

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**  
**Faculdade de Educação**  
**Programa de Pós-graduação em Educação**

Natália Marcelino Dutra

**A RESSIGNIFICAÇÃO DOS PROGRAMAS DE ESCRITA INVENTADA POR  
PROFESSORAS ALFABETIZADORAS**

Belo Horizonte

2024

Natália Marcelino Dutra

**A RESSIGNIFICAÇÃO DOS PROGRAMAS DE ESCRITA INVENTADA POR  
PROFESSORAS ALFABETIZADORAS**

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

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sara Mourão Monteiro.

Linha de pesquisa: Alfabetização e Letramento.

Belo Horizonte

2024

D978r  
T      Dutra, Natália Marcelino, 1999-  
          A ressignificação dos programas de escrita inventada por professoras alfabetizadoras [manuscrito] / Natália Marcelino Dutra. -- Belo Horizonte, 2024.  
          139 f. : enc, il., color.

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

Orientadora: Sara Mourão Monteiro.

Bibliografia: f. 112-115.

Anexos: f. 116-124.

Apêndices: f. 125-139.

1. Educação -- Teses. 2. Alfabetização -- Métodos de ensino -- Teses. 3. Professores alfabetizadores -- Prática de ensino -- Teses. 4. Escrita (Ensino fundamental) -- Estudo e ensino -- Teses. 5. Escrita -- Métodos de ensino -- Teses. 6. Belo Horizonte (MG) -- Educação -- Teses.

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

CDD- 372.414

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

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



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROMESTRE - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP

### ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

#### NATÁLIA MARCELINO DUTRA

Realizou-se, no dia 20 de junho de 2024, às 09:30 horas, na faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 516ª defesa de dissertação, intitulada A RESSIGNIFICAÇÃO DOS PROGRAMAS DE ESCRITA INVENTADA POR PROFESSORAS ALFABETIZADORAS, apresentada por NATÁLIA MARCELINO DUTRA, número de registro 2022658730, graduada no curso de PEDAGOGIA/DIURNO, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Sara Mourão Monteiro - Orientador (Universidade Federal de Minas Gerais), Prof(a). Maria Margarida D' Orey Alves Martins (ISPA - Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida - Portugal), Prof(a). Valeria Barbosa Machado (UFMG).

A Comissão considerou a dissertação:

- ( X ) Aprovada.
- ( ) Reprovada.
- ( ) Aprovada com indicação de correções.

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

Belo Horizonte, 20 de junho de 2024.

Prof(a). Sara Mourão Monteiro ( Doutora )

Prof(a). Maria Margarida D' Orey Alves Martins ( Doutora )

Prof(a). Valeria Barbosa Machado ( Doutora )



Documento assinado eletronicamente por **Sara Mourão Monteiro, Professora do Magistério Superior**, em 26/07/2024, às 10:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Margarida d'Orey Alves Martins, Usuário Externo**, em 26/07/2024, às 10:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Valeria Barbosa Machado, Professora do Magistério Superior**, em 26/07/2024, às 12:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufmg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **3406900** e o código CRC **7E087A55**.

## AGRADECIMENTOS

*E tudo quanto fizerem, façam com amor (1 Coríntios 16:14).*

Quando criança, eu dizia que seria poetisa quando crescesse. Não queria ser astronauta, bailarina, médica, advogada, nem aceitava que dissessem que eu seria poeta. Eu seria poetisa. Havia algo na sonoridade da palavra que me encantava. Mais do que isso, o “título” que esta palavra me prometia me deixava entusiasmada: uma mulher que brinca com as palavras. Continuei me arriscando a criar poesias escritas ao longo da vida, mas percebi que existia uma outra forma de brincar com as palavras: ensinando outras pessoas a se divertirem com elas.

Ao me descobrir como professora alfabetizadora, percebi que seria sempre pesquisadora. Sendo assim, a presente dissertação é um produto desses dois mundos: o da sala de aula e o da academia. Além disso, ela é fruto de um sonho que cultivei em meu coração desde muito nova, mas que só se tornou realidade, porque tive o apoio de pessoas incríveis.

Mãe e pai, vocês sempre afirmaram que a maior herança que poderiam me deixar seria a educação. Que presente! Agradeço por ter vocês como minha família e ter tido a oportunidade de ter pais que cultivaram em mim a sede pela educação. Saibam que, se hoje eu sou uma educadora e contribuo para a formação de outras pessoas, é porque um dia vocês tiveram fé em mim e me educaram com muito amor, calma e leveza. Marco Túlio, obrigada pela cumplicidade ao longo da vida. Às famílias Dutra e Marcelino, gratidão pelo apoio incondicional.

Tive, ao longo da minha vida, mestres que me mostraram que a educação pode ser um espaço e um tempo agradáveis. Professora Sara Mourão Monteiro, obrigada por ter feito essa experiência do mestrado ser tão enriquecedora e leve. Fui feliz como sua aluna e devo aos meus professores bons exemplos. Como professora, sou ainda mais feliz, e os sorrisos, as lágrimas, as letras aprendidas e as primeiras palavras escritas pelos meus alunos motivaram-me a prosseguir com a pesquisa. Esta pesquisa também lhes pertence, assim como a todas as crianças que terei a honra de chamar de "meus alunos".

Eu tenho um Deus que é manso de coração e, sem Ele, esse trabalho não seria possível. A ação do Espírito Santo na minha vida foi o que me deu sabedoria para continuar com a pesquisa. Virgem Maria, obrigada por me oferecer o seu colo sempre que eu precisei.

Este trabalho não é só meu!

## RESUMO

Nos últimos anos, os estudos sobre Programas de Escrita Inventada (PEIs) têm se destacado na educação devido à sua relevância na compreensão do processo inicial de alfabetização e à sua abordagem metodológica. Essas pesquisas proporcionam às crianças a oportunidade de produzir registros escritos com a devida mediação pedagógica, além de refletir sobre a relação oral/escrito. Observam-se resultados positivos com essas intervenções de acordo com Albuquerque; Martins (2018); Lanza (2018); Monteiro; Montuani; Macêdo (2019) Reis (2015). Esta pesquisa busca entender como as professoras do primeiro ano do Ensino Fundamental percebem os PEIs e suas adaptações nas salas de aula. Para alcançar este objetivo geral, fez necessário traçar alguns objetivos específicos, como i) identificar a percepção das professoras sobre as dinâmicas dos PEIs, sobre a organização das crianças, sobre a seleção de palavras, sobre o acompanhamento e o planejamento da escrita inventada na rotina da sala de aula; ii) verificar se o conhecimento dos PEIs amplia a concepção de aprendizagem e reflexão pedagógica na alfabetização; iii) identificar dúvidas, tensões e possibilidades apresentadas pelas professoras em relação aos PEIs. Para amparar teoricamente este estudo, o referencial inclui estudos sobre aprendizagem inicial da escrita, como Ferreiro; Teberosky (1999) e Soares (2020), sobre escrita inventada de Soares (2016), Almeida (2014); Martins *et al.* (2015) e sobre a importância das interações e mediações na aprendizagem conforme Vygotsky (1987). É importante ressaltar que a pesquisa envolveu questionários para as professoras do primeiro ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Belo Horizonte e um grupo focal com sete professoras da mesma rede para identificar suas percepções sobre os PEIs. Os resultados indicam que as professoras utilizam a escrita inventada para diagnóstico e reflexão metalinguística, organizando as crianças ora individualmente, em outros momentos em grupos grandes, em pequenos grupos ou em duplas. Além disso, observou-se que as profissionais valorizaram o conhecimento dos princípios dos PEIs, indicaram que eles impactaram as suas práticas e revelaram que alguns deles são também orientadores da prática de alfabetização no contexto escolar. Outro ponto importante é mencionar as condições como estrutura física da sala, quantidade de alunos e diferentes hipóteses de escrita, que são levantadas como desafios para atividades de escrita inventada. Os resultados foram sintetizados em um vídeo educacional, voltado à formação continuada de professoras alfabetizadoras.

**Palavras-chave:** Programas de Escrita Inventada; Escrita Inventada; Prática docente.

## ABSTRACT

In recent years, studies on Invented Spelling Programs have garnered attention in education due to their relevance in understanding the initial literacy acquisition process and their methodological approach. These research endeavors afford children the opportunity to produce written records with pedagogical mediation, reflecting on the oral/written relationship. Positive outcomes have been observed with these interventions (Albuquerque; Martins, 2018; Lanza, 2018; Monteiro; Montuani; Macêdo, 2019; Reis, 2015). This study aims to comprehend how first-grade teachers perceive PIWs and their adaptations in classrooms. Objectives include identifying teachers' perceptions of the programs dynamics, children's organization, word selection, and the supervision and planning of invented writing in the classroom routine; determining whether knowledge of the programs broadens the conception of learning and pedagogical reflection in literacy; and identifying doubts, tensions, and possibilities presented by teachers regarding PIWs. The theoretical framework encompasses studies on early writing acquisition (Ferreiro; Teberosky, 1999; Soares, 2020), invented writing (Soares, 2016; Almeida, 2014; Martins et al., 2015), and the importance of interactions and mediations in learning (Vygotsky, 1987). The research involved questionnaires for first-grade teachers in the Municipal Education System of Belo Horizonte and a focus group with seven teachers from the same network to identify their perceptions of the programs. Findings indicate that teachers employ invented spelling for diagnosis and metalinguistic reflection, organizing children individually, in large groups, small groups, and pairs. The most common criterion for word selection is semantic field. Professionals value knowledge of the programs principles, indicating their impact on practices and revealing that some also guide literacy practices in the school context. Conditions such as classroom physical structure, student quantity, and different writing hypotheses are identified as challenges for invented writing activities. Results were synthesized into an educational video aimed at the ongoing professional development of literacy teachers.

**Keywords:** Invented Spelling Programs; Invented Spelling; Teaching practice.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1 - Coexistência e correlação entre conceitualização da escrita, desenvolvimento da consciência fonológica e conhecimento das letras .....</b>	<b>26</b>
--	-----------

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1- Estudos baseados em PEIs desenvolvidos no Brasil .....</b>	<b>32</b>
<b>Quadro 2 - Estudos baseados em PEIs desenvolvidos em Portugal.....</b>	<b>33</b>
<b>Quadro 3 - Roteiro das sessões do Grupo Focal .....</b>	<b>60</b>
<b>Quadro 4 - Questões geradoras da quarta sessão.....</b>	<b>63</b>
<b>Quadro 5 - As sessões do grupo focal e as professoras presentes.....</b>	<b>68</b>
<b>Quadro 6 - Exemplo de tabela utilizada para acompanhamento da evolução da escrita dos estudantes .....</b>	<b>95</b>

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1 - Distribuição das respostas nos modos de definição de alfabetização .....</b>	<b>45</b>
<b>Gráfico 2 - Distribuição das respostas nos modos de definição de letramento .....</b>	<b>46</b>
<b>Gráfico 3 - Frequência de uso dos recursos pelas professoras .....</b>	<b>48</b>
<b>Gráfico 4 - Frequência das atividades que envolvem ações com palavras .....</b>	<b>49</b>

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1 - Estrutura do questionário de aproximação com as professoras – pesquisa Escrita Inventada no contexto de ensino .....</b>	<b>43</b>
--	-----------

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

**CEALE** Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita

**EI** Escrita Inventada

**FAE** Faculdade de Educação

**PEIs** Programas de Escritas Inventadas

**UFMG** Universidade Federal de Minas Gerais

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>2 ESCRITA INVENTADA E A APRENDIZAGEM INICIAL DA LÍNGUA ESCRITA .....</b>	<b>24</b>
2.1 A psicogênese da língua escrita, consciência fonológica e conhecimento das letras: dimensões do desenvolvimento da apropriação do SEA .....	24
2.2 A Escrita Inventada: definições encontradas na literatura .....	27
2.3 Os Programas de Escrita Inventada nas pesquisas acadêmicas .....	31
<b>3 METODOLOGIA.....</b>	<b>39</b>
3.1 A escrita inventada no contexto escolar: um objeto de investigação e duas pesquisas do PROMESTRE - 2022-2024 .....	40
3.1.2 O questionário .....	41
3.1.3 Perfil geral das professoras .....	44
3.1.4 Como as professoras definem alfabetização e letramento?.....	44
3.1.5 Aspectos teórico-metodológicos do ensino-aprendizagem da língua escrita em sala de aula .....	48
3.1.6 O que sabem as professoras sobre escrita inventada? .....	51
3.2 Os sujeitos da pesquisa .....	52
3.3 O grupo focal .....	57
<b>4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA.....</b>	<b>66</b>
4.1 Professora 1: superando os desafios da realidade da sala de aula – O papel determinante do professor na proposição de atividades de escrita inventada.....	70
4.2 Professora 2: explorando a escrita inventada individualmente e sua utilidade em avaliações diagnósticas .....	76
4.3 Professora 3: a estratégia de rotação por estações e a importância da mediação ativa da professora alfabetizadora .....	80
4.4 Professora 4: atividades de escrita inventada, a insegurança das crianças e a incorporação de princípios dos PEIs à prática pedagógica.....	87
4.5 Professora 5: a escrita inventada como ferramenta avaliativa e a relevância do conhecimento sobre os PEIs .....	91
4.6 Professora 6: as atividades de escrita inventada com crianças de seis anos e a importância da autoconfiança .....	99

4.7 Professora 7: atividades de escrita inventada em pequenos grupos e o impacto positivo das interações e da mediação docente.....	102
4.8 Uso da escrita inventada em turmas do 1º ano do Ensino Fundamental: reflexões a partir da participação das professoras.....	106
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>110</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>115</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>119</b>
Anexo A – TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido/Professor(a) – Parte I.	119
Anexo B – TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido/Professor(a) – Parte II	120
Anexo C – Termo de Autorização de Uso de Imagem e Voz.....	121
Anexo D – Parecer Consubstanciado do CEP – Parte I.....	122
Anexo E – Parecer Consubstanciado do CEP – Parte II.....	123
Anexo F – Parecer Consubstanciado do CEP – Parte III.....	124
Anexo G – Parecer Consubstanciado do CEP – Parte IV .....	125
Anexo H – Termo de Anuência para Pesquisa na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME-BH) .....	126
Anexo I – Carta de Apresentação do(a) Pesquisador(a) .....	127
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>128</b>
Apêndice A – Questionário – Alfabetização nas escolas da Rede Municipal de Educação – Belo Horizonte (MG) – Parte I .....	128
Apêndice B – Questionário – Alfabetização nas escolas da Rede Municipal de Educação – Belo Horizonte (MG) – Parte II.....	129
Apêndice C – Questionário – Alfabetização nas escolas da Rede Municipal de Educação – Belo Horizonte (MG) – Parte III.....	130
Apêndice D – Questionário – Alfabetização nas escolas da Rede Municipal de Educação – Belo Horizonte (MG) – Parte IV .....	131
Apêndice E – Questionário – Alfabetização nas escolas da Rede Municipal de Educação – Belo Horizonte (MG) – Parte V.....	132
Apêndice F – Questionário – Alfabetização nas escolas da Rede Municipal de Educação – Belo Horizonte (MG) – Parte VI .....	133
Apêndice G – Questionário – Alfabetização nas escolas da Rede Municipal de Educação – Belo Horizonte (MG) – Parte VII .....	134
Apêndice H – Questionário – Alfabetização nas escolas da Rede Municipal de Educação – Belo Horizonte (MG) – Parte VIII.....	135

Apêndice I – Questionário – Alfabetização nas escolas da Rede Municipal de Educação – Belo Horizonte (MG) – Parte IX .....	136
Apêndice J – Questionário – Alfabetização nas escolas da Rede Municipal de Educação – Belo Horizonte (MG) – Parte X.....	137
Apêndice K – Questionário – Alfabetização nas escolas da Rede Municipal de Educação – Belo Horizonte (MG) – Parte XI .....	138
Apêndice L – Questionário – Alfabetização nas escolas da Rede Municipal de Educação – Belo Horizonte (MG) – Parte XII .....	139
Apêndice M – Questionário – Alfabetização nas escolas da Rede Municipal de Educação – Belo Horizonte (MG) – Parte XIII.....	140
Apêndice N – Questionário final para o grupo focal – Parte I.....	141
Apêndice O – Questionário final para o grupo focal – Parte II .....	142

## 1 INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objeto a ressignificação de um conjunto de propostas de escrita inventada realizadas em situações controladas de investigações científicas – Programas de Escrita Inventada (PEIs)<sup>1</sup> – por professoras do primeiro ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF), tendo em vista os desafios e as possíveis práticas da escrita inventada no contexto das salas de aula. Mesmo trazendo importantes contribuições para pensarmos o encaminhamento da alfabetização no contexto escolar, em geral, as pesquisas que abordam os PEIs não têm como objetivo principal estabelecer um diálogo direto com o cotidiano da escola. Este estudo busca preencher essa lacuna ao propor a inclusão de elementos do dia a dia escolar no que se refere às pesquisas realizadas por meio dos PEIs. Acreditamos, assim, na relevância acadêmica e social deste estudo, que pode enriquecer o entendimento sobre a aplicabilidade prática desses programas com elementos que compõem o fazer da sala de aula, e, também, informar práticas pedagógicas mais eficazes e relevantes para os educadores e alunos envolvidos.

Os estudos que envolvem PEIs, realizados predominantemente na área da psicolinguística, tendem a seguir uma perspectiva experimental. Eles geralmente se baseiam na proposição e execução de tarefas de escrita inventada com crianças em idade pré-escolar, realizadas individualmente e em pequenos grupos, com e sem mediação. Nesses experimentos, os infantes são frequentemente solicitados a realizar atividades de escrita de palavras em programas experimentais, levando-se em conta o controle de variáveis: conhecimento da letra dos participantes, nível de consciência fonológica, organização de grupos equivalentes, seleção de palavras, agrupamentos de crianças, quantidade de sessões, entre outras. Isso permite aos pesquisadores observar e analisar os processos cognitivos e linguísticos envolvidos na produção escrita das crianças em contextos específicos. A mediação pode ser oferecida pelos pesquisadores ou pelos próprios infantes, dependendo do design experimental específico. Essa mediação pode assumir diferentes formas, como fornecer sugestões ou *feedback* durante a escrita, ou mesmo trabalhar em conjunto na criação de textos colaborativos. Esses estudos experimentais visam aprofundar o conhecimento sobre o desenvolvimento da escrita nas crianças, bem como os fatores que influenciam esse processo, como o contexto de produção, a interação social e as habilidades linguísticas individuais.

---

<sup>1</sup> Os Programas de Escrita Inventada são desenvolvidos em situações controladas de investigação. Eles serão retomados e detalhados mais adiante nesta pesquisa.

Os estudos baseados em PEIs têm ganhado destaque nos últimos anos, também, na área da educação. Isso se deve tanto à importância desses estudos para a compreensão do processo de aquisição da língua escrita na fase inicial da alfabetização quanto à exploração dos aspectos metodológicos envolvidos no desenho dos PEIs, que serão discutidos no próximo capítulo. Os estudos na área educacional são frequentemente desenvolvidos sob a perspectiva da pesquisa de intervenção, os quais propõem tarefas de escritas inventadas associadas à produção em pequenos grupos. Essa abordagem visa dimensionar não apenas os efeitos dos PEIs no processo de aprendizagem, mas também a natureza e as contribuições das mediações e estratégias pedagógicas envolvidas. Nesses estudos de intervenção, os infantes são organizados em pequenos grupos, nos quais são orientados a realizar escrita inventada de palavras com o apoio de adultos, como professores ou pesquisadores. A presença de adultos mediadores permite não apenas observar os efeitos dos PEIs na aprendizagem das crianças, mas também analisar as estratégias pedagógicas utilizadas para apoiar e facilitar o desenvolvimento da escrita inventada. Isso inclui a identificação de ações eficazes de mediação, *feedback* e suporte que podem promover um ambiente de aprendizagem mais estimulante e enriquecedor.

Para analisar as intervenções e interações ocorridas na realização das tarefas de escrita, as investigações tendem a adotar como procedimentos qualitativos da pesquisa, ora análise do conteúdo e dos tipos de mediação e interação com e entre os infantes, ora a análise das produções iniciais e finais (pré e pós-testes) dos sujeitos e das produções em grupo (realizadas nos encontros da pesquisa). É necessário ressaltar que o que é investigado depende do objeto de estudo de cada pesquisa, sendo que eles costumam variar entre a análise das mediações, das interações sociais, de elementos da apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e do uso de recursos pedagógicos. Uma similaridade entre essas pesquisas é a opção pela “instrução tutorada”, a qual diz respeito a

[...] uma assistência explícita sobre algo, requerendo do adulto um papel mais ativo do que na autodescoberta, visto que este pode fornecer feedback e explicações a respeito da atuação da criança, propor regras ou estratégias de resolução, enfatizar aspectos ou princípios relevantes da situação, propor modelos para orientar e corrigir soluções e hipóteses inadequadas ou pouco efetivas. O fato da assistência do adulto ser mais explícita não significa que a criança seja considerada uma mera receptora de informações. Na realidade, ela participa ativamente, interagindo com o adulto, realizando algo, solucionando uma situação-problema, emitindo julgamentos, testando hipóteses etc. O princípio da interação é que tanto a criança como o adulto são os elementos que dão suporte ao desenvolvimento (Spinillo; Lautert, 2009, p. 301).

Dessa forma, os pressupostos teórico-metodológicos das pesquisas que envolvem os PEIs oferecem oportunidades significativas para que as crianças criem coletivamente registros

escritos, mediados pelos pesquisadores, a partir de reflexões metalinguísticas sobre a relação entre oralidade e escrita, com destaque para os resultados positivos dos PEIs (Albuquerque; Martins, 2018; Lanza, 2018; Monteiro, Montuani; Macêdo, 2019; Reis, 2015).

Considerando todos os aspectos apresentados até o momento, nosso interesse volta-se à discussão em torno dos elementos presentes no contexto escolar quando se propõe um debate sobre as implicações didáticas das descobertas das pesquisas que envolvem os PEIs.

Diversos conceitos teóricos fundamentais permeiam este estudo. Destaca-se, primordialmente, a teoria da psicogênese da língua escrita, que serve como sólido fundamento teórico orientador deste trabalho (Ferreiro e Teberosky, 1999; Soares, 2020). A análise do conceito de "escrita inventada" é minuciosa ao longo desta pesquisa, considerando tanto seu contexto de origem quanto sua pertinência para os objetivos propostos (Read, 1971/1975; Bissex, 1980; Chomsky, 1971/1979; Soares, 2016). Além disso, as investigações relacionadas aos PEIs desempenham um papel crucial neste estudo, contribuindo significativamente para sua estruturação e desenvolvimento (Albuquerque, Salvador e Alves Martins, 2011; Soares, 2016; Albuquerque e Alves Martins, 2018; Monteiro, Montuani e Macêdo, 2019).

A presente pesquisa fundamenta-se no pressuposto de que os sujeitos que fazem a educação no dia a dia são os que melhor podem refletir e oferecer informações sobre os processos que envolvem esse fazer docente. Se a teoria oferece bases para a realização de intervenções eficazes, é ouvindo os sujeitos que conhecem as dinâmicas do cotidiano escolar que a academia conseguirá pensar sobre as implicações educacionais das descobertas de seus estudos. A expectativa é que a metodologia aplicada ao longo do trabalho, seus resultados e o recurso educacional contribuam para diminuição do “fosso intransponível entre a universidade e as escolas” e que eles consigam contribuir para a transformação da “condição socioprofissional dos professores” (NÓVOA, 2017, p. 1108-1109).

Reconhecemos, ademais, que a apresentação dos PEIs às professoras e a promoção de reflexões sobre as atividades de escrita inventada na sala de aula têm potencial para gerar mudanças de perspectivas na construção da prática docente, envolvendo a percepção da escrita inventada como um procedimento para avaliação diagnóstica e, também, como um fundamento essencial para a compreensão dos diferentes modos pelos quais os alunos podem ser orientados em seu processo de aprendizagem. Desse modo, ao discutir com as professoras sobre os fundamentos dos PEIs e a diferença entre eles e o contexto pedagógico, acreditamos ser possível ampliar a compreensão sobre o potencial da escrita inventada como uma ferramenta pedagógica.

Nesse sentido, não podemos deixar de mencionar alguns questionamentos que nortearam o processo investigativo nesta pesquisa, sendo eles: i) sobre a prática docente: o que as professoras realizam em seus cotidianos quando propõem atividades de escrita em sala de aula? A escrita inventada faz parte das propostas de escrita das professoras? Se sim, como elas planejam e encaminham a escrita inventada na rotina da sala de aula? Se e como as professoras organizam as crianças para a produção da escrita inventada em sala de aula? Há algum critério de seleção das palavras a serem propostas para a realização de tarefas de escrita? Se e como as professoras fazem acompanhamento do impacto da escrita inventada no desenvolvimento das crianças? ii) sobre as percepções das profissionais sobre os PEIs: como as professoras avaliam as dinâmicas interativas dos PEIs, considerando as condições de realização na rotina escolar, as expectativas de aprendizagem estabelecidas na escola e os modelos culturais que constituem a prática pedagógica? Como as profissionais avaliam os critérios utilizados nas pesquisas para a seleção e agrupamento das crianças? Como as profissionais avaliam os critérios utilizados nas pesquisas para a seleção dos vocábulos a serem trabalhados?

Além das questões mencionadas e considerando a interlocução entre teoria e prática, surge outra indagação: quais dúvidas, tensões e possibilidades seriam levantadas pelas professoras em relação ao modelo dos PEIs quando aplicado à realidade da sala de aula? Essa reflexão busca compreender como os princípios e as estratégias dos PEIs podem ser integrados ao contexto específico da sala de aula, levando em conta as necessidades e as características dos alunos, bem como os desafios enfrentados pelos educadores no dia a dia.

Sendo assim, o objetivo geral da pesquisa é compreender como professoras do primeiro ano do Ensino Fundamental ressignificam o modelo de intervenção aplicado nos PEIs. Para atingi-lo, objetivos mais específicos foram definidos, sendo eles: i) identificar e analisar a percepção das professoras sobre as dinâmicas interativas de Programas de Escrita Inventada, as possibilidades de organização das crianças, a seleção das palavras, o acompanhamento das crianças, o planejamento e encaminhamento da escrita inventada na rotina da sala de aula; ii) verificar se, na opinião das professoras, o conhecimento de Programas de Escrita Inventada contribui para a ampliação da concepção de aprendizagem e da reflexão sobre a prática pedagógica na alfabetização e iii) identificar dúvidas, tensões e possibilidades apresentadas pelas professoras em relação ao modelo dos Programas de Escrita Inventada.

Em relação aos procedimentos ético-metodológicos, inicialmente, e buscando uma aproximação com o campo de pesquisa – Rede Municipal de Belo Horizonte –, foi feito um levantamento sobre se e como a escrita inventada é implementada nas escolas por meio do envio

de um questionário às professoras do primeiro ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Belo Horizonte no ano de 2023 (ver apêndices). Além disso, por meio das respostas fornecidas ao questionário, foi possível identificar e entrar em contato com as professoras que foram convidadas a participar da segunda etapa de coleta de dados: o grupo focal. Salientamos que a pesquisa foi aprovada pelo Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da Faculdade de Educação (DMTE/FaE/UFMG), pelo colegiado do Mestrado Profissional em Educação e Docência (PROMESTRE) e pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UFMG) no dia 7 de dezembro de 2022. Apresentamos, ainda, às professoras o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Após a leitura desse Termo e de sua assinatura, as docentes declaravam ter lido o TCLE e concordavam em participar voluntariamente da pesquisa (ver anexos).

Estruturar esta pesquisa foi um processo vinculado ao meu percurso formativo e profissional. Ainda, na graduação, as leituras e debates sobre a aprendizagem da língua escrita chamaram-me atenção. No segundo período do curso, foi quando pude experimentar a prática das relações de ensino vinculadas a essa temática. Na ocasião, atuando em um programa de alfabetização do Governo Federal, o Mais Alfabetização<sup>2</sup>, trabalhei em uma escola da Rede Municipal de Belo Horizonte. Na época, acompanhei duas turmas de 2º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, principalmente durante as atividades ligadas à alfabetização. Na maior parte do tempo, como recomendava a política do programa, atuei diretamente com crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagem e, por orientação das professoras regentes, com alunos que possuíam comportamentos que não eram bem vistos no ambiente educacional. Ao associar o que era debatido na minha graduação às formações oferecidas pelo programa e às minhas experiências em sala de aula, pude perceber que as estratégias comumente utilizadas para a apropriação do SEA, como as que pude observar no âmbito do programa, nem sempre atendiam às necessidades de todos os estudantes.

Após essa experiência, passei a valorizar o contato com a teoria proporcionado pela minha graduação, principalmente nas disciplinas introdutórias ao campo da alfabetização. Sem os diálogos com os professores da escola e da Universidade e o compartilhamento de experiências com colegas, eu pouco teria a contribuir para o processo de aprendizagem daquelas

---

<sup>2</sup> O Programa Mais Alfabetização, criado pela Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018, é uma estratégia do Ministério da Educação para fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do Ensino Fundamental. O Programa Mais Alfabetização fundamenta-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que determina o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meio básico o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo.

crianças do programa ao qual eu participei. Esse diálogo entre teoria e prática continuou a me encantar mesmo depois de ter finalizado minha experiência no programa. Por isso, atuei, também, em outro programa, um que integra Política Nacional de Formação de Professores, o Programa Residência Pedagógica<sup>3</sup>, cujo objetivo é aperfeiçoar o estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura. Por meio do programa, tive contato com discussões que diziam respeito às diversas facetas da Educação Infantil, com ênfase na alfabetização, sob o olhar de professoras da Rede Municipal de Belo Horizonte, de pesquisadores da área e de colegas de curso.

Na mesma época, comecei a acompanhar as discussões e produções do Grupo de Pesquisa em Alfabetização, vinculado ao Centro de Alfabetização Leitura e Escrita da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (GPA/CEALE/FaE/UFMG), tendo, depois, integrado o grupo. Na época, por meio de uma Iniciação Científica Voluntária (ICV), tomei conhecimento sobre as ações realizadas por esse grupo e comprometi-me a acompanhar seus debates e produções. Nesse contexto, fui inserida nas discussões sobre as pesquisas que se baseiam na realização de Programas de Escrita Inventada (PEI) e trabalham com a apropriação da escrita na EI, nos anos iniciais do EF e na Educação de Jovens e Adultos (EJA), já que elas eram uma das vertentes de trabalho do grupo. Perceber como as intervenções tinham resultados positivos, já estando muito interessada pela temática do ensino e aprendizagem do SEA, foi algo que fomentou o meu desejo de pesquisar a alfabetização e, nesse caso, a EI no contexto das salas de aula.

Por esses motivos, optei por produzir o meu trabalho monográfico vinculado ao GPA e à temática dos PEIs. A pesquisa objetivou compreender como as crianças em situação de interação em um PEI fizeram uso do recurso pedagógico das letras móveis. Para isso, analisei as informações sobre intervenções realizadas com crianças de cinco anos, que utilizaram letras móveis, já que, em estudo anterior, foi constatado que os infantes que participaram das sessões com o uso desse recurso didático apresentaram hipóteses mais avançadas em relação à qualidade das escritas inventadas no âmbito do pós-teste. Dessa forma, adotamos a perspectiva qualitativa de investigação para analisar as interações ocorridas em um grupo de crianças durante a produção coletiva de escritas de palavras. Em síntese, os dados revelaram que as crianças utilizavam mais as letras móveis no momento da escrita colaborativa, para realizar

---

<sup>3</sup> O Programa de Residência Pedagógica é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, que tem por finalidade fomentar projetos institucionais de residência pedagógica implementados por Instituições de Ensino Superior, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura.

algum tipo de reflexão, sendo mais comuns as relacionadas ao reconhecimento de letras e as associadas às relações fonema-grafema e grafema-fonema. Foi possível perceber que as letras móveis foram mobilizadas pelas crianças para expressarem suas ideias e hipóteses sobre o SEA. Sendo assim, o estudo evidenciou que recursos pedagógicos, como as letras móveis, podem ser utilizados para favorecer reflexões sobre o SEA, principalmente em situações de escrita colaborativa e mediadas pelo docente e pelos pares.

