

Evolução da habilidade de escrita dos estudantes na educação infantil

Américo N. Amorim¹, Lieny Jeon², Yolanda Abel², Emilia Xavier da S. Albuquerque¹, Vanessa Cristina da Silva¹, Maíra Hermínio da Silva³, Larissa Laís dos Santos³, Charles Gomes Martins⁴

¹Escribo – Inovação para o Aprendizado

²Johns Hopkins University School of Education

³Psicologia Clínica

⁴Centro Universitário Maurício de Nassau

Resumo: A Base Nacional Comum Curricular estabeleceu objetivos de aprendizagem para o desenvolvimento da linguagem escrita das crianças pequenas. Esta pesquisa gerou referenciais de desempenho que demonstram como ocorre a evolução das crianças nos dois últimos anos da educação infantil para que educadores e gestores possam refletir sobre a evolução de seus estudantes e aperfeiçoar suas práticas pedagógicas. Nossa amostra incluiu 749 estudantes de 62 turmas de 17 escolas localizadas em 5 municípios. Utilizamos uma lista de 10 palavras que foi aplicada individualmente para identificar o estágio de desenvolvimento da escrita. Cada criança foi acompanhada ao longo dos dois anos letivos, período em que ocorreram quatro diagnoses. Os resultados traçaram a trajetória evolutiva das crianças e indicaram que o estágio alfabético, que caracterizava apenas 5% das crianças de 4 anos e meio, tornou-se predominante ao final da educação infantil quando 75% dos estudantes escreveram palavras alfabeticamente.

Palavras-chave: educação infantil, alfabetização, escrita

O sistema educacional brasileiro atravessa diversas mudanças desde a redemocratização. Nas décadas de 1990 e 2000 o país fez um grande esforço em termos de expansão da rede de ensino, chegando a praticamente universalizar o acesso ao ensino fundamental (Marchelli, 2010). Posteriormente estes esforços foram complementados com a transformação da antiga pré-escola na educação infantil (Kramer, 2006). Os municípios passaram a ter que oferecer esta modalidade escolar para todas as crianças a partir dos quatro anos.

A expansão da rede pública de educação permitiu que as crianças de famílias menos favorecidas pudessem frequentar a escola. Pode-se até argumentar que a inserção das crianças na escola foi um passo fundamental na eliminação dos mecanismos que levam a perpetuação das sérias desigualdades sociais que o país enfrenta. Apesar deste avanço significativo, ainda existem diversos fatores que colaboram com a manutenção da desigualdade (Spozati, 2000).

Dentre estes fatores destaca-se a desigualdade de aprendizagem. Apesar do país ter universalizado o acesso a escola, existem grandes disparidades de aprendizagem quando comparamos os estudantes de famílias de baixo nível sócio-econômico que estudam nas redes públicas com os estudantes de famílias de classe média e alta das escolas privadas. Isto pode ser evidenciado nas escolas públicas através do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAE, em que há uma discrepância nos resultados

A Revista da Escola, Professor, Educação e Tecnologia dissemina resultados de pesquisas que possam ser aplicados por profissionais da educação (professoras, gestores, psicopedagogas) e pelas famílias para fortalecer o aprendizado das crianças.



EVOLUÇÃO DA HABILIDADE DE ESCRITA DOS ESTUDANTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

nas esferas municipal, estadual e federal. Assim como o resultado desta desigualdade de aprendizagem pode ser demonstrado através das notas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Os microdados do ENEM indicam que as características das escolas e as condições socioeconômicas dos estudantes explicam 86% das notas do exame (Sales, 2018). Dentre as quatro variáveis que são mais relacionadas com as notas baixas estão as que indicam que o aluno estudou na escola pública no ensino fundamental ou no ensino médio (Sales, 2018). Já o nível da renda familiar foi a variável com maior capacidade preditora, o que demonstra que a desigualdade sócio-econômica está intimamente ligada com a desigualdade de aprendizagem.

Uma das iniciativas que foram empreendidas na década de 2010 visando reduzir a desigualdade de aprendizagem foi a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O processo de construção da BNCC incorporou a academia, pessoal técnico do poder executivo, atores de diversos espectros ideológicos, instituições não governamentais, educadores e escolas. O objetivo deste esforço foi definir direitos e objetivos de aprendizagem universais, o mínimo que os currículos deveriam garantir.

A Habilidade de Escrita de Palavras na Educação Infantil no Âmbito da BNCC

A versão final da BNCC aprovada em 2018 englobou a educação infantil e o ensino fundamental (Ministério da Educação, 2018). No âmbito da educação infantil, foram definidos os direitos de aprendizagem das crianças. A observância destes direitos garantirá que as crianças possam vivenciar um amplo rol de experiências para que elas possam construir sua autonomia através de situações que as desafiem e que assim colaborem para que “possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural” (p. 35).

Estes direitos de aprendizagem devem ser operacionalizados através dos campos de experiências e de seus respectivos objetivos de aprendizagem. Tais objetivos estão definidos para bebês (0 até 1 ano e 6 meses) crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses até 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). No campo de experiências Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação foram estabelecidos vários objetivos relacionados com o processo de desenvolvimento da linguagem oral e escrita das crianças pequenas, dos quais se destacam:

- “(EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea);
- (EI03EF03) Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas;
- (EI03EF06) Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa;
- (EI03EF07) Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura;
- (EI03EF09) Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea” (p. 49).

