

# A importância da prontidão para ler e escrever

Adalgisa Cristina Marques Boni

Professora dos cursos de Pedagogia, Psicologia e Pós graduação em Psicopedagogia nas Faculdades Integradas Einstein de Limeira. Psicopedagoga Titular da ABPP.

Halana Carolina Maia

Graduanda do curso de Pedagogia das Faculdades Integradas Einstein de Limeira (FIEL), participante do projeto de Iniciação Científica da faculdade.

Marina Peccinin Barbosa

Graduanda do curso de Pedagogia das Faculdades Integradas Einstein de Limeira (FIEL), participante do projeto de Iniciação Científica da faculdade.

## Resumo

Este estudo teve como objetivo descobrir, através da avaliação e da análise das áreas psicomotora, cognitiva e linguística, se as crianças do 1º ano do Ensino Fundamental I (EFI) precisam desenvolver habilidades para aquisição da leitura e da escrita. 62 crianças do 1º ano do EFI da rede pública da cidade de Limeira efetuaram um Protocolo de Avaliação sobre as habilidades psicomotoras/cognitivas e linguísticas. Observou-se que as habilidades estudadas interferiram na qualidade do processo de alfabetização e não diretamente no aprender ou não a ler e escrever. Assim, corrobora-se a importância de incorporação de atividades voltadas para estas habilidades durante a Educação Infantil e no início do Ensino Fundamental I.

**Palavras-chave:** Alfabetização. Linguagem. Cognitivo.

## Abstract

### *The importance of reading and the writing readiness*

This study aimed to find out through, the evaluation and the analysis of the psychomotor, cognitive and linguistic areas, if 1st grade of Primary School children need to develop reading and writing skills. 62 children of the 1st grade of Primary School of the public network in the Limeira city, did an Evaluation Protocol on the psychomotor / cognitive and linguistic abilities. It was observed that the studied abilities interfered in the quality of the literacy process and not directly in the learning or not to read and to write. Thereby, this study affirms the importance of incorporation of the activities aimed at these skills during the Pre- Kindergarten and the beginning of Primary School.

**Key Words:** Literacy. Language. Cognitive.

*La importancia de la prontitud para leer y escribir*

Este estudio tuvo como objetivo descubrir, por medio de la evaluación y la análisis de las áreas psicomotora, cognitiva y lingüística, si los niños de la escuela primaria desarrollar habilidades para la adquisición de la lectura y la escrita. 62 niños de la escuela primaria de la red pública de la ciudad de Limeira efectuaron un Protocolo de Evaluación sobre las habilidades psicomotoras / cognitivas y lingüísticas. Se observó que las habilidades estudiadas interfirieron en la calidad del proceso de alfabetización y no directamente en el aprendizaje o no a leer y escribir. Así, se corrobora la importancia de incorporación de actividades dirigidas a estas habilidades durante la Educación Infantil y al inicio de la Escuela Primaria.

**Palabras-clave:** Alfabetización. Idioma. Cognitivo.

## **Introdução**

O desejo de aprender a ler e escrever circunda o universo infantil, seja pelo próprio interesse das crianças ou devido à excessiva estimulação do ambiente social em que estão inseridas. Assim, já se tornaram comuns as expectativas criadas em volta deste momento, o qual pode ser considerado o mais relevante para a construção das demais aprendizagens que ocorrerão ao longo da vida do ser humano. Ao interagir com a língua escrita, a criança entra no processo de alfabetização se apropriando não só da escrita, mas de si mesma, uma vez que os questionamentos e as contradições que enfrenta auxiliam em sua formação pessoal (WEISS, 2008).

Nesse sentido, quando uma criança interage com o ambiente buscando assimilar as informações, surgem os mecanismos de ação que, ao atingirem graus elevados de complexidade, auxiliam a compreensão da realidade, por meio da formação de categorias (LIMA, 2000). Logo, a exploração dos objetos e situações se inicia através da ação dos sentidos para que a criança, ao explorar seu universo, compreenda o significado dos símbolos, o que facilita o entendimento das letras e, conseqüentemente, o aprendizado da leitura e da escrita.

Na antiguidade, a escrita surgiu para registrar as atividades comerciais e proporcionar certo controle de tais ações, porém, os registros ocorriam em argila através de representações pictóricas (WALKER, 1996 apud CAPOVILLA, A.; CAPOVILLA, F., 2004). Com o tempo houve a implantação da escrita estilizada e padronizada para melhor comunicação entre as pessoas. Somente com a necessidade de incorporar elementos da língua falada aos materiais escritos os sistemas silábico e alfabético apareceram e os sinais passaram a representar sons. O uso de vogais iniciou-se por meio dos gregos, no

começo do primeiro milênio a.C., que haviam herdado dos fenícios a ideia de alfabeto e do desenho das letras; portanto, para representar as letras fenícias que não possuíam sons semelhantes no grego, criaram-se as vogais. Ao longo dos anos, o sistema de escrita passou por diferentes estágios e influências, ou seja, dos pictogramas, aos ideogramas, aos silabários e ao alfabeto (CAPOVILLA, A.; CAPOVILLA, F., 2004).

Seguindo os estudos de Ferreiro (2001), durante a construção da escrita a criança chega à fase alfabética quando consegue escrever seguindo as regras socialmente estabelecidas e compreende a existência das sílabas e suas irregularidades.

O início do processo de alfabetização ocorre ainda no período de Educação Infantil, através do contato com as letras nos diferentes ambientes que frequentam. Porém, para dar prosseguimento a este aprendizado, conforme Alves (2008), existe a necessidade do amadurecimento fisiológico, emocional, neurológico, intelectual e social, sendo a leitura e a escrita mecanismos dependentes de aspectos relacionados à potencialidade interna do ser e às suas experiências com o meio.

