

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS
MESTRADO PROFISSIONAL
PSICOLOGIA, DESENVOLVIMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS**

ANDREA SOARES DE ARAUJO LEOCADIO

**O NOME PRÓPRIO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A
ALFABETIZAÇÃO INICIAL**

**SANTOS
2025**

ANDREA SOARES DE ARAUJO LEOCADIO

**O NOME PRÓPRIO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A
ALFABETIZAÇÃO INICIAL**

Dissertação e Produto Técnico apresentados à Banca Examinadora da Universidade Católica de Santos, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia, Desenvolvimento e Políticas Públicas.

Orientadora: Profa. Dra. Daisy Inocencia Margarida de Lemos

**SANTOS
2025**

FICHA CATALOGRÁFICA

[Dados Internacionais de Catalogação]
Departamento de Bibliotecas da Universidade Católica de Santos
Viviane Santos da Silva - CRB 8/6746

L576n Leocadio, Andrea Soares de Araujo

O nome próprio e suas contribuições para a alfabetização inicial [recurso eletrônico] / Andrea Soares de Araujo
Leocadio ; orientadora Daisy Inocência Margarida de Lemos. -- 2025.
140 f.

Dissertação (mestrado) - Universidade Católica de Santos, Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Psicologia, Desenvolvimento e Políticas Públicas, 2025

1. Nome próprio. 2. Alfabetização inicial. 3. Construtivismo. 4. Identidade. 5. Aprendizagem significativa. I. Lemos, Daisy Inocência Margarida de. II. Título.

CDU: Ed. 1997 -- 159.9(043.3)

LEOCADIO, Andrea Soares de Araujo. **O Nome Próprio e suas Contribuições para a Alfabetização Inicial**. 2025. 140 Páginas. Dissertação e Produto Técnico do Programa de Mestrado em Psicologia, Desenvolvimento e Políticas Públicas da Universidade Católica de Santos, Santos, 2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra.: Daisy Inocencia Margarida Lemos – Orientadora- membro Nato

Instituição: Universidade Católica de Santos - UniSantos

Prof. Dr.: Alexandre Saul- Membro Titular

Instituição: Universidade Católica de Santos - UniSantos

Prof. Dra.: Marina Tucunduva Bittencourt Porto Vieira- Membro Titular

Instituição: Faculdade do Litoral Sul Paulista - FALS

Programa: Mestrado Profissional.

Área de concentração: Psicologia, Desenvolvimento e Políticas Públicas.

Linha de pesquisa: Psicologia, Desenvolvimento e Políticas Socioeducacionais.

Dedico este trabalho ao meu marido, Cassiano, e aos meus filhos, Caio Christer e Pedro Henrique, pelo apoio incondicional e encorajamento ao longo de todo o processo, além da compreensão diante das minhas ausências e da paciência em lidar com minhas angústias nos momentos desafiadores.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por ser minha fortaleza, e a Nossa Senhora, por conduzir meus passos ao longo desta jornada.

Aos meus pais, Aldemar (*in memoriam*) e Helena, pela criação e educação que recebi, bases fundamentais para minha trajetória.

À minha sogra, Alice, e ao meu sogro, João, pela dedicação e por abdicarem de seu tempo para cuidar dos meus filhos durante a graduação. Sem o inestimável apoio de vocês, não teria alcançado o mestrado.

Ao meu marido, Cassiano, e aos meus filhos, Caio e Pedro, pelo constante incentivo, companheirismo, amor e compreensão diante das minhas ausências, que não foram poucas, além de toda a ajuda com as revisões e questões tecnológicas desde o início do projeto de pesquisa. Vocês são essenciais em minha vida.

À minha orientadora, Dra. Daisy, pela paciência, confiança, acolhimento e incentivo em cada etapa da pesquisa, contribuindo de forma significativa para a construção deste trabalho.

Aos demais professores do programa, em especial à Dra. Luana Carramillo Going, pela confiança depositada em minha pesquisa e por acreditar no potencial deste estudo.

À banca de qualificação e defesa, expresse meus sinceros agradecimentos aos professores Dra. Marina Tucunduva (FALS) e Dr. Alexandre Saul (UNISANTOS) por gentilmente aceitarem o convite para compor a banca. Suas valiosas avaliações, apontamentos e contribuições foram fundamentais para o enriquecimento deste trabalho.

À Associação Visconde de São Leopoldo, mantenedora, pela concessão da bolsa de estudos, possibilitando a concretização deste sonho.

À minha diretora, Cláudia, e ao vice-diretor, Sérgio, por acreditarem no meu trabalho e apoiarem minha formação.

À Adrianna Nunez, pelos livros compartilhados e pelo exemplo de dedicação e amor à alfabetização.

Às professoras e crianças que gentilmente se dispuseram a participar desta pesquisa, contribuindo com suas vivências e experiências.

Às amigas e incentivadoras Beatriz Prado, Alessandra Martins, Andressa

Machado, Michele Demétria, Camila Ângela, Lays Luna, Vanessa Luísa, Thais Cavalcanti e Adriana Araújo, que, com generosidade, ouviram minhas angústias e compartilharam seus conhecimentos, tornando esta trajetória mais leve e enriquecedora.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização desta dissertação, registro minha mais profunda gratidão.

LEOCADIO, Andrea Soares de Araujo. **O nome próprio e suas contribuições para a alfabetização inicial**. 2025. 140 páginas. Dissertação e Produto Técnico do Programa de Mestrado em Psicologia, Desenvolvimento e Políticas Públicas da Universidade Católica de Santos. Santos, 2025.

RESUMO

A escolha do nome próprio é uma das primeiras decisões tomadas pelos pais em relação aos filhos e, frequentemente, carrega significados culturais, afetivos e familiares. Sendo um elemento essencial da identidade, o nome acompanha a criança ao longo de toda a vida. Este estudo teve como objetivo principal analisar como o trabalho pedagógico com o nome próprio pode constituir uma ferramenta potente no processo de alfabetização de crianças pequenas, considerando seus aspectos linguísticos, sociais e emocionais. A pesquisa, de abordagem qualitativa, utilizou a observação participante e entrevistas semiestruturadas como principais instrumentos de coleta de dados. Foram entrevistadas três professoras alfabetizadoras que atuam com crianças de cinco a sete anos, a fim de compreender se e como empregam o nome próprio em suas práticas pedagógicas. Além disso, quatorze crianças foram entrevistadas para investigar suas percepções sobre o próprio nome. Também foram realizadas observações de atividades como sondagem diagnóstica, bingo com nomes de animais e escrita de títulos na lousa. Os resultados indicam que o trabalho com o nome próprio contribui significativamente para o processo de alfabetização, promovendo a reflexão sobre o sistema de escrita, fortalecendo a identidade e proporcionando uma aprendizagem significativa.

Palavras-chave: nome próprio; alfabetização inicial; construtivismo; identidade; aprendizagem significativa.

LEOCADIO, Andrea Soares de Araujo. **Given name and its contributions to initial literacy. 2025.** 140 pages. Dissertation and Technical Product of the Master's Program in Psychology, Development, and Public Policies at the Catholic University of Santos. Santos, 2025.

ABSTRACT

Choosing a given name is one of the first decisions parents make regarding their children and often carries cultural, emotional and family meanings. As an essential element of identity, the name accompanies the child throughout their life. The main objective of this study was to analyze how pedagogical work with given names can be a powerful tool in the literacy process of young children, considering their linguistic, social and emotional aspects. The research, which used a qualitative approach, used participant observation and semi-structured interviews as the main data collection instruments. Three literacy teachers who work with children aged five to seven were interviewed in order to understand whether and how they use given names in their pedagogical practices. In addition, fourteen children were interviewed to investigate their perceptions about their own names. Observations were also carried out of activities such as diagnostic surveys, bingo with animal names and writing titles on the board. The results indicate that working with proper names contributes significantly to the literacy process, promoting reflection on the writing system, strengthening identity and providing significant learning.

Keywords: given name; early literacy; constructivism; identity; meaningful learning.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Levantamento: Banco de Dissertações e Teses - BDTD (2019 a 2024).....	22
Quadro 2 – Crianças com escritas pré-silábicas e silábicas sem valor sonoro, com predominância do uso de letras que compõem seus nomes.....	53
Quadro 3 – Relação das categorias estabelecidas.....	81
Figura 1 – Escrita A2 (5a7m; V1).....	55
Figura 2 – Escrita A2 (6a0m; V2).....	55
Figura 3 – Escrita A3 (5a7m; V1).....	56
Figura 4 – Escrita A3 (6a0m; V2).....	56
Figura 5 – Escrita A7 (5a2m; V1).....	58
Figura 6 – Escrita A7 (5a5m; V2).....	58
Figura 7 – Escrita A8 (5a11m; V1).....	59
Figura 8 – Escrita A8 (6a3m; V2).....	60
Figura 9 – Escrita A1 (5a8m; V1).....	61
Figura 10 – Escrita A1 (5a11m; V2).....	61
Figura 11 – Escrita A13 (5a4m; V1).....	62
Figura 12 – Escrita A13 (5a7m; V2).....	63
Figura 13 – Escrita A11 (5a2m; V1).....	64
Figura 14 – Escrita A11 (5a5m; V2).....	64
Figura 15 – Escrita A14 (5a5m; V1).....	65
Figura 16 – Escrita A14 (5a8m; V2).....	66
Figura 17 – Escrita A4 (5a1m; V1).....	67
Figura 18 – Escrita A4 (5a4m; V2).....	67
Figura 19 – Escrita A6 (5a7m; V1).....	68
Figura 20 – Escrita A6 (6a0m; V2).....	69
Figura 21 – Escrita A10 (5a8m; V1).....	70
Figura 22 – Escrita A10 (6a1m; V2).....	70
Figura 23 – Escrita A12 (5a7m; V1).....	71
Figura 24 – Escrita A12 (6a0m; V2).....	72
Figura 25 – Escrita A5 (6a0m; V1).....	73
Figura 26 – Escrita A5 (6a3m; V2).....	73
Figura 27 – Escrita A9 (5a11m; V1).....	74

Figura 28 – Escrita A9 (6a3m; V2).....	75
Figura 29 – Escrita A1 (6a0m).....	83
Figura 30 – Escrita A2 (6a1m).....	84
Figura 31 – Escrita A3 (5a10m).....	84
Figura 32 – Escrita A4 (5a4m).....	85
Figura 33 – Escrita A6 (5a10m).....	86
Figura 34 – Escrita A6 (5a10m).....	87
Figura 35 – Escrita A7 (5a5m).....	87
Figura 36 – Escrita A8 (6a2m).....	88
Figura 37 – Escrita A9 (6a2m).....	89
Figura 38 – Escrita A10 (5a10m).....	89
Figura 39 – Escrita A11 (5a5m).....	90
Figura 40 – Escrita A12 (5a10m).....	91
Figura 41 – Escrita A13 (5a7m).....	91
Figura 42 – Escrita A14 (5a10m).....	92

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CV	Consonantal e Vocálica
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAC	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
V1	Versão 1
V2	Versão 2

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
INTRODUÇÃO	18
1. ESTUDOS CORRELATOS	22
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	27
2.1. O construtivismo.....	27
2.2. Contribuições de Emília Ferreiro para a alfabetização brasileira.....	29
2.3. A alfabetização e políticas públicas.....	30
2.4. A alfabetização inicial.....	32
2.5. A importância do conhecimento prévio na construção de novos saberes, segundo a Teoria de David Ausubel.....	34
2.6. Nomes próprio e identidade - Implicações do trabalho com nomes próprios para a formação da identidade e subjetividade das crianças.....	36
3. JUSTIFICATIVA	41
4. OBJETIVOS	42
4.1. Problemática de pesquisa.....	42
4.2. Objetivo geral.....	42
4.3. Objetivos específicos.....	42
4.4. Hipótese de trabalho.....	42
5. METODOLOGIA	43
5.1. Amostra do estudo.....	44
5.2. Local e período.....	44
5.3. Instrumentos de pesquisa.....	44
5.3.1. Entrevista com os professores.....	45
5.3.2. Entrevista com as crianças.....	45
5.3.3. Atividades desenvolvidas.....	46
5.4. Procedimentos éticos.....	47
5.5. Da coleta e análise de dados.....	48
6. RESULTADOS E DISCUSSÃO	52
6.1. A influência do nome próprio nas produções escritas das crianças.....	52
6.2. Análise das hipóteses da escrita.....	54
6.3. Etapa 2.....	77
6.3.1. Razão para a escolha do nome.....	78

6.3.2. Afeto pelo próprio nome.....	79
6.3.3. Conhecimento de palavras.....	79
6.3.4. Sentimentos ao escrever o nome e perceber sua utilidade na escrita de outras palavras.....	79
6.3.5. Auxílio na alfabetização.....	80
6.4. Etapa 3.....	82
6.4.1. Análise da escrita a partir do nome.....	83
6.5. Etapa 4.....	93
6.6. Etapa 5: Análise das respostas das professoras às entrevistas.....	94
6.6.1. Formação docente e seu impacto no trabalho com nomes próprios.....	95
6.6.2. Estratégias pedagógicas para trabalhar com nomes próprios.....	98
6.6.3. O significado pessoal do nome próprio para a identidade da criança.....	102
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	105
8. PRODUTO TÉCNICO.....	108
Resumo.....	110
8.1. Fundamentação teórica.....	111
8.2. Objetivo Geral.....	113
8.3. Objetivos Específicos.....	114
8.4. Público-Alvo.....	114
8.5. Metodologia e operacionalização.....	114
8.5.1. Planejamento dos encontros formativos.....	114
8.6. Recursos necessários.....	117
8.7. Considerações finais.....	117
9. REFERÊNCIAS DO PRODUTO TÉCNICO.....	118
10. REFERÊNCIAS.....	119
11. APÊNDICES.....	123
11.1. Apêndice A – Roteiro da entrevista semi-estruturada com as professoras	123
11.2. Apêndice B - Roteiro da entrevista semi-estruturada com as crianças.....	125
11.3. Apêndice C – Bingo de Nomes de Animais.....	126
11.4. Apêndice D – Escrita de Títulos de Livros na Lousa.....	127
11.5. Apêndice E – Sondagem Diagnóstica de Escrita.....	128
11.6. Apêndice F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Pais.....	129
11.7. Apêndice G – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Professoras.....	132

11.8. Apêndice H – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.....	135
11.9. Apêndice I – Parecer Consubstanciado do CEP.....	137

APRESENTAÇÃO

Antes de adentrar a temática desta pesquisa, considero fundamental apresentar minha trajetória como pesquisadora. Ingressei no curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Cidade de São Paulo em 2008. No ano seguinte, passei a estagiar em uma escola particular na cidade de Santos, instituição na qual atuo até os dias atuais.

Ao longo dessa trajetória, tive a oportunidade de trabalhar com diferentes faixas etárias, atendendo crianças de dois a cinco anos. Há sete anos, sou professora de turmas de cinco anos, o que me proporciona contato contínuo com práticas alfabetizadoras. Foi nessa instituição de ensino que tive meu primeiro contato com a concepção construtivista, experiência que despertou meu interesse em aprofundar e refletir sobre o processo de alfabetização. Esse modelo pedagógico respeita o tempo da criança, prioriza propostas contextualizadas e promove a aprendizagem por meio do uso da linguagem escrita em contextos significativos, com propósito comunicativo e social. Além disso, incentiva a autonomia dos estudantes por meio da formulação de hipóteses e da resolução de problemas.

A forma como essa abordagem compreende o processo de aprendizagem motivou-me a buscar aperfeiçoamento profissional no Centro de Formação da Escola da Vila, onde realizei cursos voltados à capacitação de professores alfabetizadores no contexto do construtivismo.

Após concluir a graduação em Pedagogia, iniciei a Especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica no Centro Universitário Internacional. Paralelamente, participei do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) e atuei como palestrante no Congresso ICLOC (Instituto Cultural Lourenço Castanho), abordando os temas "A contribuição do trabalho com os nomes na alfabetização inicial" (2013) e "Escrita de textos na alfabetização inicial" (2014). Atualmente, integro o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Alfabetização e Letramento (GRUPAL) da UNICAMP, que reúne diversos profissionais da educação com o objetivo de estudar, dialogar e refletir sobre os processos de alfabetização.

Ao longo da minha trajetória profissional, iniciada em 2009, e a partir da minha prática em sala de aula, surgiram algumas inquietações sobre o processo de alfabetização inicial. Entre elas, questiono: iniciar a alfabetização pelo nome da

criança é significativo por se tratar de uma palavra estável e de forte valor afetivo? Por ser uma palavra cuja grafia permanece inalterada, facilita sua identificação entre os nomes dos colegas, permitindo que a criança perceba diferenças na forma das letras e nos sons que representam?

O professor precisa construir situações didáticas ao longo da rotina escolar que possibilitem à criança reconhecer seu próprio nome e o dos colegas. Os conhecimentos adquiridos a partir dessas interações, fundamentados no reconhecimento da própria identidade, tornam-se significativos para a construção da base alfabética.

Com base na minha experiência, percebo que o trabalho com nomes próprios possibilita que as crianças: compreendam o valor sonoro convencional das letras e a relação entre fonemas e grafemas; ampliem seu repertório de letras e traçados; demonstrem maior interesse pela escrita, aproximando-se progressivamente da escrita convencional; reflitam sobre os aspectos quantitativos e qualitativos da escrita; e utilizem o próprio nome como modelo para a produção de outras palavras.

Nesse sentido, Ferreiro (1990) ressalta que:

Na laboriosa busca de tudo o que precede o funcionamento a estudar, é sempre necessário colocar as perguntas iniciais: [...] como a criança lê antes de ler? (no sentido convencional do termo); como ela escreve antes que sua produção seja reconhecida pelos outros como escrita? (Ferreiro, 1990, p. 38-39).

Vale destacar que, assim como Ferreiro (1990), considera-se que as crianças aprendem a ler, lendo, e a escrever por meio de situações que favoreçam a produção da escrita, ainda que de maneira não convencional. Nesse sentido, iniciar propostas a partir do nome próprio cria oportunidades significativas para o desenvolvimento dos pequenos leitores e escritores.

De acordo com a pesquisa “Todos Pela Educação”, realizada pelo IBGE e publicada em 9 de maio de 2022, aproximadamente 2,4 milhões de crianças brasileiras de seis a sete anos não estavam alfabetizadas, o que corresponde a 40,8% do total dessa faixa etária. Esse dado revela um cenário preocupante e evidencia a necessidade de investimentos em práticas alfabetizadoras eficazes.

O trabalho com nomes próprios, além de se mostrar pedagogicamente relevante, não exige altos investimentos e proporciona aprendizagens significativas para os alunos. Por essa razão, torna-se essencial aprofundar o conhecimento sobre essa abordagem, transformando-a em um recurso que auxilie os professores

alfabetizadores em sua prática. Para isso, o professor pode desenvolver projetos didáticos que integrem essa proposta ou implementá-la como uma atividade permanente, garantindo que as crianças tenham contato frequente com o uso significativo da escrita no ambiente escolar.

INTRODUÇÃO

A alfabetização inicial constitui um dos processos mais significativos no desenvolvimento cognitivo, afetivo e social das crianças, representando um marco essencial em suas trajetórias educacionais. A escrita e a leitura são práticas intrínsecas ao cotidiano infantil, pois, antes mesmo de ingressarem na escola, as crianças já possuem contato com o universo letrado por meio de elementos como publicidades, letreiros e cardápios. Diante desse contexto, torna-se fundamental a busca por estratégias que tornem o processo de alfabetização mais prazeroso e significativo.

A escrita não é um produto escolar, mas sim um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade. Como objeto cultural, a escrita cumpre diversas funções sociais e tem meios concretos de existências. (Ferreiro, 2011, p. 44).

Entre os diversos estudos sobre o tema, a utilização do nome próprio tem se consolidado como uma estratégia pedagógica valiosa, especialmente a partir das contribuições de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky. O nome próprio é uma das primeiras palavras que as crianças aprendem a reconhecer e escrever, pois possui um valor afetivo e identitário. Além de sua função nominativa, desempenha um papel central na construção da identidade e no desenvolvimento das habilidades iniciais de leitura e escrita.

Nesse contexto, o construtivismo destaca-se como uma abordagem que se contrapõe à perspectiva tradicional de ensino, a qual enfatiza a transmissão passiva de conhecimentos e o treino mecânico de habilidades, desconsiderando o papel ativo do aluno na aprendizagem. Fundamentado nas teorias de Jean Piaget, o construtivismo propõe que o aprendizado ocorre por meio da interação entre o sujeito e o meio, permitindo que as crianças reorganizem e integrem novos conhecimentos com base em suas experiências prévias. Essa abordagem refuta a concepção de aprendizagem como mera memorização e reforça a importância de práticas que promovam a construção ativa de significados.

Com base nesse referencial, as pesquisas de Emilia Ferreiro trouxeram contribuições significativas para a compreensão dos processos cognitivos envolvidos na aquisição da leitura e da escrita, influenciando profundamente as práticas de alfabetização no Brasil. Segundo Ferreiro (1999):

Há crianças que ingressam na língua escrita pela magia (uma magia cognitivamente desafiante) e crianças que entram na língua escrita pelo treino de “habilidades básicas”. Em geral, as primeiras se tornam leitoras, as outras, têm um destino incerto (Ferreiro, 1999, p.27).

Essa reflexão evidencia a necessidade de práticas pedagógicas que respeitem o protagonismo infantil, promovendo experiências significativas e desafiadoras, que valorizem tanto os aspectos cognitivos quanto os socioemocionais do processo de alfabetização.

No desenvolvimento teórico deste estudo, as pesquisas de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky assumem um papel central, dada a profundidade de suas contribuições sobre o uso do nome próprio na alfabetização.

Alinhando-se às pesquisas de Ferreiro e Teberosky, Ciampa (1998) ressalta que o nome próprio é um símbolo carregado de significados sociais, culturais, afetivos e familiares, desempenhando um papel fundamental na formação da identidade. Além disso, o nome atua como um elemento estruturador, conectando os aspectos psicológicos e sociais do desenvolvimento humano.

Será discutido, ainda, como o conhecimento prévio das crianças, especialmente em relação aos seus próprios nomes, pode contribuir para o processo de aprendizagem, conferindo-lhe maior significado, conforme proposto pela teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel. Essa perspectiva, amplamente abordada nos trabalhos de Moreira, destaca que a aprendizagem ocorre de maneira mais efetiva quando novos conteúdos se conectam de forma coerente aos conhecimentos já existentes no repertório do aluno, favorecendo tanto a compreensão quanto a retenção.

Essas abordagens teóricas fornecem bases sólidas para compreender como a alfabetização inicial pode ser aprimorada ao focalizar elementos que estabelecem uma conexão afetiva e cognitiva entre a criança e a linguagem escrita.

Com este estudo, buscou-se ampliar a compreensão sobre o processo de alfabetização, promovendo uma abordagem significativa, contextualizada e com propósito social. Pretendeu-se, ainda, respeitar o tempo e valorizar os saberes das crianças, considerando que os teóricos mencionados defendem uma concepção de ensino que reconhece as fases do desenvolvimento infantil até a consolidação da base alfabética.

Nossa atual visão do processo é radicalmente diferente: no lugar de uma criança que espera passivamente o reforço de uma resposta produzida pouco

menos que o acaso, aparece uma criança que procura ativamente compreender a natureza da linguagem que se fala à sua volta, e que, tratando de compreendê-la, formula hipóteses, busca regularidades, coloca à prova suas antecipações e cria sua própria gramática que não é simples cópia deformada do modelo adulto, mas sim a criação original (Ferreiro, Teberosky, 1999, p. 24).

Conforme afirmam as pesquisadoras argentinas Ferreiro e Teberosky (1999), na citação acima, a concepção construtivista de ensino considera o educando um sujeito ativo e protagonista na construção do conhecimento. O professor, por sua vez, atua como mediador da aprendizagem, promovendo situações didáticas relacionadas às práticas sociais, de modo a atribuir significado ao processo de alfabetização.

Dessa forma, esta pesquisa busca responder à seguinte questão: de que maneira o trabalho com os nomes próprios contribui para o processo de alfabetização inicial? Parte-se do pressuposto de que, ao utilizar o nome próprio da criança como estratégia de ensino, o docente favorece um aprendizado mais significativo, uma vez que essa abordagem está diretamente relacionada à construção da identidade e à reflexão sobre o sistema de escrita. Dessa forma, espera-se que essa prática contribua para a alfabetização inicial, auxiliando o estudante na compreensão e apropriação do sistema alfabético.

O objetivo geral deste estudo foi analisar de que maneira o trabalho com o nome próprio pode se constituir como uma ferramenta potente no processo de alfabetização de crianças pequenas. Especificamente, buscou-se:

- Investigar os efeitos psicológicos do uso do nome próprio na alfabetização, especialmente no que se refere à construção da identidade infantil.
- Compreender como os professores que utilizam o nome próprio em suas propostas pedagógicas estruturam essa prática.
- Analisar os impactos do trabalho com o nome próprio no processo de alfabetização.
- Desenvolver um projeto pedagógico baseado nas evidências do estudo, oferecendo propostas didáticas significativas que contribuam para o avanço na escrita das crianças.

Esta pesquisa fundamentou-se em uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório, utilizando como principais instrumentos metodológicos a observação participante e entrevistas semiestruturadas.

Este trabalho está estruturado em sete capítulos, organizados da seguinte forma: O primeiro capítulo é dedicado à apresentação e análise dos estudos correlatos. O segundo capítulo discute a importância do nome próprio no processo de

alfabetização inicial, divide-se em seis seções: Construtivismo, Contribuições de Emília Ferreiro na alfabetização brasileira, Alfabetização e políticas públicas, A alfabetização inicial, A importância do conhecimento prévio na construção de novos saberes, segundo a teoria de David Ausubel e Nomes próprios e identidade – Implicações do trabalho com nomes próprios para a formação da identidade e subjetividade das crianças. As duas primeiras seções abordam conceitos fundamentais do processo de alfabetização a partir da perspectiva construtivista e das contribuições das pesquisas de Emília Ferreiro, que promoveram mudanças significativas na alfabetização brasileira. A terceira seção apresenta políticas públicas voltadas para a alfabetização inicial. A quarta seção trata da importância do nome próprio no processo de alfabetização, enquanto a quinta explicita a relevância da valorização dos conhecimentos prévios para uma aprendizagem significativa. Por fim, a última seção explora a relação entre o nome próprio e a autoimagem infantil, discutindo seu impacto na percepção e autoestima das crianças. Além disso, aborda a importância da identidade nos aspectos social e psicológico do desenvolvimento.

No terceiro capítulo, apresenta-se a justificativa que fundamenta a relevância e a importância da realização da pesquisa.

No quarto capítulo, são delineados os objetivos da pesquisa, assim como o problema investigado, além da exposição das hipóteses que orientam o desenvolvimento do estudo.

No quinto capítulo, descreve-se a natureza da pesquisa, os procedimentos metodológicos adotados, os participantes envolvidos, o local e o período em que o estudo foi realizado, além dos instrumentos e métodos utilizados para a coleta de dados.

O sexto capítulo apresenta a análise dos resultados obtidos, acompanhada das discussões decorrentes da investigação, alicerçadas na abordagem teórico-metadológica dos capítulos anteriores.

No sétimo capítulo, são reunidas as considerações finais, sintetizando os principais achados da pesquisa e suas implicações para o campo da alfabetização.

Por fim, é apresentado o produto técnico, requisito essencial para a obtenção do título de Mestre Profissional.

1. ESTUDOS CORRELATOS

A análise das investigações previamente realizadas no campo acadêmico constituiu uma etapa essencial no processo de pesquisa, pois permite identificar lacunas no conhecimento e orientar o direcionamento de novas investigações. Com essa finalidade, foram levantados estudos correlatos por meio da consulta a teses e dissertações disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), acessível pela plataforma online (<https://bdtd.ibict.br/vufind/>).

Para a busca, foram utilizados os seguintes descritores e filtros:

- "Alfabetização inicial + Nome próprio" → 7 trabalhos encontrados; após aplicação do filtro temporal (2019-2024), restou 1 trabalho.
- "Alfabetização inicial" → 22 trabalhos encontrados; após o filtro, restaram 8 trabalhos.
- "Alfabetização + Nome próprio" → 28 trabalhos encontrados; com o filtro temporal, restaram 13 trabalhos.

Após a obtenção desses resultados, procedeu-se à análise dos títulos dos trabalhos selecionados. Observou-se que nenhum deles continha explicitamente o termo "Alfabetização Nome próprio", embora alguns mencionassem "Alfabetização inicial". No entanto, constatou-se que a maioria dos estudos não tinha como objetivo central a relação entre alfabetização inicial e o uso do nome próprio.

Em seguida, realizou-se a leitura dos resumos das teses e dissertações. Após essa análise, foram selecionadas seis produções — duas teses e quatro dissertações — que apresentaram aspectos relevantes para o desenvolvimento desta pesquisa. Esses trabalhos estão organizados no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 – Levantamento: Banco de Dissertações e Teses - BDTD (2019 a 2024)

Ano	Autor/Instituição	Título	Tipo de produção	Instituição
2021	Alfredo César da Veiga	Do esforço pessoal à admiração estética: a constituição de uma identidade de leitor	Tese (Doutorado Profissional)	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
2021	Islayne Barbosa de Sá Gonçalves	Programa Criança Alfabetizada: concepções teóricas e orientações metodológicas para o ensino/aprendizagem da leitura e da escrita	Dissertação (Mestrado Acadêmico)	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

2023	Tatiana Andrade Fernandes de Lucca	O sistema de escrita na alfabetização inicial: Saberes e práticas docentes	Tese (Doutorado Acadêmico)	Universidade Estadual Paulista (UNESP)
2023	Mariana Santos de Jesus	As intervenções didáticas na alfabetização inicial: o que revelam as professoras da Rede Municipal de Ensino de Salvador	Dissertação (Mestrado Acadêmico)	Universidade Federal da Bahia (UFBA)
2023	Patrícia Rodrigues De Almeida	Alfabetização no 1º ano do Ensino Fundamental: limites e possibilidades da utilização do livro didático no processo de construção da escrita	Dissertação (Mestrado Acadêmico)	Universidade La Salle (UNILASALLE)
2024	Mariana Rocha Eller Miranda	Letras móveis na alfabetização: reflexões sobre as possibilidades de uso em sala de aula	Dissertação (Mestrado Profissional)	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Fonte: Banco de Dissertações e teses – BDTD. Elaborado pela autora (2024).

Dentre as pesquisas analisadas no período de 2019 a 2024, destaca-se a tese de Veiga (2021), intitulada "Do esforço pessoal à admiração estética: a constituição de uma identidade de leitor". O estudo teve como objetivo central compreender o processo de construção da identidade do alfabetizado na idade adulta. Embora seu foco estivesse em adultos entre quarenta e setenta anos, a pesquisa aborda aspectos da alfabetização inicial e ressalta as dimensões emocionais, sociais e identitárias envolvidas, evidenciando sua relevância no processo de aprendizagem.

Um dos principais achados do estudo foi o impacto do reconhecimento dos participantes ao se perceberem como leitores e escritores, especialmente ao ler e escrever seus próprios nomes, experiência que lhes proporcionou um forte sentimento de pertencimento. A pesquisa enfatiza que a aprendizagem da leitura e da escrita transcende o domínio técnico, configurando-se como uma prática transformadora que ressignifica a identidade, promovendo autonomia e cidadania.

O estudo destaca a importância do nome próprio tanto no processo de alfabetização quanto na valorização da identidade e no fortalecimento do sentimento de pertencimento ao mundo letrado. Esse aspecto fica evidente em uma das entrevistas, na qual o entrevistador questiona: *"Por que você gostaria de aprender a ler e a escrever?"* A resposta inicial do participante (J) foi: *"Para muitas coisas, para assinar documentos, para ler a Bíblia."*

Outro trabalho relevante é a pesquisa de mestrado de Almeida (2023), intitulada

"Alfabetização no 1º ano do ensino fundamental: limites e possibilidades da utilização do livro didático no processo de construção da escrita". O estudo teve como objetivo geral problematizar os desafios e as potencialidades do uso do livro didático na construção da escrita dos alunos de uma turma de 1º ano do ensino fundamental, em uma escola da rede municipal de Canoas/RS.