Apesar de oferecer muitas respostas, minha pesquisa monográfica, em seu processo de construção, viabilizou o surgimento de numerosos e diversos questionamentos. Entre eles, interessava-me entender como os PEIs são percebidos e podem ser ressignificados por professoras, um dos objetivos da presente pesquisa. Após a minha graduação, com minha entrada no mercado de trabalho atuando como professora da Educação Infantil, pude observar alguns elementos que ofereceram reflexões sobre a temática. No entanto, foi só por meio do presente estudo, das leituras e dos dados coletados por meio dele, que pude chegar a algumas conclusões que são expostas ao longo deste trabalho.

Atualmente, atuo como professora de uma turma de primeiro período da rede privada de Belo Horizonte. Estando na educação infantil, mediando o primeiro contato das crianças com os números, as letras e as palavras escritas, tenho a chance de aplicar muito do que aprendi com o meu percurso formativo e, principalmente, com o presente estudo. Nessa faixa etária, as crianças começam a produzir suas primeiras escritas inventadas, e o conhecimento que adquiri nos últimos anos auxiliou-me a planejar e mediar propostas muito mais assertivas. Acompanhar esse início do processo de alfabetização, conhecendo as potencialidades das escritas inventadas, coletivas e com mediação ativa, tem sido uma experiência que vem produzindo bons frutos.

A seguir, será indicada a estruturação desta dissertação, que ocorreu em cinco capítulos. No primeiro capítulo, apresentamos introdução, com um panorama de como a pesquisa foi realizada, indicando o objetivo geral e os específicos, além do percurso acadêmico da pesquisadora. No segundo capítulo, foi feita a fundamentação teórica do estudo, fornecendo uma exposição dos alicerces teóricos que sustentam a pesquisa. Neste capítulo, são apresentadas as principais teorias, conceitos e debates relevantes relacionados ao tema em questão. No terceiro capítulo, detalhamos o percurso e os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa. Este capítulo descreve os métodos e técnicas utilizados na coleta e na análise dos dados, além de justificar as escolhas metodológicas realizadas e discutir possíveis limitações do estudo. No quarto capítulo, apresentamos os resultados e a análise dos dados da pesquisa, destacando as principais descobertas, tendências e padrões identificados ao longo do estudo.

Por fim, nas considerações finais da pesquisa, são reunidos os principais resultados, reflexões, limites e sugestões para futuras investigações sobre o tema da pesquisa.

## 2 ESCRITA INVENTADA E A APRENDIZAGEM INICIAL DA LÍNGUA ESCRITA

Neste capítulo, delineamos o referencial teórico adotado para embasar este trabalho, dividindo-o em três partes principais. Na primeira seção, discutimos a teoria da psicogênese da língua escrita, considerada como o alicerce teórico fundamental que norteia grande parte desta pesquisa e duas outras dimensões envolvidas no desenvolvimento da apropriação do SEA: a consciência fonológica e o conhecimento das letras. Em seguida, na segunda seção, exploramos o conceito de "escrita inventada", analisando seu contexto de origem e sua relevância para os propósitos deste estudo. Por fim, na terceira seção, direcionamos nossa atenção às pesquisas associadas aos PEIs, evidenciando sua significativa contribuição para a estruturação e desenvolvimento deste trabalho, ressaltando, assim, sua relevância para o campo de estudo em questão.

### 2.1 A psicogênese da língua escrita, consciência fonológica e conhecimento das letras: dimensões do desenvolvimento da apropriação do SEA

Nesta pesquisa, apoiamo-nos na teoria da psicogênese da língua escrita de Ferreiro e Teberosky (1999) como a principal fonte teórica sobre os processos envolvidos na apropriação da língua escrita. Em seus estudos, as autoras colocaram o foco no aprendiz e no seu processo de aprendizagem, partindo do pressuposto de que a criança age e reflete sobre o objeto de conhecimento, elaborando ideias a respeito do sistema de escrita alfabética. Além disso, para as autoras, o caminho para a aprendizagem não é linear, mas marcado por elaborações construtivas que constituem níveis conceituais de escrita pelos aprendizes.

No primeiro nível, chamado de conceitual da escrita, o infante escreve imitando o comportamento do adulto ao escrever, ou seja, “neste nível, escrever é reproduzir traços típicos da escrita” (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 193). É frequente que, em uma fase inicial, características do objeto a ser representado sejam consideradas, durante uma fase icônica na qual há uma dificuldade em fazer uma distinção entre escritas e desenhos. Tal atenção ao figurativo é evidenciada pelo que Piaget (2005) nomeou como realismo nominal, que descreve o comportamento em que o tamanho da escrita produzida pela criança está diretamente ligado ao tamanho do objeto que ela deseja representar. É comum, além disso, que as escritas sejam representadas por garatujas e que haja ainda a utilização de sinais do sistema numérico.

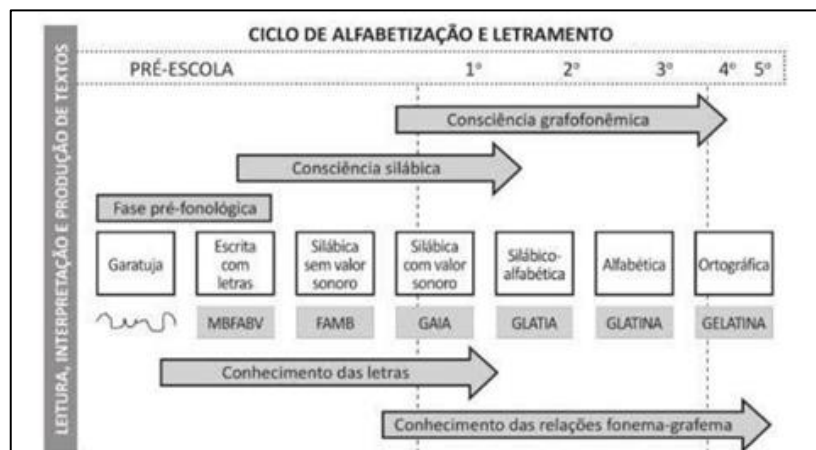
No nível seguinte, chamado de pré-silábico, há um progresso na forma dos grafismos, que passam a ser mais próximos à estrutura das letras. São três as características principais deste

nível: i) necessidade de quantidade mínima de letras; ii) ideia de que é preciso diversificar as letras dentro de uma mesma palavra e iii) escrita de palavras memorizadas. O terceiro nível é “caracterizado pela tentativa de dar um valor sonoro a cada uma das sílabas que compõem uma escrita. Com essa hipótese, a criança dá um salto qualitativo com respeito aos níveis precedentes” (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 209). Sendo assim, neste nível, denominado silábico, o infante começa a perceber que a escrita representa os sons da fala e ela trabalha com “a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala” (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 209).

No quarto nível, conhecido como silábico-alfabético, o sujeito descobre a necessidade de analisar mais do que as sílabas das palavras, passando a refletir sobre cada fonema (Ferreiro; Teberosky, 1999). Por ser uma etapa de passagem, entre o terceiro e o quarto nível, ainda é comum acontecerem conflitos entre as hipóteses. Por fim, no último nível da evolução da escrita, o nível alfabético, a criança compreende que “cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever” (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 219).

Para Soares (2020, p. 137), o processo de conceitualização da escrita pela criança, evidenciado pela pesquisa psicogenética descrita acima, coexiste e está em constante correlação com dois outros componentes da aprendizagem do SEA: o desenvolvimento da percepção dos sons da fala, o que ela chama de consciência fonológica, e o conhecimento das letras. Soares (2016), ao elaborar um gráfico, representado na Figura 1, mostra-nos como as três dimensões coexistem no processo de aprendizagem da língua escrita. Podemos dizer que a consciência fonológica, entendida como “capacidade de prestar atenção no som das palavras, no significante, distinguindo-o do significado” (Soares, 2020, p. 75), e o conhecimento das letras, que envolve nomear, reconhecer e grafar (Soares, 2016, p. 210 - 213) são partes constitutivas do processo de conceitualização da escrita. Em outras palavras, os três processos não apenas coexistem, ou seja, acontecem de forma simultânea, como também se correlacionam à medida que um condiciona e possibilita o outro.

**Figura 1 - Coexistência e correlação entre conceitualização da escrita, desenvolvimento da consciência fonológica e conhecimento das letras**



Fonte: SOARES, 2020, p. 137.

Entendendo que a consciência fonológica é a “capacidade de prestar atenção no som das palavras, no significante, distinguindo-o do significado” (Soares, 2020, p. 75) e que conhecer as letras é um processo que envolve nomear, reconhecer e grafar (Soares, 2016, p. 210-213). Soares explica que é desenvolvendo consciência fonológica e conhecendo as letras que as crianças apropriam-se do SEA.

Soares (2016), ao demonstrar como o processo de apropriação da língua escrita envolve esses três processos, também nos chama atenção para o fato de a escrita inventada ser um comportamento capaz de dar visibilidade a eles.

A escrita inventada é o comportamento infantil que claramente evidencia essa reciprocidade: ela revela os níveis de conceitualização da escrita em que se encontram as crianças; esses níveis avançam em interação com a capacidade de segmentação da palavra oral em partes cada vez menores, ou seja, na medida em que se desenvolve a consciência fonológica (silábica e grafofonêmica); a segmentação da palavra oral se expressa por meio de grafemas, portanto, depende do conhecimento de letras e seu valor sonoro. (Soares, 2016, p. 237).

Além disso, reconhecendo a importância da escrita inventada para o desenvolvimento e aprendizagem dos infantes, Soares (2016, p. 238-239) discute a forma como ela deveria ser trabalhada nos contextos escolares e como ela de fato é. Para a autora, levando em consideração que a utilização de atividades que envolvem a escrita inventada tornou-se relativamente comum no contexto brasileiro com disseminação da orientação psicogenética, seria esperado que seus potenciais fossem explorados nas escolas. A escrita inventada pode fazer parte da ação docente no sentido de compreender os “erros” das crianças, entendendo que, nessa perspectiva, eles revelam as hipóteses e demandas de aprendizagem por parte dos infantes que poderiam

fundamentar intervenções pedagógicas futuras. No entanto, de acordo com a autora, as escritas inventadas vêm sendo utilizadas mais comumente com o objetivo de classificar as crianças de acordo com os níveis propostos pela teoria da psicogênese da língua escrita.

## 2.2 A Escrita Inventada: definições encontradas na literatura

Nas últimas décadas, as produções escritas realizadas pelas crianças antes da aprendizagem formal da língua escrita foram nomeadas de diferentes maneiras. Os termos surgiram em contextos diferentes e, por esse motivo, possuem algumas especificidades que precisam ser exploradas para compreendermos em profundidade o conceito de escrita inventada. De acordo com Almeida (2014), “em 1971, Read propôs, talvez no primeiro trabalho estruturado para compreender a apropriação da linguagem escrita, que crianças de idade pré-escolar escrevessem livremente palavras que conhecessem.” (Almeida, 2014, p. 57). Para o mesmo autor, desde a “década de 70, o conceito de escrita inventada tem sido utilizado para definir as tentativas de escrita das crianças antes da aprendizagem formal.” (Almeida, 2014, p. 57). De acordo com Martins e colaboradores (2015), a escrita inventada

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

No final dos anos 1970, em pesquisas realizadas na perspectiva psicogenética, que foram mais bem detalhadas adiante, Ferreira e Teberosky perceberam que as escritas produzidas pelas crianças antes do ensino formal revelavam as hipóteses dos sujeitos sobre a língua escrita. As autoras perceberam, ao investigarem as escritas para analisar o desenvolvimento dos infantes, que esses sujeitos realizavam registros escritos que evidenciavam suas hipóteses sobre as relações entre o oral e a escrita. Elas nomearam esses registros de “escritas espontâneas”.

Na década de 1970, ainda em pesquisas que objetivavam desvendar o desenvolvimento das crianças, Glenda Bissex publicou um estudo que relatava o processo de desenvolvimento da leitura e da escrita por seu filho, dos 4 aos 11 anos. A autora utilizou, em sua pesquisa, o desenvolvimento, de seu filho, uma “escrita inventada”, sensibilizada pelos estudos de Charles Read. Como mencionado, Read foi pioneiro ao perceber que, com a finalidade de compreender

o desenvolvimento do infante no que se refere à escrita, seria importante analisar a “grafia que ela ‘inventa’ quando ainda não aprendeu a escrita convencional, e escreve estabelecendo correspondências entre fonemas segundo a percepção que tem dos sons da língua e seu conhecimento das letras do alfabeto” (Soares, 2016, p. 68). Contemporaneamente a Bissex, Carol Chomsky discorre sobre a correlação entre os processos de escrita e leitura e aponta a importância para ela das “escritas criativas”, que deveriam ocorrer antes da aprendizagem da leitura.

Diante da diversidade de terminologias referindo-se às produções escritas realizadas pelas crianças antes da aprendizagem formal da língua escrita, parece essencial a opção teórica por uma delas. Ao fundamentar a adoção do termo "escrita inventada" em suas obras, Soares realiza uma síntese esclarecedora sobre a aplicação dos diversos termos, argumentando que

Read, Bissex e Gentry usam a expressão “escrita inventada” (*invented spelling*); Read em obra posterior (1986) usa também “escrita criativa” (*creative spelling*); nas várias pesquisas que se desenvolveram a partir dos anos 1980, motivadas pela percepção que teve Read da importância da “escrita inventada” para compreensão do desenvolvimento da escrita na criança, aqui usadas ainda as expressões “escrita temporária” e “escrita espontânea”. Esta última expressão é a que se difundiu no Brasil, a qual, no entanto, não parece adequada, já que nem sempre a criança produz a escrita espontaneamente, mas, ao contrário, responde a solicitações do adulto: Se Bissex e Read analisaram escritas espontâneas, Ferreiro e Teberosky analisaram produções provocadas em situações clínicas (no quadro do método clínico piagetiano), em contexto de pesquisa, enquanto Gentry solicita escritas a crianças em situações escolares em pesquisas sobre as primeiras produções de crianças, a escrita é quase sempre resultado de ditado de palavras. **A expressão mais frequente na literatura da área é escrita inventada, que designa o comportamento da criança que inventa um uso para as correspondências fonema-grafema, quer espontaneamente, quer em resposta à solicitação do adulto.** (Soares, 2016, p. 69-70, nota de rodapé, grifo nosso),

No mesmo livro, ao abordar mais diretamente a questão da escrita inventada, a autora acrescenta que

[...] a preferência por *escrita inventada* baseia-se no sentido mais corrente do verbo *inventar* - estabelecer relações entre objetos já conhecidos -, que é o que a criança faz ao relacionar, à sua maneira, letras que conhece e os sons da língua que fala. O verbo *criar* tem o sentido de dar origem a algo, e a criança não parte do nada, parte dos sons da língua que fala e das letras que conhece, portanto, não *cria* uma escrita, sendo por isso pouco pertinente a expressão *escrita criativa*. Quanto à expressão *escrita espontânea*, nem sempre a criança escreve espontaneamente, mas também provocada por ditado ou solicitação de adultos, logo, a expressão limita a escrita produzida pela criança a algumas situações, excluindo outras. (Soares, 2016, p. 231, nota de rodapé).

É por concordar com os argumentos apresentados por Soares que optamos por utilizar o termo "escrita inventada" nesta pesquisa. Embora reconheçamos a validade das outras designações, especialmente por estarem diretamente relacionadas às pesquisas de origem,

acreditamos que a terminologia "escrita inventada" melhor captura o conceito desse modo de escrita assumido em nosso estudo: toda produção escrita que as crianças fazem antes da aprendizagem das correspondências grafema-fonema. Durante essas produções, os infantes formulam hipóteses e ponderam sobre a interação entre linguagem oral e escrita, desenvolvendo representações sobre o SEA. A incorporação desse tipo de escrita no contexto educacional visa estimular as crianças a formular hipóteses e, desse modo, a engajarem-se em discussões e reflexões sobre as interações entre linguagem falada e escrita.

Vale ressaltar que, no nosso entendimento, a escrita inventada diferencia-se fundamentalmente das produções escritas que acontecem em um contexto de ensino formal das correspondências fonema-grafema, que chamamos aqui de atividade de escrita. Tanto em ambientes de sala de aula quanto em contextos de pesquisa, observa-se que as crianças engajam-se na produção de escritas inventadas enquanto estão imersas no processo de compreensão do princípio alfabético. Nessa fase, ao buscar compreender o SEA, elas criam e inventam relações entre sons e letras, fundamentando-se em suas próprias hipóteses. À medida que os infantes internalizam o princípio alfabético e não necessitam mais inventar formas para representar os sons da fala quando produzem registros escritos, elas precisam iniciar a aprendizagem da escrita ortográfica. Nesse estágio, a escrita deixa de ser um exercício de inventividade e passa a ser um ato orientado pelos diferentes tipos de correspondências fonema-grafema.

Se a escrita inventada e a escrita não correspondem às mesmas fases de alfabetização, é pertinente postular que exista uma distinção entre as atividades escolares relacionadas a ambas. Enquanto as atividades escolares que envolvem escritas inventadas têm como objetivo fomentar nas crianças a reflexão metalinguística e, por meio desse processo, a compreensão do princípio alfabético, as atividades de escrita priorizam o ensino das correspondências grafofonêmicas precisas e ortograficamente corretas. Essa diferenciação tem repercussões diretas na prática pedagógica, exigindo que os profissionais direcionem suas ações docentes com base na finalidade desejada. Se a intenção é promover a reflexão sobre o SEA, os exercícios devem ser estruturados de maneira a incentivar essa reflexão metalinguística nas crianças, sendo as escritas inventadas pertinentes nesse processo. Por outro lado, se o objetivo é enfatizar o ensino efetivo das correspondências fonema-grafema, as atividades escolares devem ser orientadas para desenvolver a escrita ortográfica e a correta associação entre fonemas e grafemas.

Ao longo do desenvolvimento da pesquisa foi ficando, cada vez mais, claro para nós que as professoras, quando discutem a escrita em sala de aula do primeiro ano, fazem referência constantemente às atividades de escrita. Assim, embora o que nos interessa seja perceber como profissionais atuantes em sala de aula ressignificam as proposições de uma série de estudos que

investigaram a escrita inventada, perceber e dialogar com a escrita ortográfica como objeto e procedimento de aprendizagem tornou-se fundamental.

Diferentemente dos estudos que buscaram investigar o desenvolvimento do infante por meio do exame das escritas, a partir dos anos 2000, surgiram estudos que focaram nos impactos da escrita inventada no processo de desenvolvimento das crianças, tendo como pressuposto principal a ideia de que esse modo de escrever potencializa a reflexão metalinguística sobre a relação entre estrutura fonológica da língua e a escrita.

Ao discutir as pesquisas dedicadas à escrita inventada, Soares (2016, p. 232) destaca que esses estudos podem ser orientados por dois paradigmas fundamentais, os quais também servem de base para outras pesquisas sobre o desenvolvimento da língua escrita na infância: o paradigma psicogenético e o paradigma fonológico. No âmbito do paradigma psicogenético, a ênfase recai na compreensão da evolução da criança durante seu processo de apropriação do princípio alfabético. Por outro lado, as investigações alinhadas ao paradigma fonológico direcionam sua atenção para o fenômeno da "escrita inventada", buscando identificar como as particularidades fonológicas da língua podem influenciar a produção escrita das crianças.

A autora ressalta, também, o que ela denomina de "perspectiva do ensino" (Soares, 2016, p. 234), na qual as orientações teóricas não são consideradas como mutuamente excludentes, mas como complementares. No contexto deste estudo, assumimos que as pesquisas que exploram as escritas inventadas como um processo de reflexão metalinguística alinham-se à perspectiva do ensino. Isso ocorre, porque alguns estudiosos da área, ao perceberem a capacidade das escritas inventadas em proporcionar reflexões metalinguísticas, deslocaram o foco do desenvolvimento infantil e da escrita enquanto objeto para centrar-se nos processos reflexivos. Apesar de terem objetivos específicos distintos, essas pesquisas compartilham uma característica comum: a busca por compreender nuances da aprendizagem das crianças. Além disso, tais estudos destacam-se por buscarem compreender os efeitos das mediações pedagógicas (Rieben *et al.*, 2005, Oullette; Sénéchal, 2008b; Levin; Aram, 2013; Alves Martins, Silva, 2006). Essa abordagem, orientada pela perspectiva do ensino, reconhece a importância das escritas inventadas como ferramentas pedagógicas que promovem reflexão metalinguística, enriquecendo, assim, a compreensão sobre os processos de aprendizagem na infância. São algumas as abordagens teóricas e metodológicas das pesquisas que se alinham a essa perspectiva, no entanto, para a presente dissertação, estabelece-se como recorte analítico os estudos desenvolvidos com base em Programas de Escrita Inventada (PEIs).

### 2.3 Os Programas de Escrita Inventada nas pesquisas acadêmicas

Enquadrando-se nas pesquisas que compreendem a escrita inventada como processo que proporciona o acontecimento de reflexões metalinguísticas, surgem, nas últimas décadas, os estudos desenvolvidos com base em Programas de Escritas Inventadas: os PEIs. Para Soares (2016), essas pesquisas enquadram-se entre aquelas que percebem a escrita inventada como processo que proporciona reflexão metalinguística e que buscam investigar os resultados de mediações pedagógicas nessa modalidade de escrita. Destacando que as investigações dessa natureza não eram muito comuns no contexto brasileiro, Soares (2016, p. 246 - 251) aponta que surgiram, em Portugal, no ano de 2003, as primeiras pesquisas que relacionavam escrita inventada e mediação pedagógica e que indicavam como elas foram se modificando até se estruturarem na situação de pesquisa conhecida como Programa de Escrita Inventada. Como mencionado anteriormente, mesmo entendendo como são importantes as pesquisas sobre os efeitos de mediação na escrita inventada, a presente dissertação baseia-se naquelas que possuem como modelo de intervenção apenas os PEIs.

Uma revisão da literatura revela que tais estudos, tanto no contexto português quanto, mais recentemente, no cenário brasileiro, datam das últimas décadas e não são muito numerosos. O processo de revisão baseou-se em uma busca realizada nos principais repositórios *on-line* com os descritores “Programa de Escrita Inventada” e “Escrita Inventada”. Além disso, a revisão foi favorecida pelas indicações realizadas por membros do Grupo de Pesquisa em Alfabetização, do Centro de Alfabetização e Letramento da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (GPA/CEALE/FaE/UFMG). Os resultados podem ser divididos em dois grandes grupos, que são expostos nos Quadro 1 – estudos realizados no Brasil – e Quadro 2 – estudos de origem portuguesa.

**Quadro 1- Estudos baseados em PEIs desenvolvidos no Brasil**

<b>Ano</b>	<b>Classificação</b>	<b>Autores</b>	<b>Título</b>
2018	Dissertação	Paula Moreira Martins de Oliveira Lanza	A mediação pedagógica na escrita inventada com crianças de cinco anos.
2019	Artigo	Sara Mourão Monteiro; Daniela Freitas Brito Montuani; Andressa Camargos Macêdo	A escrita inventada em contextos de produção com e sem mediação pedagógica.
2019	Dissertação	Andressa Camargos Macêdo	A escrita inventada e o uso das letras móveis com crianças de cinco anos.
2019	Artigo	Juliane Gomes de Oliveira; Francisca Izabel Pereira Maciel	O Programa de Escrita Inventada na Alfabetização de Jovens e Adultos: uma análise sobre a escrita de palavras.
2020	Artigo	Valéria Barbosa de Resende; Daniela Freitas Brito Montuani	A mediação pedagógica na escrita inventada de crianças no processo de alfabetização: Palavras com estrutura silábica CVC e CV nasal.
2020	Dissertação	Uélida Conceição Pereira Pacheco dos Santos	Reflexões sobre a relação oral/escrito na escrita inventada por crianças de cinco anos.
2020	Tese	Juliane Gomes de Oliveira	O Programa de Escrita Inventada na Alfabetização de Jovens e Adultos.
2021	Monografia	Natália Marcelino Dutra	Os usos das letras móveis em um Programa de Escrita Inventada com crianças de cinco anos.
2021	Livro	Daniela Freitas Brito Montuani; Francisca Izabel Pereira Maciel; Sara Mourão Monteiro (Org.); Valéria Barbosa de Resende (Org.)	Grupo de pesquisa em alfabetização e o programa de escrita inventada.

Fonte: Autoria própria.

**Quadro 2 - Estudos baseados em PEIs desenvolvidos em Portugal**

Ano	Classificação	Autores	Título
2011	Artigo	Ana Albuquerque Salvador; Liliana Salvador; Margarida Alves Martins	A evolução da escrita inventada e a aquisição precoce da leitura em crianças de idade pré-escolar: o impacto de um programa de intervenção de escrita inventada.
2014	Artigo	Inês de Vasconcelos Horta, Margarida Alves Martins	Desenvolvimento de competências no pré-escolar: a importância das práticas de escrita inventada.
2015	Artigo	Margarida Cid Proença; Andreia Silva Reis; Margarida Alves Martins	Programas de escrita inventada desenvolvidos com crianças do pré-escolar.
2015	Artigo	Margarida Alves Martins et al	Escrita inventada e aquisição da leitura em crianças de idade pré-escola.
2018	Artigo	Ana Albuquerque; Margarida Alves Martins	Escrita inventada no jardim-de-infância: contributos para a aprendizagem da leitura e escrita.
2019	Artigo	Ana Albuquerque; Margarida Alves Martins	Dinâmicas interativas em programas de escrita inventada: um estudo qualitativo em contexto de jardim-de-infância.

Fonte: Autoria própria.

A análise dos estudos permite a determinação de algumas generalizações sobre as situações de pesquisa que são utilizadas nos estudos que fundamentam esta dissertação. Além deles possuírem um referencial teórico em comum, eles possuem, também, o que mais nos interessa, uma delimitação metodológica muito clara.

Os PEIs “assentam-se em determinados pressupostos: são criadas situações de interação social na qual se confrontam as crianças com escritas alfabeticamente mais avançadas (de crianças hipotéticas), promovendo o conflito cognitivo e a reflexão metalinguística” (Albuquerque, Salvador e Martins, 2011, p. 3456). De acordo com Macêdo (2019), essas intervenções e seus objetivos podem ser entendidos como

[...] escritas coletivas de palavras: as crianças participantes devem discutir e chegar a uma definição coletiva sobre quais letras e em que sequência elas devem ser escritas no registro de quatro palavras, a cada sessão, propostas pelo pesquisador-mediador. O pesquisador-mediador, como participante da discussão, é responsável pela gestão do grupo, ou seja, a partir do que acontece, ele vai administrando as interações entre as crianças, fornecendo pistas, incitando reflexões e possibilitando a troca de ideias entre as crianças, ao longo da realização da tarefa coletiva. O seu propósito é fazer com que as crianças pensem coletivamente sobre a escrita das palavras propostas, realizem reflexões metalinguísticas e dialoguem a partir de suas hipóteses de escrita para, então, apresentarem uma única escrita da palavra. Essa escrita deve ser um consenso do

grupo que, mediado pelo pesquisador, precisa concordar com as letras e a ordem em que estas devem aparecer em cada palavra ditada. (Macêdo, 2019, p. 40).

Este aspecto metodológico das pesquisas acadêmicas é central para nossa abordagem neste trabalho, especialmente ao discutirmos a prática pedagógica. Em síntese, por se tratar de pesquisas do tipo intervenção, de natureza correlacional, os sujeitos das pesquisas são divididos em dois ou três grupos, sendo um deles o grupo controle. Geralmente, os grupos são compostos por quatro crianças pré-escolares, agrupadas levando em consideração seu desempenho em testes de consciência fonológica e conhecimento de letras. Além dos testes que visam avaliar esses domínios, os sujeitos passam por um pré-teste em que lhes é pedido que escrevam, da melhor maneira possível, um dado conjunto de palavras. Essas mesmas palavras são escritas pelas crianças após as intervenções, em um pós-teste, buscando avaliar o impacto das ações realizadas ao longo das sessões.

Os programas abrangem de 5 a 10 sessões, cada uma com duração de 15 a 20 minutos, ocorrendo de uma a duas vezes por semana. A natureza das intervenções que são realizadas nos grupos varia de acordo com os objetivos específicos de cada pesquisa, como poderá ser mais bem percebido ao longo deste estudo. Ainda que cada estudo possua especificidades e que, portanto, as intervenções sejam de naturezas diversas, elas seguem alguns princípios, como, ao longo das sessões, as crianças são convidadas a escrever determinadas palavras da forma como elas imaginam que os vocábulos seriam grafados, ou seja, são chamadas a produzir escritas inventadas coletivas. Essas escritas são produzidas em um contexto de constante interação entre os sujeitos, que é um forte valor dos programas. Segundo Monteiro, Montuani e Macêdo,

Programas de Escrita Inventada criam espaços para que as crianças discutam e decidam coletivamente como escrever palavras, identificando as letras e a ordem em que elas devem ser grafadas. A interação entre os participantes (crianças e adultos) favorece a socialização das ideias, a argumentação de pontos de vista e o fornecimento de pistas que conduzem o processo de compreensão do princípio alfabético da escrita por parte das crianças (Martins; Silva, 1999; Ouellette; Sénéchal, 2008). Dessa forma, tal programa estimula a participação ativa das crianças na tarefa de escrita coletiva, promovendo a aprendizagem colaborativa. (Monteiro; Montuani; Macêdo, 2019, p. 215).

Outro fundamento dos PEIs, que se reflete em uma ação metodológica, é a atuação na zona de desenvolvimento proximal das crianças (Vygotsky, 1978). Para Vygotsky (1984), o desenvolvimento cognitivo da criança acontece por meio de situações de interação com outros indivíduos, do mesmo modo como ele se dá nas relações sociais. O autor ressalta o quão significativa é a interação entre o meio e o indivíduo, dando um grande destaque ao papel da cultura. Vygotsky ainda destaca a escola como espaço onde esse processo pode acontecer e

concebe o aprendizado como um processo interno dos sujeitos e de internalização dos conceitos culturais disponíveis nos contextos culturais.

Dessa forma, as intervenções que balizam este estudo ganham respaldo teórico na perspectiva Sociointeracionista. O ambiente, as relações entre crianças e a figura do adulto, aspectos culturais expressos na contextualização e a crença na capacidade de aprendizagem dos infantes são pontos que comumente orientam os PEIs. Ainda assim, mesmo optando pela realização de intervenções em grupo e tendo o protagonismo das crianças como fundamento, a mediação ativa e com intenção é uma característica das intervenções que são realizadas nos PEIs. Nesse contexto, Vygotsky compreende a atuação na zona de desenvolvimento proximal como uma maneira eficiente, visto que a mediação é uma forma de estimulação e consolidação da aquisição de novos saberes. Isso porque, para o psicólogo, o nível de desenvolvimento potencial é “determinado através da solução de problemas **sob a orientação de um adulto ou colaboração de companheiros mais capazes**” (Vygotsky, 2007, p. 97, grifo nosso).