Albuquerque (2007) ressalta que a alfabetização se baseia no ensino de duas habilidades, sendo elas a codificação e a decodificação, que respectivamente se referem ao ato de transformar imagens ou entidades conceituais em palavras, orações e textos, e à ação de transcrição, compreensão ou tradução de um código, também conhecida como criptografia.

Para compreender melhor o processo de leitura e escrita, surge o conceito de letramento, que abrange a capacidade de interpretar, compreender, criticar e produzir conhecimentos para o uso da leitura e escrita na vida social. A palavra letramento, originada do latim, significa o “resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2010, p. 18). Portanto, a alfabetização e o letramento se completam, mas são processos distintos; consequentemente, a leitura e a escrita necessitam fazer parte da vida do aluno para cumprirem com sua função social (SOARES, 2016).

Em razão dessa complementaridade, os alunos podem se apropriar do sistema alfabético e ao mesmo tempo desenvolver a capacidade de utilizar a leitura e a escrita de forma autônoma, utilizando diversos tipos de materiais escritos presentes na sociedade. Para tanto, é necessário que o docente, além de levar para a sala de aula diversos textos, mostre que ao ler e escrever um texto tem-se a intenção de atingir uma fina-

lidade, e é isso que proporciona uma situação de leitura e escrita real e significativa (ALBUQUERQUE, 2007).

Mas entender como ocorre este aprendizado envolve conhecer o desenvolvimento da linguagem, o qual passa por diferentes etapas sequenciais, sendo que ler e escrever constituem as fases mais avançadas deste trajeto. Para Condemarin e Blomquist (1986), na infância, a criança recebe estímulos sensoriais que, quando associados, formam sua linguagem interna e, ao ouvir os símbolos auditivos do ambiente, desenvolve a linguagem receptiva. Por meio da imitação, ela usa os símbolos verbais que assimilou através de suas vivências e atinge a linguagem expressiva.

Conforme os estudos das autoras, as etapas do funcionamento verbal são: a aquisição de significado; a compreensão da palavra falada; a expressão da palavra falada; a compreensão da palavra impressa (leitura) e a expressão da palavra impressa (escrita). Dessa forma, quando uma criança aprende a ler, sua linguagem atinge o ponto mais elevado, sendo que, para isto, há uma evolução de suas capacidades linguísticas, cognitivas e das interações com o meio ambiente.

Aprofundando um pouco na área da linguística, o domínio dos componentes fonológicos, sintáticos e semânticos da linguagem é imprescindível ao início e à continuidade dos atos de ler e escrever. Para tanto, o desenvolvimento da habilidade metalinguística auxiliará nesse processo, pois permitirá a reflexão da linguagem oral sobre a escrita (CAPELLINI; SMYTHE, 2008).

Neste sentido, para adquirir a leitura, a criança precisa compreender o princípio alfabético, ou seja, ter noção de que a língua falada se divide em unidades diferenciadas; conscientizar-se de que estas podem aparecer em várias palavras e conhecer as regras de correspondência entre grafemas e fonemas (BYRNE; FIELDING-BARNESLEY (1989) apud GUIMARÃES, 2005).

A consciência fonológica, ou seja, a sonoridade da língua, acontece conforme a criança se apodera das palavras e identifica os sons formadores destas, inclusive as rimas, aliterações, sílabas e fonemas, mas este domínio ocorre gradualmente (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2004).

Contudo, ler e escrever não envolve apenas a linguagem e seu desenvolvimento; para que esses aprendizados aconteçam torna-se significativo considerar como a criança efetua suas ações no mundo em que vive, e então a psicomotricidade passa a fa-

zer parte do contexto estudado. O termo “psico” deriva de psiquismo, que representa o conjunto de sensações, percepções, imagens, pensamentos e afetos; por motricidade, entende-se o resultado da ação do sistema nervoso sobre a musculatura como resposta à estimulação sensorial, evidencia Alves (2008). Logo, as habilidades motoras, esquema corporal, espaço, tempo, discriminações visuais e auditivas, sequência lógica, noção de numeral e atenção são de extrema importância para o entendimento da interferência destas no aprendizado da leitura e escrita.

A capacidade motora se divide em grossa e fina: a primeira envolve a musculatura grande, com menor precisão de movimentos, ou seja, ações fundamentais, como: caminhar, pular, arremessar e saltar. Como ressalta Alves (2008), é a coordenação motora dos grandes pares musculares, com a prevalência do sistema extrapiramidal. Oliveira (1992) relaciona a motricidade ao controle mental do gesto, ao equilíbrio, à capacidade de controle do corpo no espaço, às percepções que somente são desenvolvidas a partir das experiências, sendo controladas pelo sistema nervoso.

A segunda capacidade, denominada de coordenação motora fina, caracteriza-se pelo maior controle de músculos pequenos, como aqueles envolvidos no controle das mãos e dos dedos, por exemplo, desenhar, digitar, pintar, costurar, abotoar etc, envolvendo também a coordenação facial, digital, óculo-manual, com a prevalência do sistema piramidal, o qual Alves (2008) coloca como motricidade fina voluntária, que engloba o grupo de axônios que estão dispostos no córtex do cérebro e medula.

Santos (2016) enfatiza que, para um desenvolvimento motor adequado, as crianças precisam primeiramente exercer atividades motoras mais amplas, trabalhando os grandes grupos musculares, para depois realizarem atividades mais refinadas, que exigem a coordenação motora fina, a fim de que por meio dessas experiências possam atingir a maturidade psicomotora necessária para grafar as letras.

