

Brincar de letras: Estratégias de Literacia Emergente para crianças pequenas

Play with letters: Strategy of Early Literacy for young children

Denise Garcia-Schmitt¹; Maria Regina Maluf²

DOI: 10.51207/2179-4057.20250038

Resumo

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é um conjunto de avaliações em larga escala, aplicado a cada 2 anos no Brasil, que permite ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) realizar um diagnóstico da Educação Básica e os fatores que podem interferir no desempenho dos estudantes. Mesmo antes da pandemia do covid-19, resultados comprovam que 15% dos alunos de 8 anos, matriculados em escolas no Brasil, não conseguiam ler e escrever palavras. Diante deste contexto, acredita-se ser necessário rever as habilidades de leitura e escrita nos anos anteriores à alfabetização. Para tanto, buscou-se na literatura evidências sobre Literacia Emergente em crianças pré-escolares (3 a 5 anos) e as contribuições do uso de estratégias lúdicas intencionais para o desenvolvimento de precursores fundamentais para ler e escrever. Essa pesquisa reflete um trabalho interventivo para entender e relatar como evoluem três crianças pequenas, quando expostas a atividades de desenvolvimento de consciência fonológica, conhecimento alfabético e vocabulário, comparando os resultados com outras três crianças pareadas, que não participaram de nenhuma intervenção. Para a coleta de dados, aplicaram-se avaliações iniciais e finais em todos os participantes. Na intervenção, utilizou-se um instrumento autoral denominado CEL (Conjunto de Estratégias Lúdicas), com atividades de rima, aliteração, consciência silábica, conhecimento alfabético e vocabulário. Os resultados indicaram progressos significativos na aquisição de habilidades iniciais introdutórias à alfabetização, corroborando com pesquisas que ressaltam a importância do desenvolvimento da literacia em crianças pequenas, para facilitar o caminho da aprendizagem da leitura e da escrita, diminuindo dificuldades na alfabetização.

Unitermos: Ciência Cognitiva da Leitura. Literacia Emergente. Desenvolvimento Infantil. Práticas de Literacia Emergente.

Summary

The Basic Education Assessment System (SAEB) is a set of large-scale assessments, applied every 2 years in Brazil, which allows the National Institute of Educational Studies and Research (INEP) to carry out a diagnosis of Basic Education and the factors that can interfere with student performance. Even before the pandemic of COVID-19, the results prove that 15% of students, aged around 8, registered in schools in Brazil, were unable to read and write words alphabetically. In this context, believes it is necessary to review reading and writing skills in the years prior to literacy. To this, it was researched in the literature, evidences on Early Literacy in preschool children (3 to 5 years old) and the contributions to the use of intentional playful strategies for development of fundamental precursors for reading and writing. This research did an intervention work to understand and report how three young children evolve when exposed to activities to develop phonological awareness, alphabetic knowledge and vocabulary, comparing the results with three other paired children, who did not participate in any intervention. For data collection, initial and final assessments were applied to all participants. In the intervention, an authorial instrument called CEL (Set of Playful Strategies) was used, with activities involving rhyming, alliteration, syllabic awareness, knowledge of letters and vocabulary. The results indicated significant progress in the acquisition of initial introductory literacy skills, corroborating research that highlights the importance of developing literacy in young children, to facilitate the path of learning to read and write, reducing difficulties in literacy.

Keywords: Cognitive Science of Reading. Early Literacy. Child Development. Emergent Literacy Practices.

Trabalho realizado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), São Paulo, SP, Brasil.

Conflito de interesses: As autoras declaram não haver.

1. Denise Garcia-Schmitt - Mestre em Educação / Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUCSP, São Paulo, Brasil.

2. Maria Regina Maluf - Doutora em Psicologia - Universidade Católica de Louvain, Bélgica; Professora Titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUCSP, São Paulo, Brasil.

Introdução

Em 2019, antes da pandemia, havia 11 milhões de pessoas com 15 anos ou mais analfabetas no Brasil. O equivalente a uma taxa de analfabetismo de 6,6% (RENABE, 2020). Considerando dados do relatório do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) nesse mesmo ano, 99,7% das crianças entre 6 e 14 anos encontravam-se regularmente matriculadas nas escolas do país. O SAEB é um conjunto de avaliações em larga escala, aplicado a cada dois anos no Brasil, que permite ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) realizar um diagnóstico da Educação Básica e os fatores que podem interferir no desempenho dos estudantes (Brasil, 2021).

Resultados comprovam que, em 2019, 15% dos alunos de cerca de 8 anos não conseguiam ler e escrever palavras alfabeticamente (RENABE, 2020). Com os dados atualizados para 2021, apenas 4 entre 10 crianças brasileiras do 2º ano do Ensino Fundamental estavam alfabetizadas (Santos, 2023). É visível que, mesmo antes da pandemia, o sistema educacional brasileiro apresenta falhas que persistem e comprometem a aprendizagem da leitura e da escrita, provocando o agravamento do analfabetismo no país.

Um dos focos de atenção que se apresenta como mais promissor na busca de conhecimento baseado em evidência científica, que ajude a compreender por que tantas crianças que vão à escola não estão aprendendo a ler e a escrever, diz respeito aos fatores que precedem as dificuldades, de tal modo que os obstáculos possam ser evitados antes de se manifestarem (Maluf, 2022). Neste sentido, acredita-se que desenvolver precursores da alfabetização em crianças pequenas pode abrir novas possibilidades de antecipar problemas e gerar estratégias mais eficientes de ensino.

Para definir os precursores, utilizou-se como base teórica uma metanálise, publicada nos EUA, denominada NRP (*National Reading Panel*), identificando 5 pilares para uma alfabetização de qualidade. São eles: consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência de leitura, vocabulário e compreensão de texto (Morais, 2020). Com base nos resultados dessa metanálise, foi criado o NELP

(*National Early Literacy Panel*), resumindo as evidências sobre o desenvolvimento das habilidades precursoras da alfabetização (NELP, 2008). Para essa pesquisa, decidiu-se avaliar as habilidades de consciência fonológica (rima, aliteração e consciência silábica), conhecimento alfabético e vocabulário.

No que tange à faixa etária, nos últimos 30 anos crescente atenção vem sendo dada aos anos pré-escolares como um período crítico para o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita (Dickinson et al., 2006). Com base em estudos que assumem a leitura e a escrita como habilidades que precisam ser ensinadas, envolvendo as áreas sensitivas, sensoriais, visuais e auditivas do cérebro, o objetivo da pesquisa foi entender, analisar e relatar os resultados obtidos na exposição de três crianças pequenas (3 a 5 anos) a oportunidades de contato com habilidades cognitivas e linguísticas, antes do início formal da alfabetização, comparando com outras três crianças pareadas, que não participaram de qualquer tipo de intervenção.

