alvo na segunda tarefa (primeiro grupo de palavras)	68

Quadro 19 – Palavras pronunciadas com a mesma letra inicial da palavra-alvo na segunda tarefa (segundo grupo de palavras).....	69
Quadro 20 – Palavras pronunciadas com a mesma letra inicial da palavra-alvo na segunda tarefa (terceiro grupo de palavras).....	70
Quadro 21 – Reconhecimento das palavras e os relatos de Paulo e Joana.....	74

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Ocorrências das condutas de reconhecimento de palavra na primeira tarefa	58
Tabela 2 – Ocorrências das condutas de reconhecimento das palavras na segunda tarefa.....	67

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

PROMESTRE – Programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência

FaE/UFMG – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil

SEA – Sistema de Escrita Alfabética

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 DESENVOLVIMENTO DA LEITURA DE PALAVRAS	20
2.1 A aprendizagem da leitura de palavras	20
2.2 Reconhecimento de palavras por crianças não leitoras	31
2.3 O conhecimento de letras e sua relação com a aprendizagem da leitura	34
3 PERCURSO METODOLÓGICO E OS PROCEDIMENTOS UTILIZADOS PARA A INVESTIGAÇÃO	40
3.1 O campo empírico da pesquisa.....	41
3.2 O desenvolvimento da pesquisa.....	42
4 O EFEITO DAS PRIMEIRAS LETRAS NO RECONHECIMENTO DE PALAVRAS E AS PERCEPÇÕES DOS SUJEITOS SOBRE A APRENDIZAGEM DA LEITURA.....	53
4.1 O reconhecimento de palavras pelas crianças não leitoras na 1ª tarefa.....	53
4.2 O reconhecimento de palavras pelas crianças não leitoras na 2ª tarefa de leitura....	62
4.2.1 As condutas de reconhecimento de palavras na segunda tarefa.....	65
4.3 A aprendizagem da leitura de palavras: relatos e percepções dos sujeitos	71
RECURSO EDUCACIONAL	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	84
REFERÊNCIAS	86
APÊNDICES	90
APÊNDICE A – Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG	90
APÊNDICE B – Termo de anuência para pesquisa na RME/BH.....	94
APÊNDICE C – Carta de apresentação da pesquisadora	95
APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	96
APÊNDICE E – Fichas das palavras apresentadas às crianças	98
APÊNDICE F – Registro da tarefa de leitura.....	101
APÊNDICE G – Participação das crianças nas tarefas de leitura.....	102

APÊNDICE H – Recurso Educacional.....	104
--	------------

1 INTRODUÇÃO

As crianças, desde o nascimento, estão inseridas em um mundo cada vez mais organizado por práticas sociais e culturais de letramento. Assim, antes do ensino formal do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), elas criam suposições sobre os mecanismos de escrita e leitura ao observarem os adultos fazendo tais ações em diversas situações da vida: pessoal, profissional, cotidiana etc. Esse universo promove, ainda na primeira infância, o surgimento de práticas espontâneas ou orientadas e compartilhadas nas quais as crianças “escrevem” e “leem”, explorando garatujas, desenhos e “escritas” como representações simbólicas de ideias.

Luria (1988) afirma que as crianças elaboram métodos primitivos de tentativas de escrita e descobrem que seus rabiscos podem ser utilizados como auxílio para a memória. Vivenciando situações de uso da escrita, o interesse das crianças pelas palavras começa a surgir muito cedo, e então inicia-se o desenvolvimento de capacidades específicas relacionadas à percepção de aspectos sonoros da língua e do processo de conceitualização da escrita, dimensões constitutivas da aprendizagem do SEA, e do escrever e ler palavras.

De acordo com Albuquerque e Martins (2018),

desde cedo, as crianças vão adquirindo conhecimentos sobre a percepção da funcionalidade da leitura/escrita, as convenções e associações entre linguagem oral e escrita, as características do sistema alfabético e as estratégias e comportamentos de leitor/escritor. Este é um processo contínuo de apropriação, que se inicia com simples garatujas e tentativas de produção escrita ou leitura, passa pela compreensão de que a linguagem escrita representa a linguagem oral e vai evoluindo para uma utilização cada vez mais adequada das convenções linguísticas na produção escrita (Albuquerque; Martins, 2018, p. 341).

Nesse cenário, Isabel Solé (1998), em seu livro *Estratégias de leitura*, traz uma reflexão acerca dos conhecimentos prévios das crianças com relação à linguagem escrita, como por exemplo, diferenciar o desenho da escrita e reconhecer globalmente algumas palavras significativas (nome próprio e rótulos de embalagens, dentre outros). Para a autora, os leitores iniciantes sabem que é possível transmitir uma mensagem por meio da escrita. Desse modo, presenciar a leitura de histórias por um leitor experiente, ajudar a elaborar uma lista, ver um adulto escrevendo, propicia a construção do conhecimento e a elaboração de hipóteses sobre o SEA. Segundo Solé (1998), “é fundamental nos atermos ao fato de que as tentativas da criança de explorar o universo escrito estão firmemente dirigidas pela sua necessidade de ter acesso ao significado do texto em questão” (Solé, 1998, p. 57).

Ao adentrar uma instituição de Educação Infantil, as crianças têm a possibilidade de se desenvolver, construir sua identidade, formar pensamentos, produzir cultura, ampliar sua visão de mundo e se constituir como sujeito, por meio da socialização com adultos e com seus pares. Como afirma Almeida (2009), devemos “lhes dar voz e as considerar informadoras sobre as suas vidas e os significados que lhes atribuem” (Almeida, 2009, p. 34).

Nesta perspectiva, acreditamos que, na Educação Infantil, é fundamental que as atividades e propostas educativas promovam a interação social, o lúdico e a participação ativa das crianças, despertando a curiosidade e estimulando a exploração e a expressão. Esses aspectos não excluem a possibilidade de inserir, de forma significativa, situações que aproximem as crianças da cultura escrita, permitindo que reconheçam a presença da leitura e da escrita nas práticas sociais e compreendam suas diferentes funções no cotidiano. Brandão e Leal (2011) defendem ser “essencial planejar situações em que elas vivenciem, nesta etapa da Educação Básica, práticas de leitura e escrita, sem que isso signifique desconsiderar suas necessidades e interesses” (Brandão; Leal, 2011, p. 13).

Importante destacar que a alfabetização e o letramento na Educação Infantil é um tema complexo e polêmico, e se encontra em duas posições distintas: o primeiro posicionamento repudia o trabalho e o desenvolvimento da escrita nessa fase da aprendizagem, por considerar uma violação aos direitos e especificidades das crianças; outro argumento para a formulação desse posicionamento é que a Educação Infantil pode ser vista como uma fase preparatória para a etapa seguinte, o Ensino Fundamental, e não leva em consideração as necessidades infantis.

Por sua vez, o segundo posicionamento defende a ampliação das habilidades de uso da língua escrita nas situações de cotidiano desde a Educação Infantil. De acordo com Moraes, Albuquerque e Brandão (2016, p. 522), “o trabalho com a linguagem escrita e com sua notação não significa, de modo algum, a perda da dimensão lúdica, pelo contrário, ela pode e deve estar sempre presente nas situações de aprendizagem proporcionadas às crianças na escola”.

Vale ressaltar que esta pesquisa adota o segundo posicionamento, defendendo que a alfabetização e o letramento devem fazer parte da ação pedagógica de maneira integrada na Educação Infantil. Essa perspectiva reconhece a importância de oferecer às crianças oportunidades para explorar a escrita e a leitura, respeitando suas especificidades e utilizando estratégias como jogos, análise fonológica e atividades que estimulem a reflexão sobre palavras familiares.

A alfabetização é compreendida como o processo de aquisição do sistema de escrita alfabética, ou seja, a aprendizagem das relações entre sons e letras. Soares (2004) define

alfabetização como “o processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica” (Soares, 2004, p. 11). Por sua vez, o letramento vai além da simples aprendizagem do sistema alfabético, entendido como o desenvolvimento das habilidades que possibilitam ler e escrever de modo eficiente em situações sociais e escolares. Segundo Soares (2004), letramento é “o desenvolvimento de habilidades textuais de leitura e de escrita, o convívio com tipos e gêneros variados de textos e de portadores de textos, a compreensão das funções da escrita” (Soares, 2004, p. 14). Portanto, é um processo que se dá por meio de práticas sociais, e não apenas pela aquisição de habilidades técnicas.

A integração de alfabetização e letramento na Educação Infantil é essencial, uma vez que ambos os processos se desenvolvem simultaneamente e de maneira interdependente. O ensino da leitura e escrita não precisa ser uma prática rígida, mas pode ser prazerosa por meio de atividades lúdicas, que envolvem brincadeiras, músicas, quadrinhas e outras formas de interação.

Especificamente sobre a apropriação do SEA, podemos dizer que o desenvolvimento da leitura e da escrita possuem uma relação intrínseca, mas ocorrem de forma diferenciada, ou seja, ora a leitura serve de andaime para a escrita, ora a escrita serve de andaime para a leitura (Frith, 1985). Neste trabalho, nosso foco é o desenvolvimento da leitura no momento que antecede a apropriação dos mecanismos de decodificação de palavras e a instrução formal da língua escrita no contexto escolar. Compreendemos que o desenvolvimento da leitura se inicia nos momentos em que uma criança interage com um livro infantil interpretando as imagens ou quando um adulto lê para ela. Nesses momentos, a criança forma seus conhecimentos prévios, buscando desvendar algo que está presente nas práticas sociais mediadas pelos materiais de escrita.

Com relação às tentativas de leitura, Castro (2020) e Monteiro (2023) destacam que as crianças utilizam pistas visuais para recordar palavras memorizadas. Sendo assim, é fundamental o “contato com a palavra escrita desde cedo para a aprendizagem da leitura” (Monteiro, 2023, p. 12).

Na Educação Infantil, atividades escolares com fichas de nomes, cartazes com palavras retiradas de textos explorados, produção de registros para a rotina de atividades ou para breves relatos de experiências das crianças são fundamentais para que as crianças comecem a usar pistas visuais para memorizar palavras (Monteiro, 2023, p.12).

Atividades de reconhecimento e análise de palavras, articuladas à exploração do sistema de escrita, possibilitam que as habilidades de decodificação sejam desenvolvidas gradualmente.

Diante do exposto, consideramos que seja necessária uma pesquisa que englobe os conhecimentos das crianças acerca do sistema de escrita alfabética, antes do ensino formal, e as estratégias que elas podem utilizar ao tentar reconhecer uma palavra.

Neste estudo, buscamos responder às seguintes questões: crianças não leitoras, que não iniciaram mecanismos de decodificação, quando solicitadas a ler uma lista de palavras, entre familiares e não familiares, utilizam as letras iniciais para fazer o reconhecimento de palavras? Se sim, em que medida tal reconhecimento caracteriza as formas de leitura experimentadas na fase pré-fonetizante?

O objetivo geral da pesquisa foi investigar o efeito das primeiras letras no reconhecimento de palavra por crianças não leitoras. Como objetivos específicos, elegemos: (a) descrever o perfil das crianças participantes da pesquisa; (b) elaborar uma tarefa de leitura visando verificar se a identificação das letras iniciais de palavras familiares impacta as formas de reconhecimento de palavras pelas crianças; (c) analisar o resultado das tarefas de leitura de palavras; e (d) caracterizar as condutas de reconhecimento de palavras utilizadas pelas crianças participantes da pesquisa.

Em busca de atingir esses objetivos, a investigação foi realizada com base nas abordagens quantitativa e qualitativa, sendo participantes trinta e oito crianças de cinco anos de idade de uma escola de Educação Infantil de Belo Horizonte.

Após a escolha da escola e o primeiro contato com as crianças participantes, criamos e utilizamos uma tarefa de leitura oral de palavras como instrumento de coleta de dados. O instrumento foi produzido a partir da seleção de onze palavras agrupadas entre familiares e não familiares. No grupo das palavras familiares, foram selecionados nomes próprios (o nome da criança e o da professora) e três palavras trabalhadas em sala de aula (duas retiradas de uma quadrinha e o nome do mascote das atividades); como palavras não familiares com as mesmas letras iniciais das palavras trabalhadas, foram selecionadas seis com semelhanças e diferenças gráficas.

As palavras trabalhadas em sala de aula foram discutidas e planejadas com as professoras regentes das turmas, visando promover a análise sobre a escrita desses vocábulos por parte das crianças.

Os resultados das avaliações foram analisados com base nos trabalhos de Monteiro e Soares (2014), Soares (2016), Oliveira (2017), Monteiro e Martins (2020), Castro (2020) e Monteiro (2023).

Por fim, para situar minha relação com a temática da pesquisa, torna-se relevante informar que o interesse na temática é fruto da minha monografia realizada no curso de Pedagogia na Universidade Federal de Minas Gerais, concluído em 2020. Algumas disciplinas foram decisivas e importantes na minha formação, entre elas, começo citando uma do primeiro período do curso, “Alfabetização e Letramento I”, a qual ampliou minha visão da educação ao apresentar o aprendizado inicial da escrita e as hipóteses da psicogênese da língua escrita, mostrando quanto a relação teoria e prática é de suma importância no exercício da docência.

Outra disciplina que merece destaque é “Práticas de Leitura e Escrita com crianças de 4 e 5 anos”. Durante a realização da disciplina, eu estava fazendo estágio não obrigatório com crianças da respectiva faixa etária, mas não me contentei apenas em observar as práticas da professora que acompanhava, uma vez que eu considerava o ensino tradicionalista e queria conhecer e aprender práticas voltadas para a alfabetização e letramento que poderiam favorecer o desenvolvimento da criança nessa etapa educacional e, ao mesmo tempo, respeitar suas especificidades. Ao final da disciplina, descobri um leque de possibilidades e de práticas didáticas que buscam promover a reflexão da criança sobre o sistema de escrita de forma lúdica e contextualizada às vivências da infância.

O tema da minha monografia foi sendo delimitado na trajetória acadêmica, que me trouxe inquietações sobre a relação entre Educação Infantil e leitura. Poucos trabalhos acerca do reconhecimento de palavras desse público foram encontrados, haja vista que é um tema polêmico e com diversas opiniões. Contudo, as crianças menores de seis anos já criam estratégias de reconhecimento de palavras, uma vez que, desde o nascimento, estão inseridas em um mundo letrado. Dessa forma, o tema seguiu sendo meu alvo de estudo desta pesquisa.

Importante salientar que, como professora da Educação Infantil, posso trabalhar em sala de aula com meu tema de pesquisa ao buscar compreender o início da aquisição da leitura de palavras na Educação Infantil e identificar as estratégias de reconhecimento de palavras que são usadas pelas crianças, a fim de compreender suas habilidades. Assim como me possibilita estabelecer uma relação teórico-prática e buscar novos conhecimentos por meio da realização da atual pesquisa, haja vista que é uma avaliação indispensável da atividade docente.

Ao vivenciar a prática de atividades lúdicas, como jogos de análise fonológica, atividades de escrita inventada de palavras e reflexões e análises de escrita de palavras em grupo ou pequenos grupos, foi possível constatar uma significativa evolução da aquisição inicial do sistema de escrita e sua relação grafema e fonema. Por meio dessa evolução, no segundo semestre do ano letivo, muitas crianças começaram a criar hipóteses sobre a leitura e tentativas

de reconhecer palavras. Tal prática despertou minha atenção e interesse para pesquisar a temática.

A presente dissertação está estruturada em quatro capítulos, organizados de modo a garantir a articulação entre os fundamentos teóricos, os procedimentos metodológicos e a análise dos dados. O primeiro capítulo compreende a introdução da pesquisa, na qual se apresentam o tema, a delimitação do problema, os objetivos do estudo e a justificativa para sua realização. O segundo capítulo contempla a fundamentação teórica que sustenta a investigação, com base em estudos sobre o desenvolvimento da leitura, o reconhecimento de palavras por crianças não leitoras e a relação entre o conhecimento de letras e a aprendizagem de leitura. No terceiro capítulo, são descritos o percurso metodológico e os procedimentos adotados para a realização da pesquisa, incluindo a caracterização do campo empírico, dos participantes e dos instrumentos de coleta e análise de dados. O quarto capítulo é dedicado à apresentação e à análise dos dados obtidos a partir das tarefas de leitura realizadas pelas crianças, com foco nas condutas de reconhecimento de palavras e no papel das letras iniciais nesse processo. Além dos relatos das crianças e professoras sobre as experiências vividas ao longo da investigação. Em seguida, apresenta-se o recurso educacional elaborado no contexto desta pesquisa — um e-book destinado a professoras da Educação Infantil —, que reúne reflexões teóricas e sugestões de práticas pedagógicas relacionadas ao reconhecimento de palavras por crianças pequenas. Por fim, nas considerações finais, discutem-se os principais achados do estudo, suas contribuições para o campo da alfabetização e suas limitações.

2 DESENVOLVIMENTO DA LEITURA DE PALAVRAS

Neste capítulo, iremos apresentar as bases teóricas e conceituais que sustentam esta pesquisa, organizadas em três tópicos: no primeiro, discutiremos o processo de aprendizagem da leitura de palavras, com foco nas teorias que descrevem o desenvolvimento inicial da aquisição da língua escrita; no segundo tópico, o tema será o reconhecimento de palavras por crianças na fase inicial da aprendizagem da leitura; e, no terceiro e último tópico, abordaremos o conhecimento de letras e sua relação com a aprendizagem da leitura.

2.1 A aprendizagem da leitura de palavras

O interesse pelo processo de aprendizagem infantil, sobretudo no que se refere à leitura e à escrita, é relativamente recente na história da educação. Até meados do século XX, os estudos sobre a alfabetização estavam mais voltados para métodos e técnicas de ensino do que para o entendimento de como a criança aprende. Acreditava-se que para aprender a ler e a escrever bastava aprender as letras para, posteriormente, formar sílabas e, por fim, palavras e frases. Esse método de ensino, denominado soletração, era centrado na grafia das letras e das palavras (Soares, 2016). O surgimento de novos métodos de alfabetização se relacionava com a necessidade de compreender os motivos do fracasso escolar no domínio da língua escrita e, dessa maneira, oscilavam nas tentativas, “ora uma ou outra modalidade de método sintético, ora uma ou outra modalidade de método analítico: silábico, palavração, fônico, sentencição, global...” (Soares, 2016, p. 23). Segundo o método sintético, “a aprendizagem da língua escrita deve partir das unidades menores da língua — dos fonemas, das sílabas — em direção às unidades maiores — à palavra, à frase, ao texto”. Por sua vez, o método analítico partia “das unidades maiores e portadoras de sentido — a palavra, a frase, o texto — em direção às unidades menores”. Tais métodos se alternaram até a década de 1980.

Após esse período, os estudos dos campos da educação e da psicologia começaram a se voltar para a criança como protagonista do seu processo de aprendizagem da língua escrita. Esse período foi marcado pela difusão do construtivismo na versão de Piaget, que redirecionava o foco para a importância do contexto social, das interações e das construções no aprendizado. Dessa forma, o foco deixou de estar no professor e nos métodos utilizados, passando a concentrar-se no aprendiz e em seu processo de aprendizagem.

Nas últimas décadas do século XX, o número de pesquisas acerca da aprendizagem da língua escrita pela criança, antes do seu ingresso no ensino formal da alfabetização, tem crescido consideravelmente. Esses estudos permitiram ampliar e aprofundar o entendimento de

como as crianças exploram inicialmente a escrita como sistema de representação e por quais processos passam a compreender a relação entre oralidade e escrita, elemento fundamental para o domínio do sistema de escrita alfabética e para a aprendizagem da leitura e da escrita na fase inicial da alfabetização. A teoria da Psicogênese (Ferreiro; Teberosky, 1999) tornou-se referência em muitos países, dentre eles o Brasil. Por meio dos estudos de Ferreiro e Teberosky, passamos a compreender o aprendizado da leitura e da escrita como um processo ativo e construtivo, no qual a criança constrói o conhecimento com base em suas hipóteses sobre o funcionamento do sistema de escrita. Essas hipóteses são construídas antes mesmo do ensino formal da língua escrita. Sobre a leitura, Ferreiro (1986) afirma que “muito antes de serem capazes de ler, no sentido convencional do termo, as crianças tentam interpretar os diversos textos que encontram a seu redor [...]” (Ferreiro, 1986, p. 69).

Compreender o desenvolvimento da leitura no estágio inicial é crucial, uma vez que reflete o momento em que a criança ainda não leva em conta a percepção de que existe uma relação entre a escrita e as pautas sonoras da língua. Neste trabalho, utilizamos o termo “pré-fonetizante”, proposto por Ferreiro (1988), para fazer referência a esse momento do processo de aprendizagem da língua escrita. O termo pré-fonetizante é mais preciso que o termo pré-silábico, pois assinala um momento do estágio do desenvolvimento em que as crianças, embora não percebam a relação entre oralidade e o registro gráfico, são capazes de considerar propriedades da escrita (Ferreiro; Zen, 2022, p. 4-5).

Os atos de ler e escrever, entendidos como práticas intrínsecas ao ser humano, devem estar relacionados aos contextos sociais e ser apresentados às crianças desde a Educação Infantil para que ampliem suas habilidades de uso da língua escrita nas situações de seu cotidiano (Brandão; Rosa, 2011). Vale reforçar que não se trata do ensino formal da língua escrita na Educação Infantil, mas de permitir que a criança tenha contato sistemático com a língua escrita que promova processos relacionados à fase inicial de compreensão do SEA, tais como a percepção de propriedades do SEA, o desenvolvimento do processo de conceitualização da escrita, a reflexão sobre os aspectos sonoros da língua e o conhecimento das letras.

Além de contribuírem para melhor compreensão do processo das crianças, as pesquisas também aprofundaram a discussão sobre a relação indissociável entre leitura e escrita na aprendizagem inicial da língua escrita, esclarecendo o fato de serem ações que se diferenciam em processos cognitivos, mas que ao mesmo tempo são interdependentes. Segundo Soares (2020, p. 193),

na leitura, o processo parte dos grafemas para os fonemas, isto é, a criança precisa identificar nos grafemas os fonemas que eles representam para chegar à palavra; na escrita, ao contrário, o processo parte dos fonemas para os grafemas, isto é, a criança precisa identificar os fonemas da palavra que deseja escrever e representá-las por grafemas.

Ao discutir os mecanismos envolvidos na leitura e na escrita, Soares aponta que a escrita pode ser facilitadora do processo de compreensão do sistema alfabético:

O produto da escrita é, assim, uma palavra, pré-existente na fala ou na mente da criança, que ela torna visível, escrevendo. Já o produto da leitura é, no início do processo de alfabetização, resultado do esforço de identificação dos fonemas que as letras representam para chegar à palavra que, então, a criança lê (Soares, 2020, p. 194).

Assim, a escrita, por ser um produto visível e tangível, permite aos pesquisadores acompanharem de forma mais direta o progresso e as hipóteses das crianças sobre o sistema de linguagem. Por sua vez, a leitura, apesar de ser um processo interdependente da escrita, envolve a identificação de fonemas e a atribuição de significados, processos mais subjetivos e difíceis de observar diretamente.

Assim, a escrita, diferente da leitura que envolve processos difíceis de serem observados diretamente (ex.: a identificação de fonemas e a atribuição de significados), por se caracterizar pelo produto visível e tangível de seus processos, permite aos pesquisadores e educadores acompanharem de forma direta o progresso e as hipóteses das crianças sobre o sistema de linguagem.

Na obra *Psicogênese da língua escrita*, Ferreiro e Teberosky (1999) abordam ambas as faces da aprendizagem inicial da língua escrita (leitura e escrita), porém os “níveis de evolução desta última é que mais amplamente se difundiram, tanto no Brasil como em outros países” (Soares, 2016, p. 63). Devido a isso, “[...] o grande número de pesquisas produzidas no Brasil a partir dos anos 1980, com base na ‘psicogênese da língua escrita’, focalizam predominantemente a escrita das crianças, não a leitura” (Soares, 2016, p. 64).

Os estudos sobre o desenvolvimento dos processos da leitura e da escrita se filiam a duas perspectivas teóricas: a psicogenética e a fonológica, que oferecem diferentes explicações para como as crianças adquirem o conhecimento sobre a língua escrita. A teoria dos níveis de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), sob a perspectiva psicogenética, descreve a evolução conceitual da criança até o entendimento das relações entre fonemas e grafemas. Por sua vez, a perspectiva fonológica descreve o desenvolvimento da aprendizagem com foco na investigação de impactos que a língua impõe ao longo do processo do aprendiz. A teoria das fases da aprendizagem desenvolvida por Ehri (1992, 1998, 2005, 2013) é uma referência dos estudos

desenvolvidos sob a perspectiva fonológica. A autora “toma como referência, para delimitação das fases, o grau de conhecimento do sistema alfabético pela criança, com o objetivo de identificar as conexões que vão sendo estabelecidas entre os sons das palavras e sua representação alfabética” (Soares, 2016, p. 77).

As teorias do desenvolvimento da leitura nos possibilitam entender como as habilidades de reconhecimento de palavras se alteram e evoluem em cada fase de aprendizagem (Gough e Hillinger, 1980; Mason, 1980; Marsh *et al*, 1981; Chall, 1983; Frith, 1985; Ehri 1992, 1998, 2005, 2013; Stuart e Coltheart, 1988; Seymour e Duncan, 2001). Vale ressaltar que, em sua maioria, essas teorias se apoiam em pressupostos teóricos que orientam a perspectiva fonológica; e se centram, diferentemente dos estudos orientados pela perspectiva psicogenética, na investigação sobre os impactos da língua no processo de aprendizagem do sujeito. É preciso destacar ainda que tais estudos tomam como referência a aprendizagem da leitura na língua inglesa, que tem como característica fundamental o fato de ser uma ortografia opaca, ou seja, na qual “o mesmo grafema pode representar diferentes fonemas, diferentes grafemas podem representar o mesmo fonema, combinações de letras (grafemas complexos) podem representar fonemas” (Soares, 2014, p. 89).

Embora esta pesquisa tenha como objeto a aprendizagem da leitura de palavras em uma língua transparente, tomamos como referência teórica a produção disponível do campo, mas estamos cientes da necessidade de analisar os dados considerando a especificidade do português brasileiro. Destacaremos, a seguir, aspectos dessas teorias sobre o desenvolvimento da leitura que contribuem para a investigação proposta, usando como base a ortografia do português.

As teorias do desenvolvimento possuem semelhanças e diferenças entre si. Gough e Hellinger (1980) descreveram duas estratégias que caracterizam duas grandes fases da aprendizagem: a primeira é a leitura por pistas, na qual há uma identificação de pistas visuais para acessar a palavra na memória e é uma leitura precoce; por sua vez, a segunda estratégia é denominada leitura por cifras e nota-se a presença da decodificação. Jana Mason (1980), com o objetivo de determinar e verificar se, na pré-escola, as crianças começam a ler palavras e quais estratégias elas utilizam, verificou que existe uma hierarquia de desenvolvimento da leitura. A autora determinou três estratégias de leitura de palavras: a dependência de contexto no reconhecimento das palavras, o reconhecimento visual de palavras conhecidas e a análise letra-som. Na primeira estratégia, dependência de contexto, como o próprio nome sugere, as crianças necessitam de um contexto que as auxiliem a identificar a palavra. As palavras são tratadas como padrões únicos, reconhecidas em seu contexto, como sinais ou rótulos de embalagens. A

segunda estratégia, reconhecimento visual, é caracterizada pelo conhecimento e domínio das letras do alfabeto, existe a identificação da letra inicial das palavras (uso de pista visual assim como na teoria anterior) e pode haver reconhecimento de palavras pequenas fora de contexto. Por último, na análise de letras sonoras, as crianças são capazes de ler palavras, soletrar e memorizá-las.

Um ano depois, Marsh e colaboradores (1981) apresentam quatro estágios para ler palavras. O primeiro estágio, “repetição, suposição linguística”, é caracterizado pelo uso de pistas visuais ao associar a forma visual da palavra familiar à sua pronúncia. Contudo, quando se trata de palavras desconhecidas para o leitor, elas são lidas por suposição. No próximo estágio, “suposição líquida por discriminação”, há também o uso de pistas visuais como fator influenciador para a leitura, como por exemplo as letras iniciais das palavras. O terceiro estágio, que envolve decodificação entre letras e sons, é denominado “decodificação sequencial”. Para finalizar a teoria, o último estágio, “decodificação hierárquica”, engloba uma leitura fluente.