Os procedimentos metodológicos adotados no estudo foram: (1) estudo de caso; (2) diário de campo; (3) análise da escrita dos alunos; e (4) análise dos livros didáticos utilizados. O principal referencial teórico da pesquisa foi Paulo Freire, especialmente no que se refere ao papel do livro didático como ferramenta de mediação pedagógica e à importância da formação crítica do educador.

Os resultados revelaram que os livros didáticos adotados eram desatualizados e inadequados, não atendendo às necessidades individuais das crianças. Além disso, o estudo sugere que o processo de alfabetização exige abordagens inovadoras e sensíveis, nas quais a criança seja colocada no centro da aprendizagem.

Outra dissertação analisada foi a de Miranda (2024), que investigou o uso de letras móveis em turmas de 1º ano do Ensino Fundamental em escolas públicas de Belo Horizonte. O foco da pesquisa foi identificar as motivações, propostas didáticas, práticas pedagógicas e desafios enfrentados pelas professoras ao utilizarem esse recurso. A análise destacou o trabalho com nomes próprios como um elemento relevante no processo de alfabetização, sendo amplamente reconhecido pelas docentes como um recurso significativo para o desenvolvimento das habilidades iniciais de leitura e escrita.

As professoras entrevistadas enfatizaram que o uso de letras móveis é valioso, pois se trata de um material concreto e lúdico, favorecendo o desenvolvimento de habilidades essenciais para a alfabetização. No entanto, ressaltaram a importância de que esse recurso seja utilizado de forma contextualizada e com intencionalidade pedagógica, garantindo que contribua efetivamente para o aprendizado das crianças.

Golçalves (2021), em sua dissertação intitulada "Programa Criança Alfabetizada: concepções teóricas e orientações metodológicas para o ensino/aprendizagem da leitura e da escrita", realiza uma análise crítica dos materiais complementares propostos pelo Programa Criança Alfabetizada. A autora identificou contradições metodológicas, uma vez que, embora o programa tenha como base teórica a psicogênese da língua escrita, ele também incorpora elementos da consciência fonológica, resultando em abordagens que podem gerar incoerências no ensino.

Nesse sentido, Golçalves ressalta a importância da formação continuada para que os educadores estejam atentos às necessidades individuais das crianças e reforça a necessidade de novos estudos voltados ao aprimoramento e ampliação das políticas educacionais destinadas à alfabetização inicial.

A tese desenvolvida por Lucca (2023), intitulada "O sistema de escrita na alfabetização inicial: Saberes e práticas docentes", apresenta uma análise crítica das práticas de ensino do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) no 1º ano do Ensino Fundamental. O estudo evidencia lacunas significativas na formação inicial dos professores e os impactos dessas deficiências na organização do planejamento pedagógico. Além disso, Lucca problematiza o uso de métodos tradicionais, como cópias e exercícios com famílias silábicas, argumentando que essas práticas limitam a autonomia e o protagonismo das crianças no processo de aprendizagem.

A pesquisa enfatiza a formação continuada como ferramenta essencial para que os professores possam refletir sobre suas práticas e discutir estratégias que valorizem as crianças como sujeitos ativos no processo de alfabetização, considerando e incorporando seus conhecimentos prévios.

Por fim, destaca-se a dissertação de Jesus (2023), intitulada "As intervenções didáticas na alfabetização inicial: o que revelam as professoras da Rede Municipal de Ensino de Salvador". Nesse estudo, a autora analisa as concepções de ensino que fundamentam as práticas didáticas de professoras alfabetizadoras da rede municipal de Salvador, com foco em situações didáticas que incentivam a reflexão sobre o sistema de escrita.

Os resultados indicam que as práticas pedagógicas adotadas pelas professoras alfabetizadoras da rede municipal de Salvador são fundamentadas em diversas metodologias, revelando contradições decorrentes das inconsistências nas políticas públicas de formação docente. Essas políticas, segundo a autora, são frequentemente influenciadas por interesses partidários e mercadológicos, o que compromete a coerência e a efetividade das ações educacionais. O estudo evidencia a urgência da implementação de políticas de formação continuada, que promovam tanto o aprofundamento teórico quanto a orientação prática necessária para aprimorar a atuação docente em sala de aula.

A pesquisa realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e a análise das dissertações e teses selecionadas demonstraram que os estudos analisados estão alinhados aos objetivos desta pesquisa, ressaltando

aspectos fundamentais, tais como:

- A importância do nome próprio no processo de alfabetização e na construção da identidade, independentemente da idade da criança;
- O fortalecimento da autonomia e da autoestima por meio do trabalho com o nome próprio;
- A relevância da formação continuada dos docentes para o aprimoramento das práticas alfabetizadoras.

No entanto, o levantamento de dados também revelou lacunas ainda pouco exploradas, como as perspectivas dos professores sobre o trabalho com nomes próprios com crianças de cinco e seis anos, além da análise detalhada das propostas pedagógicas que envolvem o nome próprio no contexto da sala de aula e suas contribuições específicas para a alfabetização de crianças pequenas.

Dessa forma, esta pesquisa se justifica não apenas por reforçar e corroborar aspectos já investigados, mas também por oferecer novas perspectivas e aprofundar a compreensão sobre o impacto do nome próprio no processo de alfabetização inicial.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo tem como objetivo analisar a importância do nome próprio no processo de alfabetização, evidenciando seu papel como um dos primeiros e mais significativos pontos de contato das crianças com a linguagem escrita. A partir da compreensão do próprio nome, as crianças não apenas iniciam o reconhecimento das letras, mas também estabelecem uma conexão afetiva e cognitiva com o sistema alfabético, o que facilita o aprendizado da leitura e da escrita.

Nesse sentido, o capítulo está estruturado em seis partes. Nos dois primeiros momentos, buscamos compreender o processo de alfabetização a partir da concepção construtivista, ressaltando as contribuições das pesquisas de Emília Ferreiro para a alfabetização brasileira, com ênfase no impacto da construção do conhecimento, das interações sociais e da mediação no desenvolvimento da escrita infantil.

Na terceira parte, discutimos políticas públicas voltadas à alfabetização no Brasil, destacando a importância da Educação Infantil como etapa fundamental para a aquisição da leitura e da escrita.

Na quarta parte, abordamos a relevância do nome próprio no processo de alfabetização inicial, analisando seu papel como referência estável e significativa no desenvolvimento da consciência fonológica e da apropriação do sistema de escrita.

Na quinta parte, discutimos a importância dos conhecimentos prévios na construção de novos saberes, evidenciando como o repertório adquirido pelas crianças contribui para uma aprendizagem significativa e contextualizada.

Por fim, exploramos a relação entre o nome próprio e a autoimagem infantil, discutindo seu impacto na percepção e autoestima das crianças. Além disso, aborda a importância da identidade nos aspectos social e psicológico do desenvolvimento.

2.1. O construtivismo

Jean William Fritz Piaget (1896-1980), renomado biólogo e psicólogo suíço, é a principal referência do pensamento construtivista. Seu foco de estudo foi compreender os processos envolvidos na aquisição do conhecimento, destacando a importância da interação do indivíduo com o meio social no desenvolvimento da inteligência e na formação das estruturas cognitivas ao longo da vida.

A concepção construtivista enfatiza uma aprendizagem significativa, baseada na reflexão, no protagonismo do aluno e no respeito ao seu processo de construção do conhecimento. Essa abordagem contrapõe-se ao ensino tradicional baseado na memorização mecânica de letras ou palavras descontextualizadas, defendendo, em vez disso, a exploração ativa e crítica dos conteúdos, de modo que o aprendiz atribua sentido ao que aprende. De acordo com Chakur (2015):

Para Piaget, desenvolvimento refere-se a um processo de organização e reorganização estrutural, e não meramente de mudança local ou pontual; e esse processo é regulado por mecanismos adaptativos ou funcionais (assimilação e acomodação) que ressaltam a importância da interação entre o indivíduo e seu ambiente (físico, social). É um processo que se manifesta em níveis qualitativamente distintos que seguem uma ordem constante, cada um dos quais expressando uma nova organização cognitiva (Chakur, 2015, p. 22, grifo do autor).

Ferreiro (2000) argumenta que a escrita transcende sua condição de objeto exclusivo do ambiente escolar, assumindo uma dimensão eminentemente social. Nesse sentido, afirma que "a escrita é importante na escola porque é importante fora da escola, e não o inverso" (Ferreiro, 2000, p. 21).

Segundo Ferreiro (2011), a alfabetização deixou de ser compreendida como uma mera transmissão de técnicas instrumentais, passando a ser objeto de estudo de diversas disciplinas, o que possibilitou novas abordagens sobre seu ensino e aprendizagem.

O desenvolvimento do pensamento, da linguagem e da aprendizagem é influenciado por fatores externos, como o contexto social, cultural e a mediação. Essa constatação nos leva a superar a visão reducionista da alfabetização como um processo puramente mecânico, reforçando a necessidade de metodologias que considerem a inserção da criança no meio letrado.

Ao ingressarem na escola, a maioria das crianças já estabeleceu algum nível de contato com a escrita, ainda que de forma variada. Inconscientemente, estão imersas em interações com as múltiplas funções da escrita na sociedade, o que influencia significativamente seu processo de aprendizagem. Nesse sentido, Ferreiro (2000, p. 9) destaca que "através da participação em atos sociais onde a linguagem escrita desempenha funções precisas, a criança é levada a descobrir as propriedades da linguagem escrita e a utilizá-las de forma flexível e adaptativa."

De acordo com Ferreiro (2000):

[...] a mãe escreve a lista de compras do mercado, a mãe leva consigo essa lista e a consulta antes de terminar suas compras: sem querer, está

transmitindo informações sobre uma das funções da língua escrita (serve para ampliar a memória, como lembrete para aliviar a memória). Busca-se na lista telefônica o nome, o endereço e telefone de algum serviço de concerto de aparelhos quebrados; sem querer, essa leitura transmite informações sobre algo que não sabíamos antes de ler. Recebe-se uma carta ou alguém deixa um recado que deve ser lido por outro familiar ao chegar; sem querer, transmite-se informação sobre outra das funções da língua escrita (serve para comunicar-se a distância, para dizer algo a alguém que não está presente no momento de se escrever a mensagem) (Ferreiro, 2000, p. 19-20).

Conforme estabelecem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997), a participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento, aliada à mediação do professor, desempenha um papel essencial no desenvolvimento integral dos alunos.

A perspectiva construtivista tem-se dedicado a pôr em evidência as hipóteses das crianças durante o processo de construção do conhecimento, analisando como e o que é conhecido, como e o que as crianças aprendem quando começam a ler e a escrever. (Teberosky e Colomer, 2003, p. 44).

2.2. Contribuições de Emília Ferreiro para a alfabetização brasileira

Iniciamos com fragmentos da biografia da psicóloga e pesquisadora argentina Emilia Beatriz Maria Ferreiro Schavi (1936-2023), uma das maiores referências nos estudos sobre alfabetização e letramento. Ferreiro foi professora titular do Centro de Investigação e Estudos Avançados do Instituto Politécnico Nacional do México e obteve seu doutorado em Psicologia pela Universidade de Genebra, sob orientação do renomado biólogo, psicólogo, epistemólogo e professor suíço Jean-William Fritz Piaget (1896-1980). Ao longo de sua trajetória, recebeu diversas menções honrosas e reconhecimentos acadêmicos por suas contribuições à educação.

Mello (2007) destaca que os estudos de Ferreiro representaram um divisor de águas na alfabetização brasileira, especialmente a partir da década de 1980, quando o construtivismo passou a influenciar e a se consolidar como referência na educação. A publicação de *Psicogênese da Língua Escrita* (1985), escrita em coautoria com Ana Teberosky, posicionou Ferreiro como uma das pioneiras do pensamento construtivista no Brasil. Essa obra, considerada um marco na área da alfabetização, influenciou diretamente as discussões sobre como as crianças constroem seu conhecimento sobre o sistema de escrita, desafiando concepções tradicionais e evidenciando a importância da mediação e da interação social nesse processo.

Seu trabalho teve um impacto significativo, sobretudo por seu compromisso com a alfabetização. Segundo Mello (2007), Ferreiro promoveu reflexões fundamentais sobre a crença de que a alfabetização não depende exclusivamente dos

métodos de ensino ou de testes avaliativos, mas sim do próprio processo ativo e construtivo das crianças, que formulam e reformulam hipóteses sobre a escrita ao longo do desenvolvimento. Esse posicionamento foi reforçado em *Alfabetização em Processo* (1996), no qual a pesquisadora aprofunda as discussões sobre os diferentes níveis de escrita infantil, destacando a necessidade de uma abordagem pedagógica que respeite o tempo e o desenvolvimento de cada aluno.

As pesquisas conduzidas por Ferreiro tiveram repercussão expressiva, chegando a influenciar projetos e propostas governamentais. Suas descobertas sobre os processos de aprendizagem da criança contribuíram para a formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997), que estabeleceram objetivos voltados ao desenvolvimento cognitivo, físico, afetivo, ético, estético e social, visando à educação integral (Brasil, 1997, p. 47). Além disso, em *Reflexões sobre Alfabetização* (2000), a autora sistematiza seus principais achados sobre a relação entre o ensino da escrita e o papel do professor, reforçando a necessidade de práticas que levem em conta a autonomia do aluno e a funcionalidade da escrita no cotidiano.

O reconhecimento de sua relevância no campo educacional resultou em diversas homenagens no Brasil. Em 1995, recebeu o título de Doutora Honoris Causa pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Posteriormente, em 2001, foi condecorada pelo então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, com a Ordem do Mérito Educativo no grau de Grande Oficial. Seu legado seguiu impactando gerações de professores e pesquisadores, e em *Com Todas as Letras* (2001), Ferreiro amplia suas análises sobre o ensino da escrita, debatendo desafios contemporâneos da alfabetização e propondo caminhos para aprimorar o ensino da leitura e da escrita.

Além de sua contribuição teórica, Ferreiro demonstrou engajamento político na busca por soluções para o analfabetismo, especialmente entre crianças de classes sociais desfavorecidas. Seu compromisso com a inclusão social levou-a a propor novas formas de pensar a alfabetização, conforme sintetizado na seguinte reflexão:

"O analfabetismo não é uma praga, nem um vírus. É uma das manifestações mais evidentes da marginalização e da pobreza." (Ferreiro, 2013, p. 34).

2.3.A alfabetização e políticas públicas

No Brasil, durante o processo de redemocratização, concluído com a promulgação da Constituição Federal de 1988, emergiram discussões sobre a

necessidade de definir políticas públicas para a educação e a alfabetização. Essas discussões se intensificaram no início da década de 1990, resultando na formulação e implementação de diversas diretrizes educacionais ao longo dos anos 1990 e 2000. Os governos brasileiros, em conformidade com os princípios estabelecidos na Constituição de 1988 e em cumprimento aos compromissos assumidos em conferências internacionais, passaram a estruturar políticas voltadas à ampliação do acesso e à melhoria da qualidade da educação. Esse movimento culminou na elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 10.172/2001 (Brasil, 2001).

De acordo com o Ministério da Educação (MEC), os principais objetivos do PNE incluem a universalização da educação básica, o combate ao analfabetismo e a retomada de programas de alfabetização de jovens e adultos, especialmente para aqueles que foram excluídos do sistema educacional durante o regime militar. Entre as iniciativas criadas nesse contexto, destaca-se o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), voltado à oferta de oportunidades de aprendizagem para indivíduos que não tiveram acesso à educação formal na idade adequada.

Os resultados dessas investigações também permitiram compreender que a alfabetização não é um processo baseado em perceber e memorizar, e, para aprender a ler e a escrever, o aluno precisa construir um conhecimento de natureza conceitual: ele precisa compreender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem (Brasil, 1997, p. 20).

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi lançado em 2012 pelo governo federal brasileiro com o objetivo de assegurar que todas as crianças fossem alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. Inicialmente, o programa tinha como foco principal o ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano do Ensino Fundamental), mas, ao longo do tempo, foi ampliado para contemplar também a Educação Infantil (BRASIL, 2012a).

A Educação Infantil passou a integrar a Educação Básica com a Emenda Constitucional nº 59, de 2009, que tornou obrigatório o ensino para crianças de quatro e cinco anos. Essa mudança reflete a crescente compreensão sobre a importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento cognitivo, linguístico e socioemocional das crianças. A partir de 2016, com a ampliação do PNAIC, o programa passou a incluir a Educação Infantil, reforçando a necessidade de práticas

pedagógicas voltadas ao desenvolvimento integral desde os primeiros anos de vida.

Ferreiro e Teberosky (1999) ressaltam que a Educação Infantil é essencial para o desenvolvimento pleno das crianças, uma vez que propicia avanços cognitivos, linguísticos e socioemocionais fundamentais para o processo de alfabetização. As autoras enfatizam que, nessa fase, o contato com o universo letrado desperta o interesse das crianças pela leitura e pela escrita, favorecendo a construção progressiva do conhecimento sobre o sistema de escrita e sua função social.

2.4.A alfabetização inicial

A alfabetização inicial é uma etapa fundamental do desenvolvimento educacional das crianças, pois estabelece as bases para a aprendizagem ao longo da vida. Entre os diversos elementos envolvidos nesse processo, o nome próprio vai além de sua função de identificação pessoal, contribuindo para a construção da identidade e para o desenvolvimento das competências de leitura e escrita. Seu uso facilita a aproximação das crianças com a linguagem escrita, tornando-se um recurso importante no início da alfabetização.

Ensinar à escrita nos anos pré-escolares impõe necessariamente que a escrita seja relevante à vida [...] que as letras se tornem elementos da vida das crianças, da mesma maneira como, por exemplo, a fala. Da mesma forma que elas podem aprender a falar, elas podem aprender a ler e escrever (Vygotsky, 1987, p. 133).

Desde a primeira infância, as crianças estão imersas em um ambiente repleto de nomes próprios – o seu próprio, o de familiares, amigos e outras pessoas de seu convívio. No entanto, essa presença vai além de uma simples nomeação, pois os nomes próprios carregam um significado pessoal que contribui para o sentimento de pertencimento e de conexão com o mundo ao redor. Estudos em psicologia e educação destacam a importância dos nomes próprios na formação da identidade infantil, servindo como base para o desenvolvimento da autoconsciência e da autoestima.

Além disso, os nomes próprios desempenham um papel central no desenvolvimento da linguagem. Representam os primeiros textos que as crianças reconhecem e estabelecem um elo entre suas experiências pessoais e a linguagem escrita. Ao identificar, pronunciar e escrever seu nome, a criança envolve-se em um processo ativo de aprendizagem e internalização da escrita e da leitura, desenvolvendo habilidades fonológicas, ortográficas e semânticas essenciais para a

alfabetização.

Compreender o papel dos nomes próprios no contexto da alfabetização inicial amplia a visão sobre a complexidade dos processos de leitura e escrita, além de possibilitar práticas pedagógicas mais inclusivas e eficazes. Quando os professores reconhecem e utilizam os nomes próprios como recursos de aprendizagem, criam ambientes que não apenas favorecem o desenvolvimento da linguagem, mas também fortalecem a autoimagem e a identidade das crianças.

O conhecimento do próprio nome tem duas consequências importantes: em primeiro lugar, é uma escrita “livre de contexto”, quer dizer, uma escrita de interpretação estável, que não depende das vicissitudes do contexto, e, em segundo lugar, é uma escrita que facilita uma informação sobre a ordem não aleatória dentro do conjunto de letras. (Teberosky, 1996, p. 34).

Vale ressaltar que o nome próprio passou a ter um papel de destaque na alfabetização a partir das pesquisas de Emília Ferreiro, que demonstraram sua relevância e eficácia como ponto de partida para o ensino da leitura e da escrita. Antes desses estudos, o nome próprio era visto apenas como um elemento de identificação pessoal, restrito à função de assinatura. No entanto, as investigações de Ferreiro ampliaram essa perspectiva, evidenciando as diversas possibilidades que o nome próprio oferece para uma alfabetização com sentido e propósito comunicativo e social.

O nome carrega uma forte carga afetiva, especialmente nas fases iniciais da aquisição da escrita. À medida que as crianças começam a distinguir números de letras, é comum que as primeiras letras que utilizem sejam aquelas que compõem seus próprios nomes. Por sua estabilidade gráfica, essas letras proporcionam uma sensação de conforto e segurança, servindo como um referencial sólido no processo de aprendizagem.

Para as crianças que estão ingressando no universo letrado, as palavras ainda não possuem um caráter abstrato, pois tendem a associá-las diretamente aos objetos que representam. Nesse sentido, Piaget (1962) explica que, no início da alfabetização, a criança percebe a palavra como parte integrante do objeto nomeado, atribuindo ao signo escrito características do objeto que deseja ler ou escrever. Dessa forma, ao centrar o processo de alfabetização no nome próprio, a aprendizagem torna-se mais real, contextualizada e afetivamente significativa.

Ferreiro (1982) enfatiza que o nome próprio desempenha um papel ainda mais relevante na aquisição da escrita entre crianças de classe média e baixa, uma vez que pode representar um dos primeiros contatos sistemáticos com a linguagem escrita. Na

mesma linha, Teberosky (1993) reforça essa importância ao afirmar que "a escrita do nome próprio parece ser uma peça-chave para o início da compreensão do funcionamento do sistema de escrita".

Antunes (2008) complementa essa perspectiva ao destacar que o trabalho com os nomes próprios auxilia as crianças no avanço da apropriação do sistema de escrita, funcionando como uma referência concreta para que possam ler e escrever outras palavras.

Pesquisas realizadas nos anos de 1970 por Emília ferreiro Ana teberosky e colaboradoras sobre o que pensam as crianças a respeito do sistema alfabético da escrita a chamada psicogênese da língua escrita evidenciar os problemas que a metodologia embutida nas cartilhas cria para muitas crianças segundo mostrou a psicogênese da língua escrita em uma sociedade letrada as crianças constroem conhecimento sobre a escrita desde muito cedo a partir do que podem observar e das reflexões que fazem a esse respeito. (Weisz, 2003, p. 20).

2.5.A importância do conhecimento prévio na construção de novos saberes, segundo a Teoria de David Ausubel

A aprendizagem significativa é uma teoria desenvolvida pelo psicólogo educacional David Ausubel, que enfatiza a importância de conectar novos conhecimentos às experiências e compreensões prévias dos alunos. Esse enfoque pedagógico não apenas facilita a retenção de informações, mas também promove um entendimento mais profundo e duradouro, conferindo sentido real ao aprendizado.

Para Ausubel, a verdadeira aprendizagem vai além da simples memorização mecânica. Ele destaca que o conhecimento não deve ser adquirido de forma isolada, mas sim integrado de maneira coerente às estruturas cognitivas preexistentes do indivíduo. A aprendizagem significativa, portanto, atua como um pilar essencial na construção do conhecimento humano, permitindo uma relação dinâmica entre pensamento, sentimento e ação. Esse conceito ressalta a importância de uma abordagem reflexiva, que ultrapassa a mera absorção de informações e favorece um aprendizado mais contextualizado e aplicado à realidade do aluno.

O conceito mais importante na teoria de Ausubel é o de aprendizagem significativa. Para Ausubel, aprendizagem significativa é um processo pelo qual uma nova informação se relaciona com um aspecto relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo. Ou seja, neste processo a nova informação interage com uma estrutura de conhecimento específica, a qual Ausubel define como conceito subsunçor, ou simplesmente subsunçor, (subsumir), existentes na estrutura cognitiva do indivíduo. A aprendizagem significativa ocorre quando a nova informação ancora-se em subsunções relevantes preexistentes na estrutura cognitiva de quem aprende. (Moreira; Masini, 2006, p. 17).

Os conhecimentos prévios servem como ponto de partida para a aquisição e ampliação de novos saberes, fornecendo uma base estruturada que permite ao aprendiz integrar informações adicionais de maneira mais eficaz e contextualizada. Além disso, influenciam a forma como os indivíduos processam e organizam as informações, uma vez que a aprendizagem ocorre dentro das estruturas cognitivas preexistentes.

Weisz (2003) enfatiza que o aprendiz deve ser compreendido como alguém que já possui um repertório de conhecimentos e que, ao se deparar com novas informações que fazem sentido para ele, busca assimilá-las de maneira ativa. Esse processo de assimilação envolve desafios e exige superação, pois o conhecimento novo surge da diversificação e do aprofundamento do que já foi aprendido. Nesse sentido, Weisz (2003, p. 25) destaca que "uma das primeiras hipóteses que as crianças constroem sobre o sistema de escrita é a que diz que nomes diferentes não devem ser escritos com as mesmas letras".

Essas contradições são essenciais para a aprendizagem, pois colocam o aprendiz em situações de conflito cognitivo, mecanismo fundamental para a reconstrução do conhecimento. Esse conflito surge quando uma hipótese formulada se mostra inadequada ou insuficiente, levando a criança a reformular seu entendimento e a construir novas teorias explicativas sobre o funcionamento da escrita.

A construção de novos saberes é um processo dinâmico e interativo, no qual o indivíduo e seu ambiente desempenham papéis complementares. Segundo a teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel (1963), os conhecimentos prévios são determinantes nesse processo, pois constituem a base sobre a qual os novos saberes são estruturados. Ausubel adverte que a ausência desse repertório prévio pode levar a uma aprendizagem superficial e descontextualizada, sem verdadeira compreensão.

Moreira (2006) reforça essa perspectiva ao afirmar que, para que ocorra aprendizagem significativa, é necessário que o conteúdo a ser assimilado se relacione à estrutura cognitiva do aluno de maneira não arbitrária e não literal. Um conteúdo que preencha esses critérios é considerado potencialmente significativo, pois tem condições de ser integrado ao conhecimento já existente do aprendiz, promovendo entendimento e retenção duradouros.

Nossa atual visão do processo é linguagem radicalmente diferente: no lugar de uma criança que espera passivamente o reforço de uma resposta produzida pouco menos que o acaso, aparece uma criança que procura

ativamente compreender a natureza da que se fala à sua volta, e que, tratando de compreendê-la, formula hipóteses, busca regularidades, coloca à prova suas antecipações e cria sua própria gramática que não é simples cópia deformada do modelo adulto, mas sim a criação original. (Ferreiro, Teberosky, 1999, p. 24).

Conforme anunciam as pesquisadoras Argentinas Ferreiro e Teberosky (1999), na citação acima, acredita-se que nesta concepção de ensino o educando é um sujeito ativo e o protagonista do seu conhecimento. O professor é o mediador da aprendizagem, na qual, pode proporcionar situações didáticas que estejam relacionadas às práticas sociais e que trazem significados para seus alunos.

2.6. Nomes próprio e identidade - Implicações do trabalho com nomes próprios para a formação da identidade e subjetividade das crianças

Os nomes próprios vão além de simples rótulos. Eles carregam histórias, tradições e identidades únicas, contribuindo para a construção da essência de cada indivíduo. Para as crianças, o próprio nome possui um significado especial, funcionando como um elemento central na formação da identidade. É por meio dele que as crianças se reconhecem e são reconhecidas, estabelecendo suas primeiras relações com o mundo ao seu redor.

A identidade é um conceito do qual faz parte a ideia de distinção, de uma marca de diferença entre as pessoas, a começar pelo nome, seguido de todas as características físicas, de modos de agir e de pensar e da história pessoal. Sua construção é gradativa e se dá por meio de interações sociais estabelecidas pela criança, nas quais ela, alternadamente, imita e se funde com o outro para diferenciar-se dele em seguida, muitas vezes utilizando-se da oposição. (Rcnei 1998, p. 13) do modelo adulto, mas sim a criação original. (Ferreiro, Teberosky, 1999, p. 24).

A identidade é um conceito que envolve a distinção entre os indivíduos, sendo marcada, inicialmente, pelo nome próprio e, posteriormente, por características físicas, formas de agir e pensar, além da história pessoal de cada sujeito. Sua construção ocorre gradativamente e se desenvolve por meio das interações sociais estabelecidas pela criança, nas quais ela, alternadamente, imita, se funde ao outro e, em seguida, se diferencia, muitas vezes por meio da oposição (RCNEI, 1998, p. 13).

Dentre as estratégias estudadas e aplicadas na alfabetização inicial, destaca-se o uso do nome próprio como recurso pedagógico. O nome próprio é uma das primeiras palavras que as crianças aprendem a reconhecer e escrever, pois possui significado afetivo e familiaridade. Além disso, ele desempenha um papel essencial na formação

da identidade, representando tanto a individualidade da criança quanto seu pertencimento a um grupo social.

Ao utilizar o nome próprio como ferramenta didática na alfabetização, é possível estimular a curiosidade e o interesse das crianças, tornando o processo de aprendizagem mais envolvente e significativo. Além disso, essa estratégia pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades motoras, cognitivas e sociais, fortalecendo o vínculo da criança com a linguagem escrita.

Segundo Santos (1994, p. 141),

A ideologia assegura uma articulação nos níveis cognitivo, social e psíquico e uma correspondência entre o psicológico e o social. Ela oferece uma via de passagem para que os mecanismos psíquicos se transformem em mecanismos sociais, permitindo ainda que os processos sociais sejam transformados em processos psíquicos. A identidade pessoal é um exemplo dessa articulação. Ao indicar ao sujeito seu lugar no mundo social, ela lhe oferece modelos de identificação. Favorece, então, uma base social para a estruturação da identidade pessoal. (p. 141).

A construção da identidade é um processo complexo, influenciado por múltiplos fatores que moldam quem somos. Nesse contexto, a família desempenha um papel central, sendo a primeira instância de socialização, responsável por transmitir vínculos e tradições que influenciam a formação identitária do indivíduo.

A subjetividade, por sua vez, refere-se à dimensão interna da experiência individual, englobando pensamentos, sentimentos, percepções e interpretações pessoais que determinam a forma como cada sujeito enxerga e compreende o mundo. Trata-se de uma expressão única da consciência, que se constrói a partir da trajetória de vida, das relações interpessoais e das experiências acumuladas ao longo do tempo.

Ambos os conceitos são dinâmicos e em constante transformação. A identidade é uma construção contínua, influenciada por fatores internos e externos, enquanto a subjetividade evolui à medida que o indivíduo vivencia novas experiências e assimila diferentes perspectivas.

O RCNEI (Brasil, 1998) destaca que o desenvolvimento da identidade e da autonomia está diretamente ligado às interações sociais da criança. É por meio dessas relações que ela cria vínculos, compreende o outro e percebe as diversidades presentes no grupo.

A escolha do nome próprio, em particular, assume um papel fundamental nesse processo. Esse momento representa um marco simbólico, no qual o indivíduo recebe

uma identidade única, um elemento que o acompanhará ao longo da vida. No entanto, essa escolha não ocorre de forma isolada, pois está enraizada em um sistema complexo de significados culturais, familiares e individuais. Nesse sentido, Ciampa (1998) enfatiza que o nome não está apenas relacionado à família, mas também reflete a posição social do indivíduo, uma vez que a família está inserida em um contexto mais amplo da sociedade.

A não ser em casos excepcionais, o primeiro grupo social do qual fazemos parte é a família, exatamente quem nos dá nosso nome. Nosso primeiro nome (prenome) nos diferencia de nossos familiares, enquanto o último (sobrenome) nos iguala a eles. (Ciampa, 1989, p. 63).

A tradição familiar frequentemente exerce uma forte influência na escolha do nome, estabelecendo uma linha de continuidade entre as gerações. Os nomes carregam consigo histórias de antepassados, valores familiares e até mesmo expectativas, criando uma conexão simbólica com o passado e moldando o presente. Ao receber um nome, o indivíduo é inserido em uma narrativa que se desenrola ao longo do tempo, reforçando sua identidade dentro do grupo familiar e social.

Segundo Petrucci (2016, p. 393),

A família é o principal contexto de desenvolvimento humano, onde ocorrem as primeiras interações sociais da criança. Nela se inicia a aprendizagem de conceitos, regras e práticas culturais que fundamentam os processos de socialização dos indivíduos (p. 393).

Ao destacar a família como primeiro espaço de socialização, evidencia-se que é na infância, por meio das interações familiares, que o caráter da criança é moldado. No ambiente familiar, os indivíduos internalizam valores, virtudes e normas, o que reforça a influência da relação entre pais e filhos ao longo de toda a vida. Esse contexto inicial é fundamental para a construção da autopercepção e das relações interpessoais, tornando imprescindível que os pais assumam ativamente seu papel formador.