Estes objetivos de aprendizagem adquirem especial relevância tendo em vista que a BNCC deve ser obrigatoriamente seguida pelas escolas públicas (municipais, estaduais e federais) e privadas. Outra novidade na conjuntura educacional brasileira é a Política Nacional de Alfabetização – PNA e que busca fortalecer o processo de ensino e aprendizagem de leitura e escrita (Presidência da República, 2019, p. 1)

A Habilidade de Escrita na Educação Infantil e a Nova Política Nacional de Alfabetização

A PNA denominou de literacia emergente o “conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita, desenvolvidos antes da alfabetização” (Presidência da República, 2019, p. 1). Dentre as diretrizes para implantação da PNA, destacam-se:

- “II - incentivo a práticas de ensino para o desenvolvimento da linguagem oral e da literacia emergente na educação infantil;
- VIII - valorização do professor da educação infantil e do professor alfabetizador” (p. 2).

Dentre os “agentes envolvidos” no processo de alfabetização, a PNA inclui explicitamente os “professores da educação infantil” (p. 3). Para a implementação da PNA, o marco legal estabelece que os

programas advindos da política irão definir “metas claras e objetivas para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental” e também que serão incentivadas a “elaboração e a validação de instrumentos de avaliação e diagnóstico” (p. 3). A PNA também define seis componentes considerados essenciais no processo de alfabetização:

- a) consciência fonêmica;
- b) instrução fônica sistemática;
- c) fluência em leitura oral;
- d) desenvolvimento de vocabulário;
- e) compreensão de textos; e
- f) produção de escrita” (p. 2)

Ou seja, além dos objetivos já estabelecidos pela BNCC, a PNA introduz também novos componentes que precisam estar presentes “no ensino”, destacando-se a consciência fonêmica, a instrução fônica sistemática e busca pela fluência na leitura oral. Estes componentes parecem estar alicerçados na premissa de que os programas e projetos que serão desenvolvidos no âmbito da PNA devem levar em conta as “evidências provenientes das ciências cognitivas” (p. 2). Estas características nos levam a pensar que existe um risco relevante da PNA ser operacionalizada dentro de um paradigma teórico-metodológico excessivamente cognitivista.

Acreditamos que esse risco potencial merece uma análise e uma discussão aprofundada, que pode vir a ser conduzida em estudos futuros a partir do caderno explicativo que detalha a contextualização, os pressupostos e a forma como a PNA será operacionalizada (Ministério da Educação, 2019). Mesmo considerando que a PNA não é um instrumento legal que obriga os estados e municípios a cumprirem suas determinações, reconhecemos que é provável que um número significativo de entes federados façam adesão a tal política, que assim deverá gerar desdobramentos no ambiente escolar, notadamente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Questões Advindas da Implementação da BNCC e da PNA

Neste contexto em que ocorre a entrada em vigor da BNCC e o surgimento de novos programas e projetos oriundos da PNA, surgem diversos desafios para os professores, coordenadores, diretores e secretários de educação. Um dos principais dificultadores é que a BNCC e a PNA introduziram objetivos de aprendizagem e componentes que não eram sistematicamente trabalhados com crianças pequenas.

Um dos pontos mais críticos para as redes educacionais é estabelecer em seus currículos critérios que tangibilizem os objetivos da BNCC e, eventualmente, os componentes da PNA. Por exemplo, o objetivo EI03EF09 da BNCC define que a criança deve ser capaz de levantar hipóteses em relação a linguagem escrita, realizando registro de palavras e textos por escrita espontânea. Deveriam as redes considerar este objetivo atingido quando a criança é capaz de realizar alguns rabiscos, ou devem estimular as crianças para que elas avancem para estágios posteriores como o silábico?

Tendo em vista que uma determinada rede educacional defina especificamente em seu currículo o que espera para cada objetivo de aprendizagem, surge outro desafio: como acompanhar a evolução dos estudantes. Que instrumentos e procedimentos podem ser adotados pelas redes escolares para diagnosticar a capacidade de seus estudantes? Supondo que disponham de instrumentos, procedimentos e pessoal qualificado para condução destes diagnósticos, surge outra questão: nível de desempenho esperado. Como avaliar se uma turma ou escola está avançando adequadamente? Que nível de desempenho deve ser considerado adequado para cada faixa etária?

Este estudo visa gerar elementos para responder a estas questões. Para tanto, buscou identificar referenciais de desempenho que demonstrem como ocorre a evolução das crianças pequenas nos dois últimos anos da educação infantil. De posse destes referenciais, esperamos que educadores e gestores escolares possam refletir sobre a evolução de seus estudantes e aperfeiçoar suas práticas pedagógicas.

Revisão da Literatura

As primeiras abordagens formais em relação ao ensino da leitura e escrita começaram em 1876 com a implementação dos métodos sintéticos e alfabéticos (Mortatti, 2006). A segunda fase dos esforços

brasileiros de alfabetização começou em 1890, com educadores que defendiam a importância da pedagogia (como ensinar) e métodos analíticos, iniciando um debate feroz com os adotantes das abordagens sintéticas (MORTATTI, 2006). Nesta fase foi criado o termo alfabetização, que significa o ato de ensinar alguém a ler e escrever (M. Soares, 1998). No entanto, o foco permaneceu em ensinar os alunos a ler. Os educadores consideravam escrever uma mera questão de caligrafia, uma percepção que durou muitas décadas (Mortatti, 2006).