Vê-se claramente que o corpo é como um ponto de referência que o ser humano possui para conhecer e interagir com o mundo exterior, sendo assim, “[...] servirá de base para o desenvolvimento cognitivo, para a aquisição de conceitos referentes ao espaço e ao tempo, para um maior domínio de seus gestos e harmonia de movimentos [...]” (ALVES, 2008, p. 49). Assim, o corpo é a maneira de ser, permitindo a compreensão dos outros e o engajamento no mundo (OLIVEIRA, 1997)

Conforme Alves (2008), o desenvolvimento do esquema corporal é dividido em etapas: a primeira, denominada “Corpo vivido”, ocorre até os três anos de idade,

correspondendo à fase da inteligência sensório-motora, conforme a teoria de Piaget. Uma etapa em que a criança está explorando e descobrindo o meio, uma vez que observa os movimentos das pessoas ao seu redor, e através da imitação compreende e se movimenta mantendo os comportamentos que lhe são úteis e estabelecendo relações entre seus movimentos e suas sensibilidades. No fim desta etapa, esta se diferencia do meio, tendo um “eu” mais individualizado. Contemplando a ideia, Le Boulch (1988) enfatiza que é muito importante proporcionar à criança o confronto com os objetos.

A segunda etapa corresponde ao “Corpo percebido ou descoberto” e abrange crianças dos três aos sete anos, sendo que a criança passa a aperfeiçoar seus movimentos, desenvolvendo maior coordenação no espaço, vendo seu corpo e as coisas como referência para se situar em seu espaço e tempo. Dessa forma, “[...]” assimila conceitos como embaixo, acima, direita, esquerda etc., além das noções temporais: o que vem antes, depois, primeiro, último” (ALVES, 2008, p. 51).

A terceira e última etapa, segundo a autora supracitada, é chamada de “Corpo representado”, compreendendo dos sete aos doze anos de idade, fase em que a criança tem um maior controle e domínio do corpo e dos movimentos, ampliando e organizando seu esquema corporal. Por volta dos 10/12 anos, a criança se utiliza de uma imagem mental do corpo em movimento, exercendo e ordenando mentalmente suas ações, um processo de evolução das funções cognitivas.

Ao se falar em corpo não se pode deixar de citar que este ocupa um espaço, e o ser humano se situa no universo estabelecendo relações espaciais para viver, questionar-se, fazer observações, comparações, percebendo as diferenças e semelhanças entre as coisas. Dessa forma, a orientação espacial se concretiza, consistindo na capacidade de situar-se e orientar-se no meio (ALVES, 2008, p. 71). A autora enfatiza que as orientações de direita e de esquerda são as primeiras a ocorrerem na estruturação espacial e auxiliam no aprendizado da leitura e escrita.

Por meio da estruturação temporal é que o homem é inserido no tempo, ou seja, pelas experiências de localização de acontecimentos passados e projeção de um futuro é que se identifica uma sequência cronológica condicionada pelas escolhas diárias (ALVES, 2008). Sendo assim, a autora ressalta que não é possível separar tempo e espaço, haja vista que “[...]” tratamos o assunto como sendo uma percepção espaço-temporal, pois chegamos ao entendimento de que as noções do corpo devem estar intimamente ligadas ao espaço e ao tempo” (DEFONTAINE, 1980, p. 75 apud ALVES, 2008).

De Meur (1984) apud Medeiros (2011) diz que a falha na orientação temporal pode ocasionar algumas dificuldades, tais como: a não compreensão de que existem intervalos de tempo, prejudicando a percepção de separação das palavras, desalinho na ordem e no seguimento das sílabas, invertendo a sequência gráfica (espaço), e a falta de compreensão de alguns sons de letras (noção temporal).

Outra habilidade importante para o aprendizado inicial da leitura e da escrita diz respeito à discriminação visual e auditiva; na primeira exige-se a capacidade de ver e distinguir dois objetos, sendo que o processamento dos símbolos visuais depende da exploração realizada (ANDRADE apud MEDEIROS, 2011). A segunda envolve a possibilidade de perceber e discernir auditivamente e sem equívoco todos os sons existentes na língua falada. (OLIVEIRA, 1997)

Para esta autora, quando a criança tem a audição e a visão bem estabelecidas e não consegue discernir claramente as formas e sons não significa que exista uma deficiência, mas apenas que ela não consegue transpassar dados para o sistema motor. Dessa maneira, para que seja feita uma transmissão satisfatória o indivíduo precisa arquitetar um controle ocular, desenvolvendo a coordenação óculo-manual.

Durante a infância é muito comum ouvir as crianças contarem até os números mais altos, mas este fato depende da construção do conhecimento lógico-matemático realizado, e, portanto, da coordenação de relações efetuadas no momento da exploração dos objetos. Dessa forma, o pensamento precisa se tornar flexível, reversível, enfim, capaz de se movimentar em busca de novos conhecimentos. Pensando neste sentido, Kamii (1992) acredita que os conceitos numéricos têm como base fundamental a própria criança, e conseqüentemente as operações mentais realizadas por esta, como, por exemplo, a comparação e a ordenação, entre outras ações lógicas.

A última habilidade citada neste estudo, a atenção, é responsável pelas escolhas e organização da ação mental, que, de acordo com Luria (1981) são importantes no período escolar, uma vez que o comportamento seletivo e a fala possibilitam a organização das sensações infantis, acarretando explorações mais precisas e eficazes.