Buscou-se na literatura evidências sobre Literacia Emergente em crianças pré-escolares e as contribuições da Ciência Cognitiva da Leitura na elaboração do CEL – Conjunto de Estratégias Lúdicas, instrumento autoral utilizado na intervenção.

A presente pesquisa se justifica pela possibilidade de organizar informações sobre como evoluem as crianças pequenas, quando expostas a estratégias lúdicas intencionais para preparação da alfabetização, propiciando um referencial teórico e empírico para profissionais, familiares, e interessados nesta área de pesquisa e prática.

Ciência Cognitiva da Leitura

A Psicologia Cognitiva é uma das disciplinas das Ciências Cognitivas que estuda o armazenamento, a transformação e a aplicação do conhecimento, a respeito dos processos mentais do indivíduo. É um dos mais recentes ramos de investigação em Psicologia, com grande importância para o entendimento de processos e comportamentos relacionados ao desenvolvimento humano (Silva, 2009). No âmbito da Educação, a Ciência Cognitiva da Leitura refere-se

ao conjunto de evidências científicas sobre como as pessoas aprendem a ler e a escrever e como se deve ensiná-las. Tem origem na Ciência Cognitiva, que compreende estudos científicos dos processos psicológicos (atenção, linguagem, memória, raciocínio) envolvidos na aquisição de conhecimentos e processamento de informações (Maluf, 2015; Maluf & Cardoso-Martins, 2013; Rayner et al., 2001), e na Neurociência Cognitiva, uma área interdisciplinar que estuda os substratos neuronais subjacentes à cognição (Dehaene, 2013a; Maluf & Sargiani, 2019).

No Brasil, ainda é um campo recente, que vem abrindo portas para novas pesquisas e reflexões sobre como se dá a alfabetização e como é possível melhorar resultados e processos de aprendizagem de leitura e escrita. Stanislas Dehaene (2013b), neurocientista francês, explica que o cérebro humano não nasceu programado para ler e escrever, mas ele é capaz de se adaptar. Quando se aprende tais habilidades, mudanças significativas acontecem no cérebro e na cognição, possibilitando novas formas de processamento de informações e aquisição de conhecimentos. A Ciência Cognitiva da Leitura se ocupa especialmente dos processos linguísticos, cognitivos e cerebrais envolvidos na aprendizagem e no ensino das habilidades de leitura e escrita, procurando responder a perguntas do tipo: Como funciona o cérebro de quem está aprendendo a ler? Algo nele muda quando isso acontece?

Erasmus Casella (Casella et al., 2011), neurologista brasileiro especializado em infância e adolescência, explica que o cérebro humano é estruturado por sistemas complexos bem-organizados. No cognitivismo computacional, o cérebro é metaforicamente entendido como um dispositivo que funciona à semelhança de um computador, que processa a informação de entrada - *input* e emite respostas adequadas - *output*. Todo processo de aquisição de qualquer informação pelo cérebro passa pelos caminhos sensoriais que permitem captar as qualidades do mundo externo e transmiti-las ao sistema nervoso central.

Ambos os autores ressaltam a importância das práticas de literacia na Educação Infantil para despertar a motivação e o envolvimento com as letras, através de experiências. Para Dehaene (2022), esse

envolvimento ativo é um dos pilares do aprendizado, juntamente com a atenção, o *feedback* de erros e a consolidação das informações.

Literacia Emergente

A expressão Literacia Emergente foi sugerida em 1986 por William Teale e Elizabeth Sulzby para designar um novo paradigma em que a leitura e a escrita se desenvolvem, simultaneamente, como processos inter-relacionados, demonstrando continuidade no processamento de alfabetização desde o nascimento até o início do período formal / escolar (Rand & Morrow, 2021). Na prática, ela pode acontecer dentro das instituições escolares (Literacia escolar) e no contexto familiar (Literacia familiar). A Literacia familiar está associada às atividades complementares à escola. Tem o objetivo de oferecer um ambiente pedagogicamente favorável dentro de casa, para que a criança, através de atividades lúdicas, jogos, leitura de livros e da relação com os pais, consiga beneficiar-se de instrumentos para despertar diferentes possibilidades de aprendizagem. Em inglês, é denominado *Home Learning Environment* e não tem a intenção de substituir a escola como o *Homeschooling*.

Na Literacia escolar, a primeira etapa é denominada pré-alfabetização, no qual, crianças da Educação Infantil estão desenvolvendo as noções básicas sobre leitura e escrita, antes do ingresso no 1º ano do Ensino Fundamental (Sargiani, 2022). Atualmente, existe um amplo consenso de que nas sociedades letradas, as aprendizagens a respeito da linguagem falada e escrita começam praticamente desde o nascimento, atingindo diferentes níveis de desenvolvimento antes mesmo do ingresso da criança na escola. É também amplamente reconhecido que a qualidade da educação pré-escolar desempenha um papel fundamental no sucesso posterior das crianças como futuros leitores e escritores (Campos et al., 2011).

Precursos da alfabetização

Precursos são habilidades que antecedem e preparam a aprendizagem da leitura e da escrita.

Para esta pesquisa, considerou-se: a consciência fonológica, o conhecimento alfabético e o vocabulário como precursores da alfabetização.

Consciência fonológica: é a capacidade de se raciocinar explicitamente sobre os sons da língua, manipular os sons isolados da linguagem falada e reconhecer o fonema como a menor unidade sonora (Academia Brasileira de Ciências, 2011). Antes que a criança seja capaz de compreender qualquer princípio alfabético, ela precisa entender que os sons das letras estão relacionados com os sons da fala. Com 4 anos, é possível que a criança compreenda a estrutura de um livro, perceba que a escrita começa da esquerda para a direita (no ocidente) e que os textos têm pedaços (parágrafos) formados por pedaços menores (frases), e menores (palavras), cheios de símbolos gráficos (letras). Entre as habilidades de consciência fonológica, destaca-se a rima (último som percebido nas palavras), a aliteração (primeiro som percebido) e a consciência silábica (número de partes sonoras das palavras).

Conhecimento alfabético: a correspondência letra/som é considerada uma construção básica da escrita alfabética. Crianças pequenas que compreendem o princípio alfabético, no qual as palavras são constituídas por letras que servem para representar sons, alcançam um passo importante para ler e escrever (Piasta, 2014). Na perspectiva de Linnea Ehri (2005), na fase pré-alfabética, as crianças para “ler”, recorrem a pistas visuais, contextuais ou à memorização de aspectos visuais globais. Muitas vezes, apoiam-se nas letras de seu nome que são reconhecidas como formas gráficas, mas não consideradas com equivalência de som. As crianças pequenas ainda não recorrem a processos de codificação e decodificação e as formas escritas das palavras ainda estão ligadas ao significado, e não à pronúncia.