A terceira fase da alfabetização começou em 1920, com professores que se opunham abertamente aos métodos analíticos que se tornaram o padrão durante a segunda fase (Mortatti, 2006). Esse período é representado pelo nascimento de métodos mistos e as primeiras avaliações brasileiras de alfabetização inicial, como o Teste ABC, que mede a prontidão de leitura das crianças por meio de habilidades de vocabulário, fala, memória e foco (Lourenço-Filho, 1933; Monarcha, 2008). No entanto, uma das mudanças mais fortes foi que a pedagogia se tornou cada vez mais subordinada aos aspectos psicológicos (a quem ensinamos). A batalha entre os métodos, o uso combinado de práticas antiga e novos, e a percepção de que os resultados eram frágeis ainda ocorre nos dias atuais (Mortatti, 2009).

A quarta fase começou em 1980 e foi marcada pela ascensão do construtivismo (Mortatti, 2006), um paradigma radicalmente evoluído em comparação com a tradição behaviorista anterior. Atualmente, o marco legal e grande parte da comunidade educacional adota uma perspectiva construtiva, entendendo o aprendizado como um processo em que o estudante desenvolve sua visão de mundo e novas habilidades de forma evolutiva (Magda Soares, 2004). Em relação ao aprendizado de leitura e escrita nos anos da alfabetização, o paradigma dominante no Brasil é a teoria da psicogênese (Ferreiro & Teberosky, 1982). As escolas que trabalham nesta perspectiva advogam a utilização de atividades lúdicas, conversas e leitura compartilhada. Esta visão é alinhada em muitas instituições a uma perspectiva que entende que a interação entre as crianças e o(a) educador(a) é a chave para o desenvolvimento das linguagem oral e também das habilidades de leitura e escrita (Vygotsky, 1987).

No contexto escolar, a psicogênese da língua (Ferreiro & Teberosky, 1982) é utilizada para compreender a evolução das crianças e auxiliar no planejamento de ações pedagógicas específicas para suas necessidades. De acordo com esta perspectiva, o desenvolvimento da leitura e escrita começa com a fase pré-silábica, na qual as crianças começam a entender que as palavras representam o que falamos. Então, o processo evolui para o estado silábico no qual as crianças entendem que as sílabas formam palavras. O próximo passo ocorre quando as crianças começam a identificar que as sílabas são criadas por mais de um som no estágio silábico-alfabético. Finalmente, os alunos atingem o estágio alfabético, representando cada som que forma as sílabas.

As diferentes correntes teórico-metodológicas utilizadas no processo de alfabetização

Em relação ao processo de construção da linguagem escrita, diversas abordagens pedagógicas são utilizadas hoje nas escolas Brasileiras da educação infantil e do ensino fundamental. Podemos agrupá-las em três categorias: as tradicionais, as construtivas e as fônicas (Mortatti, 2006). As abordagens tradicionais incluem métodos sintéticos (da parte para o todo) em que se destacam atividades silábicas. As crianças são estimuladas a decorar famílias de sílabas (ex: ba be bi bo bu / la le li lo lu) que, combinadas, formam palavras (ba - la / bo - la / bu - le).

As abordagens construtivas se baseiam na teoria da psicogênese que aplica a perspectiva dos estágios de desenvolvimento de Piaget ao processo de aquisição de leitura e escrita (Ferreiro & Teberosky, 1982). A teoria da psicogênese afirma que a leitura se desenvolve através de experiências letradas que ocorrem em casa e na escola, que pode ser operacionalizada com atividades lúdicas, conversas e leitura compartilhada (Magda Soares, 2004).

Por fim, as abordagens fônicas são orientadas por uma perspectiva cognitivista que defende que aprender a ler e a escrever consiste em conectar os sons das palavras que falamos com as letras que usamos para escrever (Capovilla et al., 2004). Algumas abordagens fônicas são fortemente criticadas por proporem atividades descontextualizadas da realidade do estudante e que muitas vezes também são associadas às antigas práticas de memorização (Mortatti, 2009).

Apesar de termos descrito três cenários que pressupõem orientações teórico-metodológicas

diferentes, a prática demonstra que as professoras tendem a utilizar as atividades que acreditam que mais se encaixam com as necessidades de seus estudantes, inclusive adotando práticas que estão fora da perspectiva “oficial” de sua prática ou da escola (Albuquerque et al., 2008).

O aprendizado de leitura e escrita na educação infantil

A educação infantil, definida pela nova Base Nacional Comum Curricular, não tem como objetivo o desenvolvimento pleno das habilidades de leitura e escrita, que deve ocorrer nos anos iniciais do ensino fundamental. No entanto, os campos de experiências definem diversos objetivos de aprendizagem que visam o desenvolvimento da linguagem oral e a exploração de conceitos, situações e brincadeiras que podem conduzir o estudante para a construção de hipóteses iniciais sobre a linguagem escrita. Esta proposta de estimulação da linguagem oral e escrita está alinhada com os achados de diversas pesquisas internacionais (Barnett, 1998; Chambers et al., 2016; Yoshikawa, 1995).

No Brasil, alguns trabalhos que foram desenvolvidos dentro da perspectiva construtiva de Ferreiro e Teberosky demonstraram que a construção das habilidades iniciais de leitura e escrita pode ser iniciada na educação infantil (Amorim et al., 2020; Brandão & Rosa, 2010; Morais, 2015). Nesta linha de pensamento, não seria necessário aguardar até o início do ensino fundamental, quando a criança atinge os seis anos de idade, para se promover atividades lúdicas que fortaleçam o conhecimento sobre o sistema alfabético. As evidências de que crianças podem iniciar o processo de aprendizagem da leitura e escrita na educação infantil tomam relevância pois muitas escolas públicas não conseguem alfabetizar seus estudantes ao final do terceiro ano do ensino fundamental (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017).