Rey (2001) amplia essa discussão ao considerar que o propósito da educação vai além da mera aquisição de conhecimento. O autor argumenta que o sujeito é ativo no processo de aprendizagem e subjetivação, expressando sua criatividade e sua capacidade de agir no mundo. Embora a escola não substitua o papel da família, desempenha uma função essencial na formação emocional, social e cognitiva dos indivíduos, o que reforça a necessidade de um ambiente escolar acolhedor e estimulante.

Além disso, a qualidade da relação entre alunos e professores é um fator determinante para o desenvolvimento escolar. Uma interação respeitosa e afetuosa entre educador e educando favorece um processo de aprendizagem mais fluido e contribui para a redução de problemas comportamentais disruptivos.

Dessa forma, a escola deve ser um espaço que reconhece e valoriza as subjetividades, promovendo trocas de experiências cotidianas e incentivando a reflexão sobre as construções cognitivas. O desenvolvimento infantil ocorre na medida em que a criança questiona e reorganiza seus esquemas de pensamento, interagindo de maneira ativa com o meio que a cerca.

A conexão entre identidade, família, subjetividade e escolha do nome evidencia a complexidade e a riqueza do processo de formação individual. Ao integrar estratégias pedagógicas centradas no nome próprio, a alfabetização não apenas enriquece a experiência de aprendizagem das crianças, mas também contribui para o desenvolvimento de habilidades que vão além do domínio técnico da leitura e da escrita.

A escolha do nome, enquanto ato simbólico, emerge como um ponto crucial de convergência entre tradição familiar e expressão individual da identidade. Ancorada em significados culturais, familiares e pessoais, essa escolha estabelece um vínculo com o passado, ao mesmo tempo que serve como uma declaração de singularidade no presente.

A família, reconhecida como o primeiro e principal contexto de desenvolvimento humano, desempenha um papel fundamental na formação do caráter e na transmissão de valores. A escola, por sua vez, complementa esse processo ao proporcionar um ambiente acolhedor e incentivar relações saudáveis entre alunos e professores, promovendo um impacto positivo no desenvolvimento emocional, social e cognitivo das crianças.

O nome próprio é um dos muitos fatores que influenciam a autoimagem da criança, ou seja, a percepção que ela desenvolve sobre si mesma. Um dos primeiros elementos de identidade que uma criança aprende é seu nome, e a maneira como é tratada pela sociedade pode impactar significativamente essa construção. Quando o nome da criança é constantemente valorizado e reforçado de forma positiva, seja por meio de elogios, reconhecimento ou respeito, tende a favorecer uma autoimagem mais saudável e confiante. Em contrapartida, quando o nome é alvo de gozação, discriminação ou mal-entendidos, pode contribuir para uma percepção negativa de si

mesma.

Segundo Zagury (2007, *apud* Barbosa, 2020, p. 1, original p. 2):

[...] autoestima (autoimagem ou amor-próprio) é a forma pela qual o indivíduo percebe o seu próprio eu. É o sentimento de aceitação ou rejeição da sua maneira de ser. Se a pessoa se vê de forma positiva, valorizando suas características, podemos dizer que tem autoestima elevada ou positiva. Se, ao contrário, ela não se aceita ou se desvaloriza, isto é, se há inconformidade consigo mesma, dizemos que tem baixa autoestima ou autoestima negativa.

Dessa forma, compreende-se que o nome próprio desempenha um papel fundamental na formação da identidade e da subjetividade infantil, atuando tanto no processo de alfabetização quanto no desenvolvimento emocional e social. Ao estabelecer um vínculo entre a criança, sua história, família e contexto sociocultural, o nome próprio não apenas favorece a aquisição de habilidades cognitivas e motoras, mas também fortalece o sentimento de pertencimento e autoconhecimento, contribuindo para a construção de uma identidade individual e socialmente significativa.

Nos capítulos seguintes, será apresentada a justificativa, o caminho metodológico adotado, com destaque para a definição dos objetivos da pesquisa, a seleção dos instrumentos de coleta de dados e a análise dos resultados obtidos.

3. JUSTIFICATIVA

A alfabetização inicial é parte integrante do desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças, sendo um dos pilares para a construção do conhecimento ao longo da vida. Dentre as diversas abordagens pedagógicas voltadas para esse processo, o uso do nome próprio tem se destacado, pois estabelece um elo significativo entre a identidade do aluno e a aprendizagem da linguagem escrita.

O nome próprio é um dos primeiros elementos que as crianças reconhecem e tentam escrever, pois carrega uma carga afetiva e simbólica que o torna especialmente relevante no processo de construção da leitura e da escrita. Além disso, ao utilizar o nome próprio como ponto de partida para a alfabetização, promove-se uma aprendizagem que respeita o ritmo e as experiências individuais das crianças, alinhando-se às concepções construtivistas defendidas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999). Dessa forma, essa abordagem contribui para a aprendizagem significativa, conforme descrito por David Ausubel (1963), ao conectar novos conhecimentos a referências familiares e socialmente reconhecidas, tornando o processo mais envolvente e contextualizado.

Este estudo justifica-se pela necessidade de compreender e aprofundar as contribuições do uso do nome próprio na alfabetização inicial, analisando como essa abordagem pode favorecer não apenas o domínio do sistema de escrita, mas também aspectos socioemocionais e identitários. Embora a literatura reconheça a relevância dessa estratégia, ainda há uma lacuna de pesquisas que explorem diretamente seus impactos na construção da escrita e no desenvolvimento global da criança. Diante dessa escassez de estudos aprofundados, esta investigação pode ampliar o conhecimento sobre o tema, fornecendo embasamento teórico e metodológico para educadores e pesquisadores, com o objetivo de fortalecer práticas de alfabetização mais contextualizadas e significativas.

4. OBJETIVOS

4.1. Problemática de pesquisa

Considerando a importância de situações didáticas que valorizam as práticas sociais e promovem aprendizagens com significado para as crianças, questiona-se: *de que maneira o trabalho com os nomes próprios contribui para o processo de alfabetização inicial?*

4.2. Objetivo geral

Analisar de que maneira o trabalho com o nome próprio pode se constituir como uma ferramenta potente no processo de alfabetização de crianças pequenas.

4.3. Objetivos específicos

- Investigar os efeitos psicológicos do uso do nome próprio na alfabetização, especialmente no que se refere à construção da identidade infantil.
- Compreender como os professores que utilizam o nome próprio em suas propostas pedagógicas estruturam essa prática.
- Analisar os impactos do trabalho com o nome próprio no processo de alfabetização.
- Desenvolver um projeto pedagógico baseado nas evidências do estudo, oferecendo propostas didáticas significativas que contribuam para o avanço na escrita das crianças.

4.4. Hipótese de trabalho

Parte-se do pressuposto de que, ao utilizar o nome próprio da criança como estratégia de ensino, o docente favorece um aprendizado mais significativo, uma vez que essa abordagem está diretamente relacionada à construção da identidade e à reflexão sobre o sistema de escrita. Dessa forma, espera-se que essa prática contribua para a alfabetização inicial, auxiliando o estudante na compreensão e apropriação do sistema alfabético.

5. METODOLOGIA

Este capítulo tem como objetivo apresentar a metodologia adotada nesta pesquisa. O estudo seguiu uma abordagem qualitativa, voltada para a análise das práticas de alfabetização por meio de dois procedimentos metodológicos principais: observação participante e entrevista semiestruturada. O propósito foi investigar a possibilidade de implementação de propostas pedagógicas significativas no processo de alfabetização, sendo o trabalho com o nome próprio em sala de aula um dos aspectos centrais dessa abordagem.

A observação participante permitiu um acompanhamento mais próximo das crianças em diferentes atividades de natureza cognitiva, possibilitando que o observador se envolvesse ativamente nos processos de aprendizagem, raciocínio e interação. Essa estratégia possibilitou o registro das reações, comportamentos e interações das crianças, proporcionando uma compreensão mais aprofundada sobre o impacto do trabalho com o nome próprio na alfabetização.

Em conformidade com Vianna (2003, p. 83), o procedimento de observação participante busca *"ir além da superfície dos eventos, determinar significados muitas vezes ocultos, interpretá-los, explicá-los e analisar seu impacto na vida em sala de aula"*.

Para compreender como os educadores alfabetizadores desenvolvem o trabalho com o nome próprio, bem como sua contribuição para o desenvolvimento emocional e cognitivo das crianças, utilizamos também a entrevista semiestruturada. Esse instrumento foi escolhido por permitir flexibilidade na formulação de perguntas, possibilitando um aprofundamento dos temas abordados e favorecendo reflexões mais detalhadas. Como destacam Lüdke e André (2022),

uma entrevista bem feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais." (Lüdke & André, 2003, p. 39).

Além disso, a pesquisa adotou uma abordagem exploratória, conforme definição de Gil (2020), que aponta que esse tipo de investigação busca aprofundar a compreensão do problema, identificando suas principais questões e etapas de desenvolvimento.

Paralelamente, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, essencial para relacionar teoria e prática. Esse levantamento teórico possibilitou o acesso a um

arcabouço conceitual consistente, fundamental para subsidiar a análise dos dados e enriquecer a discussão sobre a relevância do nome próprio no processo de alfabetização.

5.1. Amostra do estudo

A pesquisa contou com a participação de 14 crianças, sendo 6 meninas e 8 meninos, matriculados em turmas do Grupo 5, último nível da Educação Infantil, com idades entre 5 e 6 anos. Além das crianças, participaram 3 professoras alfabetizadoras, totalizando 17 participantes, todos pertencentes à mesma instituição de ensino.

5.2. Local e período

O estudo foi realizado em um colégio particular confessional, de ensino bilíngue, localizado na Baixada Santista, no município de Santos-SP. A instituição atende estudantes desde o berçário até o ensino médio. A coleta de dados ocorreu no período de março a junho de 2024.

5.3. Instrumentos de pesquisa

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas com os docentes e as crianças, além da sondagem diagnóstica – utilizada como instrumento investigativo – e da observação participante durante duas atividades de natureza cognitiva.

As atividades e as perguntas das entrevistas foram elaboradas pela pesquisadora com base em sua experiência em sala de aula, com o objetivo de avaliar a contribuição do trabalho com o nome próprio tanto nos aspectos emocionais quanto nos pedagógicos. Um exemplo disso é a questão: "Você sabe por que seus pais te deram esse nome?", que busca incentivar uma reflexão individual sobre a relação da criança com sua identidade escrita e falada. Conforme destacam Ferreiro e Teberosky (1999), essa conscientização pode fortalecer o reconhecimento do nome como elemento estável e significativo no processo de alfabetização.

Além disso, esse questionamento permite que as crianças compreendam a dimensão afetiva associada à escrita de seu próprio nome, reforçando seu papel como referência fundamental para a alfabetização inicial. As autoras ressaltam que o nome próprio é um ponto de partida essencial na aprendizagem da escrita, pois representa uma palavra familiar e motivadora, despertando o interesse das crianças em

reconhecer e reproduzir suas letras.

A sondagem diagnóstica foi baseada nas pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1999), porém adaptada pela pesquisadora ao contexto específico deste estudo. Segundo as autoras, o desenvolvimento da escrita ocorre por meio de diferentes níveis ou hipóteses, como:

- **Pré-silábica** – a criança ainda não estabelece relação entre as letras e os sons da fala.
- **Silábica** – cada grafema é associado a uma sílaba, sem considerar sua representação fonética exata.
- **Silábico-alfabética** – transição entre o uso silábico e alfabético da escrita, com uma correspondência parcial entre letras e sons.
- **Alfabética** – domínio do princípio alfabético, no qual a criança passa a representar graficamente todos os fonemas das palavras.

A adaptação desse modelo para a pesquisa permitiu uma análise mais contextualizada da evolução da escrita das crianças, contribuindo para uma compreensão mais detalhada sobre o impacto do trabalho com o nome próprio na alfabetização.

Nenhuma aprendizagem conhece um ponto de partida absoluto, já que por mais novo que seja o conteúdo a conhecer, este deverá necessariamente ser assimilado pelo sujeito e, conforme os esquemas assimiladores à disposição, assimilação será mais ou menos deformante. Como dissemos antes, não há semelhança nos objetos apresentados, a menos que haja semelhança nos esquemas assimiladores que trarão de interpretá-los. Em termos práticos, isto significa que o ponto de partida de toda a aprendizagem é o próprio sujeito e não o conteúdo a ser estudado (Ferreiro ; Teberosky, 1999, p. 32).

5.3.1. Entrevista com os professores

A entrevista com os professores teve como objetivo avaliar de que maneira o nome próprio é trabalhado no processo de alfabetização pelos educadores. A entrevista foi composta por dez questões, conforme consta no Apêndice A, organizadas em três grupos temáticos: experiência profissional, percepção sobre o trabalho com nomes próprios e estratégias e atividades utilizadas.

5.3.2. Entrevista com as crianças

A entrevista com as crianças foi composta por seis questões, conforme apresentado no Apêndice B. O objetivo foi proporcionar um espaço no qual as crianças pudessem expressar seus sentimentos e estimular o desenvolvimento cognitivo,

linguístico e emocional, ao mesmo tempo em que fortaleciam sua relação com os adultos. Além disso, essas perguntas foram planejadas para fazer com que a criança se sentisse valorizada e compreendida, aspectos essenciais para seu bem-estar psicológico.

5.3.3. Atividades desenvolvidas

Bingo de nomes de animais

Nesta atividade, as crianças foram divididas em pequenos grupos, sendo observadas dois grupos de cinco crianças e um grupo de quatro por vez. Cada participante recebeu uma cartela com o nome de quatro animais, e parte desses nomes compartilhava sílabas com os nomes próprios das crianças do grupo.

O objetivo foi observar como as crianças percebiam a presença de partes dos seus próprios nomes em outras palavras, compreendendo que essas partes mantêm a mesma grafia e podem ser utilizadas na formação de novas palavras. Por exemplo:

Se uma das crianças se chama Bruno, na cartela poderia haver o nome do animal "Burro", permitindo que a criança perceba a repetição da sílaba inicial "Bru" e sua presença em diferentes palavras.

Para uma criança chamada Carla, poderia haver o nome "Caranguejo", estimulando a identificação da sílaba "Car".

Essa estratégia favorece a reflexão sobre a segmentação das palavras e a estabilidade das unidades sonoras e gráficas (Apêndice C).

Escrita de títulos na lousa

Essa atividade foi realizada em pequenos grupos, cada um composto por quatro a cinco crianças. Durante cada sessão, cada criança era convidada a escolher e escrever um título de livro que conhecia.

Durante e após o processo de escrita, as crianças eram incentivadas a opinar sobre as palavras grafadas, sugerindo letras ou sílabas que acreditavam fazer parte dos títulos. O objetivo da atividade foi estimular a reflexão e a discussão sobre a escrita e a leitura, além de analisar se os nomes próprios das crianças surgiam espontaneamente durante as reflexões (Apêndice D).

Sondagem diagnóstica

Essa proposta foi realizada nos meses de março e junho, no início e no final da coleta de dados, com o propósito de acompanhar e analisar os avanços das crianças na aquisição da base alfabética. A sondagem funcionou como uma avaliação diagnóstica, identificando em qual hipótese de escrita cada criança se encontrava e analisando suas reflexões durante a escrita.

A atividade foi conduzida individualmente, utilizando uma folha com imagens dentro do mesmo campo semântico (por exemplo, animais, festa de aniversário, brinquedos). As crianças foram convidadas a escrever os nomes das figuras seguindo uma ordem específica de acordo com o número de sílabas:

- Palavra polissílaba
- Palavra trissílaba
- Palavra dissílaba
- Palavra monossílaba

Ao final, foi ditada uma frase contendo uma palavra trissílaba ou dissílaba, a fim de observar a relação entre a oralidade e a escrita das crianças (Apêndice E).

5.4.Procedimentos éticos

Após a concordância da escola para a realização deste estudo, todos os documentos necessários foram encaminhados ao Comitê de Ética da Universidade Católica de Santos (CEP-UNISANTOS) para apreciação e aprovação. A coleta de dados teve início somente após a devida autorização, seguindo as normas éticas estabelecidas pela Resolução 466/2012 e Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que regulamentam pesquisas envolvendo seres humanos. O projeto foi aprovado pelo CEP-UNISANTOS em 12 de dezembro de 2023, sob o parecer número 6.577.724 e CAAE: 4983523.1.0000.5536.

Em um primeiro momento, a pesquisadora organizou uma reunião com os pais, crianças e professoras participantes do estudo. Nesse encontro, foi realizado o convite formal e a apresentação detalhada da pesquisa, esclarecendo seus objetivos, metodologia e implicações.

Os participantes que manifestaram interesse e concordaram em integrar o estudo assinaram os Termos de Consentimento correspondentes. No caso dos pais e professores, foi assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), disponível nos Apêndices F e G. Já as crianças assinaram o Termo de Assentimento

Livre e Esclarecido (TALE), conforme apresentado no Apêndice H.

5.5. Da coleta e análise de dados

Este item descreve os procedimentos de coleta e análise dos dados, realizados com base nos critérios estabelecidos no estudo.

Para a análise, foram selecionadas duas sondagens idênticas, aplicadas no início e no final da pesquisa. As palavras analisadas foram brigadeiro, coxinha, vela e bolo, e a frase proposta foi: "A vela está na coxinha.". O objetivo dessa análise foi acompanhar os avanços das crianças na aquisição da base alfabética ao longo do estudo.

De acordo com os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999), as hipóteses de escrita se dividem em cinco níveis:

- **Nível 1** – Escrita Pré-Silábica: a criança reproduz traços, números, formas, desenhos e letras sem compreender a relação entre a escrita e a representação sonora das palavras.
- **Nível 2** – Escrita Silábica sem valor sonoro: percebe que precisa de uma letra para cada sílaba, mas ainda sem estabelecer correspondência com os sons.
- **Nível 3** – Escrita Silábica com valor sonoro: escreve uma letra para cada sílaba e começa a atribuir valor sonoro a cada parte escrita.
- **Nível 4** – Escrita Silábico-Alfabética: transição entre a hipótese silábica e a alfabética, quando a criança percebe que cada sílaba exige mais de uma letra e começa a abandonar a hipótese silábica.
- **Nível 5** – Escrita Alfabética: compreende que cada letra ou grupo de letras representa um som específico. Ainda pode cometer erros ortográficos, mas já domina a relação entre fonemas (sons) e grafemas (letras).

Segundo as autoras, a sondagem deve ser uma escrita espontânea, composta por palavras do mesmo campo semântico e organizadas em uma sequência específica: polissílaba, trissílaba, dissílaba e, ao final, uma frase.

Durante a realização das duas versões da lista de escrita, a pesquisadora convidou uma criança por vez para se deslocar a outra sala. No local, a criança recebeu uma folha e uma caneta preta, com a orientação de que deveria escrever as palavras correspondentes às imagens apresentadas (brigadeiro, coxinha, vela e bolo).

- 1) Ao final, foi solicitado que escrevessem a frase "A vela está na coxinha.".

Durante a atividade, a pesquisadora:

- 2) Mostrava a imagem e ditava cada palavra, permitindo que a criança registrasse conforme seu conhecimento, sem interferências diretas.
- 3) Solicitava que a criança lesse cada palavra após escrevê-la, apontando com o dedo.
- 4) Estimulava a reflexão sobre a escrita, sem fornecer respostas diretas, mas incentivando que a criança pensasse e escrevesse da melhor forma possível.

Durante a atividade, algumas crianças questionaram como escrever determinadas letras, e a intervenção da pesquisadora consistiu em estimular o raciocínio, incentivando-as a refletir sobre sua própria escrita, sem fornecer respostas prontas.

Entre outras atividades, a pesquisadora utilizou uma entrevista semiestruturada para obter respostas às seguintes questões:

- "Você sabe por que seus pais te deram esse nome?"
- "Você gosta do seu nome? Por quê?"
- "Você conhece outras palavras que começam com a letra do seu nome?"
- "Poderia me falar algumas?"
- "O que você sente ao escrever o seu nome?"
- "Você acha que aprender seu nome ajuda você a aprender a ler e escrever? Por quê?"
- "O que você sente quando percebe que seu nome te ajuda a escrever outras palavras?"

As entrevistas foram conduzidas em uma sala adjacente à sala de aula das crianças, com grupos de cinco participantes por vez. Ao chegarem ao local, as crianças eram convidadas a sentar-se em roda, e a pesquisadora iniciava a conversa explicando que o objetivo era falar sobre seus próprios nomes. Desde o início, foi reforçado que não havia respostas certas ou erradas, incentivando a participação espontânea.

A pesquisadora realizava uma pergunta por vez e, conforme as crianças respondiam, prosseguia com a próxima. Ao final, agradecia a cada uma pela participação, e as crianças retornavam à sua sala de origem.

As entrevistas foram transcritas pela pesquisadora e organizadas em um

documento. Para facilitar a análise, cada resposta recebeu um código identificador correspondente ao participante: A1 para a criança 1, A2 para a criança 2, A3 para a criança 3 e assim por diante.

Na terceira etapa da pesquisa, foi aplicada a atividade "Escrita de Título na Lousa", cuja execução foi gravada em áudio. Posteriormente, as falas das crianças foram transcritas, possibilitando uma análise mais detalhada sobre o processo de reflexão da escrita, a influência da interação grupal e a contribuição dessa atividade para a compreensão do sistema de escrita alfabética. Além disso, buscou-se identificar se os nomes próprios das crianças apareciam espontaneamente durante as reflexões sobre a escrita.

Inicialmente, a pesquisadora explicou às crianças que fariam a atividade em outra sala. Em seguida, grupos de quatro a cinco crianças foram convidados para escrever um título de livro na lousa, com a possibilidade de receber apoio dos colegas durante a escrita.

Para preservar a identidade dos participantes, cada criança foi identificada por códigos alfanuméricos (A1, A2, A3, etc.). A divisão dos grupos ocorreu da seguinte forma:

- **Grupo 1:** A1, A2, A3, A4
- **Grupo 2:** A5, A6, A7, A8, A9
- **Grupo 3:** A10, A11, A12, A13, A14

Essa atividade permitiu observar como as crianças lidavam com a escrita em um contexto colaborativo, analisando suas estratégias, reflexões e avanços no reconhecimento e na formação das palavras.

A atividade de escrita de títulos na lousa teve início com a seguinte instrução disparadora: *"Vamos realizar uma atividade de escrita de títulos de livros na lousa. Vocês podem escolher um livro que a professora já leu na sala ou outro que conheçam. Cada criança terá a oportunidade de escolher um título, e os colegas sentados poderão ajudar quem estiver escrevendo na lousa"*. Após a escolha de cada título, as crianças foram incentivadas a explicar os motivos que as levaram a selecionar aquele livro. À medida que cada grupo chegava à sala destinada à atividade, a orientação era lida novamente e, em seguida, questionava-se qual título gostariam de escrever.

Na quarta etapa, as crianças participaram de uma atividade de bingo, que teve como objetivo observar como percebiam a presença de partes de seus próprios nomes

em outras palavras e como essas partes, quando presentes em diferentes vocábulos, mantinham-se escritas da mesma forma, contribuindo para a formação de novas palavras. A pesquisadora explicou que, ao contrário do bingo tradicional baseado em números, esta versão utilizaria nomes de animais. Organizadas em círculo, as crianças receberam uma cartela contendo quatro nomes de animais, sendo que esses nomes apresentavam sílabas correspondentes às de seus próprios nomes. Para marcar os nomes anunciados, cada criança recebeu quatro botões. Foi esclarecido que a atividade tinha um foco na leitura e que cada participante deveria encontrar o nome do animal mencionado pela pesquisadora em sua cartela. O jogo terminava quando uma criança completava sua cartela, devendo anunciar "*Bingo!*" para sinalizar a conclusão da rodada.

Na quinta e última etapa da pesquisa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com três professoras alfabetizadoras selecionadas com base em sua experiência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. As entrevistas foram organizadas em três blocos temáticos: experiência profissional, percepção das professoras sobre o trabalho com nomes próprios na alfabetização e estratégias e atividades utilizadas no processo de ensino.

Conduzidas individualmente em uma sala reservada, as entrevistas seguiram um roteiro previamente elaborado pela pesquisadora, assegurando um ambiente tranquilo e propício à reflexão. As respostas das professoras foram gravadas, transcritas e posteriormente serão analisadas, com o intuito de compreender como o trabalho com o nome próprio é abordado na alfabetização inicial e de que maneira essa abordagem contribui para o processo de aprendizagem das crianças.

6. RESULTADOS E DISCUSSÃO

6.1. A influência do nome próprio nas produções escritas das crianças

Neste capítulo, são apresentados os resultados e discussões decorrentes da pesquisa. A primeira etapa da investigação envolveu a análise das sondagens diagnósticas, realizadas pela pesquisadora como atividade inicial aplicada às crianças participantes.

Para preservar a identidade dos participantes, cada criança foi identificada por um código alfanumérico, utilizando a letra "A" seguida de um número sequencial (por exemplo, A1, A2), garantindo a individualização dos dados sem comprometer a privacidade dos sujeitos da pesquisa.

A análise das produções escritas revelou que todas as crianças avançaram em suas hipóteses de escrita ao longo do estudo. Na primeira versão da sondagem, os níveis identificados foram:

- Sete crianças no Nível 1 (Pré-Silábico)
- Quatro crianças no Nível 2 (Silábico sem valor sonoro)
- Duas crianças no Nível 3 (Silábico com valor sonoro)
- Uma criança no Nível 4 (Silábico-Alfabético)
- Nenhuma criança apresentava escrita no Nível 5 (Alfabético)

Na segunda versão da sondagem, aplicada três meses depois, os resultados demonstraram avanços significativos:

- Nenhuma criança permaneceu nos Níveis 1 e 2
- Duas crianças estavam no Nível 3
- Seis crianças atingiram o Nível 4
- Seis crianças evoluíram para o Nível 5 (Alfabético)

Em relação ao uso das letras nas produções escritas, observou-se que as crianças nos níveis pré-silábico e silábico com valor sonoro recorriam frequentemente às letras do próprio nome ao tentarem escrever outras palavras. Esse achado reforça a importância do nome próprio como referência inicial no processo de alfabetização, corroborando os pressupostos desta investigação.

As atividades diagnósticas consistiram na escrita de uma lista de itens encontrados em festas de aniversário, com o objetivo de identificar os níveis de escrita, acompanhar os avanços individuais e analisar a presença do nome próprio

nas produções escritas.

O Quadro 2, apresentado a seguir, ilustra as relações entre o uso das letras do nome próprio e os níveis de escrita observados nas produções das crianças.

Quadro 2 – Crianças com escritas pré-silábicas e silábicas sem valor sonoro, com predominância do uso de letras que compõem seus nomes

	REFRIGERANTE	BRIGADEIRO	COXINHA	VELA	A VELA ESTÁ NA COXINHA
A3 (5a7m; V1)	ELICARIC	ILRAO	OILA	ICEA	AICEAIOILA
A8 (5a11m; V1)	ECAARIC	EAREU	OIA	EIAUE	AAOIA
A14 (5a5m; V1)	IRIEI	IACO	OCA	IO	IOAI
A4 (5a1m; V1)	FAGHU	HUFJ	OUA	AGO	AGIVOVA
A1 (5a8m; V1)	AEIRVOUL	RELLCVVA	LIAVGILM	IMPLIAE	IPIPLAELU
A13 (5a4m; V1)	NNA	ANII	AAIA	ANI	NNA
A6 (5a7m; V1)	QOEET	IEHI	OXA	CAE	AAIEEAGA
A7 (5a2m; V1)	EWL	LIVDRU	VLRVIW	VEW	OOIJVVNM
A10 (5a8m; V1)	LOEDO	PAOL	QAE	OE	AOEEUEO
A2 (5a6m; V1)	RCIOQCEF	IQECG	OQERM	FCLEI	FCEIEDOFRD
A11 (5a2m; V1)	ELO	ORL	OIL	LRO	ELODILRO

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados da pesquisa (2024).

No Quadro acima, observa-se que as escritas das quatro crianças classificadas no nível silábico sem valor sonoro (A14, A6, A10 e A2) mostram o uso de letras além daquelas que compõem seus próprios nomes. Esse comportamento pode indicar um avanço na compreensão e utilização do sistema alfabético, demonstrando uma ampliação do repertório gráfico e uma tentativa de generalização da escrita para além do nome próprio.

Por outro lado, as crianças classificadas no nível pré-silábico recorrem

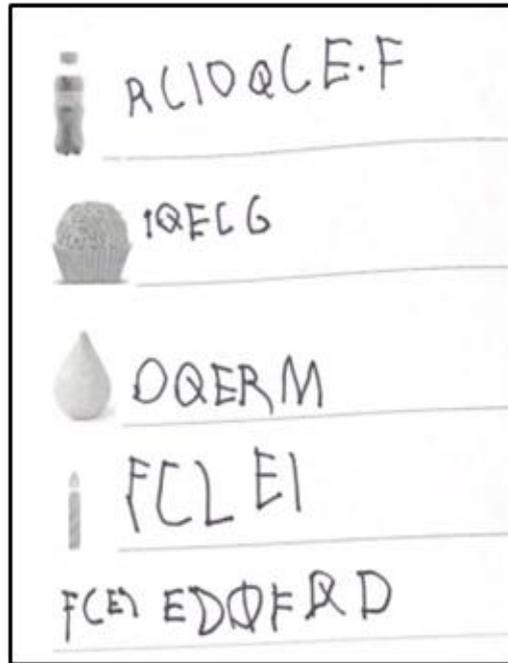
predominantemente às letras de seus próprios nomes em suas produções escritas. Esse padrão sugere que, nesta fase inicial, o nome próprio atua como uma referência fundamental, sendo um dos primeiros elementos estáveis que as crianças reconhecem e utilizam ao tentar representar graficamente a linguagem.

Essa análise reforça a importância do nome próprio como um ponto de partida relevante no processo de alfabetização, funcionando como uma âncora inicial para a exploração do sistema de escrita. Essa observação se alinha à teoria da aprendizagem significativa de Ausubel, que destaca a necessidade de conectar novos conhecimentos a elementos previamente internalizados, garantindo maior engajamento e construção ativa do saber por parte do aprendiz.

6.2. Análise das hipóteses da escrita

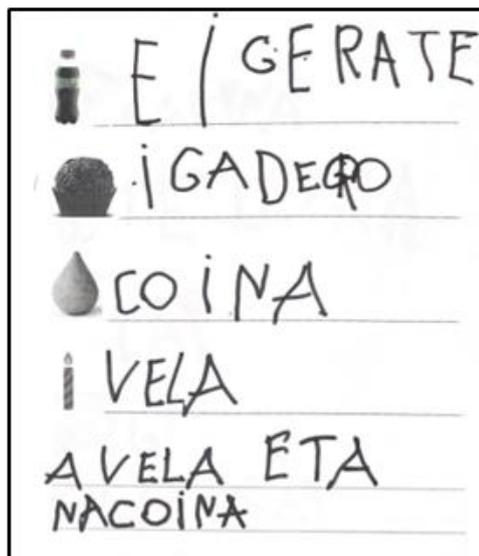
O desenvolvimento da habilidade de escrever é um processo dinâmico, caracterizado pela constante elaboração e revisão de hipóteses. Esse processo não segue uma trajetória linear, pois as crianças avançam significativamente à medida que experimentam, testam e ajustam sua compreensão sobre como a escrita representa a linguagem. Segundo Ferreiro e Teberosky (1999), esse aprendizado tem início muito antes da escolarização formal e não se restringe ao ambiente da sala de aula. De fato, as crianças começam a construir seu conhecimento sobre a escrita por meio da interação com textos escritos, mesmo antes de receberem instruções formais. Esse entendimento desafia concepções tradicionais sobre a aquisição da escrita, que viam os erros como algo a ser evitado. Em contraste, a perspectiva contemporânea os reconhece como parte fundamental e indispensável do processo de aprendizagem.