Até o presente momento, as habilidades necessárias para a leitura e escrita foram trazidas neste texto como forma de buscar referências teóricas para compreender como ocorre esse aprendizado e entender a realidade educacional caracterizada pela falta de sucesso na alfabetização, seja nos primeiros anos escolares ou quando os alunos estão nas séries finais do ensino fundamental.

Os dados a respeito da problemática apontada variam conforme as diferentes pesquisas, mas segundo Capovilla e Capovilla (2004), desde o Censo Educacional de 2001 – 2002, o fracasso escolar tem-se localizado na 1ª e na 5ª série (2º e 6º ano, respectivamente) do Ensino Fundamental I, sendo ocasionado pela incapacidade das escolas de alfabetizarem corretamente, pelo acúmulo de defasagens que o aluno apresenta em virtude da alfabetização falha e por outros fatores como a transição para o Ensino Fundamental II.

Da época indicada anteriormente até hoje muitas mudanças vêm ocorrendo, como, por exemplo, a obrigatoriedade da matrícula desde os 4 anos de idade na Educação Infantil e a implantação do Ensino Fundamental de 9 anos, sendo o ingresso no 1º ano com 6 anos de idade. Porém, ainda não existem indicativos de solução para a questão do aprendizado da leitura e escrita.

A partir desses pressupostos, esta pesquisa buscou compreender a seguinte problemática: as crianças frequentadoras do 1º ano do Ensino Fundamental I (EFI) estão preparadas para a aquisição da leitura e da escrita? Tendo em vista responder esse questionamento, estabelecem-se os seguintes objetivos: descobrir se as crianças que frequentam o 1º ano do EFI precisam desenvolver habilidades consideradas pré-requisitos para o aprendizado adequado da leitura e da escrita; avaliar as áreas psicomotoras, cognitiva e linguística que constituem pré-requisitos para a leitura e a escrita; e analisar as execuções das crianças do 1º ano do EFI, tendo em vista a identificação de falhas no processo de leitura e de escrita deste público investigado.

## **Métodos**

O estudo é do tipo transversal com metodologia qualitativa, sendo que a investigação ocorreu em duas escolas da rede pública da cidade de Limeira, interior do estado de São Paulo, cuja amostra contou com 62 alunos das referidas escolas participantes.

Como critério de inclusão, as crianças deveriam estar com 6 ou 7 anos de idade, ser de ambos os sexos e estar frequentando o 1º ano do Ensino Fundamental I, no ano letivo de 2017, período em que a pesquisa foi realizada. Foram excluídos os demais alunos das escolas ou aqueles cujos pais se negaram a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi um protocolo de avaliação das habilidades psicomotora, cognitiva e linguística elaborado pelas pesquisadoras,

tendo como referência Capovilla e Capovilla (2004); Capellini e Smythe (2008); Alves (2008), com atividades para serem efetuadas coletiva e individualmente, as quais foram aplicadas pelas pesquisadoras em horários previamente agendados com as professoras das salas de 1º ano do EFI - vale ressaltar que todas as crianças participantes realizaram as duas etapas do instrumento. A primeira etapa, referente a oito habilidades psicomotoras/cognitivas, apresentava objetivos específicos, descritos no quadro 1, sendo que as habilidades foram organizadas por números. Esta foi aplicada no horário de aula e o grupo de crianças permaneceu 50 minutos com a pesquisadora responsável.

**Quadro 1:** Objetivos das habilidades psicomotoras/ cognitivas

Habilidades	Objetivos
H1 - Discriminação visual	Discriminar figuras.
H2 - Coordenação motora	Realizar traçados finos.
H3 - Noção temporal	Ordenar a sequência de uma história.
H 4 - Estruturação espacial/ conceitos	Identificar os conceitos de perto/ longe, em cima/ embaixo, dentro/ fora/ lado.
H5 - Esquema corporal	Desenhar as partes do corpo.
H6 - Sequência lógica	Continuar um determinado padrão de figuras.
H7 – Atenção	Identificar e contar os símbolos iguais, dentro de uma tabela (havia 10 símbolos diferentes, distribuídos em uma malha quadriculada com diferentes quantida- des).
H8 – Sequência numérica	Escrever os números que conhece.

A segunda parte, composta por atividades de repetição e identificação de sons, escrita espontânea, percepção de sílabas, rimas e aliterações exigiu que as crianças estivessem em um local sem barulhos para não atrapalhar a discriminação auditiva dos sons. As nove habilidades linguísticas também possuíam objetivos específicos, citados no quadro 2 e ordenadas por letras.

**Quadro 2:** Objetivos das habilidades linguísticas

Habilidades	Objetivos
HÁ - Noção do próprio nome	Escrever o nome.
HB – Letras do alfabeto	Escrever as letras do alfabeto.