Jeanne Chall (1983) amplia o desenvolvimento da leitura de palavras. O estágio 0 (zero) possui duas fases: a primeira envolve exposição a letras e livros; e a segunda, suposição por memória e pelo contexto. Aqui, a criança ainda necessita de um contexto para ler e utilizar a memória. De acordo com a autora, esse estágio se inicia desde o nascimento. O estágio 1 (um) é caracterizado pela decodificação e atenção a letras e sons, ele inicia quando o leitor abandona os hábitos anteriores e começa a dedicar atenção ao texto e à relação letra-som. O estágio 2 (dois) representa a última etapa, a fluência e a consolidação.

Em sua pesquisa acerca das dificuldades de aprendizagem da leitura, Uta Frith (1985) analisa a aquisição da leitura em três estratégias: a primeira, denominada estratégia logográfica, diz respeito ao reconhecimento de palavras que são familiares. Dessa forma, a criança pode utilizar recursos gráficos da palavra como pista visual, contudo a ordem das letras é ignorada e não considera os fatores fonológicos. A segunda, designada estratégia alfabética, se refere “ao conhecimento e uso de fonemas e grafemas individuais e suas correspondências. Envolve decodificar grafema por grafema. A ordem das letras e os fatores fonológicos desempenham um papel crucial” (Frith, 1985, p. 306). Por último, a estratégia ortográfica se refere

à análise instantânea das palavras em unidades ortográficas sem conversão fonológica. As unidades ortográficas coincidem idealmente com morfemas. A estratégia ortográfica se distingue da estratégia logográfica por ser analítica de maneira sistemática e por não ser visual. Distingue-se do alfabético por operar em unidades maiores e por não ser fonológico (Frith, 1985, p. 306).

Frith (1985) refaz o modelo trifásico supracitado em seis etapas, as quais relacionam o reconhecimento e a produção de palavras e afirma que o processo não ocorre de forma simultânea.

A teoria afirma agora que em cada fase há um primeiro passo envolvendo uma divergência entre as estratégias usadas para leitura e escrita, depois um passo que envolve convergência. O progresso do desenvolvimento é encarado como uma troca alternada de equilíbrio entre leitura e escrita. A leitura é o marcapasso para a estratégia logográfica, a escrita para a estratégia alfabética e a leitura novamente para a ortográfica (Frith, 1985, p. 311).

Seymour e Duncan (2001) utilizam como modelo a teoria de Frith (1985). A teoria inicia-se com a fase de pré-letramento, na qual ocorre uma leitura precoce sem decodificação. Em seguida, em base dupla, as fases logográfica e alfabética. No processo logográfico, assim como nas teorias anteriores, ocorre um armazenamento na memória de palavras lidas com frequência e de forma imediata, sem decodificação. O processo alfabético apresenta a decodificação. Por fim, as fases mais avançadas, ortográfica e morfográfica.

Ehri (1992, 1998, 2005, 2013) alterou a teoria descrita anteriormente por Frith. Segundo a autora, existem quatro fases do desenvolvimento da leitura: pré-alfabética, alfabética parcial, alfabética plena e alfabética consolidada. Na primeira fase, “as crianças leem as palavras lembrando de pistas visuais ou contextuais” (Ehri, 2013, p. 158), isso explica o motivo de leitores, que ainda não dominam as relações letra-som, conseguirem ler rótulos e nomes próprios, por exemplo. Isso sugere que, além das pistas contextuais, como desenhos próximos à palavra e formato das letras, as crianças podem utilizar a primeira letra do vocábulo para lembrar de uma palavra que está armazenada na memória.

Resumindo, os leitores pré-alfabéticos adotam uma abordagem de pistas visuais inicialmente, pois não possuem o conhecimento ou capacidade para usar os nomes ou sons das letras para formar conexões alfabéticas; daí o nome pré-alfabético. A falta de um sistema mnemônico alfabético torna difícil para as crianças aprender a ler palavras pela memória (Ehri, 2013, p. 160).

A segunda fase acontece quando “os leitores iniciantes adquirem conhecimento das letras e conseguem usá-lo para lembrar de como ler palavras formando conexões parciais na memória” (Ehri, 2013, p. 160). A autora corrobora a teoria de Frith (1985) ao afirmar que a escrita pode ser a porta de entrada para as estratégias alfabéticas, uma vez que escrever possibilita a percepção para sons das palavras. Dessa forma, assim como afirmado por Frith (1985), “a escrita pode se tornar alfabética antes da leitura” (Ehri, 2013, p. 161). Contudo,

as crianças não possuem a habilidade de decodificação nessa fase. Para ler novas palavras, elas podem tentar adivinhar a palavra usando pistas fonéticas parciais além de pistas contextuais, ou podem confundir as palavras com palavras que já leem automaticamente e que compartilhem letras semelhantes (Ehri, 2013, p. 162).

A fase alfabética plena “emerge quando os iniciantes adquirem habilidade de decodificação e conhecimento grafofonêmico, usados para conectar as ortografias plenamente com suas pronúncias na memória” (Ehri, 2013, p. 164). As crianças são capazes de ler e formar conexões de palavras novas.

Por sua vez, a última fase emerge quando “os tipos predominantes de conexões para reter palavras são morfográficos” (Ehri, 2013, p. 168). Os leitores conseguem, cada vez mais, reter palavras na memória.

Ehri (2013) adota o termo “fase” para descrever o desenvolvimento da leitura. Pois, na ideia de “estágio”, podemos correr o risco de adotar “uma visão estrita do desenvolvimento, na qual um tipo de leitura de palavras ocorre em cada estágio, e o seu domínio é um pré-requisito para avançar para o próximo estágio” (Ehri, 2013, p. 155). Para autora, o termo “fase” representa melhor o conceito de níveis por ser mais maleável e permitir ver que “o domínio [de uma fase] não é um pré-requisito para as fases posteriores” (Ehri, 2013, p. 155). Importante salientar que, além das características de cada fase do desenvolvimento, as teorias nos permitem entender o que gera a mudança de um nível para outro. De acordo com Ehri (2013), as causas podem ser internas ou externas.

As causas internas atuam quando determinadas capacidades cognitivas ou linguísticas facilitam ou impõem limitações sobre a aquisição de outras capacidades. As causas internas incluem capacidades específicas da leitura: por exemplo, a facilitação adicionada pela aquisição do conhecimento das letras. [...] As causas externas incluem o ensino formal, programas instrucionais formais e prática em leitura (Ehri, 2013, p. 155).

Stuart e Coltheart (1988) exibem uma teoria diferente das anteriores com relação ao uso de pistas visuais. Para elas, não existe um estágio logográfico com o uso de pistas contextuais ou visuais, mas sim processos fonológicos que os leitores utilizam para ler palavras. Dessa forma, a teoria é dividida em duas partes: ortográfica parcial e ortográfica completa.

A descrição das teorias citadas teve como objetivo facilitar a compreensão do leitor acerca da aquisição da leitura e apresentar a diversidade de teorias do desenvolvimento, assim como ressaltar suas semelhanças e diferenças. Portanto, foi elaborado o quadro a seguir, que sintetiza as principais contribuições teóricas, destacando os estágios propostos, suas características e os aspectos centrais de cada abordagem. Importante salientar que, para a

presente pesquisa, os modelos de desenvolvimento da leitura de Frith (1985) e Ehri (1992, 1998, 2005, 2013) serão utilizados nas análises dos dados.

Quadro 1 – Síntese dos principais aspectos das teorias da aprendizagem da leitura

Autor(es)	Estágios/Fases	Principais características	Aspectos centrais
Gough e Hillinger (1980)	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura por pistas - Leitura por cifras 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificação de pistas visuais para acessar palavras; - Decodificação entre grafemas e fonemas. 	A transição de uma leitura baseada em pistas para uma leitura fonológica.
Mason (1980)	<ul style="list-style-type: none"> - Dependência de contexto - Reconhecimento visual - Análise letra-som 	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura inicial depende de contextos ou pistas externas; - Reconhecimento de palavras pequenas fora do contexto; - Decodificação letra-som e memorização. 	Estruturas hierárquicas na evolução das estratégias leitoras.
Marsh <i>et al.</i> (1981)	<ul style="list-style-type: none"> -Repetição/ suposição -Suposição por discriminação -Decodificação sequencial -Decodificação hierárquica 	<ul style="list-style-type: none"> - Uso de pistas visuais para palavras familiares; - Suposição linguística para palavras desconhecidas; - Decodificação focada em fluência. 	Evolução gradual desde pistas visuais até a fluência leitora.
Chall (1983)	<ul style="list-style-type: none"> - Estágio 0 (pré-leitura) - Estágio 1 (decodificação) - Estágio 2 (fluência) 	<ul style="list-style-type: none"> - Exposição inicial a letras e textos com base na memória contextual; - Consolidação das relações grafofonêmicas; - Desenvolvimento de fluência e precisão. 	Desenvolvimento contínuo da leitura desde a infância até a consolidação textual.
Frith (1985)	<ul style="list-style-type: none"> - Estratégia logográfica - Estratégia alfabética - Estratégia ortográfica 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecimento visual de palavras familiares sem foco fonológico; - Decodificação letra-som; - Reconhecimento de padrões ortográficos maiores. 	Processo alternado entre leitura e escrita como marcos do desenvolvimento.
Ehri (1992, 1998, 2005, 2013)	<ul style="list-style-type: none"> - Pré-alfabética - Alfabética parcial - Alfabética plena 	<ul style="list-style-type: none"> - Uso de pistas visuais/ contextuais; - Conhecimento inicial das letras para formar conexões parciais; 	Relação entre memória visual e grafofonêmica, com foco na retenção lexical.

	- Consolidada	- Decodificação plena; - Retenção de palavras por morfemas.	
Stuart e Coltheart (1988)	- Ortografia parcial - Ortografia completa	- Decodificação parcial de palavras por processos fonológicos; - Reconhecimento de palavras com base em padrões ortográficos completos.	Ênfase em processos fonológicos desde o início do desenvolvimento.
Seymour e Duncan (2001)	- Pré-letramento - Logográfica - Alfabética - Ortográfica - Morfográfica	- Leitura inicial sem decodificação; - Uso de memória para palavras lidas frequentemente; - Decodificação alfabética. - Reconhecimento ortográfico e análise morfográfica.	Integração da memória visual com as habilidades fonológicas e morfográficas.

Fonte: Elaborada pela autora (2025)

Observando o quadro anterior é possível identificar pontos convergentes nas teorias, no que diz respeito às dimensões do processo de aprendizagem da leitura: reconhecimento da importância das pistas visuais e contextuais nas fases iniciais, seguido pelo desenvolvimento da consciência fonológica e da decodificação letra-som. A partir desta organização, foi possível destacar de forma mais clara os elementos essenciais para a nossa pesquisa.

Quadro 2 – Principais características das teorias

Autor(es) Estágios/ Fases	Principais características
Gough e Hillinger (1980) - Leitura por pistas	- Identificação de pistas visuais para acessar palavras.
Mason (1980) - Dependência de contexto - Reconhecimento visual	- Leitura inicial depende de contextos ou pistas externas; - Reconhecimento de palavras pequenas fora do contexto.
Marsh <i>et al.</i> (1981) - Repetição/suposição - Suposição por discriminação	- Uso de pistas visuais para palavras familiares; - Suposição linguística para palavras desconhecidas.
Chall (1983) - Estágio 0 (pré-leitura)	- Exposição inicial a letras e textos com base na memória contextual.
Frith (1985) - Estratégia logográfica	- Reconhecimento visual de palavras familiares sem foco fonológico.
Ehri (1992, 1998, 2005, 2013) - Pré alfabética	- Uso de pistas visuais/contextuais; - Conhecimento inicial das letras para formar conexões parciais.
Seymour e Duncan (2001) - Pré-letramento - Logográfica	- Leitura inicial sem decodificação. - Uso de memória para palavras lidas frequentemente.

Fonte: Elaborada pela autora (2025)

A seguir, apresentamos alguns estudos com a ortografia do português brasileiro, realizados com crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, que abordam a questão das condutas de reconhecimento de palavras.

Em sua pesquisa, Lúcio e Pinheiro (2011) realizaram um levantamento bibliográfico a respeito do reconhecimento de palavras com crianças falantes do português brasileiro. O foco foi a leitura em voz alta de palavras feitas por crianças em fase inicial de aquisição da leitura. As autoras concluíram que o reconhecimento pode ocorrer através de duas rotas de leitura (lexical e fonológica), ambas são processos distintos e simultâneos. Um outro aspecto é com relação à rota fonológica, que é mais utilizada no início da aprendizagem da leitura e, posteriormente, substituída pela estratégia lexical (Lúcio; Pinheiro, 2011, p. 177).

Em uma pesquisa com objetivo de examinar as estratégias de reconhecimento de palavras manifestadas por crianças que enfrentam dificuldades na alfabetização, Monteiro e Soares (2014) realizaram um teste de leitura oral de palavras isoladas com 15 alunos, com idade entre 7 e 11 anos, do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Belo Horizonte. Foram selecionadas 44 palavras e o teste individual ocorreu em uma única sessão. Em suas análises, 14 estratégias de leitura foram identificadas e “a análise quantitativa e qualitativa da leitura das crianças no teste de palavras permitiu a identificação de três grupos, caracterizados a partir do domínio e das estratégias de decodificação do sistema de escrita” (Monteiro; Soares, 2014, p. 455). O primeiro grupo se apoia em aspectos visuais das palavras, como a primeira letra da palavra. O segundo grupo apresenta estratégias de decodificação, embora tal mecanismo esteja ainda em processo de consolidação. Por sua vez, o terceiro grupo engloba alunos que, demonstrando bom domínio das correspondências letra-som, leram as palavras com fluência (Monteiro; Soares, 2014).

Em alinhamento com essas descobertas, Castro (2020) analisou estratégias de reconhecimento de palavras por crianças de cinco anos de idade em registros de um banco de dados sobre nível de consciência silábica, nível conceitual de escrita, identificação de letras, e estratégias de leitura e de escrita de um conjunto de pesquisas sobre o processo da aprendizagem da língua escrita de crianças em idade pré-escolar, coordenado pela professora e orientadora do trabalho. Os dados analisados foram coletados em uma escola da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte nos anos de 2015 a 2017. Foram analisadas as condutas de leitura de 36 crianças em testes de leitura de 13 palavras. Concluiu-se que oito estratégias de reconhecimento de palavras foram utilizadas pelas crianças, as quais foram separadas em dois conjuntos: estratégias da fase logográfica e estratégias da fase alfabética. As estratégias do

primeiro conjunto foram as mais utilizadas, com destaque para “Substituição de palavras com uso de pista visual ou fonológica” e “Substituição de palavra aleatória”. Além disso, a primeira letra da palavra é a pista predominante para tentar reconhecê-la. Constatou-se ainda que as estratégias não funcionam como continuações estáveis, o que permite às crianças utilizarem mais de uma estratégia para identificar palavras.

Outras estratégias de leitura foram identificadas na pesquisa de Monteiro e Alves Martins (2020), cujo objetivo era analisar a relação entre os níveis de escrita e as estratégias de leitura de palavras. Para isso, foram aplicados testes de leitura e de escrita de palavras para 47 crianças do 1º ano do Ensino Fundamental, com idade média de seis anos, de uma escola pública federal localizada no município de Belo Horizonte. No teste de escrita, as crianças escreveram seis palavras de forma individual. Por sua vez, no teste de leitura foram usadas as mesmas palavras do teste de escrita e outras seis. As autoras categorizaram as estratégias de leitura em “Substituição arbitrária da palavra”, “Substituição da palavra baseada na identificação de letras isoladas ou parte da palavra para lembrar palavras aprendidas ou memorizadas”, “Decodificação com silabação de palavras compostas por sílabas canônicas (CV)”, “Leitura correta e fluente de palavras compostas por sílabas canônicas (CV)” e “Decodificação desviante de palavras compostas por sílabas CVV e CCV” (Monteiro; Martins, 2020). A análise dos dados sugere que há uma relação entre as estratégias de reconhecimento de palavras usadas pelas crianças e os níveis conceituais de escrita. Assim, as autoras destacam que “a evolução da compreensão do princípio alfabético e a consolidação da aprendizagem da estrutura silábica CV promovem avanços das estratégias de leitura e a formação do léxico ortográfico” (Monteiro; Martins, 2020, p. 27).

As pesquisas apresentadas evidenciam a relevância das condutas de reconhecimento de palavras ao longo do processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Assim, o alinhamento entre as teorias de desenvolvimento da leitura e as evidências empíricas desempenha um papel fundamental na compreensão dos processos cognitivos envolvidos na alfabetização.

Em síntese, a aprendizagem da leitura é um processo complexo que envolve múltiplas dimensões cognitivas e linguísticas. As teorias analisadas demonstram a complexidade da aprendizagem da leitura e fornecem base para compreender os estágios pelos quais as crianças avançam na construção do conhecimento da leitura e da escrita, desde o reconhecimento inicial de pistas visuais até o uso consolidado de estratégias fonológicas. A interdependência entre leitura e escrita, destacada por Soares (2020) e em consonância com Frith (1985) e Ehri (2013), aponta para a relevância de estratégias mediadoras que estimulem tanto o reconhecimento

fonológico quanto o enriquecimento do repertório textual das crianças. Assim, a alfabetização deve ser um processo intencional, que une o domínio técnico do sistema alfabético às práticas sociais e culturais de letramento que valorizem as especificidades de cada criança.

2.2 Reconhecimento de palavras por crianças não leitoras

O reconhecimento de palavras é uma habilidade essencial no processo de aprendizagem da leitura. Pinheiro (1994), em seu livro *Leitura e escrita: uma abordagem cognitiva*, explora a relação entre a familiaridade com as palavras escritas e o processo de leitura, abordando os aspectos implicados no reconhecimento rápido e eficiente de palavras pelo leitor proficiente. Para tanto, a autora usa o conceito de palavra familiar, como sendo aquela que o leitor reconhece facilmente devido à exposição frequente em contextos significativos, para explicar o efeito do automatismo do reconhecimento da palavra no processo de leitura. Muitos estudos exploram a relação entre a familiaridade e as estratégias de leitura, aprofundando a discussão sobre a importância do reconhecimento automático das palavras e a construção do léxico mental para o desenvolvimento da fluência na leitura e da compreensão leitora (Frith, 1985; Ehri, 1992, 2013; Chall, 1983).

Sobre a familiarização com as palavras no processo de aprendizagem da leitura, os estudos têm mostrado que esse desenvolvimento pode ser influenciado por fatores, como por exemplo, o vocabulário prévio, a interação social, o ambiente letrado e a aprendizagem formal da ortografia. Portanto, tal processo apoia-se em “atividades que proporcionem às crianças convívio intenso e rico com material escrito, incentivando-as a ver/ler e registrar/escrever palavras de alta frequência na língua escrita [...] para a constituição e ampliação de seu léxico ortográfico e semântico” (Soares, 2016, p. 274). Especificamente sobre a aprendizagem da ortografia, sabe-se que, após atingirem a hipótese alfabética, as crianças avançam rapidamente no reconhecimento das regularidades diretas e contextuais quando adotam estratégias alfabéticas de leitura, evidenciando a importância de padrões previsíveis para a familiarização com as palavras no processo de alfabetização. Assim, como afirma Soares (2016), crianças em processo de alfabetização armazenam em seu léxico mental palavras lidas repetidamente, permitindo que elas se tornem reconhecíveis.

Especificamente para esse estudo, nos interessa discutir o reconhecimento de palavras e o processo de familiarização por crianças não leitoras. Desde cedo, as crianças começam a se familiarizar com vocábulos que são frequentemente encontrados em seu ambiente social. Esse

processo de familiarização com as palavras, por crianças não leitoras, é descrito e analisado pelas teorias apresentadas no tópico anterior.

Há um consenso entre os estudiosos sobre a importância dos contextos significativos de leitura para as crianças que estão na fase inicial de apropriação da escrita, pois neles as palavras tornam-se facilmente acessíveis e conhecidas. Primeiramente, as crianças direcionam a atenção para a identificação de pistas visuais (leitura por pistas) para realizar o reconhecimento das palavras. Tais pistas podem estar relacionadas à identificação das letras iniciais das palavras (pistas internas) e/ou a aspectos gráficos que compõem o registro escrito. Neste último caso, tornando o reconhecimento das palavras dependente do contexto (pistas externas). Uma evidência desse processo é quando a criança, ao ser solicitada a ler uma palavra desconhecida, supõe o que está escrito e substitui a palavra que está sendo apresentada por outra que ela já conhece.

Para aprofundarmos a caracterização do reconhecimento das palavras nessa fase, nos apoiaremos nas teorias do desenvolvimento de Frith (1985) e Ehri (1992, 1998, 2005, 2013), dentre outras. O foco do nosso trabalho serão os primeiros estágios da aprendizagem, que são caracterizados, como dito anteriormente, “pelo uso de pistas visuais ou contextuais que são levadas em conta pela criança, quando trata-se do reconhecimento de palavras familiares” (Monteiro, 2023, p. 2).

Segundo Frith (1985), crianças nessa fase inicial encontram-se no que a autora denomina estágio logográfico, quando reconhecem palavras não pelo entendimento das relações entre letras e sons, mas por pistas visuais ou contextuais. Esse reconhecimento inicial pode ser considerado como um importante passo na construção de um repertório lexical de palavras familiares em fases mais avançadas do desenvolvimento da leitura. Por sua vez, Ehri (2013) descreve essa etapa como uma fase pré-alfabética, enfatizando que as crianças tratam as palavras como símbolos visuais, sem compreender seu valor fonológico. Assim como na teoria anterior, o reconhecimento da palavra ocorre por meio de pistas visuais ou contextuais, a ordem das letras e os fatores fonológicos não desempenham um papel importante, como nos explica Ehri (2013):

Quando os olhos do leitor incidem sobre uma palavra familiar, sua pronúncia, seu significado e seu papel sintático são todos ativados na memória. [...] Elas não envolvem relações entre letras e sons, exigindo uma quantidade substancial de prática para lembrar as palavras. As características visuoespaciais armazenadas na memória podem ser letras, configurações ou o comprimento das palavras. Todavia, nenhuma informação fonológica contribui para as associações (Ehri, 2013, p. 155).

Em seu trabalho, Mason (1980) verificou que o contexto letrado influencia a aprendizagem das crianças e proporciona um contato com letras, sons e palavras. Por isso, elas podem, antes do ensino formal, ser capazes de identificar palavras que veem com frequência através de pistas visuais ou contextuais. Assim como exposto por Ehri (1992), essa leitura pode acontecer antes da aprendizagem de todas as relações entre letras e sons. É assim que, mesmo sem iniciar o desenvolvimento dos processos envolvidos na compreensão do princípio alfabético, as crianças demonstram uma capacidade inicial de identificar palavras com base em características visuais, um processo evidente na leitura de rótulos e marcas conhecidas. As cores, formas e logotipos presentes em embalagens e produtos permitem que elas reconheçam palavras familiares sem decodificar letra por letra, utilizando pistas visuais salientes. Isso é reforçado por Ehri (2013) ao afirmar:

Alguns estudos analisaram as pistas usadas por leitores pré-alfabéticos para ler palavras que aparecem em seus ambientes cotidianos, como nomes de restaurantes, marcas de balas, seus próprios nomes ou dos seus colegas escritos em escaninhos na escola. Os resultados mostram que eles usaram características visuais salientes ao redor ou nas palavras escritas, em vez de letras do alfabeto (Ehri, 2013, p. 159).

Os rótulos e as marcas de produtos fazem parte do cotidiano das crianças, o que os tornam significativos e conhecidos. Dessa forma, “as crianças podem, então, relacionar palavras escritas ao contexto em que aparecem escritas, onde estão escritas, e como os adultos atribuem função e significado a elas em determinadas situações sociais para memorizá-las” (Monteiro, 2023, p. 4).

Refletindo sobre a significação das palavras, podemos dizer que os nomes próprios são capazes de se tornarem altamente significativos para as crianças. Os nomes, seja o próprio, o de amigos ou familiares, fazem parte de sua identidade e rotina, sendo vistos e utilizados em diferentes contextos, o que os torna significantes. Essa familiaridade facilita o reconhecimento da palavra, permitindo que a criança consiga identificar e diferenciar nomes a partir de pistas visuais. De acordo com Ehri (2013),

uma forma de escrita mais provável de evocar o processamento das letras é a de nomes pessoais [...] Os comentários das crianças sugerem que as letras iniciais eram as principais pistas de que lembravam. Além disso, o conhecimento das letras de seus próprios nomes explica a maioria das letras que conseguiam identificar. [...] Algumas crianças conseguiam escrever seus próprios nomes, mas não sabiam dizer o nome das letras que escreviam, mostrando que as letras eram lembradas como formas visuais em vez de símbolos para sons (Ehri, 2013, p. 159).

As pesquisas de Castro (2020) e Monteiro (2023), corroboram essas afirmações, uma vez que foi verificado que “os nomes são memorizados e a lembrança é ativada a partir da identificação de características visuais presentes na palavra observada” (Castro, 2020, p. 51). Essas características visuais eram as letras, principalmente as iniciais, que auxiliaram as crianças no reconhecimento dos nomes próprios e de palavras que são familiares. Como afirma Monteiro (2023):

As letras, portanto, não são consideradas símbolos usados para representar os sons das palavras, mas objetos visuais que correspondem a determinados significados. Neste sentido, pesquisadores têm chamado atenção para o fato de muitos leitores iniciantes conseguirem reconhecer nomes próprios memorizados quando identificam a letra inicial ou final (Monteiro, 2023, p. 4).

Para finalizar, gostaríamos de destacar que a familiaridade com as palavras desempenha um papel fundamental na aquisição de habilidades de leitura e na capacidade de desenvolver um repertório lexical. As pistas visuais permitem que as crianças reconheçam palavras já conhecidas sem necessitar da decodificação grafema-fonema. Uma das pistas visuais mais utilizadas são as primeiras letras das palavras, o que as tornam elementos de reconhecimento de palavras conhecidas.

2.3 O conhecimento de letras e sua relação com a aprendizagem da leitura

O processo de alfabetização envolve uma série de habilidades que as crianças precisam desenvolver para compreender o Sistema de Escrita Alfabética (SEA). Quando a criança se apropria do SEA, ela “aprende que a palavra oral é uma cadeia sonora independente de seu significado e passível de ser segmentada em pequenas unidades, e aprende que cada uma dessas pequenas unidades sonoras da palavra é representada por formas visuais específicas — as letras” (Soares, 2020, p. 43).

Corroborando as ideias supracitadas, Morais (2012) aborda que, para compreender o SEA, a criança precisa entender: “(1) o que as letras representam [ou notam, ou substituem]? e (2) como as letras criam representações [ou notações]? [ou seja, como as letras funcionam para criar representações/notações?]” (Morais, 2012, p. 49). Além disso, o autor apresenta as propriedades do SEA acerca do uso das letras:

1. Escreve-se com letras, que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e de outros símbolos.

2. As letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças na identidade das mesmas (p, q, b, d), embora uma letra assumia formatos variados (P, p, *P*, *p*) (Morais, 2012, p. 51)

Desse modo, associado à compreensão de tal princípio, o conhecimento de letras torna-se fundamental. Mesmo as crianças que ainda estão na fase pré-fonetizante, público-alvo desta pesquisa, têm contato desde cedo com as letras por meio de práticas sociais e escolares que incluem a exposição ao alfabeto e a utilização de materiais pedagógicos. Como afirma Soares (2016):

As crianças têm contato com as letras desde muito cedo, no contexto familiar e social, e também em práticas que, já na educação infantil, precedem o ensino formal da língua escrita: elas aprendem a copiar e memorizar as letras que compõem seu nome; são frequentemente expostas às letras em situações informais na educação familiar; nas salas de aula da educação infantil, desde mesmo a creche, letras estão presentes em cartazes, etiquetas, livros e diversos outros materiais escritos, o alfabeto está quase sempre exposto, e muitas vezes alfabetos móveis são utilizados para atividades pedagógicas (Soares, 2016, p. 209).

Nessa fase inicial, as letras são vistas pela criança como objetos ou formas visuais. Ou seja, “ela vê letras e aprende a *nomear* letras em um processo que não se diferencia fundamentalmente da aquisição de vocabulário na língua oral” (Soares, 2016, p.209). Memorizar e nomear o alfabeto não significa que a criança tenha compreendido sua função simbólica. Esta compreensão depende de “situações que lhes possibilitem a descoberta de que se trata de um conjunto estável de símbolos — as letras — cujo nome foi criado para indicar um dos fonemas que cada uma delas pode representar na escrita” (Batista *et al.*, 2005, p. 44). A criança não irá aprender tal função das letras de modo espontâneo, faz-se necessário a mediação pedagógica e o ensino.