Figura 1 – Escrita A2 (5a7m; V1)



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Figura 2 – Escrita A2 (6a0m; V2)

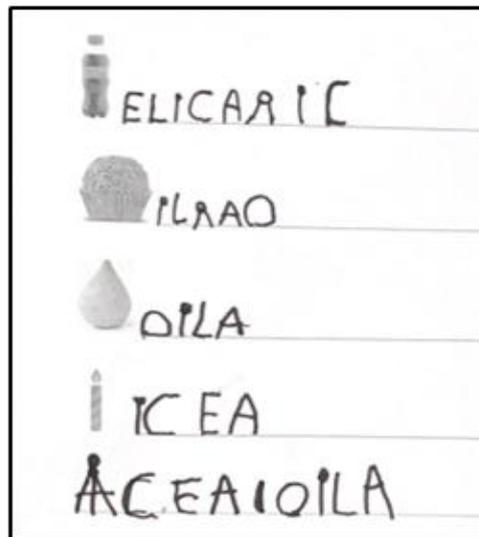


Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Ao iniciar a escrita da primeira versão, A2 mostrou-se tímida e insegura, frequentemente verbalizando: “Eu ainda não sei escrever.” Gradualmente, no entanto, foi ganhando confiança e, na segunda versão, demonstrou-se empolgada e segura. Esse progresso foi notável tanto nos aspectos cognitivos quanto nos emocionais. Na Figura 1, A2 encontrava-se no nível 1, com a hipótese pré-silábica, restringindo seu

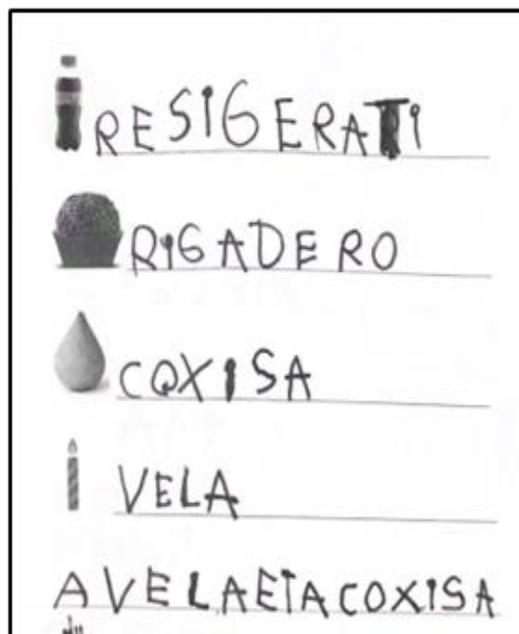
repertório de escrita às letras de seu próprio nome. Já na Figura 2, evidencia-se um avanço significativo: A2 passou a estabelecer relações entre a fala e a escrita, percebendo a necessidade de utilizar mais de uma letra para representar cada sílaba. Esse progresso permitiu que escrevesse corretamente a palavra "VELA", demonstrando um maior domínio do sistema de escrita.

Figura 3 – Escrita A3 (5a7m; V1)



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Figura 4 – Escrita A3 (6a0m; V2)



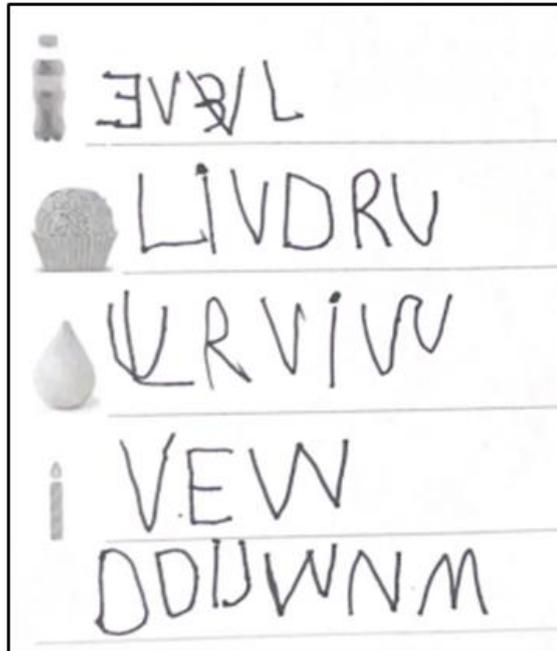
Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Na Figura 3, observa-se que as consoantes e vogais utilizadas por A3 restringiam-se às letras presentes em seu próprio nome. Além disso, ao tentar ler as palavras que escrevia, ela realizava a leitura de forma linear, sem necessariamente estabelecer relações entre a oralidade e a estrutura escrita. Na primeira versão, A3 situava-se no nível 1 (escrita pré-silábica), fase em que a escrita ainda não apresenta correspondência estável entre os signos gráficos e os valores sonoros da fala.

Na segunda versão (Figura 4), verifica-se um avanço significativo: A3 passa a estabelecer relações mais consistentes entre a fala e a escrita, demonstrando uma percepção clara da necessidade de mais de uma letra para representar cada sílaba. Esse progresso evidencia uma reorganização conceitual sobre o sistema de escrita, aproximando-se de uma compreensão silábico-alfabética. Observa-se, ainda, uma estratégia comum entre crianças em transição para a escrita alfabética: ao não reconhecer a consoante adequada, A3 recorre à letra "S" como um "curinga", uma tentativa de preencher a lacuna fonética utilizando um recurso próprio. Esse fenômeno revela um processo ativo de construção do conhecimento, no qual a criança busca regularidades e cria estratégias para lidar com as dificuldades encontradas.

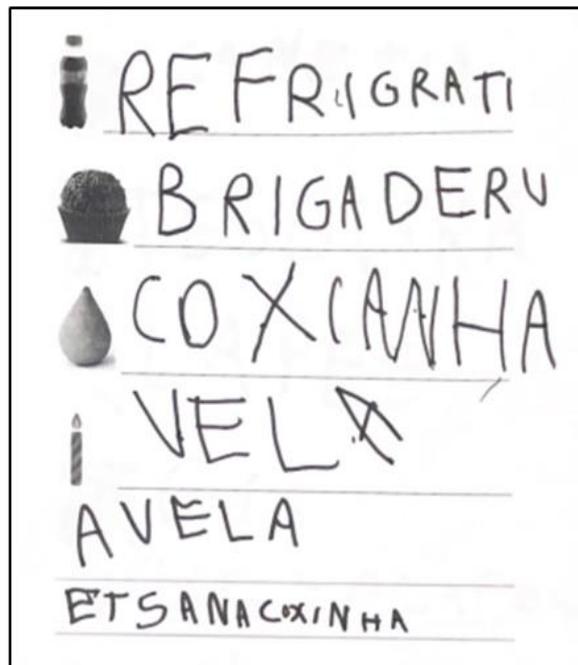
Embora A3 já esteja no nível 5 (escrita alfabética), ainda apresenta omissões de sílabas compostas, como "Nh", "Ch" e "Br". Esse comportamento é recorrente nesse estágio do desenvolvimento da escrita, pois estruturas silábicas mais complexas tendem a ser adquiridas posteriormente, à medida que a criança amplia seu repertório fonológico e ortográfico. Essas omissões indicam que, embora A3 já compreenda o princípio alfabético, seu conhecimento ainda está em processo de consolidação, necessitando de experiências que favoreçam a exposição e a sistematização dessas convenções ortográficas.

Figura 5 – Escrita A7 (5a2m; V1)



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Figura 6 – Escrita A7 (5a5m; V2)



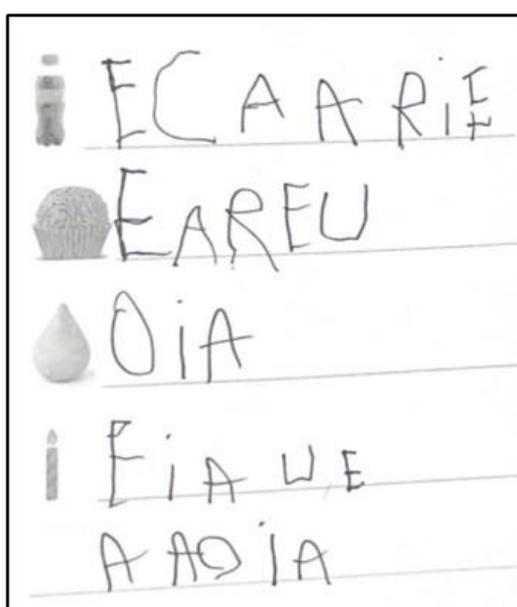
Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Na Figura 5, que representa a primeira versão da escrita de A7, observa-se que ele se encontrava no nível 1 (pré-silábico). Seu repertório gráfico era composto por diversas letras, quase todas retiradas de seu próprio nome, evidenciando uma estratégia comum entre crianças nessa fase inicial da escrita. As substituições

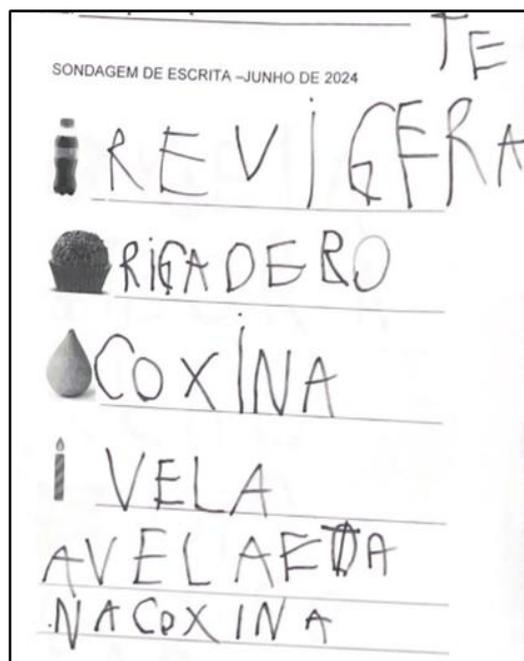
realizadas por A7 indicam sua familiaridade com as letras que compõem seu nome, demonstrando uma tentativa de aplicar esse conhecimento ao escrever palavras desconhecidas, como "REFRIGERANTE". Um aspecto relevante de sua reflexão metalinguística aparece em sua fala: ao perceber que havia escrito um número, ele prontamente questionou: "Professora, posso fazer a letra V em cima do número, porque eu já sei que para escrever preciso de letras. Igual no meu nome, lá só tem letras, não tem números." Essa observação revela um entendimento emergente sobre a natureza do sistema de escrita, diferenciando números e letras e consolidando a noção de que a escrita exige signos específicos para representar a linguagem falada.

Na Figura 6, que representa a segunda versão, verifica-se um avanço significativo, com A7 já situado no nível 5 (alfabético). Sua escrita tornou-se convencional, embora ainda não plenamente ortográfica. Ele demonstra domínio sobre a estruturação de palavras e o emprego de diversas sílabas complexas, como PR, GR, BR e NH, indicando que sua consciência fonológica está mais desenvolvida. No entanto, é possível que algumas convenções ortográficas ainda estejam em processo de consolidação, o que é esperado nessa fase de transição. Esse avanço evidencia não apenas um progresso na construção do princípio alfabético, mas também o impacto das interações e reflexões sobre a escrita no aprimoramento de suas estratégias de produção textual.

Figura 7 – Escrita A8 (5a11m; V1)



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Figura 8 – Escrita A8 (6a3m; V2)

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

No início da sondagem, A8 demonstrou insegurança em relação ao próprio potencial, chegando a solicitar que a pesquisadora indicasse até mesmo onde ele deveria escrever seu nome. No entanto, à medida que a atividade progredia, ele foi se sentindo mais confortável. Observou-se que A8 precisava apenas de palavras de encorajamento, como: "Você pode escrever do seu melhor jeito. Escreva como você acha que é, e se não quiser escrever, não tem problema, pode parar." Após ouvir essas palavras, ele iniciou sua escrita, evidenciando o impacto positivo do acolhimento e da valorização de sua tentativa.

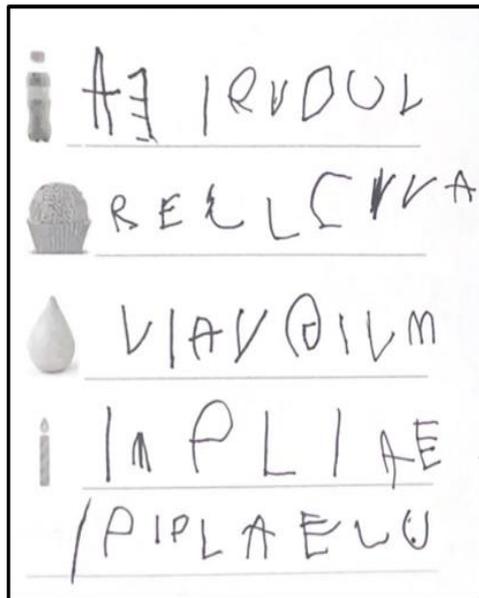
Na Figura 7, correspondente à primeira versão, A8 encontrava-se no nível 1 (pré-silábico), demonstrando uma escrita predominantemente composta por vogais na representação das sílabas. As poucas consoantes utilizadas estavam restritas às letras de seu próprio nome, um padrão comum em crianças nessa fase inicial da alfabetização, que ainda não estabelecem relações sistemáticas entre fala e escrita.

Na Figura 8, que representa sua segunda versão, é perceptível um avanço significativo, com sua escrita situada no nível 5 (alfabético). A8 passou a compreender que cada sílaba demanda mais de uma letra para ser representada, demonstrando um maior domínio do princípio alfabético. No entanto, ainda realiza algumas trocas fonéticas, como a substituição da letra "F" pela letra "V", evidenciada na Figura 8. Essas trocas são características desse estágio do desenvolvimento da escrita e

indicam um refinamento progressivo da consciência fonológica e ortográfica.

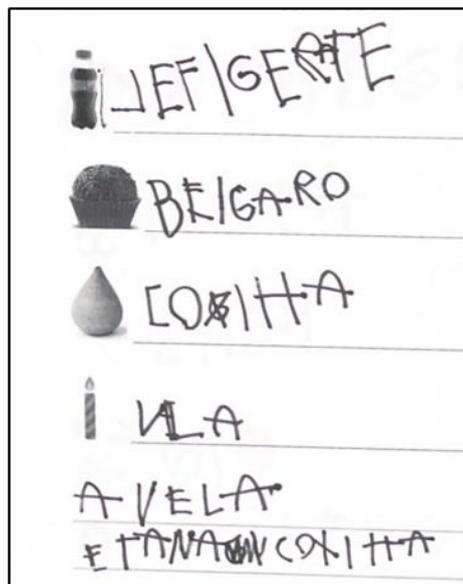
É relevante destacar que a insegurança inicial de A8 não comprometeu seu progresso. Pelo contrário, sua evolução sugere que um ambiente encorajador, que respeita o tempo da criança e valoriza suas tentativas, pode contribuir significativamente para a superação de barreiras emocionais e o fortalecimento da autonomia no processo de aprendizagem da escrita.

Figura 9 – Escrita A1 (5a8m; V1)



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Figura 10 – Escrita A1 (5a11m; V2)



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Na Figura 9, observa-se que a escrita de A1, na primeira versão, apresenta diversas características típicas do nível pré-silábico. Os dados indicam que A1 utiliza predominantemente letras que fazem parte de seu próprio nome, como exemplificado em "IRVDUL", "RECLCVVA", "VIAV ILM", "IMPLIAE" e "IPIPLAELAU". Além disso, nota-se uma preocupação em preencher todo o espaço disponível na folha, sem considerar a correspondência entre fala e escrita, o que é comum nessa fase inicial da construção do sistema de escrita.

Na Figura 10, verifica-se um avanço significativo. A escrita de A1 passa a demonstrar uma relação mais consistente entre fala e escrita, aproximando-se do nível 4 (silábico-alfabético). Isso pode ser observado em palavras como "LEFIGERATE", para "REFRIGERANTE", e "BEIGARO", para "BRIGADEIRO". Embora essas tentativas ainda não sejam ortograficamente corretas, elas evidenciam um progresso na compreensão do princípio fonético, indicando que A1 já percebe que a escrita deve refletir os sons da fala. Além disso, nota-se que ele passou a empregar mais de uma letra para representar cada sílaba, como exemplificado em "COXIHA", para "COXINHA". Esse tipo de tentativa demonstra que a criança está avançando na internalização das regras do sistema de escrita, ainda que sua ortografia esteja em processo de consolidação.

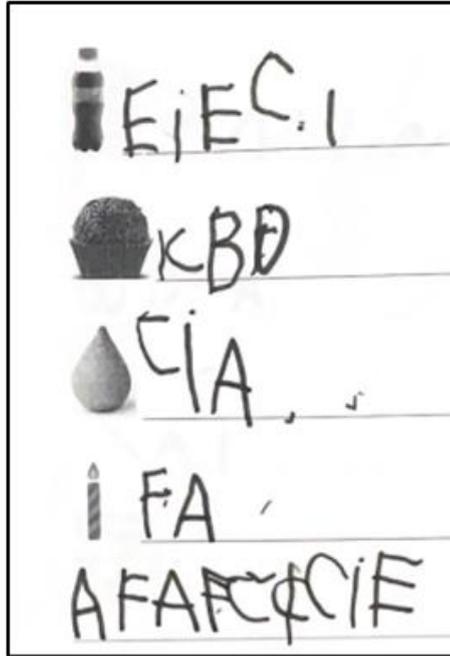
Esses avanços evidenciam a evolução de A1 no entendimento das relações entre fala e escrita e reforçam a importância de experiências significativas para que ele refine sua consciência fonológica e ortográfica.

Figura 11 – Escrita A13 (5a4m; V1)



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Figura 12 – Escrita A13 (5a7m; V2)



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

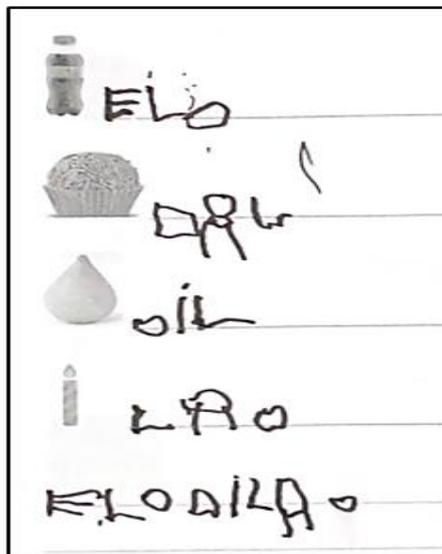
Na Figura 11, observa-se que o aluno A13 emprega as mesmas letras para escrever todas as palavras, mantendo uma quantidade fixa de caracteres em quatro das cinco produções. Notavelmente, ele utiliza quatro letras para cada escrita, exceto no caso de "VELA", em que emprega apenas três. Todas as letras escolhidas fazem parte de seu próprio nome, sendo apenas reorganizadas em diferentes ordens, sem estabelecer qualquer relação com os sons das palavras. Além disso, percebe-se que seus traços não são firmes, o que sugere insegurança no ato de escrever. Embora A13 conheça todas as letras de seu nome, sua escrita ainda ocorre de maneira desordenada e sem correspondência com os sons da fala. Esse comportamento é característico do nível pré-silábico, no qual a criança ainda não compreende a relação entre fonemas e grafemas, utilizando as letras mais como elementos gráficos do que como representações sonoras da linguagem.

Na Figura 12, verifica-se um avanço importante: A13 demonstra estar em transição para o nível 3 (silábico com valor sonoro). Algumas palavras já apresentam indícios de correspondência entre a fala e a escrita. Por exemplo, "REFRIGERANTE" é representada como "EIECI", e "COXINHA" como "CIA". Embora as formas ainda estejam distantes da ortografia convencional, observa-se que A13 já reconhece que a escrita exige um esforço de representação dos sons da fala, abandonando a estratégia inicial de repetição de letras sem critério sonoro. Esse progresso indica que a criança

começa a perceber a necessidade de empregar mais de uma letra para representar cada sílaba e demonstra um desenvolvimento inicial da consciência fonológica e da relação entre fonemas e grafemas.

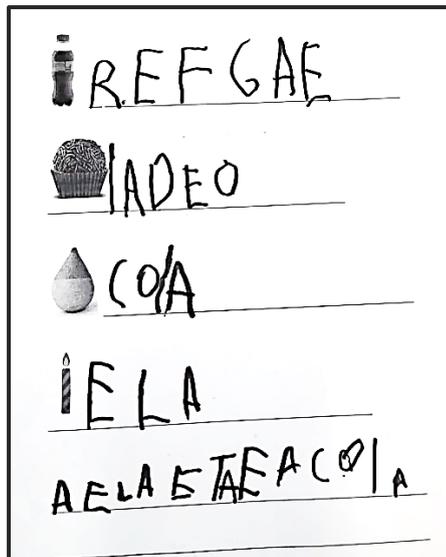
A evolução de A13 reforça a ideia de que a escrita se desenvolve de maneira processual, passando por diferentes níveis até atingir a compreensão plena do sistema alfabético. O fato de ainda utilizar representações simplificadas não significa um retrocesso, mas sim uma etapa essencial na construção do conhecimento sobre a escrita.

Figura 13 – Escrita A11 (5a2m; V1)



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Figura 14 – Escrita A11 (5a5m; V2)



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

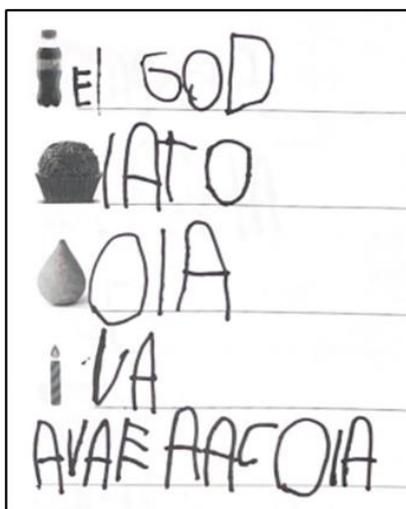
Na Figura 13, observa-se que a criança A11 utilizou apenas três letras para representar cada palavra, restringindo-se às letras que compõem seu próprio nome. Esse comportamento inicial pode ser compreendido como parte de uma fase em que a criança ainda está se familiarizando com a relação entre letras e sons, utilizando elementos já conhecidos para tentar representar palavras. De acordo com Ferreiro e Teberosky (1999), essa estratégia reflete a importância do nome próprio como uma das primeiras referências estáveis no processo de aquisição da escrita:

No curso deste desenvolvimento, a criança pode ter tido a oportunidade de adquirir certos modelos estáveis descritos, certas formas fixas que é capaz de reproduzir na ausência do modelo. Destas formas fixas, o nome próprio é uma das mais importantes (se não for a mais importante)." (Ferreiro & Teberosky, 1999, p. 204).

Ao comparar essa produção com a Figura 14, nota-se um avanço significativo. Enquanto na primeira versão (Figura 13) a escrita de A11 encontrava-se no nível 1 (pré-silábico), na segunda versão (Figura 14) observa-se uma evolução para o nível 4 (silábico-alfabético). Nesse estágio, a criança começa a atribuir valores sonoros às letras e passa a utilizar uma letra para representar cada sílaba, indicando um progresso na compreensão do princípio alfabético. Além disso, em algumas palavras já é possível identificar estruturas consonantal e vocálica (CV), sugerindo um início de sistematização das convenções da escrita.

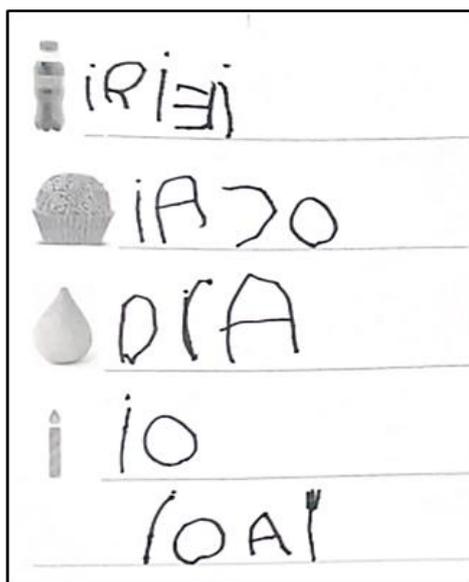
Esse avanço demonstra que A11 está em um momento importante de transição, no qual a escrita deixa de ser um exercício gráfico aleatório e passa a estabelecer relações mais consistentes com a oralidade.

Figura 15 – Escrita A14 (5a5m; V1)



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Figura 16 – Escrita A14 (5a8m; V2)



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

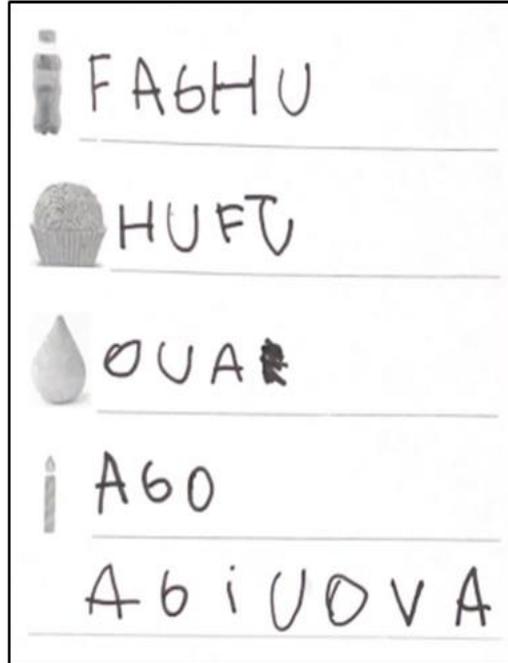
Na Figura 15, observa-se a escrita de A14, que apresenta características típicas do nível silábico sem valor sonoro. A14 utilizou consoantes em apenas duas das palavras escritas, como em "IRIEI", para "REFRIGERANTE". Além disso, ao escrever a palavra "BRIGADEIRO", empregou a letra C de forma espelhada, um indício de que ainda está desenvolvendo sua percepção espacial das letras e sua familiaridade com a escrita convencional. Nota-se que a criança usou uma única letra para representar cada sílaba, mas sem estabelecer uma correspondência sonora entre os grafemas e os fonemas, o que indica que ainda não compreende plenamente a relação entre os sons das palavras e suas representações gráficas.

Na Figura 16, correspondente à segunda versão da escrita de A14, observa-se um progresso significativo. A criança começa a utilizar tanto vogais quanto consoantes de maneira mais estruturada, atribuindo valor sonoro às suas produções. Essa evolução demonstra que A14 está desenvolvendo uma consciência fonológica mais apurada e avançando na compreensão do sistema de escrita, transitando para um estágio em que passa a perceber a necessidade de uma relação mais consistente entre fala e escrita.

O avanço de A14 reforça a ideia de que a escrita infantil não se desenvolve de forma linear, mas sim por meio de tentativas sucessivas, nas quais a criança experimenta diferentes estratégias até consolidar suas hipóteses sobre o funcionamento do sistema alfabético. A exposição contínua à escrita e o incentivo a

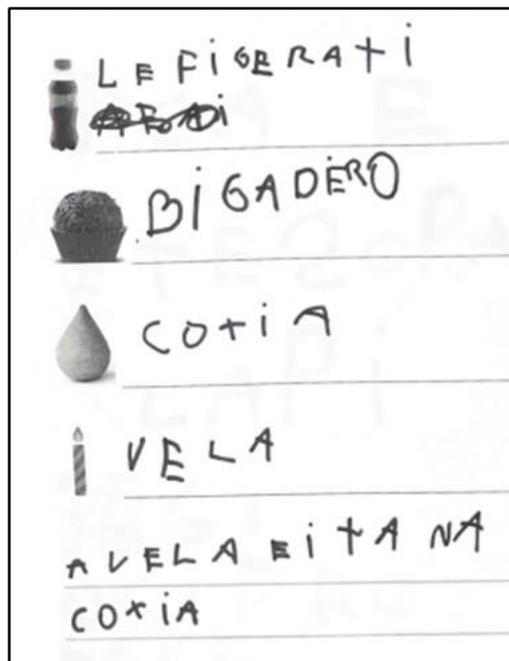
atividades que favoreçam a análise dos sons das palavras são essenciais para que essa transição para hipóteses mais avançadas da escrita ocorra.

Figura 17 – Escrita A4 (5a1m; V1)



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Figura 18 – Escrita A4 (5a4m; V2)



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

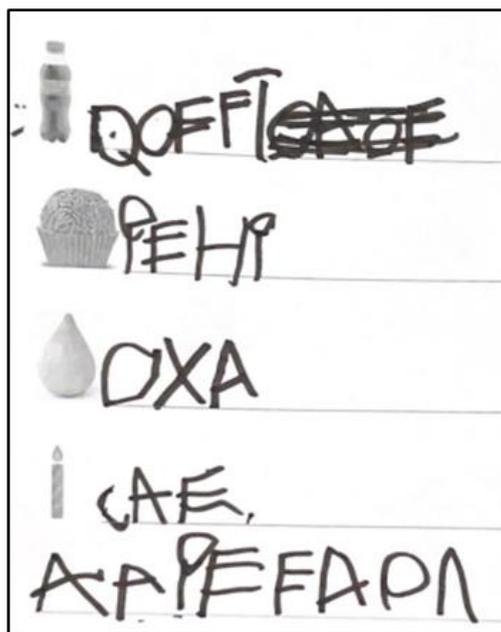
Na Figura 17, observa-se que A4 utilizou uma única letra para representar cada

sílaba, sem atribuir valor sonoro às correspondências gráficas. Além disso, sua escrita era predominantemente composta pelas letras de seu próprio nome, um comportamento característico do nível silábico sem valor sonoro. Nesse estágio, a criança ainda não estabelece uma relação sistemática entre os sons da fala e as letras, utilizando-as mais como símbolos gráficos do que como representações fonéticas.

Na Figura 18, que representa a segunda versão da escrita de A4, nota-se um avanço significativo. A4 começa a demonstrar uma reflexão mais estruturada ao escrever, percebendo a necessidade de estabelecer correspondências entre fala e escrita. Essa progressão é evidenciada pela tentativa de utilizar mais de uma letra para representar cada sílaba, aproximando-se do princípio alfabético. Embora suas produções ainda não sejam ortograficamente convencionais, apresentam uma estrutura fonética mais consistente. Isso pode ser observado em palavras como "VELA", "REFRIGERANTE" (registrado como "LEFIGERATI") e "BRIGADEIRO" (escrito como "BIGADERO").

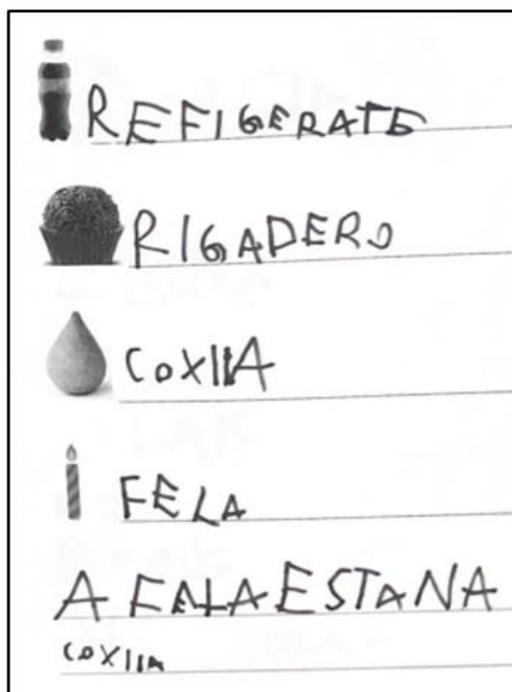
Essas escritas demonstram que A4 avançou em sua hipótese de escrita, transitando do nível silábico sem valor sonoro para o nível silábico-alfabético. Esse progresso indica um desenvolvimento mais apurado da consciência fonológica e um maior domínio da estrutura do sistema de escrita.