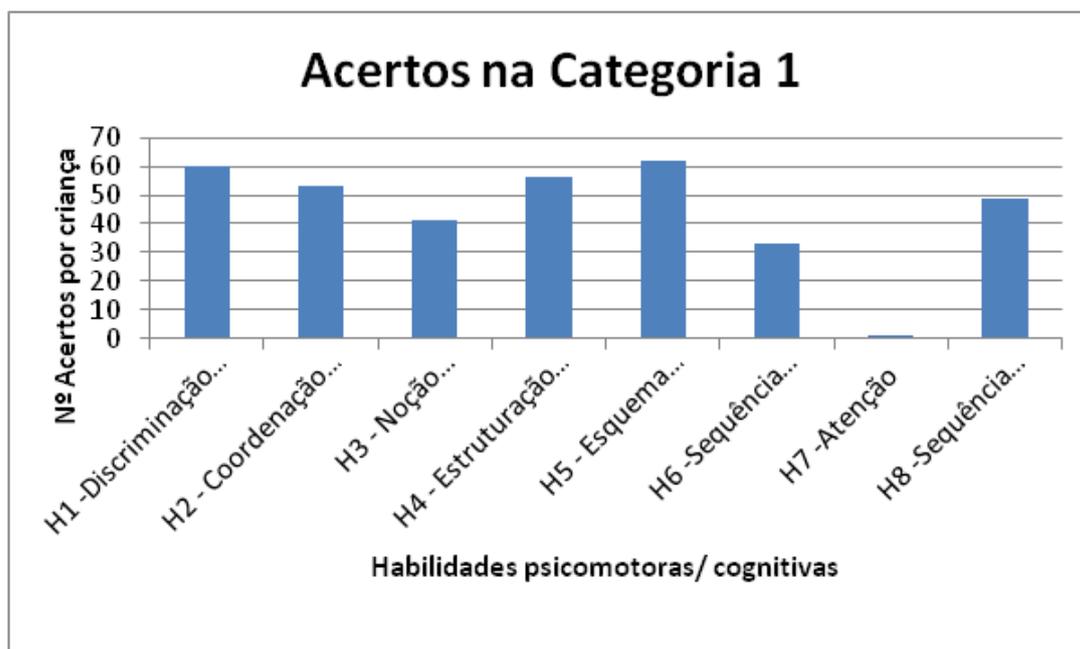
HC - Memória auditiva	Ouvir e repetir sequência de 2, 3,4 e 5 palavras (totalizando 14) e de 3 e 5 números (totalizando 8).
HD - Repetição de pseudo-palavras	Reproduzir 13 palavras inventadas (uma de cada vez).
HE – Noção de sílaba	Perceber e indicar o número de sílabas das palavras.
HF – Produção de palavras	Escrever palavras que comecem com determinadas letras.
HG – Identificação de rima	Circular as palavras que terminem com o mesmo som.
HH -Identificação de aliteração	Circular as palavras que comecem com o mesmo som.
HI - Sondagem da escrita	Ouvir e escrever palavras com duas, três e quatro sílabas e uma frase.

O trabalho foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa das Faculdades Integradas Einstein de Limeira (CEP), atendendo à Resolução 466/12, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde e Resolução complementares, com parecer Cep CAAE: 69267717.1.0000.5424.

O critério de correção adotado para ambas as etapas do protocolo foi verificar se a criança realizou adequadamente ou não cada proposta efetuada. Sendo assim, a intenção foi levantar o número de acertos por habilidades e compreender em quais habilidades as crianças cometeram maior índice de falhas, para, então, verificar se os erros efetuados têm relação com as falhas no processo de leitura e escrita das crianças nesta faixa etária.

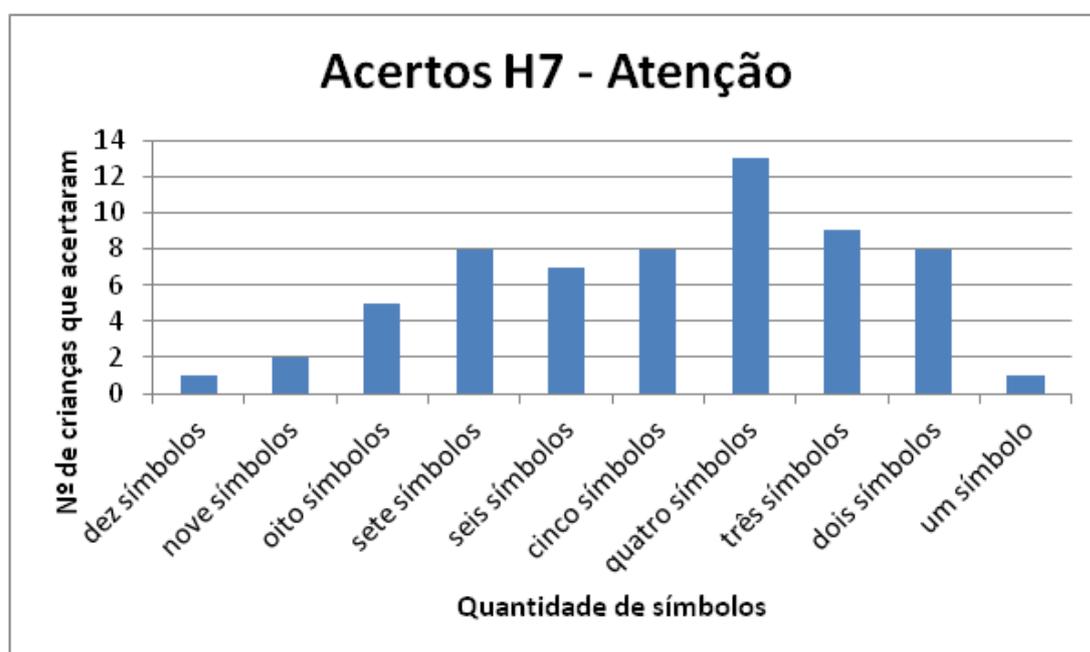
## Resultados

Para melhor compreensão dos resultados alcançados dividiu-se os dados coletados de 62 crianças participantes em duas categorias: 1 – Categoria das habilidades psicomotoras/cognitivas e 2 – Categoria das habilidades linguísticas. Na categoria 1, as crianças atingiram plenamente o objetivo na habilidade – H5 – Esquema corporal, havendo variação na porcentagem de acertos das demais habilidades desta categoria, conforme vê-se no gráfico 1.