Numa linha de pensamento que visa fortalecer o aprendizado de leitura e escrita, a BNCC estabeleceu objetivos de aprendizagem específicos para a educação infantil de forma que os estudantes consigam desenvolver habilidades que fortalecem o processo de alfabetização como, por exemplo, a estimulação da consciência fonológica e a expansão do vocabulário. Dentre as atividades lúdicas de consciência fonológica que podem ser desenvolvidas na educação infantil destacam-se (Centro de Estudos em Educação e Linguagem da Universidade Federal de Pernambuco, 2009):

- Brincar separando, juntando, adicionando e removendo sílabas para formar palavras;
- Brincar de encontrar palavras que terminam (rimam) e começam (aliteração) com a mesma sílaba;
- Brincar de encontrar palavras que começam e terminam com o mesmo sonzinho (fonema), juntar sonzinhos (fonemas) para formar sílabas e palavras, etc.

Tomando-se como válida a perspectiva definida na BNCC, de que a estimulação dos estudantes deve começar desde a educação infantil, surgem as perguntas que se pretende responder através deste estudo. Sendo assim, nos questionamos: que estágio do desenvolvimento da leitura e escrita uma criança é capaz de atingir ao final da educação infantil? Que nível de desempenho os professores(as) e gestores escolares devem assumir como adequado para suas turmas? Para responder a nossa inquietação nos propomos em seguir os seguintes procedimentos:

Procedimento Metodológico

Este estudo empregou um design longitudinal visando caracterizar o desenvolvimento de um grupo de estudantes durante as duas últimas séries da educação infantil. Cada estudante foi acompanhado por um ano e 6 meses, através de 4 coletas de dados. Em cada um destes momentos foi realizada uma atividade individual, conduzida pelo pesquisador em uma conversa informal com a criança, em que foi pedido para que ela escrevesse algumas palavras. Tendo como princípio a confidencialidade dos dados referentes a participação das escolas e das crianças, não iremos identificar os atores envolvidos.

Participantes

Foram enviadas cartas de convite para 25 escolas privadas localizadas na região metropolitana da Fumaça (utilizaremos este pseudônimo para manter a confidencialidade), uma capital do nordeste do Brasil. O objetivo era recrutar pelo menos dez escolas com 30 turmas ao todo. Um total de 17 escolas de cinco cidades desta região metropolitana concordaram em participar do estudo. As salas de aula de crianças de 4 anos de idade foram selecionadas. Juntas, as 17 escolas tinham 1.089 alunos nesta penúltima série da educação infantil.

Foram enviadas cartas de convite e um formulário de consentimento para cada aluno/família. Recebemos um total de 749 formulários de consentimento assinados após quatro semanas de recrutamento. Em termos do perfil socioeconômico das famílias, enquanto que na média apenas 15% dos brasileiros frequentou o ensino superior (OECD, 2015), na nossa amostra 94% das famílias detinham diploma de graduação. Isto indica que trata-se de um grupo de crianças de alto nível sócio-econômico.

Para definir as turmas que iriam ter seus dados coletados para acompanhamento longitudinal, foi efetuado um procedimento de alocação randomizada (Torgerson et al., 2015). As 17 escolas em conjunto possuíam 62 turmas de quatro anos e 35 delas foram alocadas por sorteio para participar deste estudo, totalizando 372 estudantes. A média de idade dos participantes no início do estudo foi de 56 meses (desvio padrão [DP] = 3,8), dentro do esperado pois o projeto começou em agosto, com salas de aula de quatro anos de idade.

Instrumento

Para identificar o estágio de desenvolvimento da escrita de cada criança em cada um dos quatro momentos de acompanhamento utilizamos uma lista de 10 palavras que foi desenvolvida especialmente para diagnoses de leitura e escrita na educação infantil (Pazeto, 2012). A lista é composta por oito palavras e duas pseudopalavras. As palavras são classificadas por sua regularidade e frequência de uso e estão apresentadas no Quadro 1. Esta lista de palavras vem sendo utilizada em diversos estudos com sucesso (Amorim et al., 2020; León et al., 2019; Pazeto et al., 2014; Pazeto et al., 2017).

Quadro 1. Palavras utilizadas nas atividades de leitura e escrita

Leitura	Escrita
Oi	Ui
Dia	Lua
Bala	Bola
Macaco	Sapato
Talo	Nabo
Netuno	Cabide
Táxi	Casa
Enxame	Chuveiro
Tami	Pila
Dofule	Butove

Coleta de Dados

De acordo com o protocolo de pesquisa, além do consentimento das famílias, obtivemos assentimento oral de cada criança antes de iniciar a primeira diagnose. Todos os assistentes de pesquisa que participaram das coletas de dados foram treinados por uma pesquisadora que colaborou com a elaboração da lista de palavras. Esta especialista possui forte experiência na realização de diagnoses com crianças da educação infantil, já tendo realizado estudos prévios com a participação de mais de 1,000 estudantes. Todas as diagnoses foram gravadas em áudio para que fosse possível avaliar a fidelidade do procedimento de aplicação posteriormente, em laboratório.

Os pesquisadores buscaram deixar as crianças confortáveis com a situação. Antes do início das diagnoses, a professora de cada turma participante apresentou a assistente de pesquisa que iria participar da coleta para a turma. Assim, as crianças puderam fazer perguntas e se familiarizar com a pessoa antes das diagnoses. As diagnoses foram realizadas individualmente, em um espaço fornecido pela escola, onde ocorria a conversa entre a pesquisadora e a criança, em um tom informal, sempre buscando gerar empatia e engajamento da criança.