Figura 19 – Escrita A6 (5a7m; V1)



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Figura 20 – Escrita A6 (6a0m; V2)



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

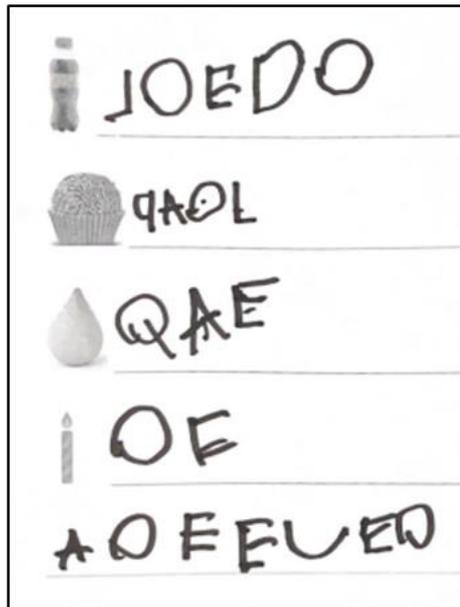
Na Figura 19, observa-se que, ao iniciar a escrita da palavra "REFRIGERANTE", na primeira versão, o aluno A6 registrou a sequência de letras "QOFFTOAOF". Quando solicitado pela pesquisadora a ler o que havia escrito, ele percebeu que havia inserido mais de uma letra por sílaba e, em resposta a essa constatação, decidiu riscar as quatro últimas letras, afirmando que elas não faziam parte da palavra. Esse momento é significativo, pois indica que A6 já refletia sobre sua produção escrita e começava a questionar a adequação daquilo que escrevia. Nas tentativas subsequentes, ele passou a utilizar uma única letra para representar cada sílaba, mas sem estabelecer uma correspondência clara entre os sons da fala e os grafemas. Além disso, grande parte das letras empregadas fazia parte do repertório de seu próprio nome, um fenômeno recorrente entre crianças que ainda estão estruturando suas hipóteses sobre o funcionamento do sistema de escrita.

Na Figura 20, observa-se um avanço significativo na hipótese de escrita de A6. Ele passa do nível silábico sem valor sonoro para o nível alfabético, demonstrando uma compreensão mais consolidada da necessidade de estabelecer relações entre fonemas e grafemas. No entanto, sua escrita ainda não é ortográfica, indicando que ele se encontra em um estágio de transição, no qual já domina o princípio alfabético, mas ainda precisa de experiências e interações que favoreçam o refinamento de sua

ortografia. Esse progresso evidencia que A6 demonstra consciência sobre sua escrita e busca ajustá-la conforme percebe inconsistências.

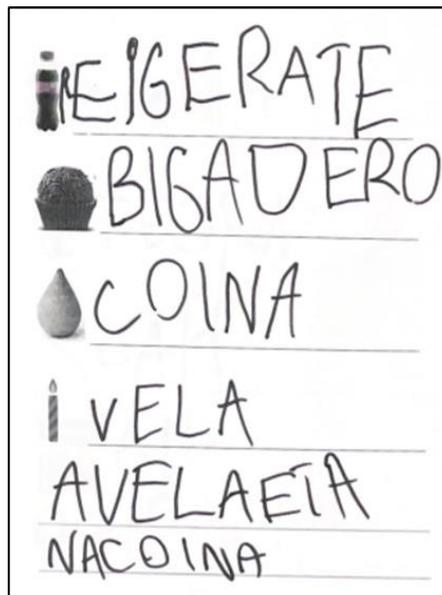
A trajetória de A6 reforça a ideia de que a construção da escrita é um processo dinâmico e sujeito a constantes revisões. O fato de ele ter identificado espontaneamente um possível excesso de letras em sua produção inicial sugere um movimento ativo de autorregulação, fundamental para o amadurecimento da escrita.

Figura 21 – Escrita A10 (5a8m; V1)



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Figura 22 – Escrita A10 (6a1m; V2)



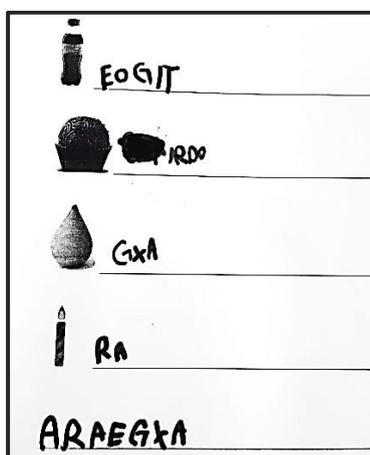
Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Na Figura 21, observa-se que a aluna A10 utiliza predominantemente vogais em sua escrita, com um número reduzido de consoantes. Além disso, apresenta um traço característico dessa etapa do desenvolvimento da escrita: a inversão de letras, ou seja, a escrita espelhada de alguns grafemas. Outro aspecto relevante é que, embora utilize uma única letra para representar cada sílaba, a aluna ainda não estabelece uma correspondência clara entre a fala e a escrita. Esse padrão indica que A10 encontra-se no nível silábico sem valor sonoro, o que demonstra uma compreensão inicial das relações entre fonemas e grafemas, mas ainda sem um reconhecimento estável dessas correspondências.

Na Figura 22, nota-se um avanço significativo na escrita de A10. A aluna começa a estabelecer uma relação mais consistente entre fala e escrita, compreendendo que a formação das sílabas requer a combinação de mais de uma letra. Esse progresso é evidenciado na escrita convencional da palavra "VELA" e na tentativa de escrever "BRIGADEIRO", em que se observa a omissão apenas das letras "R" e "I". Essa evolução indica que A10 está em transição para o nível alfabético, demonstrando um desenvolvimento crescente da consciência fonológica e uma maior aproximação do princípio alfabético da escrita.

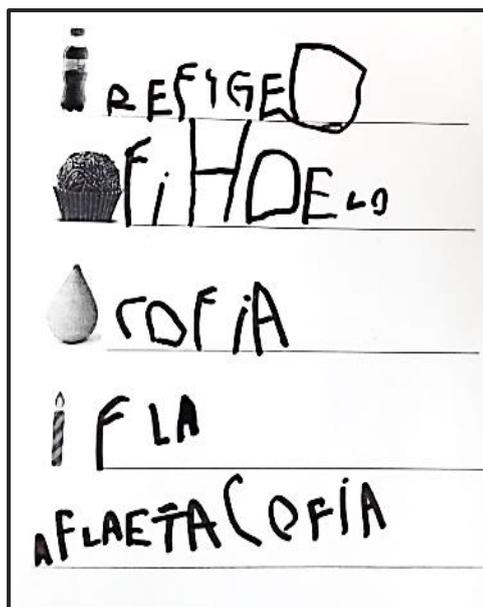
O progresso de A10 reflete um processo natural da aquisição da escrita, no qual as crianças experimentam diferentes estratégias até consolidarem a relação entre sons e letras. A persistência de alguns desafios, como a escrita espelhada e as omissões parciais de fonemas, sugere a necessidade de um ambiente que favoreça a exposição contínua à leitura e à escrita, permitindo que A10 refine suas hipóteses e avance para uma produção textual mais convencional.

Figura 23 – Escrita A12 (5a7m; V1)



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Figura 24 – Escrita A12 (6a0m; V2)



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

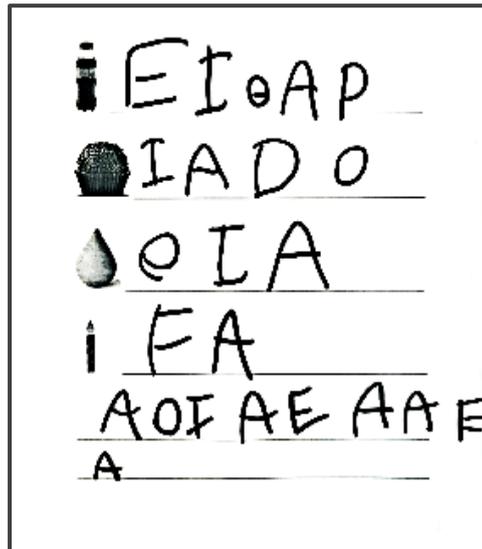
Na Figura 23, observa-se que o aluno A12 utiliza uma única letra para representar cada sílaba, ocasionalmente respeitando o valor sonoro. Um aspecto interessante de sua escrita é o uso recorrente da letra "R" como um curinga, ou seja, um recurso compensatório para representar sons desconhecidos ou cuja grafia ainda não está consolidada. Esse padrão é evidente em palavras como "BRIGADEIRO", escrita como "IRDO", e "VELA", representada como "RA". A escolha dessa estratégia sugere que A12 está em um momento de transição no processo de alfabetização, experimentando formas de atribuir sentido à escrita, mesmo sem domínio pleno das correspondências entre fonemas e grafemas.

Essa análise indica que a hipótese de escrita do aluno está evoluindo do nível silábico para o nível silábico-alfabético. Conforme ilustrado na Figura 24, A12 começa a demonstrar uma percepção mais clara da necessidade de utilizar mais de uma letra para representar cada sílaba, um avanço significativo em sua construção do conhecimento sobre o sistema de escrita. Embora ainda recorra ao uso de letras coringas em algumas situações, esse comportamento reflete um processo ativo de aprendizagem, no qual a criança testa suas hipóteses e ajusta sua escrita conforme ganha mais experiência.

Neste estágio, A12 apresenta uma crescente consciência fonológica, aprimorando sua capacidade de estabelecer relações entre os sons da fala e a escrita. O desafio atual consiste na consolidação dessas correspondências e na superação

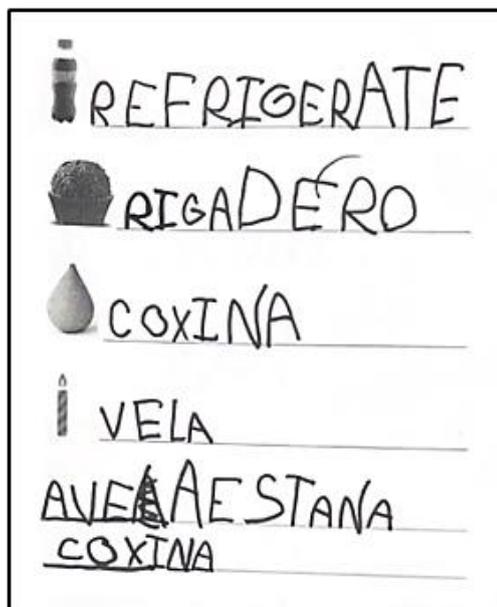
do uso de estratégias compensatórias, como a repetição da letra "R". Para isso, é fundamental que ele seja exposto a práticas de leitura e escrita que enfatizem a análise fonológica e ortográfica das palavras, permitindo que sua escrita se aproxime progressivamente das convenções da língua.

Figura 25 – Escrita A5 (6a0m; V1)



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Figura 26 – Escrita A5 (6a3m; V2)



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

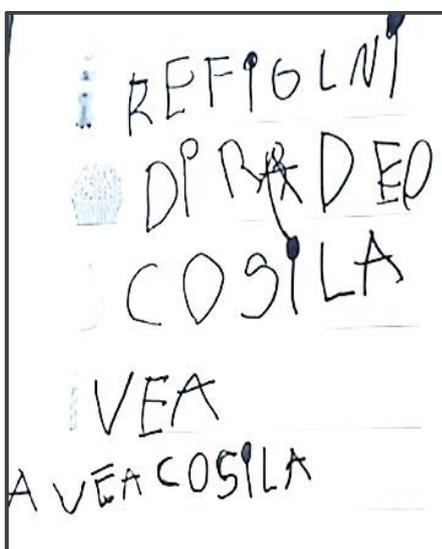
Na Figura 25, observa-se a escrita inicial do aluno ao grafar as palavras "BRIGADEIRO", "COXINHA", "VELA" e "BOLO", bem como a frase "A VELA ESTÁ

NA COXINHA". Na primeira tentativa, o aluno registra "IADO" para "BRIGADEIRO", "OIA" para "COXINHA", "FA" para "VELA" e "OU" para "BOLO". A frase completa é representada por "AEOIAEAAFA". Essas produções iniciais indicam que o aluno encontra-se em um estágio predominantemente silábico, utilizando uma única letra para representar cada sílaba. Nota-se também uma forte influência do valor sonoro das vogais, evidenciando que sua hipótese de escrita ainda não contempla de maneira sistemática a relação entre fonemas e grafemas.

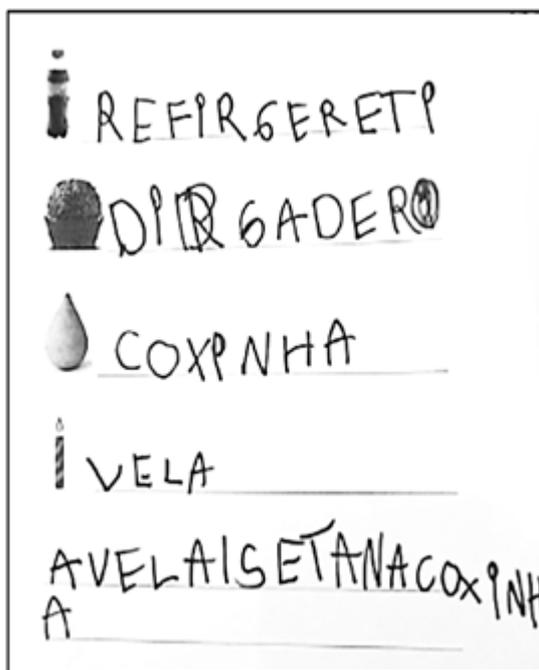
Na Figura 26, observa-se um avanço significativo na segunda versão das mesmas palavras e da frase. O aluno passa a apresentar tentativas mais próximas da convenção ortográfica, como "RIGADERO" para "BRIGADEIRO", "COXINA" para "COXINHA", e a grafia correta da palavra "VELA". Além disso, a frase "A VELA ESTÁ NA COXINHA" é registrada como "AVELAESTANACOXINA", evidenciando que o aluno já compreende a necessidade de utilizar múltiplas letras para representar cada sílaba e está internalizando a segmentação das palavras dentro da estrutura textual.

Esse avanço sugere uma transição do nível silábico para o nível alfabético, ainda que sua escrita não seja completamente ortográfica. A ampliação do repertório gráfico e a maior precisão nas correspondências entre fala e escrita demonstram uma crescente consciência fonológica e um progresso na estruturação do sistema alfabético. No entanto, alguns desafios ainda se fazem presentes, como a simplificação de encontros consonantais e a omissão de letras em determinadas palavras, o que é comum nesse estágio de desenvolvimento.

Figura 27 – Escrita A9 (5a11m; V1)



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Figura 28 – Escrita A9 (6a3m; V2)

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

A criança A9 destacou-se por ser a única a apresentar uma hipótese de escrita mais avançada, situando-se no nível 4 (silábico-alfabético). No entanto, um aspecto particularmente interessante de sua estratégia de escrita foi o uso de partes dos nomes dos colegas para compor as palavras que precisava escrever. Por exemplo, ao escrever "VELA", A9 utilizava "VE", referindo-se a VERÔNICA; para "REFRIGERANTE", recorria a "RE", de RENATO; e para "DIA", empregava "DI", de DIEGO. Essa abordagem demonstra que, além de apresentar um nível mais avançado de escrita, A9 também desenvolveu estratégias criativas para lidar com a construção das palavras, embora nem sempre as sílabas escolhidas fossem adequadas para a composição correta das palavras, como ilustrado na Figura 27.

Na Figura 28, observa-se que A9 progrediu em sua hipótese de escrita, alcançando o nível 5 (alfabético). Sua escrita passou a ser convencional, ainda que não plenamente ortográfica. Os desafios que enfrentava estavam relacionados, sobretudo, à escrita de sílabas complexas, como LH, PR e NH, o que é esperado nessa fase de transição. Esse avanço evidencia uma maior compreensão do princípio alfabético e uma progressiva internalização das regras ortográficas, demonstrando que a criança já não depende exclusivamente das referências de seu nome e dos nomes dos colegas para construir sua escrita.

Os avanços observados na escrita das crianças indicam que o uso do nome próprio no processo de alfabetização é uma estratégia altamente eficaz. Nesse sentido, Teberosky (1996, p. 35) afirma que "A escrita do próprio nome parece ser uma peça-chave para o início da compreensão da forma de funcionamento do sistema de escrita."

Inicialmente, as crianças se apoiavam na familiaridade e segurança proporcionadas pelas letras de seu próprio nome e dos nomes de pessoas de seu convívio. A partir dessas referências, expandiram gradualmente seu repertório gráfico e começaram a aplicar esses conhecimentos de forma mais ampla e autônoma. Essa estratégia não apenas facilitou a familiarização com as letras, mas também promoveu o desenvolvimento da autoconfiança das crianças, auxiliando na transição entre os diferentes níveis de escrita.

Além do aspecto cognitivo, a aprendizagem da escrita está profundamente vinculada a fatores emocionais e afetivos. A afetividade exerce um papel fundamental na forma como os indivíduos percebem o mundo e interagem com ele. Como discute Sarnoski:

Todos os fatos e acontecimentos que houve na vida de uma pessoa trazem recordações e experiências por toda sua história, dessa forma, a presença de afeto determina a forma com que o indivíduo se desenvolverá. Determinando, assim, também a autoestima das pessoas a partir da infância, pois quando uma criança recebe afeto dos outros, consegue crescer e desenvolver-se com segurança e determinação (Sarnoski, 2014, p. 20).

Nesse contexto, estratégias pedagógicas que integram o nome próprio e outras referências pessoais no processo de alfabetização não apenas contribuem para a construção do conhecimento sobre o sistema de escrita, mas também fortalecem o vínculo emocional da criança com esse aprendizado. Ao sentir-se reconhecida e valorizada em suas tentativas, a criança desenvolve maior confiança para explorar a escrita e enfrentar novos desafios, favorecendo um processo de aprendizagem mais significativo e prazeroso.

Ao comparar a primeira e a segunda versão das produções escritas, observa-se que todas as crianças apresentaram avanços significativos. Na primeira versão, sete das quatorze crianças encontravam-se no nível pré-silábico. Dentre essas sete, três progrediram para a escrita silábico-alfabética, três avançaram para a escrita alfabética, e uma encontra-se em transição do nível silábico sem valor sonoro para o nível silábico com valor sonoro.

Quatro crianças apresentavam escrita silábica sem valor sonoro; dessas, uma avançou para a escrita silábica com valor sonoro, duas para a escrita silábico-alfabética e uma para a escrita alfabética. Já entre as duas crianças que estavam no nível silábico com valor sonoro, uma evoluiu para a escrita silábico-alfabética e a outra para a escrita alfabética. Por fim, uma criança que já estava no nível silábico-alfabético progrediu para a escrita alfabética.

Esses dados evidenciam a eficácia do uso do nome próprio no processo de alfabetização, demonstrando que essa estratégia favoreceu o desenvolvimento da escrita em diferentes estágios. O avanço observado reforça a importância de práticas pedagógicas que integrem não apenas aspectos cognitivos, mas também fatores emocionais, garantindo um ambiente de aprendizagem significativo e estimulante para as crianças.

Teberosky ressalta a relevância do conhecimento do próprio nome na construção da escrita inicial:

O conhecimento do próprio nome tem duas consequências importantes: em primeiro lugar, é uma escrita 'livre de contexto', ou seja, uma escrita de interpretação estável, que não depende das vicissitudes do contexto; e, em segundo lugar, é uma escrita que fornece uma informação sobre a ordem não aleatória dentro do conjunto de letras (Teberosky 1996, p. 34).

Dessa forma, o nome próprio permite que a criança tenha uma referência estável e significativa para explorar o sistema de escrita. Além disso, ao perceber regularidades na disposição das letras, a criança começa a internalizar princípios essenciais da estrutura da língua escrita, facilitando sua transição para estágios mais avançados de compreensão do sistema alfabético.

O progresso das crianças analisadas evidencia a importância de práticas pedagógicas que valorizem suas experiências pessoais e promovam a experimentação ativa da escrita. A apropriação do sistema de escrita não ocorre de maneira linear, mas sim por meio de tentativas sucessivas, ajustes e reflexões, nos quais o nome próprio pode servir como um ponto de partida fundamental para a construção do conhecimento sobre a escrita.

6.3. Etapa 2

A seguir, são apresentados os resultados referentes à segunda etapa da pesquisa, que consistiu em uma entrevista semiestruturada realizada com as crianças. O objetivo dessa etapa foi avaliar a contribuição do trabalho com o nome próprio tanto

nos aspectos emocionais quanto nos pedagógicos. As entrevistas foram conduzidas em pequenos grupos, compostos por cinco crianças em cada sessão.

As respostas foram transcritas pela pesquisadora e organizadas em um documento, no qual cada criança recebeu um código identificador (A1 para criança 1, A2 para criança 2, e assim por diante), facilitando a análise posterior. Após a transcrição das entrevistas, foi realizada uma leitura global das respostas, seguida de uma análise individual de cada fala. O objetivo dessa etapa foi familiarizar-se com os conteúdos expressos pelas crianças e identificar padrões recorrentes nas respostas.

Com base nessa análise, a pesquisadora identificou aspectos relevantes que foram agrupados em categorias iniciais, refletindo os principais temas discutidos pelas crianças. Essas categorias foram definidas conforme os objetivos da pesquisa, priorizando os fatores emocionais e pedagógicos que emergiram das respostas.

As categorias identificadas foram as seguintes:

- **Razão para a escolha do nome** – Exploração das percepções das crianças sobre a origem de seus nomes e o significado atribuído a eles.
- **Afeto pelo próprio nome** – Expressões de apego, orgulho ou identificação com o próprio nome.
- **Conhecimento de palavras** – Identificação de palavras conhecidas pelas crianças e a relação com seu nome próprio.
- **Sentimento ao escrever o nome e perceber sua utilidade na escrita de outras palavras** – Reflexões sobre a experiência de reconhecer que o próprio nome auxilia na construção da escrita.
- **Auxílio na alfabetização** – Compreensão das crianças sobre o impacto do nome próprio no processo de aprendizagem da escrita.

Além da análise qualitativa das respostas, também foi verificada a frequência das menções a cada uma dessas categorias, permitindo uma visão mais ampla sobre quais aspectos foram mais ressaltados pelas crianças ao longo da entrevista.

6.3.1. Razão para a escolha do nome:

A maioria das crianças (onze) relatou que seus nomes foram escolhidos por preferência dos pais, evidenciando a forte influência parental na construção inicial da identidade infantil. Quatro crianças apontaram razões emocionais para a escolha de seus nomes, mencionando associações com elementos afetivos, como flores,

princesas ou membros da família. Esse fator sugere que, além da função identificadora, o nome pode carregar um significado simbólico e emocional, reforçando o vínculo da criança com sua história pessoal. Três crianças, por outro lado, não souberam explicar o motivo da escolha de seus nomes, o que pode indicar um menor envolvimento familiar na explicação sobre essa escolha ou uma falta de reflexão sobre o tema.

6.3.2. Afeto pelo próprio nome:

A maioria das crianças demonstrou afeto ao falar sobre seu nome, e treze das quatorze entrevistadas afirmaram gostar dele. Esse dado sugere uma forte conexão emocional e um apreço pela própria identidade. No entanto, uma criança expressou insatisfação, dizendo:

“Não, porque é chato. Tem pessoas que me irritam chamando meu nome, eu peço para parar e eles não param. Eles ficam rindo e zoando o meu nome.”

Esse relato indica que experiências sociais negativas, como bullying, podem interferir na autoestima e na percepção da própria identidade, mostrando que o nome, além de representar a individualidade, também pode ser um fator de vulnerabilidade emocional dependendo do contexto social em que a criança está inserida.

6.3.3. Conhecimento de palavras:

A maioria das crianças demonstrou habilidade em identificar as letras de seus nomes em outras palavras, o que evidencia um avanço na consciência fonológica e na familiaridade com os grafemas. Apenas duas crianças não conseguiram estabelecer essa relação ou reconhecer a presença de tais letras em diferentes palavras, o que pode indicar que ainda estão desenvolvendo essa habilidade ou que precisam de mais estímulos para fazer essa associação.

6.3.4. Sentimentos ao escrever o nome e perceber sua utilidade na escrita de outras palavras:

Onze crianças relataram sentimentos positivos ao escrever seus nomes e perceber que essa habilidade auxilia na escrita de outras palavras. Esse dado reforça a estreita relação entre os aspectos cognitivos e emocionais no processo de alfabetização, mostrando que o nome próprio pode servir como um ponto de conforto

e equilíbrio para a aprendizagem. Durante as entrevistas, as crianças expressaram diferentes sentimentos relacionados a essa descoberta, como alegria, carinho, gratidão e até saudade. Um exemplo marcante foi a fala de uma criança:

“Eu percebo que o meu nome ajuda a escrever muitas, muitas coisas e eu sinto alegria. Eu sempre agradeço por ter um nome tão lindo.”

Três crianças, no entanto, mantiveram-se neutras em suas respostas, afirmando não sentir nada ao escrever seus nomes. Essa postura pode estar relacionada a um envolvimento menor com o processo de escrita ou a uma percepção menos emocional sobre essa prática.

6.3.5. Auxílio na alfabetização:

A maioria das crianças (dez das quatorze entrevistadas) acredita que aprender a escrever o próprio nome contribui para a aprendizagem da leitura e da escrita, o que reforça a importância do nome próprio como um recurso pedagógico na alfabetização. Duas crianças afirmaram que seus nomes ajudam parcialmente nesse processo, enquanto uma argumentou que seu nome não auxilia porque “é brincalhão”, possivelmente sugerindo que se distrai ou não sente conexão direta entre sua identidade e o aprendizado da escrita.

Uma criança trouxe uma justificativa interessante ao afirmar:

“A ler não, a escrever ajuda um pouco, porque tem palavras que têm E, L, U, S, A.”

Essa fala sugere que a criança percebe que a repetição das letras do nome em outras palavras auxilia na escrita, mas não vê essa relação com a leitura. Isso pode indicar que ainda está em um estágio inicial da construção das relações entre fonemas e grafemas.

Duas crianças não perceberam qualquer conexão entre seu nome e o processo de alfabetização. Uma delas justificou:

“Eu acho que não me ajuda porque o meu nome não é legal, ele é difícil de fazer. Se ele fosse fácil, me ajudaria.”

Esse relato reforça a importância da relação afetiva com o próprio nome na motivação para aprender a escrever. Crianças que percebem seus nomes como complexos ou difíceis podem sentir maior resistência ou insegurança no processo de alfabetização.

Quadro 3 – Relação das categorias estabelecidas

Pergunta	Resposta	Frequência
Razão para o nome	Preferência dos pais	11
	Motivos emocionais	4
	Não sabe	3
Afeto pelo nome	Sim	13
	Não	1
Conhecimento de palavras	Sim	12
	Não	2
Sentimento ao escrever o nome e perceber que ela ajuda na escrita de outras palavras	Positivo	11
	Neutro	3
	Negativo	0
Auxílio na alfabetização	Sim	10
	Mais ou menos	2
	Não	2

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados da pesquisa (2024).

Constatou-se que a conexão emocional positiva com o próprio nome está presente na maioria das falas das crianças. A análise dos dados demonstra que o trabalho com o nome próprio exerce uma influência significativa tanto nos aspectos emocionais quanto pedagógicos, contribuindo para o fortalecimento da identidade e da autoconfiança. Além disso, essa abordagem se revela uma ferramenta valiosa no processo de alfabetização, proporcionando um ponto de referência estável e significativo para o desenvolvimento da escrita e da leitura.

Ferreiro e Teberosky (2001, apud Montenegro, 2023, p. 2, p. original 110) enfatizam a relevância do nome próprio na aquisição da escrita e da leitura:

Repeti muitas vezes que uma das palavras fundamentais para a alfabetização é o nome próprio e não há nenhuma outra palavra que seja capaz de substituí-la, porque é uma ampliação da própria identidade saber que o nome se realiza por escrita. É um momento muito peculiar do desenvolvimento, não só cognitivo como emocional.

Essa perspectiva reforça a ideia de que a alfabetização não se limita a um processo puramente técnico, mas envolve dimensões afetivas e identitárias. Ao reconhecer-se na escrita de seu próprio nome, a criança experimenta um sentimento de pertencimento e protagonismo, fatores essenciais para a construção da autonomia e da motivação para a aprendizagem. Assim, o nome próprio não apenas inaugura o contato com o sistema de escrita, mas também fortalece a relação da criança com a linguagem e sua própria identidade.

6.4. Etapa 3

A seguir, são apresentados os resultados referentes à terceira etapa da pesquisa: a escrita dos títulos de livros na lousa.

A construção do sistema de escrita pelos alunos exige conexões sucessivas com o objeto de conhecimento, neste caso, o código escrito. Quando os estudantes têm a oportunidade de interagir e construir coletivamente essa base, essas conexões tornam-se significativamente mais produtivas. Como destaca Teberosky (2003, p. 77): "[...] o desenvolvimento e a aprendizagem são processos de construção de conhecimentos, mas é evidente que esta construção não ocorre por acaso, mas em um contexto social, na interação com outros participantes."

Dessa forma, quando o professor propõe atividades que envolvem situações reais de uso da escrita e que permitam interação entre os pares, os alunos tornam-se protagonistas do processo de ensino-aprendizagem. Assim, o conhecimento não permanece apenas nas mãos do professor, mas é compartilhado e construído coletivamente, fortalecendo a autonomia dos estudantes.

Durante a atividade, as crianças demonstraram segurança, tranquilidade e um forte senso de colaboração. A interação entre elas foi um aspecto marcante, evidenciando a importância do trabalho em grupo no processo de aprendizagem. Com frequência, ajudavam-se mutuamente, oferecendo sugestões e encorajamento. Esse apoio coletivo pode ser exemplificado em um momento significativo da atividade, no qual um dos grupos aplaudiu a escolha do título feita por uma colega que estava indecisa sobre qual nome escrever, reforçando um ambiente de incentivo e valorização das contribuições individuais.

Outro aspecto relevante observado foi o critério das crianças na escolha dos títulos a serem escritos. Suas seleções foram carregadas de significado, pois, recentemente, esse mesmo grupo havia participado de uma atividade de recontos

literários para outras turmas da escola. Cada criança pôde escolher a história de que mais gostava para recontá-la. Curiosamente, dos quatorze títulos escolhidos para esta proposta, oito coincidiram com aqueles previamente selecionados para os recontos. Esse fato evidencia a influência das experiências vivenciadas nas escolhas das crianças, demonstrando que a atividade de reconto teve um impacto significativo em sua relação com os livros e com a escrita.

Essa observação está em consonância com a Teoria da Aprendizagem Significativa, de Ausubel (1968), que enfatiza a importância do conhecimento prévio na aquisição de novos conhecimentos. Segundo essa perspectiva, novas informações são melhor assimiladas quando se relacionam a experiências anteriores significativas para o aprendiz. No contexto da atividade, a familiaridade com os títulos previamente trabalhados em recontos não apenas facilitou a escrita, mas também fortaleceu o vínculo das crianças com o processo de leitura e escrita, demonstrando como experiências prévias estruturam e ampliam o aprendizado.

6.4.1. Análise da escrita a partir do nome

A1 escolheu o livro "O Monstro das Cores". Ao iniciar a escrita, após registrar a letra "O", refletiu sobre a necessidade de escrever "MO". Para isso, recorreu ao início do nome "Mônica", justificando que deveria escrevê-lo da mesma forma, pois apresentava o mesmo som. Essa estratégia demonstra sua capacidade de estabelecer conexões entre letras e sons já conhecidos, utilizando referências familiares para auxiliar na escrita de novas palavras. Além disso, ao justificar a grafia de "CO" como semelhante à de "COCO", A1 evidenciou um entendimento do valor sonoro inicial das sílabas, revelando um raciocínio fonológico estruturado.

Figura 29 – Escrita A1 (6a0m)

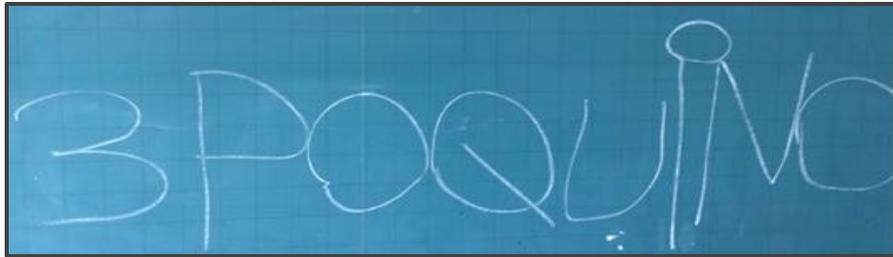


Fonte: Dados da pesquisa (2024).

A2 escolheu o livro "Os Três Porquinhos". Durante a escrita, utilizou o nome do

amigo "Erik" como referência para escrever "QUI", reconhecendo a semelhança sonora e apoiando-se em um repertório gráfico previamente consolidado. Além disso, identificou a diferença no som inicial da palavra "queijo", demonstrando uma habilidade importante no processo de alfabetização: a capacidade de comparar e contrastar sons e grafias. Essa análise fonológica revela que A2 já compreende que diferentes letras e combinações podem representar sons semelhantes ou distintos, o que reflete um avanço na construção do conhecimento sobre o sistema de escrita alfabética.