Vocabulário: estudos sugerem que o vocabulário, no início da escolarização, tem efeito preditor sobre a leitura de palavras ao final do 1º ano do EF, bem como na compreensão de leitura nos anos posteriores (Juel, 2006). Segundo Nagy (2005), a relação entre vocabulário e a compreensão leitora é bidirecional, pois um vocabulário amplo contribui para a leitura e a leitura contribui para aumentar

o vocabulário. Em um artigo publicado na *Reading Research Quarterly*, Hadley et al. (2018) examinaram como a brincadeira pode melhorar o vocabulário e a qualidade do conhecimento sobre as palavras, em crianças da pré-escola. A intervenção durou 2 meses, utilizou livros infantis e foi realizada em momentos conduzidos por adultos e na interação exclusiva entre as crianças. Os resultados, comparando as palavras ensinadas e as palavras de controle, demonstraram crescimento substancial no vocabulário das crianças.

Método

O projeto dessa pesquisa, com descrição dos participantes, procedimentos e instrumentos utilizados, foi submetido ao Comitê de Ética da PUCSP e autorizado sob o número CAAE 69800623.3.0000.5482. Aos responsáveis pelas crianças, foi entregue o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), ficando eles cientes de que não só a participação da criança era voluntária, como também cuidados éticos de sigilo seriam seguidos.

A pesquisa configura-se como um estudo exploratório e comparativo, com observação descritiva e intervenção controlada. Participaram seis crianças, matriculadas em escolas particulares da cidade de São Paulo, sendo duas crianças de 3 anos, duas de 4 anos e duas de 5 anos, selecionadas por critérios de paridade, que mais se assemelhassem entre si. Das seis crianças participantes, identificadas por nomes fictícios, somente três (uma de cada faixa etária) participaram de 14 sessões de intervenção com as atividades do CEL e foram consideradas como Crianças Intervenção (CI). As outras três crianças não participaram da intervenção e foram consideradas como Crianças Comparação (CC). Todas realizaram a Avaliação Inicial (AI) e Final (AF) das habilidades precursoras da alfabetização.

A coleta de dados aconteceu no ano de 2023 e foi dividida em três etapas, contemplando AI + intervenção + AF. Nas avaliações, foram aplicadas provas de consciência fonológica, conhecimento alfabético e vocabulário e, o período de intervenção foi de março a junho do mesmo ano. Os instrumentos avaliativos, procedimentos e estratégias do CEL

foram descritos brevemente a seguir. A descrição completa das atividades, contendo materiais, modelos e gabaritos estão disponíveis na íntegra, na Dissertação da autora (Garcia-Schmitt, 2023).

Avaliações - Inicial e Final (AI e AF)

Ambas as avaliações utilizaram as mesmas provas e foram aplicadas, individualmente, nas 6 crianças participantes antes e após o período de intervenção.

Para avaliar as habilidades de consciência fonológica, utilizou-se como eixo estrutural os critérios da PCFF (Prova de consciência fonológica por escolha de figuras), desenvolvida por Fernando Capovilla e Alessandra Seabra (Capovilla & Seabra, 2013). O objetivo era perceber a capacidade da criança em manipular os sons da fala. Foram avaliadas habilidades de rima, aliteração e consciência silábica. Cada tarefa foi composta por dois momentos de treino e cinco atividades avaliativas, usando imagens e nenhuma palavra escrita. As avaliações tiveram pontuação máxima de cinco pontos cada habilidade, sendo 15 a pontuação máxima possível de ser obtida na avaliação de consciência fonológica.

Para avaliar o conhecimento alfabético, foi elaborada uma atividade lúdica utilizando os padrões do teste TRLS – Tarefa de Reconhecimento de Letras e Sons, desenvolvido, no Brasil, por Talita Pazeto, Camila Leon e Alessandra Seabra (Pazeto et al., 2017). A TRLS tem o objetivo de avaliar a capacidade de nomeação de letras e os sons que elas representam. Na pesquisa, apesar de não se utilizar as letras K, Y e W na elaboração das estratégias do CEL, no momento da avaliação, optou-se por seguir os critérios padronizados da tarefa, considerando as 26 letras do alfabeto.

As letras foram apresentadas para as crianças de forma aleatória, para que a identificação não fosse associada à memorização da sequência do alfabeto. Com relação aos sons que representam, foi considerado como correto a criança dizer que o H não tem som, que o Y tem som de I e que o W tem som de V ou U. Para letras que apresentam mais de um som, como o C, o G e o R, foi considerado apenas um dos sons e não necessariamente todas

as variações. Considerou-se como ganho de ponto todos os acertos da criança, tanto de nome quanto de som. A pontuação máxima na avaliação de conhecimento alfabético foi de 52 pontos (26 nomes de letras + 26 sons).

Quanto ao vocabulário, optou-se por utilizar um material internacional, PPVT (*Peabody Picture Vocabulary Test*) (Dunn & Dunn, 2007), adaptado para o português por Cíntia Tibério (2017). Este teste é recomendado para aplicação a partir dos 2 anos e 6 meses. É totalmente ilustrado e pode ser facilmente administrado com crianças pequenas. As imagens são objetivas, possuem um contorno preto bem-marcado, que favorece a identificação e elimina ambiguidades no reconhecimento das figuras. É um instrumento de avaliação que contempla conhecimentos variados sobre pessoas, ações, partes do corpo, tempo, natureza, animais entre outras áreas.

CEL - Conjunto de Estratégias Lúdicas (Intervenção)

O CEL é um conjunto de 20 atividades lúdicas, elaborado para oferecer às crianças pequenas oportunidades de contato com habilidades de rima, aliteração, consciência silábica, conhecimento alfabético e vocabulário. Foi elaborado para ser utilizado como instrumento de intervenção. Do total de participantes, três crianças utilizaram as atividades em 14 sessões individuais, e o modo de aplicação foi inspirado nos jogos de linguagem de Marilyn Adams (Adams et al., 2012).

As atividades foram elaboradas para aplicação em qualquer ambiente, sempre respeitando o ritmo individual da criança. O grau de dificuldade foi adaptado à medida que se avançava nos níveis anteriores, podendo pular ou acrescentar etapas. Antes de iniciar uma atividade, a criança compreendia a dinâmica da brincadeira para conseguir dar sentido às suas ações e ser capaz de elaborar estratégias. Considerando a faixa etária de 3 a 5 anos, priorizou-se figuras e não símbolos escritos, e como o objetivo estava relacionado ao som das letras, foi fundamental pronunciar corretamente as palavras, para que a criança ouvisse e fosse capaz de perceber os fonemas.

O CEL não tem a intenção de alfabetizar crianças pequenas durante a Educação Infantil. O objetivo é introduzir o universo das letras através da prática da

Literacia Emergente com brincadeiras intencionais, descritas no Quadro 1 abaixo, visando o desenvolvimento de precursores da alfabetização.