Com base nos trabalhos de Bialystok (1992), Soares (2016) sistematizou três etapas no desenvolvimento da criança para a compreensão simbólica das letras. Na primeira, a criança adiciona ao seu vocabulário os nomes das letras, mas ainda não as compreende como símbolos. Na segunda etapa, a criança continua não compreendendo as letras como símbolos, mas começa a reconhecê-las e escrevê-las como objetos com características visuais. Na terceira e última etapa, as letras passam a ser compreendidas como símbolos, momento em que o aprendiz começa a associar a forma escrita ao valor sonoro, até desenvolver a consciência grafofonêmica, a qual “torna possível a identificação de fonemas, sua relação com as letras e, conseqüentemente, a aquisição do princípio alfabético” (Soares, 2016, p. 216).

A compreensão do princípio alfabético e a forma como as crianças percebem as letras têm sido amplamente investigadas em diversas pesquisas. Leite (2006), ao pesquisar como o conhecimento do nome das letras se relacionava à evolução das hipóteses de escrita de 12 crianças de duas escolas, uma pública e outra particular, constatou que embora os alunos evoluíssem no reconhecimento dos nomes das letras, isso não resultava em um avanço significativo no entendimento do princípio fonológico da escrita alfabética. Apesar de crianças com hipóteses de escrita mais avançadas reconhecerem mais letras, alguns alunos em estágios pré-silábicos conseguiam identificar quase todas as letras do alfabeto, mas ainda não eram capazes de utilizá-las como representações dos sons da fala ao escrever.

Em uma outra pesquisa, Leite (2011) buscou analisar o desenvolvimento do conhecimento do nome das letras com a psicogênese da escrita através de um estudo longitudinal com 12 crianças de 7 anos de duas escolas, uma pública e a outra particular. Foi solicitado que realizassem uma atividade de escrita, a fim de verificar as hipóteses de escrita e, posteriormente, foram apresentadas as letras do alfabeto para nomeação. A pesquisadora concluiu que o reconhecimento das letras não se deu de forma contínua, uma vez que foi constatado que crianças com hipóteses de escrita menos avançadas tinham melhor desempenho no reconhecimento das letras do que outras com hipóteses mais desenvolvidas. Contudo, à medida que progrediam para hipóteses mais avançadas de escrita, o número de acertos no reconhecimento das letras também aumentava.

Em um trabalho voltado para crianças da pré-escola, Aragão (2022) buscou investigar como o desenvolvimento do conhecimento das letras ocorre entre as crianças da pré-escola em três escolas, sendo uma particular e duas públicas. A autora concluiu que as crianças dos dois grupos sociais evoluíram na aprendizagem das letras. Além disso, verificou a facilidade das crianças em nomear letras, em comparação com a produção de palavras. Notou-se que as crianças do Infantil 4 tiveram mais acertos nas letras de seus nomes e frequentemente utilizaram esses nomes e de outras pessoas do seu contexto social para produzir palavras. Um ponto que nos chama atenção é que ao comparar as hipóteses de escrita com os acertos nas habilidades relacionadas aos nomes das letras, percebeu-se que as crianças não precisaram aprender todas as letras para avançar nas suas hipóteses de escrita. No entanto, de forma geral, quanto mais avançavam, mais evoluíam nesse conhecimento. Por outro lado, o conhecimento de muitas letras não assegurou hipóteses de escrita mais avançadas, pois várias crianças que conheciam muitas letras ainda estavam em uma hipótese pré-silábica.

Duas outras conclusões da pesquisa merecem destaque: a primeira refere-se à constatação de que a aprendizagem das letras está fortemente vinculada ao contexto pessoal da criança, sobretudo no que diz respeito ao reconhecimento das letras presentes em seu próprio nome e nos nomes de pessoas próximas. A segunda conclusão aponta que determinadas letras tendem a ser aprendidas mais precocemente, em especial aquelas cujo nome se assemelha ao som do fonema que representam — como ocorre com as vogais — ou quando há incidência entre a sílaba inicial da palavra e o nome da letra, como no caso da letra “D” na palavra “dedo”.

Retomando a última conclusão apresentada por Aragão (2022) a respeito dos nomes das letras que se aproximam dos sons dos fonemas. A posição do fonema no nome das letras pode ter um impacto significativo na aprendizagem da língua escrita, pois “conhecer nomes de letras em que está presente o fonema que representam pode auxiliar a criança, na fase inicial de aprendizagem da escrita, a identificar a relação letra-fonema e a desenvolver a consciência grafofonêmica” (Soares, 2016, p. 218). Os nomes das letras podem influenciar as escolhas das crianças ao escrever:

Entre as características dos nomes das letras, talvez a que mais fortemente determine seu efeito sobre a aprendizagem da língua escrita seja a *posição* do fonema no nome da letra: o efeito pode ser significativo quando o fonema que a letra representa aparece no início do seu nome, como o nome da letra P, *pê*, que representa o fonema /p/; pode ser menos significativo quando o fonema aparece no meio do nome da letra, como o nome da letra F, *efe*, fonema /f/; e os nomes de algumas letras podem criar ambiguidades, como o nome da letra K, *cá*, que leva crianças a usá-la em lugar da letra C quando seguida de A, isto é, em lugar da sílaba *ca*, como em KAVALO por *cavalo*, KSA por *casa*; o mesmo ocorre com o nome da letra H, *agá*, que leva crianças a usá-la com frequência para grafar a sílaba *ga*, por exemplo HTO por *gato*, HLIA por *galinha* (Soares, 2016, p. 218-219).

Embora algumas letras apresentem ambiguidades, muitas outras são icônicas, com uma relação clara e direta entre o som que representam e o nome ou forma gráfica (Soares, 2016). Como podemos observar no quadro a seguir:

Quadro 3 – Exemplos de consoantes que começam com o fonema que a letra representa

LETRA	NOME	FONEMA	EXEMPLOS
B	bê	/b/	bebida, bola
D	dê	/d/	dedo, dado
P	pê	/p/	peteca, pipoca
T	tê	/t/	telefone, pateta
V	vê	/v/	veneno, viúva
Z	zê	/z/	zebra, anzol

Fonte: Soares (2016, p. 220)

As pesquisas citadas se referem ao impacto do conhecimento de letras na compreensão do SEA, especificamente na escrita. E, com relação à leitura, qual o impacto das letras no seu desenvolvimento?

Na fase inicial da aprendizagem do SEA, a letra tem sido apontada como ferramenta capaz de fazer com que a criança tome como referência o seu nome para tentar reconhecer palavras. Retomando a discussão de Monteiro e Soares (2014), as autoras concluíram que as crianças utilizaram o seu conhecimento de nomes de letra para ler palavras, de forma que conseguiram relacionar letras com fonemas percebidos nos nomes delas.

Monteiro (2023) aponta exemplos encontrados em sua pesquisa acerca do impacto das letras no reconhecimento de palavras na fase inicial do desenvolvimento da leitura. A autora verificou que as crianças pronunciavam palavras cuja forma escrita era semelhante às aquelas apresentadas no teste de leitura. Ela apresenta as respostas de algumas crianças para a leitura da palavra BOTA:

Ela foi lida como BENTO por 30% das crianças dessa turma. Ao verificarmos a lista de crianças da turma, constatamos que Bento era o nome de uma delas. Embora algumas crianças tenham apenas justificado por meio da identificação da primeira letra da palavra, muitas mencionaram diretamente o colega, como, por exemplo, “A palavra começa com a letra B e depois vem O. Eu já vi a ficha dele.”; “Porque tem a letra B. É o nome do meu amigo... E ele é gordinho.”; “A “letra” do Bento começa com B” (Monteiro, 2023, p. 8).

Esse exemplo reforça o uso das letras como referência para as tentativas de reconhecimento de palavras por crianças que ainda estão na fase inicial do processo de aprendizagem do SEA, assim como reforça a discussão do tópico anterior a respeito do impacto de nomes próprios e palavras conhecidas nesse reconhecimento, uma vez que são significativas para as crianças. Contudo, “a identificação de uma letra e/ou a nomeação das letras da palavra não são suficientes para que as crianças possam ler corretamente a palavra escrita” (Monteiro; Soares, 2014, p. 461).

Para concluir, o processo de alfabetização requer que as crianças desenvolvam habilidades para compreender e utilizar o sistema de escrita alfabético, que converte a fala em representações gráficas. Esse aprendizado envolve compreender que palavras orais são segmentadas em unidades sonoras menores, representadas pelas letras. Morais (2012) enfatiza que as crianças precisam entender o que as letras representam e como criam representações, além de conhecer as propriedades do SEA.

As etapas desse aprendizado revelam uma progressão que, embora não seja linear, é fundamental para que as crianças compreendam as letras como unidades significativas no

sistema de escrita. As pesquisas discutidas mostram que o conhecimento de letras pode auxiliar no reconhecimento de palavras, mas não garante, por si só, a compreensão completa do SEA. Portanto, reforça-se que é importante que o ensino das letras seja contextualizado, respeitando o desenvolvimento individual de cada criança, promovendo uma aprendizagem significativa e contribuindo para seu progresso na leitura e na escrita.

3 PERCURSO METODOLÓGICO E OS PROCEDIMENTOS UTILIZADOS PARA A INVESTIGAÇÃO

Entendemos que o problema estabelecido nessa pesquisa para a investigação da aprendizagem da leitura aos cinco anos pode ser melhor investigado se adotarmos uma atitude metodológica que articula a abordagem de cunho qualitativo (Denzin; Lincoln, 2018) e elementos da abordagem quantitativa de investigação por meio de uma pesquisa de campo. Compreendemos que tal articulação contribui para a superação de possíveis lacunas na coleta e na análise de dados que o uso de apenas uma abordagem metodológica poderia criar. Desta maneira, ao realizarmos a pesquisa nos orientando pela perspectiva da abordagem qualitativa, perseguimos uma atitude interpretativa e reflexiva buscando entender o processo de aprendizagem das crianças em seus contextos sociais, culturais e históricos, o que envolveu diferentes procedimentos (realização de tarefas de leitura com as crianças, entrevistas com as professoras e coordenadora, observações em campo) e interação direta e individual com as crianças. Para a produção dos dados e análise das condutas de reconhecimento de palavras pelas crianças, usamos a quantificação como meio de obtermos parâmetros de análise dos processos envolvidos na aprendizagem da leitura.

Gostaríamos de salientar que esta pesquisa foi realizada por meio de um trabalho coletivo com a colega de mestrado Camila Rafaela dos Anjos Silva Almeida, que também é orientada pela Prof^a. Sara Mourão Monteiro. O estudo da Camila é intitulado *Os textos da tradição oral e as reflexões fonológicas: a aprendizagem da língua escrita na educação infantil*. Embora tenham diferentes recortes de conhecimento, os dois estudos envolvem investigações sobre a temática da apropriação da língua escrita na Educação Infantil, com professoras e crianças do último ano deste nível de escolarização. A realização dos dois estudos de forma cooperativa, desde o início do mestrado, fez com que decidíssemos por realizar as duas pesquisas em uma mesma EMEI da regional Oeste de Belo Horizonte, com a participação de duas professoras e suas turmas da faixa etária de 5 anos.

Por fim, é importante salientar que o projeto de pesquisa foi submetido à análise do Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG (CEP/UFMG) e aprovado em 30/11/2023 (Apêndice A). Além disso, a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte também analisou o projeto e emitiu uma carta de aprovação (Apêndice B) e, posteriormente uma carta de apresentação da pesquisadora foi enviada para a escola (Apêndice C).

3.1 O campo empírico da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola de Educação Infantil da rede municipal de ensino de Belo Horizonte localizada na região oeste. A escolha ocorreu através do contato com a equipe pedagógica da Regional Oeste, em fevereiro de 2024, para indicação de escolas que tivessem no mínimo duas turmas da faixa etária de 5 anos no período da tarde e que as professoras e a direção estivessem abertas e dispostas a participar e contribuir com as pesquisas.

A opção por buscar os participantes em escolas públicas ocorreu em função de nosso objetivo de realizar investigações com crianças que, em hipótese, abrangem uma amostra diversificada e mais representativa da população estudantil em geral, em termos de origem socioeconômica, cultural e étnica. Dessa forma, é possível fornecer uma visão mais ampla sobre o fenômeno em estudo, permitindo que compreendamos como diferentes contextos sociais influenciam a educação.

A EMEI escolhida possui um espaço físico amplo e organizado. A infraestrutura é composta por acessibilidades para deficientes físicos, sanitários, biblioteca com sala de leitura, cozinha, refeitório, sala da diretoria, sala dos professores, parque infantil e pátios coberto e descoberto.

A amostra foi composta por 38 crianças de 5 anos que tiveram autorização das famílias para participar da pesquisa com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (apêndice D). Importante salientar que no ano da realização da pesquisa havia duas turmas na escola, compostas por 20 e 21 crianças, totalizando 41 crianças. Contudo não obtivemos a autorização das famílias de três crianças para a participação na pesquisa.

Para a preservação do sigilo dos participantes, não iremos apresentar o nome da instituição. Além disso, iremos substituir os nomes das crianças por nomes fictícios. Quanto às informações sobre o gênero dos participantes, sintetizamos no quadro a seguir:

Quadro 4 – Quantidade de crianças participantes da pesquisa

Escola	Participantes	
Turma A	Meninos	Meninas
	11	8
	Total: 19	
Turma B	Participantes	
	Meninos	Meninas
	11	8
	Total: 19	

Fonte: Elaborada pela autora (2024)

Ao observar o quadro, nota-se que a quantidade de meninas e meninos participantes em ambas as turmas eram iguais. Importante salientar que, quando ocorreu a primeira tarefa de leitura, a qual será apresentada no próximo tópico, quatro crianças não participaram da atividade, pois três ainda não estavam matriculadas na escola, sendo uma aluna da turma A e duas alunas da turma B, e um menino da turma B estava infrequente. Contudo, eles tiveram autorização dos pais e participaram da segunda tarefa.

3.2 O desenvolvimento da pesquisa

Após selecionar a escola participante da pesquisa, passou-se para o segundo passo: realizar reuniões com a direção, coordenação e professoras regentes das turmas, a fim de apresentar a proposta da pesquisa e discutir propostas de ação. Tais reuniões aconteceram de forma presencial. A seguir, apresentamos um panorama geral indicando as fases de desenvolvimento da pesquisa e seus objetivos:

Quadro 5 – Panorama geral de desenvolvimento das duas pesquisas de Mestrado

Panorama geral de desenvolvimento da pesquisa				
Fases	Data	Forma	Objetivo	Instrumentos de coleta
1 Reunião com equipe da Regional Oeste	29/02/2024	Grupo	Apresentar a pesquisa e definir da escola	-
2 Apresentação da pesquisa para a direção e coordenação pedagógica	14/03/2024	Grupo	Apresentar a proposta das pesquisas para direção e coordenação	áudio
3 Primeiro encontro com as professoras	15/03/2024	Grupo	Apresentar a proposta das pesquisas para professoras Primeira entrevista com as professoras	Entrevista (áudio)
4 Reunião com a coordenação da escola	21/03/2024	Grupo	Planejamento do trabalho com as crianças e recolhimento de informações sobre as crianças das duas turmas	Anotação dos dados
5 Segundo encontro com as professoras	21/03/2024	Grupo	Discussão do trabalho com a quadrinha	(áudio)
6 Aproximação entre pesquisadoras e crianças	Apresentação da turma A sobre dengue: 22/03/2024 Leitura de livro nas turmas 01/04/2024	Grupo	Criar vínculo com as crianças	Fotos

7 Realização da 1ª tarefa de leitura	01/04/2024 a 08/04/2024	Individual	Avaliar as condutas de leitura com as crianças	- Formulário e Áudio
8 Ação das professoras	11/04/2024 a 29/04/2024	Grupo	Vivenciar a apresentação do projeto para as crianças	Fotos
9 Reunião com as professoras de alinhamento e proposta de observação	17/04/2024	Grupo	Discutir sobre as atividades apresentadas pelas professoras e proposta de agenda de observações	Áudio
10 Início das observações	22/04/2024 a 29/04	Grupo	Observar o trabalho realizado em sala de aula	Fotos, áudios e vídeos
11 Realização da 2ª tarefa de leitura com as crianças	13/05/2024 a 20/05/2024	Individual	Avaliar as condutas de leitura das crianças	Áudio
12 Entrevista final com as professoras	22/05/2024	Individual	Relatar tarefa das ações realizadas com as crianças	Entrevista (áudio)

Fonte: Elaborada pela autora (2024)

Como pode ser visto no quadro anterior, o trabalho de campo foi realizado com doze fases desenvolvidas entre os dias 29/02/2024 e 22/05/2024. Importante destacar novamente que as fases 1, 2, 3, 4, 5, 6, 9 e 12 foram realizadas em conjunto com outra mestranda da orientadora, cuja pesquisa trata do trabalho com a língua escrita na Educação Infantil. A seguir, apresentamos cada uma das fases de desenvolvimento da pesquisa.

Agendamos uma reunião com a direção e coordenação da EMEI com o objetivo de apresentar a pesquisa e conhecer a escola em seu espaço físico e projeto pedagógico no dia 14 de março de 2024. A escola possui um espaço amplo e estruturado. Nesse dia, percebemos também que os funcionários são atenciosos e empenhados na proposta educacional.

Os encontros com as professoras de ambas as turmas, a fim de apresentar a proposta da pesquisa e discutir as propostas de ação, foram realizados nos dias 15 de março, 21 de março e 17 de abril de 2024. Importante ressaltar que toda a conversa foi gravada em áudio. No primeiro encontro, além de atingir o objetivo inicial, tínhamos a intenção de criar uma aproximação com as professoras para que se sentissem à vontade ao participar da pesquisa, assim como saber quais eram suas perspectivas com relação ao trabalho da consciência fonológica para a aprendizagem da língua escrita e se acreditavam que as crianças eram capazes de reconhecer palavras mesmo antes de ingressarem no ensino formal. Durante a entrevista, elas valorizaram o trabalho com letras e palavras na Educação Infantil e reconheceram a importância para o desenvolvimento cognitivo da criança, sem desprezar as especificidades da idade.

No segundo encontro, apresentamos para as professoras um roteiro com sugestões de atividades a partir de uma quadrinha, que identificamos como “Melado”, a partir do qual seriam realizadas intervenções e mediações que possibilitassem às crianças estabelecerem relação entre a dimensão oral e escrita da língua, assim como se familiarizarem com algumas palavras. A partir daí, as professoras construíram um plano de ação, alterando o roteiro das atividades apresentado pelas pesquisadoras. Ambas as professoras iriam desenvolver a mesma proposta em sala de aula e, no último encontro, compartilhariam suas percepções sobre o processo.

No terceiro encontro, o plano de ação foi discutido com as professoras. Na reelaboração do roteiro, para tornar algumas palavras familiares às crianças, foi estabelecido o trabalho com um mascote da turma cujo nome seria BETO, um amigo da turma que conhece todas as crianças e sabe contar histórias. O mascote BETO foi o responsável por apresentar para a turma a quadrinha “Melado” para que pudessem brincar e analisar o texto escrito com as crianças.

Lá no fundo do quintal
Tem um tacho de melado,
Quem não sabe recitar,
É melhor ficar calado.

As professoras deveriam recitar cada verso da quadrinha ao mesmo tempo em que desenhavam uma “linha” imaginária no ar, a fim de que as crianças tomassem consciência do ritmo e memorizassem a quadrinha. Outra estratégia foi pedir para que as crianças batessem palmas para a palavra no final de cada verso. Além disso, sugerimos que brincassem com diferentes versões de ritmos e intensidade, vozearem apenas os 2º e 4º versos e pedir que as crianças completem o verso com as palavras que rimam. Importante ressaltar que tais brincadeiras poderiam ser feitas em dias diferentes para que as crianças se familiarizassem com a quadrinha.

Posteriormente, as professoras iriam propor a análise das escritas das palavras-chave da quadrinha: “melado” e “calado”. Para que isso acontecesse, recomendamos relembra-la, apresentar o texto escrito com lacunas nas palavras indicadas, ler juntamente às crianças e identificar as palavras que faltam. A seguir encontra-se um exemplo:

LÁ NO FUNDO DO QUINTAL
TEM UM TACHO DE _____
QUEM NÃO SABE RECITAR
É MELHOR FICAR _____

Em seguida, a proposta era analisar a escrita das palavras-chave e brincar com os sons. Elencamos algumas questões que poderiam despertar a atenção das crianças para tais palavras: “Melado e calado são palavras parecidas? Me-lado/ Ca-lado”, “Ouviram alguma outra palavra?”, “Onde está o pedacinho ME na palavra melado?” e “Onde está escrito o pedacinho CA da palavra Calado?”.

Para o dia seguinte, a proposta era trabalhar o reconhecimento das palavras “melado” e “calado”, as quais possivelmente já seriam familiares para as crianças. Portanto, a sugestão às professoras foi relembrar a quadrinha, apresentar o texto com lacunas nas palavras MELADO e CALADO, fornecer três opções de palavras e solicitar que as crianças selecionem as palavras que estão faltando. A seguir apresentamos um exemplo:

LÁ NO FUNDO DO QUINTAL
TEM UM TACHO DE _____ (MANGA - BOLO - MELADO)
QUEM NÃO SABE RECITAR,
É MELHOR FICAR _____ (PARADO – CALADO - DEITADO)

Partimos do pressuposto teórico de que brincar com as palavras é fundamental para o desenvolvimento cognitivo, linguístico, social e emocional das crianças. Além disso, nutre a criatividade e incentiva o interesse pela leitura e a escrita.

Gostaríamos de salientar que a reformulação do roteiro de atividades é objeto de análise da pesquisa de Mestrado da colega Camila Rafaela dos Anjos Silva Almeida. Cabe aqui frisar que as alterações incidiram sobretudo na ordem e nas interações que as professoras estabelecem com as crianças.

No dia 21 de março de 2024 foi realizada uma reunião com a coordenação da escola com o objetivo de organizar um cronograma de trabalho com as crianças e recolher os dados das turmas, como nome completo, data de nascimento e idade. Durante a conversa, a coordenadora apresentou a rotina de cada turma e encontramos o melhor horário para

realizarmos as avaliações de leitura com as crianças sem que alterássemos a rotina da turma. A seguir encontra-se um quadro com os horários de cada turma.

Quadro 6 – Horários das turmas

Horários – Turma A	
13h35 às 13h50	Lanche
14h às 14h30	Parquinho
14h30 às 15h40	Tarefa de leitura
15h40 às 16h	Jantar
16h às 17h	Tarefa de leitura
Horários – Turma B	
13h35 às 13h50	Lanche
13h50 às 15h40	Tarefa de leitura
15h40 às 16h	Jantar
16h às 16h30	Tarefa de leitura
16h30 às 17h	Parquinho

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

O cronograma foi de extrema importância para a organização e gestão do tempo, tanto das professoras quanto das pesquisadoras, garantindo que todas as avaliações fossem realizadas dentro dos prazos estabelecidos em ambas as turmas.

Avaliamos que seria necessário criar estratégias de aproximação com as crianças para que elas se sentissem à vontade para a realização das avaliações de leitura. Ao estabelecer um vínculo e demonstrar interesse pelo público-alvo, neste caso, crianças de 5 anos de idade, podemos construir uma relação de confiança, a qual permite que elas se sintam à vontade para compartilhar informações e participar de forma mais ativa, especialmente em estudos qualitativos.

Além disso, a aproximação com as crianças é essencial e impacta a qualidade da pesquisa, a ética e a relevância do estudo, uma vez que possibilita os processos cognitivos da criança e a compreensão do contexto social e cultural no qual os sujeitos estão inseridos. Isso permite que os pesquisadores formulem perguntas relevantes e interprete os resultados de uma maneira mais precisa.

A primeira estratégia foi a participação da culminância de um projeto de prevenção da Dengue desenvolvido nos primeiros meses de aula na turma A, que fez uma apresentação do projeto para todas as crianças do turno no pátio da escola.

Figura 1 – Projeto dengue



Fonte: Banco de dados da pesquisa.

Importante salientar mais uma vez que, através desse acompanhamento, o vínculo foi estabelecido entre ambas pesquisadoras e crianças. Assim como pudemos entender a rotina diária das crianças, verificar como são realizadas as propostas pedagógicas e, através delas, entender como as palavras são trabalhadas com as crianças.

Ainda com o objetivo de estabelecer vínculo com as crianças, promovemos um momento de leitura de um livro infantil para elas em ambas as turmas. Foi um momento de leitura deleite que nos permitiu entrar em contato com as crianças explorando o prazer da experiência da leitura de histórias. Nesse momento, elas demonstraram comportamentos letrados próprios de uma audição de história no contexto escolar. Sentaram-se em roda, pediram para ver a capa do livro e começaram a levantar ideias a respeito do enredo e personagens da história. Também souberam identificar onde estaria escrito o título da história. Ouviram com atenção a leitura e interagiram respondendo perguntas elaboradas pela pesquisadora e os colegas.

Figura 2 – Momento de leitura



Fonte: Banco de dados da pesquisa.

Ao estabelecer vínculos com as crianças e professoras, selecionamos as palavras que supostamente eram conhecidas das crianças, como o seu nome próprio e o nome da professora da turma, uma vez que todos os dias as professoras escrevem os nomes delas no quadro e as crianças escrevem os seus próprios nomes nas atividades. Em seguida, com base no plano de ação estabelecido em conjunto com as professoras, selecionamos as palavras que deveriam se tornar familiares para as crianças: BETO, MELADO E CALADO. Para completar a lista de palavras a serem lidas na tarefa de leitura foram selecionadas outras seis palavras não trabalhadas em sala de aula: BECO, MELADA, CAVADO, CABIDE, BERNARDO e MENU. As três primeiras palavras foram escolhidas por apresentarem semelhanças gráficas com as trabalhadas em sala de aula e as outras três por conterem as mesmas letras iniciais.

Destacamos que as duas tarefas de leitura foram realizadas com as mesmas palavras com o intuito de verificar as condutas de reconhecimento. Além disso, criamos fichas contendo cada uma das palavras para apresentar às crianças (Apêndice E).

No quadro a seguir, podemos visualizar todas as 11 palavras das tarefas de leitura:

Quadro 7 – Seleção das palavras

Seleção das palavras		
Palavras conhecidas	Palavras trabalhadas em sala de aula	Palavras não trabalhadas em sala de aula
Nome da criança Nome da professora	Beto Melado Calado	Beco Melada Cabide Bernardo Cavado Menu

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Para a realização das tarefas de leitura com as crianças, estabelecemos um roteiro de perguntas para auxiliar a manter o foco nos objetivos da pesquisa e para ajudar a coletar dados relacionados às hipóteses das crianças com relação às suas condutas de reconhecimento de palavras. Além disso, realizar as mesmas perguntas para todos os participantes garante que eles respondam a perguntas similares em ambas as avaliações. Dessa forma, garantimos a comparação e análise dos dados, aumentando a validade e a confiabilidade dos resultados. Contudo, tais perguntas norteadoras não são fixas, elas permitiam flexibilidade necessária para explorar respostas interessantes para a pesquisa. Durante a tarefa foi possível alterar ou aprofundar as perguntas com base nas respostas dadas, sem perder de vista os objetivos principais.

Quadro 8 – Roteiro de perguntas

Roteiro de perguntas
<ul style="list-style-type: none"> • Como você sabe que está escrito...? • Por que você acha que está escrito...? • Você acha que está escrito..., você já viu essa palavra? • Como você faz para ler a palavra? • Você pode mostrar com o dedinho o que está lendo?

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A primeira tarefa de leitura ocorreu durante sete dias com as duas turmas e de forma individual, com o intuito de verificar quais condutas de reconhecimento de palavras seriam

usadas pelas crianças. Cada uma das leituras foi registrada em uma folha (Apêndice F), gravada em áudio e transcrita posteriormente. Importante lembrar que quatro crianças não participaram da primeira tarefa, pois ou estavam infrequentes ou ainda não estavam matriculadas na escola.

As fases 8, 9 e 10 tiveram duração de 10 dias e todo o registro foi realizado através de fotos, áudios e vídeos. Nestes dias foi possível observar e analisar a aplicação de todas as atividades sugeridas no plano de ação, desde a exposição da rotina do dia com a apresentação das palavras para as crianças até as atividades de completar lacunas do texto e localizar as palavras ausentes. A execução da proposta foi realizada com ludicidade e de forma a despertar a curiosidade das crianças com relação ao sistema de escrita alfabética.