Figura 30 – Escrita A2 (6a1m)



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

A3 escolheu o título "Lilica". Demonstrou confiança ao escrever "Li" sem auxílio, associando essa grafia às letras que compõem o nome "Liz", o que indica um processo de reconhecimento e transferência de conhecimento prévio. Para escrever "Ca", lembrou-se da palavra "cavalo", utilizando uma estratégia fonológica para relacionar sons já conhecidos com a nova escrita. Durante toda a atividade, A3 mostrou-se segura, principalmente ao recorrer a nomes já familiares para apoiar suas construções, evidenciando um desenvolvimento significativo na apropriação do sistema de escrita.

Figura 31 – Escrita A3 (5a10m)



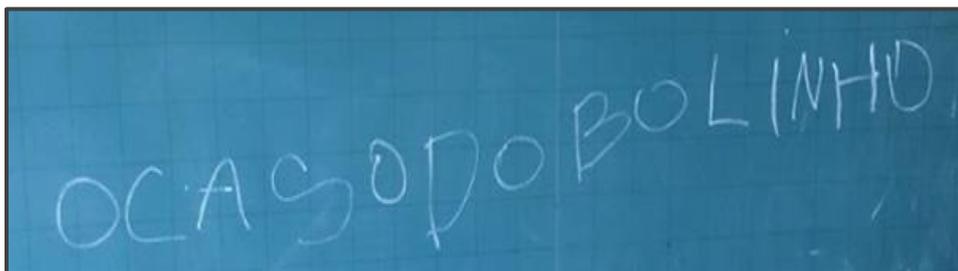
Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Durante a escrita, A4 demonstrou autonomia ao recorrer à memória para estabelecer conexões com nomes conhecidos, sem necessidade de auxílio dos colegas. Explicou sua estratégia dizendo:

"Eu tenho uma amiga chamada 'Sofia' e eu chamo ela de 'Soso', então eu lembro como escreve 'SO', são as letras 'S' e 'O'.

Essa justificativa revela um processo reflexivo que envolve reconhecimento visual, afetivo e auditivo, demonstrando que A4 percebe tanto a grafia quanto os sons das letras ao construir sua escrita. Em seguida, recordou que o nome "Liz" poderia ajudá-la a escrever "Li", reforçando a importância dos nomes próprios na memorização e no desenvolvimento da clareza e confiança na escrita.

Figura 32 – Escrita A4 (5a4m)



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

A5 escolheu escrever o título de um livro que tem em casa, "O que tem atrás da porta", demonstrando envolvimento e conexão com a obra. Durante o processo de escrita, utilizou estratégias específicas para segmentar as palavras, recorrendo a nomes conhecidos para auxiliar na grafia. Por exemplo, associou "DA" ao nome "Dani" e "TA" ao nome "Taís", evidenciando um bom entendimento sobre como os nomes próprios podem ser divididos em sons menores e utilizados como referência na construção da escrita.

Além disso, a justificativa de A5 para a escolha do nome "Taís" revela a forte relação entre memórias afetivas e o processo de escrita. Ao lembrar de Taís, explicou:

"Taís me ajuda a escrever essa parte que estou precisando. Eu lembrei da Taís porque ela é a mãe da Isadora e um dia ela me levou para comer pastel."

Esse relato demonstra como as experiências pessoais podem fundamentar a construção da escrita, pois a criança estabelece conexões significativas entre eventos vividos e elementos linguísticos. A5 apresenta um entendimento sólido das correspondências fonéticas e da segmentação de sons, além de utilizar suas

experiências emocionais como suporte para a escrita.

Figura 33 – Escrita A5 (6a3m)



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

A6 escolheu o livro "Planta Carnívora". Durante o processo de escrita, demonstrou facilidade em associar partes da palavra a nomes conhecidos, utilizando referências familiares para segmentar e compor a grafia. Especificamente, identificou "CA" com o nome de seu irmão "Cássio" e "NI" com "Nino", um nome que possuía significado especial para ele.

Ao explicar suas escolhas, A6 demonstrou uma compreensão intuitiva das relações fonéticas e a importância das conexões afetivas no aprendizado da escrita:

"Eu já sei que 'CA' é igual ao nome do meu irmão Cássio também. 'NI' é muito fácil, começa igual ao nome do Nino, é igual a um cachorro que vem sempre na minha casa, e minha mãe é brava com ele."

Além disso, um colega contribuiu para a reflexão ao mencionar que "Nina" também poderia ajudar, associando-a ao nome de sua madrinha ("dinda"). Esse momento de interação evidencia a importância do ambiente colaborativo na construção do conhecimento, no qual as crianças ampliam suas reflexões ao compartilhar suas descobertas e estratégias.

As associações feitas por A6 demonstram sua habilidade em utilizar nomes de pessoas, animais e experiências familiares para estruturar novas palavras. Essa estratégia evidencia o papel das memórias afetivas na apropriação do sistema de escrita, reforçando que a aprendizagem ocorre de maneira mais significativa quando está ancorada em elementos do cotidiano da criança.

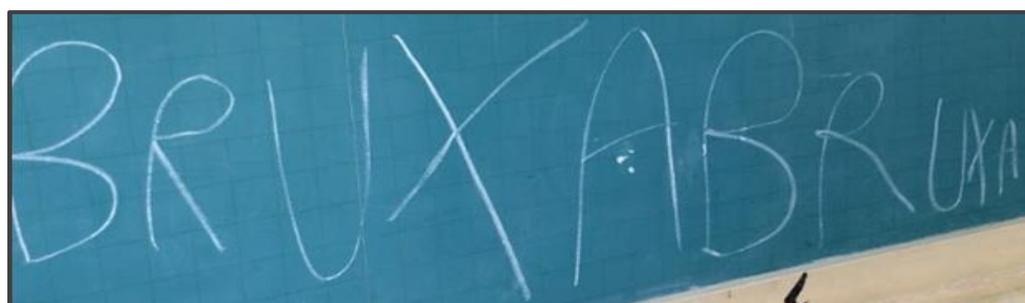
Figura 34 – Escrita A6 (5a10m)

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Quando A7 precisou escrever a parte "BRU", um dos colegas que estavam auxiliando fez uma associação direta ao nome de sua mãe e afirmou com confiança:

"Eu sei quais são as letras para escrever essa parte, porque é igual ao nome da minha mãe. Ela se chama Bruna, eu tenho certeza que é BRU. O nome dela começa assim, pode confiar em mim."

A segurança demonstrada pelo colega ao recordar o nome da mãe evidencia uma forte associação fonética e emocional com nomes familiares. Esse momento revela o reconhecimento do padrão sonoro e gráfico da sílaba "BRU", bem como importância do contexto social na aprendizagem da escrita. A interação entre as crianças permitiu que A7 tivesse um apoio durante o processo de construção da palavra, reforçando a ideia de que a alfabetização ocorre de maneira colaborativa e que a memória afetiva participa do reconhecimento e uso de padrões fonéticos na escrita.

Figura 35 – Escrita A7 (5a5m)

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

A8 escolheu o livro "O Ovo de Ouro". Durante a atividade, percebeu que "Ro" estava presente no nome de seu colega Rodrigo e utilizou essa associação como apoio para escrever a palavra. Além disso, comentou que achou a atividade fácil porque o título da história continha muitas letras presentes em seu próprio nome e nos

nomes de seus amigos.

A percepção de A8 evidencia que o uso de nomes próprios, especialmente os de amigos e pessoas próximas, contribui significativamente para o processo de alfabetização. A identificação de "Ro" no nome Rodrigo demonstra que A8 está desenvolvendo habilidades de reconhecimento de padrões fonéticos, aspecto essencial para a leitura e a escrita. Esse tipo de associação sugere que a criança não apenas reconhece e relaciona sons familiares, mas também é capaz de transferir esse conhecimento para novas palavras, reforçando sua consciência fonológica.

Figura 36 – Escrita A8 (6a2m)



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

A9 escolheu o título "Masha e Maya". Ao fazer sua escolha, afirmou com convicção:

"Eu escolhi esse livro porque tem o meu nome e eu sempre leio lá em casa. Como tem as letras do meu nome, não vou precisar da ajuda dos amigos."

A fala de A9 demonstra como a identificação pessoal e emocional com o texto, especialmente quando envolve o próprio nome, contribui significativamente para o processo de alfabetização. A escolha de um título que contém seu nome reforça sua autoconfiança e autonomia na escrita, pois a criança reconhece que já domina as letras necessárias para compor a palavra. Esse comportamento reflete como a familiaridade com a escrita do próprio nome atua como um ponto de referência estável, proporcionando segurança no processo de construção do conhecimento.

Figura 37 – Escrita A9 (6a2m)

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

A10 escolheu o título "O Caso do Bolinho". Durante a escrita, demonstrou habilidade em segmentar e comparar sons dentro de palavras conhecidas, recorrendo a nomes familiares para auxiliar na grafia. Para escrever "CASO", associou "CA" ao nome "Cássio" e "SO" ao nome "Sofia", evidenciando sua capacidade de reconhecer padrões sonoros e estabelecer conexões entre fonemas e grafemas.

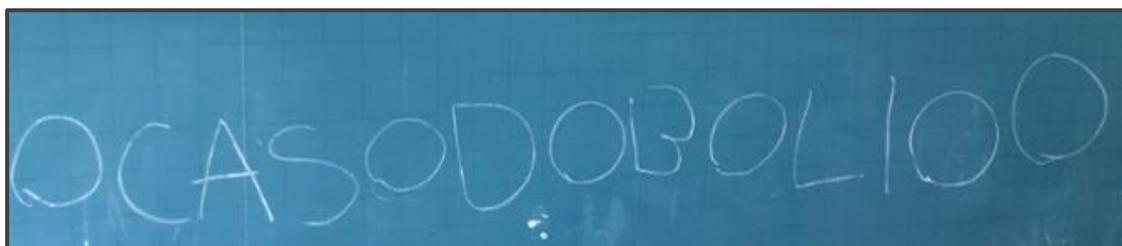
Ao escrever "CASO", A10 refletiu em voz alta:

"Ca... hummm, casa, Cássio."

Para completar a palavra, questionou:

"O final é igual ao de Sofia ou Zoro?"

A professora explicou que o som era "Zo", mas que a escrita seguia a estrutura de "Sofia". Nesse momento, A10 afirmou que já sabia, pois tinha uma amiga com esse nome, demonstrando que a familiaridade com nomes próprios é um recurso importante na construção da escrita. Além disso, ao escrever "LI", comentou que era muito fácil, pois essa sequência de letras fazia parte de seu próprio nome.

Figura 38 – Escrita A10 (5a10m)

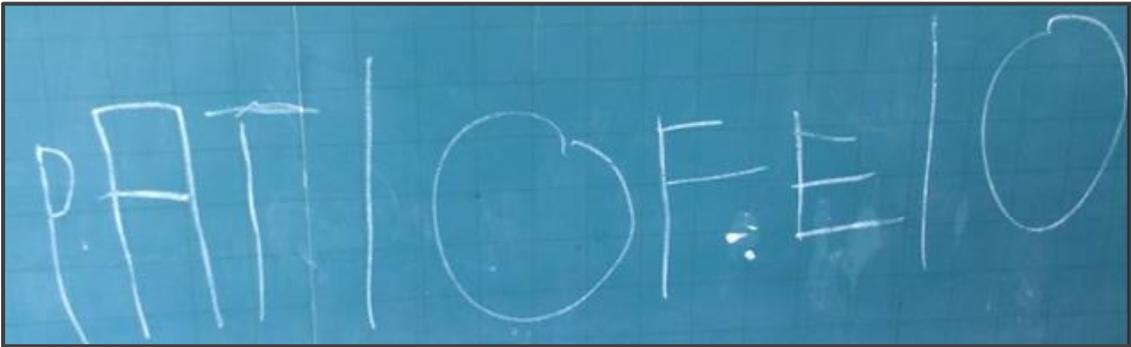
Fonte: Dados da pesquisa (2024).

A11 escolheu o livro "O Patinho Feio". Durante a escrita, utilizou associações fonéticas para auxiliar na grafia da palavra "Patinho". Justificou sua escolha afirmando:

"É igual ao nome da mãe da minha amiga, que é Paula, e também é igual a Paris, olha que chique! Feio começa igual ao nome do Felipe."

As comparações feitas por A11 demonstram uma sólida capacidade de segmentação fonética e associação entre palavras conhecidas. Ao identificar semelhanças entre "Patinho", "Paula" e "Paris", a criança estabelece um vínculo entre sons iniciais familiares, utilizando referências concretas para estruturar novas palavras. Da mesma forma, ao associar "Feio" ao nome "Felipe", evidencia sua habilidade em reconhecer padrões sonoros e grafias compartilhadas.

Figura 39 – Escrita A11 (5a5m)

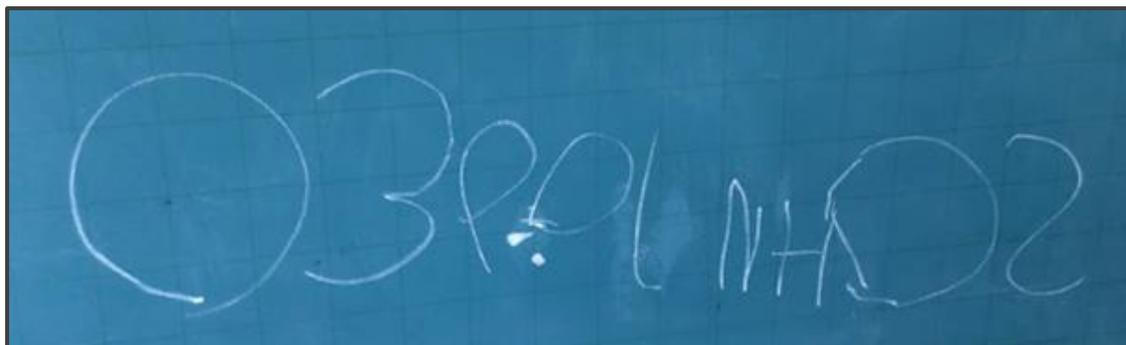


Fonte: Dados da pesquisa (2024).

A12 escolheu o título "Os Três Porquinhos". Durante a escrita, demonstrou um entendimento sólido sobre como partes das palavras podem ser construídas a partir de outros nomes ou palavras conhecidas. Especificamente, utilizou a palavra "poeta" como referência para escrever "PO". Ao concluir sua escrita, expressou com entusiasmo:

"Eu estou bem inteligente, lembrei que 'poeta' me ajuda a escrever 'PO'."

Essa estratégia revela que A12 já compreende que diferentes palavras podem compartilhar estruturas fonéticas semelhantes e que esse conhecimento pode ser aplicado de forma autônoma na escrita. O fato de a criança recorrer a uma palavra como "poeta" indica um avanço na capacidade de segmentação e análise dos sons, demonstrando que já internalizou padrões fonéticos e ortográficos de maneira significativa. Além disso, a verbalização de sua própria descoberta reforça o aspecto cognitivo do aprendizado, evidenciando que A12 tem consciência sobre suas estratégias de escrita e reconhece seus avanços.

Figura 40 – Escrita A12 (5a10m)

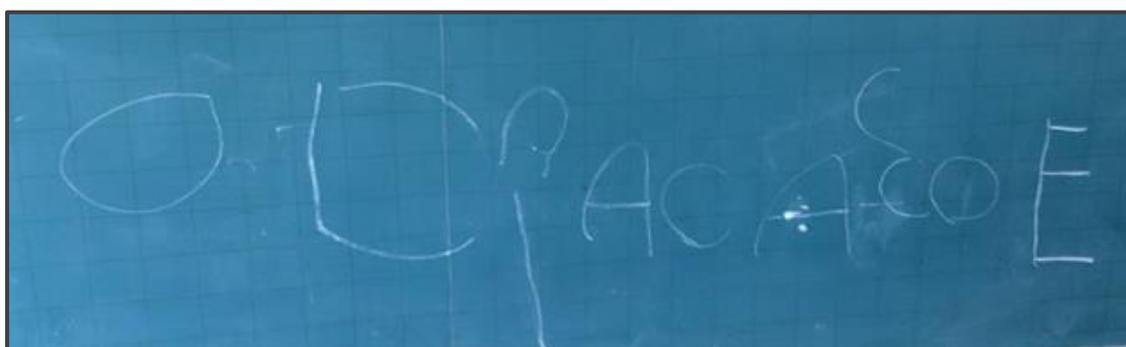
Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Durante a atividade de escrita, o aluno A13 frequentemente solicitava ajuda dos colegas e, na maior parte do tempo, utilizava apenas uma letra para representar cada sílaba. No entanto, em um único momento, sem o apoio dos colegas, conseguiu associar partes de nomes conhecidos como referência para a escrita, afirmando:

"O nome do Diego me ajuda a descobrir como é o 'DI'."

Esse episódio foi significativo, pois marcou a única vez em que A13 conseguiu formar uma sílaba completa, combinando consoante e vogal de maneira autônoma. Esse fato evidencia a influência dos nomes próprios em suas reflexões sobre a escrita, demonstrando que, mesmo com dificuldades na construção da grafia convencional, A13 é capaz de recorrer a referências familiares para estruturar sua escrita.

O título escolhido por A13 foi "Bom Dia Todas as Cores". Sua escolha pode indicar uma familiaridade prévia com a obra, o que possivelmente contribuiu para sua tentativa de escrita. O avanço pontual observado sugere que o uso de nomes próprios ainda representa um apoio importante para A13, funcionando como um recurso facilitador na aprendizagem da correspondência entre fonemas e grafemas.

Figura 41 – Escrita A13 (5a7m)

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

prévio e das estratégias utilizadas pelas crianças na construção do conhecimento. Ferreiro (1999) enfatiza que as crianças se apoiam em palavras estáveis como fonte de consulta e referência para novas produções escritas. Esse comportamento pode ser observado no estudo, pois os nomes próprios, por serem altamente significativos para as crianças, serviram como uma estrutura segura para que elas estabelecessem conexões entre a oralidade e a escrita.

Outro aspecto relevante observado foi a colaboração mútua entre os alunos. A interação entre as crianças não apenas facilitou a aprendizagem, mas também promoveu um ambiente positivo e de apoio. O encorajamento dos colegas, as sugestões compartilhadas e a validação das descobertas individuais fortaleceram a confiança dos alunos no processo de escrita, evidenciando que a alfabetização é um processo social, no qual o conhecimento é construído coletivamente.

6.5. Etapa 4

A seguir, são apresentados os resultados referentes à terceira etapa da pesquisa, que consistiu na atividade do Bingo de Animais. O objetivo dessa etapa foi analisar como as crianças percebem que partes dos nomes já conhecidos por elas aparecem em outras palavras, reconhecendo que tais segmentos mantêm sua grafia e podem contribuir para a formação de novas palavras.

A análise dos dados revelou que as crianças utilizaram diversas estratégias de leitura para localizar as palavras ditadas pela pesquisadora. Entre as principais estratégias observadas, destacaram-se: reconhecimento de letras iniciais e finais, reconhecimento de sílabas, colaboração entre os pares e associações emocionais.

Durante o jogo, as crianças frequentemente associavam os nomes escritos na cartela aos seus próprios nomes ou aos de pessoas conhecidas, reforçando a importância do nome próprio como referência no processo de alfabetização. Um aspecto notável foi a colaboração entre os pares: sempre que um colega apresentava dificuldades para encontrar a palavra ditada, outros prontamente ofereciam ajuda, criando um ambiente de apoio e interação.

A estratégia predominante utilizada pelas crianças foi a associação à letra inicial para identificar as palavras. Exemplos que ilustram esse processo incluem:

- A10 associou "lagarta" ao "L" de seu próprio nome, afirmando: *"Tem L igual ao meu nome."*
- A6, ao ouvir "dinossauro", disse: *"Esse é muito fácil, lembra como escreve o*

meu nome? Então é igual."

- A5 reconheceu "abelha" pelo "BE" inicial de seu sobrenome.
- A11, ao ouvir a palavra "gato", comentou: *"Esse é muito fácil, tem um amigo na sala que começa com essa letra."*
- A9 relacionou "mosca" à inicial do nome de seu pai, demonstrando uma associação emocional com o termo.

A análise dos dados indica que o reconhecimento de letras e sílabas a partir do nome próprio participa ativamente da construção da base alfabética das crianças. Além disso, a interação entre pares e as associações afetivas reforçaram o engajamento na atividade, evidenciando que o nome próprio é um ponto de partida relevante para a alfabetização inicial.

Esses resultados corroboram os estudos de Ferreiro (1985), que destacam o nome próprio como um elemento central no processo de alfabetização, pois oferece uma referência estável e significativa para a criança. Na atividade do bingo, o caráter lúdico demonstrou ser uma estratégia eficaz, tornando a aprendizagem mais prazerosa, participativa e colaborativa, além de favorecer a interação entre as crianças.

Nesse sentido, a contribuição do jogo para a alfabetização está alinhada às reflexões de Kishimoto (2011, p. 42):

A utilização do jogo potencializa a exploração e construção do conhecimento, por contar com a motivação interna, típica do lúdico, mas o trabalho pedagógico requer a oferta de estímulos externos e a influência de parceiros, bem como a sistematização de conceitos em outras situações que não jogos (Kishimoto, 2011, p. 42).

A experiência do Bingo de Animais demonstrou que a aprendizagem significativa ocorre quando as crianças são estimuladas a mobilizar seus conhecimentos prévios em situações concretas e desafiadoras. A presença de um ambiente colaborativo, o uso do nome próprio como referência e a ludicidade do jogo favoreceram o desenvolvimento da consciência fonológica e ortográfica, evidenciando que estratégias pedagógicas que integram elementos afetivos, sociais e interativos são essenciais para a alfabetização inicial.

6.6. Etapa 5: Análise das respostas das professoras às entrevistas

A seguir, serão apresentados os resultados e discussões referentes à quinta etapa da pesquisa, que consiste na análise das respostas obtidas na entrevista

semiestruturada realizada com as professoras participantes. As entrevistas foram conduzidas individualmente, com o objetivo de compreender como os educadores alfabetizadores desenvolvem o trabalho com o nome próprio no processo de alfabetização.

Para embasar metodologicamente a análise, utilizamos a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2007). Segundo o autor, essa metodologia é definida como: “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.”

A organização da análise foi estruturada em três fases:

- **Pré-análise** – Etapa inicial, na qual ocorreu a organização do material e a definição das categorias de análise.
- **Exploração do material** – Consistiu na codificação das informações apresentadas nas entrevistas.
- **Tratamento dos resultados** – Nessa fase, os dados foram interpretados, buscando compreender seus significados e realizar inferências que possibilitem a elaboração de conclusões sobre o que foi analisado.

Para preservar a identidade das participantes, cada professora foi identificada por um código alfanumérico, composto pelas letras "PA" seguidas de um número sequencial (por exemplo, PA1, PA2).

A partir das respostas das docentes, emergiram três categorias principais que orientaram a compreensão sobre o uso do nome próprio no processo de alfabetização:

- a) **Formação docente e seu impacto no trabalho com nomes próprios** – Investigação sobre como a formação inicial e continuada influencia a aplicação dessa estratégia pedagógica.
- b) **Estratégias pedagógicas para trabalhar com nomes próprios** – Análise das abordagens metodológicas utilizadas pelos professores na prática cotidiana.
- c) **O significado pessoal do nome próprio para a identidade da criança** – Reflexões sobre a importância do nome próprio no desenvolvimento da identidade e da autoestima infantil.

A seguir, serão discutidos os principais resultados de cada categoria, com base nas respostas obtidas nas entrevistas.

6.6.1. Formação docente e seu impacto no trabalho com nomes próprios

A formação do professor não se encerra com a conclusão da graduação; pelo

contrário, ela se concretiza continuamente na sala de aula, onde desafios e questionamentos emergem diariamente. Uma das formas de superar essas dificuldades é a troca de experiências com outros profissionais da educação, o que possibilita reflexões mais aprofundadas sobre a prática pedagógica. Como destaca o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2012, p. 27):

Uma das possibilidades de superação de dificuldades é a oportunidade de discutir com outros profissionais da educação, o que pode favorecer a troca de experiências e propiciar reflexões mais aprofundadas sobre a própria prática.

A análise das respostas das professoras entrevistadas revela a importância da formação continuada para um trabalho reflexivo, contextualizado e significativo no processo de alfabetização. Como destaca PA01:

"Minha formação inicial foi em Pedagogia, com especialização em Alfabetização e Letramento, e sou pós-graduada em Psicopedagogia. Ao longo da minha carreira, participei de diversos cursos de formação continuada focados em metodologias de alfabetização e didática. Essas formações me ajudaram a entender a importância da alfabetização inicial, pois fornecem as bases necessárias para o desenvolvimento acadêmico das crianças, incentivando o interesse pela leitura e escrita desde cedo. Trabalho como alfabetizadora há 25 anos. O trabalho com nomes próprios é uma prática fundamental na minha abordagem, pois ajuda as crianças a reconhecerem letras e sons de maneira significativa e pessoal." (PA01).

O depoimento de PA01 evidencia como a formação continuada contribui para o aprimoramento das práticas pedagógicas, permitindo a incorporação de estratégias que envolvem o trabalho com nomes próprios. Segundo a professora, essa abordagem auxilia as crianças a identificar letras e sons de forma significativa e pessoal, favorecendo a motivação e o engajamento no processo de alfabetização.

Por outro lado, PA02 relata a dificuldade inicial em conectar teoria e prática durante sua graduação, uma realidade enfrentada por muitos professores em formação:

"Minha formação inicial foi em Pedagogia, né? E eu via muito a teoria, mas, como no começo eu não trabalhava na escola, ficava muito distante da minha compreensão o que era dito na teoria, pelo fato de eu não estar praticando o que eu estava aprendendo. Então, por muitas vezes, eu não conseguia fazer esse link e compreender de fato o que os livros e os professores diziam. Apesar de haver algumas

discussões em sala, eu considero que as aulas eram mais expositivas.

O que me ajudou muito em relação à alfabetização foi a formação continuada, especialmente cursos de curta duração com temas específicos que fiz na Escola da Vila, em São Paulo. Além disso, as reuniões de formação pedagógica com minha coordenadora foram espaços onde aprendi muito sobre alfabetização e seu processo.

O trabalho com nomes próprios ficou muito mais evidente quando passei a trabalhar com crianças de 4 anos. Foi então que percebi o quanto essa abordagem é significativa para elas, o quanto elas demonstram interesse em ler seus próprios nomes e os dos colegas e como isso pode favorecer o processo de alfabetização." (PA02).

Esse relato destaca a importância dos espaços formativos, como cursos, palestras e reuniões pedagógicas, nos quais os professores têm a oportunidade de sistematizar suas práticas de maneira colaborativa. PA02 enfatiza ainda que, ao trabalhar com crianças pequenas, percebeu o impacto do trabalho com nomes próprios na construção da leitura e da escrita, ressaltando o interesse espontâneo das crianças em reconhecer seus nomes e os dos colegas.

PA03 também reforça a importância da busca por cursos de aperfeiçoamento para aprimorar sua prática pedagógica, além de destacar o impacto positivo que o trabalho com nomes próprios tem no processo de alfabetização:

"Minha formação de base é a Pedagogia. Gostei muito da área e me aperfeiçoei. Fiz pós-graduação para obter mais um título, cursando Psicopedagogia. Como gosto muito da área da alfabetização, quis me especializar e fiz um curso de Alfabetização e Letramento.

Sim, busquei aperfeiçoamento para melhorar minha prática.

O trabalho com nomes é a base da alfabetização, por se tratar de uma palavra estável. Por ser uma palavra estável, a gente inicia a alfabetização ali... começa dali.

Trabalho como alfabetizadora há cerca de 16, 17 anos." (PA03).

Essa perspectiva reflete o reconhecimento do nome próprio como uma palavra que carrega significado pessoal, emocional e estabilidade, tornando-o uma ferramenta pedagógica eficaz no início do processo de alfabetização. Nesse sentido, Teberosky (1996, p. 35) ressalta: "O nome próprio tem valor de verdade porque se refere a uma existência, a um saber compartilhado pelo emissor e pelo receptor."

De acordo com os relatos das professoras, a formação continuada oferece subsídios essenciais para o aprimoramento da prática pedagógica, permitindo a

adaptação de estratégias de ensino às necessidades dos alunos e possibilitando a troca de experiências e saberes com outros educadores. Esse processo é fundamental para a construção de um ensino respeitoso e significativo.

Como destaca Tardif (2014): "A formação dos professores não se limita aos conhecimentos adquiridos na formação inicial, mas é continuamente construída por meio da experiência prática e das interações no contexto escolar."

Essa perspectiva é evidente nos relatos analisados, que demonstram como o trabalho com nomes próprios se enriquece pela experiência acumulada ao longo da carreira e pelos conhecimentos adquiridos nas formações continuadas. O desenvolvimento profissional contínuo permite que os professores ampliem suas abordagens metodológicas, tornando o ensino da alfabetização mais contextualizado, dinâmico e alinhado às demandas das crianças.

6.6.2. Estratégias pedagógicas para trabalhar com nomes próprios

Nesta categoria, as professoras descreveram as estratégias pedagógicas utilizadas para trabalhar com os nomes próprios das crianças. As abordagens variam entre jogos, atividades lúdicas e métodos de ensino baseados no afeto e na valorização do conhecimento prévio dos alunos.

PA01 destaca a importância de utilizar estratégias diversificadas que tornem o processo de alfabetização engajador e eficaz:

"Ao longo desses anos, desenvolvi diversas estratégias para tornar a alfabetização um processo engajador e eficaz. Uso jogos, atividades lúdicas e materiais variados para estimular o interesse das crianças. A alfabetização inicial é um momento crucial, e meu objetivo é sempre criar um ambiente acolhedor e motivador." (PA01).

PA02 enfatiza que o processo de alfabetização deve respeitar o ritmo de aprendizagem das crianças, valorizando seus saberes prévios e promovendo atividades que façam sentido dentro de seu contexto:

"A alfabetização está presente em todos os anos da Educação Infantil. É muito bom acompanhar o processo das crianças e saber como elas pensam sobre isso, os conhecimentos que já possuem. Justamente para não gerar ansiedade no professor, que muitas vezes foca apenas no resultado final, valorizo esse processo. Trabalho muito a questão de respeitar o que as crianças já sabem e como elas aprendem, por meio de atividades contextualizadas, que envolvam as crianças, sejam interessantes

para elas, prazerosas e que façam sentido." (PA02).

Já PA03 enfatiza o papel do afeto como um recurso essencial na alfabetização, destacando que a criação de um ambiente seguro e acolhedor favorece a construção do conhecimento:

"Falando sobre a minha prática, na escola onde atuo, recebo alunos com diferentes bagagens e experiências. São alunos com saberes variados, e eu atuo através do afeto. Consigo propiciar atividades diferenciadas com base no afeto, pois, no meu primeiro dia de aula, meu primeiro discurso é que, além de professora, sou amiga. Quero que eles confiem em mim, porque acredito que, através do afeto, a criança consegue se abrir e ser mais receptiva ao conhecimento." (PA03).

As respostas acima revelam diferentes abordagens para o trabalho com os nomes próprios das crianças, mas todas convergem para um ensino mais significativo e respeitoso, valorizando a individualidade e os saberes prévios dos alunos.

A estratégia de PA01 destaca a criação de um ambiente acolhedor e motivador, por meio do uso de jogos e atividades lúdicas. Essas práticas não apenas tornam as crianças mais engajadas, mas também as tornam protagonistas no processo de aprendizagem, favorecendo a construção do conhecimento de forma prazerosa e dinâmica.

Por sua vez, PA02 ressalta a importância da valorização da construção do conhecimento, enfatizando que o aprendizado deve ser um processo gradual e contextualizado. Para ela, a alfabetização deve respeitar o ritmo das crianças e conectar-se com seus interesses e experiências, evitando a ansiedade e favorecendo o desenvolvimento natural da escrita e da leitura.

PA03, por outro lado, enfatiza o papel do afeto no ensino, destacando que um ambiente emocionalmente seguro e acolhedor favorece a aprendizagem. Ao estabelecer uma relação de confiança com os alunos, a professora acredita que as crianças se tornam mais abertas ao conhecimento e mais engajadas nas atividades escolares. Essa abordagem está em consonância com pesquisas que demonstram a influência dos vínculos afetivos no desenvolvimento cognitivo e social das crianças, reforçando que um ensino baseado na afetividade pode ser determinante para o sucesso da alfabetização.