Vygotsky, ainda, pontua a necessidade de uma abordagem motivadora e, no caso específico da aprendizagem da escrita, do entendimento por parte dos infantes da importância social e cultural das práticas ligadas ao ler e escrever. Para ele, o uso desse tipo de abordagem seria justificado pelo fato de que é por meio dela que

uma criança passa a ver a escrita como um momento natural no seu desenvolvimento e não como um treinamento imposto de fora para dentro. [...] Para isso é necessário que as letras se tornem elementos da vida das crianças, da mesma forma, como por exemplo, a fala (Vygotsky, 1984/2007, p. 144).

É importante destacar, também, que o trabalho com escritas inventadas é entendido, nesse texto, como uma forma eficiente de mediação e, portanto, de atuação na zona de desenvolvimento proximal. A esse respeito, Soares (2016, p. 238-240), mobilizando outros autores, argumenta que as escritas inventadas podem ser usadas para definir meios de intervenção e que a mediação pedagógica em práticas de escrita inventada é algo fundamental. Ciente desse valor, a autora apresenta algumas alternativas de mediações pedagógicas que podem ser utilizadas sobre as atividades dessa natureza, com base no que apontam pesquisas da área. Um exemplo disso é apresentado por Soares (2016, p. 240-244), que destaca a prática do confronto cognitivo, em que a escrita dos infantes é confrontada com a escrita convencional, e o uso de recursos pedagógicos, como as letras móveis.

A prática do confronto cognitivo está presente na estrutura dos PEIs, acontecendo logo após a escrita inventada coletiva. Sobre a importância da interação, a atuação na zona de desenvolvimento proximal e os PEIs, Albuquerque, Salvador e Alves Martins apontam que

estes programas assentam em determinados pressupostos: são criadas situações de interação social na qual se confrontam as crianças com escritas alfabeticamente mais avançadas (de crianças hipotéticas), promovendo o conflito cognitivo e a reflexão metalinguística. Actua-se ao nível da zona de desenvolvimento proximal da criança, com vista à sua evolução no domínio da escrita (Vygotsky, 1978). (Albuquerque; Salvador; Alves Martins, 2011, p. 3456).

Ao final das sessões, o impacto das intervenções é medido, como já mencionado anteriormente, pelo desempenho das crianças no pós-teste. A comparação entre os grupos experimentais e o controle, nos diversos estudos, têm evidenciado a eficácia dos PEIs uma vez que é provado que eles “promovem a evolução da escrita, não só ao nível da escrita correcta das letras trabalhadas na intervenção, como também na de outras letras, para além de promoverem o desenvolvimento da consciência fonológica.” (Albuquerque; Salvador; Alves Martins, 2011, p. 3456). Alguns estudos, como o de Resende e Montuani (2020), chegam a investigar inclusive os impactos das intervenções a longo prazo, por meio do que elas chamam de pós-teste postergado, comprovando mais uma vez o êxito dos programas.

Entre os estudos expostos nos Quadros 1 e 2, alguns possuem resultados que colaboram diretamente para as discussões realizadas na presente dissertação. Por exemplo, em sua dissertação, Lanza (2018, p. 14) caracterizou e analisou “estratégias de mediação pedagógica, nas produções escritas de crianças de cinco anos, que favoreçam a reflexão metalinguística implicada na aprendizagem inicial da língua escrita” para medir o “impacto dessas mediações na percepção da criança sobre o funcionamento do sistema de escrita alfabética”. Além disso, ela identificou dez categorias de intervenções e percebeu que as “crianças se apropriaram das formas de mediação utilizadas pela pesquisadora/mediadora” (Lanza, 2018, p. 99-100). A autora argumenta, ainda, que “ao compreenderem a importância da mediação durante a realização das atividades de escrita inventada pelas crianças, os professores podem priorizar ações e mediações pedagógicas que as auxiliem no processo de compreensão do princípio alfabético” (Lanza, 2018, p. 98).

Monteiro, Montuani e Macêdo (2019) compararam a qualidade de escritas produzidas por crianças em dois contextos: em um com escrita individual e sem mediação e em outro com escrita coletiva e mediada. As autoras constataram que “a escrita coletiva e mediada pelo adulto contribui para o desenvolvimento das crianças no que diz respeito à elaboração das

conceitualizações da escrita” (Monteiro; Montuani; Macêdo, 2019, p. 229) uma vez que “as escritas produzidas coletivamente e com mediação pedagógica revelam hipóteses mais avançadas em relação às escritas produzidas individualmente” (Monteiro; Montuani; Macêdo, 2019, p. 210).

Proença, Reis e Martins (2015) confrontaram os resultados do número global de letras corretamente escritas, número de fonetização e da qualidade das escritas de três intervenções distintas: um grupo controle, um PEI, em que a introdução a diferentes letras era feita de forma progressiva, e um PEI, em que a introdução às letras não era feita de modo gradativo. As autoras perceberam que não foram encontradas “diferenças entre os dois grupos experimentais” (Proença; Reis; Martins, 2015, p. 4) já que “ambos os programas de escrita inventada tiveram um impacto na evolução do número de fonetização e na qualidade das escritas das crianças dos grupos experimentais” (Proença; Reis; Martins, 2015, p. 5). Já o grupo controle teve uma média de fonetização muito inferior à dos grupos experimentais no âmbito do pós-teste (Proença; Reis; Martins, 2015, p. 4).

Tendo encontrado mais resultados positivos na escrita e na leitura das crianças que compuseram o grupo experimental de um PEI, Albuquerque e Alves Martins (2018) apontam a importância de

[...] promover, nas salas de jardim-de-infância, situações de interação sobre a escrita em pequeno grupo com o apoio do adulto. Com efeito, se o educador levar os alunos a fazer propostas sobre a melhor forma de escrever palavras ou um pequeno texto, partilhar as suas ideias sobre a linguagem escrita, apelar à explicitação e argumentação dos pontos de vista e promover a mobilização dos conhecimentos que possuem sobre as letras (e.g., nome próprio) para representar os sons do oral, as crianças serão capazes de adquirir procedimentos metalinguísticos essenciais para a aprendizagem da leitura e da escrita (Albuquerque; Alves Martins, 2018, p. 350).

Desse modo, se os estudos encontrados no movimento de revisão de literatura indicam o sucesso dos PEIs e a necessidade de promover, nas instituições de ensino, situações de ensino parecidas com as oferecidas nas intervenções estudadas, é significativa uma pesquisa que, assim como a proposta, busca identificar e compreender as percepções das professoras sobre os PEIs. É somente por meio da percepção daqueles que já estão na sala de aula, dedicando-se aos processos de alfabetização e letramento, que se pode pensar em modos de introduzir, no cotidiano escolar, uma prática validada pela academia. Se, por exemplo, como mencionado anteriormente, o trabalho de Monteiro, Montuani e Macêdo (2019) aponta a eficácia da produção coletiva e mediada de escritas inventadas, seria ideal que as professoras tivessem acesso a essa informação, apresentassem suas percepções sobre a descoberta, apontassem os

modos por meio dos quais elas acreditam ser possível realizar esse tipo de atividade em sala, para, só depois, pensarmos junto com as pesquisadoras as possibilidades de adaptação dos PEIs em contexto escolar.

### 3 METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como de natureza qualitativa, conduzida por meio de um grupo focal composto por sete professoras alfabetizadoras. Neste capítulo, apresentaremos o percurso e os procedimentos metodológicos adotados para a realização da pesquisa, atendendo aos objetivos propostos para a investigação. Inicialmente, apresentaremos como a elaboração do desenho da investigação, que se caracterizou pela construção conjunta com uma colega do mestrado, possibilitou, além das trocas acadêmicas, o desenvolvimento compartilhado da produção e análise de um questionário de aproximação com as participantes da pesquisa e da produção do produto educacional. Por meio da análise dos dados coletados pelo questionário, cujo processo será detalhado mais adiante neste capítulo, identificamos as professoras do primeiro ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Belo Horizonte com as quais formamos um grupo focal.

A elaboração da metodologia da pesquisa, que envolve a seleção dos instrumentos e análises mais pertinentes, é um processo complexo permeado pelo levantamento de questionamentos mais específicos do que aqueles inicialmente delineados no problema de pesquisa e nos objetivos. Esses questionamentos adicionais são igualmente cruciais para a condução efetiva do estudo. A fim de reforçar esse ponto, a seguir, serão elencadas as perguntas norteadoras da pesquisa, as quais foram previamente introduzidas na seção de Introdução: ii) sobre a prática docente: o que as professoras realizam em seus cotidianos quando propõem atividades de escrita em sala de aula? A escrita inventada faz parte das propostas de escrita das professoras? Se sim, como elas planejam e encaminham a escrita inventada na rotina da sala de aula? Se e como as professoras organizam as crianças para a produção da escrita inventada em sala de aula? Há algum critério de seleção das palavras a serem propostas para a realização de tarefas de escrita? Se e como as professoras fazem acompanhamento do impacto da escrita inventada no desenvolvimento das crianças? ii) sobre a percepção das profissionais sobre os PEIs: como as professoras avaliam as dinâmicas interativas dos PEIs, considerando as condições de realização na rotina escolar, as expectativas de aprendizagem estabelecidas na escola e os modelos culturais que constituem a prática pedagógica? Como as profissionais avaliam os critérios utilizados nas pesquisas para a seleção e agrupamento das crianças? Como as profissionais avaliam os critérios utilizados nas pesquisas para a seleção dos vocábulos a serem trabalhados?

### 3.1 A escrita inventada no contexto escolar: um objeto de investigação e duas pesquisas do PROMESTRE - 2022-2024

No ano de 2022, no curso Mestrado Profissional Educação e Docência – PROMESTRE/UFMG –, duas propostas de investigação, tomando como referência os trabalhos realizados por pesquisadoras do Grupo de Pesquisa em Alfabetização (GPA), grupo pertencente ao Centro de alfabetização, leitura e escrita (CEALE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e os estudos realizados no CIE – Centro de Investigação em Educação, ISPA – Instituto Universitário, Lisboa, Portugal, trouxeram inquietações em torno do tema escrita inventada como ação de ensino-aprendizagem de alfabetização no contexto da sala de aula. Em síntese, as propostas problematizavam as possibilidades práticas de se adotar os Programas Escrita Inventada, tal como foram planejados e encaminhados como metodologia de pesquisa na conjuntura de uma sala de aula.

Percebemos, então, a oportunidade de formar uma pequena equipe de trabalho investigativo para examinar a escrita inventada na situação de ensino, considerando seu potencial para a aprendizagem das crianças. Assim, no primeiro semestre do ano de 2022, orientadora e mestrandas debruçaram-se na elaboração dos projetos<sup>4</sup> de pesquisa, o que resultou no delineamento de dois subtemas de investigação: (i) a resignificação do PEIs por professoras do primeiro ano/EF, para o qual optou-se pela constituição de um grupo focal com professoras, como técnica de pesquisa, para discutir aspectos metodológicos dos PEIs em interação com as representações docentes e as condições de trabalho no contexto escolar; e (ii) as dinâmicas interativas nas atividades de escrita inventada em salas de aula do primeiro ano/EF, para o qual se projetou, como técnicas de investigação, a observação participante em sala de aula e a entrevista com professoras alfabetizadoras de uma rede pública de ensino.

A construção do desenho das duas pesquisas (etapa de elaboração e aprovação dos projetos) possibilitou, também, a articulação da equipe de trabalho ao longo das etapas das pesquisas: (i) contato com a equipe da SMED/PBH para obter a carta de anuência para a realização da pesquisa nas escolas da Rede Municipal de Belo Horizonte, (ii) produção do instrumento de aproximação e convite das participantes (questionário), (iii) análise das respostas enviadas pelas professoras ao questionário, (iv) discussão das dificuldades e do processo de investigação e (v) produção do produto educacional.

---

<sup>4</sup> Os projetos apresentados pelas alunas no momento de entrada no curso foram: *O programa de escrita inventada, em um contexto de sala de aula, no início do processo de alfabetização*, de Victória Martins de Souza Manço, e *Os programas de escrita inventada e as possibilidades de aplicação no cotidiano escolar*, de Natália Marcelino Dutra.

Gostaríamos de esclarecer que esse tópico do capítulo, no qual trataremos, exclusivamente, da elaboração e análise das respostas ao questionário e, por se tratar do mesmo instrumento e dados, foi produzido, também, coletivamente.

### 3.1.2 O questionário

Ao entrarmos em contato com a equipe do CAPE/SMED/PBH e expor a ideia de enviar um questionário às professoras(es), como forma de estabelecer um contato direto com aqueles(as) que estariam atuando no 1º ano do Ensino Fundamental no ano de 2023, esta dispôs-se a contribuir com o andamento das pesquisas enviando uma mensagem, via e-mail, com informações sobre as pesquisas e o questionário, que deveria ser preenchido por aqueles(as) que se dispusessem a participar. Dessa forma, o questionário foi disponibilizado pela SMED às professoras do 1º ano de forma on-line, por meio da ferramenta *Google Forms*<sup>5</sup>, servindo a três propósitos: i) estabelecer contato direto com professoras do 1º ano; ii) obter seu contato eletrônico para possível convite para participação nas pesquisas, levantar informações sobre aspectos relacionados às práticas docentes e iii) sobre o conhecimento prévio em relação à escrita inventada.

Para elaborarmos o questionário, no primeiro momento, elencamos os objetivos e construímos as perguntas com base nos critérios expostos por Babbie (2003, 2005) e Gil (1999). Pretendeu-se apresentar questões claras e relevantes para as profissionais que iriam responder, de tal forma que elas conseguissem expor um pouco de suas realidades e se sentissem instigadas a responder o instrumento. A redação das questões levou em consideração os objetivos da pesquisa e, acima de tudo, a sensibilidade para os problemas formulados em torno da temática da escrita inventada na sala de aula (Babbie, 2003, p. 205). Isso significa que, mais importante do que a estrutura do instrumento em si, é o fato de sua formulação e posterior análise basearem-se no interesse pelos apontamentos realizados pelas professoras respondentes, no querer entender suas perspectivas e no desejo de conhecer um pouco mais da realidade das salas de aula.

Muito do que é dito por Babbie (2005), em seu texto “Métodos de pesquisas de survey”, foi utilizado como base para a elaboração do questionário, como a opção por questões fechadas com respostas exaustivas e mutuamente excludentes; a utilização de itens curtos; o cuidado em

---

<sup>5</sup> Google Forms é um aplicativo de gerenciamento de pesquisas lançado pelo Google. Os usuários podem usar essa ferramenta para pesquisar e coletar informações sobre outras pessoas e, também, podem ser usados para questionários e formulários de registro.

não apresentar proposições negativas e ‘tendenciosas’ (Babbie, 2003, p. 193). Após a primeira elaboração das questões, o questionário foi discutido no Seminário de Pesquisa I<sup>6</sup> com outras mestrandas da linha de pesquisa Alfabetização e Letramento, que atuavam como professoras alfabetizadoras em escolas públicas. Essa ação foi importante para avaliarmos a qualidade de acesso ao questionário, a compreensão e a clareza das perguntas propostas.

A versão final do questionário (ver anexos) estruturou-se em 31 questões, divididas em quatro partes, como se pode ver na tabela abaixo.

---

<sup>6</sup> O Seminário de Pesquisa I é uma disciplina obrigatória do primeiro semestre do curso PROMESTRE. A disciplina tem como objetivos de ensino: i) socializar, discutir e problematizar as temáticas de pesquisa; ii) articular os objetivos do projeto à prática docente, metodologia e produto; iii) atualizar e aprofundar os referenciais teóricos.

**Tabela 1 - Estrutura do questionário de aproximação com as professoras – pesquisa Escrita Inventada no contexto de ensino**

<b>Parte do questionário</b>	<b>Conteúdo</b>	<b>Questões</b>
1 - Informações pessoais e profissionais das professoras.	Nome, endereço eletrônico, contato telefônico, sexo, idade, formação inicial e formação continuada, tempo de atuação profissional, instituição de trabalho, turno, critério de alocação na turma de alfabetização.	1 - 17
2 - Informações que caracterizam aspectos teórico-metodológicos da atuação das professoras em sala de aula.	O que se entende por alfabetização e letramento, organização dos alunos na sala, uso de recursos didáticos, exposição da escrita em sala de aula e estratégias didáticas.	18 - 23
3 - Informações sobre atividades de escrita de palavras em sala de aula.	Atividades que envolvem escrita de palavras em sala de aula.	24 - 27
4 - Informações sobre conhecimento prévio do termo escrita inventada e de pesquisas que envolvem Programas de Escrita Inventada.	Conhecimento do termo escrita inventada e da produção acadêmica que envolvem programas de escrita inventada.	28 - 31

Fonte: Autoria própria.

O questionário ficou disponível durante 25 dias e obtivemos 61 respostas. Apresentaremos, a seguir, o perfil geral das professoras que responderam ao questionário. Antes, porém, gostaríamos de salientar que as informações e os dados analisados, abaixo, permitiram-nos, sobretudo, uma aproximação do grupo, que se dispuseram a participar das duas pesquisas. É importante ressaltar que não se trata de considerar o perfil que será traçado aqui como representativo das docentes da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte.

### 3.1.3 Perfil geral das professoras

No que se refere ao perfil dos profissionais que responderam ao questionário, a maioria é do sexo feminino (95,1%), com mais de 30 anos de idade: 24,6% têm entre 30 e 40 anos, 49,2% entre 40 e 50 anos e 26,2% mais de 50 anos. Grande parte formou-se no curso de Pedagogia (73,8%), principalmente em instituições públicas (55,7%) e privadas presenciais (39,3%), sendo que a maioria concluiu o curso há mais de 10 anos (93,5%). Embora a continuação dos estudos em cursos acadêmicos tenha sido realizada por 57,4% no nível de especialização na área, a continuidade da formação acadêmica foi pouco, pois, apenas 8,2% fizeram curso de pós-graduação no nível de mestrado em educação. Já a participação em programas de formação oferecidos pelo governo alcançou a grande maioria (83,6%) nos últimos 10 anos com predomínio do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic)<sup>7</sup> e o Curso Alfalettrar<sup>8</sup>.

Com relação ao tempo de atuação como professor(a) alfabetizador(a), cinco professoras estão nas salas de alfabetização há menos de dois anos, 13 entre 3 e 5 anos, 13 entre 6 e 10 anos, 14 entre 11 e 20 anos e 16 há mais de 20 anos. Os dois maiores critérios para a alocação desses profissionais foram a escolha própria da profissional (65,6%) e os parâmetros internos das instituições (24,6%).

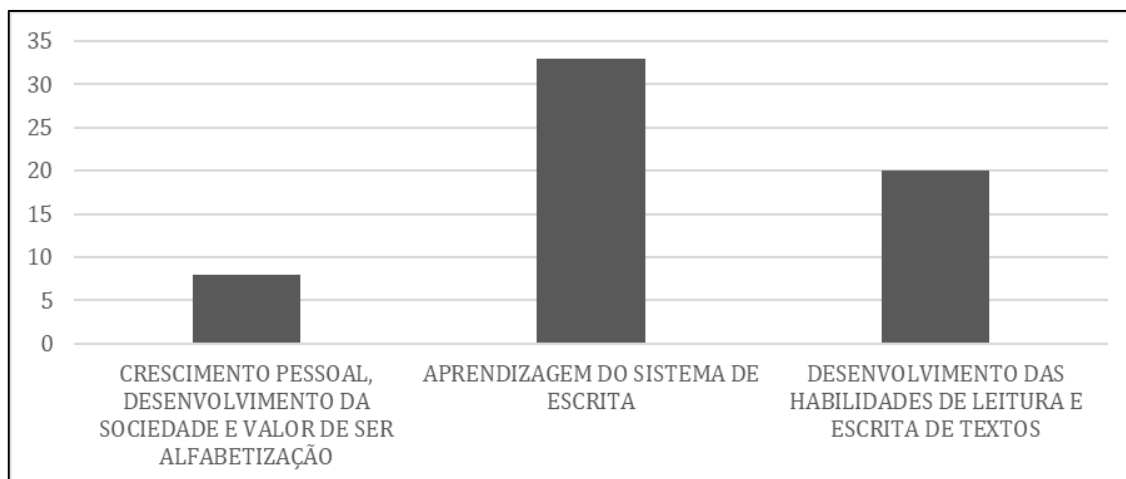
### 3.1.4 Como as professoras definem alfabetização e letramento?

No que diz respeito à alfabetização, percebemos três modalidades de definição no grupo, como mostra-nos o gráfico abaixo (Gráfico 1).

---

<sup>7</sup> O Pnaic é um compromisso formal assumido pelos governos federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal para assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade ao fim do terceiro ano do ensino fundamental. Isso implica uma articulação entre todos os secretários estaduais e municipais de educação, com o objetivo de ofertar cursos de formação continuada a professores alfabetizadores, com tutoria permanente e auxílio de orientadores de estudo.

<sup>8</sup> Nome popular dado à formação “Ação de Formação Docente em Alfabetização e Letramento” oferecida pelo Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (CAPE/SMED) em parceria com professores do Ceale/UFMG. O objetivo da formação era consolidar um processo de formação em rede por meio de ações coletivas articuladas pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (Smed) e promover o desenvolvimento profissional de professores(as) que atuam com alfabetização e letramento, tendo como referência o documento “Conhecimentos essenciais para o processo de letramento e alfabetização” e a proposta de ação educativa apresentada no livro “Alfalettrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever” (Soares, 2020).

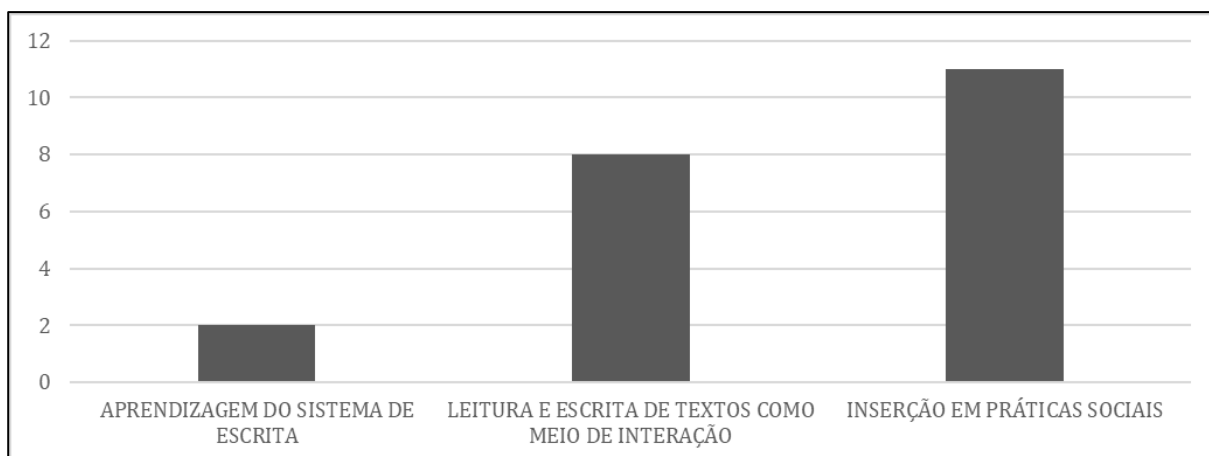
**Gráfico 1 - Distribuição das respostas nos modos de definição de alfabetização**

Fonte: Autoria própria.

No primeiro modo, em menor número, estão as respostas que, sem especificar elementos do processo de ensino-aprendizagem da língua escrita, associam alfabetização ao crescimento individual, ao desenvolvimento da sociedade e, ainda, ao valor que se deve dar à condição de ser alfabetizado. Exemplos representativos dessa modalidade são: “*Para você, alfabetização é: (i) Base pra vida; (ii) Prioridade social*”. Na segunda forma de definir alfabetização, na qual se encontra o maior número de respostas, as professoras especificaram, em suas respostas, a aprendizagem do sistema de escrita, como: “*Para você, alfabetização é: (i) Ensinar as letras do alfabeto; (ii) Trabalhar a consciência fonêmica, o som de cada letra e a escrita das palavras; (iii) É o processo pelo qual se dá a apropriação do sistema alfabético de escrita*”. Na terceira modalidade de respostas, encontramos definições que relacionam a alfabetização com o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de textos. São exemplos dessa modalidade: “*Para você, alfabetização é: i) É a capacidade de se comunicar e se expressar através de diversos tipos de texto; ii) Um processo de aquisição da língua escrita das habilidades de leitura, compreensão, interpretação e escrita.*”

Com relação ao termo letramento, encontramos definições que podem ser agrupadas também em três categorias (Gráfico 2).

**Gráfico 2 - Distribuição das respostas nos modos de definição de letramento**



Fonte: Autoria própria.

A primeira delas identifica letramento como sendo o processo de aprendizagem do sistema de escrita, como se pode ver nas duas respostas: “*Para você, **letramento** é: (i) Decodificação de sons das letras e palavras e (ii) Processo pelo qual o professor vai apresentando ao aluno e a turma, as letras, as sílabas, as palavras e as frases gradualmente*”. A segunda, ao responder, as professoras associam o letramento à possibilidade de o sujeito participar efetivamente de práticas sociais (11 respostas), como: “*Para você, **letramento** é: i) Leitura e escrita contextualizadas com a prática social; ii) Letramento é o uso das práticas de leitura e escrita, isto é, o uso social, prático que complementa todo o processo de alfabetização*”. Por fim, na terceira categoria, estão as respostas que associam o letramento ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de textos (8 respostas), por exemplo, “*Para você, **letramento** é: i) Conseguir interpretar e se fazer entender para comunicar com sucesso; ii) É ser capaz de interpretar o que se lê ou que se escreve*”.

Analisando os modos de definição dos dois conceitos, podemos dizer que há um reconhecimento da especificidade da alfabetização – a aprendizagem do sistema de escrita – por grande parte das professoras. Do ponto de vista do ensino, o reconhecimento dessa especificidade é visto, no Brasil, desde os anos 2000, como necessária ao avanço da discussão da didática da alfabetização, considerando o conhecimento científico produzido sobre as dimensões envolvidas na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças, entre outras, o conhecimento das letras e das propriedades da escrita, as habilidades de consciência fonológica, a identificação das relações grafema-fonema (Morais, Alves-Martins, Ferreiro, Soares).

No entanto, também, desde os anos 2000, considera-se que a alfabetização não pode ser compreendida como processo dissociado do letramento, principal e fundamentalmente em sua dimensão metodológica. Soares (2004), discorrendo sobre essa questão, propõe,

em primeiro lugar, a necessidade de reconhecimento especificidade da alfabetização, entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico; em segundo lugar, e como decorrência, a importância de que a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento – entendido este, no que se refere à etapa inicial da aprendizagem da escrita, como a participação em eventos variados de leitura e de escrita, e o consequente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas práticas [...] (Soares, 2004, p.16).

Observamos que a maior parte das professoras, na definição dos termos, estabeleceram, como propõe Soares (2004), a distinção e a articulação dos dois processos, confirmando, também, o que afirma Monteiro (2019, p. 39)

o paradigma educacional de alfabetização adotado no país, e reconhecido internacionalmente, há pelo menos duas décadas tem tratado a aprendizagem da língua escrita a partir da compreensão de dois processos distintos, mas indissociáveis: a alfabetização e o letramento (Monteiro, 2019, p. 39).

Por fim, embora não seja possível precisar quais elementos são usados pelas docentes que responderam o questionário para que se estabeleça relação entre alfabetização escolar e avanço social, associação a aprendizagem escolar da língua escrita ao crescimento pessoal dos indivíduos e ao desenvolvimento da sociedade como um todo. É necessário ressaltar que um dos indicadores de desenvolvimento social, em geral, é o nível de escolarização da população. É importante salientar que as definições dadas pelas professoras aos conceitos de alfabetização e letramento foram utilizadas como critérios para a seleção dos sujeitos da pesquisa, como será detalhado no tópico “3.2 Os sujeitos da pesquisa”. A análise serviu para a criação de um critério eliminatório, já que foram desconsiderados como possíveis sujeitos da pesquisa aqueles cujas definições evidenciaram a não compreensão sobre esses termos.

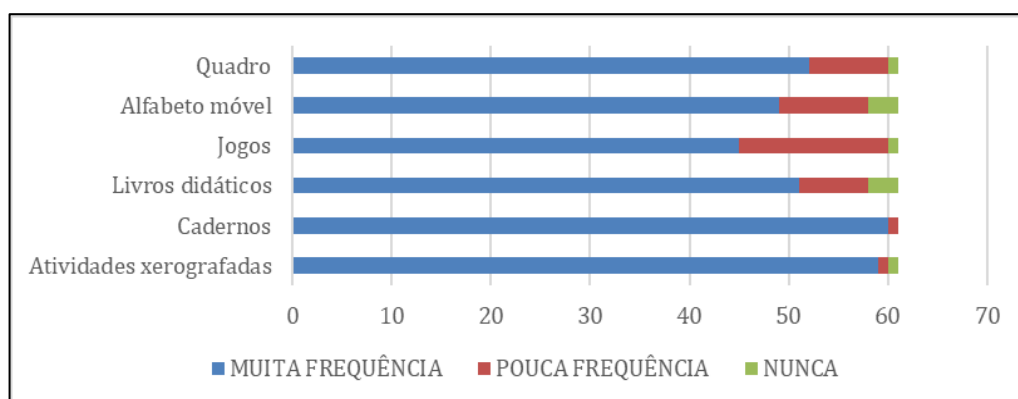
### 3.1.5 Aspectos teórico-metodológicos do ensino-aprendizagem da língua escrita em sala de aula

Sobre os aspectos teórico-metodológicos do ensino-aprendizagem da língua escrita em sala de aula, perguntamos às professoras com qual frequência os alunos são organizados para o trabalho escolar, considerando as possibilidades de trabalho individual, em dupla e em pequenos grupos. Analisando as formas de organização mais frequentes (diariamente e de 2 a 4 vezes na semana), podemos dizer que a tradicional forma de organização – carteiras individuais – e o agrupamento em dupla são predominantes nas salas de aula dos docentes que responderam ao questionário.

Muitas propostas pedagógicas, partindo do princípio de que a aprendizagem é resultado das interações e da construção coletiva, preconizam o trabalho em pequenos grupos em sala de aula. Na alfabetização, um exemplo mais expressivo dessa perspectiva didática são as propostas baseadas em jogos linguísticos produzidos, em geral, para grupos de até quatro crianças. As respostas das professoras ao questionário remetem-nos às dificuldades que as professoras podem encontrar para o encaminhamento de atividades colaborativas envolvendo mais crianças. Podemos levantar as seguintes perguntas: quais seriam essas dificuldades? De que ordem elas seriam? Como buscam enfrentá-las?

É interessante notar a relação entre a organização dos alunos e o uso mais frequente de recursos materiais disponíveis: são usados com maior frequência o quadro da sala, as atividades de papel, os cadernos, o livro didático (Gráfico 3). Os materiais que teoricamente suscitam algum tipo de trabalho em pequenos grupos, os jogos e o alfabeto móvel, são usados com menor frequência.