Após o desenvolvimento da ação pedagógica com as crianças pelas professoras, realizamos a segunda tarefa de leitura de forma individual, com as mesmas palavras da tarefa anterior. Como forma de registro, fizemos anotações das palavras ditas pelas crianças em uma folha com o mesmo formato da usada na primeira tarefa e gravação em áudio. Nesse momento, foi possível verificar as condutas de leitura das crianças após as atividades e avaliar a evolução comparando com a primeira tarefa.

Destacamos que as perguntas norteadoras foram mantidas para auxiliar na condução das leituras e coleta de informações importantes.

Antes de iniciar a análise das tarefas de leitura, organizamos e separamos todos os áudios de modo que facilitasse a identificação do participante e da tarefa. Tais áudios foram transcritos e dispostos em um único documento junto com todos os dados pessoais das crianças, como nome completo, idade e turma. Além disso, criamos uma tabela para registrarmos as participações das crianças em ambas as tarefas de leitura (Apêndice G).

Em seguida, criamos um arquivo no Excel com as informações gerais da pesquisa e dados pessoais das crianças, como nome completo, data de nascimento, idade, turma, data da realização da primeira tarefa e data da realização da segunda tarefa. Um quadro foi criado com o objetivo de registrar as respostas das crianças no reconhecimento da palavra da primeira tarefa, seguida da conduta que foi utilizada para tal resposta. Posteriormente, criamos o mesmo modelo para as respostas da segunda tarefa. A categorização dos dados ocorreu com base na classificação das condutas de reconhecimento de palavras dos estudos de Monteiro e Soares (2014), Oliveira (2017), Monteiro e Alves Martins (2020) e Monteiro (2023). Para cada classificação foi analisado o histórico de características predominantes das respostas, assim

como o comportamento da criança, e não apenas palavra por palavra. Com esses exercícios foi possível montar os gráficos para compor a pesquisa.

Por fim, descrevemos os resultados e interpretamos, a fim de possibilitar ao leitor um panorama das condutas de reconhecimento de palavras das crianças não leitoras.

A última fase da coleta de dados foi realizada de forma individual com cada uma das professoras regentes das turmas. Durante a entrevista elas relataram como ocorreu todo o processo da pesquisa e avaliaram as ações realizadas com as crianças. No quadro abaixo, encontram-se algumas perguntas norteadoras que auxiliaram no desenvolvimento da entrevista.

Quadro 9 – Roteiro de perguntas com as professoras

Roteiro de perguntas
<ul style="list-style-type: none"> • Como foi realizado o trabalho? • Como você trabalhou com as palavras-alvo? • Como você avalia o processo? • Você acha que eles se familiarizaram com as palavras “Beto”, “melado” e “calado”? • Você acredita que participar da pesquisa, do ponto de vista das crianças, teve algum impacto no interesse delas pela leitura? • Qual a sua opinião sobre o trabalho com letras e palavras na Educação Infantil? • Você acha que a distância entre a finalização das atividades e o início da segunda tarefa teve algum impacto nas condutas de leitura?

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Importante ressaltar que, assim como foi feito com as crianças, as perguntas acima foram flexibilizadas de acordo com o andamento da conversa. Durante o diálogo, as professoras demonstraram interesse em saber o resultado da pesquisa. Dessa forma, foi acordado que retornaríamos à escola para apresentar os resultados e estudos para toda a equipe.

4 O EFEITO DAS PRIMEIRAS LETRAS NO RECONHECIMENTO DE PALAVRAS E AS PERCEPÇÕES DOS SUJEITOS SOBRE A APRENDIZAGEM DA LEITURA

Para iniciar nossa análise, retomaremos as perguntas iniciais que moveram este estudo: crianças não leitoras, que não iniciaram mecanismos de decodificação, quando solicitadas a ler uma lista de palavras, entre familiares e não familiares, utilizam as letras iniciais para fazer o reconhecimento de palavras? Se sim, em que medida tal reconhecimento caracteriza as formas de leitura experimentadas na fase pré-fonetizante? Este capítulo está organizado em três seções principais, correspondentes às análises realizadas a partir das tarefas de leitura propostas às crianças não leitoras e às crianças leitoras identificadas durante a pesquisa.

Na seção 4.1, são apresentados e analisados os dados referentes à primeira tarefa de leitura, com ênfase no reconhecimento de palavras pelas crianças não leitoras. Esta seção se subdivide em dois tópicos: o 4.1.1, que trata do reconhecimento do nome próprio, e o 4.1.2, que aborda as diferentes condutas adotadas pelas crianças ao tentarem reconhecer outras palavras.

Em seguida, a seção 4.2 concentra-se no reconhecimento de palavras pelas crianças não leitoras na segunda tarefa de leitura. Nela, além de possibilitar a comparação entre os dois momentos, destaca-se a evolução das condutas das crianças. Por fim, a seção 4.3 apresenta os relatos e percepções dos sujeitos envolvidos no processo, abrangendo tanto as crianças não leitoras quanto as crianças leitoras identificadas.

Importante destacar que, na primeira tarefa de leitura, foram identificadas 7 crianças leitoras. Assim, embora a análise das tarefas de leitura foque especificamente nas crianças não leitoras (27 na primeira tarefa e 31 na segunda, com a inclusão de quatro recém-chegadas), os relatos das crianças leitoras também integram este capítulo, sendo analisados separadamente na seção 4.3.1.

4.1 O reconhecimento de palavras pelas crianças não leitoras na 1ª tarefa

4.1.1 O reconhecimento do nome próprio

Reconhecer palavras é um processo cognitivo fundamental para a leitura, no qual o leitor é capaz de identificar palavras escritas rapidamente. Pesquisas sugerem que, ao reconhecer uma palavra, o cérebro utiliza estratégias, como o uso de pistas visuais e/ou contextuais (Gough e Hellinger, 1980; Mason 1980; Frith, 1985; Ehri, 2013). Um dos aspectos mais relevantes para o reconhecimento é o papel das primeiras letras, que funcionam como pista visual para a ativação do acesso ao léxico mental.

Os dados coletados nas tarefas de leitura, nesta pesquisa, revelaram informações significativas sobre o reconhecimento de nomes próprios entre as crianças participantes. Dentre as 27 crianças não leitoras, 26 reconheceram seus próprios nomes, evidenciando uma familiaridade e conexão pessoal com essa palavra. Além disso, 9 crianças foram capazes de reconhecer o nome da professora, o que sugere que esse nome também possui relevância em seu contexto cotidiano.

É importante ressaltar que nenhuma criança reconheceu as demais palavras apresentadas na tarefa. Esse resultado destaca o papel fundamental das palavras conhecidas das crianças na fase inicial do desenvolvimento da leitura. A predominância do reconhecimento dos nomes próprios reforça a ideia de que essas palavras possuem alto grau de significância para as crianças pequenas. Ao visualizar a palavra, as crianças parecem ter ativado o “vocabulário de visão” (Frith, 1985).

Levando-se em conta que a significação é um fator de grande importância nessa fase do desenvolvimento, as pistas contextuais podem ser consideradas elementos constitutivos da aprendizagem de novas palavras. As crianças podem, então, relacionar palavras escritas ao contexto em que aparecem escritas, onde estão escritas, e como os adultos atribuem função e significado a elas em determinadas situações sociais para memorizá-las (Monteiro, 2023, p. 4).

Dessa forma, ao estarem inseridas em um ambiente alfabetizador e estimulante – organizado com materiais escritos, identificação de nomes, cartazes, listas e propostas que favoreçam a interação com a língua escrita -, as crianças se tornam capazes de reconhecer a escrita de seus nomes e dos colegas de turma, o que as torna familiares quando visualizadas, mesmo antes da fase de decodificação. Para Ehri (2013), as palavras familiares “não envolvem relações entre letras e sons, exigindo uma quantidade substancial de prática para lembrar as palavras” (Ehri, 2013, p. 155).

Nesse sentido, a escrita dos nomes é memorizada por meio dos aspectos gráficos presentes na palavra. Ao visualizá-los, ocorre a ativação do léxico mental, resultando, conseqüentemente, no reconhecimento da palavra.

As letras, portanto, não são consideradas símbolos usados para representar os sons das palavras, mas objetos visuais que correspondem a determinados significados. Neste sentido, pesquisadores têm chamado atenção para o fato de muitos leitores iniciantes conseguirem reconhecerem nomes próprios memorizados quando identificam a letra inicial ou final (Monteiro, 2023, p. 4).

Nessa perspectiva, a importância das primeiras letras pode ser observada na presente pesquisa, onde as crianças se apoiaram para tentar reconhecer a palavra-alvo e onde ocorreram com maior frequência erros de reconhecimento devido a associações com outras palavras que iniciam da mesma maneira.

4.1.2 As condutas de reconhecimento de palavras

As condutas de reconhecimento de palavras foram analisadas de acordo com as respostas dadas pelas crianças nas tarefas de leitura, a partir da pronúncia da palavra e os argumentos utilizados. Dessa maneira, foi necessário estudar suas respostas de modo abrangente, e não palavra por palavra, de forma individualizada.

Com base nos estudos de Frith (1985), Ehri (2013), Monteiro e Soares (2014), Castro (2020), Monteiro e Martins (2020), Monteiro (2023) e Oliveira (2017) foram categorizadas quatro condutas no reconhecimento de palavras: (1) nomeação de letras e/ou de números, (2) pronúncia de palavra sem semelhança com a escrita da palavra-alvo, (3) pronúncia de palavra com a mesma letra inicial da palavra-alvo e (4) não resposta.

Para facilitar a compreensão, é fundamental conceituar cada uma das condutas acima. Entendemos nomeação de letras e/ou de números o ato de identificar e verbalizar os nomes correspondentes das letras do alfabeto ou dos dígitos numéricos. Tal conduta foi utilizada por apenas cinco crianças. A seguir, encontra-se um exemplo:

Quadro 10 – Exemplos de uso da conduta “Nomeação de letras e/ou números” utilizadas por Jorge

Palavra-alvo	Reconhecimento da criança
BETO	A, R, M
MELADO	O, T, A, L
CALADO	T, C, A, B
BECO	O, D, A, F, M
MELADA	I, L, A, M
CABIDE	O, T, N, I, N
BERNARDO	O, T, A, A
CAVADO	M, U, C, M
MENU	M, T, A, O

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Nota-se que Jorge utiliza essa conduta para todas as palavras, contudo as letras ditas por ele não possuem associação com a palavra-alvo. Vale ressaltar que, na segunda tarefa, a criança continua usando a mesma conduta de reconhecimento de palavra.

Por sua vez, a conduta “Pronúncia de palavra sem semelhança com a escrita da palavra-alvo”, se refere à substituição da palavra-alvo por outra, na qual a criança não utiliza pistas visuais evidentes como critérios para o reconhecimento. Em diversas ocasiões, crianças que utilizaram tal conduta estabeleceram campos semânticos para tentar identificar a palavra e/ou utilizar elementos presentes no ambiente. De acordo com Monteiro e Martins (2020, p. 27),

a estratégia de substituição arbitrária da palavra com construção de contextos semânticos é a estratégia que caracteriza o reconhecimento de palavras no nível pré-silábico, quando as crianças ainda estão com a atenção voltada para o significado das palavras.

A seguir, encontra-se um exemplo do uso desta conduta:

Quadro 11 – Exemplos de uso da conduta “Pronúncia de palavra sem semelhança com a escrita da palavra-alvo” estabelecida por Antônia na primeira tarefa de leitura

Palavra-alvo	Reconhecimento da criança
BETO	TÊNIS
MELADO	CADEIRA
CALADO	ABACATE
BECO	CELULAR
MELADA	CHULÉ
CABIDE	PROFESSORA
BERNARDO	PARQUINHO
CAVADO	ÁRVORE
MENU	MEIA

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Ao analisar o quadro, percebe-se que Antônia não utilizou aspectos gráficos para tentar reconhecer as palavras da tarefa. Importante salientar que a maioria de suas respostas são nomes de objetos que estavam presentes no ambiente escolar. Na última ocorrência, encontramos semelhanças gráficas entre a palavra pronunciada e a palavra-alvo; contudo, diante da análise geral de suas respostas, concluímos que a criança não utilizou de forma proposital as pistas visuais para tentar reconhecer a palavra, uma vez que não ocorreu em nenhuma outra.

Nessa fase, a ordem das letras não possui uma importância para os leitores iniciantes, assim como os aspectos fonológicos. Dessa forma, aspectos visuais salientes, como letras ou

partes da palavra, podem ser usados como estratégia para recordar uma palavra que está presente no léxico mental do leitor. Essa conduta se refere à “Pronúncia de palavra com a mesma letra inicial da palavra-alvo”, na qual esta é substituída por outra com base em pistas visuais. Segundo Ehri (2013),

as crianças não possuem a habilidade de decodificação nessa fase. Para ler novas palavras, elas podem tentar adivinhar a palavra usando pistas fonéticas parciais contextuais, ou podem confundir as palavras com palavras que já leem automaticamente e que compartilhem letras semelhantes (p. 162).

Ao utilizar essa conduta, percebe-se que a criança não possui habilidade de decodificação. Desse modo, ao identificar uma letra conhecida (em geral, a primeira letra) ocorre a seleção de uma palavra em seu léxico mental que possui semelhanças gráficas e a criança a pronuncia.

Vejamos o exemplo a seguir:

Quadro 12 – Exemplos de uso da conduta “Pronúncia de palavra com a mesma letra inicial da palavra-alvo” estabelecida por Yara na primeira tarefa de leitura

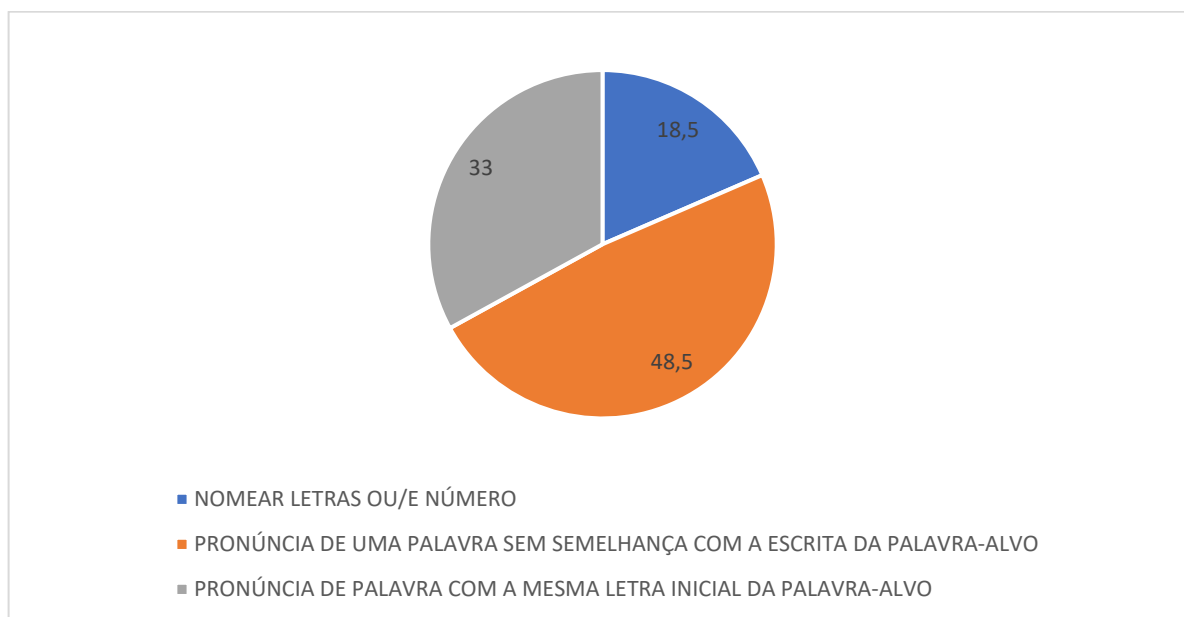
Palavra-alvo	Reconhecimento da criança
BETO	NÃO SEI
MELADO	MAMÃE
CALADO	CASA
BECO	BOLA
MELADA	NÃO SEI
CABIDE	CASA
BERNARDO	BOLA
CAVADO	CASA
MENU	MAMÃE

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Dois aspectos nos chamaram atenção nas leituras de Yara. O primeiro aspecto é que ela utiliza sempre as mesmas palavras para tentar fazer o reconhecimento da palavra-alvo, recorrendo ao uso de pista visual, sempre a primeira letra, e aciona uma palavra em seu léxico mental com semelhança gráfica. Contudo, na primeira situação, possivelmente não encontrou uma pista visual e se recusou a tentar ler a palavra. O segundo aspecto é que, para a palavra “melado”, a criança disse mamãe, mas para “melada”, cuja diferença é apenas a última letra, Yara afirma não reconhecer, o que mostra que não utilizou pistas visuais nesse caso.

Os dados nos revelam que as condutas “Pronúncia de uma palavra sem semelhança com a escrita da palavra-alvo” e “Pronúncia de palavra com a mesma letra inicial da palavra-alvo” foram adotadas simultaneamente pela maioria das crianças. A análise quantitativa das ocorrências das condutas de reconhecimento de palavras indica que a primeira conduta foi a mais utilizada na primeira tarefa, conforme podemos verificar no gráfico a seguir.

Gráfico 1 – Percentual das condutas de reconhecimento de palavras na primeira tarefa



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A tabela a seguir apresenta as ocorrências de cada conduta adotada para cada uma das palavras presentes na tarefa. Cada palavra-alvo possui um total de 27 tentativas de reconhecimento.

Tabela 1 – Ocorrências das condutas de reconhecimento de palavra na primeira tarefa

Conduta Palavra	Nomeação de letras e/ou números	Pronúncia de uma palavra sem semelhança com a escrita da palavra-alvo	Pronúncia de palavra com a mesma letra inicial da palavra-alvo	Não resposta	Total
Beto	4	9	9	5	27
Beco	5	7	8	7	27
Bernardo	4	6	7	10	27
Melado	3	11	6	7	27
Melada	3	11	4	9	27
Menu	4	11	6	6	27

Calado	4	10	7	6	27
Cavado	4	12	6	5	27
Cabide	3	12	7	5	27
Total	34	89	60	60	243
Porcentagem	13,9	36,6	24,6	24,6	100
Porcentagem considerando respostas válidas = 183	18,5	48,5	33,0	-	100

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Na tabela, consideramos como porcentagem as respostas válidas, apenas as três primeiras condutas por termos uma palavra final dita pela criança para o reconhecimento da palavra-alvo. Ao observar a última linha, podemos notar a predominância da segunda conduta, seguida pela terceira.

A conduta menos frequente foi observada em todas as palavras com uma distribuição semelhante entre elas. Por sua vez, a segunda conduta, a mais frequente, indica que as crianças ainda não fazem associações grafema-fonema, sugerindo uma fase inicial no desenvolvimento da leitura. A terceira conduta mostra que uma parte significativa das crianças se baseia na letra inicial como pista visual, o que indica que as crianças estão começando a prestar atenção nas primeiras letras, mas ainda não possuem habilidades de decodificação.

Considerando a prevalência das respostas que ignoram os aspectos gráficos da palavra, podemos levantar a hipótese de que mais crianças, na primeira tarefa, estariam mais focadas em tentativas intuitivas para tentar reconhecer a palavra. No entanto, observamos que a primeira letra desempenhou um papel significativo na tentativa do reconhecimento de palavras de muitas crianças.

Analisaremos (ver quadro a seguir) as palavras pronunciadas com a mesma letra inicial da palavra-alvo. Os dados revelam a indicação de uma mesma palavra para outras diferentes. Esse quadro apresenta as palavras pronunciadas pelas crianças com a mesma letra inicial que a palavra-alvo. Elas foram separadas em grupos de acordo com a semelhança gráfica entre elas, totalizando três grupos, sendo “Beto”, “beco” e “Bernardo”; “melado”, “melada” e “menu” e, “calado”, “cavado” e “cabide”.

Quadro 13 – Palavras pronunciadas com a mesma letra inicial da palavra-alvo na primeira tarefa (primeiro grupo de palavras)

LINHA	BETO	BECO	BERNARDO
1	Bola - 5	Bola - 3	Bola - 4
2	Brendon - 2	Brendon - 2	Brendon - 1
3	-	Bruna - 1	Bruna - 1
4	Bernardo	-	-
5	Berenice	-	-
6	-	Barco	-
7	-	Banana	-
8	-	-	Balanço

Fonte: Elaborada pela autora (2014).

Começaremos a análise com o primeiro grupo de palavras (Beto, beco e Bernardo). Para a palavra “Beto”, a correspondente dita com mais frequência com a mesma letra inicial é “bola”, sendo pronunciada por cinco crianças. Outras tentativas incluem “Brendon” e “Berenice”. O que nos chama atenção é que “bola” é novamente a palavra mais comum para “beco”, pronunciada por três crianças. Outras palavras incluem “Brendon” novamente, “Bruna”, “barco” e “banana”. Por sua vez, em “Bernardo” também encontramos a palavra “bola” como mais pronunciada, sendo quatro ocorrências, e também “Brendon”, com três ocorrências. Há também outras variações como “Bruna”, que também se repete, e “balanço”.

Ao observar a linha 1, os dados revelam que essas crianças, que apresentaram repetições de palavras, pertencem à mesma turma, o que pode indicar um fator comum entre elas, como nível de desenvolvimento e/ou podemos inferir que já fizeram um trabalho em sala de aula com a palavra “bola”. Na segunda linha, também notamos que as crianças pertencem, em maior quantidade, à turma de Aline. A criança Tadeu pronunciou para as três palavras-alvo “Brendon”. Isso pode indicar uma estratégia de reconhecimento baseada na familiaridade com um nome de alguma pessoa conhecida. Assim como Daniel, na linha 3, que leu duas palavras como “Bruna”, mostrando que é uma palavra conhecida para ele. Podemos concluir, ao analisar a primeira parte do registro, que a maioria das escolhas são nomes comuns sugerindo que as crianças tendem a recorrer a palavras conhecidas que estão arquivadas em seu léxico mental. Além disso, a primeira letra foi usada como estratégia para tentar adivinhar a palavra-alvo, tanto para as palavras de alta frequência, quanto para as que foram pronunciadas apenas uma vez, o que indica o efeito da primeira letra na familiarização da criança com a palavra. Considerando que grande parte das palavras pronunciadas pelas crianças são nomes próprios, podemos

deduzir que o processo de familiarização com as palavras estaria relacionado ao grau de sua relevância para a criança.

Quadro 14 – Palavras pronunciadas com a mesma letra inicial da palavra-alvo na primeira tarefa (segundo grupo de palavras)

LINHA	MELADO	MELADA	MENU
1	Mariana – 2	Mariana	Mariana - 2
2	Miguel – 2	Miguel	Miguel – 1
3	Parece meu nome MELINA	Parece meu nome – MELINA	-
4	Mamãe		Mamãe
5		Mônica	
6			Melissa
7			Mesa

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Para “melado”, as palavras ditas com mais frequência com a mesma letra inicial foram “Mariana” e “Miguel”, ambos com duas ocorrências, seguidas de “Melina” e “mamãe”, com uma ocorrência cada. Na palavra “melada”, encontramos “Mariana”, “Miguel”, “Melina” e “Mônica”, todas sendo nomes próprios e com apenas uma ocorrência cada. Já para “menu”, foram ditas “Mariana” com duas ocorrências, seguidas de “Miguel”, “mamãe”, “Melina” e “mesa”.

Ao observar tais ocorrências, na linha 1, notamos que a maioria das crianças pertencem à turma de Vanessa. Além disso, Daniel utiliza como conduta a nomeação do mesmo nome próprio para as três palavras, o que sugere, mais uma vez, a familiarização com palavras que possuem relevância pessoal para ele. Este comportamento também é observado por Sandro na linha 2. Importante ressaltar que uma criança nos chamou atenção, seus relatos se encontram na linha 3. Melina disse o seu nome para as palavras “melado” e “melada”, fazendo associação com as letras iniciais. Contudo, para as demais palavras predominam as condutas de nomeação de letras e não resposta. Na linha 4, Yara também repete a mesma palavra para duas palavras-alvo, mas para “melada”, a criança afirmou não saber.

Quadro 15 – Palavras pronunciadas com a mesma letra inicial da palavra-alvo na primeira tarefa (terceiro grupo de palavras)

LINHA	CALADO	CAVADO	CABIDE
1	Casa – 2	Casa – 2	Casa -2
2	Cauã - 1	Cauã – 1	Cauã – 1
3	Cecília – 2	-	Cecília – 1
4	Cristiano -1	Cristiano -1	Cristiano - 1
5	Cleuberth – 1		
6		Coração	
7			Cássia
8		Cadeira	
9			Cereja

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

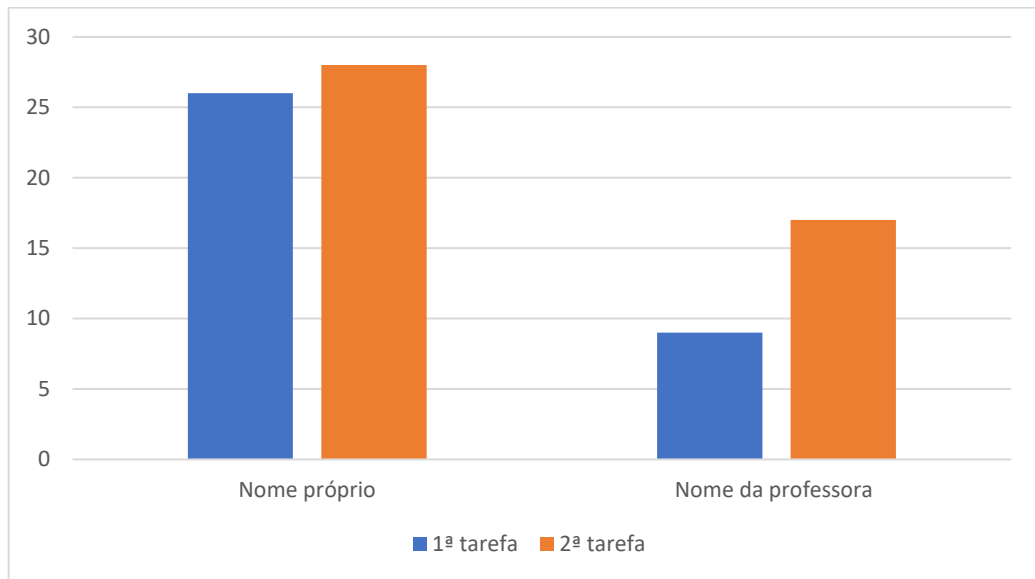
Por fim, analisaremos o último grupo de palavras (calado, cavado e cabide), no qual também encontramos similaridades nas respostas das crianças. Para “calado”, nota-se “casa” e “Cecília” como palavras de maior frequência, seguido por “Cauã”, “Cristiano” e “Cleuberth”. Para “cavado”, encontramos novamente a palavra “casa” e outras tentativas como “Cauã”, “Cristiano”, “coração” e “cadeira”. Por sua vez, em “cabide” temos a repetição das palavras anteriores e o acréscimo de mais duas, “Cássia” e “cereja”.

A análise nos mostra, na linha 1, mais uma vez a predominância de alunos da mesma turma e a ocorrência das mesmas leituras pelas crianças, Yara (três vezes) e Daniel (duas vezes) com a palavra “casa”. A presença de nomes próprios também é notada e utilizada pelas crianças Enzo, Elisa e Paulo. Na linha 5, a criança Ana nos relata o motivo de pronunciar a palavra “Cleuberth” como sendo o nome de seu pai. Esse fator reafirma que as crianças têm maior facilidade com palavras que são relevantes em seu contexto social, como os nomes próprios, o que influencia o processo de familiarização.

4.2 O reconhecimento de palavras pelas crianças não leitoras na 2ª tarefa de leitura

Na segunda tarefa, tivemos a participação de 31 crianças. Foi verificado um aumento expressivo do número de crianças que fizeram o reconhecimento do nome das professoras. Como podemos observar no gráfico a seguir:

Gráfico 2 – Comparação de reconhecimento dos nomes próprios e nome das professoras na 1ª e 2ª tarefa



Fonte: Elaborada pela autora (2024)

Os dados sugerem que houve uma evolução significativa no reconhecimento do nome da professora entre a 1ª e a 2ª tarefa. Esse aumento pode ser interpretado como resultado da maior exposição das crianças ao nome da professora no ambiente escolar, o que favoreceu a familiarização com essa palavra. Além disso, sugere que o nome da professora passou a ocupar um lugar de maior relevância no cotidiano das interações escolares, possivelmente por meio de práticas pedagógicas intencionais.