Quadro 1

CEL – Conjunto de Estratégias Lúdicas

<p>1. DE OLHO NA RIMA (Rima) Objetivo: direcionar a atenção para o último som percebido nas palavras. Materiais: objetos disponíveis no campo visual (cadeira, mesa, papel, janela, caneta...), pedaços de papel, caneta, 1 caixa, fita adesiva. Dinâmica: com a fita adesiva faça 5 marcas no chão e uma linha de chegada. Peça para a criança observar o entorno e identificar objetos. Sem que ela perceba, escreva palavras que rimam com os itens do entorno e coloque dentro da caixa para sortear (JANELA-PANELA, CHÃO-MÃO, CADEIRA-MADEIRA, PAPEL-PASTEL, CANETA-PLANETA, LUA-RUA). A cada palavra sorteada, a criança observa o entorno e diz uma outra palavra que rima. Se acertar dá um pulo para a frente, se errar permanece na marca atual e dá 10 pulinhos no mesmo lugar. Se a criança estiver sozinha, brinque junto. A atividade acaba quando alguém atingir a linha de chegada, após identificar 5 rimas.</p>	<p>2. INVENTANDO PALAVRAS (Rima) Objetivo: demonstrar que qualquer palavra pode ser rimada, mesmo as inventadas. Materiais: cartões com figuras ou recortes de revista, 1 bola grande. Dinâmica: peça para a criança sortear um cartão com uma figura. A partir daí, deve-se inventar outras palavras malucas que rimam com o último som percebido da figura sorteada, passando a bola de um lado para o outro a cada palavra inventada. Exemplo: AVIÃO-CHURICÃO, RATUSÃO... Não importa se a palavra existe ou é inventada, o importante é perceber a rima. A bola traz ludicidade para a atividade.</p>
<p>3. COMPLETANDO ESTÓRIAS (Rima) Objetivo: estabelecer relações de rima entre uma palavra no meio da frase com o último som percebido de uma palavra no final da frase. Materiais: cartões com figuras ou recortes de revista e 10 frases. Ex: Seu João tem medo de andar de _____(avião). Felipe tem um pé que tem cheiro de _____(chulé). Da rua dá pra ver a _____ (lua). Minha professora tem um bocão igual a de um _____ (tubarão). Dinâmica: crianças pequenas não sabem o que é frase, substitua a palavra por estória. Coloque as figuras no chão e explique que serão contadas estórias diferentes, que estão faltando finais. A criança poderá ajudar encontrando as figuras com o som final parecido com a palavra ressaltada na sua leitura. Leia as frases dando ênfase para as palavras em negrito, que deverão rimar com as figuras dispostas no chão.</p>	<p>4. BOMBALÃO (Rima) Objetivo: estimular a criança a ouvir o som da palavra e refletir sobre a rima. Materiais: 1 balão grande Dinâmica: encha um balão grande e diga que é uma bomba que não pode cair no chão! Desenhe no balão para tornar a atividade mais divertida. É preciso manter a bola sempre no ar. A dinâmica é jogar a bola para o alto e dizer uma palavra (ex: CAMINHÃO). Na sequência dê um tapa no balão e diga uma palavra que rima com CAMINHÃO. Se a criança for muito pequena, repita a mesma sequência de rima (ÃO) pelo menos 5 X. Quanto maior o balão, mais tempo ele fica no ar e mais tempo a criança tem para pensar.</p>
<p>5. FECHE OS OLHOS E PENSE (Aliteração) Objetivo: experiência sensorial para perceber o primeiro som identificado e estabelecer relações com o som inicial de outras palavras. Materiais: 1 venda, 10 objetos (lápis, ursinho, copo, tesoura, régua), 1 instrumento de som. Dinâmica: antes de vender a criança, explique a dinâmica da brincadeira. Diga que ela terá que adivinhar alguns objetos que serão colocados em suas mãos, sem vê-los. Vende os olhos e ofereça o primeiro objeto para que ela manipule e dê um nome para aquilo que identificou através do tato. Depois da resposta, tire a venda e diga que ela terá que usar “superpoderes” para identificar outras palavras que começam com o mesmo som inicial do objeto identificado. Para a brincadeira ficar mais lúdica, a cada palavra encontrada reproduza um som como reforço positivo.</p>	<p>6. ENCONTRE SUA TURMA (Aliteração) Objetivo: estabelecer associação com o primeiro som percebido das palavras. Materiais: caixa com miniaturas (animais ou objetos), 5 copos descartáveis, 1 caneta. Dinâmica: selecione 5 sons/letras que deseja e escreva na frente dos copos. Ex: A/O/V/S/U. Espalhe as miniaturas pelo chão e ajude a criança a escolher uma que inicia com cada fonema, colocando-as dentro dos copos correspondentes. Quando tiver 1 miniatura em cada copo, peça para a criança escolher outras que tenham o primeiro som parecido com o primeiro som dos objetos dos copos. Quanto mais miniaturas, mais possibilidades de errar, acertar e refletir sobre as associações fonéticas. Esta atividade pode ser realizada com diferentes objetivos pedagógicos, utilizando mais ou menos copos. Ex: dígrafos, vogais, sílabas entre outros.</p>

continua...

...Continuação

Quadro 1**CEL – Conjunto de Estratégias Lúdicas****7. DOCINHO COLORIDO (Aliteração)**

Objetivo: estabelecer relações com o som inicial das palavras iniciadas com vogais.

Materiais: vogais (papel ou EVA), cartões com figuras que iniciam com vogais e consoantes (somente imagens, sem escrita) ou recortes de revista, 1 tubo de Mms.

Dinâmica: prepare a atividade colocando as 5 vogais uma ao lado da outra. Disponha 5 figuras aleatórias embaixo de cada uma, sendo 3 iniciadas com a vogal correspondente e 2 iniciadas com qualquer consoante. Reforce o som de cada uma das vogais e peça que a criança repita. Peça que ela identifique quais figuras começam com o mesmo som da vogal daquela fileira. Para cada figura identificada, a criança coloca um Mms em cima do cartão. Ao final, ela come os docinhos das figuras que acertou, refletindo sobre o som daquelas que errou. Sugestão de palavras: AVIÃO, AMARELO, ABACAXI, ELEFANTE, ESCADA, ESCOLA, IGREJA, ILHA, IGUANA, OVO, OVELHA, OLHO, UVA, UNHA, URSO.

8. BATATA QUENTE (Aliteração)

Objetivo: perceber o som inicial dos nomes de sua família e ampliar as possibilidades.

Materiais: 1 pote de *slime* ou massa de modelar.

Dinâmica: nesta brincadeira utiliza-se o nome de cada integrante da família da criança para propor novas palavras iniciadas com o mesmo som. A brincadeira se torna divertida quando o *slime* é jogado de um lado para o outro (batata quente) a cada palavra nova identificada. Fale para a criança um nome, dando ênfase para o som da letra inicial (ex: /t/t/t/t ÁBIO, /m/m/m ARIA). Em seguida, fale outra palavra com o mesmo som e jogue o slime para ela. A partir daí, a criança também diz uma palavra iniciada com o som do nome do familiar e devolve o *slime* para você. Essa brincadeira também permite palavras inventadas.