**Gráfico 1:** Acertos na Categoria 1 – Total 62 crianças

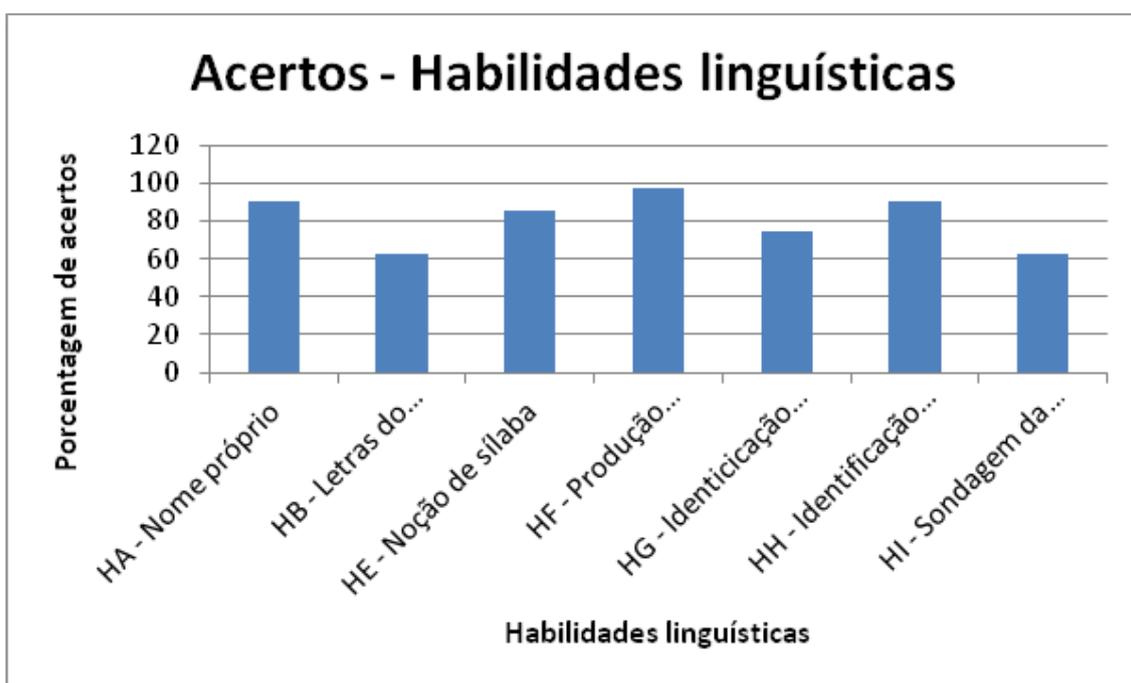
Nas habilidades – H3 - Noção temporal, H6 - Sequência lógica e H8 - Sequência numérica, as crianças encontraram dificuldades na ordenação das sequências, tanto da história, como das figuras e na ordenação dos números. Quanto à habilidade H7 - Atenção, cujos erros foram maiores, as crianças se perderam na contagem dos símbolos. Inclusive estes resultados são observados no gráfico 2, no qual especificou-se a quantidade de símbolos identificados corretamente e o número de crianças que acertaram.



**Gráfico 2:** Acertos da H7 – Atenção – Total 10 símbolos

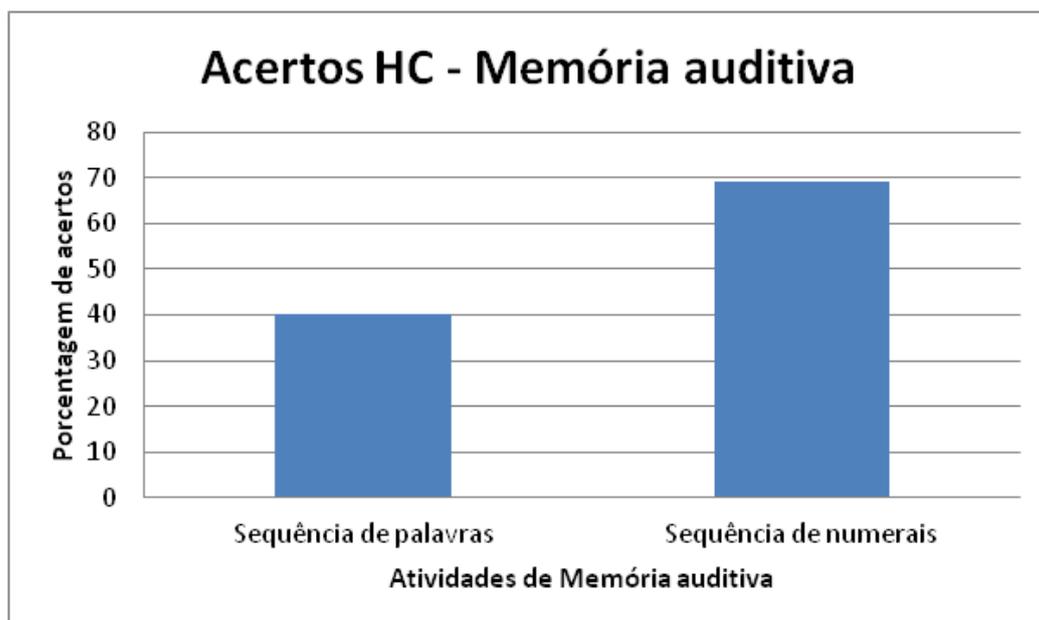
Na categoria 2, referente às habilidades linguísticas, houve necessidade de levantar o porquê dos erros cometidos pelas crianças, assim, os acertos são demonstrados em porcentagem, no gráfico 3, e os aspectos significativos comentados por habilidades.