A atividade de escrita foi registrada pelo estudante em uma folha de papel A4. Nesta página foram impressas previamente 10 linhas, com 12 pontos de espaço antes e espaçamento da linha por múltiplo de 5. A pesquisadora solicitava que a criança escrevesse a palavra e apontava em qual linha deveria ser escrita. Quando a criança informava que ainda não sabia escrever, a pesquisadora incentivava a criança a tentar e escrever “do seu jeito”. A aplicação da atividade de escrita levou em média cerca de 8 minutos por criança.

A primeira diagnose foi realizada no início do segundo semestre letivo de 2017, entre a segunda quinzena de agosto e a primeira de setembro. A segunda diagnose foi desenvolvida no final do ano letivo de 2017, na primeira quinzena de dezembro. A terceira diagnose foi coletada em março de 2018, quando o grupo de estudantes já estava no último ano da educação infantil. A quarta e última diagnose foi realizada na primeira quinzena de dezembro de 2018, quando os estudantes estavam concluindo a educação infantil. Todas as diagnoses ocorreram dentro da normalidade, não tendo sido registradas nenhuma desistência ou reclamação por parte das famílias ou professoras.

Procedimentos de Análise

Um painel com três especialistas foi montado para codificar as escritas dos estudantes (Saldaña, 2015). Previamente ao início da codificação dos dados, o painel passou por um processo estruturado de re-estudo em conjunto da teoria da psicogênese da língua. Para estabelecer as classificações do desenvolvimento das escritas dos estudantes, o grupo tomou como referência os estágios pré-silábico, silábico inicial, silábico de quantidade, silábico qualitativo, silábico alfabético, e alfabético, conforme descrição e exemplos disponibilizados por Moraes (2012). Após o re-estudo, foram conduzidas 10 sessões de alinhamento prático.

A sessão de alinhamento consistia na distribuição de uma cópia de uma diagnose para cada uma das três especialistas. Cada especialista codificava individualmente cada uma das 10 palavras e ao final as três repassavam cada uma das codificações, discutindo eventuais divergências. Quando o painel não convergia para uma codificação única, o primeiro autor do estudo fazia a codificação do exemplo divergente, que ficava armazenada como padrão para futuros exemplos similares. Por volta da sexta sessão de alinhamento as divergências foram sendo reduzidas de forma que ao final da décima sessão (100 exemplos de palavras) não estavam sendo mais observadas divergências entre os codificadores.

Após as sessões de alinhamento foi iniciado o trabalho de codificação. Cada palavra escrita por cada estudante em cada uma das quatro diagnoses foi codificada por uma das especialistas, que preencheu a codificação correspondente em uma planilha eletrônica no Google® Drive. O total de palavras escritas pelos estudantes que foram codificadas nos quatro momentos de acompanhamento foi de 12.716 (doze mil e setecentas e dezesseis) palavras. O esforço total empregado para realizar a codificação atingiu cerca de 490 horas de trabalho das especialistas.

Ao final da codificação, ocorreu o processo de categorização (Ryan & Bernard, 2003). Cada

estudante foi categorizado em cada um dos quatro momentos de diagnose de acordo com os dados que foram codificados a partir de suas escritas. A categorização foi feita diretamente quando todas as palavras de um estudante em uma diagnose foram codificadas da mesma forma (ex: as 10 no estágio pré-silábico). Quando um estudante tinha parte de suas palavras codificadas em um estágio (ex: sete palavras no pré-silábico) e outras em outro (ex: três palavras no silábico-inicial), o estudante foi categorizado no estágio que tinha mais codificações naquela diagnose (ex: pré-silábico). Durante a categorização, os dados foram lançados e revisados diretamente na planilha eletrônica que serviu de base para a etapa posterior de análise.

A análise dos resultados foi consubstanciada com base no cálculo do percentual de estudantes que estavam em cada uma das categorias, em cada um dos quatro momentos de acompanhamento. Para tal, o número de crianças em uma categoria foi dividido pelo número total de estudantes. Por exemplo, do total de 372 estudantes participantes, 102 crianças estavam alocadas na categoria pré-silábica na medição de dezembro das turmas de 4 anos, representando 27% dos estudantes ($102 / 372 = 27\%$). Após o cálculo do percentual de estudantes alocados em cada uma das categorias em cada um dos quatro momentos de acompanhamento foi conduzida a reflexão com base nos dados apresentados a seguir.

Resultados

A tabela 1 exhibe os percentuais de estudantes que foram classificados em cada uma das categorias, para cada um dos quatro momentos de coleta de dados. Praticamente metade dos estudantes eram pré-silábicos no meio do ano letivo (mês de agosto) do grupo de 4 anos. Ao final da educação infantil, quando as turmas de 5 anos terminavam o ano letivo em dezembro, 98% dos estudantes já tinham passado deste estágio. A categoria silábica inicial cresceu ao longo do 2º semestre do grupo de quatro anos e dos dois primeiros meses do grupo de 5 anos, sendo reduzida fortemente de abril a dezembro quando as crianças estavam no grupo de 5 anos.

A categoria silábica de quantidade parece não ser representativa, pois em nenhum momento superou mais que 6% da amostra. Já a categoria silábica qualitativa cresceu durante o segundo semestre para a turma de quatro anos, mas decresceu quando os estudantes estão na turma de cinco anos, atingindo 7% ao final da educação infantil. A categoria silábica alfabética teve ocorrência muito baixa ao longo de todo o período estudado, representando menos de 3% dos estudantes.