PA03 destaca, ainda, que, em sua prática, o afeto é um elemento essencial para facilitar a participação ativa das crianças e fortalecer sua autoestima, contribuindo para a criação de um ambiente de aprendizagem mais seguro e acolhedor.

Ao serem questionadas sobre o trabalho com nomes próprios, as educadoras compartilharam suas experiências e abordagens pedagógicas, refletindo sobre a importância desse recurso no processo de alfabetização inicial. As respostas evidenciam diferentes estratégias, adaptadas às necessidades e características das crianças, e ressaltam a percepção das professoras sobre o impacto significativo do trabalho com os nomes próprios no desenvolvimento da leitura e da escrita.

PA01 destaca a importância de utilizar diferentes estratégias didáticas, tornando a aprendizagem mais significativa e motivadora:

"Sim, já trabalhei com nomes próprios. Utilizo cartões com os nomes das crianças, atividades de escrita e leitura dos próprios nomes, e jogos de identificação de letras. Os nomes próprios são uma ferramenta poderosa no processo de alfabetização, pois são altamente significativos para as crianças e facilitam a compreensão dos princípios alfabéticos.

Utilizo atividades como: jogos de bingo com nomes, atividades de escrita e reescrita dos nomes, leitura coletiva dos nomes em murais ou listas de chamada." (PA01).

PA02, por sua vez, enfatiza que o nome próprio está presente em diferentes contextos da rotina escolar, especialmente por meio de sorteios e jogos:

"Trabalho com nomes próprios e, atualmente, eles estão presentes nas brincadeiras e dinâmicas diárias. Utilizo cartões com os nomes das crianças e realizamos diversos sorteios na escola: quem será o ajudante do dia, quem começará uma atividade, quem escolherá o livro ou quem brincará no parque. Dessa forma, conseguimos inserir o trabalho com nomes próprios de maneira contextualizada na Educação Infantil.

Além disso, também utilizo os cartões para jogos e para atividades de registro. Por exemplo, após um jogo, as crianças registram o nome do vencedor e o dos colegas." (PA02).

Já PA03 destaca a sistematização da prática por meio da roda de nomes e de estratégias progressivas para desenvolver a consciência fonológica das crianças:

"Sim, já trabalhei e ainda trabalho com nomes próprios. A estratégia mais utilizada inicialmente é a roda de nomes. Utilizo uma canção e insiro o nome da criança. A partir disso, introduzo outros nomes e peço que uma criança busque o cartão do nome de um colega. Essa prática se torna uma atividade permanente, na qual os alunos começam, inicialmente de memória, a reconhecer as letras.

Por exemplo, quando percebem que Rafael começa com R, ele busca o cartão com essa letra. Se há crianças com o mesmo nome na sala, trabalhamos o sobrenome, o que enriquece ainda mais o aprendizado. Nesses casos, estimulamos a busca pela segunda, terceira e quarta letra, e assim sucessivamente.

Também utilizo cartazes com listas de nomes, rodas com cantigas que incorporam os nomes das crianças, bingo de nomes, jogo da memória com nomes, pesquisa e registro de outros nomes, entre outras propostas atrativas e contextualizadas. Planejar uma sequência didática que envolva desafios progressivos relacionados aos nomes próprios é o ideal no início de cada ciclo." (PA03).

As três educadoras relatam que trabalham sistematicamente com os nomes próprios, utilizando abordagens lúdicas e contextualizadas, como jogos, canções e brincadeiras, para tornar o aprendizado mais interativo e significativo. PA03, em particular, menciona que, quando há crianças com o mesmo nome, o sobrenome é utilizado para diferenciar e aprofundar a exploração das letras, o que enriquece o processo de alfabetização.

Conforme argumenta Teberosky (1996), cada parte do nome carrega em si uma representação da totalidade. Isso significa que, ao trabalhar com os nomes próprios, as crianças não apenas reconhecem letras e sons isoladamente, mas também compreendem a estrutura do sistema de escrita, utilizando esse conhecimento como base para a construção de novas palavras.

As professoras entrevistadas também compartilham recomendações pedagógicas para o uso eficaz do nome próprio no processo de alfabetização, enfatizando sua importância tanto no reconhecimento das letras e na escrita quanto no fortalecimento da identidade e da autoestima das crianças.

PA01 sugere estratégias para garantir que os nomes próprios sejam incorporados desde o início do ano letivo e utilizados de forma contínua nas atividades diárias:

"Comecem o ano letivo com atividades que envolvam os nomes próprios; utilizem os nomes em diversas atividades diárias para reforçar o reconhecimento e a escrita; criem ambientes de sala de aula onde os nomes dos alunos estejam visíveis, como em cartazes e etiquetas; incentivem a participação dos alunos na criação de materiais que envolvam seus nomes; variem as atividades para manter o interesse e engajamento dos alunos." (PA01).

PA02 destaca a importância de contextualizar o uso dos nomes próprios,

tornando o aprendizado significativo por meio de atividades lúdicas e interativas:

"É essencial trabalhar sempre o nome próprio de forma contextualizada, seja por meio de uma brincadeira, de um sorteio ou de um registro a partir de uma atividade prática. Por exemplo, desenvolvi uma atividade de amigo secreto e foi muito interessante ver a expectativa das crianças ao lerem o nome do colega sorteado para presenteá-lo com um desenho. Acredito que incluir o nome próprio nesse processo e trabalhá-lo de forma contextualizada contribui muito para a alfabetização." (PA02).

Já PA03 reforça que o nome próprio deve ser um elemento essencial nos planejamentos didáticos, tornando o processo de alfabetização mais natural e envolvente:

"Acredito que o nome é primordial e essencial para uma alfabetização mais leve. Por isso, recomendo que os professores incluam o trabalho com nomes em seus planejamentos. Usem cartões de nomes, façam rodas de leitura de nomes." (PA03).

As recomendações pedagógicas mencionadas pelas educadoras demonstram como o nome próprio é utilizado como um recurso tanto afetivo quanto cognitivo, sendo essencial para o desenvolvimento da escrita e para o fortalecimento do vínculo da criança com seu próprio processo de aprendizagem.

PA01 enfatiza o uso cotidiano do nome próprio em diferentes atividades, promovendo a familiarização das crianças com a escrita desde os primeiros dias de aula. PA02 ressalta a importância da contextualização, sugerindo que os nomes sejam inseridos de maneira natural e significativa no cotidiano escolar, como na atividade de amigo secreto, na qual a leitura dos nomes tornou-se um momento de descoberta e envolvimento. PA03 reforça a necessidade de planejar intencionalmente o trabalho com nomes próprios, garantindo que essa estratégia esteja presente ao longo do processo de alfabetização.

6.6.3. O significado pessoal do nome próprio para a identidade da criança

Os relatos a seguir deixam evidente o reconhecimento, por parte das professoras entrevistadas, de que o trabalho com nomes próprios vai além de uma simples estratégia pedagógica, exercendo um impacto emocional significativo sobre as crianças.

PA01 destaca que o reconhecimento e a escrita do próprio nome fortalecem a autoestima e a identidade da criança, fazendo com que ela se sinta valorizada no ambiente escolar:

"Sim, contribui significativamente. Ao reconhecer e escrever seus próprios nomes, as crianças se sentem valorizadas e reconhecidas, o que fortalece sua autoestima e identidade." (PA01).

PA02 reforça essa perspectiva, apontando que o nome próprio é uma referência estável e pessoal, que acompanhará a criança ao longo de toda a sua vida, tornando-se um elemento essencial no processo de alfabetização:

"Sim, porque nesse início do processo de alfabetização, eles sabem que vão carregar esse nome para o resto da vida, né? Então, estão aprendendo a ler e escrever um nome que é deles, que é uma palavra estável e que fará parte da vida deles para sempre." (PA02).

Já PA03 sintetiza essa visão ao afirmar:

"Sim, porque o nome é algo seu." (PA03).

Esses relatos corroboram com a afirmação de Ciampa (1998, p. 131), que destaca:

"O nome é mais que um rótulo ou etiqueta: serve como uma espécie de sineta ou chancela, que confirma e autentica nossa identidade. É o símbolo de nós mesmos."

Segundo Ciampa (1998), a relação com o próprio nome é tão intrínseca que imaginar-se com outro nome pode gerar desconforto, pois o nome desempenha um papel essencial na construção da identidade individual. Essa concepção se alinha às falas das professoras, que enfatizam que o trabalho com o nome próprio fortalece a identidade da criança, tornando a alfabetização mais leve e repleta de significado.

PA01 reforça que o nome próprio, além de um referencial identitário, torna o aprendizado mais relevante e envolvente:

"Os nomes próprios têm um grande significado pessoal para os alunos. Eles representam a identidade de cada criança, tornando o aprendizado mais relevante e envolvente. Trabalhar com o nome próprio pode aumentar a motivação dos alunos. Como eles têm uma ligação emocional com seus nomes, isso os incentiva a participar mais ativamente das atividades de leitura e escrita." (PA01).

PA02 aprofunda essa perspectiva ao apontar que o nome próprio é uma referência forte para a criança e desperta sua curiosidade em relação ao mundo letrado:

"Eu considero essencial o nome próprio, pois ele tem valor de verdade. É uma referência para as crianças, especialmente no início do processo de alfabetização. É algo que chama muita atenção e as aproxima do mundo letrado. Além disso, o nome

é parte da identidade delas, sendo uma referência forte. As crianças frequentemente fazem associações entre letras e os nomes dos colegas, dizendo coisas como: 'essa é a letra da Lorena', 'essa é a letra do Bernardo'." (PA02).

PA03 complementa essa visão, enfatizando que os nomes carregam significados emocionais e culturais, sendo uma das primeiras palavras que a criança reconhece e identifica:

"Sim, os nomes próprios podem ter um significado pessoal importante para os alunos. Eles são parte da identidade de uma pessoa e, muitas vezes, carregam histórias e tradições familiares. Além disso, ser chamado pelo nome correto pode gerar um sentimento de respeito e pertencimento ao grupo. Acredito que os nomes próprios são palavras altamente significativas para as crianças, sendo uma das primeiras palavras que elas reconhecem e identificam." (PA03).

As três educadoras reconhecem o nome próprio como um elemento essencial na identidade da criança. Para elas, o nome não é apenas uma palavra, mas uma representação simbólica de quem a criança é, tornando-se um ponto de referência emocional e cognitivo no processo de alfabetização.

Essa visão está alinhada com Teberosky (2003), que destaca que "O aprendizado da escrita consiste na apropriação de um objeto de conhecimento simbólico, que representa a linguagem."

Esse processo não é apenas técnico, mas também carrega significados emocionais e sociais, que afetam diretamente a forma como a criança interage com o sistema escrito. Assim, trabalhar com o nome próprio reforça essa apropriação simbólica, pois conecta a identidade pessoal da criança à construção do conhecimento sobre a linguagem escrita.

Dessa forma, os relatos das professoras evidenciam que o nome próprio auxilia no reconhecimento de letras e sons, bem como fortalece a autoestima, o pertencimento e a motivação para a aprendizagem, tornando o processo de alfabetização mais significativo e prazeroso.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada teve como propósito refletir sobre práticas significativas que utilizam o nome próprio como uma ferramenta potente no processo de alfabetização inicial, abrangendo tanto aspectos cognitivos quanto emocionais. A investigação se estruturou a partir da questão-problema: Pensando em situações didáticas que valorizam as práticas sociais e que tragam significados para as crianças, de que maneira o trabalho com os nomes próprios contribui com o processo de alfabetização inicial? Buscando responder a essa questão, estabeleceu-se como objetivo geral analisar como o trabalho com o nome próprio pode ser uma ferramenta eficaz no processo de alfabetização das crianças pequenas. Para atingir esse objetivo, foram definidos quatro objetivos específicos: verificar os efeitos psicológicos da alfabetização com nome próprio na construção da identidade infantil; identificar se os professores utilizam propostas pedagógicas baseadas no nome próprio e de que forma as aplicam na prática; analisar os impactos dessa abordagem no processo de aquisição da escrita e da leitura; e, por fim, elaborar o produto técnico "**Curso de Formação Continuada para Professores - O Nome Próprio como Ferramenta Potente para a Alfabetização Inicial**".

Os resultados obtidos reforçam a eficácia do uso do nome próprio como estratégia no processo de alfabetização, confirmando os estudos de Teberosky (1996), que destacam a escrita do nome próprio como uma ferramenta essencial para compreender o funcionamento do sistema alfabético. A análise comparativa entre as primeiras e segundas versões das escritas das crianças revelou avanços significativos em todas as hipóteses de escrita, com destaque para a progressão dos níveis pré-silábico para silábico e alfabético. Esses dados demonstram que o nome próprio não apenas facilita o reconhecimento das letras e dos sons, mas também promove confiança, motivação e uma compreensão progressiva das relações entre oralidade e escrita, tornando o aprendizado mais significativo. Além dos avanços cognitivos, os dados evidenciaram impactos emocionais positivos, como o fortalecimento da autoestima e da confiança das crianças. O uso do nome próprio, aliado a práticas pedagógicas contextualizadas e significativas, contribuiu para a criação de um ambiente escolar mais acolhedor, no qual as crianças se sentiram valorizadas e incentivadas a explorar novos conhecimentos.

Entretanto, a pesquisa também identificou desafios relevantes, especialmente

no que se refere aos efeitos negativos de experiências emocionais adversas, como episódios de bullying relacionados ao nome. Em um caso específico, uma criança expressou insatisfação com seu próprio nome, relatando que ele era "zoadado e irritado". Esse dado reforça a necessidade de práticas pedagógicas sensíveis e inclusivas, que considerem as particularidades individuais e sociais dos alunos, criando um ambiente escolar seguro e respeitoso, capaz de minimizar impactos emocionais prejudiciais e favorecer uma aprendizagem significativa. No que se refere às entrevistas com as professoras alfabetizadoras, os relatos destacaram a importância da formação continuada para a implementação de estratégias didáticas contextualizadas e eficazes. As práticas relatadas, como jogos, rodas de leitura e atividades lúdicas envolvendo o nome próprio, demonstraram ser fundamentais tanto para o engajamento das crianças quanto para o desenvolvimento da leitura e da escrita.

A pesquisa evidenciou que a formação docente desempenha um papel essencial no aprimoramento das práticas pedagógicas e na adaptação de metodologias que valorizam o nome próprio como um recurso significativo no processo de alfabetização. A compreensão das professoras sobre a relevância dessa estratégia reforça a ideia de que o trabalho com o nome próprio transcende o ensino da escrita, assumindo um papel crucial na construção da identidade infantil, na valorização da subjetividade dos alunos e na promoção de um ensino mais humanizado e significativo. Considera-se, portanto, que o trabalho com o nome próprio é uma estratégia pedagógica de grande potencial, que deve ser amplamente valorizada e incorporada às políticas educacionais. Para isso, é essencial fomentar programas de formação continuada que integrem essa abordagem à prática docente, promovendo uma alfabetização contextualizada, respeitosa e alinhada às necessidades e experiências das crianças.

Sugere-se, para futuras pesquisas, um aprofundamento em intervenções pedagógicas que utilizem o nome próprio como base para o ensino da escrita e da leitura, além de investigações sobre sua relação com outros aspectos da aprendizagem, como a construção de sentido na produção textual. Estudos comparativos entre diferentes abordagens metodológicas também poderiam contribuir para a ampliação das possibilidades de aplicação dessa estratégia no contexto educacional.

Por fim, reitera-se a relevância de realizar pesquisas e aprofundar os estudos sobre essa temática, que inspira e contribui diretamente para a prática docente em sala de aula. A jornada de investigação revelou-se um processo desafiador, mas

também extremamente enriquecedor, permitindo a intersecção entre as perspectivas de pesquisadora e professora alfabetizadora, ambas em constante construção e aprimoramento. A reflexão sobre a alfabetização não se encerra com este estudo, mas se amplia para novas possibilidades de intervenção e formação, consolidando a importância de um ensino que respeite as experiências e subjetividades das crianças, tornando o processo de aprendizagem mais humano, significativo e transformador.



UNIVERSIDADE
**CATÓLICA
DE SANTOS**

ANDREA SOARES DE ARAUJO

LEOCADIO

Produto Técnico/Tecnológico: Curso de Formação Continuada para Professores - O Nome Próprio Como Ferramenta Potente Para A Alfabetização Inicial, classificado como Curso de formação profissional, derivado da dissertação de mestrado intitulada "**O Nome Próprio e Suas Contribuições para a Alfabetização Inicial**", apresentada como requisito para a obtenção do título de Mestre em Psicologia, Desenvolvimento e Políticas Públicas pela Universidade Católica de Santos (UNISANTOS).

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Daisy Inocencia Margarida de Lemos

SANTOS

2025

**PRODUTO TÉCNICO:
CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA
PROFESSORES – “O NOME PRÓPRIO COMO
FERRAMENTA POTENTE PARA A ALFABETIZAÇÃO
INICIAL”**

Produto Técnico/Tecnológico: Curso de Formação Continuada para Professores - O Nome Próprio Como Ferramenta Potente Para A Alfabetização Inicial, classificado como Curso de formação profissional, derivado da dissertação de mestrado intitulada "**O Nome Próprio e Suas Contribuições para a Alfabetização Inicial**", apresentada como requisito para a obtenção do título de Mestre em Psicologia, Desenvolvimento e Políticas Públicas pela Universidade Católica de Santos (UNISANTOS).

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Daisy Inocencia Margarida de Lemos

RESUMO

O curso "Nome Próprio: Ferramenta Potente para a Alfabetização Inicial" é um produto técnico desenvolvido no âmbito da dissertação de Mestrado Profissional em Psicologia, Desenvolvimento e Políticas Públicas da Universidade Católica de Santos (UNISANTOS). Destinado a professores alfabetizadores e equipes pedagógicas, o curso tem como objetivo principal compartilhar como o uso do nome próprio pode ser uma estratégia eficaz no processo de alfabetização inicial, articulando aspectos cognitivos, emocionais e sociais da aprendizagem. Composto por seis encontros formativos, o curso aborda fundamentos teóricos, práticas pedagógicas significativas e reflexões sobre a prática docente, promovendo um aprofundamento sobre o potencial do nome próprio no ensino da leitura e da escrita. As atividades propostas incluem discussões, criação de estratégias didáticas e análise de intervenções pedagógicas, proporcionando aos participantes instrumentos para a aplicação dessa abordagem em diferentes contextos escolares. O curso visa ampliar o olhar dos docentes, promovendo uma alfabetização contextualizada e transformadora, que fortaleça o vínculo das crianças com o processo de leitura e escrita. Dessa forma, espera-se que os professores possam incorporar práticas inovadoras e alinhadas às necessidades dos alunos, contribuindo para um ensino mais significativo, motivador e inclusivo.

Palavras-chave: Nome próprio; Formação docentes; Alfabetização Inicial.

8. PRODUTO TÉCNICO: CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES – “O NOME PRÓPRIO COMO FERRAMENTA POTENTE PARA A ALFABETIZAÇÃO INICIAL”

CLASSIFICAÇÃO: Curso de formação profissional

8.1. Fundamentação teórica

O presente Produto Técnico – Curso de Formação Continuada para Professores - O Nome Próprio como Ferramenta Potente para a Alfabetização Inicial – é resultado da pesquisa desenvolvida no Mestrado Profissional em Psicologia, Desenvolvimento e Políticas Públicas da Universidade Católica de Santos (UNISANTOS).

A alfabetização vai além do simples decifrar de códigos; ela possibilita o desenvolvimento da comunicação, da cognição e da capacidade de compartilhar ideias e pensamentos. Além disso, promove a criticidade e a compreensão do que se escreve e lê, permitindo que o indivíduo compreenda e transforme a realidade em que está inserido. Entretanto, para que esse processo ocorra de maneira efetiva, é essencial que a alfabetização esteja ancorada em práticas significativas, com propósito social e comunicativo, de forma que os educandos percebam sentido nas atividades propostas.

Dentre as diversas estratégias que favorecem o ensino da leitura e da escrita, o trabalho com o nome próprio destaca-se por promover uma aprendizagem contextualizada e significativa, ao integrar aspectos cognitivos, afetivos e sociais de maneira respeitosa e próxima à realidade dos alunos. O nome próprio, por ser uma referência estável e pessoal, torna-se um ponto de partida para a construção do conhecimento sobre o sistema de escrita, estabelecendo conexões entre a identidade da criança e seu processo de alfabetização.

Para que práticas como essa favoreçam uma alfabetização significativa, é fundamental que o professor crie situações de interação e colaboração entre os alunos. Nesse sentido, Weisz (2003, p. 71-72) enfatiza que: "Quando o professor proporciona situações de intercâmbio e colaboração na sala de aula, os alunos

podem trocar informações entre si, discutir de maneira produtiva e solidária e aprender uns com os outros."

Assim, a formação continuada de professores não é apenas um compromisso com a qualidade educacional, mas também uma ferramenta essencial para a implementação de práticas pedagógicas transformadoras. Práticas que não apenas desenvolvem a competência leitora e escritora, mas que também permitem que os alunos construam significados, exerçam sua autonomia e desenvolvam um olhar crítico sobre o mundo. Dessa forma, a alfabetização deixa de ser um processo mecânico e se torna um caminho para a formação de cidadãos reflexivos e atuantes, capazes de interagir com o meio em que vivem de maneira consciente e participativa.

A formação continuada de professores é essencial para a qualificação do ensino e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que acompanhem as mudanças e desafios da educação contemporânea. No contexto da alfabetização, torna-se ainda mais relevante, pois permite que os docentes adquiram conhecimentos atualizados sobre processos de ensino e aprendizagem da leitura e escrita, contribuindo para uma atuação mais reflexiva e eficaz. De acordo com Tardif (2014), a formação docente não se limita ao período inicial de graduação, sendo construída continuamente a partir da experiência prática e das interações no ambiente escolar. Esse processo formativo constante é fundamental para que o professor possa responder às demandas da educação, aprimorando seu repertório pedagógico e metodológico.

A formação continuada é um direito dos professores e uma necessidade para a melhoria da qualidade educacional. Conforme aponta Imbernón (2011), o desenvolvimento profissional docente deve ser entendido como um processo contínuo, articulando teoria e prática para promover a reflexão sobre as experiências cotidianas em sala de aula. A ausência dessa formação permanente pode gerar um ensino mecanizado e pouco significativo, desconsiderando a necessidade de adaptação às realidades socioculturais dos alunos. No caso da alfabetização, essa formação assume um papel ainda mais estratégico, pois envolve a apropriação de metodologias que respeitem as diferentes hipóteses de escrita e incentivem práticas inovadoras, como o trabalho com o nome próprio.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também enfatiza a importância

da formação continuada, apontando que a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental requerem professores capacitados para promover experiências significativas de aprendizagem da leitura e da escrita, levando em consideração os conhecimentos prévios das crianças (Brasil, 2017). A alfabetização, nesse sentido, não pode ser reduzida à mera decodificação de letras e palavras, mas deve ser compreendida como um processo complexo, que envolve dimensões cognitivas, sociais e afetivas (Mortatti, 2010). A formação continuada permite que os professores compreendam melhor esses aspectos e desenvolvam estratégias mais eficazes para auxiliar seus alunos.

Além disso, a formação docente contínua contribui para a reflexão crítica e a inovação das práticas pedagógicas, promovendo um ensino mais dialógico e participativo. Ensinar exige pesquisa e constante atualização, pois a prática educativa precisa estar em permanente transformação, acompanhando os avanços do conhecimento. Para que a alfabetização seja um processo que respeite a diversidade e as diferentes trajetórias de aprendizagem das crianças, é fundamental que os professores sejam incentivados a questionar e aprimorar suas práticas, investindo em metodologias que favoreçam a construção de sentido na aprendizagem.

A valorização da formação continuada também está diretamente relacionada à construção da identidade profissional docente. Segundo Pimenta e Anastasiou (2014), a docência não deve ser vista apenas como um conjunto de técnicas a serem aplicadas, mas como uma prática reflexiva e investigativa, que demanda estudo contínuo, diálogo com a pesquisa acadêmica e trocas entre profissionais da área. No contexto da alfabetização, essa perspectiva é essencial para que os professores possam reconhecer as singularidades de cada aluno e criar estratégias pedagógicas que respeitem sua individualidade, promovendo uma aprendizagem mais inclusiva e significativa.

8.2. Objetivo Geral

Fornecer suporte e recursos para que os educadores potencializem suas práticas pedagógicas no processo de alfabetização, promovendo uma aprendizagem significativa, estimulante e com propósito social, por meio do uso do nome próprio como estratégia didática.

8.3. Objetivos Específicos

- Compreender os fundamentos teóricos que sustentam o trabalho com o nome próprio no processo de alfabetização, explorando sua relevância no desenvolvimento da leitura e da escrita.
- Fortalecer o uso de estratégias pedagógicas que promovam o vínculo entre alfabetização, identidade e aspectos emocionais, favorecendo a construção da autonomia e da autoconfiança das crianças.
- Promover reflexões sobre práticas pedagógicas significativas, incentivando a adoção de metodologias inovadoras e contextualizadas no ensino da alfabetização inicial.

8.4. Público-Alvo

O curso será destinado a professores alfabetizadores e equipes pedagógicas de seis escolas, sendo três da rede pública e três da rede particular. Em cada instituição, serão realizados seis encontros formativos, nos quais os participantes terão a oportunidade de aprofundar seus conhecimentos teóricos e práticos sobre a alfabetização a partir do nome próprio.

8.5. Metodologia e operacionalização

Os encontros ocorrerão mensalmente, proporcionando um espaço de escuta, acolhimento e troca de experiências entre os educadores. A escolha dessa frequência se justifica pela demanda das escolas e das educadoras, permitindo tempo para a experimentação e reflexão entre as formações. Cada encontro terá duração de 1 hora e 30 minutos e será realizado de forma presencial.

A divulgação do curso ficará sob a responsabilidade da pesquisadora e será realizada por meio de visitas às instituições de ensino, com o intuito de apresentar a proposta formativa e engajar os participantes.

8.5.1. Planejamento dos encontros formativos

1º Encontro: Apresentação e Introdução ao Programa

Objetivo: Apresentar a proposta do curso e promover a integração entre os

participantes, criando um espaço para compartilhamento de experiências e expectativas.

Descrição:

- A pesquisadora esclarecerá os objetivos e a dinâmica do programa.
- Os participantes serão convidados a se apresentar, compartilhando sua trajetória como educadores, a faixa etária com que trabalham e suas expectativas em relação aos encontros formativos.

Temática abordada: O papel dos nomes próprios na compreensão do sistema de escrita.

Atividade: Reflexão em grupo sobre como boas práticas pedagógicas impactam a aprendizagem.

2º Encontro: Psicogênese da Língua Escrita e o Trabalho com Nomes Próprios

Objetivo: Refletir sobre as contribuições da psicogênese da língua escrita para a alfabetização, explorando o progresso das crianças na escrita e leitura dos nomes dos colegas.

Descrição:

- Discussão teórica sobre os avanços das crianças no reconhecimento e escrita dos nomes próprios.

Pergunta disparadora: Como podemos inserir o trabalho com nomes nos planejamentos pedagógicos?

Atividade: Reflexão em grupo sobre estratégias para incorporar o trabalho com nomes próprios ao planejamento.

3º Encontro: Práticas Pedagógicas com Nomes Próprios

Objetivo: Apresentar e desenvolver práticas que envolvam o uso de nomes próprios, considerando diferentes faixas etárias e contextos pedagógicos.

Descrição:

- Apresentação de estratégias pedagógicas, como bingo de nomes, chamada interativa e descubra o nome, explorando diferentes materiais e

desafios adaptados às necessidades de cada criança.

Atividade: Formação de trios para a criação de novas propostas pedagógicas baseadas no trabalho com nomes próprios, considerando diferentes faixas etárias.

Tarefa: Cada trio escolherá uma das propostas elaboradas para aplicar em sala de aula e compartilhar os resultados no próximo encontro.

4º Encontro: Sistematização e Reflexão sobre a Prática

Objetivo: Analisar as experiências das professoras na aplicação das propostas desenvolvidas no encontro anterior, ampliando a reflexão sobre a intencionalidade pedagógica.

Descrição:

- Sistematização das práticas aplicadas e análise das experiências das educadoras.
- Exibição e discussão de um vídeo pedagógico sobre alfabetização.

Atividade: Reflexão em grupo sobre como tornar o planejamento mais intencional e significativo.

5º Encontro: Intervenções Pedagógicas e Avanços na Escrita e Leitura

Objetivo: Refletir sobre o impacto das intervenções pedagógicas na aquisição da escrita e leitura.

Descrição:

- Discussão sobre o papel das intervenções pedagógicas e a importância da intencionalidade didática para o avanço das crianças na alfabetização.

Atividade: Análise de casos reais e elaboração de intervenções pedagógicas para estimular o desenvolvimento da leitura e da escrita.

6º Encontro: Avaliação e Impacto do Programa

Objetivo: Avaliar os resultados do curso, discutindo como ele influenciou as práticas de alfabetização e o impacto na aprendizagem das crianças.

Descrição:

- Discussão coletiva sobre os avanços observados nas práticas pedagógicas e na aprendizagem das crianças.

Atividade: Construção coletiva de recomendações para a continuidade do trabalho com nomes próprios.

Encerramento: Reflexão sobre os desafios e as conquistas alcançadas durante o programa.

8.6. Recursos necessários

Para a realização das formações presenciais, serão necessários os seguintes recursos:

- Sala adequada para os encontros, com espaço suficiente para acomodar os participantes de maneira confortável.
- Projetor multimídia, para a exibição de materiais audiovisuais e apresentação dos conteúdos teóricos e práticos.

8.7. Considerações finais

Espera-se que esses encontros promovam reflexões aprofundadas sobre intervenções pedagógicas e situações didáticas, considerando o nome próprio como uma estratégia potente para a alfabetização inicial. Ao longo das formações, busca-se fortalecer um ensino repleto de sentido e significado, respeitando o tempo de aprendizagem de cada criança e favorecendo um processo de alfabetização contextualizado e humanizado.

9. REFERÊNCIAS DO PRODUTO TÉCNICO

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogêneses da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artemed Editora, 1999.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **História dos Métodos de Alfabetização no Brasil**. São Paulo: UNESP, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

WEISZ, Telma. **Diálogos entre ensino e aprendizagem**. 2ª. ed. São Paulo: Ática, 2003.

10. REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Rosa. **O papel pedagógico do nome próprio**. Revista Avisa lá, Junho de 2008, p Disponível em: <<https://avisala.org.br/index.php/conteudo-por-edicoes/revista-avisala-41/nome-proprio-na-alfabetizacao/>> Acesso em: 24 de Out. 2023.
- BARBOSA, Eliane dos Santos. **Afetividade no processo de aprendizagem**. Revista Educação Pública, v. 20, nº 41, 27 de outubro de 2020. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/41/afetividade-no-processo-de-aprendizagem>> Acesso em: 26 ago. 2024 .
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/base/o-que>>. Acesso em: 26 ago. 2023 .
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução**. Brasília/ DF: MEC, SEF, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília/ DF: MEC, SEF, 1998.
- BRASIL. **Constituição. Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica: orientações gerais**. Catálogo. Brasília: DF, 2006.
- BRASIL. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. **Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes Gerais**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 129, p. 22-23, 5 jul. 2012.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União: edição extra, Brasília, DF, 26 jun. 2014.
- BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF. MEC, 1998.3.v.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização**. Caderno de Apresentação. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2015
- Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional.

Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: Currículo na alfabetização: Concepções e princípios. Ano 1: Unidade 1/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012

CAUTI, Carlo. **40,8% das crianças brasileiras não foram alfabetizadas, mostra pesquisa.** Exame, 2022. Disponível em: <<https://exame.com/brasil/pesquisa-jovens-brasileiros-alfabetizados/>> Acesso em: 22 jan. 2023.

CHAKUR, Cilene Ribeiro de Sá Leite. **A desconstrução do construtivismo na educação: crenças e equívocos de professores,** autores e críticos. 2015.