Ao analisarmos os dados das leituras das crianças na segunda tarefa, após o trabalho em sala de aula com a quadrinha, é preciso considerar que as palavras trabalhadas pelas professoras foram reconhecidas por nove crianças (Quadro 16). Cinco crianças fizeram o reconhecimento da palavra “Beto”, cinco crianças fizeram o reconhecimento da palavra “melado” e sete reconheceram a palavra “calado”.

Quadro 16 – Análise do reconhecimento das palavras trabalhadas em sala de aula

NOME	PROFESSORA	BETO	MELADO	CALADO
Alex	Vânia	x	-	-
Tadeu	Aline	-	-	X
Augusto	Aline	-	X	X
João Vitor	Aline	-	X	X
Joana	Aline	X	X	X
Léia	Vânia	X	-	-
Enzo	Vânia	-	X	X
Melina	Aline	X	-	X
Matias	Aline	X	X	X

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O Quadro 16 apresenta uma análise do reconhecimento das palavras trabalhadas em sala de aula por 9 crianças, distribuídas entre duas professoras: Vânia e Aline. Observa-se que todos os alunos reconheceram corretamente tanto o próprio nome quanto o nome da professora, o que revela a força da familiaridade e da significatividade dessas palavras no contexto escolar.

Além disso, podemos observar alguns padrões interessantes em relação ao reconhecimento de palavras realizado pelas crianças. O reconhecimento das palavras “Beto”, “melado” e “calado”, que foram trabalhadas em sala de aula, indica que houve uma familiarização dessas palavras para as crianças que as reconheceram.

Por outro lado, os dados nos informam que nenhuma criança reconheceu as palavras “beco”, “cabide” e “menu”. Esse resultado reforça a influência direta do contato e da prática em sala de aula no reconhecimento de palavras.

O reconhecimento de palavras específicas por certas crianças se destaca. A criança Enzo identificou “melada” e “cavado”, mostrando sinais do início da decodificação. Enzo tenta decodificar seis palavras separando-as em sílabas; mas, quando não consegue fazer associações, ele soletra as letras presentes na palavra. Como podemos observar no quadro a seguir:

Quadro 17 – Reconhecimento de palavras realizadas por Enzo na segunda tarefa de leitura

Palavra-alvo	Reconhecimento da criança
BETO	BOLA
MELADO	ME... LA...DO
CALADO	CA... LA... DO CALADO
BECO	B-E-C-O
MELADA	ME... LA... DA
CABIDE	CA... não sei B com I... DE
BERNARDO	B-E-R-N-A-R-DO
CAVADO	CA... VA... DO
MENU	ME... M-E-N-U

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Outro dado interessante é o reconhecimento feito pela criança Léia. Ela conseguiu identificar apenas três palavras: seu próprio nome, a palavra “Beto” e o nome “Bernardo”. A criança afirma que Bernardo é o nome de um colega da outra escola, o que sugere que o contexto pessoal e os nomes desempenham um papel importante no reconhecimento de palavras.

Essas observações nos levam a refletir sobre as seguintes perguntas: o que torna uma palavra familiar para as crianças, considerando o resultado apresentado após o trabalho em sala de aula? Por que as palavras trabalhadas se tornaram familiares para essas crianças? Como elas participaram do trabalho? A familiaridade pode estar associada ao contexto em que as palavras foram apresentadas ou ao nível de envolvimento das crianças nas atividades.

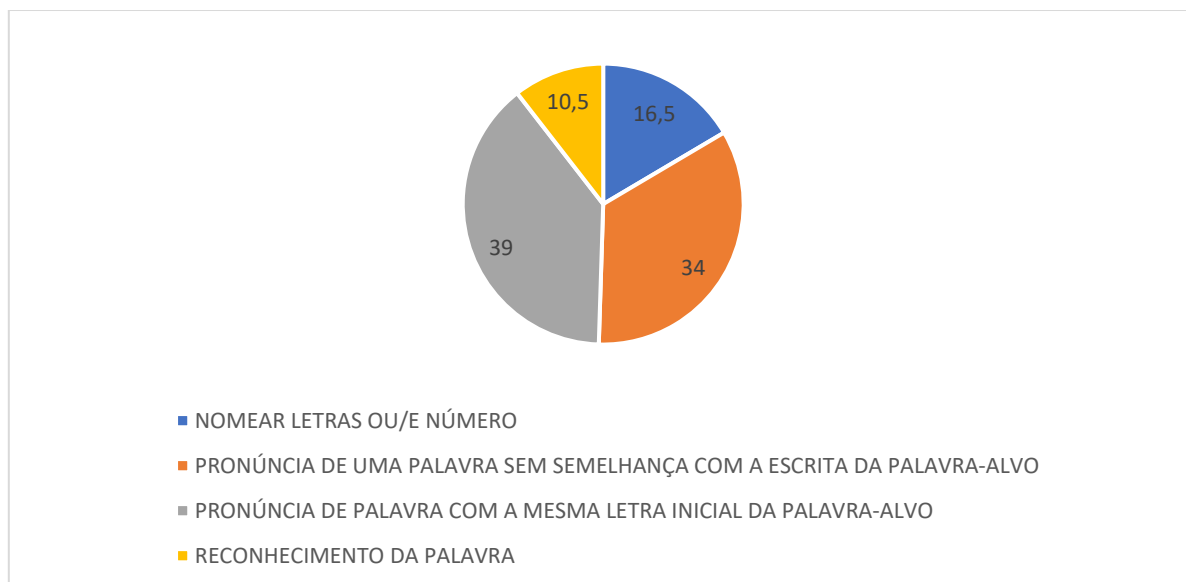
4.2.1 As condutas de reconhecimento de palavras na segunda tarefa

Na segunda tarefa de leitura, podemos encontrar uma conduta de reconhecimento de palavra diferente das utilizadas na primeira tarefa, tendo em vista a familiarização das crianças com as palavras durante o trabalho realizado em sala de aula. Denominamos tal conduta como “Reconhecimento da palavra”.

Essa conduta se refere ao reconhecimento da palavra-alvo, na qual a criança foi capaz de memorizar palavras na fase inicial do desenvolvimento da leitura, fator que corrobora os estudos de Frith, 1985; Ehri, 1992, 1998, 2005, 2013; Mason, 1980; e Marsh *et al*, 1981). Tal conduta também está inserida na fase logográfica, uma vez que a leitura correta foi realizada através do “vocabulário de visão” da criança (Frith, 1985), e não pela decodificação — houve o reconhecimento instantâneo de uma palavra familiar que estava disponível na memória.

A seguir, encontra-se um gráfico que apresenta a proporção das ocorrências de condutas de reconhecimento de palavras na segunda tarefa.

Gráfico 3 – Percentual das condutas de reconhecimento de palavras na segunda tarefa



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O gráfico mostra que a conduta “Pronúncia de palavra com a mesma letra inicial da palavra-alvo” foi a mais usada na segunda tarefa. A segunda mais utilizada foi “Pronúncia de uma palavra sem semelhança com a escrita da palavra-alvo”. Houve, portanto, uma inversão do lugar ocupado pelas condutas no resultado da segunda tarefa. Esses dados indicam uma possível influência das atividades realizadas, que podem ter levado as crianças à familiarização com as palavras. Para confirmar essa hipótese, é necessário analisar as entrevistas com as professoras e verificar as estratégias pedagógicas adotadas e como elas podem ter impactado no reconhecimento de palavras. Abordaremos esse assunto no próximo tópico.

A tabela, a seguir, apresenta as ocorrências de cada conduta adotada para cada uma das palavras presentes na tarefa. Cada palavra-alvo possui um total de 31 tentativas de reconhecimento.

Tabela 2 – Ocorrências das condutas de reconhecimento das palavras na segunda tarefa

Conduta Palavra	Nomeação de letras ou/e números	Reconhecimento da palavra	Pronúncia de uma palavra sem semelhança com a escrita da palavra-alvo	Pronúncia de palavra com a mesma letra inicial da palavra-alvo	Não resposta	Total
Beto	2	5	11	8	5	31
Beco	4	0	8	11	8	31
Bernardo	3	1	9	6	12	31
Melado	4	5	6	11	5	31
Melada	4	1	6	11	9	31
Calado	4	8	5	8	6	31
Cavado	4	1	8	8	10	31
Cabide	4	1	9	8	9	31
Menu	5	0	9	10	7	31
Total	34	22	71	81	71	279
%	12,1	7,8	25,4	29,0	25,4	100
% Respostas válidas = 208	16,5	10,5	34,0	39,0	-	100

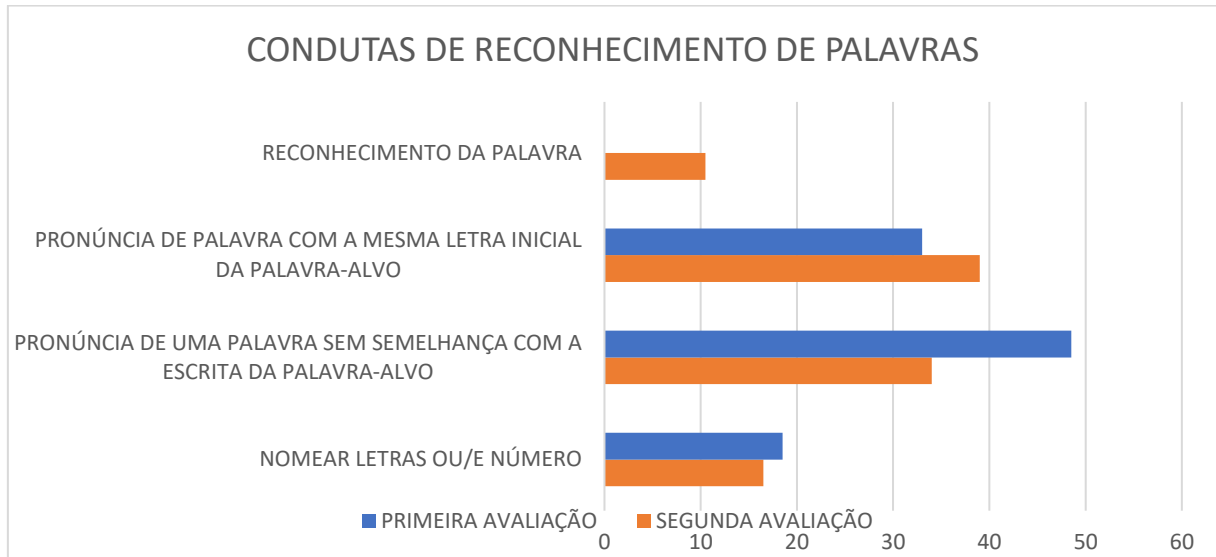
Fonte: Elaborada pela autora (2024)

Assim como na análise da primeira tarefa, consideramos como porcentagem apenas as respostas válidas, apenas as quatro primeiras condutas por termos uma palavra final dita pela criança para o reconhecimento da palavra-alvo.

Ao observar a última linha, podemos notar a predominância da quarta conduta, seguida pela terceira. Isso pode indicar que as crianças estão em diferentes estágios do processo de aprendizagem, algumas focando aspectos gráficos, como a primeira letra, e outras que ainda não fazem tais associações.

O gráfico abaixo mostra a comparação de ocorrência de cada conduta nas duas tarefas de leitura.

Gráfico 4 – Comparação entre as ocorrências de condutas de reconhecimento de palavras



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Dessa forma, analisaremos, nos quadros abaixo, as palavras pronunciadas com a mesma letra inicial da palavra-alvo. Os dados revelam a indicação de uma mesma palavra para diferentes palavras-alvo. Assim como anteriormente, as palavras foram separadas de acordo com a semelhança gráfica entre elas, totalizando três grupos.

Quadro 18 – Palavras pronunciadas com a mesma letra inicial da palavra-alvo na segunda tarefa (primeiro grupo de palavras)

BETO	BECO	BERNARDO
Bola - 4	Bola - 2	Bola
Brendon - 2	Brendon - 2	Brendon - 3
	Beto - 4	Beto
Bruna		
Bandeira		
		Bolo
	Barco	
	Bernardo	

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Alguns aspectos nos chamaram atenção. A palavra “bola” foi usada por algumas crianças, indicando que elas podem estar priorizando a letra inicial sem considerar os demais aspectos gráficos da palavra e resgatando em seu léxico mental uma palavra visualmente parecida.

Observa-se que nomes próprios foram utilizados para substituir as palavras, sugerindo que há uma tendência de uso da primeira letra, possivelmente relacionada à familiarização com nomes próprios. Isso ocorre com maior frequência nos dois outros grupos.

Quadro 19 – Palavras pronunciadas com a mesma letra inicial da palavra-alvo na segunda tarefa (segundo grupo de palavras)

MELADO	MELADA	MENU
Melissa - 3	Melissa - 4	Melissa – 3
Mariana - 4	Mariana - 3	Mariana – 3
Miguel - 2	Miguel - 2	Miguel – 3
Mamãe	Mamãe	Mamãe
Mel		
	Melado	

Fonte: Elaborada pela autora (2024)

Os dados apresentados no quadro acima evidenciam a importância da letra inicial e da familiaridade com os nomes próprios no processo de reconhecimento de palavras por parte das crianças. Observa-se que nomes como Melissa, Mariana e Miguel foram recorrentes entre as tentativas de leitura de “melado”, “melada” e “menu”, sugerindo que as crianças utilizaram a primeira letra como pista de leitura e recorreram a nomes já conhecidos. Tal conduta indica que a atenção à letra inicial e à familiaridade gráfica desempenham um papel fundamental. Além disso, o caso da criança que leu “mamãe” para todas as ocorrências evidencia o uso de palavras significativas como recurso de leitura. Também foram registradas tentativas com base em semelhanças gráficas, como a leitura “mel” para “melado”. Esses indícios demonstram como o repertório pessoal da criança e suas experiências prévias com a língua escrita podem influenciar suas hipóteses de reconhecimento de palavras.

Quadro 20 – Palavras pronunciadas com a mesma letra inicial da palavra-alvo na segunda tarefa (terceiro grupo de palavras)

CALADO	CAVADO	CABIDE
Cauã - 3	Cauã	Cauã – 2
Cecília - 2	Cecília	Cecília
Cristiano	Cristiano	Cristiano
Casa	Casa	Casa
	Calado - 2	Calado – 2
Cássia		
	Celular	
	Cerveja	
		Cleuberth

Fonte: Elaborada pela autora (2024)

Outro dado que merece destaque são as confusões gráficas entre as palavras “Beto” e “beco”, e entre “cavado”, “calado” e “cabide”. As crianças fizeram essas associações possivelmente devido às semelhanças gráficas. Isso pode sugerir que a palavra se tornou familiar e, ao visualizar uma outra com aspectos gráficos semelhantes, a memória é ativada.

Portanto, ao retomar a questão central desta pesquisa, constatamos que as crianças que não iniciaram mecanismos de decodificação, ao serem solicitadas a ler uma lista contendo palavras familiares e não familiares, utilizam as letras iniciais como referência na leitura. As crianças demonstraram o uso das primeiras letras das palavras como pista visual importante para o reconhecimento da palavra escrita. Como afirma Monteiro (2023, p.12-13):

Encontramos evidências de que as crianças prestam muita atenção nas primeiras letras das palavras com as quais vão se familiarizando na fase pré-alfabética, e que também desenvolvem a noção de que as palavras representam substantivos próprios e comuns. Ressaltamos que as condutas logográficas podem significar para a criança a base para as próximas fases do desenvolvimento, com atenção à fase ortográfica, uma vez que ela desenvolverá habilidades envolvidas na leitura imediata.

Diante do exposto, é possível concluir que as primeiras letras exercem um papel fundamental no reconhecimento de palavras. Estudos apontam que essas letras funcionam como pistas visuais importantes. E, mesmo quando ocorrem alterações nas letras subsequentes, a preservação da letra inicial mantém-se como fator facilitador da identificação da palavra.

4.3 A aprendizagem da leitura de palavras: relatos e percepções dos sujeitos

4.3.1 Os relatos das crianças leitoras

Durante a realização das avaliações de leitura, procuramos compreender o processo individual das crianças que leram as palavras da tarefa e que se mostraram receptivas em compartilhar suas experiências de aprendizagem.

Durante a realização da tarefa, usamos como perguntas-chave: “Como você aprendeu a ler?” e “Quem te ensinou a ler?”. Importante salientar que, durante a coleta dos dados, verificamos que sete crianças já estavam lendo; portanto, se encontravam na fase alfabética de leitura. Em seus estudos, Linnea Ehri (1992, 1998, 2005 e 2013) defende que o processo de reconhecimento de palavras deve ser observado de perto. Dessa forma, questionamentos como esses podem auxiliar a compreender como as crianças percebem a leitura e como as estratégias de ensino impactam na aprendizagem. Cada criança aprende a ler em um tempo específico e de maneira única.

Os relatos de Talita e Lucas revelam importantes semelhanças em seus processos de aprendizagem da língua escrita. Em seus relatos podemos perceber que, para essas crianças, o aprendizado ocorreu de forma gradual e o papel da família foi significativo. A seguir, apresenta-se um trecho da entrevista com a aluna Talita, realizado no dia 16 de maio de 2024, que descreve uma prática pedagógica baseada no uso do nome próprio como recurso para a aprendizagem.

PESQUISADORA: “Sua professora te ensinou a ler o nome dela?”

TALITA: “Não, minha avó ensinou.”

PESQUISADORA: “Como sua avó te ensinou?”

TALITA: “Ela pegou várias palavras e colocou uma de cada vez. Aí eu estava fazendo cada uma e fui aprendendo.”

[...]

PESQUISADORA: “E essa palavra aqui?”

TALITA: “BETO.”

PESQUISADORA: “A professora trabalhou o nome dele? Como ela fez?”

TALITA: “Ela fez B - E - T - O.”

PESQUISADORA: “Eu queria saber como é que você aprendeu a ler.”

TALITA: “Minha avó é professora. Aí ela põe várias letras do alfabeto. Aí nós formamos vários nomes de pessoas e nomes de coisas.”

PESQUISADORA: “Então você aprendeu a ler formando palavras? Formando com letras? Era letra de papel separada?”

TALITA: “Não, era tipo de madeira.”

Talita revela que sua avó, que é professora, foi a responsável por ensiná-la a ler. A avó adotou como estratégia o uso de letras móveis para explorar a formação de palavras, principalmente nomes de pessoas e de objetos, colocando-as uma por vez para que a neta aprendesse de forma progressiva com uma abordagem prática e contextualizada, envolvendo

palavras conhecidas para tornar o aprendizado significativo. Ao manipular letras móveis, as crianças podem formar palavras, criar frases e explorar diferentes combinações de letras de maneira tátil e visual. De acordo com Miranda e Montuani (2024, p.3), “[...] explorações com letras móveis podem favorecer o desenvolvimento da consciência grafofonêmica, uma vez que possibilitam o estabelecimento das correspondências grafema-fonema e reflexões metalinguísticas sobre essas relações”.

Assim como Talita, o aluno Lucas também relata, durante a realização da tarefa de leitura no dia 16 de maio de 2024, práticas pedagógicas e familiares interessantes:

PESQUISADORA: “Quem te ensinou a ler?”

LUCAS: “Foi meu pai e minha mãe.”

PESQUISADORA: “E sua professora? Ela te ensinou a ler também?”

LUCAS: “Sim.”

PESQUISADORA: “Como isso aconteceu?”

LUCAS: “Todo dia ela escolhe um ajudante do dia. Ela vai do A até o Z em ordem alfabética. Ela também vai batendo palma para contar os pedacinhos que tem a palavra e tem que falar uma palavra com a mesma letra do ajudante, mas não pode ser o nome.”

PESQUISADORA: “Entendi. A professora escreve muito na sala?”

LUCAS: “Sim, ela escreve as coisas que vão acontecer no dia no quadro. E ela fala as famílias das letras. Por isso, eu sei ler e escrever.”

Por sua vez, Lucas aponta que foi ensinado a ler tanto pelos pais quanto pela professora. Ele menciona uma prática diária na escola em que há a escrita de uma rotina e a escolha do ajudante do dia que participa de atividades relacionadas à escrita, como contar sílabas e dizer palavras que iniciam com as mesmas letras — aliteração. Assim como Talita, Lucas destaca uma abordagem contextualizada, na qual a professora utiliza dinâmicas que envolvem a participação ativa dos alunos na construção de palavras familiares associadas ao cotidiano das crianças.

Lucas está inserido em um contexto que promove o desenvolvimento do sistema de escrita alfabética, em que ocorre o desenvolvimento da consciência fonológica. Entende-se por consciência fonológica a capacidade de manipular sons individuais, separar palavras em sílabas, comparar o tamanho entre palavras e rimar ou substituir sons (Morais, 2012).

Importante ressaltar que não estamos nos referindo ao treino de consciência fonológica, mas à possibilidade de brincar com quadrinhas, parlendas e outros textos, a fim de explorar e criar hipóteses a respeito do sistema de escrita alfabética. Como defendido por Moraes e Silva:

As crianças do último ano da Educação Infantil já conseguem, espontaneamente, se engajar em brincadeiras nas quais exploram a dimensão sonora das palavras. [...] Elas podem se beneficiar de um ensino que as leve

a refletir sobre segmentos sonoros como sílabas e rimas, desenvolvendo sua consciência fonológica (Morais; Silva, 2022, p.89).

Nas avaliações de leitura, Talita e Lucas conseguiram ler todas as palavras. Dessa forma, podemos afirmar que a decodificação está presente e que a ordem das letras possui relevância durante o reconhecimento da palavra (Frith, 1985). Eles apresentaram reconhecimento automático das palavras, sem necessitar decodificar cada sílaba. Segundo Ehri (2013), “a automaticidade é o reconhecimento das pronúncias e dos significados de palavras escritas imediatamente ao vê-las, sem dedicar atenção ou esforços para decodificá-las” (Ehri, 2013, p. 169).

Portanto, ambas as crianças relataram um aprendizado que se deu de forma gradual. Talita experimentou um aprendizado através da construção do conhecimento. Lucas mostra que o aprendizado era reforçado diariamente na rotina escolar por meio de atividades interativas e coletivas que despertavam a atenção para a leitura e a escrita de palavras. Além disso, notamos o destaque na decodificação e na formação de palavras. Talita, ao construir palavras com letras móveis, desenvolveu habilidades de reconhecer aquelas que lhe são familiares. Lucas aprendeu a associar letras a sílabas e palavras de forma consciente. Além disso, o envolvimento familiar influenciou todo o processo de aprendizagem.

4.3.2 Os relatos das crianças não leitoras

Paulo e Joana fazem uso de estratégias baseadas em pistas visuais e associações com contextos sociais, como o familiar e o escolar, para desenvolverem suas habilidades de leitura. Seus relatos de aprendizagem refletem claramente comportamentos típicos da fase em que se encontram no desenvolvimento do reconhecimento de palavras, a fase pré-fonetizante. Frith (1985) afirma que, na fase logográfica, a criança tem um vocabulário restrito de leitura de palavras, a ordem das letras não exerce um papel fundamental, em vez disso, ocorrem tentativas para adivinhar a palavra. A seguir, encontra-se um quadro com as tentativas de reconhecimento de palavras realizadas por duas crianças: Paulo e Joana.

Quadro 21 – Reconhecimento das palavras e os relatos de Paulo e Joana

Palavra-alvo	Paulo	Joana
“Nome da criança”	Paulo	Joana
“Nome da professora”	Vânia	Aline
Beto	Bola (aqui não lembra da palavra)	Beto
Melado	Não sei	Melado
Calado	Cristiano (nome do pai)	Calado
Beco	Beto	Recitado
Melada	É igual à outra (fazendo referência à palavra melado)	Melado
Cabide	Cristiano	Não sei
Bernardo	Igual às outras (fazendo referência a Beto e beco)	Passa
Cavado	Cristiano	Não sei
Menu	Be... parece Beto (Aqui lembra da palavra Beto)	Não sei

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Os relatos abaixo permitem uma análise mais detalhada das palavras que as crianças tentaram reconhecer, os comportamentos que tiveram ao tentar ler e o que relataram sobre seu aprendizado da leitura.

PESQUISADORA: “Como você sabe que está escrito o nome da sua professora?”

PAULO: “Começa com V.”

PESQUISADORA: “Quem ensinou a ler Vânia?”

PAULO: “É porque eu sei que V com A é VA.”

PESQUISADORA: “Mas quem te ensinou isso?”

PAULO: “Eu aprendi sozinho e não falei pra ninguém.”

PESQUISADORA: “Por que você acha que está escrito bola?”

PAULO: “Porque ela começa com B. Tem o som no começo e aí eu acho que é com B.”

PESQUISADORA: “E quem escreveu bola para você aprender que bola é com B?”

PAULO: “A minha mãe faz o som no ‘para casa’. Aí eu tento acertar. Todo dia eu acerto.”

Ao analisar o diálogo, nota-se que Paulo reconhece de forma correta o próprio nome e o nome da professora. Nas demais palavras, Paulo demonstra uma forte habilidade de reconhecimento a partir do uso de pistas visuais, nesse caso a primeira letra. Tal comportamento indica que ele está em uma fase em que a identificação de letras iniciais é um recurso central para ativar a memória e se recordar de palavras familiares. Além disso, a criança faz conexões

a partir de suas vivências pessoais e do ambiente ao seu redor, fazendo referência ao nome do pai de forma repetida.

Analisaremos, agora, os relatos de Joana durante a realização da segunda tarefa de leitura:

PESQUISADORA: “Como você sabe que está escrito o nome da sua professora?”

JOANA: “Porque ela escreve no quadro e eu tenho uma memória de elefante, porque eu tenho um amigo elefante.”

PESQUISADORA: “Como você faz para lembrar as palavras?”

JOANA: “Só guardo e depois zip zap. Mas também pode falar que eu não esqueço.”

PESQUISADORA: “Como você sabe que está escrito ‘melado’?”

JOANA: “Não sei, só coloquei na minha cabeça.”

PESQUISADORA: “Onde você viu essa palavra ‘melado’ escrita?”

JOANA: “No quadro. É porque a gente tá fazendo um cesto do melado.”

Joana ainda não possui habilidades de decodificação, consegue reconhecer a escrita de algumas palavras. As cinco primeiras palavras estavam armazenadas em seu léxico mental por já terem sido trabalhadas em sala de aula, que conseqüentemente se tornaram familiares. De acordo com Ehri (2013), as palavras familiares “não envolvem relações entre letras e sons, exigindo uma quantidade substancial de prática para lembrar as palavras” (Ehri, 2013, p. 155).

Podemos considerar que as palavras trabalhadas em sala de aula foram memorizadas e, ao serem visualizadas, sua lembrança pode ter sido ativada a partir de aspectos visuais gráficos presentes na palavra-alvo, aliados possivelmente a outras pistas, como fonológicas ou contextuais. Assim, é possível que as crianças tenham recorrido a diferentes indícios no processo de reconhecimento das palavras.

Nas demais palavras apresentadas na tarefa de leitura, Joana apenas utilizou pistas visuais ou contextuais em “BECO” e “MELADA”, que têm semelhanças gráficas com as anteriores. Para a palavra “BECO”. Joana, após recitar por duas vezes a quadrinha trabalhada em sala de aula, faz referência a ela quando diz “recitado”. Para a palavra “MELADA”, ela se orientou pela semelhança gráfica com a palavra “MELADO” e se confundiu ao ler a palavra como “MELADO”. Nas quatro últimas palavras, a criança parece não fazer uso de pistas visuais, afirmando não saber o que está escrito ou pedindo para passar a palavra. De acordo com Frith (1985), a criança pode se recusar a responder sobre o que pensa estar escrito quando não consegue relacionar a palavra escrita com alguma outra já memorizada.

Podemos concluir que os processos de leitura de Paulo e de Joana apresentam semelhanças. Eles recorrem ao uso de pistas visuais para recordar as palavras, sendo letras

iniciais e aspectos gráficos da palavra importantes aspectos a serem considerados. Paulo, por exemplo, identifica o nome “Vânia” a partir do reconhecimento da letra “V”; enquanto Joana faz uma associação da escrita completa da palavra “melada” com “melado”. Assim como ambos fazem uso de associações com elementos contextuais e familiares. Paulo se recorda do nome do pai, que inicia com a letra “C”, quando visualiza as palavras “calado”, “cabide” e “cavado”. Por sua vez, Joana reconhece a palavra melado por associá-la a uma atividade realizada em sala de aula. A aprendizagem contextualizada facilita a memorização e a compreensão das crianças.