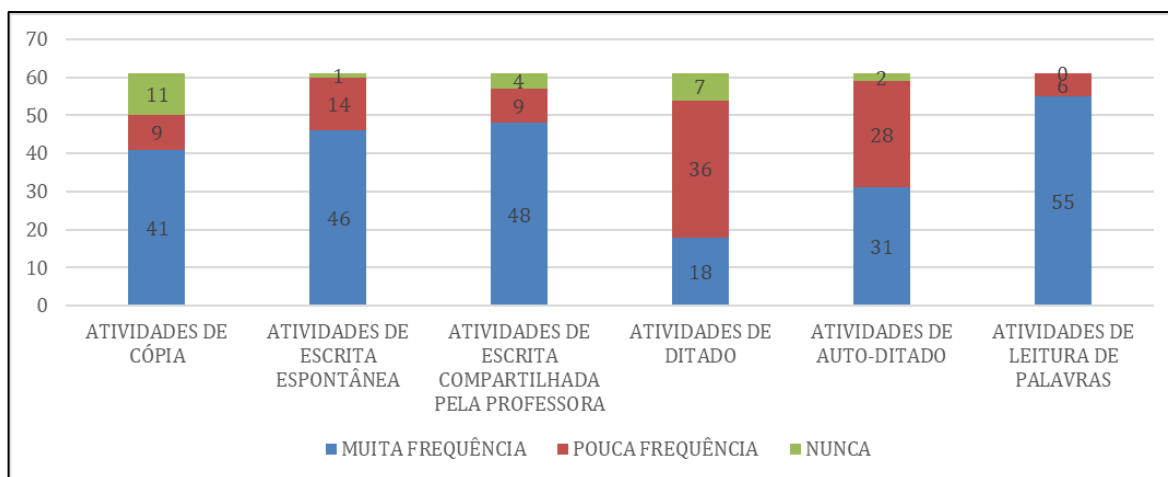
**Gráfico 3 - Frequência de uso dos recursos pelas professoras**



Fonte: Autoria própria.

Outras questões do questionário permitiram-nos analisar a frequência das atividades que envolvem procedimentos de ensino-aprendizagem focados na palavra como unidade linguística (Gráfico 4).

**Gráfico 4 - Frequência das atividades que envolvem ações com palavras**



Fonte: Autoria própria.

Como se pode ver, as atividades de leitura de palavras foram indicadas como as propostas mais frequentes em sala de aula. Isso pode ser explicado por ser a leitura de palavras uma ação que coloca os aprendizes em contato direto com as correspondências letra-som – dimensão mais focada nas propostas das professoras –, como se verá a seguir. Por isso, podemos supor que o ensino das correspondências letra-som concretize-se nas práticas dessas professoras mais pela leitura da palavra do que pela escrita de palavras.

O ensino direto das correspondências letra-som, também, pode ser o fator de maior impacto no fato de as atividades de escrita pela professora serem o segundo tipo de exercício mais frequente em sala de aula, e a cópia de palavras, o terceiro. Em contrapartida, a cópia de palavras foi apontada como a que nunca é proposta em sala de aula por um número maior de professoras(es). Isso pode estar relacionado à ideia muito comum de que a cópia é uma atividade mecânica e, por isso, pode ter sido muito questionada como proposta pedagógica. Além disso, as atividades de ditado e autoditado aparecem como aquelas propostas de menor frequência na rotina pedagógica. Ao que tudo indica, por serem atividades que revelam o conhecimento das correspondências letra-som dos aprendizes, são aquelas relacionadas à avaliação diagnóstica da aprendizagem.

Em outra perspectiva didática, a escrita espontânea, como é nomeada a escrita inventada no contexto escolar, aparece entre as três atividades de escrita de palavras propostas com maior

frequência em sala de aula. Por outro, considerando as três atividades, esta é apontada recorrentemente como proposta de menor frequência. Sendo assim, podemos nos perguntar sobre com qual objetivo é proposta e como é encaminhada junto aos aprendizes.

Se considerarmos os objetivos atribuídos pelas professoras às propostas de escrita de palavras, veremos que “promover reflexões entre a oralidade e a escrita” (96,7% das respostas) e “realizar a avaliação diagnóstica de seus alunos” (93,4%) são as duas principais funções da produção escrita em sala de aula. A memorização de palavras (32,8%) e de famílias silábicas (27,9%) foram indicados em menor quantidade pelas professoras. É importante mencionar que Poucas professoras indicaram outros objetivos para o uso da escrita de palavras em sala de aula na opção “outros”. Em menor quantidade, elas caracterizariam a escrita inventada em suas propostas pedagógicas, como: i) *“Compreensão do sistema de escrita; Sistematização de atividades e compreensão da relação letra com o som”*; ii) *“Observar o desenvolvimento da escrita para direcionamento do planejamento”*; iii) *“Formulação de hipóteses”*; iv) *“Reflexão sobre a orientação da escrita, verificação de letras espelhadas, dentre outras razões que encontro respaldo nos conhecimentos da psicopedagogia e em neurociências”*; v) *“Acompanhar a evolução da construção do conhecimento”*; vi) *“Reflexão a partir da autocorreção comparação com escritas de murais, listas e outros materiais”*; vii) *“Para a criança levantar hipóteses sobre a escrita”*.

Quando a análise recai sob os recursos didáticos usados para a escrita, observa-se que vinte e duas profissionais trabalham diariamente com a escrita de palavras em atividades xerografadas, e 24 e 34 professoras, respectivamente, propõem a escrita de palavras para as atividades xerografadas e no livro didático de duas a quatro vezes na semana. O número de profissionais que o fazem quinzenalmente cai para seis, no caso do xerox, e 7 no caso do livro didático. A frequência de realização das propostas nos dois casos nos revela a grande presença desses recursos – atividades xerografadas e livro didático – nas salas de aula dos primeiros anos.

Por fim, foi possível fazer um levantamento sobre o papel desempenhado por essas profissionais na realização das atividades de escrita. Parece ser um consenso a ideia de que a escrita de palavras em sala de aula deve contar com a ação ativa das professoras, já que 93,4% das profissionais responderam “sim” à pergunta “Na escrita de palavras pelas crianças, você acredita ser importante a realização de intervenções pelo(a) professor(a)?”.

As respostas abertas dadas pelas profissionais sobre o momento em que essas intervenções devem ser realizadas não são unânimes. Elas podem ser divididas em três grupos: (i) intervenções durante a realização da atividade; (ii) intervenções após a escrita e (iii) intervenções em momentos de conflito cognitivo e nas dificuldades dos aprendizes. São mais

numerosas as respostas que se enquadram no terceiro grupo e que, portanto, dizem respeito à crença de que a intervenção faz-se necessária i) “quando ela [a criança] não consegue realizar a escrita para reflexão dos sons e identificação das letras que omitiu” e ii) “a partir do momento que o professor identifica a dificuldade”. Por isso, foi comum a menção ao fato de a mediação acontecer após um pedido de ajuda das crianças, como: i) “Diante do conflito cognitivo percebido na criança durante o acompanhamento da atividade, ou diante da pergunta ou pedido de ajuda feito por ela”; ii) “Quando a criança pede a intervenção do professor frente a reflexão por ele trazida já com uma consciência de fonema/grafema e, também, na busca da autocorreção através da comparação da escrita”.

### 3.1.6 O que sabem as professoras sobre escrita inventada?

No contexto escolar brasileiro, a ideia de que as crianças inventam modos de escrita ao longo do processo de apropriação do sistema de escrita foi muito difundida com o movimento construtivista no final dos anos 1980. O termo mais empregado pelas professoras é a *escrita espontânea* para expressar a possibilidade de propor a tarefa de escrita para as crianças sem a preocupação em cometer erros. Para Monteiro (2014),

A escrita de palavras e/ou de frases, orientada pelos diferentes níveis de conceitualização da escrita e pelos conhecimentos prévios das crianças a respeito desse sistema (conhecimento das letras, por exemplo), faz com que elas formulem e reformulem suas hipóteses sobre o funcionamento do sistema de escrita. Isso se torna mais evidente quando as crianças têm a oportunidade de analisar suas escritas por meio do confronto com as escritas dos colegas e/ou com a forma ortográfica da palavra. Nesse sentido, os professores, preparados para orientar a reflexão das crianças sobre suas produções escritas, fazem com que elas observem, comparem, identifiquem aspectos sonoros e gráficos das palavras e revisem suas produções escritas. Todos esses processos podem ser realizados tanto por meio de intervenções individuais quanto por interações em pequenos grupos.

A *escrita espontânea* também é usada, na prática pedagógica, como estratégia de acompanhamento e avaliação do processo de aprendizagem das crianças, por professores e equipe pedagógica das escolas. Analisando as produções espontâneas dos alunos, esses profissionais podem se aproximar das primeiras intuições infantis sobre a representação da escrita, das constantes hipóteses formuladas por elas ao longo do processo e de seus avanços conceituais em relação à representação da escrita. Dessa forma, a *escrita espontânea*, além de fundamentar o repertório de estratégias pedagógicas, contribui, de forma significativa e geral, na definição da prática docente de alfabetização (Monteiro, 2014).

Se de um lado o termo “*escrita espontânea*” é reconhecido na discussão sobre didáticas de alfabetização, por outro lado o termo “*escrita inventada*” ainda é pouco familiar no contexto escolar. Uma evidência disso é que a maioria das professoras que responderam ao questionário,

também, não conhecem o termo, uma vez que 57,4% das profissionais alegaram não ter conhecimento sobre o termo.

As pesquisas que abordam a escrita inventada e realizam PEIs em suas metodologias são ainda menos conhecidas pelas professoras, uma vez que 70,5% das docentes participantes do questionário disseram não conhecer tais estudos. Aquelas que dizem conhecê-las informaram ter tido contato com as pesquisas por meio da formação feita pelo CEALE na rede municipal de ensino ou da internet.

Nas definições elaboradas para o termo, observamos o predomínio de uma das ideias centrais da psicogênese da língua escrita, teoria relacionada ao movimento construtivista, que é a formulação de hipóteses sobre o sistema de escrita ao longo do processo de compreensão do princípio alfabético, com i) *“Escrita realizada pelas crianças onde demonstram suas hipóteses sobre a escrita de palavras e debatem suas ideias com seus pares”*; ii) *“Produção da criança que se identifica numa determinada hipótese da escrita”*. Muito presentes nas definições apresentadas foram, também, as ideias de interação e mediação do adulto, por exemplo: i) *“É um processo muito importante onde a criança demonstrar sua hipótese da escrita da palavra e é discutido com seus pares e mediado pelo professor; ii) “Com apoio do adulto as crianças elaboram após reflexão como escrever determinadas palavras”; iii) “É uma forma de intervenção onde a criança compartilha suas hipóteses com os colegas, com a intervenção da professora.”* Por fim, observou-se, ainda, o uso direto do termo escrita espontânea, como: i) *“Escrita espontânea da criança onde pode reconhecer letras e o direcionamento da escrita”*; ii) *“É a escrita espontânea que a criança cria palavras para expor o seu pensamento”*.

Para finalizar esse tópico e sem nos estendermos muito, gostaríamos de salientar o papel fundamental das produções acadêmicas e da atuação dos pesquisadores, por meio de ações de formação continuada que têm contribuído na formulação de propostas didáticas inovadoras e coerentes. Por outro lado, vale a pena ressaltar que as práticas docentes resultam de condições objetivas de trabalho (salário, materialidade, tempo de planejamento e de atuação em sala de aula, entre outras) e de condições subjetivas (história de vida, trajetória profissional e crenças pessoais, entre outras).

### 3.2 Os sujeitos da pesquisa

Como mencionado anteriormente, os sujeitos da pesquisa, ou seja, as professoras que participaram do grupo focal, foram escolhidas entre os profissionais que responderam ao

questionário do estudo, seguindo os critérios que serão detalhados a seguir. Primeiramente, critérios mais práticos foram observados, por exemplo, foram excluídos aqueles sujeitos que deixaram de responder a uma ou mais perguntas do questionário. Além disso, as definições dadas por eles aos conceitos de alfabetização e letramento, também, foram verificadas, sendo desclassificados os sujeitos cujas respostas evidenciaram a não compreensão sobre esses termos. Ademais, respostas que não deixavam clara a forma como os processos eram percebidos pelos profissionais levaram à desconsideração dos docentes para composição do grupo focal, por exemplo, a Professora W, que definiu alfabetização como “*abrir portas*” e letramento como “*essencial para a formação do ser humano*”.

Após esse filtro, a ideia inicial, levando em consideração que o objeto da pesquisa são os PEIs, era selecionar, para compor o grupo, apenas profissionais que conhecessem essa metodologia de pesquisa. No entanto, entre as 61 docentes que responderam o questionário, apenas 16 afirmaram conhecer estudos desenvolvidos com base nesse tipo de intervenção. Entre estas, cinco profissionais foram desconsiderados com base nos critérios apontados anteriormente – não resposta a um ou mais itens–, respostas não satisfatórias nos itens que pediam as definições dos conceitos de alfabetização e letramento. Além dessas, é importante salientar que duas profissionais não foram contempladas na seleção uma vez que já haviam sido escolhidas como participantes na pesquisa anteriormente mencionada, a qual, também, fundamentou-se no mesmo questionário.

Considerando essa – sete professoras – uma amostra relativamente pequena para o envio dos convites, optamos por expandir o critério de seleção, contemplando, também, os profissionais que indicaram ter ciência do conceito de escrita inventada. Entre estes, foram selecionadas as profissionais cuja resposta dada ao item que pedia que eles definissem o que seria a escrita inventada para verificar se eles demonstravam de fato que compreendiam o termo. Assim, ao garantir um nível básico de conhecimentos sobre o assunto, diminuíram-se as chances de transformar o grupo focal em um espaço de instrução, no qual as pesquisadoras precisassem introduzir e explicar os conceitos. Um exemplo disso foi a Professora 2, que definiu a escrita inventada como “*a criança escreve a palavra como imagina que é a escrita*” e essa foi entendida como uma definição satisfatória e que, portanto, foi considerada para a realização do convite. Outros professores, no entanto, responderam o item de uma forma que, na visão das pesquisadoras, não dialogava com o que era basilar para a pesquisa e, por isso, foram desconsiderados.

Os trechos, a seguir, são exemplos de respostas que não foram consideradas: i) **Professora Y** - "*Escrita de pseudopalavras*"; ii) **Professora Z** - "*É a escrita desenvolvida pelas crianças para desenvolver desenhos e rabiscos*".

Em conformidade com os critérios de seleção mencionados, buscou-se estabelecer um grupo heterogêneo, caracterizado por uma diversidade de pensamentos e perfis, ao mesmo tempo que se prezava pela ausência de uma hierarquia percebida. A intenção era promover um ambiente propício à troca de ideias, no qual as participantes, mesmo possuindo perspectivas distintas, sentissem-se confortáveis em compartilhar suas dúvidas, tensionamentos e expectativas. Nesse contexto, visava-se, também, colher indicações valiosas acerca das potenciais aplicações do modelo de intervenção proposto. Ao final desse processo de seleção, o convite foi enviado a um grupo composto por 18 professoras, representando uma amostra significativa que refletia a diversidade e riqueza de experiências no contexto educacional.

Inicialmente, o pedido foi encaminhado por e-mail, contendo a informação de que se tratava de um convite para participar de um grupo focal, cujo objetivo principal era "captar as percepções das professoras acerca das possibilidades de aplicação do modelo de intervenção implementado nos Programas de Escrita Inventada (PEI) na realidade de suas salas de aula". A mensagem incluía a informação de que o grupo reuniria-se em cinco ocasiões, com encontros de aproximadamente 1 hora e 30 minutos, sendo dois presenciais e três na modalidade *on-line*. As reuniões estavam programadas para ocorrer às quartas-feiras, pela manhã, às 9h. Posteriormente, o convite foi reforçado por meio de ligações e conversas em aplicativos de mensagens. Contudo, mesmo diante desses reforços, a resposta das profissionais indicava que, para a maioria delas, era inviável comprometer-se com encontros matinais, sobretudo, considerando que muitas são professoras que atuam nos dois turnos.

Diante dessa resposta, decidimos ajustar o horário dos encontros, oferecendo a opção de realizá-los no período noturno, às 19 horas e 30 minutos. No que diz respeito ao dia da semana, ao invés de apresentar um cronograma estrito com uma única opção, ampliamos as possibilidades para três dias distintos: terça-feira, quarta-feira e quinta-feira. Com essa flexibilidade introduzida, observamos um aumento significativo do número de profissionais que manifestaram interesse e indicaram a possibilidade de participar do grupo focal. Esse ajuste visou acomodar as agendas diversificadas das professoras, considerando suas obrigações em sala de aula e outros compromissos profissionais, promovendo, assim, uma maior adesão e participação ativa no processo.

Dessa forma, ao término do processo de seleção e convite das profissionais, foi estabelecido que os encontros ocorreriam de forma quinzenal às terças-feiras, às 19 horas e 30

minutos. Essa escolha foi fundamentada no fato de que esse dia e horário atendiam às disponibilidades da maioria das professoras interessadas. O formato dos encontros foi definido como dois presenciais e três na modalidade *on-line*, visando facilitar a participação das docentes. O convite foi aceito por sete profissionais, cujos nomes serão preservados por questões éticas, sendo identificadas como Professora 1, Professora 2, Professora 3, Professora 4, Professora 5, Professora 6 e Professora 7. É relevante ressaltar que, neste estudo, as pesquisadoras receberam designações específicas para fins de participação no grupo focal, com a mestrandia sendo identificada como Pesquisadora 1 e a orientadora como Pesquisadora 2.

Tendo concluído sua formação acadêmico-profissional entre 10 e 20 anos atrás, em uma instituição pública, a **Professora 1**, assim como as demais, participou de programas de formação continuada na área de alfabetização e letramento nos últimos dez anos. A profissional atua como professora alfabetizadora há mais de 20 anos e está na mesma escola, onde atua em dois turnos por um período de tempo parecido com as das demais docentes. A professora afirma atuar como professora do 1º ano por uma escolha própria. Ademais, ela declarou conhecer as pesquisas desenvolvidas com base nos PEIs, apresentando no questionário uma definição para escrita inventada muito próxima daquilo que acontece nesse modelo de intervenção já que para ela essas escritas seriam “[...] uma forma de intervenção onde a criança compartilha suas hipóteses com os colegas, com a intervenção da professora” (Professora 1). A professora participou da primeira, da segunda, da terceira e da quinta sessão do grupo focal.

Sendo sua formação acadêmico-profissional o magistério e, posteriormente, a pedagogia, a **Professora 2** afirma as ter concluído há mais de 20 anos em instituição pública. Apesar de ser professora alfabetizadora por mais de 20 anos, está entre 6 e 10 anos na escola atual. Atuando nessa escola em um turno, ela afirma estar como professora do 1º ano por critérios internos da instituição e escolha própria. Mesmo não conhecendo os estudos sobre os PEIs, a resposta da profissional sobre o conceito de escrita inventada indicou que seus posicionamentos sobre o tema seriam interessantes para a participação no grupo uma vez que ela a define como uma situação em que “criança escreve a palavra como imagina que é a escrita, depois pedimos para a mesma ler e analisar a forma como está grafada”. Tal definição conversa diretamente com o que Soares (2016) fala sobre o uso das escritas inventadas como forma de diagnóstico e avaliação. A docente participou da primeira, da segunda, da quarta e da quinta sessão do grupo focal.

Também tendo cursado magistério e pedagogia, a **Professora 3** concluiu sua formação acadêmico-profissional entre 10 e 20 anos atrás em uma instituição pública. Assim como a Professora 2, apesar de ser professora alfabetizadora por mais de 20 anos, está na escola atual

por um tempo menor, menos de 5 anos, e atua nela em apenas um turno. É professora do 1º ano por escolha própria. Não conhecendo os PEIs, a profissional revelou, na sua resposta sobre a escrita inventada, um dos fundamentos dessa prática, o protagonismo dos estudantes. Isso porque, para ela, nessas escritas “a criança escreve como ela imagina ser” (Professora 3). A professora participou de todas as sessões do grupo focal.

Apesar de também possuir formação em magistério e pedagogia, como as Professoras 2 e 3, a **Professora 4** concluiu sua formação acadêmico-profissional em pedagogia em uma instituição privada, há mais de 20 anos. Entre as participantes da pesquisa, ela é a que atua como professora alfabetizadora por menos tempo, entre 3 e 5 anos, sendo estes em uma mesma escola, onde atua como professora do 1º ano em apenas um turno e por escolha própria. A profissional declara ter conhecido as pesquisas sobre os PEIs por meio de formação continuada da Rede Municipal de Belo Horizonte. É possível ver traços dessas formações na resposta dada por ela ao item que pedia a definição de escrita inventada haja vista que a docente apresenta como esse tipo de intervenção pode ser uma ferramenta no trabalho com o desenvolvimento da “consciência grafofonêmica”, o que, para ela, “é um processo que precisa ser ensinado, de forma explícita” (Professora 4). A professora participou da primeira, da terceira, da quarta e da quinta sessão do grupo focal.

A **Professora 5** concluiu sua formação acadêmico-profissional em pedagogia há mais de vinte anos em uma instituição privada. Ela é professora alfabetizadora, papel que desempenha por um período entre 6 e 10 anos, em uma escola que atua por menos de cinco anos em um turno. Na instituição, é professora do 1º ano por um critério interno da escola. Mesmo não conhecendo os estudos com PEIs e declarando não saber o que seriam as escritas inventadas, a Professora 5 apresenta uma definição que revela a utilização dessa estratégia em seu cotidiano. Para ela, apesar de não conhecer o termo, ele diria respeito “a escrita espontânea ou a escrita ‘do jeitinho da criança’, que eu mesma utilizo” (Professora 5). A professora participou de todas as sessões do grupo focal.

A **Professora 6** possui a pedagogia como sua formação acadêmico-profissional e a concluiu entre 10 e 20 anos atrás em uma instituição pública. Atua em uma mesma instituição, em um turno, a cerca de 11 e 15 anos, dos quais dedicou de 3 a 5 à alfabetização. É professora do 1º ano por um critério interno da escola. A definição apresentada pela profissional sobre a escrita inventada corrobora, mais uma vez, o que Soares (2016) fala sobre o uso dessa estratégia nas escolas brasileiras, na medida em que, para professora, essas escritas revelariam as hipóteses das crianças sobre o SEA e, portanto, poderiam funcionar como uma forma de avaliação. Embora a professora tenha participado apenas da segunda sessão do grupo focal, por

questões pessoais, achamos que sua participação foi importante para entendermos a ressignificação do PEI no contexto escolar e, por isso, analisamos suas contribuições.

Uma definição de escrita inventada relacionada às hipóteses das crianças, também, é apresentada pela **Professora 7**, que conceitua o termo como “uma escrita que a criança levanta hipóteses sobre o idioma que está inserida, chegando muitas vezes a criar um código próprio de escrita/leitura” (Professora 7). A professora concluiu sua formação acadêmico-profissional, magistério e pedagogia, há mais de 20 anos em uma instituição pública. Sua experiência na alfabetização tem entre 11 e 20 anos, dos quais ela trabalha entre 11 e 15 em uma mesma escola, onde exerce a função de professora do 1º ano por escolha própria. A professora participou da primeira, da segunda, da quarta e da quinta sessão do grupo focal.

Como mencionado anteriormente, a seleção dessas profissionais seguiu critérios específicos, desempenhando um papel crucial no sucesso das intervenções no grupo focal. A busca por uma equivalência de conhecimentos e formação revelou-se essencial para criar um ambiente que, apesar de heterogêneo, eliminasse a presença de hierarquias. As disparidades em termos de idade, experiência em formação continuada, tempo de atuação como professora e como alfabetizadora proporcionaram uma rica diversidade de perspectivas e experiências, enriquecendo significativamente as trocas no grupo. Assim, o perfil diversificado dos participantes contribuiu para a promoção de discussões enriquecedoras e reflexões profundas, resultando em um ambiente colaborativo e inclusivo. A compreensão de que o perfil dos sujeitos da pesquisa está alinhado aos objetivos do estudo reforça a validade e a relevância das intervenções propostas no grupo focal, garantindo uma abordagem abrangente e representativa das diversas realidades e contextos educacionais. Essa diversidade, cuidadosamente considerada na seleção, revela-se como um ativo valioso para a riqueza e a profundidade das análises e contribuições no decorrer do estudo.

### 3.3 O grupo focal

O delineamento metodológico desta pesquisa, centrada no objetivo principal de investigar como professoras do primeiro ano do Ensino Fundamental ressignificam o modelo de intervenção aplicado nos PEIs, demandou uma abordagem para a coleta de dados que permitisse uma expressão genuína por parte dos participantes envolvidos. Nesse contexto, optou-se pela utilização do grupo focal como ferramenta central. Esta escolha justificou-se pela sua capacidade de fomentar uma dinâmica de discussão aberta e profunda entre os sujeitos, proporcionando debates ricos e multifacetados sobre a temática em questão. Mais

especificamente, o enfoque recaiu sobre a obtenção das perspectivas das professoras acerca dos PEIs e como estes poderiam influenciar suas práticas pedagógicas. A definição dos tópicos das sessões do grupo focal foi uma etapa crucial, guiada pela necessidade de abordar aspectos específicos dos PEIs que pudessem estimular discussões enriquecedoras sobre a implementação da escrita inventada em sala de aula. Esses tópicos foram cuidadosamente selecionados, levando-se em consideração a relevância para a pesquisa e a capacidade de provocar reflexões profundas e debates significativos por parte das participantes.

A interação entre os sujeitos apresentados no tópico acima e, dessa forma, a coleta de dados, ocorreu por meio da realização de um grupo focal. Optou-se por essa metodologia já que

o trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do tema visado. A pesquisa com grupos focais, além de ajudar na obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, permite também a compreensão de ideias partilhadas por pessoas no dia-a-dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros (Gatti, 2005, p. 11).

A escolha por essa técnica baseia-se, ainda, em seu objetivo. Citando Morgan e Krueger (1993), Gatti (2005) aponta que

[...] a pesquisa com grupos focais tem por objetivo captar, a partir de trocas realizadas no grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações, de um modo que não seria possível com outros métodos, como, por exemplo, a observação, a entrevista ou questionários. O grupo focal permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de se manifestar (Gatti, 2005, p. 9).

A condução das sessões foi realizada pelas duas pesquisadoras, mestranda e orientadora, também, seguindo alguns princípios. Sendo assim, conhecendo os objetivos da pesquisa, houve a exposição de alguns princípios gerais do PEI e a mediação dos debates aconteceu de modo a garantir certa igualdade na participação das professoras. Isso significa que, apesar de conhecerem com maior propriedade os PEIs, as exposições realizadas pelas pesquisadoras objetivaram fomentar a discussão entre as professoras. Além disso, a condução levou em consideração o princípio da não diretividade e o cuidado com a realização de ingerências indevidas. Assim, a ênfase foi nas interações (Gatti, 2005, p. 8-9).

Tais interações tiveram como pano de fundo cinco sessões de aproximadamente 1 hora e 30 minutos. Duas delas, a primeira e a última, aconteceram presencialmente na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG). As demais ocorrem na modalidade *on-line*, tendo sido realizadas via plataforma Microsoft Teams. A escolha pela modalidade *on-line*, na maioria das sessões, foi tomada visando à participação do maior número de profissionais possível, dado que elas aconteceram às quartas-feiras, dia que todas as profissionais trabalhavam na parte da tarde. É importante destacar que não houve dificuldades significativas com o acesso à plataforma e nem com a conexão com a *internet*. Com a realização dos encontros pela Microsoft Teams, uma vez que a empresa possui uma parceria com a UFMG, foi possível gravar as interações para que elas fossem, posteriormente, revistas e transcritas. O mesmo aconteceu com as sessões que aconteceram presencialmente, sendo a gravação em áudio a forma de registro.

As sessões foram organizadas em intervalos regulares de 15 dias, iniciando-se em 25 de abril de 2023 e encerrando-se em 20 de junho do mesmo ano. Durante esse período, um roteiro inicial foi meticulosamente elaborado, porém, como é comum em pesquisas de cunho qualitativo, esse roteiro foi flexível e adaptável às demandas emergentes, que eram discutidas logo após a realização de cada encontro. À medida que as interações avançavam, as pesquisadoras demonstraram sensibilidade em relação às necessidades das professoras participantes. Foi possível identificar temas que enriqueceram as discussões e áreas que careciam de maior atenção, especialmente no que se refere aos PEIs e à prática da escrita inventada. Como resultado, o roteiro foi ajustado ao longo do tempo para garantir que todas as informações relevantes fossem devidamente debatidas e exploradas em profundidade. O Quadro 3 apresenta a temática principal de cada sessão, a modalidade na qual elas foram realizadas e os recursos utilizados.

**Quadro 3 - Roteiro das sessões do Grupo Focal**

Sessão	Data	Temática principal	Modalidade	Recursos utilizados
Primeira sessão	25/04/2023	Apresentação da proposta e dos participantes da pesquisa. Alinhamento quanto ao conceito de escrita inventada e de alguns dos princípios fundamentais dos PEIs.	Presencial	Documentos a serem assinados; apresentação de <i>PowerPoint</i> contendo a base para guiar as discussões sobre os conceitos de escrita inventada e a exposição dos princípios fundamentais dos PEIs.
Segunda sessão	09/05/2023	Organização das crianças durante os momentos de produção de escritas inventadas.	<i>On-line</i>	Apresentação de <i>PowerPoint</i> contendo a base para guiar as discussões: registros em imagens de intervenções nos PEIs; registros em imagens da organização da sala de algumas das professoras nos momentos de atividades de escrita inventada; perguntas para sistematizar o debate.
Terceira sessão	23/05/2023	Critérios de seleção das palavras a serem trabalhadas em atividades de escrita inventada.	<i>On-line</i>	Apresentação de <i>PowerPoint</i> contendo a base para guiar as discussões: pergunta geradora; registros de produções das crianças em PEIs, agrupados por grupos de palavra (DEU, DIA, DEDO, DADO e MEU, MAU, MEDO, UMA) (MONTEIRO, MONTUANI, MACÊDO, 2019); texto para sistematizar o debate sobre os critérios de seleção de palavras nos PEIs.
Quarta sessão	06/06/2023	Dinâmicas interativas nos momentos de produção de escritas inventadas.	<i>On-line</i>	Apresentação de <i>PowerPoint</i> contendo a base para guiar as discussões: perguntas geradoras; transcrição e vídeos do banco de dados do projeto de pesquisa “a mediação na produção escrita de palavras e o processo de aquisição da leitura e da escrita de crianças em idade pré-escolar”.
Quinta sessão	20/06/2023	Encerramento: consolidando os principais pontos debatidos ao longo do grupo focal.	Presencial	Questionário impresso (ver Apêndice B).

Fonte: Autoria própria.

Como mencionado anteriormente, embora não houvesse diretrizes rígidas para a participação no grupo focal, as sessões foram conduzidas de forma a promover e, nos melhores casos, garantir uma participação equitativa entre as integrantes. Durante esses encontros, era frequente que as pesquisadoras intervissem para assegurar que todas as participantes tivessem oportunidade de se expressar. Ao longo das discussões, era comum ouvir as pesquisadoras

direcionando a palavra para garantir a inclusão de todas. Por exemplo, na segunda sessão, a Pesquisadora 1 agradece a participação de uma professora, incentiva a participação de outras e altera o turno de fala dizendo: “Ótimo, Professora 3, obrigada! Alguém tem alguma pergunta para fazer para a Professora 3? Pode fazer professora 6!” Na mesma sessão, para iniciar as discussões, a pesquisadora informa que

eu coloquei aqui [na apresentação] as imagens que vocês enviaram para gente. As primeiras que eu coloquei foram as da Professora 3, se ela quiser começar falando. E todo mundo pode ficar à vontade, se quiser fazer algum comentário: “eu faria diferente”, “eu faria dessa mesma forma”, “não tinha pensado, mas é uma ideia legal”. Vocês podem começar a trazer para a gente esses elementos de como vocês colocariam isso na sala de aula (Pesquisadora 1).

Com o passar dos encontros, à medida que as pesquisadoras perceberam as diferentes formas de participação de cada professora, a mediação tornava-se progressivamente mais eficaz. Ao término de cada sessão, as pesquisadoras reuniam-se para compartilhar suas primeiras impressões, identificar eventuais dados relevantes, planejar os próximos encontros e debater estratégias de mediação que favorecessem a participação das professoras e, conseqüentemente, a obtenção de dados significativos.