CIAMPA, Antônio da Costa. **A estória do Severino e a história da Severina: Um ensaio de psicologia social.** São Paulo: Brasiliense, 1998

CIAMPA, Antônio da Costa. Identidade. In: LANE, Sílvia T. M.; CODO, Wanderley (orgs.). **Psicologia Social: O homem em movimento.** 14 ed. São Paulo: Brasiliense, 2012

COSTA, Fabíola Elizabete et al. **Políticas públicas de alfabetização no Brasil: análise do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e da Política Nacional de Alfabetização (PNA).** Revista Educação e Políticas em Debate, Uberlândia-MG, v. 10, n. 2, p. 630-647, 2021.

DE OLIVEIRA, Fernando Rodrigues; NEVES, Diego Benjamim. **A implementação do construtivismo em alfabetização na perspectiva de Ferreiro e Teberosky na rede municipal de ensino de São Paulo (1983-1988).** Revista Brasileira de Alfabetização, n. 12, p. 172-191, 2020.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização.** 26ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras.** Tradução de Maria Zilda da Cunha Lopes; retradução e cotejo de textos Sandra Trabucco Valenzuela. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FERREIRO, E. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito** – seleção de textos de pesquisa. Tradução de Rosana Malerba. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogêneses da Língua Escrita.** Porto Alegre: Artemed Editora, 1999.

FRANCO, Maria Laura. **Análise do conteúdo.** 2ª ed. Brasília: Livro Editora, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HILARIO, Thiago Wedson et al. A presença do construtivismo no processo de

alfabetização em linguagem no Brasil. **Revista Uniaraguaia**, v. 18, n. 3, p. 10-23, 2023.

KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LAKATOS, Eva M.; MARCONI, M. de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 1987.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2022.

MELLO, Márcia Cristina de Oliveira. O pensamento de Emilia Ferreiro sobre alfabetização. **Revista Moçambros: acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa**,. São Paulo, ano 1, n. 2, 2007. Disponível em: . Publicado em: março de 2007. Acesso em 04/05/2024.

Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais; Ensino Fundamental (1ª a 4ª)**. SEF. Brasília: MEC/SEF, 1997.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília: MEC/SEB, 2012.

MONTENEGRO, Erika Regine de Melo. **O processo de aquisição da escrita e da leitura a partir do nome próprio**. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, [S. l.], v. 9, n. 9, p. 3012–3017, 2023. DOI: 10.51891/rease.v9i9.11450. Disponível em: <<https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/11450>>. Acesso em: 26 ago. 2024.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **História Dos Métodos De Alfabetização No Brasil**. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf>. Acesso em: 04 de mai. 2024.

MOREIRA, Marco. Antônio. **A Teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006.

MOREIRA, Marco Antônio; MASINI, Elcie F. Salzano. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Centauro, 2006.

PETRUCCI, Giovanna Wanderley; BORSA, Juliane Callegaro; KOLLER, Sílvia Helena. **A Família e a escola no desenvolvimento socioemocional a infância**. Trends in Psychology/Temas em Psicologia, v. 24, n. 2, p. 391-402, 2016. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2016000200001&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 17 maio. 2024.

PRADO FILHO, Kleber; MARTINS, Simone. **A subjetividade como objeto da (s) psicologia (s)**. Psicologia & Sociedade, v. 19, p. 14-19, 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/psoc/a/NJYycJNvX58WS7RHRssSjjH/abstract/?lang=pt>> Acesso em 01 jun. 2024.

REY, Fernando Luis González. **A pesquisa e o tema da subjetividade em educação.** Psicologia da educação, n. 13, 2001. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/32815>> Acesso em 1jun. 2024.

SANTOS, Maria de Fátima de Souza. **Representação social e a relação indivíduo-sociedade.** Temas psicol., Ribeirão Preto, v. 2, n. 3, p. 133-142, dez. 1994. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1994000300013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 20 maio. 2024.

SARNOSKI, Eliamara Aparecida. **Afetividade no processo ensino-aprendizagem.** Disponível em: <https://www.caxias.ideau.com.br/wp-content/files_mf/0591228939ab3bddbe3d293fc78a6251223_1.pdf>. Acesso em 26 ago. 2024 .

SILVA, Flávia Gonçalves da. **Subjetividade, individualidade, personalidade e identidade: concepções a partir da psicologia histórico-cultural.** Psicol. educ., São Paulo, n. 28, p. 169-195, jun. 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752009000100010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 10 jun . 2024.

Tardif, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. **Aprender a Ler e a Escrever: uma proposta construtivista.** 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TEBEROSKY, Ana. **Contextos de alfabetização inicial.** 1ª. ed.Porto Alegre: Artmed, 2004.

TEBEROSKY, Ana. **Psicopedagogia da linguagem escrita.** 8ª. ed.Petrópolis: Vozes, 1996.

TELES, Albertisa da Silva. **História da alfabetização no Brasil e seus reflexos na alfabetização contemporânea.** Disponível em: <<https://repositorio.uniceub.br/jspui/handle/prefix/15864>> Acesso em 15 jun . 2023.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação: a observação.** 1ª. ed. Brasília: Plano, 2003.

WEISZ, Telma. **Diálogos entre ensino e aprendizagem.** 2ª. ed. São Paulo: Ática,2003.

ZAGURY, T. **Como agir para ajudar.** Escola sem conflito parceria com os pais. 7ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.

11. APÊNDICES

11.1. Apêndice A – Roteiro da entrevista semi-estruturada com as professoras

TÍTULO DO PROJETO: O Nome Próprio e Suas Contribuições Para Alfabetização Inicial

ORIENTADORA: Profa. Dra. Daisy Inocência Margarida de Lemos

ENTREVISTADORA: Andrea Soares de Araujo Leocadio

DATA DA APLICAÇÃO: ____/____/____

LOCAL DA APLICAÇÃO: _____

I. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL E CONTEXTO DE ENSINO:

- 1) Fale um pouco sobre sua formação inicial e continuada. A formação inicial ou até mesmo a continuada, de alguma forma, auxiliaram para apresentar a relevância da Alfabetização inicial? E sobre o trabalho com nomes? Quanto tempo você trabalha como alfabetizadora?
- 2) Qual faixa etária você trabalha atualmente?
- 3) Compartilhe sua experiência como professora alfabetizadora.

II. PERCEPÇÃO: CONTRIBUIÇÃO DOS NOMES PRÓPRIOS

- 4) Você já trabalhou com Nome próprio? Como foi esse trabalho? E se não trabalhou, como pensa que poderia fazer? Como você percebe o papel dos nomes próprios no processo de alfabetização inicial?
- 5) Em sua opinião, de que forma o uso do nome próprio pode colaborar para aquisição da escrita alfabética?
- 6) Você considera que os nomes próprios tenham significado pessoal para os alunos?
- 7) O nome próprio influencia a motivação dos alunos para avançar na leitura e na escrita?

III. ESTRATÉGIAS E ATIVIDADES:

- 8) Quais tipos de atividades ou estratégias você utiliza para incorporar nomes próprios nas aulas de alfabetização?
- 9) Você percebe que o trabalho com nome próprio contribui com a formação da

identidade da criança? Explique.

- 10)** Com base em sua experiência, quais recomendações você daria a outros professores alfabetizadores que desejam incorporar nomes próprios de forma eficaz em suas práticas de ensino?

11.2. Apêndice B - Roteiro da entrevista semi-estruturada com as crianças

TÍTULO DO PROJETO: O Nome Próprio e Suas Contribuições Para Alfabetização Inicial

ORIENTADORA: Profa. Dra. Daisy Inocência Margarida de Lemos

ENTREVISTADORA: Andrea Soares de Araujo Leocadio

DATA DA APLICAÇÃO: ____/____/____

LOCAL DA APLICAÇÃO: _____

PERGUNTAS:

- 1) Você sabe por que os seus pais te deram esse nome?
- 2) Você gosta do seu nome? Por quê?
- 3) Você conhece outras palavras que começam com a letra do seu nome? Poderia me falar algumas?
- 4) O que você sente ao escrever o seu nome?
- 5) Você acha que aprender seu nome ajuda você a aprender a ler e escrever? Por quê?
- 6) O que você sente quando percebe que seu nome te ajuda a escrever outras palavras?

11.3. Apêndice C – Bingo de Nomes de Animais

TÍTULO DO PROJETO: O Nome Próprio e Suas Contribuições Para Alfabetização Inicial

ORIENTADORA: Profa. Dra. Daisy Inocência Margarida de Lemos

ENTREVISTADORA: Andrea Soares de Araujo Leocadio

DATA DA APLICAÇÃO: ____/____/____

LOCAL

DA

APLICAÇÃO:

Será entregue uma cartela com nome de quatro animais. Parte dos nomes desses animais estão vinculados com partes dos nomes das crianças do grupo (sílabas). O objetivo é observar de que maneira as crianças percebem que partes dos nomes já conhecidos por elas estão presentes em outras palavras e que tais partes permanecem escritas da mesma forma e podem contribuir na formação de novas palavras.

MODELO DA CARTELA DO BINGO:

MACACO	ANTA
MORCEGO	GIRAFÁ

11.4. Apêndice D – Escrita de Títulos de Livros na Lousa

TÍTULO DO PROJETO: O Nome Próprio e Suas Contribuições Para Alfabetização Inicial

ORIENTADORA: Profa. Dra. Daisy Inocência Margarida de Lemos

ENTREVISTADORA: Andrea Soares de Araujo Leocadio

DATA DA APLICAÇÃO: ____/____/____

LOCAL

DA

APLICAÇÃO:

Com um grupo reduzido de cinco crianças. Cada criança será convidada a escrever um título de livro conhecido por elas. Durante e após a escrita as crianças poderão opinar sobre o que está grafado com perguntas ou sugestões de letras ou sílabas que acreditam fazer parte das palavras escritas, o objetivo é levar as crianças a reflexão e discussão sobre a escrita e a leitura e observar se os nomes se fazem presente durante as reflexões.

11.5. Apêndice E – Sondagem Diagnóstica de Escrita

TÍTULO DO PROJETO: O Nome Próprio e Suas Contribuições Para Alfabetização Inicial

ORIENTADORA: Profa. Dra. Daisy Inocência Margarida de Lemos

ENTREVISTADORA: Andrea Soares de Araujo Leocadio

DATA DA APLICAÇÃO: ____/____/____

LOCAL

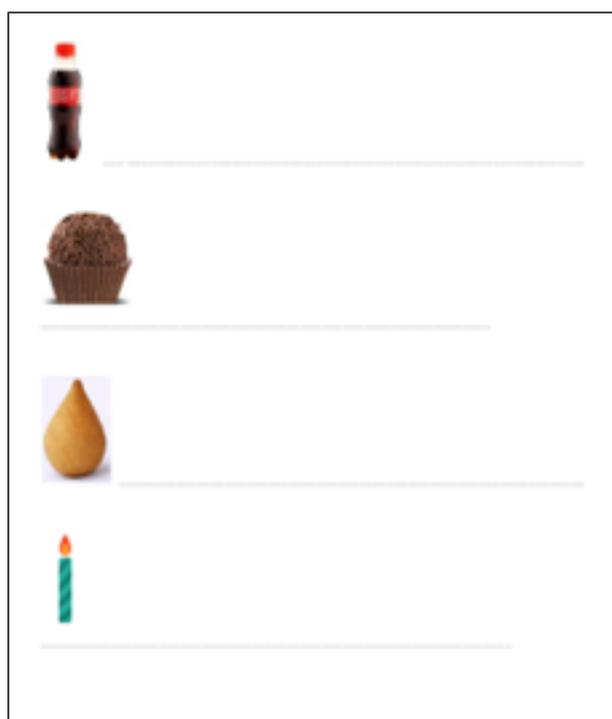
DA

APLICAÇÃO:

Essa proposta será realizada no início e ao final da coleta para acompanhar e analisar os avanços das crianças na aquisição da base alfabética a sondagem funciona como um diagnóstico.

Essa atividade é feita individualmente será uma folha com imagens que tenha o mesmo campo semântico (animais, festa de aniversário, brinquedos...) e deve seguir uma ordem de acordo com o número de sílabas: polissílaba, trissílaba, dissílaba e monossílaba. Ao final, é ditado uma frase em que uma das palavras (trissílaba ou dissílaba) esteja presente.

Modelo de Sondagem:



11.6. Apêndice F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Pais

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (CNS 510/16)

Eu convido você, responsável pelo menor

a autorizar a participação, do seu (sua) filho (a) como voluntário (a), da pesquisa intitulada: “**Nome Próprio: Contribuições para alfabetização inicial**”, desenvolvida pela pesquisadora Andrea Soares de Araujo Leocadio, sob a orientação da Professora Doutora Daisy Inocência Margarida de Lemos, a ser realizada na instituição Liceu santista, situada na Avenida Francisco Glicério, 642, - José Menino - Santos/SP.

Este convite está sendo feito a você, responsável pela criança, pois a contribuição dela será muito significativa para nossa pesquisa, entretanto é importante que seja espontânea. É fundamental esclarecer que em qualquer etapa da pesquisa, seu filho (a) poderá desistir da participação, sem nenhum tipo de prejuízo. Também terá assegurada sua privacidade, garantindo que as informações obtidas e seus dados pessoais, não serão divulgados de forma que possam identificá-lo (a). Somente a pesquisadora e a orientadora terão conhecimento dos resultados.

Vale ressaltar também que todos os custos com os materiais e execução da pesquisa, ficarão a cargo da pesquisadora e que o (a) responsável não necessitará contribuir com qualquer quantia monetária. No caso de alguma ocorrência que possa trazer danos decorrentes da participação na pesquisa, o participante terá direito a uma indenização, conforme estabelecido na Resolução 466/12. Contudo, vale ressaltar que todos os riscos estão minimamente reduzidos por se tratar de atividades que fazem parte da rotina diária dos participantes desta pesquisa. A qualquer momento da pesquisa, você como responsável, terá acesso a pesquisadora, bem como a sua orientadora e poderá solicitar esclarecimentos de dúvidas, sendo assim, disponibilizamos nossos e-mails e telefones: 1. Pesquisadora responsável mestranda Andrea Soares de Araujo Leocadio (celular:13-991036560, e-mail: dsaleocadio@gmail.com e 2. Orientadora professora Dr^a Daisy Inocência, celular: 13 997019057, e-mail: daisy.lemos@unisantos.br).

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Católica de Santos, órgão responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres

humanos, com o objetivo de garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas. Caso tenha alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, perguntas, reclamações sobre o estudo ou queira obter qualquer outra informação sobre seus direitos como participante, convidamos a entrar em contato com o CEP cujo endereço é Av. Conselheiro Nébias, 300, Vila Mathias Santos/SP. Prédio administrativo, sala 202, telefone (13) 3205-5555, ramal 1254. O horário de funcionamento é de terça a quinta-feira, das 12h às 18h ou pelo e-mail comet@unisantos.br.

A seguir, serão apresentadas as principais informações sobre a pesquisa:

Objetivo: A pesquisa tem por objetivo principal analisar como o trabalho com nome próprio pode ser uma ferramenta potente no processo de alfabetização das crianças pequenas.

Justificativa: O processo de alfabetização é essencial para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Dentre as estratégias utilizadas para a alfabetização, o trabalho com nomes próprios tem ganhado destaque nos últimos anos as pesquisas mostram a relevância desse trabalho.

Sendo assim, a presente pesquisa se faz importante no sentido de encontrar respostas de como o trabalho com nome próprio pode contribuir com a alfabetização inicial e como esse trabalho proporciona autonomia e autoconfiança, pois além de ser uma forma de trabalhar a escrita e a leitura, os nomes próprios também possuem um valor afetivo e emocional, já que remetem a pessoas importantes na vida da criança

Procedimentos metodológicos: será realizado uma entrevista semi-estruturada para as professoras alfabetizadoras e observação participante de atividades que será aplicado pela pesquisadora que avaliará a contribuição do trabalho do nome próprio na vida das crianças - tanto nos aspectos emocionais quanto pedagógicos.

Benefícios: O estudo envolve benefícios tanto para as crianças atendidas, quanto para as educadoras envolvidas.

As crianças serão beneficiadas, pois poderão explorar a origem e o significado do seu nome entendendo a importância dele, fortalecendo sua identidade e promovendo uma alfabetização cheia de significados.

As Educadoras serão beneficiadas com aumento de conhecimento no assunto, contribuições teóricas e práticas resultantes da pesquisa.

Riscos: A participação na pesquisa oferece riscos mínimos, podendo ocorrer algum cansaço físico em função de participar das atividades de oralidade, leitura e escrita. Da mesma forma, o participante poderá desistir de participar das propostas a qualquer momento, sem que isso interfira em seu processo como aluno, e não haverá nenhum custo ou prejuízo associado à desistência da pesquisa.

O mesmo poderá ocorrer com os participantes adultos, as professoras.

Custos envolvidos pela participação da pesquisa: Trata-se de uma pesquisa voluntária, sendo assim nenhum valor econômico será recebido ou pago aos participantes.

Enquanto responsável declaro estar ciente de que:

- a) O meu filho(a) / tutelado (a) será avaliado (a) pela pesquisadora ou alguém da equipe de pesquisa durante 6 meses de frequência no Colégio Liceu Santista.

Eu, _____ após tomar ciência de todos os propósitos da pesquisa “Nome próprio: contribuições para alfabetização inicial”, os procedimentos a serem realizados, os possíveis desconfortos e riscos, a garantia de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes, bem como a minha participação isenta de despesas, concordo voluntariamente que meu filho participe deste estudo, ciente de que, a qualquer momento, poderei retirar o meu consentimento caso venha a me arrepender, sem penalidades ou prejuízos de quaisquer benefícios que eu e meu filho possamos ter adquirido.

Assinatura do responsável

R.G: _____

Eu, Andrea Soares de Araujo Leocadio, pesquisadora responsável pela pesquisa, declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste/desta responsável (a) para participação de seu filho (a) nesta pesquisa.

Pesquisadora responsável

11.7. Apêndice G – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Professoras

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (CNS 510/16)

Você está convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada: **“Nome Próprio: Contribuições para alfabetização inicial”**, desenvolvida pela pesquisadora Andrea Soares de Araujo Leocadio, sob a orientação da Professora Doutora Daisy Inocência Margarida de Lemos, a ser realizada na instituição Liceu santista, situada na Avenida Francisco Glicério, 642, - José Menino - Santos/SP.

Este convite está sendo feito a você, pois sua contribuição será muito significativa para nossa pesquisa, entretanto é importante que seja espontânea. É fundamental esclarecer que em qualquer etapa da pesquisa, você poderá desistir da participação, sem nenhum tipo de prejuízo. Também terá assegurada sua privacidade, garantindo que as informações obtidas e seus dados pessoais, não serão divulgados de forma que possam identificá-lo (a). Somente a pesquisadora e a orientadora terão conhecimento dos resultados.

Vale ressaltar também que todos os custos com os materiais e execução da pesquisa, ficarão a cargo da pesquisadora e que você não necessitará contribuir com qualquer quantia monetária. No caso de alguma ocorrência que possa trazer danos decorrentes da participação na pesquisa, o participante terá direito a uma indenização, conforme estabelecido na Resolução 466/12. Contudo, vale ressaltar que todos os riscos estão minimamente reduzidos por se tratar de atividades que fazem parte da rotina diária dos participantes desta pesquisa. A qualquer momento da pesquisa, você como responsável, terá acesso a pesquisadora, bem como a sua orientadora e poderá solicitar esclarecimentos de dúvidas, sendo assim, disponibilizamos nossos e-mails e telefones: 1. Pesquisadora responsável mestranda

Andrea Soares de Araujo Leocadio (celular:13-991036560, e-mail: dsaleocadio@gmail.com e 2. Orientadora professora Dr^a Daisy Inocência, celular: 13 997019057, e-mail: daisy.lemos@unisantos.br).

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Católica de Santos, órgão responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, com o objetivo de garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-

estar dos participantes de pesquisas. Caso tenha alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, perguntas, reclamações sobre o estudo ou queira obter qualquer outra informação sobre seus direitos como participante, convidamos a entrar em contato com o CEP cujo endereço é Av. Conselheiro Nébias, 300, Vila Mathias Santos/SP. Prédio administrativo, sala 202, telefone (13) 3205-5555, ramal 1254. O horário de funcionamento é de terça a quinta-feira, das 12h às 18h ou pelo e-mail comet@unisantos.br.

A seguir, serão apresentadas as principais informações sobre a pesquisa:

Objetivo: A pesquisa tem por objetivo principal analisar como o trabalho com nome próprio pode ser uma ferramenta potente no processo de alfabetização das crianças pequenas.

Justificativa: O processo de alfabetização é essencial para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Dentre as estratégias utilizadas para a alfabetização, o trabalho com nomes próprios tem ganhado destaque nos últimos anos as pesquisas mostram a relevância desse trabalho.

Sendo assim, a presente pesquisa se faz importante no sentido de encontrar respostas de como o trabalho com nome próprio pode contribuir com a alfabetização inicial e como esse trabalho proporciona autonomia e autoconfiança, pois além de ser uma forma de trabalhar a escrita e a leitura, os nomes próprios também possuem um valor afetivo e emocional, já que remetem a pessoas importantes na vida da criança

Procedimentos metodológicos: será realizada uma entrevista semi-estruturada para as professoras alfabetizadoras e observação participante de atividades que será aplicado pela pesquisadora que avaliará a contribuição do trabalho do nome próprio na vida das crianças - tanto nos aspectos emocionais quanto pedagógicos.

Benefícios: O estudo envolve benefícios tanto para as crianças atendidas, quanto para as educadoras envolvidas.

As crianças serão beneficiadas, pois poderão explorar a origem e o significado do seu nome entendendo a importância dele, fortalecendo sua identidade e promovendo uma alfabetização cheia de significados.

As Educadoras serão beneficiadas com aumento de conhecimento no assunto, contribuições teóricas e práticas resultantes da pesquisa.

Riscos: A participação na pesquisa oferece riscos mínimos, podendo ocorrer

algum cansaço físico em função de participar das atividades de oralidade, leitura e escrita. Da mesma forma, o participante poderá desistir de participar das propostas a qualquer momento, sem que isso interfira em seu processo como aluno, e não haverá nenhum custo ou prejuízo associado à desistência da pesquisa.

O mesmo poderá ocorrer com os participantes adultos, as professoras.

Custos envolvidos pela participação da pesquisa: Trata-se de uma pesquisa voluntária, sendo assim nenhum valor econômico será recebido ou pago aos participantes.

Eu, _____ após tomar ciência de todos os propósitos da pesquisa “ Nome próprio: contribuições para alfabetização inicial”, os procedimentos a serem realizados, os possíveis desconfortos e riscos, a garantia de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes, bem como a minha participação isenta de despesas, concordo voluntariamente em participar deste estudo, ciente de que, a qualquer momento, poderei retirar o meu consentimento caso venha a me arrepender, sem penalidades ou prejuízos de quaisquer benefícios que eu e possa ter adquirido.

Assinatura do responsável

R.G: _____

Eu, Andrea Soares de Araujo Leocadio, pesquisadora responsável pela pesquisa, declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste/desta responsável (a) para participação de seu filho (a) nesta pesquisa.

Pesquisadora responsável

11.8. Apêndice H – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (CNS 510/16)



Você está sendo convidado para participar da pesquisa “*Nome Próprio: Contribuições para alfabetização inicial*”. Seus pais permitiram que você participe. O objetivo principal dessa pesquisa é analisar como as atividades usando o nome próprio pode contribuir no processo de alfabetização, ou seja, como essas propostas facilitam sua aprendizagem na hora de ler e escrever.

As crianças que irão participar dessa pesquisa têm de 5 a 6 anos de idade. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu, não terá nenhum problema se desistir.



Benefícios: As crianças serão beneficiadas, pois poderão explorar a origem e o significado do seu nome entendendo a importância dele, fortalecendo sua identidade e promovendo uma alfabetização cheia de significados.

Riscos: A participação na pesquisa oferece riscos mínimos, podendo ocorrer algum cansaço físico em função de participar das atividades de oralidade, leitura e escrita. Da mesma forma, o participante poderá desistir de participar das propostas a qualquer momento, sem que isso interfira em seu processo como aluno, e não haverá nenhum custo ou prejuízo associado à desistência da pesquisa.

Eu _____
 aceito participar da pesquisa “Nome Próprio: Contribuições para alfabetização inicial”.



Entendi que pode acontecer coisas desconfortáveis e coisas boas. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e

desistir, que ninguém vai ficar bravo. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste Termo de Assentimento e a pesquisadora fez a leitura e eu concordo em participar da pesquisa.

Santos, ____ de _____ de 2023.

Assinatura do menor

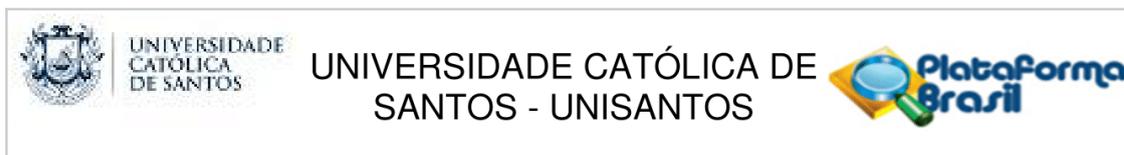
Assinatura dos responsáveis

Assinatura dos responsáveis

Eu, Andrea Soares de Araujo Leocadio, pesquisadora responsável pela pesquisa, declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido deste/desta voluntário (a) para a sua participação nesta pesquisa.

Pesquisadora responsável

11.9. Apêndice I – Parecer Consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Nome Próprio: Contribuições para Alfabetização Inicial

Pesquisador: ANDREA SOARES DE ARAUJO LEOCADIO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 74983523.1.0000.5536

Instituição Proponente: Universidade Católica de Santos - UNISANTOS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.577.724

Apresentação do Projeto:

Trata-se de renáalise do projeto intitulado: "Nome Próprio: Contribuições para Alfabetização Inicial". Trata-se projeto de pesquisa apresentado como exigência do Seminário de Pesquisa, do Mestrado Profissional em Psicologia, Desenvolvimento e Políticas Públicas - Unisantos.

O projeto tem como premissa que o nome próprio é relevante e acompanha a criança por toda vida. O presente projeto de pesquisa tem por objetivo principal analisar como o trabalho com nome próprio pode ser uma ferramenta potente no processo de alfabetização das crianças pequenas, considerando tanto aspectos linguísticos quanto sociais e emocionais. Compreender como o nome próprio é utilizado no processo de aprendizagem da leitura e da escrita pode trazer subsídios importantes para a prática pedagógica e para a formação de leitores competentes e críticos.

Objetivo da Pesquisa:

Não se vislumbra alterações nos objetivos:

Objetivo Primário:

Analisar como o trabalho com nome próprio pode ser uma ferramenta potente no processo de alfabetização das crianças pequenas.

Objetivo Secundário:

Verificar os efeitos psicológicos - referentes à identidade - quando se trabalha a alfabetização com nome próprio; Identificar se o professor utiliza propostas com nome próprio e como o faz;

Endereço: Av. Conselheiro Nébias, nº 300 Campus Dom Idílio José prédio administrativo, 2º andar, sala202
Bairro: Vila Mathias **CEP:** 11.015-002
UF: SP **Município:** SANTOS
Telefone: (13)3228-1254 **Fax:** (13)3205-5555 **E-mail:** comet@unisantos.br



Continuação do Parecer: 6.577.724

Analisar os impactos do trabalho com nome próprio no processo de alfabetização; retratar possibilidades de práticas em sala de aula, utilizando o nome próprio.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Não se vislumbram alterações nos riscos e benefícios.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

1) O projeto é bem elaborado, consistente e relevante; possui bom referencial teórico e um cronograma bem estruturado e detalhado.

1.1) Vislumbra-se pelo que o cronograma foi readequado.

2) A pesquisa de campo refere-se a coleta de dados por meio de entrevista. A amostra será composta por: 15 crianças matriculadas em turmas de grupo cinco (antigo pré) e primeiro ano, entre a faixa etária de 5 e 6 anos, e 4 professoras alfabetizadoras, totalizando-se um máximo de 19 participantes. A pesquisa será realizada em uma escola particular que atende um público desde a educação infantil até o ensino médio na cidade de Santos (SP)

2.1) Os roteiros de entrevista de coleta de dados foram apresentados com Apêndice C, contendo pertinência ética ao estudo pretendido.

3) Apresenta TALE adequado; TCLE professores adequado; e apresenta a versão adequada do TCLE dos responsáveis legais.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Reitera-se o parecer anterior

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Considerando as adequações feitas no roteiro de entrevista, cronograma e TCLE, entende-se pela aprovação do projeto.

Considerações Finais a critério do CEP:

Cumprindo com as Resoluções vigentes sobre Pesquisa com Seres Humanos do Conselho Nacional de Saúde, o Protocolo de Pesquisa analisado por um relator e, em Reunião Ordinária ocorrida em 12/12/2023, o colegiado do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica de Santos o considerou Aprovado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Endereço: Av. Conselheiro Nébias, nº 300 Campus Dom Idílio José prédio administrativo, 2º andar, sala202
Bairro: Vila Mathias CEP: 11.015-002
UF: SP Município: SANTOS
Telefone: (13)3228-1254 Fax: (13)3205-5555 E-mail: comet@unisantos.br



Continuação do Parecer: 6.577.724

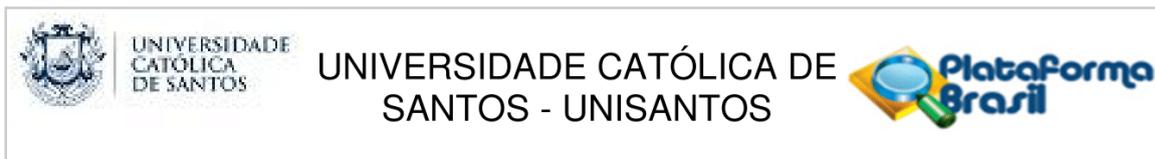
Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2207367.pdf	02/12/2023 08:18:57		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetoandreamite.docx	02/12/2023 08:13:58	ANDREA SOARES DE ARAUJO LEOCADIO	Aceito
Outros	DETALHAMENTO.docx	02/12/2023 08:09:23	ANDREA SOARES DE ARAUJO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracaoescola.pdf	02/12/2023 08:07:39	ANDREA SOARES DE ARAUJO LEOCADIO	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	02/12/2023 08:05:32	ANDREA SOARES DE ARAUJO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLERESPONSIVEIS.docx	02/12/2023 08:02:57	ANDREA SOARES DE ARAUJO LEOCADIO	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	SOLICITACAO.pdf	30/09/2023 11:41:06	ANDREA SOARES DE ARAUJO LEOCADIO	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA.pdf	30/09/2023 11:39:55	ANDREA SOARES DE ARAUJO	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.docx	30/09/2023 10:42:06	ANDREA SOARES DE ARAUJO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TECLEPROFESSOR.docx	30/09/2023 10:39:03	ANDREA SOARES DE ARAUJO LEOCADIO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.docx	30/09/2023 10:38:36	ANDREA SOARES DE ARAUJO LEOCADIO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	PESQUISADORA.docx	29/09/2023 21:07:36	ANDREA SOARES DE ARAUJO	Aceito
Outros	SONDAGEM.docx	29/09/2023 21:03:42	ANDREA SOARES DE ARAUJO	Aceito
Outros	ROTEIRODEENTREVISTA.docx	29/09/2023 21:00:05	ANDREA SOARES DE ARAUJO	Aceito
Outros	ATIVIDADES.docx	29/09/2023 20:57:47	ANDREA SOARES DE ARAUJO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Endereço: Av. Conselheiro Nébias, nº 300 Campus Dom Idílio José prédio administrativo, 2º andar, sala202
Bairro: Vila Mathias **CEP:** 11.015-002
UF: SP **Município:** SANTOS
Telefone: (13)3228-1254 **Fax:** (13)3205-5555 **E-mail:** comet@unisantos.br



Continuação do Parecer: 6.577.724

Não

SANTOS, 13 de Dezembro de 2023

Assinado por:
Cezar Henrique de Azevedo
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Conselheiro Nébias, nº 300 Campus Dom Idílio José prédio administrativo, 2º andar, sala202
Bairro: Vila Mathias **CEP:** 11.015-002
UF: SP **Município:** SANTOS
Telefone: (13)3228-1254 **Fax:** (13)3205-5555 **E-mail:** comet@unisantos.br