9. QUANTOS DEDOS TEM? (Consciência silábica)

Objetivo: demonstrar que toda palavra é composta por pedaços (sílabas), relacionados com os movimentos articulatórios da fala.

Materiais: 1 caixa com areia colorida ou macarrão de letrinhas, 1 luva de borracha, 1 arco ou bambolê (círculo mágico).

Dinâmica: com a criança, encha a luva de borracha com areia ou macarrão, conte e compare quantos dedos tem. Diga o nome da criança pausadamente, colocando o arco (círculo mágico) em seu rosto para atrair a atenção para a sua boca. Quando você coloca o arco colorido no rosto, a criança presta mais atenção nos seus movimentos fonoarticulatórios. Diga nomes de interesse dela sempre chamando a atenção para quantas vezes você altera o movimento da boca para pronunciá-los. Em cada palavra, proponha a contagem das sílabas e represente a quantidade nos dedos da luva. Você pode fazer a mesma dinâmica com seu nome, dos familiares ou temas de interesse da criança: Pokémon, futebol, princesas.

10. BOOM (Consciência silábica)

Objetivo: decodificar e analisar as palavras divididas em sílabas.

Materiais: folhas de papel, tesoura, 10 arcos ou bambolês, 1 balão, 1 bala.

Dinâmica: antes de começar, retome o conceito de divisão silábica a partir do nome da criança. Escreva-o em um pedaço de papel, leia e reflita sobre o número de vezes que é preciso articular a boca para pronunciar o nome. Recorte as sílabas e lembre que todos aqueles pedaços, representam sons do nome. Apresente outras palavras com grau de dificuldade progressivo, começando com palavras dissílabas (Ex: PATO) depois trissílabas (Ex: CABELO, MACACO). A pronúncia deve ser pausada, antes da leitura contínua. Recorte as sílabas, colocando uma em cada arco no chão. A ideia é que a criança consiga traçar um percurso de sílabas para alcançar a linha de chegada. Ao final, ela estoura o balão e pega a bala como prêmio.

11. MÍMICA (Consciência silábica)

Objetivo: sintetizar sílabas, transformando a fala (sílabas) em palavras inteiras.

Materiais: cartões com figuras 1 arco colorido (círculo mágico) e 1 caixa.

Dinâmica: coloque os cartões com as figuras dentro de uma caixa e peça para a criança sortear sem ver. Leia o nome da figura pausadamente, utilizando o círculo mágico para atrair a atenção da criança para a sua boca. Peça para ela juntar, mentalmente, os pedaços que ouviu, para descobrir o nome da figura. Se ela precisar de pistas, use mímicas para tornar a atividade mais divertida. Passe o arco para a criança e deixe que ela tente soletrar o nome da figura que você sortear também.

12. DESCONSTRUÇÃO (Consciência silábica)

Objetivo: apresentar a estrutura básica da linguagem escrita. Material: 1 texto pequeno escrito em letra maiúscula grande, tesoura, cola, 1 folha de papel colorida.

Dinâmica: essa atividade é mais interessante para as crianças de 5 anos, que já demonstram consciência fonológica. A intenção é introduzir a estrutura textual e refletir sobre o que ela já sabe. Crie um texto pequeno e divertido, e leia pausadamente, mostrando os pontos finais e espaços que separam as palavras e as frases. A ideia é que vocês desconstruam e reconstruam a estória no papel colorido. Ajude a criança a recortar as frases pelo ponto final, e junte na sequência, para que ela perceba que nada se perdeu. Escolha uma frase pequena e recorte as palavras, juntando também na sequência. Escolha 2 palavras e chame a atenção para os fonemas iniciais. Recorte as sílabas de uma das palavras e junte novamente. Nesse movimento de desconstruir e reconstruir, a criança percebe que o texto é formado por pedaços menores. Com uma criança de 3 anos, aproveite para ler a estória e conversar sobre o som das letras. Ao final da atividade, reconstrua todo o texto na folha colorida.

continua...

...Continuação

Quadro 1*CEL – Conjunto de Estratégias Lúdicas***13. JUNTO E MISTURADO (Conhecimento alfabético)**

Objetivo: refletir e diferenciar letras, números e símbolos gráficos.

Materiais: caixa com letras, números, sinais (+, -, x, =, %) e figuras diferentes.

Dinâmica: misture todos os materiais e peça para a criança pegar somente as letras, dentro da caixa. Se ela desconhece letras, use um gabarito para comparar. Diga que nesta brincadeira há algumas “pegadinhas” (símbolos gráficos), que não são letras, e que ela precisa prestar atenção para não se enganar. Esconder as figuras em uma caixa de areia traz mais ludicidade para a proposta.

14. PESCARIA (Conhecimento alfabético)

Objetivo: refletir sobre o som e o nome de cada letra do alfabeto.

Materiais: 1 piscina de plástico pequena ou bacia grande, corante colorido, 2 palitos de churrasco, gabarito alfabético, letras móveis em EVA.

Dinâmica: encha a piscina com um pouco de água e pingue gotas de corante. Coloque as letras de EVA espalhadas na água e peça para a criança pescá-las com os palitos de churrasco. Use o gabarito para acomodar as letras pescadas na posição correta e aproveite para trabalhar o som e o nome de cada uma delas.

15. PEGA PEGA (Conhecimento alfabético)

Objetivo: associação dos símbolos gráficos (letras) com o fonema na formação de palavras.

Materiais: letras grandes de EVA ou papel (sugestão: B, D, P, T, F, V, M, N, A, I, O, U), caixa com miniaturas ou cartões de figuras.

Dinâmica: espalhe as letras pela sala para que a criança corra e você a pegue. Mantenha a caixa com miniaturas no meio. Pegue uma e diga o nome em voz alta, reforçando a letra inicial da palavra. Ex: A de aaaaVIÃO. Neste momento a criança precisa correr até a letra A, que será o pique, para que ela não seja pega. Volte para o centro e escolha uma nova figura: F de ffffOCA, e a criança novamente corre para procurar a letra F como pique.

16. MASSA ABC (Conhecimento alfabético)

Objetivo: relacionar o grafema com o som na formação de palavras.

Materiais: massa de modelar, forminhas de letras, 10 cartões com figuras, 1 tubo de papelão.

Dinâmica: ofereça a massa de modelar para que a criança manipule livremente. Espalhe as forminhas pelo chão e os 10 cartões com as figuras viradas para baixo. Peça para ela escolher 1 cartão, sem ver. Diga que você irá falar o nome da figura dentro do tubo de papelão para que ela identifique o som inicial e reproduza a letra na forma de massinha. Sugestões: OVO / UVA / BOLA / PATO / FOCA / SAPO. Deixe que a criança trace sua própria estratégia, se preferir ouvir várias vezes a palavra, se usa o gabarito ou gosta de ordenar as formas no alfabeto. Aproveite para perceber como ela utiliza as pistas fonológicas, como se organiza, e como consegue se planejar para atingir o objetivo.