A habilidade HF – Produção palavras – teve 97% de acertos, mostrando que as crianças conseguiram encontrar palavras com determinados sons especificados pela pesquisadora responsável, a habilidade HA – Nome próprio – obteve 90,3% de acertos, sendo que as crianças conseguiram escrever o próprio nome de forma completa e a habilidade HH – Identificação aliteração – apresentou 90% de acertos, justificando inclusive a porcentagem de acertos da habilidade HF, a qual também estava relacionada ao som inicial das palavras. Nestas habilidades as crianças obtiveram as maiores porcentagens de acerto e nas demais houve variação, sendo que na habilidade HB – Letras do alfabeto verificou-se a dificuldade em escrever todas as letras do alfabeto, sendo que neste caso as crianças escreveram apenas algumas letras, omitindo outras.



**Gráfico 3:** Acertos – Habilidades linguísticas – Total 62 crianças

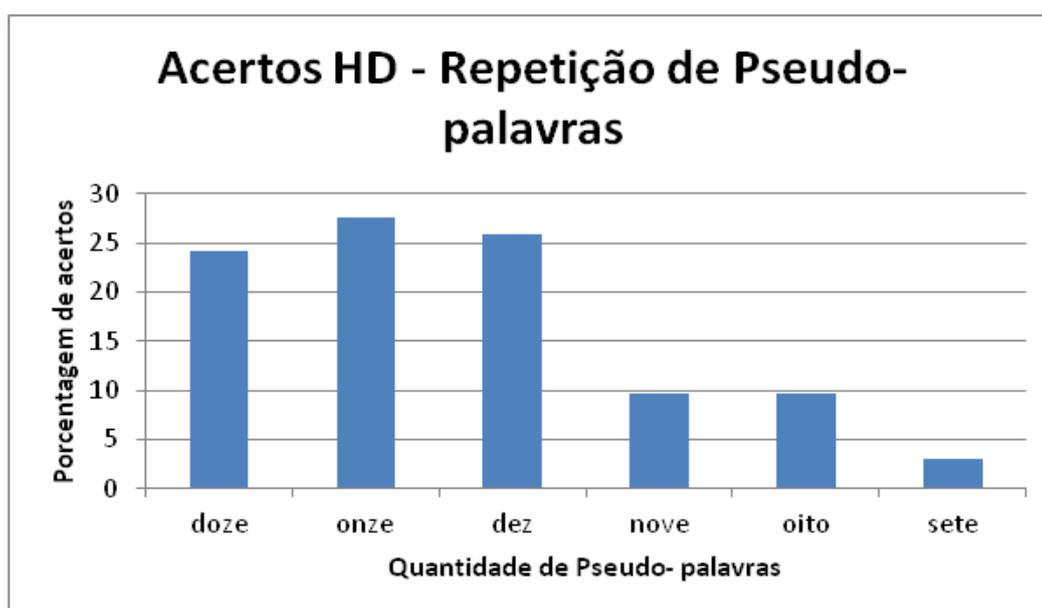
Somente as habilidades HC – Memória auditiva e HD- Repetição de Pseudo-palavras não constam no gráfico acima e serão comentadas separadamente devido à existência de vários itens para a criança responder, em cada proposta, dificultando a demonstração de acertos únicos. Portanto, estarão especificadas nos gráficos 4 e 5.



**Gráfico 4:** Acertos – habilidade HC – Memória auditiva

Na habilidade HC - Memória auditiva – havia duas categorias: sequência de 2, 3, 4 e 5 palavras (totalizando 14) e de 3 e 5 números (totalizando 8), sendo que 69,3% demonstraram memorização da sequência de numerais; quanto à sequência de palavras 40,3% acertaram todas as sequências de palavras, os erros cometidos foram por omissão de palavras. Além disso, houve necessidade de repetir as sequências de palavras mais de uma vez para que eles conseguissem executar a atividade. Mesmo as crianças que acertaram as sequências de palavras apresentaram falhas na pronúncia destas, porém não tiveram trocas sonoras, mas apenas erros relacionados à ortoepia.

**Tabela 5:** Acertos – habilidade HD – Repetição de 13 Pseudo-palavras



A HD – Repetição de Pseudo-palavras exigiu das crianças a audição de 13 palavras inventadas e a repetição imediata do som ouvido. O maior número de acertos foi de 12 pseudo-palavras por 24,2% do total de crianças, 11 acertos foram obtidos por 27,5% do total de crianças e os demais acertos encontram-se no gráfico acima. Neste caso as crianças cometeram confusões sonoras variadas, mas não se observou nas respostas trocas de fonemas sonoros e surdos. Nesta atividade as crianças necessitaram ouvir mais de uma vez as falsas palavras e pronunciaram sons parecidos com os ouvidos.

## Discussão

Ao analisar os dados obtidos, verificou-se que as crianças participantes atingiram os objetivos propostos na categoria 1 - habilidades psicomotoras/cognitivas relacionadas à H1 - Discriminação visual, H2 – Coordenação motora, H4 - Estruturação espacial/conceitos e H5 - Esquema corporal, mas nas habilidades referentes à ordenação do pensamento eles encontraram maiores dificuldades. Inclusive, na habilidade H7 – Atenção, em relação à quantidade de acerto, apenas uma criança chamou a atenção e trouxe a seguinte reflexão: a atenção é necessária para a execução de várias atividades, mas principalmente as de sequência lógica, de numerais e memória auditiva, cujos índices de acerto forem baixos.