Outro fator que chama atenção é a confiança das crianças nas condutas que utilizam para tentarem ler. Paulo afirma que aprendeu sozinho, o que indica uma motivação pelo aprendizado. Por sua vez, Joana demonstra confiança em sua memória. Além disso, eles citam brevemente o apoio familiar durante as avaliações de casa e o comportamento rotineiro da professora ao escrever o próprio nome no quadro.

4.3.3 Os relatos das professoras regentes sobre os processos vividos em sala de aula

Durante a implementação do plano de ação proposto pelas pesquisadoras, as professoras relataram vivências significativas que revelam tanto a continuidade de práticas já consolidadas quanto a abertura para novas abordagens pedagógicas. Os relatos apontam para um processo reflexivo que fortaleceu a intencionalidade das ações em sala de aula e reafirmou o compromisso com o direito das crianças à inserção no mundo letrado, sem renunciar ao brincar e à ludicidade.

Durante a entrevista, a professora Vânia explicou que, ao iniciar a proposta, optou por preservar a metodologia que já utilizava com sua turma. De acordo com seu relato: “Eu mantive a metodologia que eu usava antes para as crianças não estranharem. Eu pego a cartolina e fazemos o registro do texto da parlenda, eles desenham e colocamos a sala”. No entanto, à medida que o trabalho se desenvolveu, a professora foi incorporando novos elementos, como a exploração de palavras-chave e a escrita espontânea, promovendo maior aproximação das crianças com a língua escrita. Ainda segundo ela: “Exploramos as palavras que estavam na quadrinha, mostrei imagens, eles desenharam, eu pedia para eles escreverem as palavras do jeito deles no quadro”.

A atividade com a parlenda também despertou entusiasmo nas crianças, que demonstraram interesse em ler outras palavras presentes no ambiente da sala. A professora Vânia relatou: “Despertou interesse neles. Eles tentavam ler outras palavras que estavam na sala. Eu chamava e líamos juntos”. Esse envolvimento aponta para um processo de curiosidade

que ultrapassou a atividade proposta, refletindo o impacto do plano de ação na rotina e no olhar das crianças para a leitura.

Os textos da tradição oral, como parlendas, cantigas de roda, trava-línguas, adivinhas, contos populares e quadrinhas, exercem um papel significativo na aprendizagem infantil, auxiliando no desenvolvimento cognitivo, linguístico, emocional e social. Através das repetições, rimas e melodias, a linguagem é desenvolvida. Assim como estimula a memória e a capacidade de atenção; além da transmissão cultural, preservando tradições e valores. Vários autores tratam do uso desses textos como ferramenta pedagógica para o desenvolvimento da alfabetização e do letramento, tanto na Educação Infantil quanto nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Paulo Freire não aborda em suas obras os textos a tradição oral de forma explícita, contudo seu pensamento oferece contribuições para o uso desses textos na aprendizagem. Freire (1967; 1987) aborda a importância de o ensino partir da cultura popular e do contexto social dos educandos. Dialogando com Paulo Freire, os textos da tradição oral, considerados expressão da cultura popular, valorizam o conhecimento prévio dos alunos e suas culturas.

O processo de alfabetização deve ser vinculado ao letramento. Essa ideia é defendida por Magda Soares (2020). O educador ao utilizar tais textos aproxima as crianças das práticas sociais da escrita, o que favorece um aprendizado mais significativo e contextualizado. Dessa forma, parlendas, quadrinhas e cantigas exercitam a oralidade e introduzem a criança aos ritmos da linguagem e à memorização de palavras e frases. De acordo com a autora, “[...] o texto deve ser sempre o eixo central das atividades de alfabetização e letramento” (Soares, 2020, p. 39).

Na presente pesquisa, a utilização da quadrinha foi vista de forma positiva pelas professoras regentes das turmas participantes. Ao refletir sobre sua concepção de trabalho com a língua escrita na Educação Infantil, a professora Vânia destacou sua formação e prática fundamentadas nos princípios da psicogênese da língua escrita e da conexão entre alfabetização e letramento. Ela ressaltou a importância de respeitar as especificidades da infância sem deixar de oferecer experiências ricas e significativas com a língua: “Acredito que a criança tem espaço, a Educação Infantil é uma etapa única, tem sua especificidade, tem o brincar e o lúdico, mas se não sistematizarmos e oferecermos essas vivências, porque elas estão inseridas em um mundo letrado, estamos tirando os direitos delas”. Segundo ela, o contato com textos orais faz parte do cotidiano das crianças para a exploração do sistema de escrita.

Nesse sentido, ela faz uma defesa do direito das crianças de participar do universo da leitura e da escrita desde cedo, mas de forma leve, contextualizada e respeitosa: “Não se trata

de utilizar cartilhas, de escrever um monte de palavras, mas sim uma coisa leve e descontraída. Elas ajudam na construção de tudo, como diz Paulo Freire, trazer a questão das vivências e do mundo deles”. E concluiu: “Não é uma preparação, mas não posso negar à criança o direito de saber, conhecer e pertencer ao mundo letrado”.

Por sua vez, a professora Aline compartilhou que o trabalho com a parlenda não foi diferente dos trabalhos realizados pelas professoras na EMEI. Segundo o seu relato: “Nós construímos o cartaz junto com as crianças e elas desenharam. Primeiro eu trouxe as imagens impressas de casa, o melado, de um menino com a mãozinha simbolizando o ato de ficar calado e de um tacho”. Assim como Vânia, também foi pontuado o interesse das crianças pelo texto e por palavras que estavam em outros contextos: “Tinha criança que chegava na sala e já ia direto procurar o nome dela ou de algum outro amigo. Começaram a se interessar por escrever as palavras das parlendas, das histórias, dos combinados. Isso foi crescendo”.

Esses relatos revelam como o plano de ação contribuiu para aprofundar práticas já pautadas pela escuta, pela ludicidade e pelo respeito às infâncias, ao mesmo tempo em que proporcionou novos olhares sobre o potencial das crianças em relação à língua escrita. A reflexão das professoras evidencia um compromisso pedagógico que integra o cuidado, o brincar e o conhecimento em uma proposta rica, acessível e potente. Apesar dos resultados nos mostrarem alterações nas quantidades de ocorrências das condutas de reconhecimento de palavras, podemos afirmar que as atividades tiveram um certo impacto nesses reconhecimentos, mas não podemos afirmar que o trabalho com textos da tradição oral garante a familiaridade das crianças com as palavras. Pesquisas futuras podem analisar o impacto de textos da tradição oral no desenvolvimento do reconhecimento de palavras de crianças não leitoras.

4.3.4 Estratégias escolares e não escolares que contribuem para a aprendizagem da leitura

Os relatos das crianças sobre como reconhecem palavras e como aprenderam a ler, nos permitem refletir sobre o impacto das estratégias utilizadas pelos adultos, tanto no contexto escolar como no familiar, no processo de ensino da leitura. Os dados indicam que as crianças reconhecem as práticas aplicadas por suas famílias e professoras, revelando como essas experiências, vividas de maneira significativa, se tornam referências concretas para sua aprendizagem.

Durante o trabalho com a quadrinha, conduzido pelas professoras regentes das turmas participantes da pesquisa, as crianças tiveram a oportunidade de explorar os sons das rimas, analisar as palavras-chave e criar estratégias próprias para fazer o reconhecimento. Esse

processo aponta para um movimento essencial da aprendizagem da leitura: o de tornar certas palavras conhecidas. Ou seja, permitir que a criança se aproprie da língua escrita a partir do contato frequente, do uso significativo e da mediação intencional em torno de palavras que fazem parte de seu cotidiano e despertam seu interesse.

Pesquisadores como Soares (2004), Morais (2012) e Teberosky e Colomer (2003), nos ajuda a compreender que, para as crianças em processo de alfabetização, reconhecer uma palavra não significa decodificá-la letra por letra, mas, muitas vezes, perceber elementos visuais, sonoros, afetivos e contextuais que a tornam familiares. As palavras conhecidas são aquelas que circulam no cotidiano das crianças, em suas rotinas, jogos, músicas, histórias, nomes próprios, e que, por isso, ganham sentido e são facilmente reconhecidas em diferentes contextos.

Na pesquisa, as crianças mostraram que reconhecem palavras que fazem parte de suas rotinas, como o nome dos colegas, da professora, dos pais, ou palavras que viram repetidamente em casa ou na escola. Um exemplo disso foi o relato de uma criança que contou: “A professora escreve a rotina no quadro, e aí a gente vai vendo as palavras”. Essa repetição, associada a uma prática significativa e contextualizada, favorece o reconhecimento da palavra como uma unidade, antes mesmo do domínio do sistema de escrita.

A familiaridade com as palavras trabalhadas — por meio de atividades como leitura coletiva, exploração do som e da grafia, segmentação, uso de imagens e apoio visual — fortalece a memória visual das crianças. Como demonstrado em um dos relatos, a professora brincava de segmentar as palavras com palmas, ajudando as crianças a perceberem os pedaços sonoros (as sílabas). O exercício de segmentar e bater palmas para cada “pedacinho” da palavra é uma estratégia que promove o desenvolvimento da consciência fonológica, fundamental para que as crianças compreendam que as palavras são formadas por unidades menores, facilitando, assim, o aprendizado da leitura e da escrita.

Quando essas práticas são acompanhadas da exploração do registro escrito da palavra — seja no quadro, em cartazes ou nas produções das crianças — ocorre a associação entre o som e a forma gráfica, o que contribui não apenas para o reconhecimento da palavra, mas também para a ampliação de seu significado, seu uso social e a construção de seu conhecimento lexical pela criança.

Esse processo se amplia com a presença constante de palavras no ambiente, como demonstrado quando as crianças reconhecem a escrita da rotina no quadro ou se envolvem na escolha do ajudante do dia a partir da ordem alfabética. Essas situações, muitas vezes vistas

como rotineiras, tornam-se momentos significativos e contextualizado de palavras e nomes próprios, nesse sentido, transforma o cotidiano da sala em um espaço de letramento.

Outro recurso potente para tornar a palavra conhecida é o uso de letras móveis. Como exposto, uma das crianças mencionou utilizar esse material em casa. As letras móveis permitem à criança experimentar de forma ativa, testando hipóteses, montando e desmontando palavras. Como afirma Morais (2019, p. 187), as letras móveis

potencializam o trabalho cognitivo de montar/desmontar/remontar palavras, já que eles [os alunos] não têm que traçar letras, e sim relacioná-las num abecedário ou conjunto fornecido pelo adulto. [...] A forma escrita das palavras potencializa a reflexão sobre suas partes sonoras, o fato de o próprio aprendiz selecionar e ordenar letras “prontas”, que constituem unidades, “amplifica” sua capacidade de pensar sobre a notação escrita e sua relação com os segmentos sonoros que ela substitui.

De acordo com Miranda e Montuani (2024), esse recurso é uma ferramenta essencial na prática pedagógica, especialmente no contexto da alfabetização. “É importante destacar que as possibilidades de uso das letras móveis podem ser ampliadas através da mediação docente, na medida em que a professora propõe reflexões que favorecem confrontos cognitivos e promovem situações efetivas de aprendizagem” (Miranda; Montuani, 2024, p. 5).

Ao manipular letras e formar palavras conhecidas — como nomes de colegas, objetos da sala ou palavras da parlenda —, a criança se engaja em um processo de experimentação que contribui para a consolidação da leitura e da escrita. Para Martins *et al* (2015), essa construção de hipóteses pode ser identificada na escrita inventada, a qual é conceitualizada como

[...] a tentativa de fonetizar, antes de qualquer aprendizagem formal, os sons das palavras à medida que se procura escrevê-las. Não se trata de um processo de memorização e de restituição de escritas convencionais, mas sim de um processo de experimentação por parte das crianças que, apesar de não saberem ler, usam os conhecimentos que adquiriram sobre as correspondências letras-sons e procuram representar na escrita os sons que identificam o mais fielmente possível (Martins *et al*, 2015, p. 137).

A escrita inventada não é uma fase transitória, mas uma forma legítima de o aprendiz experimentar e testar seus conhecimentos a respeito da língua escrita. Quando a palavra já é conhecida e tem sentido para a criança, ela se arrisca com mais confiança, porque reconhece a função e o valor daquela palavra.

Nesse processo, além das práticas pedagógicas em sala de aula, o apoio da família e as interações sociais e afetivas aparecem como fatores importantes. Uma das crianças afirma que a família o ajuda no dever de casa e o ensina a ler ao fazer os sons das palavras. Esses relatos

evidenciam que, quando o ambiente familiar também promove a presença significativa da língua escrita — seja com livros, conversas, jogos ou tarefas escolares —, amplia-se o repertório da criança e fortalece-se o vínculo com as palavras que circulam em seu cotidiano. No entanto, é preciso considerar que nem todas as crianças têm acesso a esse tipo de apoio, o que reforça a importância da escola como espaço de garantia de experiências significativas com a língua escrita e de ampliação das oportunidades de letramento para todos.

O conceito de palavra conhecida, portanto, dialoga diretamente com o reconhecimento da leitura como um processo cultural e social. Como aponta Teberosky e Colomer (2003), as crianças constroem conhecimentos sobre a escrita muito antes da escolarização formal. Em situações em que leem, ouvem ou interagem com textos no cotidiano.

Ao ampliar a escuta das crianças e integrar suas vozes na análise dos processos de leitura, reconhecemos que o percurso de aprendizagem não é linear nem homogêneo, mas atravessado por experiências, sentidos, afetos e contextos. As estratégias escolares e não escolares se entrelaçam, e a palavra conhecida se firma como um ponto de partida potente para o desenvolvimento de novas aprendizagens.

Assim, podemos compreender que aprender a ler envolve muito mais do que decodificar. Envolve reconhecer-se como leitor, apropriar-se de palavras que fazem sentido e experimentar. Como diz uma das crianças: “Ela escreve no quadro e eu tenho uma memória de elefante [...]. Só guardo e depois zip zap. Mas também pode falar que eu não esqueço”. Essa fala simples, mas profunda, revela o essencial: a palavra conhecida é aquela que faz sentido para quem lê. Como apontado por Vygotsky (1991), a aprendizagem é, antes de tudo, um processo social e cultural. E é nesse encontro entre experiências escolares e não escolares, entre o brincar e o saber, entre o nome e o mundo, que a palavra se torna conhecida.

RECURSO EDUCACIONAL

Como parte integrante desta pesquisa de mestrado e com o intuito de transformar os achados e reflexões do estudo em um material acessível e útil para professores da Educação Infantil, foi criado um e-book intitulado “Reconhecimento de palavras na Educação Infantil: Teoria, Experiências e Práticas”. A proposta nasce do desejo de compartilhar conhecimentos construídos no diálogo entre teoria e prática, com foco nas possibilidades de aproximação das crianças pequenas com a língua escrita — em especial, com o reconhecimento de palavras familiares.

O material foi desenvolvido no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Educação da Faculdade de Educação da UFMG (Promestre), que tem como característica central a realização de pesquisas aplicadas, voltadas à intervenção em contextos educativos. Zaidan, Reis e Kawasaki (2020) discorrem acerca dos recursos educacionais do curso de mestrado profissional, ao afirmarem que

os recursos educativos têm se constituído como um acervo elaborado pelos próprios profissionais e que possibilita, à Educação Básica, um apoio diante de seus múltiplos desafios. Sua divulgação, nos devidos moldes, para que seja disponibilizado aos professores, requer vínculos contínuos entre Universidade e Escola Básica, o que só enriquece os propósitos formativos das duas Instituições (Zaidan; Reis; Kawasaki, 2020, p. 12).

Nesse sentido, o e-book (Apêndice H) foi estruturado em três blocos: no primeiro, apresentamos uma introdução ao tema. No segundo bloco são apresentados conceitos centrais da pesquisa, como o reconhecimento de palavras, o papel das primeiras letras, a importância de palavras conhecidas (como o nome próprio) e o que as crianças demonstram saber sobre a língua escrita antes mesmo do ensino formal. Por fim, a terceira parte é dedicada a sugestões de atividades que favorecem o reconhecimento de palavras em situações significativas e brincantes, utilizando recursos como parlendas, cartões ilustrados e jogos de leitura.

As propostas foram organizadas para facilitar a aplicação em sala de aula e estão acompanhadas de orientações claras sobre objetivos didáticos, materiais necessários, sugestões de mediação e possibilidades de ampliação. Entre as propostas, destacam-se: *Descobrimo palavras na parlenda*: a partir de um texto curto e ritmado, como as parlendas, as crianças serão convidadas a localizar palavras conhecidas, identificar letras e formar palavras com letras móveis, desenvolvendo habilidades de atenção à estrutura da palavra e ao som das letras; *Jogo da memória de palavras*: utilizando cartões ilustrados com imagens e palavras, as crianças participam de jogos de pareamento que estimulam o reconhecimento visual de palavras e a

associação com significados. A proposta é pensada para favorecer a leitura em um contexto interativo e divertido; *Nome misterioso – Portinha secreta*: com base no uso do nome próprio, propõe-se uma série de atividades que exploram o reconhecimento de letras iniciais, comparação entre nomes, agrupamentos por letras, e construção de nomes com letras móveis. Essas atividades partem de um elemento significativo para as crianças: seu próprio nome e dos colegas; *Dominó de palavras*: pensado para favorecer o reconhecimento de palavras familiares por meio da associação entre pistas visuais (imagens) e pistas gráficas (forma da palavra escrita), a atividade consiste em um conjunto de peças semelhantes às do jogo de dominó tradicional, mas adaptadas à alfabetização; e, *Qual é a palavra?*: desenvolvido com o objetivo de estimular as crianças no processo de reconhecimento e associação de palavras com imagens.

Este material será disponibilizado no site do Ceale/ UFMG e, também divulgado por e-mail para escolas da rede pública e privada, visando alcançar um público mais amplo de educadores. Com isso, espera-se que o e-book possa contribuir para fortalecer o vínculo entre universidade e escola, promovendo a circulação de saberes e a valorização da prática docente na Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo investigar o efeito das primeiras letras no reconhecimento de palavras por crianças não leitoras, com foco no processo de familiarização com palavras significativas para elas. A pesquisa foi realizada com trinta e oito crianças de cinco anos de idade, matriculadas em uma escola municipal de Educação Infantil localizada no município de Belo Horizonte/MG, e apoiou-se em uma abordagem metodológica que articulou procedimentos quantitativos e qualitativos e permitiu compreender as condutas de leitura utilizadas pelas crianças que ainda não dominam os mecanismos de decodificação.

Os dados analisados evidenciaram que, mesmo antes do ensino formal do sistema de escrita alfabética, as crianças mobilizam diferentes condutas de leitura, especialmente a utilização da letra inicial como pista visual para o reconhecimento de palavras. Esse comportamento, identificado ao longo das tarefas propostas, dialoga diretamente com o que Frith (1985) denomina estratégia logográfica, em que o leitor iniciante se apoia em aspectos visuais das palavras, sem recorrer às correspondências fonema-grafema. Do mesmo modo, as observações se alinham à fase pré-alfabética, descrita por Ehri (1992, 1998, 2005, 2013), na qual a leitura ocorre por meio de sinais visuais e contextuais, ainda sem o envolvimento de processos fonológicos.

As análises também permitiram observar que o reconhecimento de palavras não está dissociado da vivência social e das práticas de letramento às quais as crianças estão expostas. A familiaridade com determinadas palavras está fortemente associada à frequência com que elas são vistas, ouvidas e utilizadas em contextos reais e significativos. Os nomes próprios, por exemplo, ocuparam lugar central no repertório visual das crianças, sendo prontamente reconhecidos a partir de suas primeiras letras — fato já ressaltado por Monteiro (2023), ao apontar que muitas crianças iniciam o processo de leitura através da memorização de palavras marcantes em sua vida cotidiana, como o nome próprio e o de pessoas próximas. Tal reconhecimento visual, ainda que desvinculado de aspectos fonológicos, representa um importante passo na formação do léxico mental, como já defendido por Castro (2020), que destaca a importância das pistas visuais na ativação da memória para palavras conhecidas. Dessa forma, o léxico mental da criança começa a se formar não apenas com base na repetição, mas na relevância subjetiva que essas palavras adquirem em seu cotidiano.

A pesquisa evidenciou, ainda, que a curta exploração ao texto de uma quadrinha durante a realização da pesquisa, embora tenha sido também valiosa do ponto de vista da interação lúdica com a língua escrita, não garantiu, por si só, a memorização por familiaridade com as

palavras que a compunham. No entanto, embora não tenha sido suficiente para promover familiarização com as palavras de forma duradoura, as atividades foram importantes para a modificação das condutas de leitura usadas pelas crianças.

Do ponto de vista pedagógico, os achados desta pesquisa indicam a importância de práticas intencionais na Educação Infantil que promovam a reflexão sobre a escrita, respeitando as especificidades da faixa etária, mas sem subestimar sua capacidade de se apropriar, gradualmente, do sistema de escrita. Oferecer oportunidades para que as crianças interajam com palavras que fazem sentido para elas, em contextos que favoreçam a mediação e a escuta ativa, é essencial para o desenvolvimento das primeiras habilidades de leitura. A sala de aula pode, assim, se constituir como um espaço privilegiado de iniciação ao universo letrado, desde que as práticas educativas estejam ancoradas em uma concepção de criança como sujeito ativo, capaz de observar, refletir e construir hipóteses. Como bem aponta Soares (2016), a imersão em contextos de letramento, desde cedo, permite à criança construir hipóteses sobre o funcionamento da língua escrita, mesmo que ainda não possua domínio do princípio alfabético.

É fundamental compreender que as crianças não leitoras não são passivas diante do texto escrito. Ao contrário, demonstram engajamento, tentam, especulam, fazem associações e se interessam pelo que leem — mesmo que ainda não decodifiquem convencionalmente. Por isso, reconhecer essas tentativas como legítimas e valorizar os caminhos que as crianças constroem para compreender a escrita é um passo importante para qualificar o ensino na Educação Infantil.

Esta pesquisa, no entanto, possui limitações que merecem ser destacadas. O número de palavras trabalhadas e o tempo de exposição a elas podem ter influenciado os resultados, especialmente no que se refere à consolidação da familiaridade. Além disso, o estudo esteve circunscrito a um único contexto escolar e faixa etária, o que restringe a generalização dos achados. Diante disso, sugerimos que futuras pesquisas possam ampliar o número de palavras, considerar diferentes faixas etárias e incluir um maior número de escolas, a fim de explorar com mais profundidade as condutas de reconhecimento de palavras em contextos variados.

Por fim, esperamos que os resultados aqui apresentados possam contribuir para a ampliação das discussões sobre o início da aprendizagem da leitura, especialmente no que diz respeito às condutas de reconhecimento de palavras utilizadas por crianças não leitoras. Que este trabalho inspire educadores e pesquisadores a olhar com atenção para os pequenos leitores que, antes mesmo de decodificarem palavras, já buscam sentidos, se apropriam de saberes e constroem seus primeiros passos rumo à leitura.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Ana; MARTINS, Margarida Alves. Escrita inventada no jardim-de-infância: Contributos para a aprendizagem da leitura e escrita. **Aná. Psicológica**, Lisboa, v. 36, n. 3, p. 341-354, set. 2018. Disponível em http://scielo.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312018000300006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 13 out. 2023.
- ALMEIDA, Ana Maria. **Para uma sociologia da infância**. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais, 2009. p. 30-52.
- MARTINS, M. Alves. *et al.* Escrita inventada e aquisição da leitura em crianças de idade pré-escolar. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 31, n. 2, p. 137-144, 2015.
- ARAGÃO, Silvia de Sousa Azevedo. **Conhecimentos sobre a escrita alfabética revelados por crianças ao final da educação infantil**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes *et al.* **Planejamento da alfabetização** (Coleção Instrumentos da Alfabetização, vol.4). Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.
- BIALYSTOK, Ellen. Symbolic representation of letters and numbers. **Cognitive Development**, v. 7, n. 3, p. 301-16, 1992.
- BRANDÃO, A. C. P.; LEAL, T. F. Alfabetizar e letrar na educação infantil: o que isso significa? *In*: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. (Org.). **Ler e escrever na educação infantil: discutindo práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica. p. 13-31, 2011.
- BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. (Orgs.). **Ler e escrever na educação infantil: discutindo práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- CASTRO, R. **Estratégias de reconhecimento de palavras de crianças de cinco anos**. 2020 (Monografia) FaE/UFMG.
- CHALL, J. S. **Learning to read: The great debate**. Fort Worth: Harcourt Brace College Publishers, 1983.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (ed.) **The SAGE Handbook of Qualitative Research** (5^a ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 2018.
- EHRI, L. C. Reconceptualizing the development of sight word reading and its relationship to recoding. *In*: P. B. Gough, L. C. Ehri, & R. Treiman (Eds.), **Reading acquisition**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, p. 107-143, 1992.
- EHRI, L. C. Word reading by sight and by analogy in beginning readers. *In*: C. Hulme; R. M. Joshi (ed.). **Reading and spelling: Development and disorders**. Lawrence Erlbaum Associates Publishers. p. 87-111, 1998.
- EHRI, L. C. Learning to read words: Theory, findings, and issues. **Scientific Studies of reading**, v. 9, n. 2, p. 167-188, 2005.

EHRI, L. C. O desenvolvimento da leitura imediata de palavras: fases e estudos. *In*: SNOWLING, M. J.; HULME, C. (Org.), **A Ciência da leitura**. Porto Alegre: Penso, p. 153-172, 2013.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Cortez, 1986.

FERREIRO, Emilia. L'écriture avant la lettre. *In*: SINCLAIR, Hermine (org.). **La production de notations chez le jeune enfant**. Paris: Presses Universitaires de France, p. 7-70, 1988.

FERREIRO, Emilia; ZEN, Giovana Cristina. Desenvolvimento da escrita em crianças brasileiras. **Revista Práxis Educacional**, 2022, v. 18, n. 49.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FRITH, U. Beneath the surface of developmental dyslexia. *In*: K. Patterson, J. Marshall; MColtheart (Ed.) **Surface dyslexia: Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading**. London: Lawrence Erlbaum, 1985.

GOUGH, P. B; HILLINGER, M.L. Learning to read: An unnatural act. **Bulletin of the Orton Society**, 30, 179-196, 1980.

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

LEITE, T. M. S. B. R. **Alfabetização – Consciência fonológica, Psicogênese da Escrita e Conhecimento dos Nomes das Letras: um ponto de interseção**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2006.

LÚCIO, P. S.; PINHEIRO, Â. M. V. (2011). Vinte anos de estudo sobre o reconhecimento de palavras em crianças falantes do português: uma revisão de literatura. **Psicologia: Reflexão E Crítica**, 24(1), 170-179. 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-79722011000100020>>. Acesso em: 13 out. 2023.

LURIA, Alexander R. O desenvolvimento da escrita na criança. *In*: VYGOTSKY L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

MARSH, G; FRIEDMAN, M; WELCH, V; DESBERG, P. A cognitive-developmental theory of Reading acquisition. *In*: G. MACKINNON & T. WALLER (ed.), **Reading research: Advances in theory and practice** (pp. 199-221). Nova York: Academic, 1981.

MASON, J. When do children learn to read: An exploration of four-year old children's letter and word Reading competencies. **Reading Research Quarterly**, 15, 202-227, 1980.

MIRANDA, M.; MONTUANI, D. Letras móveis na alfabetização: percepções docentes. **Olhares & Trilhas**, [S. l.], v. 26, n. 2, p. 1-21, 2024. DOI: 10.14393/OT2024v26.n.2.73325. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/olhasesetrilhas/article/view/73325>. Acesso em: 11 set. 2024.

MONTEIRO, Sara Mourão; MARTINS, Margarida Alves. **Relação entre níveis conceituais de escrita e estratégias de reconhecimento de palavras**. Educ. rev. vol. 36, Belo Horizonte, 2020.

MONTEIRO, Sara Mourão; SOARES, Magda. Processos cognitivos na leitura inicial: relação entre estratégias de reconhecimento de palavras e alfabetização. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 2, p.449-466, abr./jun. 2014.

MONTEIRO, Sara. **Leitura de palavras na fase inicial da aprendizagem da língua escrita**. 2023.

MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C; e Brandão, A. C. P. A. Refletindo sobre a língua escrita e sobre sua notação no final da educação infantil. **Rev. Bras. Estud. Pedagóg.** [on-line], v. 97, n. 247, p. 519mor-533, 2016.

MORAIS, Artur Gomes de. Consciência fonológica e alfabetização: superando preconceitos teóricos e mantendo a coerência, ajudando nossos alfabetizandos. *In*: MORAIS, A. G. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência Fonológica na Educação Infantil e no Ciclo de Alfabetização**. 1ª ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2019.

MORAIS, A. G.; SILVA, A. Consciência fonológica na Educação Infantil: desenvolvimento de habilidades metalinguísticas e aprendizado da escrita alfabética. *In*: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. (org.). **Ler e escrever na educação infantil: discutindo práticas pedagógicas**. 2. ed.; 5. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, p. 73-89, 2022.

OLIVEIRA, Eliane Lemos de. **Evolução dos conhecimentos de crianças sobre relações entre grafemas e fonemas na leitura e na escrita após alcançarem uma hipótese alfabética** / Eliane Lemos de Oliveira, 2017.

PINHEIRO, A. M. V. **Leitura e escrita: Uma abordagem cognitiva**. Editorial Psy II, 1994.

SEYMOUR, P. H. K.; DUNCAN, L. G. Learning to read in English. **Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society**, 8, 281-299, 2001.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2014.

SOARES, Magda. **Alfaetrar: Toda criança pode aprender a ler e a escrever**/ Magda Soares. 1. ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. **As muitas facetas da alfabetização**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo: n. 52, p.19-24, fev. 1985.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n.24, jan./fev./mar./abr. 2004.

SOARES, Magda. Letramento em ensaio - Letramento: como definir, como avaliar, como medir. *In*: SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Penso, 1998.

STUART, M; COLTHEART, M. Does Reading develop in a sequence of stages? **Cognition**, 30, 139-181, 1988.

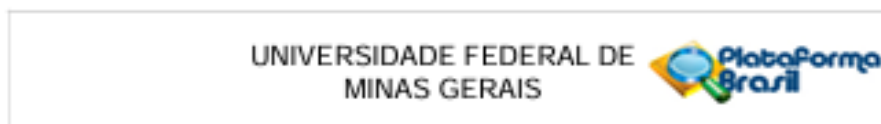
TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista**. Tradução de Ana Maria Neto Machado. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZAIDAN, Samira, *et al.* **Produto educacional**: desafio do mestrado profissional em educação. Brasília: RBPG, v.16, n.35, 2020.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ESTRATÉGIAS DE RECONHECIMENTO DE PALAVRAS FAMILIARES POR CRIANÇAS DE CINCO ANOS

Pesquisador: SARA MOURÃO MONTEIRO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 74275423.7.0000.5149

Instituição Proponente: Faculdade de Educação/UFMG

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.471.149

Apresentação do Projeto:

A pesquisa propõe o estudo acerca da temática das estratégias de reconhecimento de palavras familiares por crianças de cinco anos, visando investigar o efeito das primeiras letras no mecanismo de reconhecimento da palavra na fase pré-alfabética de leitura. As pesquisadoras dialogam com autores que realizaram estudos que discutem as estratégias de leitura, como Frith (1985), Ehri (2013) e Soares (2016). O estudo será de natureza quantitativa e qualitativa. A pesquisa será realizada em três turmas do infantil II de escolas de Educação Infantil de Belo Horizonte, com crianças de cinco anos de idade. Utilizar-se-á um teste de leitura oral de palavras como instrumento de coleta de dados, que será criado pelas pesquisadoras. O instrumento será produzido a partir da seleção de 8 palavras, considerando palavras familiares e não familiares para as crianças. Tem como propósito de que a pesquisa contribua para a ampliação da discussão da leitura e reconhecimento de palavras na educação infantil e mostrar que as crianças menores de seis anos criam estratégias de reconhecimento de palavras, uma vez que, desde o nascimento, estão inseridas em um mundo letrado. Assim como, possibilitar que professores compreendam o início da aquisição da leitura de palavras.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar o efeito das primeiras letras no mecanismo de reconhecimento da palavra na fase pré-

Endereço: Av. Presidente Antonio Carlos, 6627 2º. Andar Sala 2005 Campus Pampulha
Bairro: Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901
UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3409-4592 **E-mail:** ceep@pppq.ufmg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS



Continuação do Protocolo: 6-471-149

alfabética de leitura.

Objetivo Secundário:

- I. Descrever o perfil das crianças participantes da pesquisa;
- II. Elaborar um teste de leitura de palavras, visando verificar se a identificação das letras iniciais de palavras familiares impacta as formas de leitura experimentadas na fase pré-alfabética;
- III. Realizar pré-teste do teste de leitura, visando aperfeiçoar a seleção das palavras e as estratégias de familiarização por parte das crianças;
- IV. Realizar o teste de leitura de palavras;
- V. Analisar o resultado do teste de leitura de palavras;
- VI. Caracterizar as estratégias de reconhecimento de palavras utilizadas pelas crianças participantes da pesquisa.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Com relação aos riscos, caso a criança apresente algum desconforto, será adotadas as seguintes medidas: interrupção imediata do teste, uma conversa com a criança visando compreender as razões do desconforto e amenizar seus efeitos, permitir que a criança fique à vontade para evidenciar seus pensamentos e dilatar o tempo para a realização do teste.

Benefícios:

O estudo poderá contribuir para a ampliação da discussão da leitura e das estratégias de reconhecimento de palavras na educação infantil. Assim como, possibilitar que os professores compreendam o início da aquisição da leitura de palavras nessa etapa da educação.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Consideramos que a pesquisa possui uma contribuição acerca deste campo de conhecimento e com uma relevância para a educação do município de Belo Horizonte/MG.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Quanto aos termos apresentados observamos que atendem as orientações e normativas do CEP/COEP.

Recomendações:

Após análise da documentação, recomenda-se a aprovação.

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2ª. Andar - Sala 2006 - Campus Pampulha
Bairro: Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901
UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3409-4592 **E-mail:** coep@ppq.ufmg.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS**



Continuação do Parecer: 6.471.149

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Nenhuma pendência e/ou inadequação foi observada na análise.

Considerações Finais a critério do CEP:

Tendo em vista a legislação vigente (Resolução CNS 466/12), o CEP-UFMG recomenda aos Pesquisadores: comunicar toda e qualquer alteração do projeto e do termo de consentimento via emenda na Plataforma Brasil, informar imediatamente qualquer evento adverso ocorrido durante o desenvolvimento da pesquisa (via documental encaminhada em papel), apresentar na forma de notificação relatórios parciais do andamento do mesmo a cada 06 (seis) meses e ao término da pesquisa encaminhar a este Comitê um sumário dos resultados do projeto (relatório final).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2211754.pdf	18/09/2023 15:25:41		Aceito
Outros	Parecer_projeto_Rafaela_Andrade_de_Castro.pdf	18/09/2023 15:12:43	RAFAELLA ANDRADE DE CASTRO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_pesquisa_PROMESTRE_RAFAELLA.pdf	18/09/2023 14:10:35	RAFAELLA ANDRADE DE CASTRO	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	18/09/2023 14:04:18	RAFAELLA ANDRADE DE CASTRO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Assentimento_Livre_e_Esclarecido.pdf	18/09/2023 14:03:35	RAFAELLA ANDRADE DE CASTRO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_Livre_e_Esclarecido.pdf	18/09/2023 14:03:16	RAFAELLA ANDRADE DE CASTRO	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	18/09/2023 13:56:49	RAFAELLA ANDRADE DE CASTRO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Andar Sala 2005 Campus Pampulha
Bairro: Unidade Administrativa II CEP: 31.270-901
UF: MG Município: BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3409-4592 E-mail: cep@pq.ufmg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS



Continuação do Processo: 6-471.149

Não

BELO HORIZONTE, 30 de Outubro de 2023

Assinado por:
Corinne Davis Rodrigues
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Andar - Sala 2005 - Campus Pampulha
Bairro: Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901
UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3409-4552 **E-mail:** coep@ppq.ufmg.br

APÊNDICE B – Termo de anuência para pesquisa na RME/BH



PREFEITURA MUNICIPAL
DE BELO HORIZONTE

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
CENTRO DE APERFEIÇOAMENTO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO
GERÊNCIA DE COORDENAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

TERMO DE ANUÊNCIA PARA PESQUISA NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE (RME-BH)

A pesquisadora **Rafaella Andrade de Castro** orientada pela professora Sara Mourão Monteiro, curso, do Programa de Mestrado Profissional Educação e Docência (PRÔMESTRE), com o projeto de pesquisa intitulado “Estratégias de reconhecimento de palavras familiares por crianças de cinco anos”, a ser realizado com estudantes da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH).

Após a análise desse projeto pelo Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (Cape), pela Gerência de Coordenação da Educação Infantil, a Secretaria Municipal de Educação (Smed) está ciente e de acordo com a realização dessa pesquisa nas escolas da RME/BH.

Ressaltamos que, para validação deste Termo de Anuência, o(a) pesquisador(a) deve apresentar para a direção da escola a aprovação de seu projeto pelo Comitê de Ética ao qual o estudo foi submetido.

Esclarecemos que o(a) responsável pelo projeto deve fazer contato prévio com a direção da escola, apresentar a proposta de metodologia da pesquisa e confirmar a adesão da instituição ao seu projeto, antes do início dos trabalhos.

Belo Horizonte, 06 de Dezembro de 2023

Atenciosamente,

Valentina de Souza Paes Scott
Diretora do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação

APÊNDICE C – Carta de apresentação da pesquisadora



PREFEITURA MUNICIPAL
DE BELO HORIZONTE

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
CENTRO DE APERFEIÇOAMENTO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

CARTA DE APRESENTAÇÃO DO(A) PESQUISADOR(A) REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE (RME-BH)

Senhor(a) Diretor(a),

Apresentamos a pesquisadora **Rafaelia Andrade de Castro** orientada pela professora Sara Mourão Monteiro, curso, do Programa de Mestrado Profissional Educação e Docência (PROMESTRE), com o projeto de pesquisa intitulado “Estratégias de reconhecimento de palavras familiares por crianças de cinco anos”, a ser realizado com estudantes da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH).

O projeto foi analisado pelas equipes da Secretaria Municipal de Educação (Smed) e foi emitido o Termo de Anuência que acompanha esta apresentação.

Solicitamos, pois, ao(à) diretor(a) que receba o(a) pesquisador(o)a, analise o projeto de pesquisa e sua metodologia e, se houver adesão pela escola, viabilize, oriente e acompanhe o desenvolvimento desse estudo.

Agradecemos, desde já, sua atenção e encaminhamentos e colocamo-nos à disposição de V. Sa. para eventuais esclarecimentos adicionais que se fizerem necessários.

Belo Horizonte, 06 de Dezembro de 2023

Atenciosamente,

Valentina de Souza Paes Scott
Diretora do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação

APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

A criança _____ sob sua tutela está sendo convidada como voluntária a participar da pesquisa “Estratégias de reconhecimento de palavras familiares por crianças de cinco anos”. Nesta pesquisa pretendemos investigar o efeito das primeiras letras no mecanismo de reconhecimento da palavra na fase pré-fonetizante de leitura.

Para esta pesquisa adotaremos o seguinte procedimento: aplicação da tarefa de leitura de palavras. A aplicação do teste será feita na própria escola onde a criança estuda e o tempo estimado é de aproximadamente 15 a 20 minutos e será gravada em áudio. A pesquisa poderá contribuir para a ampliação da discussão da leitura e das estratégias de reconhecimento de palavras na Educação Infantil. Assim como compreender o início da aquisição da leitura de palavras nessa etapa da educação. Os riscos da pesquisa são mínimos. Na aplicação dos testes, caso a criança apresente algum tipo de desconforto, serão adotadas as seguintes medidas: interrupção imediata do teste; conversar com a criança visando compreender as razões do desconforto e amenizar seus efeitos; deixar a criança à vontade para evidenciar seu pensamento; dilatar o tempo para a realização do teste.

Pedimos a sua autorização para a realização dos testes, sendo que a utilização do material coletado está vinculada somente a este projeto de pesquisa ou se Sr.(a) concordar poderá ser utilizado em estudos futuros. O material será utilizado somente para fins acadêmicos, sem a identificação da criança, garantindo o sigilo e sem divulgação da imagem, porém os resultados da pesquisa serão utilizados em trabalhos científicos publicados ou apresentados oralmente em congressos e palestras sem revelar a identidade da criança. O material ficará armazenado por até 10 anos sob a guarda da professora orientadora da pesquisa Sara Mourão Monteiro na Faculdade de Educação/UFMG.

A participação da criança na pesquisa é **voluntária, não haverá qualquer tipo de despesa e também não haverá remuneração pela participação. Em qualquer momento, você poderá retirar o consentimento sem qualquer penalização.** Caso haja danos decorrentes da pesquisa, você poderá buscar indenização nos termos das Resoluções 466/12, 510/2016). Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que um será arquivado pela pesquisadora Rafaella Andrade de Castro e a outra será fornecida ao Sr.(a).

Rubrica da pesquisadora: _____

Rubrica do(a) responsável: _____

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____, autorizo _____ a participar da pesquisa “Estratégias de reconhecimento de palavras familiares por crianças de cinco anos”. Declaro que fui informado(a) dos objetivos, métodos, riscos e benefícios da pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de autorização se assim o desejar.

Assinatura do responsável _____

Belo Horizonte, ____ de ____ de 2024.

Nome completo da pesquisadora: Rafaella Andrade de Castro

Telefone: (31) 99190-4803

Email: rafaellac574@gmail.com

Assinatura da pesquisadora: _____

A pesquisa de mestrado é orientada pela professora Sara Mourão Monteiro —

PROMESTRE/FaE-UFMG. E-mail: mourao.sara@gmail.com

O contato das pesquisadoras destina-se a dúvidas gerais e sobre a pesquisa.

Com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar: COEP-UFMG —

Comissão de Ética em Pesquisa da UFMG Av. Antônio Carlos, 6627. Unidade Administrativa II, 2º andar, sala 2005. Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP: 31270-901. E-mail: coep@prpq.ufmg.br. Tel.: (31) 34094592.

APÊNDICE E – Fichas das palavras apresentadas às crianças

BETO

MELADO

CALADO

BECO

MELADA

CAVADO

CABIDE

BERNARDO

MENU

VÂNIA

ANA

APÊNDICE F – Registro da tarefa de leitura

BETO

MELADO

CALADO

BECO

MELADA

NOME DA CRIANÇA

CABIDE

BERNARDO

CAVADO

MENU

APÊNDICE G – Participação das crianças nas tarefas de leitura

Participação das crianças nas tarefas de leitura			
Nome		Primeira tarefa	Segunda tarefa
1	Ana		
2	Alex		
3	Antônia		
4	Ana Laura		
5	Augusto		
6	Benjamim		
7	Caio		
8	Celina		
9	Daniel		
10	Ester		
11	Gustavo		
12	Helen		
13	Isadora		
14	Ingrid		
15	Jonathan		
16	José		
17	Jonas		
18	João Vitor		
19	Jorge		
20	Jonas		
21	Joana		
22	Léia		
23	Elisa		
24	Enzo		
25	Lucas		
26	Michele		
27	Maria		
28	Melina		

29	Matias		
30	Manuel		
21	Noah		
32	Pietro		
33	Paulo		
34	Sérgio		
35	Sandro		
36	Talita		
37	Tadeu		
38	Yara		

APÊNDICE H – Recurso Educacional

UF *m* G Fa *E***PROMESTRE**
MESTRADO PROFISSIONAL
EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA**RECONHECIMENTO DE**
PALAVRAS
NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
TEORIA, EXPERIÊNCIAS E PRÁTICASRafaella Andrade de Castro
Sara Mourão Monteiro

C355r Castro, Raíaela Andrade de, 1997-
Reconhecimento de palavras na educação infantil [recurso eletrônico] / Raíaela Andrade de Castro, Sara Mourão Monteiro. -- Belo Horizonte : UFMG / FaE / Promestre, 2025.
36 f. : il., color.

[Obra produzida em conjunto com a dissertação de mestrado da autora com o título: O efeito das primeiras letras no reconhecimento de palavras por crianças não leitoras [manuscrito] ; o papel da familiarização / Raíaela Andrade de Castro. -- Belo Horizonte, 2025. -- 137 f. : enc., il., color. -- Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. -- Orientadora: Sara Mourão Monteiro.].
Bibliografia: f. 35-36.

1. Leitura -- Estudo e ensino (Ensino fundamental). 2. Leitura -- Compreensão. 3. Crianças -- Leitura. 4. Educação de crianças.
5. Aprendizagem.

I. Título. II. Monteiro, Sara Mourão. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 372.4

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)
Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O

Apresentação

Este e-book foi elaborado com o intuito de contribuir para as práticas pedagógicas acerca do processo de reconhecimento de palavras na Educação Infantil. O material é resultado de um trabalho de pesquisa desenvolvido no âmbito do Programa de Mestrado Profissional Educação e Docência – PROMESTRE da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), linha de pesquisa Alfabetização e Letramento, e busca articular fundamentos teóricos, observações de práticas pedagógicas e propostas de atividades que possam subsidiar o trabalho de professores da Educação Infantil.

A motivação para a construção deste material surgiu da constatação de que as crianças pequenas demonstram, desde muito cedo, interesse e formas particulares de se relacionar com a língua escrita. Palavras conhecidas, como o nome próprio, e o reconhecimento de letras iniciais assumem um papel central nesse processo, evidenciando a importância de criar contextos significativos de trabalho pedagógico com a leitura desde os primeiros anos escolares.

Composto por uma introdução ao tema, uma breve fundamentação teórica e um conjunto de propostas práticas, este e-book pretende ser um recurso acessível e útil para profissionais da educação que atuam com crianças pequenas. Espera-se que, ao apresentar tanto os fundamentos quanto as experiências vividas, este material possa colaborar com a ampliação das possibilidades de trabalho com a leitura na Educação Infantil.

Título da dissertação: O efeito das primeiras letras no reconhecimento de palavras por crianças não leitoras: o papel da familiarização

Pesquisadora: Rafaella Andrade de Castro
Rafaella é pedagoga, mestre pela UFMG e professora da Educação Infantil. Membro do Grupo de Pesquisa em Alfabetização (GPA-Ceale-UFMG).

Orientadora: Sara Mourão Monteiro
Doutora em Educação pela UFMG, com pós-doutorado no Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida (Isipa, Portugal). Professora associada da UFMG, onde atua no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional Educação e Docência (Promestre). Também é membro do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale-UFMG) e do Grupo de Pesquisa em Alfabetização (GPA-Ceale-UFMG).



Sumário

- 5** Introdução
- 7** Como as crianças aprendem a reconhecer palavras?
- 11** Proposta Didática 1
- 13** Proposta Didática 2
- 21** Proposta Didática 3
- 24** Proposta Didática 4
- 29** Proposta Didática 5
- 36** Referências Bibliográficas

Introdução

Vivemos em uma sociedade cada vez mais marcada por práticas sociais e culturais de letramento, nas quais as crianças estão inseridas e participam ativamente. Assim, antes mesmo do ensino formal do sistema de escrita alfabética (SEA), ao observarem os adultos lendo e escrevendo em diferentes contextos, criam hipóteses sobre o funcionamento do SEA. É nesse processo de imersão e experimentação que surgem práticas espontâneas em que as crianças se comportam como leitoras e escritoras, produzindo registros através de desenhos, garatujas e produções que representam ideias e mensagens (Luria, 1988).

Como destacam Albuquerque e Alves Martins (2018), o processo de apropriação da língua escrita tem início nas primeiras manifestações gráficas e evolui à medida que a criança compreende que a língua escrita representa a linguagem oral. Isabel Solé (1998) também ressalta a importância dos conhecimentos prévios das crianças sobre o universo da escrita, bem como a relevância das interações sociais e das situações significativas no desenvolvimento dessas habilidades.

A Educação Infantil, nesse contexto, deve ser um espaço que valorize a infância, o brincar, a curiosidade e a construção de sentidos. No entanto, isso não impede o contato das crianças com práticas significativas de leitura e escrita. Como defendem Brandão e Leal (2011), é essencial planejar situações em que as crianças precisam vivenciar essas práticas, sem desconsiderar suas necessidades e interesses. A abordagem metodológica para o trabalho sistemático com a língua escrita, portanto, não precisam ser excludentes do lúdico e do prazeroso, pelo contrário, como argumentam Moraes, Albuquerque e Brandão (2016), essas dimensões podem coexistir em propostas pedagógicas bem estruturadas.

Neste e-book, apresentamos um recorte da pesquisa intitulada “O efeito das primeiras letras no reconhecimento de palavras por crianças não leitoras: o papel da familiarização”, a qual buscou verificar se, ao serem solicitadas a ler uma lista de palavras, as crianças utilizariam as letras iniciais como conduta para reconhecer palavras. A investigação também procurou elaborar uma tarefa de leitura, analisar os dados coletados e caracterizar as condutas observadas no processo de leitura. O trabalho foi desenvolvido com trinta e oito crianças de uma escola de Educação Infantil da cidade de Belo Horizonte, com base em uma abordagem quantitativa e qualitativa. Autores como Soares (1985, 1998, 2004, 2014, 2016, 2020), Castro (2020), Monteiro (2023), Frith (1985) e Ehri (1992, 1998, 2005, 2013) também fundamentam as reflexões aqui desenvolvidas.

Dessa forma, este e-book apresenta uma reflexão fundamentada em dados empíricos sobre como crianças não leitoras iniciam seus processos de reconhecimento de palavras, especialmente por meio de uso de pistas visuais, como as letras iniciais. A partir dessa análise, espera-se contribuir para o aprofundamento das discussões sobre a leitura na Educação Infantil, respeitando as especificidades da infância e considerando as práticas pedagógicas que integram, de maneira significativa, o letramento e a alfabetização. Portanto, o e-book está organizado da seguinte maneira:

6

primeiro, apresentamos os conceitos centrais da pesquisa, como o reconhecimento de palavras, o papel das primeiras letras e a importância de palavras conhecidas, como o nome próprio. A segunda parte é dedicada a sugestões de atividades que podem favorecer o reconhecimento de palavras em situações significativas e brincantes, utilizando recursos como parlendas, cartões ilustrados e jogos de leitura. As propostas foram organizadas para facilitar a aplicação em sala de aula e estão acompanhadas de orientações claras sobre objetivos didáticos, materiais necessários, sugestões de mediação e possibilidades de ampliação.

Como as crianças aprendem a reconhecer palavras?

7

Desde muito pequenas, as crianças estão imersas em ambientes nos quais a língua escrita circula de diferentes formas – embalagens, placas, listas, livros, telas digitais, entre outros. Contudo, o interesse pelo processo de aprendizagem infantil é relativamente recente na história da educação. Somente após a década de 1980 que os estudos dos campos da educação e da psicologia começaram a perceber a criança como um ser ativo e protagonista do seu processo de aprendizagem. Tais estudos ampliaram o entendimento de como as crianças passam a compreender a relação entre oralidade e escrita para a aprendizagem do sistema de escrita alfabética.

Ferreiro e Teberosky (1999), através da teoria da Psicogênese, nos ajudam a compreender o aprendizado da leitura e da escrita como um processo ativo e construtivo por meio de hipóteses sobre o funcionamento do sistema de escrita que acontece antes do ensino formal da alfabetização. Como afirma Emília Ferreiro (1986), “muito antes de serem capazes de ler, no sentido convencional do termo, as crianças tentam interpretar os diversos textos que encontram a seu redor [...]” (FERREIRO, 1986, p.69).

Importante ressaltar que as pesquisas que investigam como as crianças aprendem a ler e escrever costumam se apoiar em duas correntes teóricas: a psicogenética e a fonológica. Cada uma delas com uma explicação diferente sobre o processo de construção do conhecimento da língua escrita. A abordagem psicogenética, representada pelos estudos de Ferreiro e Teberosky (1999), descreve o percurso que a criança faz para compreender como a escrita funciona, passando por diferentes etapas até chegar à noção de que há uma correspondência entre sons e letras. Já a perspectiva fonológica concentra-se nas influências da estrutura da língua no aprendizado das crianças ao longo do processo. Um dos principais nomes dessa linha é Linnea Ehri (1992, 1998, 2005, 2013), que desenvolveu a teoria de fases da aprendizagem da leitura. Suas pesquisas descrevem como as crianças avançam no reconhecimento da língua escrita conforme ampliam seu domínio sobre o sistema alfabético, estabelecendo cada vez mais conexões entre os sons das palavras e suas formas escritas (SOARES, 2016).

Ehri afirma que na primeira fase da apropriação da leitura “as crianças leem as palavras lembrando de pistas visuais ou contextuais” (EHRI, 2013, p. 158). Nessa fase, a criança vê a palavra ‘bola’, reconhece o “b” e lembra que “bola” começa com essa letra. Mesmo que não leia todas as letras, pode acertar pela familiaridade e por essa pista inicial. A segunda fase, alfabética parcial, surge quando “os leitores iniciantes adquirem conhecimento das letras e conseguem usá-lo para lembrar de como ler palavras formando conexões parciais na memória” (Ehri, 2013, p. 160). Em outras palavras, as crianças já sabem identificar algumas letras e sabem alguns sons que essas letras representam. Quando veem uma palavra escrita, elas não a decodificam, mas usam partes da palavra como pistas para lembrar o que aquela palavra pode ser. Tais pistas ajudam a formar conexões parciais na memória, ou seja, a criança não conhece toda a estrutura da palavra, mas liga o visual da palavra a uma pronúncia ou significado já conhecido. A terceira fase, alfabética plena, “emerge quando os iniciantes adquirem habilidade de decodificação e conhecimento

grafonêmico, usados para conectar as ortografias plenamente com suas pronúncias na memória” (EHRI, 2013, p. 168). A última fase, alfabética consolidada, surge quando “os tipos predominantes de conexões para reter palavras são morfográficos” (EHRI, 2013, p. 168), ou seja, os leitores conseguem reter palavras na memória.

Para Frith (1985), as crianças passam por fases no desenvolvimento da leitura: inicialmente, utilizam pistas visuais globais para identificar palavras, como o formato ou o contexto em que ela aparece; em seguida, passam a perceber aspectos sonoros e associar letras e sons, até chegar à leitura alfabética e ortográfica. O reconhecimento de palavras está inserido nesse contexto mais amplo de apropriação do sistema de escrita alfabética.

Um aspecto fundamental nesse processo é o reconhecimento da primeira letra das palavras. Segundo Frith (1985), ao perceberem a primeira letra de uma palavra, as crianças podem gerar hipóteses sobre sua identidade. As letras iniciais podem funcionar como “ganchos” para o reconhecimento e memorização de palavras. Monteiro (2023) também enfatiza que, mesmo em estágios iniciais de leitura, a identificação da primeira letra desempenha um papel crucial, pois as crianças geralmente se familiarizam com as palavras usando como pista suas letras iniciais. Dessa forma, as crianças, desde cedo, começam a se familiarizar com palavras que são frequentemente encontradas em seu ambiente social. Palavras que fazem parte do vocabulário da criança, como nomes de familiares, de animais ou de objetos, são carregadas de significado, o que facilita sua memorização.

Com relação ao significado das palavras para as crianças, os nomes próprios ocupam um lugar especial, pois fazem parte de sua identidade e de seu cotidiano. Além disso, nomes próprios como o de colegas, de parentes e de pessoas mais próximas são visualizados com mais frequência e em diversas situações. No estudo de Castro (2020) foi verificado que “os nomes são memorizados e a lembrança é ativada a partir da identificação de características visuais presentes na palavra observada.” (CASTRO, 2020, p. 51). Além disso, verificou-se que as letras iniciais funcionam como pistas visuais que ajudam a criança a reconhecer tanto os nomes próprios quanto outras palavras com as quais já tinha familiaridade.

Por isso, conhecer as letras é um passo essencial nesse processo. E mesmo antes de entender como elas funcionam, as crianças já estão expostas a elas em diferentes contextos, seja em casa, na escola ou em interações sociais. Já na Educação Infantil, antes mesmo da alfabetização formal, muitas crianças aprendem a identificar as letras do seu nome, observam o alfabeto nas paredes de sala de aula, manuseiam livros e materiais com letras impressas e participam de atividades com alfabetos móveis (SOARES, 2016).