Além das interações nas sessões do grupo focal, tanto as professoras participantes quanto as pesquisadoras envolvidas tiveram a oportunidade de utilizar uma plataforma digital adicional para a comunicação e compartilhamento de recursos relacionados à pesquisa: um grupo no *WhatsApp*. Esse canal de comunicação, dedicado exclusivamente a assuntos pertinentes ao projeto de pesquisa, desempenhou um papel crucial ao facilitar uma interação contínua e ágil entre os membros do grupo. O grupo no *WhatsApp* foi especialmente útil para a organização das sessões do grupo focal já que, por meio dele, as participantes puderam receber informações essenciais, como os links para sessões online, lembretes sobre datas e horários das reuniões, bem como justificativas em caso de ausências, promovendo, assim, uma participação mais efetiva e comprometida.

Além disso, este espaço digital também se revelou valioso para o compartilhamento de recursos e materiais relevantes para a pesquisa. As professoras foram capazes de trocar registros fotográficos das salas de aula, proporcionando uma visão mais contextualizada do ambiente de ensino. Adicionalmente, tabelas utilizadas para a avaliação das escritas das crianças foram compartilhadas, enriquecendo as discussões e análises realizadas durante as sessões. Por parte das pesquisadoras, textos associados aos PEIs foram disponibilizados, contribuindo para uma compreensão mais aprofundada do contexto teórico e prático subjacente à pesquisa.

Na primeira sessão, com o intuito de criar um ambiente acolhedor, concentrou-se em uma conversa inicial que marcou o início do diálogo entre as participantes. O encontro aconteceu presencialmente. Nesse contexto, houve a apresentação das participantes, das pesquisadoras responsáveis, dos objetivos dos estudos, do conceito de escrita inventada e de alguns dos princípios fundamentais dos PEIs. Ademais, essa etapa foi dedicada à assinatura de documentações cruciais – o Termo de Autorização de Uso de Imagem e Voz e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – ambos previamente aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UFMG). Essa interação inicial desempenhou um papel significativo na criação de uma base sólida para a colaboração ao estabelecer expectativas claras, esclarecer os objetivos da pesquisa e fornecer uma compreensão compartilhada do conceito de escrita inventada e dos princípios dos PEIs. A assinatura dos termos éticos fortaleceu a transparência e o compromisso mútuo no processo. Além disso, essa abordagem contribuiu para nivelar os conhecimentos entre as participantes, proporcionando um terreno comum para as discussões subsequentes. Ao construir esse ambiente, inicialmente, informativo e acolhedor, a intenção era cultivar um espaço seguro e estimulante no qual as profissionais sentissem-se à vontade para compartilhar suas percepções e experiências ao longo do grupo focal.

No segundo encontro, as pesquisadoras exploraram com as professoras a temática da organização das crianças durante os momentos de produção de escritas inventadas. Inicialmente, conduziu-se uma conversa mediada pelas pesquisadoras sobre a organização das crianças nos PEIs, abordando elementos como o trabalho em pequenos grupos e os critérios de seleção e formação dos grupos de crianças. Após essa discussão inicial, a abordagem voltou-se à experiência prática das profissionais, dando espaço para que compartilhassem como geralmente organizam os alunos durante os momentos de produção de escritas, buscando identificar semelhanças e diferenças em relação aos PEIs. Algumas professoras, inclusive, contribuíram com registros fotográficos e em vídeo desses momentos em suas salas de aula, destacando aspectos relevantes da dinâmica. Alguns desses registros foram apresentados ao longo da sessão, enriquecendo a troca de experiências. A prática recorrente de estabelecer relações entre os PEIs e a dinâmica em sala de aula evidenciou-se como um comportamento significativo ao longo da sessão, destacando a relevância de integrar a teoria discutida nos PEIs com a real prática vivenciada pelas professoras. Esse diálogo entre conceitos abordados e experiências concretas contribuiu para uma compreensão mais profunda da aplicabilidade e adaptação do modelo de intervenção proposto às diversas práticas pedagógicas.

Com base nas considerações feitas durante a segunda sessão, foi delineado um terceiro encontro centrado nos critérios de seleção das palavras a serem escritas pelas crianças. Em

contraste com a abordagem da segunda sessão, esta teve início com uma pergunta geradora: "Como vocês selecionam as palavras a serem utilizadas nas atividades de escrita inventada?". O propósito ao introduzir essa indagação era estimular a reflexão e o compartilhamento por parte das profissionais sobre os elementos que consideram ao escolher as palavras a serem iniciadas nas atividades de escrita inventada. Após um debate interativo sobre esse tópico, foram apresentadas às professoras algumas das palavras empregadas nos PEIs, buscando compreender se, na visão delas, a escolha desses vocábulos foi apropriada. Somente ao término desse intercâmbio de ideias é que foram expostas algumas produções realizadas no programa, juntamente com os critérios que orientaram as escolhas das pesquisadoras. Esse método permitiu uma abordagem mais participativa, na qual as perspectivas das profissionais foram exploradas antes de apresentar exemplos concretos do programa. A troca de experiências e a análise conjunta das escolhas de palavras proporcionaram um ambiente enriquecedor, no qual as práticas pedagógicas das professoras foram integradas e comparadas aos princípios dos PEIs, promovendo uma compreensão mais aprofundada e aplicável do modelo de intervenção.

A quarta sessão foi dedicada à exploração das interações durante os momentos de produção de escritas inventadas, abrangendo tanto as interações entre os alunos quanto aquelas relacionadas às mediações. Para isso, foram apresentadas três questões geradoras:

#### **Quadro 4 - Questões geradoras da quarta sessão**

1. Como você caracteriza sua forma de interagir com as crianças?
2. Em geral, qual é o foco da interação com as crianças nas atividades de escrita de palavras?
3. No geral, o que é mais difícil para as professoras? Compreender o que as crianças estão fazendo/pensando? Orientar o processo de escrita das crianças? Organizar as ações das crianças? Administrar as interações entre as crianças?

Fonte: elaborado pela autora.

Essas perguntas foram elaboradas considerando as contribuições das professoras nas sessões anteriores, garantindo, assim, um interesse sustentado na partilha. Após o debate gerado por essas questões, trechos transcritos de algumas sessões de PEIs foram apresentados. As professoras foram convidadas a comentar sobre os fluxos das interações, destacando as formas como as pesquisadoras conduziram as mediações e como as crianças interagiram entre si, ou seja, as dinâmicas interativas. Para concluir, foi exibido e discutido um vídeo que registrava uma intervenção realizada em um PEI, evidenciando algumas interações significativas. O propósito desse compartilhamento era não apenas elucidar mais claramente o modelo de

intervenção dos PEIs para as professoras, mas também conduzi-las a uma reflexão mais profunda sobre como as interações entre as crianças podem ser orientadas por um mediador, visando atingir os objetivos da reflexão sobre o SEA. Esse enfoque prático e reflexivo visou enriquecer a compreensão das professoras sobre o papel crucial das interações no processo de aprendizagem das crianças.

A última sessão, com um caráter de encerramento, adotou-se uma estrutura um pouco distinta das anteriores. O encontro foi conduzido presencialmente e buscou-se consolidar os principais *insights* obtidos ao longo do grupo focal. Com base nas contribuições das professoras e nos objetivos da pesquisa, foi desenvolvido um questionário conciso e de fácil compreensão (ver apêndices). Esse instrumento consistiu em uma questão de escala Likert, visando captar o grau de relevância atribuído pelas profissionais a alguns itens específicos, e uma questão aberta destinada a obter uma síntese dos pensamentos das professoras sobre o impacto do conhecimento adquirido acerca dos PEIs em suas práticas de alfabetização e letramento. Após aproximadamente 15 minutos dedicados à resposta do questionário, alguns itens foram selecionados como base para um último debate. A condução desse debate foi realizada pelas pesquisadoras, sendo guiado pelos pontos que mais instigaram as professoras durante a análise do questionário. Essa abordagem proporcionou um fechamento interativo e reflexivo do grupo focal, permitindo que as professoras expressassem suas opiniões de maneira mais individualizada. O uso da escala Likert e da questão aberta possibilitou uma análise quantitativa e qualitativa, enquanto o debate final permitiu um aprofundamento nas áreas que mais impactaram as participantes.

Seguindo esse percurso metodológico, acredita-se que foi possível garantir o protagonismo das professoras, fazendo com que suas perspectivas sobressaíssem-se nas discussões. O objetivo, com essa postura, foi o de evitar sentimentos como os relatados por Garcia (2003) ao falar como ela e suas colegas de escola sentiam-se ao receber pesquisadores em suas salas:

Sentiámo-nos invadidas por quem chegava à escola com ares muito importante de *quem sabe*, e se punha a nos fazer perguntas ou nos solicitava observar nossas aulas. Era constrangedor, sentíamo-nos desconfortáveis ao nos depararmos com uma pesquisadora desconhecida que se punha a tomar notas ou a gravar nossas aulas. Tudo o que sabíamos sobre *dar aula* parecia desaparecer e daí para frente a minha sensação era de estar vivendo um teatro absurdo, em que meu saber fazer escapava-me e eu me sentia a personificação do não saber (Garcia, 2003, p. 15).

Procurar compreender os pontos de vista desses sujeitos foi uma forma, portanto, de, respeitando a prática de quem faz educação no dia a dia, entender se o que a academia produz

de fato pode ajudar quem está na sala de aula enfrentando as dificuldades inerentes aos processos de ensino e aprendizagem. Sendo assim, optou-se por estabelecer um diálogo entre academia e escola, ouvindo mais as professoras, pela crença de que essa postura respeitosa cria um clima de cooperação entre as profissionais, possibilitando o compartilhamento mais espontâneo de suas perspectivas.

A abordagem metodológica adotada para a pesquisa, conforme orientada por Bardin (1977), envolveu a transcrição das sessões dos grupos focais, seguida por um processo de análise de conteúdo em três fases distintas: pré-análise, que foi a exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. É importante ressaltar que a fase de pré-análise consistiu nas etapas iniciais de contato com os dados, focando na identificação de pontos relevantes e possíveis articulações entre eles. Esse estágio permitiu uma visão panorâmica dos dados coletados durante as sessões dos grupos focais. A exploração do material, segunda fase, envolveu um estudo mais detalhado dos apontamentos realizados pelas professoras, direcionando a atenção para os aspectos considerados pertinentes para os objetivos da pesquisa. Nessa etapa, foram identificadas nuances, padrões e temas recorrentes que emergiram durante as discussões. A terceira fase consistiu na interpretação dos dados, na realização de inferências e no tratamento dos resultados obtidos. Essa análise mais aprofundada permitiu uma compreensão mais refinada das percepções, experiências e reflexões das professoras sobre os PEIs e suas práticas pedagógicas. Os resultados iniciais dessa análise serão apresentados no capítulo seguinte, fornecendo conclusões derivadas do processo metodológico.

#### 4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA

Ao longo deste capítulo, serão expostos e examinados os dados desta pesquisa. Vamos nos orientar pelas temáticas delineadas para a realização dos encontros do grupo focal, considerando, também, aquelas que emergiram das preocupações e inquietações das professoras participantes. Nosso esforço foi focar nas questões que se enquadram no escopo de nosso estudo, priorizando a discussão sobre a percepção das professoras em torno dos princípios e das estratégias dos PEIs e de como eles podem ser integrados ao contexto específico da sala de aula. Para isso, retomamos aqui as questões que nortearam o processo investigativo nesta pesquisa foram: ii) sobre a prática docente: o que as professoras realizam em seus cotidianos quando propõem atividades de escrita em sala de aula? A escrita inventada faz parte das propostas de escrita das professoras? Se sim, como elas planejam e encaminham a escrita inventada na rotina da sala de aula? Se e como as professoras organizam as crianças para a produção da escrita inventada em sala de aula? Há algum critério de seleção das palavras a serem propostas para a realização de tarefas de escrita? Se e como as professoras fazem acompanhamento do impacto da escrita inventada no desenvolvimento das crianças? ii) Sobre a percepção das profissionais sobre os PEIs: Como as professoras avaliam as dinâmicas interativas dos PEIs, considerando as condições de realização na rotina escolar, as expectativas de aprendizagem estabelecidas na escola e os modelos culturais que constituem a prática pedagógica? Como as profissionais avaliam os critérios utilizados nas pesquisas para a seleção e agrupamento das crianças? Como as profissionais avaliam os critérios utilizados nas pesquisas para a seleção dos vocábulos a serem trabalhados?

Para proporcionar uma compreensão mais abrangente das perspectivas e práticas de cada profissional, optamos por organizar o capítulo em sete seções, correspondendo a cada uma das professoras participantes da pesquisa. Essa organização buscou dar visibilidade às ações docentes relacionadas à escrita inventada implementadas por elas em seus contextos diários, expor a contribuição de cada participante na discussão de cada questão apresentada e permitir uma análise mais aprofundada sobre os aspectos levantados pelo grupo sobre os PEIs.

Antes de compartilhar as informações fornecidas pelas profissionais sobre as atividades que envolvem escritas inventadas, retomamos a discussão em torno da distinção entre essas atividades e as de escrita de palavras. Entende-se que as atividades que propõem escritas inventadas buscam mobilizar as crianças para um tipo de reflexão metalinguística dirigida para a compreensão do princípio alfabético da escrita. Essas atividades estimulam a produção escrita antes mesmo de as crianças iniciarem a aprendizagem sistemática das correspondências

fonema-grafema. Isso não significa dizer que elas não aprendam algumas correspondências na fase em que estão em processo de conceitualização da escrita, mas que não é esse o foco da sua ação de aprendizagem. Sejam mediadas ou não, tais atividades concentram-se nas reflexões realizadas pelas crianças.

Por outro lado, quando os infantes já compreenderam o princípio alfabético e a orientação pedagógica está voltada para a aprendizagem das correspondência fonema-grafema, as atividades de escrita em sala de aula exploram o escrever corretamente de acordo com as regras ortográficas da língua. Assim, são diferentes as atividades que permitem que as crianças inventem uma escrita – escrita inventada – e aquelas que ensinam a escrita de uma palavra – atividades de escrita.

A distinção entre escrita inventada e escrita de palavras, embora crucial, não se mostrava totalmente clara nas descrições das professoras. Em algumas instâncias, ao serem questionadas sobre o uso da escrita inventada, elas compartilharam relatos de atividades centradas no ensino das correspondências fonema-grafema. Além disso, era comum observar propostas de atividades que envolviam intervenções de ambas as naturezas: inicialmente, as crianças produziam escritas inventadas, e, posteriormente, o ensino da escrita ortográfica das palavras era incorporado. Por essa razão, mesmo que o foco do tópico seja as atividades de escrita inventada, eventualmente, algumas estratégias relacionadas à escrita, também, serão discutidas. Essa abordagem mais ampla sugere que as práticas pedagógicas podem frequentemente combinar elementos de ambas as modalidades, destacando a complexidade e a diversidade de estratégias empregadas no contexto das atividades de escrita.

Antes de proceder com a análise das contribuições individuais de cada profissional, é apresentado, no quadro, a seguir, um resumo das discussões realizadas em cada sessão do grupo focal, juntamente com as profissionais presentes que contribuíram para esses debates. Ao final do capítulo, as principais descobertas das análises dos dados são apresentadas, visando sintetizar os resultados da pesquisa.

**Quadro 5 - As sessões do grupo focal e as professoras presentes**

Sessão	Temática principal	Professoras presentes	Resumo da discussão
Primeira sessão	Apresentação da proposta e das participantes da pesquisa. Alinhamento quanto conceito de escrita inventada e de alguns dos princípios fundamentais dos PEIs.	Professoras 1, 2, 3, 4, 5 e 7.	Durante a primeira sessão do grupo focal, as pesquisadoras delinearam o conceito de escrita inventada e discutiram os PEIs. Em seguida, as professoras apresentaram-se, compartilhando informações básicas sobre si mesmas, como nome, idade, escola onde trabalham e tempo de experiência profissional. Posteriormente, as profissionais compartilharam suas perspectivas iniciais sobre as atividades de escrita inventada, enfatizando aspectos do contexto cotidiano em suas salas de aula.
Segunda sessão	Organização das crianças durante os momentos de produção de escritas inventadas.	Professoras 1, 2, 3, 5, 6 e 7.	Após as pesquisadoras introduzirem os critérios de agrupamento das crianças nos PEIs e explicarem as razões para as intervenções ocorrerem em pequenos grupos, as professoras compartilharam suas próprias abordagens para organizar as crianças durante as atividades de escrita inventada. Durante essa discussão, destacaram a aplicação de atividades individualmente (especialmente as avaliativas), em duplas, em pequenos grupos, em grandes grupos e com toda a turma. Além disso, expuseram as dificuldades percebidas ao aplicar atividades de escrita inventada em pequenos grupos dentro de suas salas de aula.
Terceira sessão	Critérios de seleção das palavras a serem trabalhadas em atividades de escrita inventada.	Professoras 1, 3, 4, 5 e 7.	Durante a discussão, as professoras compartilharam os critérios que utilizam para selecionar as palavras a serem trabalhadas nas atividades de escrita inventada, destacando principalmente o campo semântico, a inspiração na literatura e sugestões das próprias crianças. Em seguida, foram apresentadas palavras que faziam parte dos PEIs, sem que as professoras soubessem sua origem. Elas questionaram a restrição ao som inicial, a predominância de palavras monossilábicas ou dissílabas, e levantaram hipóteses sobre os critérios de seleção. Ao final, as pesquisadoras esclareceram que se tratava de palavras dos PEIs, destacando os critérios de escolha e estabelecendo distinções entre a sala de aula e o contexto de pesquisa.

Quarta sessão	Dinâmicas interativas nos momentos de produção de escritas inventadas.	Professoras 2, 3, 4, 5 e 7.	<p>As professoras compartilharam como organizam as crianças durante os momentos de escrita inventada e como lidam com as interações nesses momentos, em resposta às perguntas das pesquisadoras. Elas enfatizaram que o principal determinante da forma como organizam os alunos é a facilitação das interações, e envolver-se com as crianças é o objetivo específico da atividade. Valorizaram a interação entre os pares e a orientação do professor como fatores essenciais. As docentes ressaltaram sua abordagem em mediar mais atividades voltadas à reflexão sobre o Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e evitam intervir durante momentos de avaliação diagnóstica. Durante a sessão, as professoras assistiram a um vídeo mostrando a escrita de uma palavra em um PEI e compartilharam suas percepções sobre o momento, com foco nas dinâmicas interativas entre as crianças e entre elas e a pesquisadora.</p>
Quinta sessão	Encerramento: consolidando os principais pontos debatidos ao longo do grupo focal.	Professoras 1, 2, 3, 4, 5 e 7.	<p>Respondendo a um questionário, as professoras apresentaram qual grau de pertinência elas atribuíam a alguns itens ligados aos PEIs. Elas atribuíram alto grau de pertinência aos seguintes itens relacionados dos PEIs:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Saber docente e formação docente.</li> <li>2. Existência de recursos materiais e físicos adequados.</li> <li>3. Promoção no cotidiano de atividades que estimulassem a consciência fonológica, com ludicidade, e que selecionassem as palavras com base em critérios linguísticos.</li> </ol> <p>Por outro lado, consideraram os seguintes itens como de média ou baixa pertinência:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Período letivo.</li> <li>2. Incentivo da coordenação e colegas.</li> <li>3. Atividades de cópia e/ou no livro didático.</li> </ol>

Fonte: Autoria própria.

#### 4.1 Professora 1: superando os desafios da realidade da sala de aula – O papel determinante do professor na proposição de atividades de escrita inventada

*“Na realidade, eu faço várias coisas, né?!”*

Como mencionado anteriormente, a profissional identificada, nesta pesquisa, como Professora 1, concluiu sua formação acadêmico-profissional há cerca de 10 a 20 anos em uma instituição pública. Nos últimos dez anos, assim como seus colegas, ela participou ativamente de programas de formação continuada na área de alfabetização e letramento. Com mais de duas décadas de experiência como professora alfabetizadora, ela permaneceu na mesma escola, dedicando-se a dois turnos de trabalho, em uma trajetória consistente. A escolha pelo 1º ano como sua área de atuação é uma decisão pessoal da professora. Nas respostas dadas ao questionário, demonstrou estar familiarizada com as pesquisas fundamentadas nos PEIs, oferecendo uma definição de escrita inventada que se alinha de perto com as práticas desse modelo, descrevendo-a como uma oportunidade para as crianças compartilharem suas hipóteses com os colegas, sob a orientação da professora. A Professora 1 participou ativamente da primeira, segunda, terceira e quinta sessões do grupo focal.

Na segunda sessão do grupo focal, centrada na organização das crianças para as atividades de escrita inventada, a Professora 1 destacou um aspecto crucial de sua abordagem: a adoção de uma ampla gama de estratégias pedagógicas: *“Na realidade, eu faço várias coisas, né?!”*. Ademais, enfatizou que sua prática é moldada por diversos fatores, sendo a "organização da escola" um dos principais condicionantes. Como exemplo, ela destacou o fato de ter que sempre ajustar sua rotina de atividades com a turma, pois há momentos em que um grupo grande de crianças, que ainda se encontra nas etapas pré-silábicas e/ou silábicas, são, temporariamente, retirados da sala para participar de aulas de reforço, uma prática comum na Rede Municipal de Belo Horizonte.

Sobre a escrita inventada, a Professora 1 disse que propõe para sua turma atividades que são comuns em turmas de 1º ano, como atividades impressas para que as crianças, a partir de imagens, sejam desafiadas a apresentar suas hipóteses de escrita no registro dos nomes de figuras. Para a realização dessas atividades, os infantes estão organizados em carteiras individuais, trabalhando em suas escritas sem interagir com colegas ou com a professora. No entanto, a Professora 1 ressalta que, ainda assim, o confronto cognitivo, que acontece na comparação entre as escritas, é integrado à dinâmica de trabalho com as crianças. Após a etapa inicial de escrita individual, ela agrupa as crianças em pares, com base em critérios de

similaridade em seus níveis de escrita. Nessas duplas, as crianças são encorajadas a buscar semelhanças e diferenças entre suas próprias escritas, conforme evidenciado no trecho abaixo.

Esse dia eles fizeram individualmente, depois em dupla e as duplas são por aproximação mesmo, por proximidade de conhecimento, de lidar com essas letras. Eu coloquei eles para trocar atividades com colega. Então eles foram, fizeram a deles e depois eles olharam a do colega e foram observando como que o colega tinha escrito a mesma palavra. E eles foram observando e falando para mim: ‘olha professora, não colocou a letra M; não colocou a letra P; colocou a letra O; ele colocou só o início’. [...] Eles começaram a trocar (*Depoimento da Professora 1 no segundo encontro do grupo focal*).

Dessa forma, para essa professora, o trabalho em sala de aula com atividades que envolvem a escrita inventada, frequentemente, inclui debates e compartilhamento de ideias entre as crianças, mesmo quando a proposta inicial era a realização de escritas individuais.

Além do confronto cognitivo em duplas, após as escritas individuais, a Professora 1, também, propõe um momento de comparação das escritas de forma coletiva, utilizando o quadro como suporte. Ela explicou que, após a escrita individual das crianças, "todas as palavras [são escritas] no quadro, como no relato “Ou a gente vai chamando de um em um, ou eu vou fazer com eles, perguntando ‘pessoal, como que fica?’ **Até chegar na escrita certa.**” (Professora 1, grifo nosso). Percebemos que a preocupação com a escrita correta das palavras é uma constante na fala dessa professora e de outras. O modo de agir, no qual a atividade começa com a proposição da escrita individual e autônoma dos infantes e evolui para uma atividade de escrita controlada e orientada para o registro ortográfico das palavras, parece ser típico da prática no 1º ano, quando o registro das correspondências fonema-grafema ortograficamente correto é explorado.

Ainda, a mesma professora, também, destacou outro aspecto de sua prática, comum entre professoras alfabetizadoras e, frequentemente, utilizado em atividades que envolvem a escrita inventada: a ludicidade. Ao descrever uma atividade envolvendo um jogo da forca, no qual cada aluno contribui sugerindo uma letra para formar as palavras, ela expressou sua satisfação com o alto envolvimento dos alunos. Nesse contexto, o jogo transformou-se em uma forma de escrita coletiva de palavras. A utilização do quadro como suporte, aliada às intervenções da professora, não apenas permite que os alunos tomem decisões em conjunto como estimula reflexões individuais. Na visão da professora, essa dinâmica ilustra a eficácia de estratégias que promovem a participação ativa dos alunos, estimulando tanto a reflexão individual quanto a colaboração no processo de escrita.

Apesar de revelar em sua fala uma variedade de maneiras de organizar os estudantes para as atividades de escrita, diante da reflexão feita no grupo sobre a organização em pequenos grupos para a realização dos PEIs, a professora apresentou algumas preocupações. Para ela, fatores diversos ligados à realidade das instituições de ensino e, conseqüentemente, das salas de aula podem dificultar a realização desse tipo de organização das crianças. Como exemplo, a Professora 1, mostrando fotos da sua sala de aula, apontou o fato de a sua sala de aula ser pequena, o que dificulta a realização de atividades em grupos. Diante dessa limitação, ela precisa adaptar seu planejamento à realidade e, por esse motivo, propõe atividades em duplas ou coletivas, com a organização das carteiras em U.

A sala não é tão grande quanto a que eu vi aí [em referência às imagens que retratavam a sala de aula da Professora 3]. É uma sala menorzinha. A dificuldade que eu tenho de fazer grupos, às vezes com quatro/cinco cadeiras, é eles passarem mesmo. Então geralmente têm a dupla ou quando fazem a sala em forma de U. Eu faço muitas vezes, os dois Us, né? Faz o U de dentro e o U de fora. Então muitas vezes a gente trabalha assim (*Depoimento da Professora 1 no segundo encontro do grupo focal*).

A forma como a diversidade no perfil dos alunos influencia a organização dos discentes para as atividades de escrita inventada é uma preocupação da professora, especialmente ao abordar a lentidão no processo de apropriação da língua escrita por parte de seus alunos. Durante a segunda sessão do grupo focal, em maio de 2023, ela revelou que tinha "apenas dois alunos alfabetizados em um universo de 46 alunos". Embora a profissional reconheça que esse perfil não é fixo, uma vez que os níveis de escrita das crianças podem variar ao longo do ano, ela parece considerá-lo como um aspecto da realidade docente que impacta no planejamento das atividades. Consideramos que os alunos com escritas pré-silábicas e/ou silábicas, como os presentes na sala da Professora 1, beneficiariam-se significativamente com as propostas de escrita inventada. Assim, mesmo no Ensino Fundamental, essa prática, que é comumente associada à Educação Infantil, oferece oportunidades valiosas para reflexões metalinguísticas essenciais para a aprendizagem do SEA.

A professora 1 destacou outros obstáculos para encaminhar atividades em grupo em sua turma: a falta de assistência, a ausência de estagiários e a necessidade de acompanhantes especializados para os alunos do público-alvo da educação especial – que incluem estudantes com "deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados" (Brasil, 2008b). Por isso, para ela, embora seus alunos demonstrem um perfil mais colaborativo, realizar certas intervenções é desafiador.

Ainda sobre as dificuldades para encaminhar atividades em grupo, a professora observou que o comportamento dos alunos acaba influenciando a condução das atividades em sala de aula, conforme relata em: "o comportamento também varia muito. Eu também encaro criança de 6 anos como agitada mesmo, né? Bem participativa ainda, levanta muito, conversa muito alto e tem uma dificuldade em se organizar ainda nos grupos e tal".

Apesar de ter destacado vários fatores que podem dificultar o encaminhamento de atividades de escrita inventada em pequenos grupos, a professora mostrou-se aberta à possibilidade de incorporar essa forma de organização em sua rotina escolar. Ao ouvir as considerações das pesquisadoras sobre os PEIs e os relatos de outra docente que já adotava um modelo de intervenção semelhante, a Professora 1 demonstrou disposição para experimentar essa estratégia. Ela reconheceu que "o caos vai se instalar" e que seria necessário "tentar muitas vezes" até que a turma adaptasse-se, mas acreditava que essa prática poderia contribuir para a organização das crianças.

No que diz respeito à seleção das palavras utilizadas nas atividades de escrita inventada, a professora parece adotar o critério linguístico, quando se trata das famílias silábicas que estão sendo trabalhadas em sala de aula. Selecionou letras com as quais as crianças demonstraram ter maior familiaridade. Mais uma vez, ficou evidente para nós que, mesmo quando a turma ainda está em processo de compreensão do princípio alfabético da escrita, é o ensino das correspondências que orienta as propostas de escrita em turmas de 1º ano.

A professora ressaltou, ainda, que escolhe palavras que tenham algum significado para os alunos, seja dentro do contexto escolar ou com palavras que já foram previamente introduzidas na sala de aula. Ela afirmou que

são palavras ligadas ao contexto da aula naquele momento ou dentro da escola, coisas bem ligadas ao dia a dia deles, um passeio que a gente tenha visto, nome de animais, de coisas que eles conheçam mais próximo. Saiu e viu alguns animais ou então uma comida, uma alimentação que a gente fez uma proposta/ um projeto. Eu não costumo dar muito ligada a historinhas neste momento não. São mais palavras muito do dia a dia deles e tentando sempre conter uma ou duas das letras e sílabas que já estão sendo estudadas mais intensamente nesse início (*Depoimento da Professora 1 no terceiro encontro do grupo focal*).

Ao explicar que, geralmente, opta por trabalhar com palavras compostas por sílabas simples, a docente revelou um fator que influencia sua escolha de palavras: o tipo de atividade. Ela mencionou que só utiliza palavras compostas por sílabas complexas nas atividades de avaliações diagnósticas, quando o objetivo é realizar uma avaliação geral do progresso dos

alunos e identificar quais avançaram mais e menos. Isso sugere que ela considera o objetivo da atividade um fator determinante na escolha das palavras a serem escritas.

Esse princípio, também, fica evidente quando ela analisa as palavras trabalhadas em uma intervenção de PEI, que incluíam as palavras "DEU", "DIA", "DEDO" e "DADO". Ao compartilhar suas reflexões sobre a seleção das palavras, a Professora 1 destacou que

não vejo tantos problemas também. Acho o que a Professora 3 disse: vai depender um pouco do contexto para escolher. Eu também não costumo, mesmo trabalhando famílias [silábicas] dar seguidamente as quatro palavras com a mesma letra inicial. Mas achei interessante a escolha do substantivo com verbo porque a gente tende a ficar com preconceito com os verbos também. E na hora da criança formar uma frase, ela tem muita dificuldade em colocar os verbos. Então, eu não vejo problema de ter aparecido um verbo que elas usam muito, porque o verbo DAR é muito utilizado. Acho difícil o encontro vocálico, ele é difícil para criança. Mas também não tem problema, acho que a gente tem que fazer, não vejo também problemas graves com isso. A repetição do D, já que seriam só quatro palavras, tem que ver realmente o **contexto**, se o **objetivo** era esse mesmo, enfatizar uma só letra. Se não fosse enfatizar só uma letra, acho que podia variar, podia pôr duas da mesma letra, outras, entendeu? Mas se o objetivo era enfatizar, eu gostei até de ter abstrato (*Depoimento da Professora 1 no terceiro encontro do grupo focal, grifo nosso*).