17. MIL COISAS (Vocabulário)

Objetivo: reconhecer e classificar objetos.

Materiais: 1 cartolina, fita adesiva, 1 caixa com sucata ou itens de casa que ofereçam desafios de vocabulário. Ex: viseira, bule, escorredor, esponja, concha, colcha.

Dinâmica: recorte a cartolina em 4 partes e desenhe figuras que representam: QUARTO, COZINHA, BANHEIRO e ESCRITÓRIO, cole na parede. Com a caixa de materiais, retire item por item para a criança identificar, nominar e classificar a qual dos grupos pertence, acomodando embaixo dos quadros fixados na parede.

18. PAINEL DE RECORTES (Vocabulário)

Objetivo: ampliação de vocabulário.

Materiais: 1 caneta, 2 revistas, 2 tesouras, 1 cola e 1 cartolina.

Dinâmica: faça um traço no meio da cartolina, escrevendo o seu nome em uma das partes e o nome da criança na outra. Peça para ela escolher uma revista e proponha um desafio: cada um de vocês terá que recortar 10 figuras para que o outro tente reconhecer os nomes. Cada figura identificada deverá ser colada no “campo” de quem adivinhou. Ganha quem conseguir identificar mais figuras.

19. CADA UM NO SEU LUGAR (Vocabulário)

Objetivo: ampliar o vocabulário com nomes de animais.

Materiais: miniaturas de animais ou figuras, 3 pedaços de cartolina, canetas.

Dinâmica: ajude a criança a desenhar um habitat natural em cada uma das cartolinas: FAZENDA, FLORESTA e FUNDO DO MAR. Peça que ela separe os animais, colocando cada um em seu lugar. Escolha animais diferentes, estimulando o aumento de repertório: arraia, lula, gorila, cobra, arara, cisne, leão marinho, bode, onça...

20. O QUE É O QUE É? (Vocabulário)

Objetivo: estimular a memória e o vocabulário na resolução de problemas.

Materiais: objetos disponíveis no entorno.

Dinâmica: observe os objetos em sua volta e identifique 2 de fácil reconhecimento para a criança. Ofereça pistas para que ela adivinhe. Ex: o objeto tem quatro pés, não é um animal, serve para sentar e começa com a letra M (Mmmmm) - resposta: MESA. Quando a criança acertar 2 objetos, acrescente outros que ela desconhece. Se precisar, use mímicas para tornar a atividade mais divertida ou vá dizendo se está quente ou frio à medida em que ela se aproxima da resposta correta.

Resultados e Discussão

Após as 14 sessões de intervenção, as seis crianças participantes realizaram novamente a avaliação das habilidades precursoras, possibilitando a comparação no desempenho das CI e das CC.

Como se vê na Tabela 1, os resultados demonstraram ganhos de pontuação maiores nas três crianças (CI) que passaram pelas atividades do CEL, quando comparadas às outras três crianças que não realizaram nenhuma estratégia de intervenção.

Observa-se na comparação entre os resultados iniciais (AI) e finais (AF) que a participação nas atividades lúdicas do CEL (veja colunas CI) parece ter favorecido a consciência fonológica, o conhecimento alfabético e o vocabulário: a criança de 3 anos aumentou 8 pontos entre uma avaliação e outra; a de 4 anos aumentou 25 pontos; e a de 5 anos, 22 pontos. O mesmo não é observado nas crianças avaliadas para efeito de comparação (veja colunas CC), cujas diferenças foram de 0, 9 e 1 ponto. Considera-se importante sinalizar que, para as crianças comparação, foi oferecida a mesma participação nas atividades do CEL após a conclusão da pesquisa.

Os resultados obtidos demonstram eficácia das atividades do CEL no desenvolvimento de precursores da alfabetização, o que permite esperar que essas crianças sejam capazes de avançar na conquista da

alfabetização com maior eficiência e tranquilidade, nos primeiros anos do Ensino Fundamental. As estratégias elaboradas propõem leveza na aquisição do conhecimento e despertam a motivação para o ato de aprender, construindo a base para que novos desafios sejam superados com maior competência e autonomia.

A observação das crianças de 3, 4 e 5 anos, doravante referidas com nomes fictícios de: Benjamim, Joana e Amanda, durante as sessões de intervenção com as estratégias lúdicas, permitiu a descrição de alguns comportamentos que podem iluminar pesquisas ulteriores voltadas para essa faixa etária.

Benjamim: 3 anos

Benjamim mostrou-se uma criança rápida, disposta e com linguagem verbal bastante desenvolvida. Manteve-se envolvido em todas as atividades, tanto avaliativas quanto interventivas. Para ele, as estratégias do CEL foram capazes de: introduzir a existência de som nas letras, diferenciar símbolos gráficos entre letras e números, despertar a consciência silábica e atribuir sentido às letras como objeto de escrita. Terminou a intervenção estabelecendo associações fonéticas do tipo: “Lua combina com o nome da minha tia Lú”.

Tabela 1

Resultados obtidos na Avaliação Inicial (AI) e na Avaliação Final (AF) de habilidades de consciência fonológica, conhecimento alfabético e vocabulário, das crianças de 3, 4 e 5 anos que passaram pela intervenção (CI) e que não passaram pela intervenção (CC), mediante o uso das estratégias lúdicas do CEL

	Crianças de 3 anos				Crianças de 4 anos				Crianças de 5 anos			
	CI		CC		CI		CC		CI		CC	
	AI	AF	AI	AF	AI	AF	AI	AF	AI	AF	AI	AF
Consciência Fonológica												
Rima	2	3	1	2	1	3	1	1	4	5	5	5
Consciência Silábica	2	3	3	2	2	4	1	3	4	3	2	2
Aliteração	1	2	2	2	1	5	2	4	4	5	4	5
Conhecimento Alfabético												
Nome da letra	1	3	1	0	3	8	5	8	4	11	7	10
Som da letra	2	3	1	1	1	10	12	12	9	23	10	7
Vocabulário												
Teste específico	12	12	12	10	11	12	12	12	11	12	12	11
Teste extra	6	8	7	10	10	12	9	11	12	11	11	12
Pontuação Final	26	34	27	27	29	54	42	51	48	70	51	52

Durante as 14 semanas de intervenção, Benjamin realizou 78 estratégias do CEL, uma média de 5,7 por sessão, contemplando todos os precursores da alfabetização propostos na pesquisa. Ele esperava com ansiedade para brincar com o círculo mágico e com as miniaturas, demonstrando que as atividades do CEL foram pertinentes para a idade e proporcionaram aprendizagem com ludicidade.