No que diz respeito à categoria 2 - habilidades linguísticas, na HI – Sondagem da escrita notou-se que 63% das crianças efetuaram adequadamente a escrita de palavras com duas, três, quatro sílabas e uma frase completa, e 37% ainda não se encontram na fase alfabética, conforme Ferreiro (2001), sendo a mesma porcentagem de crianças que ainda não identificam corretamente as letras do alfabeto. Isto pode significar que não saber o nome das letras do alfabeto não significa que a criança é incapaz de perceber o som e montar as palavras corretamente.

Com relação à HC – Memória auditiva, notou-se que armazenar a sequência de palavras foi mais difícil que a sequência de numerais, e mesmo as crianças que já se encontram na fase alfabética ainda sentem dificuldades na memória auditiva. Além disso, é relevante considerar que neste tipo de atividade a atenção é necessária para que haja sucesso na execução da proposta e as crianças participantes precisaram ouvir mais de uma vez as sequências para então repetirem as palavras. Tanto na HC, como na HD – Repetição de pseudo-palavras, os erros mais comuns foram na pronúncia das palavras, sem o uso indevido de letras devido a confusões sonoras.

O questionamento inicial da pesquisa visava descobrir se as crianças que frequentam o 1º ano do EFI precisam desenvolver habilidades consideradas pré-requisitos para o aprendizado adequado da leitura e da escrita. Com os dados coletados entende-se que, no grupo estudado, as habilidades estudadas interferiram na qualidade do processo de alfabetização e não diretamente no aprender ou não a ler e escrever, pois as crianças cometeram erros em algumas habilidades, principalmente na H7 – Atenção, e outras que necessitavam desta, mas, ainda assim, estão lendo e escrevendo. Porém, deve ser considerado que a aplicação dos instrumentos de avaliação ocorreu no 2º semestre no ano letivo e os participantes já estavam no meio do 1º ano do EFI, portanto, tanto o nível de maturidade como os novos aprendizados da série auxiliaram no rendimento do grupo estudado. Além disso, não se pode generalizar estes resultados, uma vez que esta investigação diz respeito a um grupo de crianças com características únicas, mas a pesquisa constitui um passo para novos estudos na área.

O presente trabalho não tem como intuito diagnosticar as dificuldades das crianças, pois este seria um estudo individualizado considerando as características de cada investigado, mas visa alertar para que as escolas englobem as referidas habilidades em seu currículo e proporcionem qualidade no aprendizado da leitura e escrita, conduzindo os alunos não só à alfabetização, mas ao letramento em conjunto, conforme discutido na teoria levantada neste estudo.

## **Conclusão**

Através desta pesquisa conclui-se que o desenvolvimento de habilidades psicomotoras/cognitivas e linguísticas proporciona às crianças do 1º ano do EFI maiores possibilidades de desenvolverem a leitura e a escrita com adequação, uma vez que tais habilidades contribuem para a estruturação do pensamento tendo em vista a alfabetização e o letramento. Verificou-se que a Atenção é uma habilidade importante para o aprendizado e que precisa ser trabalhada nos ambientes escolares. Como sugestão fica a ideia de ampliação desta pesquisa para a Educação Infantil, com a intenção de auxiliar os professores na conscientização da importância destas habilidades para o aprendizado infantil.

## Referências

- ALBUQUERQUE, E.B.C. de. Conceituando alfabetização e letramento. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 11-21.
- ALVES, F. *Psicomotricidade: corpo, ação e emoção*. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2008.
- CAPELLINI, S. A.; SMYTHE, I. *Protocolo de avaliação de habilidades cognitivo-linguísticas*. Marília: Fundepe, 2008.
- CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. C. *Problemas de leitura e escrita: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica*. 4. ed. São Paulo: Memmon, 2004.
- CONDEMARIN, M.; BLOMQUIST, M. *Dislexia: manual de leitura corretiva*. Trad. Ana Maria Netto Machado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. 24. ed. atual. São Paulo: Cortez, 2001.
- GUIMARÃES, S. R. K. *Aprendizagem da leitura e escrita: o papel das habilidades metalinguísticas*. São Paulo: Vetor, 2005.
- KAMII, C. *A criança e o número*. 15. ed. Campinas, SP: Papirus, 1992.
- LE BOULCH, J. *Educação psicomotora: a psicocinética na idade escolar*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1988.
- LIMA, L. O. *Piaget: sugestões aos educadores*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- LURIA, A. R. *Fundamentos de neuropsicologia*. São Paulo: Edusp, 1981.
- MEDEIROS, A. C. C. *A importância da psicomotricidade para o processo de alfabetização*. 2011. Disponível em: < [http://bdm.unb.br/bitstream/10483/2188/1/2011\\_Ana-ClaudiaCostaMedeiros.pdf](http://bdm.unb.br/bitstream/10483/2188/1/2011_Ana-ClaudiaCostaMedeiros.pdf)>. Acesso em: 17 dez. 2017.
- OLIVEIRA, G. C. *Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- \_\_\_\_\_, G. C. *Psicomotricidade: um estudo em escolares com dificuldades em leitura e escrita*. 1992. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253637>>. Acesso em: 12 dez. 2017.

SANTOS, D. R. dos. *Habilidades psicomotoras predizentes à aprendizagem da escrita*, 2016. Disponível em: <<https://www.psicopedagogia.com.br/index.php/1707-habilidades-psicomotoras-predizentes-a-aprendizagem-da-escrita>>. Acesso em: 22 nov. 2017.

SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

\_\_\_\_\_. M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

WEISS, M. L. L. *Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar*. 13. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

**Submetido em:** 05-04-2018

**Aceito em:** 09-06-2018