Sobre um segundo grupo de palavras trabalhadas em uma intervenção de PEI (UMA, MAU, MEU, MEDO), a professora reforça a importância da intencionalidade e do objetivo na escolha das palavras. Além disso, ela demonstrou ter conhecimento sobre a estrutura das palavras, sua função em orações e como esses aspectos influenciam a escrita dos alunos. Ao analisar esse grupo de palavras, ela ponderou

Eu acho que tem a ver gente com aquele outro [grupo de palavras] também. Deve ter um **contexto**, porque realmente muito ao Lobo Mau. Pode ter a ver com uma frase, com historinha, com algumas coisas assim. Ou pode ser, eu não sei, palavras aleatórias. Já reparei que todas tem muita vogal, sons de encontro vocálico mesmo, em todas tem pelo menos um ou dois. E variações de troca de posição, de letras. São palavras que aparecem muito em frases, em redações, então tanto o outro [grupo de palavras], quanto esse, não são as palavras soltas. Parece que elas vão se juntar e vão poder formar frases, formar um pequeno texto. São palavras de ligação, palavras que a gente usa muito. Não sei tem que ver o **objetivo**, mesmo (*Depoimento da Professora 1 no terceiro encontro do grupo focal, grifo nosso*).

Vale destacar que a seleção dessas palavras no PEI desenvolvido nas pesquisas do GPA segue o princípio de oferecer às crianças oportunidade de refletir sobre a relação oral/escrito, considerando os seguintes critérios: i) palavra com pista fonológica (como em DEDO, na qual o registro da primeira sílaba corresponde ao nome de uma letra), ii) palavras curtas (máximo de duas sílabas) e iii) o registro de um fonema específico no início de diferentes palavras. Percebe-se que, na avaliação da seleção das palavras, de duas seções do PEI apresentadas e discutidas

no grupo focal, a Professora 1, tomando como referência seus critérios de seleção, deu ênfase à formação de frases, à classe gramatical das palavras e ao encontro vocálico com uma estrutura da palavra que pode impor dificuldade na alfabetização.

Sempre levantando questões pertinentes e participando ativamente dos debates, a participação da Professora 1 foi fundamental para o andamento do grupo focal. Ela parece ter percebido o grupo como um ambiente seguro para expressar suas opiniões e pontos de vista, não hesitando em expor dúvidas e discordar respeitosamente do que era discutido pelas pesquisadoras e pelas outras professoras. Um exemplo disso foi quando ela apresentou argumentos essenciais para destacar que a realidade da sala de aula pode dificultar a aplicação de atividades de escrita inventada em pequenos grupos. Apesar disso, a profissional mostrou-se receptiva às trocas, demonstrando disposição para ajustar sua prática docente com base nos debates realizados durante os encontros. Além disso, ao responder à pergunta aberta do questionário aplicado na quinta sessão, ela ressaltou que a metodologia utilizada nos PEIs é viável de ser aplicada em sala de aula e expressou a crença de que outros professores beneficiar-se-iam ao conhecer essa abordagem. Em suas próprias palavras,

especificamente sobre a escrita inventa, é um Programa bem contextualizado, pé no chão e que, na sua simplicidade, proporciona grandes e significativos avanços na alfabetização. De fácil aplicação e entendimento e, ao mesmo tempo, bem fundamentado teoricamente e testado. Um bom programa. Fiquei animada e agradecida por vivenciá-lo e acredito que muita gente também gostará de “testar”. Obrigada pela oportunidade! (*Depoimento da Professora 1 em questionário aplicado no quinto encontro do grupo focal*).

Apesar de, ao final do grupo focal, ainda parecer associar o termo "escrita inventada" aos PEIs, a professora revela, em outras respostas dadas ao mesmo questionário, ter assimilado os conhecimentos discutidos ao longo dos encontros. Um exemplo claro disso foi quando ela atribuiu alto grau de relevância para a alfabetização a itens, como "*Saber docente para gerenciar a atividade de escrita e a participação das crianças*", "*Saber docente para organizar a turma de diferentes maneiras na sala de aula*" e "*Conhecimento sobre o processo inicial de aquisição da escrita pela criança*", entre outros. No entanto, ela atribuiu uma relevância moderada a dois itens relacionados à organização em pequenos grupos e à intervenção docente, elementos centrais nos PEIs, como "*Organização de atividades de escrita em pequenos grupos na sala de aula*" e "*Intervenção na escrita da criança*".

Em síntese, podemos perceber que a experiência e a reflexão contínua sobre suas estratégias de ensino fazem com que a professora caracterize-se por ser uma educadora engajada e sensível às necessidades de seus alunos. Possui disposição para experimentar novas

abordagens, mesmo diante dos desafios estruturais e comportamentais da sala de aula, demonstrando um compromisso genuíno com o processo de aprendizagem. A Professora 1 não apenas reconhece a importância da escrita inventada como uma ferramenta valiosa para o desenvolvimento da alfabetização, mas também mostra uma compreensão profunda dos princípios pedagógicos subjacentes a essa prática. Sua participação ativa no grupo focal e sua abertura para ajustar sua prática com base nas discussões refletem um profissionalismo e um compromisso com a melhoria contínua de suas práticas.

#### 4.2 Professora 2: explorando a escrita inventada individualmente e sua utilidade em avaliações diagnósticas

*“Ver a alegria da criança quando ela começa a ler é muito interessante, isso me dá uma alegria muito grande!”*

A Professora 2 possui uma sólida formação acadêmico-profissional em magistério e pedagogia, concluída há mais de duas décadas em uma instituição pública. Com mais de duas décadas de experiência como professora alfabetizadora, ela integra a equipe da escola atual há aproximadamente seis e dez anos. Em sua jornada nessa instituição, leciona no primeiro ano, sendo essa atribuição resultado de critérios internos da escola e escolha pessoal. Embora tenha indicado, em suas respostas ao questionário, não estar familiarizada com os estudos sobre os PEIs, suas observações sobre o conceito de escrita inventada indicaram uma perspectiva valiosa para o grupo. Ela descreveu essa prática como o momento em que a criança escreve a palavra conforme sua percepção, para depois analisar a grafia durante a leitura. Essa definição ressoa com as ideias de Soares (2016) sobre o uso das escritas inventadas como ferramenta diagnóstica e avaliativa. A Professora 2 participou ativamente da primeira, segunda, quarta e quinta sessões do grupo focal.

A vasta experiência em sala de aula, especialmente como professora alfabetizadora, parece ter solidificado a confiança da Professora 2 em suas intervenções pedagógicas. Ao discorrer sobre a organização dos alunos para as atividades de escrita inventada, ela descreve uma abordagem que incorpora dinâmicas com toda a turma, individuais e em duplas. Similarmente à Professora 1, a educadora utiliza o quadro como suporte para a escrita inventada, adotando um modelo no qual as crianças inicialmente escrevem individualmente, mas com intervenções que estimulam a participação coletiva. Como ela menciona, "quando é um colega que vai escrever, eles têm aqueles desafios para tentar ver se o colega vai acertar"

(Professora 2). Esses “desafios” parecem ser um elemento subjacente desse modelo, incentivando uma abordagem mais colaborativa na escrita. Ao buscar a precisão, a professora revela que essas atividades envolvem a possibilidade de inventar escrita e, também, a escrita ortograficamente correta, revelando que elas transitam entre atividades de escrita inventada e de escrita de palavras.

A Professora 2, também, ressaltou a prática de conduzir essas análises diariamente no quadro. De acordo com a educadora, essa atividade é direcionada para o grupo como um todo, com o número de participantes variando de acordo com o interesse percebido por ela. Como ela menciona, "alguns dias com mais crianças, alguns dias com menos, dependendo do interesse que a gente vai percebendo deles" (Professora 2). Essa abordagem flexível demonstra a capacidade da professora de ajustar a dinâmica conforme as necessidades e interesses dos alunos, proporcionando uma experiência adaptativa e envolvente no processo de aprendizagem.

Apesar de relatar essa prática de escrita conjunta e de mencionar realizar ocasionalmente atividades em duplas, as únicas menções feitas pela professora a atividades que envolvem a escrita inventada são feitas de forma individual. Ela apresenta algumas justificativas para essa forma de organização, como a intencionalidade da atividade; a organização das ações das crianças e a administração das interações.

Quanto à intenção das atividades, a Professora 2 parece favorecer a realização de escritas inventadas, principalmente, para avaliações diagnósticas. Em tais momentos, ela opta por limitar as interações e as intervenções da professora, buscando compreender o raciocínio da criança de forma mais genuína. Ao minimizar as influências externas, ela acredita poder captar uma representação mais precisa das hipóteses das crianças. Ao descrever como organiza as crianças para essas atividades de escrita inventada, ela observa que

normalmente eu faço individual para eu tentar entender como que a criança está pensando e se for uma avaliação diagnóstica eu não vou intervir. Para eu ver como que ele tá pensando, eu deixo ele escrever [...] Então é mais nesse sentido, mas sempre individual (*Depoimento da Professora 2 no quarto encontro do grupo focal*).

Ao discutir essas atividades avaliativas, a professora revelou detalhes de sua mediação. Apesar de ter mencionado que optava por não intervir, sua descrição das ações sugere uma mediação que estimula as reflexões sobre o SEA. Após a primeira tentativa de escrita, ela vai "questionando" os alunos, dando comandos, como: "Lê novamente. Pensa direitinho. Com que letra? Vê o que que tá escrito aí. Tá errado mesmo? Coloca o dedinho – eu gosto muito de pedir para colocar o dedinho no que escreveu. Como que você acha que começa? E tá certo?". Ao

que tudo indica, a professora busca encorajar a criança a refletir sobre sua própria escrita. Esse é um exemplo eficaz de uma atividade de escrita inventada na qual a mediação docente incentiva a reflexão sobre o princípio alfabético, sem transformá-la em uma atividade de escrita de palavras. O foco permanece na produção da criança, conforme suas hipóteses, sem intervenções corretivas ao final.

Fica evidente que ela atribui grande valor às avaliações das produções escritas das crianças, conduzidas por meio de atividades de escrita inventada. Essa valorização parece ocorrer, sobretudo, porque o monitoramento do nível de escrita das crianças possibilita o planejamento de intervenções mais precisas e eficazes. Ela destaca que,

para mim, a questão de avaliação é uma coisa fundamental em qualquer tipo de disciplina. E eu tenho uma tabela, que eu coloco o nome das crianças, coloco a data, e tem como se fosse uma legenda. Alfabético, silábico-alfabético, pré-silábico. E eu vou acompanhando essa tabela. Eu faço normalmente logo quando eles chegam, fevereiro, faço em março também. [...] Se eu percebo que a turma, de um modo geral, não está caminhando, está muito lento na aprendizagem, eu procuro diversificar minha maneira de ensinar. Às vezes eu percebo a maneira de dar alguma coisa que não tá funcionando bem, que não tá avançando. Se eu perceber que de um mês para o outro avanço foi pouco, aí eu mudo normalmente a minha maneira de trabalhar. Isso eu tenho feito já há muitos anos e tem dado certo (*Depoimento da Professora 2 no segundo encontro do grupo focal*).

Ao responder às questões da terceira sessão, que tratava das dinâmicas interativas, a professora expôs seus principais desafios ao planejar atividades que envolvem interações: "organizar as ações das crianças e administrar as interações". De acordo com ela, os alunos com quem trabalhou nos últimos anos possuíam um perfil propenso a se distrair facilmente, resultando em atividades com um alto nível de ruído, o que a incomoda. Ela diz que, com "anos e anos de experiência, e não só no primeiro ano, mesmo quando eu trabalho com os maiores, o barulho me incomoda muito. Então, no máximo em dupla é minha forma de trabalhar e organizar essas ações das crianças." Para ela, isso se deve ao fato de que "é realmente difícil, nessa idade, competir pela atenção das crianças. São muito dispersos".

Por fim, a profissional, também, aponta a dificuldade em gerenciar as interações entre as crianças como uma justificativa para priorizar quase exclusivamente atividades de escrita inventada de forma individual. Além do ruído e da dispersão, ela argumenta que essa interação pode resultar em situações nas quais ocorra a cópia de escritas ou em que alguns alunos apoiem-se nas falas de outros para produzirem suas escritas, sem refletirem. Em suas próprias palavras,

aqueles que já sabem, normalmente querem mostrar para o colega que ele sabe, ou mostrar até para a professora também. Essa questão da interação de um com o outro que às vezes fica difícil de discutir o assunto, um já tá dando a resposta para o outro.

Essa questão de interação entre eles que eu acho mais complicado. Mesmo quando são dois pré-silábicos, se um percebe primeiro, um vai falar para o outro, aquele que é mais falante, que não é tão tímido, aquele que é mais introspectiva acaba ficando calado e o outro sobressai mais, mesmo que as respostas não estejam correta (*Depoimento da Professora 2 no quarto encontro do grupo focal*).

Mesmo após as colegas professoras e as pesquisadoras argumentarem sobre a importância dessas trocas para o surgimento de reflexões metalinguísticas, a professora permaneceu firme em seu posicionamento e pareceu não considerar a possibilidade de trabalhar com atividades de escrita inventada em pequenos grupos com a mediação ativa da professora. Por exemplo, ao responder o questionário aplicado na última sessão do grupo focal, ela atribuiu pouca relevância ao item "*Organização de atividades de escrita em pequenos grupos em sala de aula*" para as práticas de alfabetização.

Embora tenha mantido uma postura firme em relação à organização das crianças que adotou ao longo de sua carreira, a Professora 2 indicou valorizar a importância de uma sólida formação docente e a capacidade de adaptação às particularidades do cotidiano escolar. No que diz respeito ao questionário final do grupo focal, ela atribuiu alta relevância a todos os itens relacionados ao conhecimento pedagógico, como "*Compreensão dos processos linguísticos envolvidos na produção escrita das crianças na fase inicial da alfabetização*" e "*Compreensão dos processos cognitivos envolvidos na produção escrita das crianças na fase inicial da alfabetização*", e à habilidade de identificar oportunidades no dia a dia para promover atividades de escrita junto às crianças, como "*Observação e identificação no cotidiano de contextos e oportunidades para encaminhar propostas de escrita de palavras junto às crianças*".

Como revela na resposta aberta dada ao mesmo questionário, a professora acredita que o conhecimento dos PEIs "pode contribuir para a reflexão do professor sobre a sua prática de trabalho e o resultado dessa prática na alfabetização do aluno". É interessante notar que as reflexões ocorridas no grupo focal com as colegas fizeram com que ela consolidasse a ideia de que a escrita inventada é uma ação relacionada à avaliação diagnóstica entendida como parte do seu planejamento pedagógico já que ela considera que "compreender como o aluno pensa em sua escrita ajuda a traçar práticas para o aprendizado". Essa prática de compreender o pensamento das crianças e, a partir desse entendimento das hipóteses, pensar em intervenções, é comum no contexto das avaliações diagnósticas e foi muito evidenciada nas discussões do grupo.

Mesmo diante dos aspectos desafiadores da realidade escolar, a professora compartilha a satisfação que sente ao perceber que seus alunos estão avançando na apropriação da língua escrita. Ao relatar o caso de um aluno com dificuldades de aprendizagem que percebeu que

tinha aprendido a ler, ela destaca que esse tipo de situação “dá um gás para a gente. Mesmo quando a gente vê todos os desafios que vocês [outras professoras] estão falando para a gente, mas no final dando certo, eu acho que dá um combustível para gente”.

O relato da Professora 2 revelou uma profunda dedicação ao processo de alfabetização. Sua sólida formação acadêmico-profissional, aliada a mais de duas décadas de experiência como professora alfabetizadora, proporciona-lhe uma base sólida para suas práticas em sala de aula. Seu compromisso com o entendimento das hipóteses de escrita das crianças é evidente em sua preferência por atividades de escrita inventada como ferramenta diagnóstica, permitindo-lhe planejar intervenções pedagógicas, que, segundo ela, são precisas e eficazes. A valorização da Professora 2 pelo conhecimento pedagógico e sua disposição para identificar oportunidades de ensino no cotidiano destacam sua busca contínua pela melhoria profissional. Mesmo ao enfrentar desafios como a gestão das interações em sala de aula, ela permanece comprometida em garantir um ambiente propício para o aprendizado. Sua narrativa sobre a satisfação ao testemunhar o progresso dos alunos, especialmente quando superam dificuldades, reflete não apenas seu profissionalismo, mas também sua paixão pelo ensino.

#### 4.3 Professora 3: a estratégia de rotação por estações e a importância da mediação ativa da professora alfabetizadora

*“É pensar nos vários usos da escrita espontânea. Ela pode ser uma verificação da avaliação? Pode! Mas ela também pode ser uma atividade significativa dentro de sala, onde você está trabalhando a questão da escrita com as hipóteses que as crianças levantam”.*

A Professora 3, como mencionado anteriormente, possui formação em magistério e pedagogia, concluindo seus estudos entre 10 e 20 anos atrás em uma instituição pública. Apesar de acumular mais de duas décadas de experiência como professora alfabetizadora, ela está presente na escola atual por menos de 5 anos e leciona apenas em um turno. Especializada no ensino do 1º ano, essa escolha reflete sua preferência pessoal. Embora tenha sinalizado não estar familiarizada com os PEIs, no questionário, demonstrou compreensão dos princípios da escrita inventada, destacando o papel do protagonismo dos estudantes, pois, segundo sua visão, nessas práticas, "a criança escreve como ela imagina ser" (Professora 3). Além disso, ela demonstrou comprometimento com a pesquisa ao participar de todas as sessões do grupo focal.

Durante as sessões do grupo focal, a Professora 3 enriqueceu as discussões com uma descrição minuciosa de sua abordagem para trabalhar tanto a escrita inventada quanto a escrita

com os alunos. Em consonância com suas colegas, ela compartilhou a prática de realizar atividades dessa natureza em variados arranjos dentro da sala de aula. No entanto, destacou-se ao oferecer uma análise mais aprofundada de sua estratégia, especialmente no que diz respeito à dinâmica de pequenos grupos para a escrita e escrita inventada.

Em suas palavras, ela trabalha com a estratégia de rotação por estações: uma vez por semana, no dia que conta com a ajuda de uma estagiária, quando ela organiza seus alunos em cinco pequenos grupos, cada grupo com uma atividade diferente. A natureza das atividades parece ser diversa e condicionada pelos objetivos pedagógicos da semana. Nas mesas sem assistência, a professora mencionou a presença de atividades com massinha e leitura autônoma. Na mesa com a estagiária, a professora citou a realização de um jogo pedagógico, voltado à leitura de palavras. Na mesa com a professora, o foco parece ser geralmente o trabalho com “a escrita de palavras ou uma atividade que trabalha consciência fonológica” (Professora 3). As mesas são colocadas em locais parecidos, com a mesma numeração ao longo das semanas, e as atividades e as profissionais são objetos fixos. As crianças, ao longo do dia, passam por todas as mesas, estações, de forma que todas têm a oportunidade de realizar todas as atividades. Assim, a professora consegue mediar a escrita inventada e a escrita em pequenos grupos com todas as crianças.

Ao ser questionada sobre a escolha por realizar todas as atividades em um mesmo dia e não em dias distintos ao longo da semana, a professora justificou que essa organização acontece em função de dinâmicas internas do funcionamento da escola, como a existência de aulas especializadas. Ela afirmou que opta pela realização da rotação em um só dia,

porque eu consigo organizar. Por exemplo, neste dia todos passam por todas [as mesas] e durante a semana eu me dedico a outras coisas. Eu não consigo enxergar, eu, por exemplo, me dedicando uma tarde inteira para um grupo, porque entram outras professoras na sala. É uma dinâmica que depende de uma organização até estrutural mesmo da escola. Na quinta-feira mesmo não entra professor nenhum na minha sala, eu não tenho nenhuma aula especializada. Agora eu consegui a estagiária, então eu tenho que me organizar para esse dia (*Depoimento da Professora 3 no segundo encontro do grupo focal*).

Os grupos são estabelecidos, assim como no caso das outras professoras, obedecendo um critério que leva em consideração o nível de escrita das crianças, colocando alunos com níveis parecidos em um mesmo grupo. Para a professora, essa maneira de formar os grupos facilita na hora de adaptar as atividades às necessidades de cada grupo.

Sobre a seleção das palavras, a professora escolhe vocábulos condizentes com as habilidades de cada criança, possibilitando, assim, uma adaptação, também, nas formas de

mediação. Ao descrever as atividades que deu em um dia que trabalhou com a metodologia, ela afirmou que

por exemplo, o grupo com os meninos que já estão no nível alfabético, eu propus, para eles, palavras como PANQUECA, PAMONHA e palavras com já com uma dificuldade ortográfica, porque eles já estão no nível mais avançado. Até mesmo para a gente discutir como é que a gente ia fazer para chegar no NHA do PAMONHA. E crianças do nível silábico, silábico com valor sonoro, silábico sem valor sonoro, elas estavam assim mais misturadinhas. Até mesmo porque elas conseguem fazer essa discussão. Nesses grupos de crianças de nível silábico eu trabalhei palavras simples como PATA, GATO, GALO e trabalhei as palavras PANQUECA e PAMONHA para eu poder fazer essa discussão com eles. Os alfabéticos eu já dei só palavras complexas mesmo. E tem aí o grupo que eu fiz de pré-silábico, que são, inclusive, crianças que ainda não estão dominando o alfabeto. Essas crianças eu trabalhei palavras GATO, PATO, palavras de sílabas consoante e vogal. E ia discutindo com elas: tá e como é que eu posso fazer esse som? E buscando muito essa questão da consciência fonológica mesmo. E que letra que faz esse som? (*Depoimento da Professora 3 no segundo encontro do grupo focal*).

Ao ouvirem o relato da Professora 3 e as justificativas apresentadas pelas pesquisadoras para o trabalho com os pequenos grupos nos PEIs, as outras professoras mostraram-se interessadas nas possibilidades de aplicação de intervenções parecidas em suas salas. Foram comuns falas como as abaixo:

**Professora 1:** Gostei muito da ideia da Professora 3 de tentar fazer grupinhos com atividades diferenciadas. Vou tentar!” e “Gostei de dar uma atividade diferenciada. Acho legal, vou tentar fazer isso, acho que pode ajudar nessa organização deles.

**Professora 5:** [...] mas agora fazendo essa discussão aqui com a escrita inventada, embora eu não tenha experimentado ainda, vou ser sincera com vocês, eu estou vendo uma grande possibilidade de fazer a intervenção através dos grupos (Transcrição realizada pela pesquisadora, 2023).

O interesse pela intervenção em pequenos grupos gerado pelo compartilhamento da experiência de sucesso da Professora 3 não parece ser uma exclusividade do grupo focal. Segundo a profissional, ela só conseguiu a estagiária que acompanha as atividades após fazer uma “propaganda” das atividades e seus resultados. Esse tipo de situação, em que o compartilhamento de experiências impacta diretamente a prática docente, já é conhecida pela literatura da área. Para Tardif (2002), por exemplo,

é através das relações com os pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade: as certezas subjetivas devem ser, então, sistematizadas a fim de se transformarem num discurso de experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas (Tardif, 2002, p.32 *apud* Diniz-Pereira, 2015, p. 150).

A Professora 3, cujo êxito no encaminhamento de atividades de escrita inventada em pequenos grupos é notável, enfatizou que sua eficácia deve-se, em grande parte, à colaboração de uma estagiária. Ela ressaltou que, sem essa assistência adicional, enfrentaria desafios significativos na condução dessas atividades em sala de aula. Essa observação lança luz sobre uma dinâmica frequente nas escolas, na qual a presença ou ausência de um segundo adulto em sala de aula influencia diretamente a forma como as professoras organizam e conduzem as atividades de escrita inventada. A colaboração de um estagiário não apenas facilita a gestão de grupos menores de alunos, mas também permite uma atenção mais individualizada e suporte personalizado durante o processo de aprendizagem da escrita. Assim, fica evidente que o contexto institucional desempenha um papel crucial na viabilidade e eficácia das estratégias pedagógicas adotadas pelos educadores.

As falas da Professora 3 sobre a estratégia de rotação por estações levantaram um questionamento, durante a discussão com as colegas no grupo focal, sobre a agitação das turmas e as indisciplinas. Assim como outras profissionais, ela apontou que a experiência constante com a organização contribui para a diminuição desse tipo de comportamento. Ela contou que leva quatro a cinco meses após o início das aulas, para obter sucesso na realização de atividades em pequenos grupos. A professora relatou que, quando iniciou a prática de rotação, precisou entender que as crianças levariam tempo para se adaptarem ao novo modelo de aula e que o que a ajudou nesse processo foi o trabalho com uma rotina estável. Ainda assim, mesmo após um período de adaptação e do sucesso da proposta, ela afirmou que não é comum que as atividades ocorram sem que as crianças andem pela sala, conversando e brincando, e que o papel que ela desempenha é o de “gerir o caos” (Professora 3). Ela pontuou que,

quando começa é um caos, é menino levantando o tempo todo, é menino chamando o tempo todo e eu tenho que explicar para eles que naquele momento eles não vão estar ali comigo, que eles vão para a mesa deles, que eles vão fazer as atividades, que agora eu tô atendendo um coleguinha. Hoje é super tranquilo, inclusive quando, por algum motivo não faço a oficina eles me questionam: “mas hoje é quinta-feira, você não vai fazer?” Então, assim, todo começo é complicado, mas os frutos vêm e os meninos aprendem, eles entram na rotina e eles gostam (*Depoimento da Professora 3 no terceiro encontro do grupo focal*).

A professora destacou que a organização das crianças adotada por ela pode contribuir para superar outra dificuldade presente no processo inicial de alfabetização conforme observado por ela e pelas demais colegas: a disparidade nos níveis de escrita encontrados numa mesma sala de aula. Ela expressa que percebe mais intensamente essa discrepância durante as atividades de escrita realizadas com toda a turma, quando as crianças que estão nos estágios

pré-silábico e silábico tendem a se retrair, cedendo espaço para uma participação mais ativa dos alunos que já dominam a escrita alfabética. Sua principal preocupação reside no fato de que essa falta de envolvimento pode resultar de uma ausência de reflexão, o que, por sua vez, pode comprometer o progresso na habilidade de escrita. Por essa razão, ela opta por conduzir suas atividades em grupos menores. Em suas próprias palavras,

com as crianças em pequenos grupos eu consigo trabalhar com as crianças, eu faço aqueles agrupamentos que a Magda Soares propõe de níveis mais próximos juntos, então eu consigo intervir com essa criança que já tá no nível mais avançado de uma forma e a criança que tá no nível pré-silábico de outra forma. Eu gosto das oficinas por causa disso, porque eu consigo trazer para essas crianças a necessidade delas dentro do grupo menor (*Depoimento da Professora 3 no quarto encontro do grupo focal*).

Ainda falando sobre a organização das crianças, a Professora 3, ao confortar uma colega que relatou ter sido repreendida por permitir que seus alunos circulassem livremente pela sala de aula, afirmou que certos métodos tradicionais carecem de eficácia e é responsabilidade dos educadores começarem a implementar estratégias mais eficazes e contemporâneas. Ela ressalta que

a gente tem que baixar a cabeça porque eles querem (colegas de profissão) todas as crianças sentadas uma atrás da outra, que eles têm que aprender do mesmo jeito, que eu tenho que dar o mesmo xerox todos os anos, que o papel é o que ensina, que a cópia do quadro que vai fazer. Eu não dou cópia para os meus alunos, meus alunos não copiam a ficha e eles estão caminhando muito bem! Então eu vou falar com você para você não se incomodar com isso, você tá de parabéns! Desculpa, mas é o que eu penso de verdade. **Eu acho que a gente tem que ser a revolução e não aceitar tudo que as pessoas trazem para a gente, achando que a gente tem que formar esses meninos tudo sentadinho na cadeira, achando que tá tudo... Não concordo!** (*Depoimento da Professora 3 no segundo encontro do grupo focal, grifo nosso*).

Na terceira sessão, quando questionada sobre os critérios que norteiam sua seleção de palavras para as atividades de escrita inventada, a Professora 3 elucidou dois aspectos cruciais: o campo semântico e o envolvimento das crianças. Em sua abordagem pedagógica, é a própria professora quem define a natureza da atividade, incluindo o campo semântico a ser explorado. No entanto, ela enfatiza que os discentes desfrutem de uma participação ativa na determinação das palavras a serem escritas. Nessa dinâmica, as vozes das crianças são valorizadas, permitindo-lhes influenciar diretamente o conteúdo e o direcionamento das atividades de escrita. Como destacou a professora,

muitas vezes eu proponho a atividade, e eu peço para que as crianças, o grupo, escolha as palavras que eles querem. Eu não me prendo a sílabas que eu já trabalhei. Por

exemplo, proponho: hoje vamos escrever uma lista de animais, nós vamos escrever cinco bichos. E, por exemplo, eles falam LEÃO, sei lá, CAPIVARA, DINOSSAURO, o que vier (*Depoimento da Professora 3 no terceiro encontro do grupo focal*).

A Professora 3 revela outro critério crucial na seleção das palavras ao analisar os vocábulos trabalhados durante as sessões dos PEIs. Para ela, o contexto social em que as crianças estão imersas, o perfil dos estudantes e a maneira como a atividade foi conduzida têm um peso maior do que os aspectos puramente linguísticos. Segundo ela, restringir o acesso dos infantes apenas a palavras com sílabas simples seria limitador, uma vez que elas estão imersas em um ambiente onde, também, são expostas a palavras com sílabas complexas. Em suas próprias palavras,

eu não posso limitar a criança, falar assim: “eu vou trabalhar com ela só consoante vogal” porque o contexto é outro, ela tá inserida no mundo aí que aparece de tudo. São adequadas ou não? Não sei. Tem que pensar no contexto de aplicação, tem que pensar que tipo de criança que escreveu (*Depoimento da Professora 3 no terceiro encontro do grupo focal*).

Essa forma de pensar a seleção das atividades dialoga diretamente com outros elementos da sua prática docente revelados ao longo do grupo focal: a intencionalidade nas atividades, o planejamento prévio e a participação ativa das crianças. É importante notar que a natureza da atividade, sua estrutura e as intervenções da professora estão relacionadas à finalidade da ação. Esse alinhamento só é alcançado por meio de um planejamento prévio.

Além disso, tanto nesta quanto em outras declarações, evidencia-se a convicção da profissional de que conceder às crianças uma voz ativa ao longo das atividades é um elemento crucial para o sucesso dessas intervenções. Para ela, quando as crianças têm confiança em si mesmas, essa confiança estende-se naturalmente aos professores, o que resulta em uma maior receptividade por parte dos alunos. Portanto, ela enfatiza a importância de “primeiro criar esse ambiente de confiança e depois deixar que eles se desenvolvam, trabalhando a questão da sonoridade, trabalhando a questão da consciência fonológica” (Professora 3).

A clara intencionalidade que permeia sua prática, também, manifesta-se na maneira como a professora distingue as dinâmicas interativas quando utiliza a escrita inventada para diagnóstico ou como estratégia para estimular reflexões sobre o SEA. Ao abordar as atividades em que emprega a escrita inventada como meio de compreender o raciocínio das crianças, uma avaliação diagnóstica, ela destaca a importância de não interferir, pois acredita que a intervenção do professor poderia alterar o nível de escrita da criança. A professora parece

valorizar esse tipo de prática, já que ressalta a realização de avaliações mensais para acompanhar a evolução da escrita das crianças.

Para a Professora 3, a mediação docente é centralmente orientada pela finalidade da atividade e pela consideração dos “vários usos da escrita espontânea” (Professora 3). Ela percebe a escrita inventada “não só como um processo onde eu vou verificar o nível de escrita da minha criança” (Professora 3). Embora indique que evita interferir nas escritas das crianças durante momentos de avaliação, ela sinalizou o seu papel ativo em outras atividades envolvendo a escrita inventada. Um exemplo disso foi quando, ao descrever as atividades realizadas com grupos pequenos, ela enfatizou a importância de uma mediação docente ativa e intencional nos momentos em que a escrita inventada é utilizada para promover reflexões metalinguísticas.