Joana: 4 anos

Para Joana, imersa no contexto do faz de conta, o lúdico nas estratégias foi fundamental nas avaliações e na intervenção. Na AF, a rima pareceu fazer mais sentido, a aliteração se mostrou mais fácil com as vogais, e o uso do arco colorido fez com que ela prestasse mais atenção no som, nos movimentos fonoarticulatórios e na pronúncia das palavras. Joana realizou 83 estratégias do CEL, uma média de 5,9 atividades por sessão. Ao final, foi capaz de demonstrar habilidades de consciência fonológica, conhecimento alfabético e consciência silábica. Apresentou progressos de vocabulário e passou a perceber as letras não mais como desenhos, mas ferramentas que facilitam a comunicação verbal e escrita.

Na última atividade de intervenção Joana percebeu a escrita de: FUNDO DO MAR, FLORESTA e FAZENDA (estratégia 19), observou a grafia e disse: “Olha, essas palavras começam todas com a mesma letra FFFFFFFF”.

O ganho de 25 pontos de Joana reflete que as estratégias do CEL tiveram influência no desenvolvimento de habilidades que permitiram que ela reconhecesse alguns símbolos gráficos (letras), possibilitaram estabelecer relação entre o som das letras com a fala e a escrita, ofereceram experiências de desenvolvimento em aliteração e despertaram interesse pela formação de palavras, proporcionando progressos na consciência silábica.

Amanda: 5 anos

Amanda começou a AI mostrando que sabia cantar a música do ABC em português e inglês, cometendo erros que deixaram evidente que ela se preocupava mais em manter a sonoridade da

música do que pronunciar o nome das letras. É esperado que a criança de 5 anos demonstre alguma consciência fonológica, estando matriculada no ano escolar que antecede a entrada ao Ensino Fundamental. Amanda realizou 61 atividades com o CEL e apresentou mais facilidade em perceber o som do que nomear as letras.

No início das sessões, não reconhecia muitas letras e tinha dificuldade em diferenciá-las dos números. Na sessão 7, começou a evoluir e a perceber mais sons, mas ainda demonstrava dificuldade em nomear. Realizava corretamente as divisões silábicas, mas não era capaz de quantificar mentalmente a quantidade de sílabas. Em dois momentos, realizou sessões duplas, permanecendo duas horas em atividade com as estratégias do CEL sem demonstrar cansaço. Ao final da intervenção, Amanda desenvolveu consciência fonológica e fonêmica, e as atividades de literacia parecem ter facilitado o processo de aquisição de novas habilidades de leitura e escrita. Amanda terminou escrevendo o próprio nome e reconhecendo a maioria das letras do alfabeto.

Para ela, que já demonstrava habilidades de consciência fonológica na AI, as estratégias do CEL se mostraram significativas para proporcionar autoconsciência da fala com a formação de palavras escritas, contribuir para a mudança da fase pré-alfabética, na qual ainda não reconhecia a maioria das letras e não estabelecia correlação fonema-grafema, para a fase alfabética parcial, reconhecendo o som da maioria das letras e estabelecendo relação de som e escrita. Amanda demonstrou um progresso significativo nas habilidades precursoras após a intervenção.

Considerações

Nas estratégias do CEL, as crianças tiveram contato com instrumentos de aprendizagem sobre o princípio alfabético. Para analisar os progressos de consciência fonológica, foi observado o reconhecimento do som das letras em palavras inventadas ou nunca vistas pelas crianças. Neste processo de “brincar de letras”, ficou evidenciado a aprendizagem do som, mesmo com a criança de 3 anos. Os

resultados mostraram que a consciência fonológica apresentou uma evolução significativa. Em alguns momentos, foi percebido interesse voluntário da criança na associação do som com o grafema, sugerindo novas pesquisas sobre a implicação de se oferecer também experiências de iniciação à escrita para esta faixa etária.

As propostas e materiais do CEL se mostraram adequados para a aplicação com as crianças pequenas, e o fato de admitir adaptações tornou a experiência mais abrangente. Os materiais acessíveis fazem do CEL uma ferramenta útil para o desenvolvimento de habilidades de literacia, cumprindo o objetivo de tornar-se um instrumento de auxílio na prática de profissionais, pais e professores, interessados em facilitar a alfabetização, independente do contexto de cada criança.

Para além do interesse teórico, a temática de se investir na literacia das crianças pequenas trata de uma questão prática, pois muitos educadores se perguntam se “vale a pena” ensinar as letras antes do início formal e qual a melhor maneira de ensinar a ler e a escrever. Não se pode afirmar quando a aprendizagem da leitura e da escrita deve começar. Mas é fato que, na sociedade atual, não existe mais espaço para o analfabetismo. O Brasil enfrenta grandes desafios na Educação e dados recentes revelam que o que está sendo feito parece não ser satisfatório. Nesse sentido, recomenda-se ampliar os estudos sobre Literacia Emergente em crianças pequenas, tornando a aprendizagem da leitura e da escrita uma consequência natural de um processo de desenvolvimento constante, sem restrições para começar e, principalmente, para terminar.

As experiências vivenciadas com as atividades lúdicas de literacia proporcionaram maior aproximação das crianças com o universo letrado, sem perder a espontaneidade das brincadeiras da infância. As crianças que utilizaram as estratégias do CEL tiveram desempenho melhor nas habilidades avaliadas e despertaram o prazer por brincar de letras. O resultado dessa pesquisa, de caráter exploratório, sugere que é possível favorecer o desenvolvimento de precursores da alfabetização utilizando atividades lúdicas. Portanto, brincadeiras de literacia emergente podem ser realizadas com

as crianças pequenas por professores e pais tanto de forma individual como em grupos escolares de primeira infância.

Considerando o curto período de concentração das crianças de 3 e 4 anos, em algumas sessões foram necessárias seis ou sete atividades, fazendo com que 20 estratégias fossem insuficientes para manter a atratividade no final do período de intervenção. A partir dessa limitação identificada, considera-se pertinente aumentar o CEL para 50 estratégias, contemplando os mesmos precursores da alfabetização.

É possível concluir que utilizar ferramentas lúdicas no desenvolvimento de precursores da alfabetização desperta não só o interesse das crianças pelas letras, mas estimula pais e professores a buscarem alternativas criativas para proporcionar mais experiências de literacia dentro e fora da escola. O “brincar de letras”, implícito nas atividades do CEL, não tem o propósito de alfabetizar ou antecipar etapas da infância. Ele oferece oportunidades para que a criança teste, analise, compare, confirme ou não as suas hipóteses e aprenda. No universo das brincadeiras infantis, o CEL se apresenta como um instrumento de diversão e aprendizagem para as crianças. Já no ambiente pedagógico, tem a intenção de tornar-se um aliado para aqueles que realizam a arte de ensinar com leveza e encantamento.

Assim, é esperado que a criança exposta às experiências de Literacia Emergente seja capaz de avançar com maior eficiência e autonomia na conquista da alfabetização.