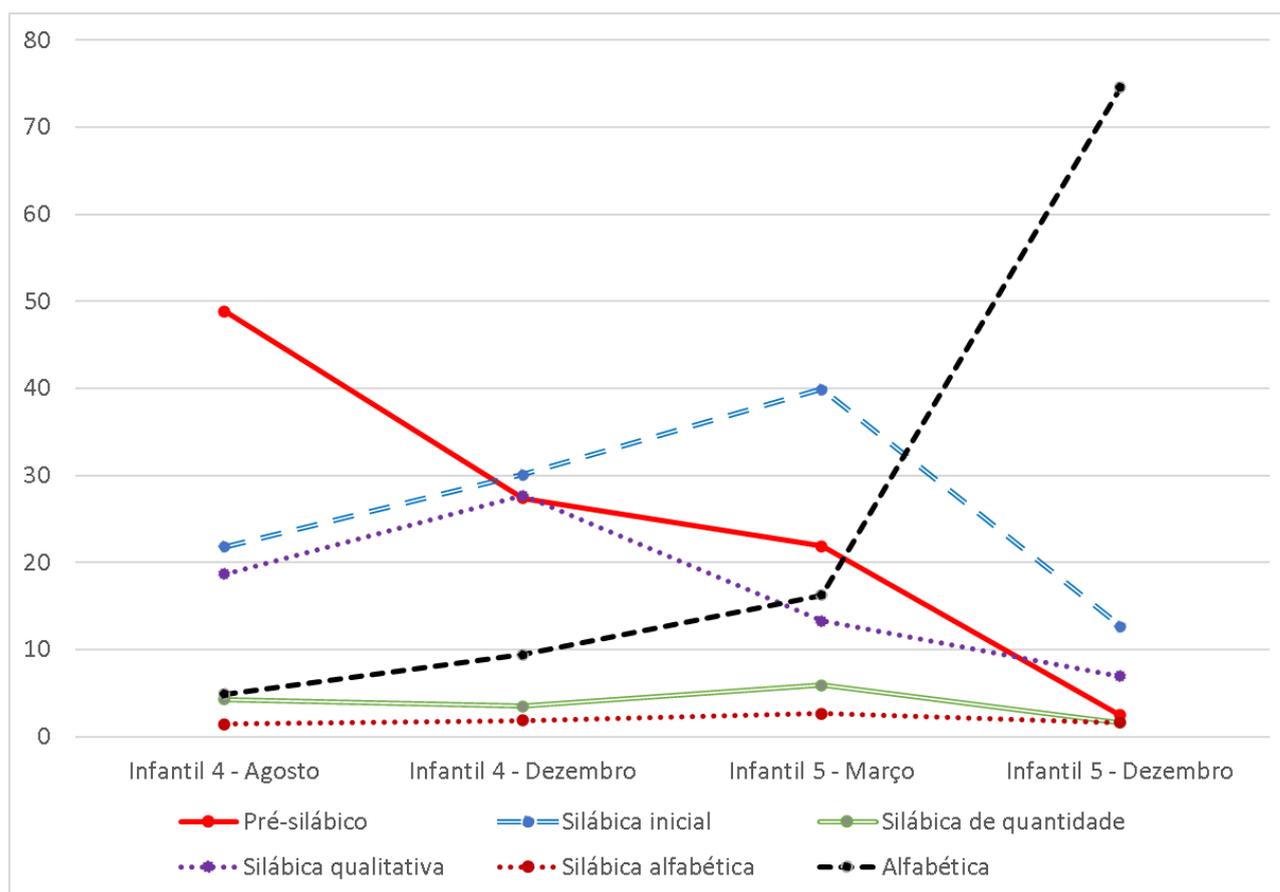
Tabela 1. Percentuais de estudantes classificados por categoria

Categoria	4 anos agosto	4 anos dezembro	5 anos março	5 anos dezembro
Pré-silábica	49%	27%	22%	2%
Silábica inicial	22%	30%	40%	13%
Silábica de quantidade	4%	3%	6%	2%
Silábica qualitativa	19%	28%	13%	7%
Silábica alfabética	1%	2%	3%	2%
Alfabética	5%	9%	16%	75%

O estágio alfabético, que começou com apenas 5% dos estudantes de quatro anos em agosto atinge 9% ao final deste ano letivo. No grupo de cinco anos, o crescimento deste estágio se acelera, saindo de 16% em março e atingindo 75% das crianças de cinco anos em dezembro. Ou seja, ao final da educação infantil o estágio alfabético torna-se predominante na amostra estudada. O gráfico 1 abaixo ilustra o crescimento destas categorias.

Gráfico 1 – Percentual de crianças em cada categoria ao longo da educação infantil

EVOLUÇÃO DA HABILIDADE DE ESCRITA DOS ESTUDANTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL



Nota. Valores do eixo Y em porcentagem.

Discussão

Os dados coletados indicam que mais da metade das crianças da amostra já estavam em um estágio mais avançado que o pré-silábico no início do segundo semestre da série de quatro anos. Este achado está em linha com pesquisas experimentais que demonstraram que a estimulação lúdica na educação infantil gera resultados significativos no desenvolvimento das habilidades iniciais de leitura e escrita (Chambers et al., 2016). Ao final da educação infantil, 75% das crianças já tinham atingido o estágio alfabético, demonstrando que as habilidades de leitura e escrita de palavras já estavam consolidadas antes do início do processo de alfabetização formal, que ocorre no ensino fundamental.