Uma faceta interessante da participação da Professora 3 no grupo focal foi o seu interesse pelos PEIs. Eram comuns os momentos em que ela levantava dúvidas sobre o modelo de intervenção aplicado nas pesquisas e indicava, a partir das exposições realizadas pelas pesquisadoras, ter desejo de modificar aspectos da sua prática com base no que foi descoberto pelas pesquisas. Por exemplo, sinalizou o desejo de tentar uma nova forma de agrupar as crianças, deixando alunos com níveis diferentes em um mesmo grupo para estimular o debate.

O interesse demonstrado pela Professora 3 nos PEIs refletiu-se claramente em suas respostas ao questionário aplicado na última sessão. Ela atribuiu uma grande importância para a alfabetização a itens que abordavam aspectos fundamentais das intervenções realizadas nos PEIs, como “Organização de atividades de escrita em pequenos grupos em sala de aula”, “Saber docente para a gestão da atividade de escrita e da participação das crianças” e “Intervenção na escrita da criança”. Da mesma forma, classificou como de moderada ou baixa relevância itens que não eram considerados como fundamentais nos estudos, como “Saber docente para escolher as palavras a serem escritas pelas crianças por campo semântico” e “Produção escrita individual na sala de aula”.

A resposta fornecida por ela à pergunta aberta do questionário, também, evidencia o apreço que a profissional atribui ao entendimento dos PEIs. Isso, porque ela afirma que

a fundamentação teórica precisa servir de base para o trabalho docente. Compreender porque e como se faz. Não é apenas entrar e fazer. Entender o processo pelo qual a criança está passando mostra ao professor o caminho que ele deve percorrer. Sendo assim, estudar, compreender os processos através do PEI pode nortear o trabalho a ser desenvolvido. Trazendo clareza e segurança ao professor (*Depoimento da Professora 3 em questionário aplicado no quinto encontro do grupo focal*).

A Professora 3 tornou-se uma figura central no estudo, cuja prática pedagógica é marcada por uma reflexão e uma abordagem planejada para o uso das atividades de escrita inventada. A sua participação ativa nas sessões do grupo focal demonstra não apenas um interesse genuíno pelos PEIs, mas também uma disposição para adaptar e aprimorar sua prática com base nos *insights* obtidos durante a pesquisa. Suas contribuições enriqueceram as discussões, destacando-se sua metodologia de rotação por estações e sua abordagem na seleção de palavras para atividades de escrita inventada. Ao valorizar o contexto social e o engajamento dos alunos, ela evidencia uma grande compreensão do processo de alfabetização. Sua visão sobre o papel do professor como mediador ativo, aliada à sua busca incessante por aprimoramento e à sua disposição para compartilhar experiências, inspira não apenas suas colegas de profissão, mas também ressalta a importância de uma prática docente fundamentada em teoria e reflexão.

#### 4.4 Professora 4: atividades de escrita inventada, a insegurança das crianças e a incorporação de princípios dos PEIs à prática pedagógica

*“Nós estamos aqui para aprender, ninguém nasce sabendo. A gente está aqui justamente porque nós vamos aprender. Para isso, a gente vai passar por alguns momentos, alguns passos. A gente não aprende a escrever de uma vez”.*

Assim como as Professoras 2 e 3, a Professora 4 possui formação em magistério e pedagogia, tendo concluído sua formação acadêmico-profissional em pedagogia em uma instituição privada há mais de 20 anos. Entre as participantes da pesquisa, ela é a que possui menos tempo de experiência como professora alfabetizadora, atuando de 3 a 5 anos, todos em uma mesma escola, onde leciona no 1º ano em apenas um turno por escolha própria. A docente declara ter conhecido as pesquisas sobre os PEIs por meio de formação continuada da Rede Municipal de Belo Horizonte. Traços dessa formação são evidentes em sua resposta ao item que solicitava a definição de escrita inventada, pois ela destaca como essa intervenção pode ser uma ferramenta no desenvolvimento da "consciência grafofonêmica", enfatizando que é um processo que deve ser ensinado de forma explícita. A Professora 4 participou da primeira, terceira, quarta e quinta sessão do grupo focal.

Por não ter participado da segunda sessão do grupo focal, na qual o tema discutido foi a organização das crianças nos momentos de produção de escritas inventadas, a professora compartilhou poucas informações sobre sua abordagem nessas atividades. No entanto, ao longo

das outras sessões, tornou-se evidente que ela integra esse tipo de intervenção em suas práticas pedagógicas. Um exemplo disso é quando ela destacou que prefere trabalhar predominantemente com a sala toda, o que ela denomina de "grande grupo". Em ocasiões pontuais, quando conta com o apoio de uma estagiária, conduz atividades de escrita em pequenos grupos. Ela explicou que essa escolha de priorizar o trabalho em grande grupo na maior parte do tempo e em pequenos grupos com a presença da estagiária decorre do elevado número de crianças em sua sala de aula. Em suas próprias palavras,

na minha turma, eu tenho 26 alunos, os alunos são frequentes. Numa turma assim, com esse número, é complicado você orientar esse processo de escrita das crianças de uma forma que você sente que seria mais efetiva. Essas intervenções, são feitas muito no grande grupo. Agora eu tenho um dia na semana, que eu tenho uma monitora na sala. Nesse dia eu já tenho um trabalho assim nos grupos e a gente organiza os grupos desta forma, ela dá mais assistência dois grupos eu dou em três. Porque eu divido em cinco grupos. E eu fico dando assistência a três grupos. Isso para poder agilizar mais essas intervenções e a gente entender melhor como está o processo ali de cada um. Mas não é fácil, é um desafio e tanto. Esse número de alunos em sala, para um primeiro ano, eu acho bem complicado (*Depoimento da Professora 4 no quarto encontro do grupo focal*).

Ao mencionar que, também, realiza atividades em dupla, a professora revelou o critério que utiliza para agrupar as crianças: o nível de conceitualização da escrita. Ela alertou para a importância de ser cautelosa na seleção dos pares, pois, com base em sua experiência, agrupar crianças com hipóteses de escrita muito distintas pode resultar em cópia. Ao relatar uma situação do seu cotidiano escolar, ela contou que

hoje mesmo, na hora que eu fiz os agrupamentos, eu decidi fazer em dupla e coloquei uma menina pré-silábica perto de um silábico-alfabético e fiquei de olho. Falei para eles: "olha, eu quero que vocês discutam, pensa bem, um vai falando, acho que escreve assim, o outro também dá uma opinião". Quando eu olho, a menina copiando mesmo! [...] Eu vejo essa dificuldade deles ainda de ter essa conversa, de ter essa troca. Já sabe que o outro sabe escrever melhor, então vai e copia (*Depoimento da Professora 4 no quarto encontro do grupo focal*).

No terceiro encontro do grupo focal, após reflexões sobre as atividades de escrita inventada em pequenos grupos, a professora compartilhou ter implementado uma intervenção semelhante em sua sala, inspirada pelas discussões do grupo. Durante o relato, mencionou que as interações entre as crianças não atingiram o nível de intensidade que esperava. Atribuindo isso ao fato de ser sua primeira experiência com esse modelo de agrupamento, ela explicou que

experimentei também fazer a escrita inventada, colocando grupos de quatro. Foi a primeira vez que eu fiz grupo de quatro e eu vi que não funcionou muito bem, porque

não teve a troca que eu estava esperando que tivesse. A troca, a discussão entre eles. Eu não percebi isso, sabe? Eles discutiam mais na dupla, quem tava perto. Mas os outros dois, do outro lado, a conversa não chegava até lá. Eu achei que a troca ficou mais na dupla do que no grupo de quatro. Eu percebi e foi uma primeira vez também, né? (*Depoimento da Professora 4 no terceiro encontro do grupo focal*).

Ao longo desses momentos, seja no "grande grupo", em pequenos grupos ou em dupla, a professora indicou exercer uma mediação ativa, orientando as crianças no processo de reflexão metalinguística. Nesses momentos, ela argumentou sobre a importância de oferecer uma "orientação bem explícita, para eles [alunos] entenderem esse processo" (Professora 4). Em sua fala, a docente estabeleceu um paralelo entre o seu papel nesses momentos e nos momentos em que utiliza a escrita inventada para a avaliação diagnóstica, revelando uma intencionalidade em sua prática. Ela destacou que, ao contrário dos momentos em que utiliza a escrita inventada para promover reflexões, nas situações de avaliação, ela opta por não interferir nas produções. Ela relatou que

tem essa mediação assim mais clara, na hora que a gente está querendo mesmo ajudá-los, orientá-los nesse sentido. Agora, na hora do diagnóstico, eu insisto para que eles escrevam da forma que eles estão pensando. Explico que eu preciso entender como eles estão pensando para poder ajudá-los. Ainda falo assim: 'gente, nesse momento, a Professora esquece como que escreve, agora é vocês que vão colocar aí como vocês estão pensando, porque depois eu entendo a forma que vocês estão pensando e a gente vai fazendo atividades para vocês irem escrevendo cada vez melhor' (*Depoimento da Professora 4 no quarto encontro do grupo focal*).

A profissional destacou que sua maior dificuldade com as atividades de escrita inventada, independentemente da forma como as crianças estão agrupadas, é lidar com a insegurança que alguns alunos têm em relação às suas escritas. Para solucionar esse problema, ela indica adotar algumas estratégias, principalmente conversando com as crianças sobre a importância dos erros. Para demonstrar que aprender a ler e escrever é um processo, ela propõe algumas conversas, estabelecendo uma comparação entre o escrever e o caminhar ao afirmar que

[...] nós estamos aqui para aprender, ninguém nasce sabendo. A gente está aqui justamente porque nós vamos aprender. Para isso, a gente vai passar por alguns momentos, alguns passos. A gente não aprende a escrever de uma vez. Eu gosto muito de lembrar com eles o caminhar. Quando a gente nasce, bebezinho, a gente já nasce caminhando? A gente faz um retrocesso e eu vou mostrando como que o bebê faz, que é o primeiro movimento, ele engatinha. E eu falei: 'eu posso dizer que o engatinhar é errado? Não posso! É o jeito que ele tá fazendo naquele momento para ele se deslocar de um lugar para o outro. Então é um processo parecido também como da escrita, nós também estamos passando por esses passos, nós estamos também estamos engatinhando, para a gente poder dar uns passos com mais segurança, até ficar de pé, e começar a caminhar e depois correr.' E a gente vai trabalhando assim, para eles

quebrarem um pouco essa resistência e começar a escrever, a mostrar a forma como estão pensando (*Depoimento da Professora 4 no quarto encontro do grupo focal*).

No que diz respeito ao critério de seleção das palavras para as atividades de escrita inventada, a professora optou por utilizar palavras que estejam dentro de um mesmo campo semântico e que façam sentido para as crianças, como "alguma história que chamou atenção, brinquedos que elas gostam, brincadeiras, material escolar, alguns nomes da sala" (Professora 4). Ela, também, observa que, mesmo dentro do mesmo campo semântico, procura propor a escrita de palavras que variem quanto à quantidade de sílabas.

Ao longo das sessões, a profissional participou de maneira satisfatória, mantendo trocas respeitadas e significativas com as pesquisadoras e as demais professoras. Sempre expressando suas opiniões de forma respeitosa e compartilhando diversos relatos do dia a dia na sala de aula, a professora demonstrou ter encontrado no grupo um espaço aberto para o compartilhamento de informações. Além disso, ela manifestou um interesse genuíno nos PEIs, apresentando dúvidas sobre as pesquisas e buscando relacionar o modelo de intervenção nelas aplicado à sua prática. Esse interesse teve um resultado positivo, visto que, no questionário aplicado, na última sessão do grupo focal, ela demonstrou reflexões que indicavam ter assimilado os debates propostos. Um exemplo claro disso foi quando ela atribuiu alto grau de relevância para a alfabetização a itens essenciais na estrutura dos PEIs, como "*Saber docente para a gestão da atividade de escrita e da participação das crianças*", "*Organização de atividades de escrita em pequenos grupos em sala de aula*" e "*Intervenção na escrita da criança*".

Além disso, a resposta dada pela Professora 4 à pergunta aberta do mesmo questionário evidencia como as discussões que aconteceram ao longo do grupo focal foram bem compreendidas por ela. Ao ser questionada se e como o conhecimento dos PEIs, seus fundamentos teóricos e princípios pedagógicos, suas dinâmicas e recursos poderiam contribuir para a ampliação da concepção de aprendizagem e da reflexão sobre a prática pedagógica na alfabetização, a profissional respondeu que

conhecer o PEI deu uma contribuição expressiva na minha prática pedagógica e para um maior conhecimento, ampliação do processo de alfabetização. São destaques:

- Atividades de escrita em pequenos grupos em sala de aula;
- Estímulo à interação entre as crianças para escrita das palavras solicitadas;
- Ampliação das minhas estratégias no processo de escrita (*Respostas da Professora 4 no questionário utilizado no quinto encontro do grupo focal*).

A análise da participação da Professora 4 ao longo das sessões revela não apenas seu comprometimento e engajamento, mas também sua capacidade de ressignificar os conceitos

discutidos no grupo focal sobre os PEIs em sua prática pedagógica. Sua disposição para explorar diferentes estratégias, mesmo diante dos desafios enfrentados em uma sala de aula com um elevado número de alunos, reflete sua busca contínua pelo aprimoramento e pela promoção de um ambiente de aprendizado eficaz. A Professora 4 não apenas integrou os conceitos discutidos nos PEIs em sua prática, mas, também, os internalizou, como evidenciado por sua resposta ao questionário, na qual destacou os benefícios desses conhecimentos para sua prática pedagógica, demonstrando uma clara consciência das estratégias e princípios fundamentais para a alfabetização das crianças. Assim, seu envolvimento construtivo no grupo focal não apenas enriqueceu as discussões, mas também demonstrou o impacto positivo que a formação continuada pode ter no desenvolvimento profissional dos educadores.

#### 4.5 Professora 5: a escrita inventada como ferramenta avaliativa e a relevância do conhecimento sobre os PEIs

*“Considero que a prática do PEI deva ser discutida entre os grupos de professores alfabetizadores da RMBH e demais redes de ensino.”*

A quinta integrante do grupo concluiu sua formação acadêmica em pedagogia há mais de vinte anos em uma instituição privada. Ela é professora alfabetizadora, desempenhando esse papel por um período entre 6 e 10 anos. Atualmente, ela trabalha em um único turno em uma escola que existe há menos de cinco anos. Na referida instituição, atua como professora do 1º ano devido a um critério interno estabelecido pela escola.

No questionário inicial, a Professora 5 informou não conhecer os estudos relacionados aos PEIs e nem o termo “escrita inventada”. No entanto, a definição que deu para o que ela imaginou significar escrita inventada demonstrou que propõe atividades que envolvem produções baseadas em reflexões metalinguísticas. Para a professora 5, embora não esteja familiarizada com o termo, ele refere-se “à escrita espontânea ou à escrita 'do jeitinho da criança', que eu mesma utilizo” (Professora 5). A professora participou de todas as sessões do grupo focal.

O fato de a profissional não ter conhecimentos prévios sobre o termo escrita inventada parece ter condicionado diretamente sua participação no grupo focal. Isso porque, em certos momentos, ela demonstrou uma dificuldade para compreender o termo escrita inventada e quais atividades em sala de aula trabalhariam com esse tipo de escrita. O contato com o novo termo fez com que ela procurasse diferenciar o que ela já sabia do que ela já estava familiarizada –

escrita espontânea. Ela argumenta que, para ela, “escrita espontânea, a meu ver, ela é para sondagem, ela é para intervenção, ela é para verificação após uma intervenção”. A professora 5 ainda acrescenta que

até então, eu até faço a intervenção durante as atividades da sala, durante alguns momentos, mas tem um momento da escrita espontânea que é para eu saber a evolução do aluno e **tem um momento de outras atividades que nem trago com formato de escrita espontânea**, mas que tenha escrita espontânea, que eu faço a intervenção (*Depoimento da Professora 5 no segundo encontro do grupo focal, grifo nosso*).

A Professora 5 aplicava a lógica do paralelo entre atividades individuais e coletivas de escrita para diferenciar os conceitos de escrita espontânea, que é mais popular nas escolas, e escrita inventada, que ela veio a conhecer com a pesquisa. Para ela, ao realizar atividades avaliativas individuais, ela estaria seguindo o que propõe a teoria da psicogênese da escrita (Ferreiro; Teberosky, 1999) e realizando atividades de escrita espontânea. Nos demais casos, com mediação e interação, ela estaria propondo a realização de escritas inventadas. A fala, abaixo, é uma das que revelaram tal percepção e ela foi sucedida pela realização de uma explicação mais detalhada sobre os conceitos realizada pelas pesquisadoras.

A escrita espontânea que eu fiz até 20 dias atrás, é escrita espontânea individual. Essa em grupo que vocês recomendam aqui, na escrita inventada, vai ser meu próximo experimento, vai caracterizar como experimento, e tenho certeza que vai trazer uma um crescimento profissional aí para mim e pedagógico para as crianças (*Depoimento da Professora 5 no segundo encontro do grupo focal*).

Para ela, então, o que as diferencia (escrita inventada e espontânea) é a intencionalidade da atividade, permitindo ou não a intervenção docente, pontuado que “tem um momento da diagnóstica e tem um momento da intervenção” (Professora 5). Vale destacar o papel ativo desempenhado pela professora nas discussões ao longo do grupo focal. Além de compartilhar muito da sua prática, com informações importantes para a pesquisa que serão expostas ao longo deste tópico, a professora realizava com frequência perguntas sobre o termo “escrita inventada” e o modelo de intervenções realizadas nos PEIs. Um exemplo claro disso foi quando, na terceira sessão, a profissional realizou uma pergunta que sintetizava sua inquietação quanto ao papel do professor e a interação entre os alunos. Ela questiona: a interação entre os pares “deve ser incentivada? Eu acho que eu perdi essa informação na nossa última reunião. Essa interação, ela precisa ser incentivada no grupo ou eles criam esse movimento de forma espontânea?” (Professora 5).

Talvez, por, no início da pesquisa, ainda associar “escrita inventada” à “avaliação diagnóstica”, muito do que a professora revelou sobre o uso da escrita inventada em sua sala de aula referia-se às atividades avaliativas.

A Professora 5 conduz três avaliações desse tipo em cada etapa do período letivo: uma no início, outra no meio e a última no final, ressaltando que essas atividades têm "data marcada" no ano letivo. Essa prática regular destaca o compromisso da professora em monitorar de perto o desenvolvimento dos níveis conceituais de escrita e das habilidades de escrita dos alunos ao longo do tempo, proporcionando uma compreensão mais abrangente e detalhada de suas necessidades e progressos. A utilização de uma programação definida enfatiza a intencionalidade e planejamento associados a essas avaliações, consolidando-as como ferramentas valiosas para aprimorar o ensino e a aprendizagem.

A profissional revela, ainda, uma outra informação importante sobre a periodicidade dessas intervenções: a forma como a frequência vai diminuindo ao longo do ano. Ela pontua que realiza esse tipo de avaliação com uma frequência maior no começo do ano e que, ao se aproximar o final das etapas, ela as propõe com um intervalo de vinte dias. O período que ela chama de “fechamento de etapa”, inclusive, parece interferir diretamente na periodicidade da execução de atividades de escrita de palavras. Aparentemente, com as demandas mais urgentes relacionadas a essa época, as profissionais acabam dedicando maior tempo a ações como o lançamento de notas, presença e aplicação de avaliações e, conseqüentemente, não conseguem se dedicar com tanto afinco à proposição do trabalho com a escrita. Assim, ela realiza as atividades de escrita com uma frequência maior no começo do ano e justifica essa opção pelo fato da análise das produções escritas permitirem a criação de “um ponto de partida de planejamento” (Professora 5).

A valorização da utilização de atividades de escrita inventada para a apreensão do nível da escrita das crianças é traduzida, também, no formato dessas avaliações. Além de um rigor temporal, por acontecerem com data marcada, as atividades parecem seguir um rigor metodológico. O autoditado e as folhas impressas com gravuras são as duas formas de avaliação citadas. A partir das escritas produzidas com elas, a Professora 5 apontou realizar um estudo cuidadoso, utilizando tabelas com certo nível de complexidade para acompanhar a evolução das escritas. As tabelas possuem legendas que seguem os níveis propostos pela teoria da psicogênese da escrita (Ferreiro; Teberosky, 1999) para classificar as produções dos estudantes. A Professora 5 atribui a cada nível uma cor uma vez que, para ela, isso facilitaria a visualização e, conseqüentemente, o acompanhamento do progresso das escritas.

Ao longo dos encontros, a Professora 5 fez questão de reforçar sua confiança no modo como uma análise precisa das escritas inventadas pode impactar os processos de ensino e aprendizagem, utilizando-a como ferramenta para, com base na compreensão das hipóteses das crianças, planejar intervenções futuras. Durante suas falas, ela mencionou a tabela que utiliza como registro dessas avaliações e compartilhou com as pesquisadoras o documento que vinha trabalhando desde o começo do ano. Na época em que o arquivo foi enviado, ela havia realizado três avaliações: uma diagnóstica, outra no meio da etapa e outra ao final desse período. É interessante notar que a legenda utilizada pela professora confirma que ela apropriou-se dos níveis propostos pela teoria da psicogênese da escrita.

Tomando os devidos cuidados, para não expor a profissional, a instituição de ensino e os estudantes, a tabela enviada pela Professora 5 foi replicada abaixo, no Quadro 6. Os nomes dos alunos são organizados em ordem alfabética, o nome da escola foi substituído por “ESCOLA MUNICIPAL X” e o da profissional por “Professora 5”, em diálogo com o restante da pesquisa. Na tabela original, havia registros sobre as escritas dos 26 estudantes. Aqui, apenas os dados referentes aos dez primeiros foram expostos e seus nomes substituídos por “Estudante A” à “Estudante J”. Observa-se que o preenchimento da tabela é feito de forma detalhada para revelar o desenvolvimento dos infantes.

Conforme consta na linha dedicada a uma observação, a profissional propôs-se a “preencher os espaços por trimestre conforme a cor da legenda” (Professora 5). As siglas e cores presentes na legenda foram utilizadas para classificar as escritas das crianças. Assim como a professora havia exposto, a opção pela legenda com cores parece facilitar a visualização dos níveis de cada criança e como eles alteram-se com o passar do tempo.

**Quadro 6 - Exemplo de tabela utilizada para acompanhamento da evolução da escrita dos estudantes**

<p style="text-align: center;"><b>ESCOLA MUNICIPAL X</b> <b>SONDAGEM DA ESCRITA DOS ESTUDANTES DO 1º ANO - PROFESSORA 5</b></p>										
Nº	ESTUDANTES	AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA	2ª AVALIAÇÃO 1ª ETAPA	FINAL DA 1ª ETAPA	1ª AVALIAÇÃO 2ª ETAPA	2ª AVALIAÇÃO 2ª ETAPA	FINAL DA 2ª ETAPA	1ª AVALIAÇÃO 3ª ETAPA	2ª AVALIAÇÃO 3ª ETAPA	FINAL DA 3ª ETAPA
01	Estudante A	PS	PS	S/SVS						
02	Estudante B	PS	PS	PS						
03	Estudante C	GA	GA	PS						
04	Estudante D	PS	PS	S/SVS						
05	Estudante E	PS	PS	PS						
06	Estudante F	PS	S/SVS	S/CVS						
07	Estudante G	PS	S/SVS	S/SVS						
08	Estudante H	ALF	ALF	ALF ORT						
09	Estudante I	ALF	ALF	ALF ORT						
10	Estudante J	PS	PS	S/SVS						

**OBS.:** Preencher os espaços por trimestre conforme a cor da legenda

**LEGENDA**  
 Garatuja: GA  
 Pré-silábico: PS  
 Silábico sem valor sonoro: S/SVS/ Silábico com valor sonoro: S/CVS  
 Silábico-Alfabético: ALF/ Alfabético: ALF/ Alfabético Ortográfico: ALF ORT

Fonte: Autoria própria com base em arquivo compartilhado por uma participante da pesquisa.

Ao longo das discussões no grupo, a professora mencionou outras estratégias para organizar as crianças que apresentam algum tipo de dificuldade observadas nas avaliações que realiza ao longo do ano letivo. Por exemplo, ela destaca a presença de quatro alunos em sua sala que necessitam de apoio adicional devido às suas dificuldades em se apropriar do SEA. Para essas crianças específicas, ela descreve intervenções mais diretas e individualizadas. Em colaboração com uma professora de apoio, ela revela que, em algumas ocasiões, esses infantes são retirados do contexto da sala de aula para uma intervenção ainda mais personalizada. Esse tipo de prática é comum em outras escolas da rede, sendo inclusive relatada por outra participante do grupo.

A Professora 5, também, apresentou sua forma de trabalho com a escrita coletiva no quadro e sua opinião sobre essa intervenção. A profissional apontou que, no seu dia a dia, adota a estratégia de trabalhar com palavras geradoras e palavras que ela denominou como “importantes” para cada dia. Seleccionadas a partir das necessidades de aprendizagem, percebidas nas avaliações individuais, as palavras são analisadas no quadro de forma coletiva. A forma como a análise é conduzida, também, leva em consideração as necessidades identificadas de aprendizagem nas avaliações. Originalmente, as crianças produzem escritas inventadas, que são posteriormente analisadas a fim de chegar na escrita ortograficamente correta. Assim, é uma proposta de ensino que envolve uma ação que transita entre as atividades de escrita inventada e o ensino das correspondências grafema-fonema. Além das questões relacionadas ao desenvolvimento de habilidades de escrita e de leitura de palavras, a Professora 5 apontou como esses momentos são importantes para a autoestima das crianças vinculada à percepção de que são capazes de produzir escritas. Segundo ela,

a análise de palavras diariamente, que são palavras geradoras do dia e que nós aproveitamos para fazer aquela intervenção, de certa forma percebida naquela avaliação da escrita individual. Então eu acho que esse movimento feito no quadro, com palavras geradoras, palavras importantes naquele dia, ele traz um significado tão grande para criança porque ela própria percebe e os colegas também percebem o crescimento um do outro. Eles vão comentando: ‘olha professora, fulaninha acertou!’. E esse movimento, essa interação, acontece na sala diariamente (*Depoimento da Professora 5 no segundo encontro do grupo focal*).

Vale ressaltar que a partir das discussões conduzidas ao longo do grupo focal, a professora incorporou, em sua prática, a estratégia de conduzir atividades de escrita inventada em pequenos grupos. Na quarta sessão do grupo focal, ela compartilhou ter conduzido uma intervenção em pequenos grupos com os alunos que, conforme suas palavras, integram o "grupo

de reforço". Durante o relato, ela, também, ofereceu informações sobre como facilitava as interações e estimulava as reflexões, ao afirmar que

acabou que eu fiz esse experimento dos diálogos entre eles no grupo de reforço, que é um grupo menor. Então lá na outra escola, quando o foco não é avaliação, em tons de prova, diagnóstica mesmo, quando é uma atividade para eu fazer intervenção, eu vou sempre trazer isso. O meu perfil de trabalho de alfabetização, eu lido muito com som das letras. Então quando eu tô passando nas carteiras, observando a escrita das crianças, eu sempre falo: põe o dedo na palavra. A criança geralmente, conforme o nível da escrita, percebe o erro dela. Aí eu falo: presta atenção no som da letra. A criança repete o som da letra, o vizinho geralmente ajuda. No caso do primeiro ano eu sempre volto com o som da letra (*Depoimento da Professora 5 no quarto encontro do grupo focal*).

No que diz respeito ao critério utilizado para selecionar as palavras a serem escritas, a professora opta por escolher vocábulos que pertencem ao mesmo campo semântico, geralmente, baseando-se nas leituras realizadas em sala de aula. A seleção dessas palavras revela uma intencionalidade em suas práticas, pois, mesmo dentro de um campo semântico específico, ela varia o nível de complexidade das sílabas de acordo com o objetivo da atividade. Ao compartilhar uma experiência, ela exemplifica que

eu escolho as palavras por grupos semântico, geralmente. [...] Na última atividade que eu apliquei, eram animais também, o grupo semântico animais, porém sílabas complexas. Eu me lembro que tinha MINHOCA, GRILO, tinha LAGARTA. Por que eu escolhi esse tipo de palavras? Porque eu tenho sete alunos na sala que são leitores e eu queria perceber mais a escrita deles com sílabas complexas. [...] **Meu objetivo inicial** era perceber a escrita ortográfica, no caso dos alunos mais avançados. Eu pensei: eu vou trabalhar essa escrita desse grupo semântico de animais mas com sílabas complexas. E atingiu bastante o meu objetivo. Agora, de acordo com a pergunta que é como vocês selecionam, a minha preferência é grupo semântico. Às vezes eu atinjo a questão das sílabas, às vezes eu mesclo sílaba simples com complexas (*Depoimento da Professora 5 no terceiro encontro do grupo focal, grifo nosso*).

Analisando palavras trabalhadas em sessões de um PEI, em uma dinâmica realizada no terceiro encontro do grupo focal, a professora revela ter uma preocupação quanto à classificação das palavras trabalhadas, tendo uma preferência por substantivos concretos. Nessa mesma dinâmica, ela revela não optar por trabalhar com as famílias silábicas e, por isso, evita sugerir palavras que comecem com a mesma letra. Ao analisar o grupo de palavras DEU, DEDO, DIA e DADO, ela destaca que

dessas palavras aí eu usaria apenas DADO e DEDO que é algo concreto. Minha opinião, né? Quando eu vou escolher palavras para escrita espontânea eu sempre penso em objetos, animais, coisas que seriam palpáveis. Então, por exemplo, DEU e DIA eu não colocaria. Outra coisa, Pesquisadora 1, eu nunca fiz escrita espontânea

com a mesma família silábica. Eu não faço assim porque eu não trabalho família silábicas desta forma, entendeu? Então eu não daria, por exemplo, palavras só da família do D, só da família do F. É o meu jeito (*Depoimento da Professora 5 no quarto encontro do grupo focal*).

A Professora 5 identifica três principais obstáculos que dificultam a implementação de atividades de escrita inventada, especialmente em pequenos grupos, no cotidiano escolar: i) a presença de crianças com diferentes níveis de escrita, o que acarreta desorganização na sala de aula; ii) a falta de confiança das crianças em suas habilidades, resultando frequentemente em cópia durante as atividades de escrita; iii) o grande número de alunos na sala de aula, o que representa um desafio adicional para a implementação eficaz dessas atividades.

Sobre essas situações, ela afirma, respectivamente, que

acho que o mais difícil nessa interação é a questão das diferenças de níveis na sala. Por exemplo, eu tenho oito estudantes que já tem uma leitura perfeita, eles começaram já silábico-alfabético para alfabético e deram um salto. Muita literatura, muitas intervenções, alguns têm famílias bastante presentes e ajuda bastante. Esses alunos são leitores. Então manter a disciplina da sala para aquele coleguinha que é pré-silábico ainda pensar com efetividade, eu acho a situação mais difícil num projeto, numa atividade de intervenção na escrita. Porque aquele que pensa mesmo para escrever, porque precisa pensar mais, ele precisa de uma sala mais tranquila, para fazer algo de fato mais concreto, então eu acho um ponto preocupante. [...] O mais difícil mesmo é manter a organização da sala (*Depoimento da Professora 5 no quarto encontro do grupo focal*).

Outra situação que eu acho difícil e é difícil de controlar, eu tenho duas meninas que não tem autoconfiança na escrita espontânea. Então, sempre que esse tipo de atividade acontece, elas estão sempre mais antenadas na escrita do outro. Então se não for uma atividade comigo mesmo, em um momento mais tranquilo, raramente eu confio na escrita espontânea dessas duas crianças, porque é quase uma cópia (*Depoimento da Professora 5 no quarto encontro do grupo focal*).