No primeiro momento, as letras são percebidas como formas visuais, quase como se fossem objetos. O processo de aprender o nome das letras é semelhante ao de aprender o nome de outros elementos do cotidiano. No entanto, saber nomeá-las não significa que a criança compreendeu sua função na escrita. Para isso, ela precisa vivenciar situações em que perceba que as letras são símbolos estáveis, usados para representar os sons da fala (BATISTA et al., 2005).

Morais (2012) destaca que, para compreender o SEA, a criança precisa responder a duas questões centrais: o que as letras representam? E de que forma elas atuam para formar essas

representações? Além disso, ele aponta algumas características importantes do uso das letras: elas não podem ser inventadas, fazem parte de um conjunto limitado, são diferentes de números e outros símbolos, e pequenas variações em sua forma podem alterar completamente sua identidade, como é o caso das letras “p”, “q”, “b” e “d” (MORAIS, 2012). A forma como as crianças percebem as letras tem sido investigada em diversas pesquisas. Aragão (2022) constatou que o aprendizado das letras está ligado à vivência pessoal da criança, especialmente quando envolve o reconhecimento das letras que compõem seu próprio nome ou o nome de pessoas do seu convívio. Além disso, algumas letras costumam ser aprendidas mais cedo, principalmente aquelas cujo nome guarda semelhança com o som do fonema que representam, como acontece com as vogais, ou quando há correspondência entre a sílaba inicial da palavra e o nome da letra, como no caso da letra “D” em “dedo”.

Desse modo, no começo do processo de apropriação do sistema alfabético, a letra costuma funcionar como um ponto de apoio importante para que a criança use seu próprio nome como referência para tentar reconhecer outras palavras. Monteiro e Soares (2014) observaram que, nesse momento, as crianças recorrem ao conhecimento que têm sobre os nomes das letras para fazer associações com os sons que ouvem nelas. No entanto, as autoras alertam que apenas reconhecer uma letra ou saber nomeá-la não garante que a criança consiga ler corretamente a palavra escrita em fases mais avançadas da apropriação da leitura (MONTEIRO; SOARES, 2014, p. 461).

Diante do que foi apresentado, é possível afirmar que as crianças aprendem a reconhecer palavras por meio de um processo gradual, construído a partir de suas experiências concretas com a língua escrita. Esse aprendizado não ocorre de forma automática, mas envolve a elaboração de hipóteses, o reconhecimento de letras e o uso de pistas visuais. Desde cedo as crianças demonstram interesse pelas letras e pelas palavras que circulam em seu cotidiano, especialmente aquelas com forte carga afetiva e significado, como os nomes próprios. O contato frequente com essas palavras favorece o reconhecimento por meio de associações entre letras e sons, ainda que inicialmente parciais. Ao longo do tempo, com o avanço na compreensão do sistema alfabético, as crianças ampliam sua capacidade de decodificar e reter palavras na memória, passando de uma leitura baseada em pistas visuais para uma leitura mais consolidada. Assim, o reconhecimento de palavras emerge como resultado de um processo de construção do conhecimento, no qual as crianças mobilizam saberes prévios, observações e experiências para atribuir sentido ao que leem.

PROPOSTAS DIDÁTICAS

Proposta Didática 1

“Descobrimo palavras na parlenda”

A proposta didática apresentada a seguir parte de um texto curto e ritmado da tradição oral, a parlenda “1, 2, feijão com arroz”, com o objetivo de envolver as crianças em atividades de leitura a partir de algo familiar e significativo. Por meio da recitação da parlenda, elas serão convidadas a localizar palavras repetidas, identificar letras, contar letras de palavras e participar de escrita coletiva. Vale ressaltar que os momentos descritos nas sugestões de aplicações não precisam ser realizados no mesmo dia, mas ao longo da semana. A ilustração foi diagramada pela pesquisadora.

Essa proposta se aproxima da atividade realizada durante a coleta de dados da pesquisa, quando foi utilizada a quadrinha “melado” como ponto de partida para explorar o reconhecimento de palavras familiares de forma lúdica e significativa.

Materiais necessários:

- Papel kraft;
- Marcadores coloridos;
- Imagens ou objetos que representem algumas palavras da parlenda.

Objetivos de aprendizagem:

- Reconhecer palavras familiares na parlenda;
- Identificar a palavra que se repete na parlenda;
- Desenvolver a habilidade de contar as letras das palavras;
- Ampliar o vocabulário da turma com palavras que comecem com a letra “F”;
- Estimular a escrita coletiva e individual de palavras;
- Trabalhar rima e o ritmo da parlenda.

Sugestões de encaminhamentos:

Momento 1 – A professora contará para a turma que eles irão brincar de cantar a parlenda “1, 2, feijão com arroz”. Ao recitá-la deverá criar uma interação rítmica permitindo que as crianças se familiarizem com a sequência de palavras. Posteriormente, incentivar a turma a repetir junto com a professora.

Momento 2 – Produzir coletivamente um cartaz: a professora convida a turma para ajudá-la a escrever a parlenda no cartaz. Nesse momento, a professora exerce o papel de escriba e as crianças poderão refletir sobre a escrita de cada palavra. É fundamental que a professora incentive as crianças a participar e a refletir sobre os sons presentes nas palavras. Ao final, pode convidar os alunos a desenhar as figuras correspondentes às palavras do texto.



Momento 3 – Destacar a palavra repetida: Após a escrita do texto, a professora recita a parlenda novamente e chama a atenção para a palavra repetida “feijão”, destacando-a com um marcador colorido. Em seguida, perguntar às crianças se conseguem identificar onde está escrito novamente a palavra “feijão”.

Momento 4 – Em um outro dia, retomar a parlenda e propor a escrita coletiva da palavra “feijão”. A professora poderá ser escriba ou convidar os alunos a tentar escrever a palavra a partir de suas hipóteses no quadro ou em uma folha. Por último, a professora pode conduzir uma atividade de confronto: a criança analisará seu registro a partir da escrita convencional, observando o cartaz.

Momento 5 – Lista de palavra com a letra F: como desdobramento, a professora pede que as crianças ajudem a criar uma lista de palavras, conhecidas da turma, que começam com a letra “F”.

Momento 6 - Convidar as crianças a tentar encontrar outras palavras da parlenda (arroz, prato, biscoito e pastel).

Proposta Didática 2

“Jogo da memória de palavras”

A proposta didática apresentada a seguir foi inspirada no jogo “Memória dos animais”, elaborado por Laura Bagatini de Almeida no e-book Recursos Didáticos no ciclo de alfabetização PNAIC/ UFRGS. Para este jogo, foram selecionadas algumas palavras presentes no livro “*Uma lagarta muito comilona*”: maçã, pera, ameixa, morango, laranja, picolé, bolo, sorvete, borboleta e lagarta. As cartelas foram diagramadas pela pesquisadora.

Contextualização e exploração da leitura:

Antes de apresentar o jogo da memória, é fundamental realizar uma leitura significativa do livro “*Uma lagarta comilona*” de Eric Carle, com as crianças. A leitura pode acontecer de maneira participativa, em roda, valorizando a escuta atenta, a observação das ilustrações e a construção coletiva de sentidos para a narrativa.

Durante a leitura, a professora pode dialogar com o grupo, fazendo perguntas que estimulem a antecipação e a compreensão da história:

- “O que será que essa lagarta vai comer hoje?”
- “Qual desses alimentos vocês gostam?”
- “O que acontece com a lagarta no final da história?”

É interessante também destacar as palavras que farão parte do jogo, incentivando as crianças a observarem as ilustrações e a nomearem os alimentos mencionados no texto. Pode-se explorar as palavras oralmente e, em seguida, realizar uma escrita coletiva, registrando os nomes dos alimentos em cartazes ou no quadro da sala de aula, permitindo que as crianças formulem hipóteses sobre a escrita e identifiquem as letras iniciais e finais.

Além disso, para ampliar o vocabulário e aproximar as crianças da língua escrita, recomenda-se realizar uma breve exposição das cartelas e das palavras que estarão no jogo, utilizando as imagens correspondentes e estimulando as crianças a associarem a palavra falada, a imagem e a forma escrita.

Esse trabalho prévio contribui para a compreensão leitora, para o fortalecimento do vínculo com a narrativa e favorece o reconhecimento das palavras durante o jogo, tornando a atividade lúdica mais significativa e produtiva.

Materiais necessários:

- Cartelas do jogo;
- Superfície plana para jogar;

Objetivos de aprendizagem:

- Reconhecer palavras por meio de diferentes pistas e estratégias de leitura;
- Estabelecer relações entre imagens e a forma escrita das palavras;
- Estimular a atenção, a memória e a associação entre forma escrita e imagem;
- Ampliar o vocabulário.

Como jogar:

No primeiro momento, proponha que as crianças explorem o jogo de maneira livre, virando as cartas, observando as imagens e as palavras, sem a preocupação de formar pares. Essa etapa favorece a familiarização com as palavras, desperta a curiosidade e amplia o vocabulário.

Para facilitar a visualização e a compreensão da proposta, especialmente para as crianças que estão nos primeiros contatos com jogos que envolvem a leitura, a professora poderá separar as cartas em dois grupos: um com as palavras escritas e outro com as imagens correspondentes. Depois do contato inicial, explique as regras do jogo da memória tradicional: as cartas devem ser colocadas viradas para baixo, e cada criança, em sua vez, vira duas cartas, tentando encontrar os pares de imagem e palavra correspondentes. Caso não forme o par, as cartas devem ser colocadas novamente viradas para baixo no mesmo lugar.

Divida a turma em pequenos grupos ou organize a atividade de forma coletiva, conforme o número de crianças e o espaço disponível.

Durante o jogo, incentive as crianças a observarem as letras que compõem as palavras, destacando principalmente as letras iniciais e finais. Vence o jogo o participante ou grupo que conseguir formar o maior número de pares.

Sugestões de desdobramentos e sistematização:

Após a realização do jogo, é importante retomar as palavras trabalhadas para consolidar os aprendizados e favorecer novas interações com a língua escrita. Algumas possibilidades:

- **Roda de conversa** com as crianças para retomarem as palavras do jogo, compartilhando quais conseguiram reconhecer com mais facilidade e quais condutas utilizaram para identificar as palavras (pela imagem, pela letra inicial, pelo tamanho da palavra etc.).
- **Construção de um cartaz coletivo com as palavras do jogo**, acompanhadas de ilustrações ou imagens retiradas de revistas. As crianças podem ajudar a colar as imagens e a registrar as palavras.
- **Atividades com letras móveis**, em que as crianças, individualmente ou em duplas, tentem montar as palavras utilizadas no jogo, promovendo uma aproximação mais ativa e significativa com a escrita.

15

- **Ditado ilustrado:** a professora diz o nome de um alimento, e as crianças localizam a escrita correspondente e, em seguida, desenharam o alimento ao lado.
- **Sequência da história:** propor que as crianças reconstruam a sequência dos alimentos que a lagarta comeu na história, desenvolvendo a memória e a noção de temporalidade.
- **Jogo de caça-palavras coletivo:** montar um caça-palavras em tamanho grande, com as palavras do jogo, para que as crianças as encontrem juntas.

**Cartelas para a
proposta didática 2**

16



BOLO



SORVETE



MAÇÃ



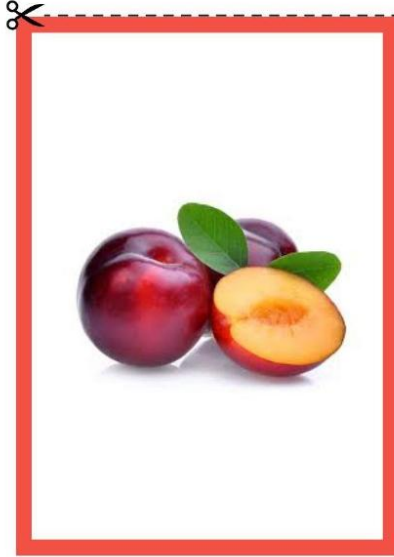
PERA



BORBOLETA



LAGARTA



AMEIXA



MORANGO



LARANJA



PICOLÉ

Proposta Didática 3

“Nome misterioso – Portinha secreta”

Essa proposta convida as crianças a mergulharem no universo da leitura a partir de uma brincadeira que desperta a curiosidade e valoriza as palavras do cotidiano escolar: os nomes próprios. Com o recurso da “portinha secreta”, as crianças são incentivadas a descobrir qual nome está escondido, observando pistas como letras iniciais, tamanho da palavra e outras características gráficas. A proposta amplia a atenção às formas das palavras e favorece o reconhecimento da escrita dos nomes dos colegas. Trata-se de uma atividade inspirada em práticas já vivenciadas pela pesquisadora em salas de aulas.

Contextualização e exploração:

Antes de iniciar a brincadeira com a “portinha secreta”, é importante realizar com as crianças uma conversa sobre os nomes próprios, sua importância e o valor afetivo e social que possuem. Esse momento contribui para fortalecer os vínculos entre o grupo e valorizar a identidade de cada criança.

A professora pode iniciar perguntando:

- “Quem aqui sabe escrever seu nome?”
- “Qual o significado do seu nome? Você sabe quem escolheu?”
- “O que será que nosso nome tem de especial?”

Em seguida, realizar uma breve exposição dos nomes dos colegas, mostrando cartazes ou cartões com os nomes da turma escritos em letras maiúsculas. Essa atividade inicial favorece o reconhecimento visual dos nomes e prepara as crianças para a proposta.

Outra sugestão é organizar um momento de exploração das letras iniciais dos nomes, propondo que as crianças se agrupem conforme a primeira letra do nome ou identifiquem quem, na turma, tem nomes que começam com a mesma letra.

Esse trabalho prévio de conversa, identificação e observação dos nomes das crianças garante maior envolvimento na atividade e favorece a aprendizagem, pois aproxima as crianças da língua escrita de maneira significativa e contextualizada.

Materiais necessários:

- Cartões com os nomes das crianças escritos em letras maiúsculas;
- Um papel colorido dobrado ao meio para criar a “portinha secreta”;

ALICE



Fonte: Autoria própria (2025)

Objetivos de aprendizagem:

- Estimular o reconhecimento dos nomes próprios dos colegas;
- Desenvolver a atenção às letras iniciais e à estrutura da palavra;
- Ampliar o vocabulário visual de palavras significativas no cotidiano escolar.

Como jogar:

Explique às crianças que, atrás da “*portinha secreta*”, está escondido o nome de um colega de turma. Para começar a brincadeira, deve-se puxar apenas um pedaço do papel que está no interior da portinha, deixando visível apenas a primeira letra do nome. A partir dessa pista inicial, as crianças são convidadas a tentar descobrir de quem é o nome, observando não apenas a letra inicial, mas também as demais letras que irão aparecer, o tamanho da palavra, a posição das letras no nome e outras possíveis características.

Durante a brincadeira, a professora pode incentivar as crianças a levantar hipóteses, conversando sobre o que cada pista pode indicar. Por exemplo: se a palavra é curta ou longa, se há mais de um nome na turma que começa com aquela letra etc. Esse momento de troca oral é importante para que as crianças aprendam a usar as pistas gráficas disponíveis de maneira estratégica.

Aos poucos, a professora vai puxando o papel, revelando mais letras ou parte do nome, até que a palavra completa seja mostrada. Em seguida, o grupo confirma se acertou e diz o nome revelado em voz alta. A brincadeira pode continuar até que todos os nomes sejam utilizados ou conforme o interesse da turma.

Sugestões de desdobramentos:

Esta brincadeira pode ser retomada em diferentes contextos ao longo do cotidiano escolar, ampliando seu potencial de aprendizagem:

- **Escolha do ajudante do dia:** Utilize a “portinha secreta” como forma lúdica de escolher o ajudante do dia, promovendo envolvimento e expectativa na turma;
- **Palavra misteriosa temática:** Adapte a brincadeira para esconder outras palavras significativas, relacionadas a histórias, músicas, parlendas ou projetos em andamento na turma.
- **Alfabeto móvel:** Após revelar o nome, convide as crianças a montarem a palavra com letras móveis, reforçando o reconhecimento das letras e a construção da palavra;
- **Banco de palavras:** Monte com as crianças um cartaz ou mural com palavras temáticas (nomes da turma, nomes de animais, cores, brinquedos etc.), utilizando papel kraft. A “portinha secreta” pode ser utilizada para revelar novas palavras que serão incluídas no mural.
- **Classificação por letra inicial:** Realize uma atividade em que as crianças organizem os nomes dos colegas ou outras palavras segundo a letra inicial, ampliando a percepção sobre as regularidades do sistema alfabético.

Proposta Didática 4

“Dominó de palavras”

O jogo “Dominó de palavras” será desenvolvido a partir do livro *“O caso da lagarta que tomou chá de sumiço”*, de Milton Célio de Oliveira Filho. Além disso, a proposta didática apresentada a seguir foi inspirada no jogo “Dominó a partir do livro Clara”, elaborado por Laura Bagatini de Almeida no e-book *Recursos Didáticos no ciclo de alfabetização PNAIC/ UFRGS*.

A narrativa do livro selecionado, além de divertido, apresenta uma sequência de personagens e situações que podem ser retomadas de forma lúdica no jogo. As palavras que compõem o jogo foram retiradas da história: coruja, aranha, galinha, mosca, abelha, tatu, camaleão, tucano e borboleta. As cartelas foram diagramadas pela pesquisadora.

Contextualização e exploração da leitura:

Antes de apresentar o jogo “Dominó de palavras”, é essencial realizar com as crianças a leitura do livro *“O caso da lagarta que tomou chá de sumiço”*. Esse momento deve ser conduzido de forma significativa, priorizando a escuta atenta e a observação das ilustrações. A professora pode fazer perguntas ao longo da leitura, como:

- “Quem apareceu agora na história?”
- “O que vocês acham que vai acontecer?”
- “Como será que a lagarta sumiu?”

Durante a leitura, é interessante destacar os nomes dos personagens e os acontecimentos mais marcantes da narrativa, valorizando a sequência em que aparecem. A professora pode organizar uma lista coletiva com os nomes dos personagens, anotando-os em um cartaz ou no quadro, para que fiquem visíveis e acessíveis às crianças.

Esse trabalho prévio favorece a familiarização com o vocabulário que estará presente nas peças do dominó, ampliando as possibilidades de reconhecimento e associação entre as imagens e a escrita das palavras durante o jogo. Além disso, reforça a importância do vínculo com a história como ponto de partida para a proposta lúdica.

Materiais necessários:

- Cartelas do jogo;
- Livro *“O caso da lagarta que tomou chá de sumiço”*;
- Papel kraft para a criação de um painel com as palavras do jogo (opcional).

Objetivo de aprendizagem:

- Realizar associação entre imagem e escrita de palavras;

Como jogar:

Antes de iniciar o jogo, recomenda-se realizar uma leitura compartilhada da história, retomando com as crianças os personagens, os lugares e o título do livro, para garantir que todas estejam familiarizadas com o enredo e com as palavras que irão compor o jogo.

Em seguida, a professora distribui um conjunto de peças para cada dupla, previamente organizado. É importante que cada dupla tenha seu próprio jogo completo, para que todos possam participar ativamente da brincadeira, favorecendo a interação e o reconhecimento das palavras.

Para começar, a professora coloca uma peça no centro e, a partir disso, as crianças devem, alternadamente, encaixar suas peças, procurando identificar correspondências entre as palavras ou entre as imagens, conforme a proposta do jogo.

Durante a atividade, a professora acompanha as jogadas, incentivando as crianças a tentarem identificar as palavras e reconhecer as imagens. Sempre que necessário, pode intervir para apoiar a leitura ou ajudar a localizar a correspondência correta.

O jogo segue até que todas as peças sejam utilizadas. Mais do que a preocupação com a competição, o objetivo é proporcionar um momento lúdico de interação e aprendizagem, no qual as crianças ampliem o reconhecimento das palavras e estabeleçam relações entre imagem e escrita.

Sugestões de desdobramentos:

Como forma de ampliar a experiência vivida durante o jogo, é possível retomar as palavras trabalhadas em outros contextos ao longo da rotina:

- **Cartaz coletivo de personagens:** Após o jogo, proponha à turma a construção de um cartaz com os nomes dos personagens que participaram da história e do jogo, ilustrados pelas próprias crianças. Essa atividade ajuda a fixar o vocabulário e valoriza a autoria infantil.
- **Alfabeto móvel:** Convide as crianças a formar, com letras móveis, as palavras trabalhadas no jogo. Essa atividade possibilita uma interação mais ativa com a escrita e amplia o reconhecimento das letras e a estruturação das palavras.
- **Roda de conversa sobre a história:** Realize uma conversa coletiva retomando os personagens e acontecimentos da narrativa. Pergunte quais personagens as crianças mais gostaram e se lembram em que momento eles apareceram na história.

**Cartelas para a
proposta didática 4**

BORBOLETA



CORUJA



ARANHA



GALINHA



MOSCA



ABELHA



TATU



CAMALEÃO



TUCANO



Proposta Didática 5

“Qual é a palavra?”

O jogo “Qual é a palavra?” foi inspirado no jogo “Palavra correspondente”, elaborado por Laura Bagatini de Almeida no e-book Recursos Didáticos no ciclo de alfabetização PNAIC/ UFRGS. Nesta versão, utilizamos imagens e nomes de animais. As cartelas foram diagramadas pela pesquisadora.

Este jogo foi desenvolvido com objetivo de estimular as crianças no processo de reconhecimento e associação de palavras com imagens. Por meio da seleção de palavras que compartilham a mesma letra inicial, o jogo estimula a análise fonológica e contribui para o desenvolvimento da leitura, promovendo uma aprendizagem divertida e interativa, ideal para os primeiros passos da alfabetização.

Contextualização e exploração:

Antes de apresentar o jogo “Qual é a palavra?”, é interessante realizar com as crianças uma atividade de leitura e exploração de imagens de animais. A professora pode organizar uma roda de conversa, apresentar figuras ou livros ilustrados de animais e questionar as crianças sobre os nomes que conhecem, incentivando-as a observar as letras iniciais e finais das palavras.

Durante esse momento, a professora pode fazer perguntas como:

- “Que animal é esse?”
- “Qual a primeira letra do nome dele?”
- “Alguém conhece outro animal que começa com essa mesma letra?”

Esse trabalho prévio é importante para ativar o repertório das crianças e ampliar a consciência fonológica, pois as prepara para o desafio de associar palavras escritas às imagens, observando as letras iniciais e finais e identificando semelhanças e diferenças entre as palavras.

Materiais necessários:

- Cartões com imagens;
- Cartões com as palavras correspondentes escritas em letras maiúsculas,

Objetivo de aprendizagem:

- Reconhecer palavras utilizando diferentes estratégias de leitura;
- Compreender que palavras diferentes compartilham certas.

Como jogar:

As crianças devem ser organizadas em duplas ou trios. Cada grupo recebe um conjunto de cartelas com imagens e outro com as palavras correspondentes, ambos organizados previamente pela professora. É importante garantir que cada dupla ou trio tenha seu próprio jogo completo, para que todas as crianças possam participar ativamente.

O objetivo do jogo é associar cada palavra à imagem correspondente, colocando a ficha da

palavra ao lado da imagem correta. Uma forma interessante de organizar as cartelas é selecionar palavras que tenham a mesma letra inicial. Isso favorece o desenvolvimento da percepção das letras e dos sons iniciais e finais das palavras, além de contribuir para o reconhecimento visual e para a leitura.

Durante a atividade, a professora acompanha as tentativas das crianças, realizando intervenções quando necessário, com perguntas como:





- “Qual o nome da primeira imagem da sua cartela?”
- “Qual a primeira letra dessa palavra?”
- “Como podemos descobrir onde está escrito essa palavra?”

Essa mediação ajuda a consolidar o reconhecimento de palavras e a ampliar o vocabulário de forma lúdica e contextualizada.





Sugestões de desdobramentos:





- **Painel de palavras e imagens:** Depois do jogo, proponha a construção de um painel coletivo com as imagens dos animais utilizados no jogo e as palavras correspondentes, escritas em letras maiúsculas. As crianças podem ilustrar ou recortar imagens de revistas para compor o mural;
- **Atividade com alfabeto móvel:** Convide as crianças a formar os nomes dos animais com o alfabeto móvel, promovendo a leitura e a escrita de forma concreta e interativa.
- **Jogo das iniciais:** Organize uma brincadeira na qual as crianças devem encontrar objetos ou nomes de colegas que comecem com a mesma letra inicial dos animais do jogo. Essa atividade amplia a consciência fonológica e reforça o vínculo entre sons e letras.
- **História coletiva com os animais:** Estimule a turma a criar uma história coletiva utilizando os nomes dos animais trabalhados no jogo. A professora pode registrar a história no quadro.





Cartelas para a proposta didática 5





	
	
	
	

GATO	SAPO
GALINHA	VACA
MACACO	CACHORRO
PATO	MORCEGO
LEÃO	RAPOSA
RATO	URSO
CAVALO	COBRA

TIGRE**TATU****JACARÉ****BALEIA****BARATA****PERU****FORMIGA****FOCA****PEIXE****CORUJA**

Referências Bibliográficas

ALBUQUERQUE, Ana; MARTINS, Margarida Alves. Escrita inventada no jardim-de-infância: Contributos para a aprendizagem da leitura e escrita. *Aná. Psicológica*, Lisboa, v. 36, n. 3, p. 341-354, set. 2018. Disponível em <http://scielo.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S087082312018000300006&lng=pt&nrm=iso> . acessos em 13 out. 2023.

ALMEIDA, Laura Bagatini de **Recursos Didáticos no Ciclo de Alfabetização PNAIC UFRGS** [e-book]. / Laura Bagatini de Almeida; Organizadoras: Luciana Piccoli, Luciana Vellinho Corso e Sandra dos Santos Andrade – São Leopoldo: Oikos, 2018.

ARAGÃO, Silvia de Sousa Azevedo. **Conhecimentos sobre a escrita alfabética revelados por crianças ao final da educação infantil**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes et al. **Planejamento da alfabetização** (Coleção Instrumentos da Alfabetização, vol.4). Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

BRANDÃO, A. C. P.; LEAL, T. F. Alfabetizar e letrar na educação infantil: o que isso significa? In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. (Orgs.). **Ler e escrever na educação infantil: discutindo práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 13-31.

CASTRO, R. **Estratégias de reconhecimento de palavras de crianças de cinco anos**. 2020 (Monografia) FaE/UFMG.

EHRI, L. C. Reconceptualizing the development of sight word reading and its relationship to recoding. In: P. B. Gough, L. C. Ehri, & R. Treiman (Eds.), **Reading acquisition**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1992. p. 107–143.

_____. Learning to read words: Theory, findings, and issues. **Scientific Studies of reading**, v. 9, n. 2, p. 167-188, 2005.

_____. Word reading by sight and by analogy in beginning readers. In C. Hulme & R. M. Joshi (Eds.). **Reading and spelling: Development and disorders**. Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1998. p. 87–111.

_____. O desenvolvimento da leitura imediata de palavras: fases e estudos. In: SNOWLING, M. J.; HULME, C. (Org.), **A Ciência da leitura**. Porto Alegre: Penso, p. 153-172, 2013.

- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Cortez, 1986.
- FRITH, U. Beneath the surface of developmental dyslexia. In: K. Patterson, J. Marshall; MColtheart (Ed.) **Surface dyslexia: Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading**. London: Lawrence Erlbaum, 1985.
- LURIA, Alexander R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKY L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.
- MONTEIRO, Sara Mourão; SOARES, Magda. **Processos cognitivos na leitura inicial: relação entre estratégias de reconhecimento de palavras e alfabetização**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 40, n. 2, p.449-466, abr./jun. 2014.
- MORAIS, A. G.; SILVA, A. Consciência fonológica na Educação Infantil: desenvolvimento de habilidades metalinguísticas e aprendizado da escrita alfabética. In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. (Orgs.). **Ler e escrever na educação infantil: discutindo práticas pedagógicas**. – 2. Ed.; 5. reimp. - Belo Horizonte: Autêntica, 2022. p. 73-89.
- MORAIS, Artur Gomes de. Consciência fonológica e alfabetização: superando preconceitos teóricos e mantendo a coerência, ajudando nossos alfabetizandos. In: MORAIS, A. G. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.
- SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2014.
- SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.
- SOARES, Magda. **As muitas facetas da alfabetização**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo: n. 52, p.19-24, fev. 1985.
- SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação, n.24, jan./fev./mar./abr. 2004.
- SOARES, Magda. Letramento em ensaio - Letramento: como definir, como avaliar, como medir. In: _____. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Penso, 1998.