Referências

- Academia Brasileira de Ciências. (2011). Aprendizagem Infantil: Uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva. In A. Araujo (Coord.), *Estudos Estratégicos*. ABC. <http://www.abc.org.br/IMG/pdf/doc-6821.pdf>
- Adams, M. J., Foorman, B. R., Lundberg, L., & Beller, T. (2012). *Consciência Fonológica em crianças pequenas* (R. R. Lamprecht, & A. Costa, Trans.). Artmed.
- Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2021). *Relatório de Resultados do SAEB 2019*. v. 2. 2º. Ano do Ensino Fundamental. INEP https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2019/resultados/relatorio_de_resultados_do_saeb_2019_volume_2.pdf
- Campos, M., Fulop, M. T. M., Esposito, Y. C., & Souza, A. L. (2011). A contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino

- fundamental. *Educação e Pesquisa*, 37(1), 15-33. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000100002>
- Capovilla, F. C., & Seabra, A. G. (2013). Teste de Consciência Fonológica por escolha de Figuras (PCFF). In A. G. Seabra, & N. M. Dias (Orgs.), *Avaliação Neuropsicológica Cognitiva: linguagem oral* (2ª ed., pp. 123-165). Memnon.
- Casella, E. B., Amaro, E., & Costa, J. C. (2011). As Bases Neurobiológicas da Aprendizagem da Leitura. In Academia Brasileira de Ciências - ABC (Org.), *Aprendizagem Infantil: Uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva* (pp. 37-78). <http://www.abc.org.br/IMG/pdf/doc-6821.pdf>
- Dehaene, S. (2013a). A aprendizagem da leitura modifica as redes corticais da visão e da linguagem verbal. *Letras de Hoje*, 48(1), 148-152. <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/12113>
- Dehaene, S. (2013b). How the Brain Learns to Read? Prof - Stanislas Dehaene. In *Wise Channel (Qatar)*. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=25GI3-kiLdo&t=Os>
- Dehaene, S. (2022). *É assim que aprendemos: porque o cérebro funciona melhor do que qualquer máquina (ainda)* (I. Rodolfo, Trad.). Editora Contexto.
- Dickinson, D. K., McCabe, A., & Essex, M. J. (2006). A window of opportunity we must open to all: The case of preschool with high-quality support for language and literacy. In D. K. Dickinson & S. B. Neuman (Eds.), *Handbook of early literacy research* (2nd ed., pp. 11-28). Guilford Press.
- Dunn, L., & Dunn, D. (2007). *Peabody Picture Vocabulary Test - fourth edition*. Pearson.
- Ehri, L. C. (2005). Development of sight word reading: Phases and findings. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 135-154). Blackwell Publishing.
- Garcia-Schmitt, D. T. (2023). *Brincar de Letras: literacia emergente e estratégias lúdicas para o desenvolvimento de precursores da alfabetização em crianças pequenas*. [Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP]. <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/41044>
- Hadley, E. B., Dickinson, D. K., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2018). Building semantic networks: The impact of vocabulary intervention on preschoolers' depth of word knowledge. *Reading Research Quarterly*, 54(1), 41-61. <https://doi.org/10.1002/rrq.225>
- Juel, C. (2006). The impact of early school experiences on initial reading. In D. K. Dickinson & S. B. Neuman (Eds.), *Handbook of early literacy research* (2nd ed., pp. 410-426). Guilford Press.
- Maluf, M. R., & Cardoso-Martins, C. (Orgs.), (2013). *Alfabetização no século XXI. Como se aprende a ler e a escrever*. Editora Penso.
- Maluf, M. R. (2015). Ensinar a ler: progressos da psicologia no século XXI. *Boletim da Academia Paulista de Psicologia (São Paulo)*, 35(89), 309-324. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-711X2015000200005&lng=pt&nrm=iso
- Maluf, M. R., & Sargiani, R. (2019). Alfabetização na Perspectiva da Ciência Cognitiva da Leitura. In A. C. C. Ronca, & L. R. de Almeida (Orgs.), *PUC-SP: 50 anos de Produção em Psicologia da Educação Relatos de Pesquisa 1969-2019* (pp. 73-97). PUC-SP; Pontes.
- Maluf, M. R. (2022). Ensinar a ler: urgência do mundo atual e de contextos de pobreza. In R. Sargiani (Org.), *Alfabetização baseada em evidências: da ciência à sala de aula* (pp. 45-59). Penso.
- Morais, A. G. (2020). Relatório do "National Reading Panel" dos EUA (2000). *Em Aberto*, 33(108), 211-215. <https://doi.org/10.24109/emaberto.v33i108.4494>
- Nagy, W. (2005). Why instruction needs to be long-term and comprehensive. In E. H. Hiebert & M. L. Kamil (Eds.), *Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice* (pp. 27-44). Routledge.
- NELP. (2008). *National Early Literacy Panel*. <https://lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf>
- Pazeto, T. C. B., Leon, C. B. R., & Seabra, A. G. (2017). Avaliação de habilidades preliminares de leitura e escrita no início da alfabetização. *Revista Psicopedagogia*, 34(104), 137-147. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862017000200004&lng=pt&nrm=iso
- Piasta, S. B. (2014). Moving to assessment-guided differentiated instruction to support young children's alphabet knowledge. *The Reading Teacher*, 68(3), 202-211. <https://doi.org/10.1002/trtr.1312>
- Rand, M., & Morrow, L. (2021). The Contribution of Play Experiences in Early Literacy: Expanding the Science of Reading. *Reading Research Quarterly*, 56, 1-10. <https://doi.org/10.1002/rrq.383>
- Rayner, K., Foorman, B. R., Perfetti, C. A., Pesetsky, D., & Seidenberg, M. S. (2001). How psychological science informs the teaching of Reading. *Psychological Science: A Journal of the American Psychological Society*, 2(Suppl 2), 31-74. <https://doi.org/10.1111/1529-1006.00004>
- Relatório Nacional de Alfabetização: Baseada em Evidências. (2020). *Ministério da Educação*. MEC/Sealf. https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/renabe_web.pdf
- Santos, E. (2023). 56,4% das crianças brasileiras não estão alfabetizadas, mostra levantamento inédito do MEC. *G1, Educação*. <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/05/31/564percent-das-criancas-brasileiras-nao-estao-alfabetizadas.ghtml>
- Sargiani, R. (2022). *Alfabetização baseada em evidências: Da ciência à sala de aula*. Penso.
- Silva, J. V. A. (2009). Fundamentos epistemológicos da Psicologia Cognitiva chegando as neurociências. *Revista Digital - Buenos Aires*, 14(133). <http://www.efdeportes.com/>
- Tibério, C. D. R. (2017). *Vocabulário receptivo de crianças de 2 a 6 anos de idade: uma análise com o Teste de Vocabulário por Imagens Peabody*. [Dissertação de mestrado, Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo]. <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/19830>

Correspondência

Denise Garcia-Schmitt

Rua Mergenthaler, 345 apto 72 C - Vila Leopoldina - São Paulo, SP, Brasil - CEP 05311-030

Email: depsicoeduca@gmail.com



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos de licença Creative Commons.