Tomando como prisma a teoria da psicogênese da língua (Ferreiro & Teberosky, 1982) e as categorias descritas por Moraes (2010), identificamos dois aspectos curiosos. As categorias silábica de quantidade e silábica alfabética apresentaram, em todos os quatro momentos analisados, um quantitativo de estudantes bastante reduzido. Tendo em vista que a introdução destas duas características aumenta a complexidade do processo de categorização das escritas e que elas não parecem ser representativas, parece-nos mais promissor orientar as professoras a adotar uma estratégia simplificada, com apenas quatro categorias (Pré-silábica, Silábica inicial, Silábica qualitativa, Alfabética).

A análise dos dados demonstra que é usual que as crianças de escolas privadas de uma região metropolitana do nordeste terminem a educação infantil já dominando o processo de leitura e escrita de palavras. Este achado pode servir como uma referência empírica acerca da capacidade cognitiva destes jovens aprendizes. A possibilidade de se ter a maioria dos estudantes no estágio alfabético ao final da educação infantil pode ser encarada pelos gestores escolares como um objetivo de aprendizagem factível e que pode ser perseguido pelas suas instituições.

Limitações

A principal limitação deste estudo é decorrente da amostra utilizada ser composta por estudantes oriundos exclusivamente de escolas privadas. Tendo em vista as diferenças de desempenho identificadas ao final do ensino médio, é provável que os estudantes da rede pública tenham desempenho inferior aos da amostra deste estudo. No entanto, vale ressaltar que uma eventual constatação de desempenho inferior na rede pública não deve ser encarada como um teto, mas como uma situação que pode ser aperfeiçoada para que os pequenos estudantes destas instituições atinjam nível semelhante aos das escolas privadas.

Outra limitação deste estudo decorre do fato que a amostra foi restrita a escolas privadas localizadas em uma região metropolitana do Nordeste. É provável que crianças de outras regiões do Brasil apresentem desempenho diferente. Tal diferença pode ocorrer devido à fatores externos a escola, como o nível socioeconômico da família, e também ser causada por processos internos. Diferenças nos objetivos de aprendizagem definidos pelas escolas, nas expectativas das professoras em relação ao desenvolvimento da linguagem escrita e nas abordagens teórico-metodológicas das instituições podem levar a diferenças significativas nas habilidades dos estudantes.

Futuros estudos

Existem referências de que a estimulação da linguagem escrita ocorre mais intensamente na educação infantil do Nordeste do que nas demais regiões do Brasil. Em decorrência desta possibilidade, como sugestão para futuros estudos, podemos mencionar a replicação desta pesquisa com escolas privadas de outras regiões do Brasil. Além disto, seria interessante replicar este procedimento em redes públicas tanto do Nordeste quanto de outras regiões para se analisar as eventuais diferenças de desempenho verificadas entre os estudantes dos dois tipos de rede de ensino.

Outra linha de investigação a ser empreendida pode ser expandir o acompanhamento longitudinal. Seria interessante acompanhar as crianças desde os quatro anos até o fim do período formal de alfabetização, no 2º ano do ensino fundamental. Com este acompanhamento seria possível averiguar se as diferenças de desempenho identificadas ao final da educação infantil se mantêm em médio prazo ou se são diluídas com os novos estímulos providos pelas instituições nos primeiros anos do ensino fundamental.

Um dos achados obtidos neste estudo merece uma reflexão empírico-teórica aprofundada. A inexistência de uma quantidade significativa de estudantes nas categorias silábica de quantidade e silábica-alfabética pode revelar que tais categorias teóricas não existem no mundo empírico. É importante ressaltar que esta possível inexistência já foi detectada em três estudos longitudinais anteriores de menor escala (Cardoso-Martins, 2013). Para se apurar com mais segurança a possível inexistência destes estágios, seria interessante conduzir um levantamento de dados longitudinal vários acompanhamentos em cada semestre, por exemplo uma diagnose por mês ou a cada dois meses. Ao conduzir as diagnoses em um intervalo menor de tempo será possível averiguar se tais categorias se manifestam em um curto intervalo de tempo, ou se realmente não são significativas. Caso elas também não se manifestem nestas medições mais frequentes, será necessário se revisitar os pressupostos teóricos da psicogênese da língua.

Apesar das limitações identificadas anteriormente, esta pesquisa avançou no conhecimento do processo de aprendizado de leitura e escrita por diversas razões. A pesquisa desenvolveu um esforço de larga escala, que contou com uma amostra de 372 estudantes alocados por sorteio a partir de uma base de 749 participantes. Estes estudantes estudavam em 62 turmas de 17 escolas localizadas em cinco municípios, o que fortalece o potencial de generalização dos dados coletados. O grande esforço realizado na coleta de dados resultou num total de 12.716 palavras escritas pelos estudantes e que foram efetivamente codificadas. Por fim, os resultados do estudo podem ter uma aplicação direta na prática escolar, sendo utilizados por educadores e gestores como referência para o aperfeiçoamento de suas ações de planejamento e também das atividades pedagógicas conduzidas com os estudantes.

Referências

- Albuquerque, E., Morais, A. G. d., & Ferreira, A. T. B. (2008). As práticas cotidianas de alfabetização: O que fazem as professoras? *Revista Brasileira De Educação*, 13(38), 253-265.
<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n38/05>
- Amorim, A. N., Jeon, L., Abel, Y., Felisberto, E. F., Barbosa, L. N. F., & Dias, N. M. (2020). Using escribo play video games to improve phonological awareness, early reading, and writing in preschool. *Educational Researcher*, 13189. <https://doi.org/10.3102/0013189X20909824>
- Barnett, W. S. (1998). Long-term cognitive and academic effects of early childhood education on children in poverty. *Preventive Medicine*, 27, 204-207. <https://doi.org/10.1006/pmed.1998.0275>
- Brandão, A. C. P., & Rosa, E. C. S. (2010). *Ler e escrever na educação infantil: Discutindo práticas pedagógicas*. Autêntica.
- Capovilla, A. G., Gütschow, C. R. D., & Capovilla, F. C. (2004). Habilidades cognitivas que predizem competência de leitura e escrita. *Psicologia: Teoria E Prática*, 6(2), 13-26.
- Cardoso-Martins, C. (2013). Existe um estágio silábico no desenvolvimento da escrita em português? evidência de três estudos longitudinais. In M. R. Maluf, & C. Cardoso-Martins (Eds.), *Alfabetização no século XXI: Como se aprende a ler e a escrever* (). Penso.
- Centro de Estudos em Educação e Linguagem da Universidade Federal de Pernambuco. (2009). *Jogos de alfabetização*. Ministério da Educação.
- Chambers, B., Cheung, A. C., & Slavin, R. E. (2016). Literacy and language outcomes of comprehensive and developmental-constructivist approaches to early childhood education: A systematic review. *Educational Research Review*, 18(1), 88-111. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.03.003>
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1982). *Literacy before schooling*. Portsmouth, NH.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2017). *Avaliação nacional da alfabetização*. Ministério da Educação.
- Kramer, S. (2006). As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação infantil e/é fundamental. *Educação & Sociedade*, 27(96), 797-818.

<https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000300009>

León, C. B. R., Almeida, Á, Lira, S., Zauza, G., Pazeto, T. C. B., Seabra, A. G., & Dias, N. M. (2019).

Consciência fonológica e habilidades iniciais de leitura e escrita na educação infantil: Dados

normativos preliminares. *Revista CEFAC*, 21(2) <https://doi.org/10.1590/1982-0216/20192127418>

Lourenço-Filho, M. B. (1933). *Testes ABC para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e escrita*

. Melhoramentos.

Marchelli, P. S. (2010). Expansão e qualidade da educação básica no Brasil. *Cadernos De Pesquisa*, 40, 561-585.

Ministério da Educação. (2018). *Base nacional comum curricular*. Ministério da Educação.

Ministério da Educação. (2019). *PNA política nacional de alfabetização*. MEC.

Monarcha, C. (2008). Testes ABC: Origem e desenvolvimento. *Boletim Academia Paulista De Psicologia*, 28, 7-17.

Morais, A. G. d. (2012). *Sistema de escrita alfabética*. Melhoramentos.

Morais, A. G. d. (2015). O desenvolvimento da consciência fonológica e a apropriação da escrita alfabética entre crianças brasileiras. *Revista Brasileira De Alfabetização*, 1(1) <https://goo.gl/EWsgdX>

Mortatti, M. D. (2006). *História dos métodos de alfabetização no Brasil*. Ministério da Educação.

Mortatti, M. D. (2009). A querela dos métodos de alfabetização no Brasil: Contribuições para metodizar o debate. *Acolhendo a Alfabetização Nos Países De Língua Portuguesa*, 3, 91-114.

<https://doi.org/10.11606/issn.1980-7686.v3i5p91-114>

OECD. (2015). *Education policy outlook: Brazil*. OECD.

Pazeto, T. C. B. (2012). *Avaliação de funções executivas, linguagem oral e escrita em pré-escolares* (Masters). <http://tiny.cc/0ktz4y>

Pazeto, T. C. B., León, C. B. R., & Seabra, A. G. (2017). Avaliação de habilidades preliminares de leitura e escrita no início da alfabetização. *Revista Psicopedagogia*, 34(104) <https://tinyurl.com/ycowatk>

Pazeto, T. C. B., Seabra, A. G., & Dias, N. M. (2014). Executive functions, oral language and writing in preschool children: Development and correlations. *Paidéia*, 24, 213-222.

<https://doi.org/10.1590/1982-43272458201409>

Política nacional de alfabetização, (2019).

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9765.htm

Ryan, G. W., & Bernard, H. R. (2003). Techniques to identify themes. *Field Methods*, 15, 85-109.

<https://doi.org/10.1177/1525822X02239569>

Saldaña, J. (2015). *The coding manual for qualitative researchers*. Sage.

Sales, L. (2018). *Escola ruim, aluno ruim*. <http://tiny.cc/20mw8y>

Soares, M. (1998). Concepções de linguagem e o ensino da língua portuguesa. In N. Bastos (Ed.), *Língua portuguesa: História, perspectivas, ensino*. (pp. 53-60). EDUC.

Soares, M. (2004). Letramento e alfabetização: As muitas facetas. *Revista Brasileira De Educação*, 25, 5-17. <http://goo.gl/OmqjYh>

Spozati, A. (2000). Exclusão social e fracasso escolar. *Em Aberto*, 17(71), 21-32. <http://tiny.cc/7k47bz>

Torgerson, C. J., Torgerson, D. J., & Taylor, C. A. (2015). Randomized controlled trials and nonrandomized designs. In K. E. Newcomer, H. P. Hatry & J. S. Wholey (Eds.), *Handbook of practical program evaluation* (pp. 144-162). John Wiley & Sons.

Vygotsky, L. S. (1987). *The collected works of L. S. vygotsky*. Pendulum.

Yoshikawa, H. (1995). Long-term effects of early childhood programs on social outcomes and delinquency. *The Future of Children*, 5(3), 51-75. <https://doi.org/10.2307/1602367>