Só que são quatro crianças! [Na intervenção realizada em um PEI] Por exemplo, na minha sala eu teria outras vinte e uma crianças. Outras vinte e uma crianças, ou em situações diferentes, ou também com escrita espontânea. Então é muito difícil gerir um grupo com esse perfil de trabalho. Não estou falando que é impossível, porque a própria Professora 3 explica muito bem o trabalho dela. Não é impossível, mas é muito difícil. Agora, a intervenção naquele grupo pequeno, conforme o vídeo que você apresentou, é muito rica! Ela é necessária. É necessário fazer esse tipo de intervenção, é muito rico (*Depoimento da Professora 5 no quarto encontro do grupo focal*).

Assim como mencionado anteriormente, ao final do grupo focal, a professora evidenciou ter compreendido o conceito de escrita inventada e alguns dos princípios dos PEIs, Por exemplo, ela atribuiu alto nível de relevância para alfabetização aos itens “Saber docente para a gestão da atividade de escrita e da participação das crianças” e “Saber docente para organizar a turma de diferentes formas em sala de aula”. Além disso, a apropriação do que foi debatido no grupo focal é evidente na resposta dada por ela à questão aberta, quando a docente demonstrou acreditar que os professores devem desenvolver saberes docentes que contribuiriam

para encaminhamentos e formas de agir compatíveis com os princípios que orientam os PEIs. Ela pontua que

a prática do PEI deva ser discutida entre os grupos de professores alfabetizadores da RMBH e demais redes de ensino e deva ser discutida e implementada nos cursos de formação de professores e pós-graduação em práticas de alfabetização. Saliento a importância de incentivar a escrita inventada no formato de grupos de alunos, com a cooperação na construção da escrita, fato que mais me chamou atenção. Além das orientações da seleção das palavras, na forma de intervenção na escrita e toda a pauta discutida no grupo de estudo/pesquisa (*Depoimento da Professora 5 em questionário aplicado no quinto encontro do grupo focal*).

Ao longo do grupo focal, a Professora 5 percorreu uma jornada significativa de aprendizado e reflexão, emergindo ao final com um domínio notável sobre a escrita inventada e os PEIs. Seu percurso desde a familiarização com os conceitos até a proposição de ações concretas para sua disseminação revela não apenas seu comprometimento, mas também sua capacidade de absorver e aplicar novos conhecimentos em sua prática pedagógica. Suas contribuições foram fundamentais para enriquecer as discussões no grupo focal, evidenciando a importância de compartilhar experiências e estratégias entre os educadores. Por meio de sua participação ativa, a Professora 5 aprofundou sua própria compreensão e contribuiu para o avanço coletivo do grupo, destacando a relevância da formação continuada para fortalecer as práticas de alfabetização. Assim, sua jornada exemplifica o potencial transformador do diálogo e da colaboração entre as professoras, como estratégia de formação em serviço no contexto escolar.

#### 4.6 Professora 6: as atividades de escrita inventada com crianças de seis anos e a importância da autoconfiança

*“Eles ficaram muito mais animados porque eles se sentiram capazes de produzir palavras.”*

A Professora 6 é graduada em pedagogia e concluiu seu curso há cerca de 10 a 20 anos em uma instituição pública. Há 11 e 15 anos, ela leciona na mesma escola, dedicando de 3 a 5 anos ao ensino da alfabetização. No ano de 2023, ela foi designada como professora do 1º ano por critérios internos da escola. Sua interpretação sobre a escrita inventada, apresentada no questionário inicial, alinha-se às observações de Soares (2016) sobre sua utilidade nas escolas brasileiras, entendendo que essas escritas refletem as hipóteses das crianças sobre a linguagem escrita inicial, podendo, portanto, servir como ferramenta de avaliação. A participação da professora deu-se apenas na segunda sessão do grupo focal. Apesar da participação apenas na

segunda sessão e de ter se retirado da pesquisa por razões pessoais, as contribuições da Professora 6 foram valorizadas no estudo devido aos dados substanciais que trouxe sobre as atividades da escrita inventada em sala de aula. Além disso, sua interação significativa com as demais professoras ao longo da sessão resultou em uma troca enriquecedora de ideias, de modo que muitos dos pontos levantados por ela correlacionam-se com as reflexões compartilhadas pelas outras profissionais nos outros encontros do grupo.

Quando se trata das atividades de escrita inventada em sala de aula, a Professora 6 revelou que, entre diversas estratégias, opta por dividir sua turma em dois grandes grupos. Ela utiliza um critério para selecionar os alunos para cada grupo, levando em conta o seu nível de escrita. Embora esse critério seja fundamental para sua abordagem, ela não entrou em detalhes sobre como o implementa ou quais são os fatores específicos que influenciam suas decisões. Ela disse, também, que propõe muitas atividades em dupla, agrupando as crianças de acordo com seu nível de escrita.

Ao oferecer uma visão mais aprofundada sobre o uso da escrita inventada para avaliar as produções das crianças, a Professora 6 ressaltou a distinção entre as atividades avaliativas e aquelas destinadas à reflexão sobre o funcionamento do sistema de escrita. Sobre as atividades de autoditado realizadas de forma individualizada, ela enfatizou que essa abordagem é projetada para permitir uma análise da escrita dos infantes em um momento posterior.

Para promover a reflexão metalinguística em atividades de escrita, mediada pela professora 6, esta propõe outras atividades dentro da sala de aula. Isso sugere que o objetivo dos autoditados é, principalmente, avaliar e melhorar as habilidades de escrita dos alunos, reservando momentos específicos para a reflexão linguística. Na opinião da professora, a estratégia de promover reflexões no dia a dia, individualmente, "não é tão eficaz, porque realizamos uma reflexão de uma palavrinha com um aluno, outra palavrinha com outro" (Professora 6).

Apesar de ter mencionado o uso de uma abordagem mais convencional para os momentos de avaliação, a Professora 6 questiona a exclusividade desse tipo de organização. Ao relatar uma crítica recebida de uma colega de escola por permitir que as crianças se movimentem livremente no espaço da sala de aula, ela ressalta que, embora tenha uma turma agitada, não vê problema com essa "bagunça". A professora atribuiu essa agitação à idade das crianças, que tinham em média seis anos na época do grupo focal, e expressou sua apreciação quando os alunos movem-se pela sala para, por exemplo, consultar o silabário. Essa postura demonstra uma visão flexível e adaptável da professora, reconhecendo a importância de

permitir que os infantes explorem o ambiente de aprendizado de maneira dinâmica e ativa mesmo que isso possa diferir das práticas mais tradicionais de organização em sala de aula.

Apesar de atribuir importância à movimentação e à exploração das crianças em sala de aula, a professora tem dificuldade para gestar a dispersão dos alunos na realização das atividades em grupo. Outra dificuldade da professora é encaminhar atividades que atendam as crianças com necessidades especiais, assim como a Professora 1. A docente comentou que, mesmo tendo um bom relacionamento com a turma e sendo uma profissional que não se incomoda com o trânsito de alunos pela sala, a presença, em sua sala, de dois alunos autistas e um que foi diagnosticado com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) são aspectos que “sobrecarregam sua rotina” (Professora 3).

Sobre a forma de organizar os alunos 3 – intervenção em estações – a professora disse que já havia realizado uma tentativa de trabalhar dessa maneira, mas não obteve sucesso. Ela justifica o insucesso da tentativa justamente pelo perfil de alguns alunos da sua turma: “mais agitados perturbam os que são um pouco menos agitados do que eles e vira briga” (Professora 6).

É importante ressaltar que, devido à sua participação em apenas uma sessão do grupo focal, as descrições fornecidas pela Professora 6 sobre sua prática com a escrita inventada foram preliminares. Assim, por termos poucas falas para análise, em certos momentos, não ficou claramente definido se ela estava se referindo a atividades de escrita inventada ou a atividades de escrita de palavras. Essa dificuldade em distinguir a natureza das atividades revela como, no contexto cotidiano da sala de aula, elas entrelaçam-se e podem ser conduzidas de forma simultânea.

Ao descrever os critérios que guiam sua seleção das palavras para as atividades de escrita inventada, a professora revela uma abordagem fundamentada em parâmetros linguísticos. Ela destacou três critérios principais. Inicialmente, ela explicou que, no início do ano letivo, optou por trabalhar com os nomes próprios das crianças e com palavras estáveis. Posteriormente, ela passou a introduzir as famílias silábicas, não seguindo, necessariamente, a ordem alfabética, mas iniciando com as letras que têm uma pronúncia mais prolongada. Além disso, a professora menciona a inclusão dos encontros vocálicos como parte de sua estratégia, ressaltando seu impacto positivo na autoestima das crianças. Em suas próprias palavras, a docente afirma que

conseguiu melhorar a autoconfiança das crianças trabalhando a questão dos encontros vocálicos e tratar isso também como forma de palavras. Eles ficaram muito mais animados porque eles se sentiram capazes de produzir palavras. E foi muito

interessante, porque: “Ah, ontem eu vi o IA na PADARIA”, “Eu vi o AI não sei aonde”. Eles começaram a fazer essas associações e, então, a questão da autoestima melhorou bastante (*Depoimento da Professora 6 no segundo encontro do grupo focal*).

A Professora 6 apresentou-se como uma pessoa que não apenas exemplifica a dedicação e a experiência enraizadas em sua longa trajetória como educadora, mas também como alguém aberta à reflexão e ao aprimoramento contínuo de suas práticas pedagógicas. Sua participação singular na pesquisa, embora breve, trouxe à tona reflexões sobre o emprego da escrita inventada em sala de aula. Além disso, suas interações significativas com as colegas evidenciam um ambiente colaborativo e enriquecedor, no qual ideias foram compartilhadas e debatidas em prol do progresso educacional. A flexibilidade demonstrada pela Professora 6 em relação à organização da sala de aula e às estratégias de ensino, especialmente em face dos comportamentos específicos de alguns alunos, revela um compromisso genuíno com o bem-estar e o progresso de cada criança em seu ambiente de aprendizado. Sua abordagem criteriosa na seleção de palavras para as atividades, embasada em considerações linguísticas e sensibilidade às necessidades dos alunos, destaca sua habilidade em criar um ambiente estimulante que promove tanto o desenvolvimento acadêmico quanto emocional.

4.7 Professora 7: atividades de escrita inventada em pequenos grupos e o impacto positivo das interações e da mediação docente

*“Porque para você trabalhar em termos de interação é necessário você ouvir o que os meninos estão trazendo.”*

A Professora 7, uma educadora experiente com mais de 20 anos de formação acadêmico-profissional em magistério e pedagogia em uma instituição pública, tem se dedicado apaixonadamente ao campo da alfabetização. Com experiência de mais de 11 anos nessa área, dos quais ela optou por permanecer em uma mesma escola, exerce com orgulho a função de professora do 1º ano. A Professora 7 apresentou uma definição coerente do termo escrita inventada, conceituando-a como "uma escrita em que a criança formula hipóteses sobre a língua em que está imersa, frequentemente desenvolvendo um código próprio de escrita e leitura". Sua participação ativa em várias sessões do grupo focal, incluindo a primeira, a segunda, a quarta e a quinta, demonstrou seu compromisso contínuo com aprimoramento profissional e sua disposição para contribuir com o desenvolvimento da prática educativa.

Durante sua participação, a Professora 7 compartilhou estratégias envolvendo implementação da escrita inventada em sua sala de aula, diferentemente de outras professoras, com especial ênfase no trabalho com pequenos grupos. Ao expor suas propostas, ela destacou a intencionalidade de sua abordagem, estabelecendo uma distinção clara entre as atividades de escrita inventada voltadas ao diagnóstico e aquelas destinadas a promover reflexões metalinguísticas, as quais ela caracterizou como "situações de vivência de aula mesmo". Em dois momentos distintos, ela ressaltou a importância do diagnóstico como uma ferramenta fundamental para orientar a prática docente, ao mesmo tempo em que afirmou adotar uma abordagem flexível na implementação da escrita inventada, valorizando tanto a mediação direta do professor quanto as interações entre os próprios alunos. A Professora 7 argumentou que essa prática tem sido uma constante em sua trajetória profissional ao longo de muitos anos, enfatizando que sua abordagem vai além do simples diagnóstico das habilidades das crianças, tendo em vista que incorpora uma gama de estratégias pedagógicas que visam enriquecer a experiência de aprendizado e desenvolvimento dos alunos. Sendo assim, ela pontuou que

queria acrescentar que, por mais que o diagnóstico seja para a gente no momento avaliativo, seja individual, o momento coletivo eu gosto muito de explorar ele na sala por causa dos conflitos que gera, do que um fala, do que o outro fala e eles começam a debater. Eles têm argumentos. Esse momento eu acho muito enriquecedor. Se o grupo tá num ambiente que possibilita essa discussão, eu acho muito rico e os meninos crescem ainda mais, o salto eu acredito que seja ainda maior. Por isso, por exemplo, grupos de intervenção - eu não sou professora de intervenção - mas nos grupos de intervenção são grupos menores para determinadas atividades, elas fazem a criança ter o conflito, para gerar o conhecimento mais no conflito com o outro, no encontro com o outro. Eu acho isso muito interessante porque um contrapõe: 'não, mas o LO, não pode ser só a letra O, porque o O sozinho não faz LO.' Vem o outro coleguinha que fala assim: "Ah, professora, mas O às vezes também tem som de U!" E isso é muito bacana na sala de aula (*Depoimento da Professora 7 no quarto encontro do grupo focal*).

Discutindo a importância de ampliar o escopo da escrita inventada além das atividades de diagnóstico das hipóteses das crianças, a Professora 7 compartilhou detalhes sobre uma atividade específica que realizou com seus alunos, inserindo-os na proposta de escrita inventada em pequenos grupos. Ela descreveu como adaptou uma atividade sugerida pelo livro didático, na qual os alunos deveriam, individualmente, elaborar uma lista de palavras relacionadas ao tema "doces". Modificando essa abordagem, a professora optou por organizar os alunos em grupos, levando em consideração seus níveis de escrita. Segundo a docente, esse formato de atividade em grupo oferece a vantagem de promover uma participação mais ampla das crianças. A Professora 7 destacou, ainda, que mesmo os alunos em estágio pré-silábico, que geralmente enfrentam desafios em atividades mais complexas ou avaliativas, conseguiram se envolver de

forma significativa. Ela observou que "mesmo os pré-silábicos, que normalmente numa atividade assim mais desafiadora, ou avaliativa, eles têm um pouco dessa questão de ficar meio travado, eles conseguiram" (Professora 7).

Como destacado anteriormente, a Professora 7 adota principalmente o critério do nível de escrita das crianças ao organizar os pequenos grupos, priorizando a junção daquelas que apresentam escrita alfabética e pré-silábica. Ela explica: "Eu coloquei os que são alfabéticos juntos [...] e coloquei principalmente os pré-silábicos juntos" (Professora 7). A justificativa para esse critério está no fato de que algumas crianças pré-silábicas tendem a se apoiar nas produções dos colegas para realizar cópias sem reflexão. Portanto, ao planejar os agrupamentos, a professora, também, considera as personalidades individuais das crianças, garantindo um ambiente propício para o desenvolvimento de cada uma delas.

A Professora 7 ressaltou que as interações entre as crianças são um dos principais motivos que a levam a realizar intervenções em pequenos grupos. Além disso, ela enfatizou a importância da mediação docente nesse tipo de intervenção, por exemplo, ao adotar estratégias de reforço positivo, a professora prioriza destacar os avanços realizados pelo grupo, especialmente em momentos de frustração com a escrita. Ela explica que prefere usar frases como "olha o que você já sabe, olha o que você já conseguiu associar" ao invés de adotar uma abordagem negativa, como "não, você não sabe ou você não conseguiu" (Professora 7). Essa abordagem visa fortalecer a autoconfiança dos alunos e promover uma atmosfera de aprendizado positiva, incentivando-os a persistir e a se esforçar mesmo diante de desafios.

No que diz respeito aos desafios enfrentados no cotidiano escolar para a implementação de atividades de escrita inventada em pequenos grupos, a Professora 7 destaca a quantidade de crianças como o principal obstáculo. Embora concorde com as preocupações das outras profissionais em relação à indisciplina, ao tamanho das salas de aula e à falta de assistência, reconhecendo esses fatores como justificativas para priorizar atividades individuais com mais frequência, ela ressaltou que a agitação das crianças é algo que faz parte do dia a dia da profissão. Para ela,

pelo espaço pequeno não dá para colocar mais [crianças], no máximo 20. Na minha turma da tarde eu tenho 26. Então as interações que eu observo melhor são da turma com menos crianças. E na turma com mais crianças eu preciso de outros recursos, eu preciso de uma pessoa, que seja uma monitora para ajudar em determinados momentos, para dar conta de tanta demanda assim. E acaba que algumas atividades são mais individuais mesmo. Mas quando dá para uma discussão coletiva eu prefiro pequenos grupos. Espalha cinco grupos ou seis grupos. Às vezes quando eles estão todos lá eu faço de seis para conversar com eles e passar em cada grupo. Então quem passa no corredor acha que a aula é uma barulheira sem fim e a gente volta com aquela dor de cabeça mesmo. Ossos do ofício. **Porque para você trabalhar em termos de**

**interação é necessário você ouvir o que os meninos estão trazendo** (*Depoimento da Professora 7 no quarto encontro do grupo focal, grifo nosso*).

A participação da Professora 7 nas sessões do grupo focal foi marcada por um envolvimento significativo, indicando que ela via o grupo como um espaço seguro para compartilhar experiências. Durante essas sessões, ela demonstrou uma abertura genuína ao discutir sua prática docente, revelando suas ações, convicções e dúvidas. Como resultado do engajamento nas discussões do grupo em torno dos princípios dos PEIs e de suas ações docentes, a Professora 7 apontou a importância das interações para a aprendizagem das crianças. Um exemplo claro foi quando, durante a quarta sessão, ao analisar as interações em uma sessão de um PEI, ela observou que

gostei também da questão de dar a voz a todos e de dar possibilidade de um contrapor o outro. Claro que tem aquelas pessoas que falam mais, que se apresentam primeiro, mas a questão da interação entre eles e o modo como você conduziu, dando voz a todos eles, isso foi muito legal. Porque quando você dá a voz a um outro que é mais retraído, mais tímido, e aquela outra que ela já foi falando no começo, possibilitou que ela escutasse e aí ela muda também. Eu achei isso muito legal, muito legal mesmo (*Depoimento da Professora 7 no quarto encontro do grupo focal, grifo nosso*).

Vale ressaltar que a professora atribuiu alto nível de relevância para a alfabetização aos itens "*Saber docente para a gestão da atividade de escrita e da participação das crianças*", "*Saber docente para organizar a turma de diferentes formas em sala de aula*" e "*Estabelecimento de critérios linguísticos para definir as palavras a serem escritas*". Além disso, ela considerou como de baixo impacto itens, como "*A atividade de cópia de palavras*" e "*Incentivo da coordenação e colegas de trabalho na escola*". A resposta aberta fornecida por ela ao mesmo questionário confirma o valor que ela atribuiu aos conhecimentos dos princípios dos PEIs. Isso, porque ela pontua que

conhecer e aplicar os princípios e fundamentos do PEI contribui diretamente nas práticas pedagógicas na construção do conhecimento pelo aluno, na autonomia, na criatividade e na consolidação do pensamento da criança. Possibilita ao professor estabelecer conexões e compreender como a criança está pensando. Suas hipóteses e seus argumentos visando a intervenção do professor. O conhecimento compartilhado entre as crianças e as interações que estes momentos podem consolidar novas aprendizagens. Quanto mais e melhor o professor conhecer os caminhos da aprendizagem para indivíduos, melhores e mais consistentes serão os resultados positivos no processo de alfabetização das crianças (*Depoimento da Professora 7 em questionário aplicado no quinto encontro do grupo focal*).

A trajetória da Professora 7, marcada por sua experiência de mais de duas décadas no magistério e na pedagogia, reflete um compromisso com o processo de alfabetização. Seu

engajamento nas sessões do grupo focal pode ser considerado não apenas uma disposição para compartilhar sua prática docente, mas também sua receptividade aos princípios e metodologias dos PEIs. A prática da professora aproxima-se muito do modelo de intervenção realizado nos PEIs e, talvez por esse motivo, ela identificou-se com eles. Um exemplo disso foi quando ela valorizou a mediação e as interações nas atividades de escrita inventada e o estabelecimento de critérios linguísticos para definir as palavras a serem escritas. Sua abordagem centrada no trabalho em pequenos grupos e na mediação ativa do professor reflete um compromisso com o desenvolvimento integral de cada criança, promovendo um ambiente de aprendizado colaborativo e estimulante. Por meio de sua dedicação e compreensão dos processos de aprendizagem individualizados, a Professora 7 reafirma o impacto positivo que uma prática pedagógica fundamentada nos princípios dos PEIs pode ter no processo de alfabetização das crianças, contribuindo para sua autonomia, criatividade e consolidação do pensamento.

#### 4.8 Uso da escrita inventada em turmas do 1º ano do Ensino Fundamental: reflexões a partir da participação das professoras

A análise das falas das professoras permite-nos algumas conclusões. Primeiramente, foi evidente a forma como a intencionalidade das atividades e seus objetivos impactam diretamente na forma como as atividades de escrita inventada são percebidas e conduzidas. Foi possível perceber dois grupos principais: atividades de escrita inventada para diagnóstico e atividades de escrita inventada para promover reflexões metalinguísticas.

As professoras revelaram realizar com frequência avaliações que utilizam a produção de escritas inventadas para identificar as hipóteses das crianças sobre o SEA. Para elas, ao compreender a forma como as crianças estão pensando, acessando suas hipóteses de escritas, elas conseguiriam planejar intervenções futuras mais assertivas. Como o objetivo dessas atividades é o de diagnosticar as hipóteses das crianças, elas são conduzidas individualmente, ou seja, cada criança produzindo sua própria escrita. No que diz respeito à interação entre os pares, as docentes indicaram não estimular as trocas. O mesmo acontece com a mediação, que não ocorre nesses momentos em que a intenção é apreender as hipóteses dos alunos. Além disso, o autoditado foi indicado como uma forma de conduzir esse tipo de atividade.

A forma como a produção de escritas inventadas é conduzida altera-se quando o objetivo é promover e estimular reflexões sobre o SEA. Nesses casos, a mediação docente é apontada como um diferencial. As professoras estimulam as reflexões sobre as letras e suas relações com a pauta sonora. Em alguns casos, as interações entre as crianças são estimuladas, visando

promover reflexões metalinguísticas conjuntamente. Em resumo, quando o objetivo do trabalho com a escrita inventada é incentivar reflexões metalinguísticas, há uma maior mediação e interação no ambiente da sala de aula. Diferentes maneiras de organizar as crianças foram apresentadas, com destaque para os agrupamentos em duplas, pequenos grupos e grandes grupos, utilizando como critério a proximidade dos níveis das escrita que produzem.

Diante da possibilidade de trabalhar com a escrita inventada em pequenos grupos e com uma mediação ativa, as professoras apresentaram alguns limites e possibilidades. Como dificultadores, elas apontaram a estrutura física das escolas, com destaque para o tamanho das salas; o grande número de alunos nas salas de 1º ano; a falta de assistência de estagiários e de acompanhantes especializados para os alunos público-alvo da educação especial; a existência de alunos com níveis de escrita muito diferentes em uma mesma turma e a dificuldade para mediar as interações entre as crianças sem que evolua para uma situação de desordem.

Como possibilidade, as professoras apresentaram a forma como as interações entre as crianças podem fazer surgir reflexões mais ricas sobre o SEA. Elas acreditam que essas trocas, além de favorecer as habilidades de argumentação, permitem que as crianças conflitem suas hipóteses e avancem em suas escritas. Além disso, a existência de pequenos grupos de crianças com níveis de escritas próximas foi percebida como uma boa estratégia para uma mediação mais assertiva, possibilitando reflexões específicas para a evolução das hipóteses de cada grupo. No que diz respeito à forma como esse tipo de intervenção pode resultar em desordem e conversas paralelas, as profissionais entenderam essa possibilidade como uma das especificidades da sala de aula e argumentaram que ela é necessária quando o objetivo é ouvir o que os infantes apontam.

As professoras, também, detalharam os critérios que adotam para selecionar as palavras abordadas nas atividades de escrita inventada, tanto as de diagnóstico quanto as voltadas para reflexões. O campo semântico foi mencionado com maior frequência, indicando que, para elas, esse critério é mais relevante do que o critério linguístico. Para selecionar o campo semântico, elas explicaram que se baseiam em temas que despertam o interesse das crianças, na literatura e em tópicos abordados em outros projetos da escola. Quando mencionaram critérios linguísticos, as profissionais demonstraram estar atentas à quantidade e à complexidade das sílabas nas palavras, buscando selecionar vocábulos considerados apropriados para infantes com diferentes níveis de habilidade na escrita.

Com as falas das professoras ficou evidente como, no Ensino Fundamental, existe uma linha tênue entre as atividades de escrita e as atividades de escrita inventada. O que as docentes revelaram é que as atividades de escrita inventada são aquelas que buscam mobilizar as crianças

para um tipo de reflexão metalinguística dirigida para a compreensão do princípio alfabético da escrita. Essas atividades estimulam a produção escrita antes mesmo de as crianças iniciarem a aprendizagem sistemática das correspondências fonema-grafema. Isso não significa dizer que elas não aprendam algumas correspondências na fase em que estão em processo de conceitualização da escrita, mas que não é esse o foco da ação de aprendizagem. Sejam mediadas ou não, tais atividades concentram-se nas reflexões realizadas pelos alunos.

Por outro lado, quando as crianças já compreenderam o princípio alfabético e a orientação pedagógica está voltada para a aprendizagem das correspondência fonema-grafema, as atividades de escrita, em sala de aula, exploram o escrever corretamente, de acordo com as regras ortográficas da língua. Assim, são diferentes os exercícios que permitem que as crianças inventem uma escrita – escrita inventada – e aqueles que ensinam a escrita de uma palavra – atividades de escrita.

Muito do que as professoras revelaram sobre suas práticas só foi compartilhado, porque elas estavam em um ambiente de troca, participando de um grupo de profissionais. Assim, a escolha do grupo focal como método de coleta de dados mostrou-se acertada e teve um impacto positivo no desenvolvimento da pesquisa. As professoras pareciam considerar o grupo como um espaço seguro para discussão, onde podiam compartilhar suas opiniões, práticas, certezas e inseguranças. As interações entre as profissionais e entre elas e as pesquisadoras foram sempre respeitosas e produtivas, por exemplo, mesmo que o objetivo da pesquisa não fosse alterar as práticas das docentes, diante do compartilhamento de experiências positivas, as profissionais começaram a implementar, em suas práticas, as estratégias discutidas no grupo. Isso ficou evidente quando as professoras começaram a utilizar atividades de escrita inventada em pequenos grupos, incentivando a interação entre as crianças e adotando uma mediação mais ativa.

A análise das práticas das professoras revelou importantes reflexões sobre o uso da escrita inventada no contexto educacional. Ficou evidente como a intencionalidade das atividades e seus objetivos têm um impacto significativo na forma como são percebidas e conduzidas. A distinção entre atividades de escrita inventada para diagnóstico e aquelas voltadas às reflexões metalinguísticas foi claramente delineada, destacando a importância de compreender as hipóteses das crianças sobre a escrita alfabética. A criação de um ambiente de troca por meio do grupo focal mostrou-se fundamental, proporcionando um espaço seguro para as professoras compartilharem suas práticas, experiências e desafios. A interação respeitosa e produtiva entre as profissionais e as pesquisadoras foi um elemento essencial para o sucesso dessa abordagem. A partir das discussões e reflexões no grupo, as professoras foram capazes

de implementar novas estratégias em suas práticas, como o uso de atividades de escrita inventada em pequenos grupos, demonstrando a eficácia desse método de coleta de dados e sua influência positiva no desenvolvimento profissional das docentes.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo investigar como as professoras do primeiro ano do Ensino Fundamental da rede municipal de Belo Horizonte reinterpretem o modelo de intervenção aplicado nos PEIs. Para alcançar esse propósito, um questionário foi administrado às professoras, seguido por um grupo focal com sete participantes. Ao longo de cinco sessões do grupo focal, as questões de pesquisa foram exploradas e os objetivos específicos foram cumpridos. Como reafirmação, os objetivos específicos deste estudo foram: i) identificar e analisar a percepção das professoras sobre as dinâmicas interativas de Programas de Escrita Inventada, as possibilidades de organização das crianças, a seleção das palavras, o acompanhamento das crianças, o planejamento e encaminhamento da escrita inventada na rotina da sala de aula; ii) verificar se, na opinião das professoras, o conhecimento de Programas de Escrita Inventada contribui para a ampliação da concepção de aprendizagem e da reflexão sobre a prática pedagógica na alfabetização; iii) identificar dúvidas, tensões e possibilidades apresentadas pelas professoras em relação ao modelo dos Programas de Escrita Inventada.

Os objetivos foram alcançados, pois as questões de pesquisa, elaboradas com base nesses objetivos, foram respondidas. Essas questões foram agrupadas em dois conjuntos: uma série de perguntas sobre as práticas docentes relacionadas à escrita inventada e outra série sobre as percepções das professoras em relação aos PEIs. As questões foram as seguintes: ii) *sobre a prática docente*: o que as professoras realizam em seus cotidianos quando propõem atividades de escrita em sala de aula? A escrita inventada faz parte das propostas de escrita das professoras? Se sim, como elas planejam e encaminham a escrita inventada na rotina da sala de aula? Se e como as professoras organizam as crianças para a produção da escrita inventada em sala de aula? Há algum critério de seleção das palavras a serem propostas para a realização de tarefas de escrita? Se e como as professoras fazem acompanhamento do impacto da escrita inventada no desenvolvimento das crianças? ii) *sobre as percepções das profissionais sobre os PEIs*: Como as professoras avaliam as dinâmicas interativas dos PEIs, considerando as condições de realização na rotina escolar, as expectativas de aprendizagem estabelecidas na escola e os modelos culturais que constituem a prática pedagógica? Como as profissionais avaliam os critérios utilizados nas pesquisas para a seleção e agrupamento das crianças? Como as profissionais avaliam os critérios utilizados nas pesquisas para a seleção dos vocábulos a serem trabalhados?

No âmbito da prática docente, observou-se que a escrita inventada integra as propostas de escrita das professoras. A maneira como planejam e conduzem essas atividades está diretamente relacionada aos objetivos que desejam alcançar por meio delas, destacando-se principalmente o diagnóstico das hipóteses das crianças e a promoção de reflexões metalinguísticas. Quando o propósito da atividade é compreender como os infantes concebem o SEA por meio de uma avaliação, as escritas são produzidas de forma individual, sem interação entre os colegas e sem a mediação direta das professoras. É por meio dessas atividades que as profissionais monitoram se suas intervenções têm sido eficazes e planejam suas ações futuras.

Quando o objetivo é promover reflexões, observa-se uma maior flexibilidade nos arranjos das crianças. Foram mencionadas atividades individuais, com a turma toda com a professora atuando como escriba, em grupos maiores, em grupos menores e em duplas. Nessas circunstâncias, as interações entre os estudantes parecem ser encorajadas e há uma mediação docente mais ativa. Em resumo, com a avaliação diagnóstica, as professoras querem ver as hipóteses das crianças, com as atividades, elas querem ver como as crianças apropriam-se do SEA, incentivando essa apropriação.

Em certas ocasiões, a mediação ativa das professoras, visando fomentar reflexões, leva as atividades de escrita inventada a se transformarem em atividades de escrita de palavras, concentrando-se na escrita ortograficamente correta. Isso parece ser uma particularidade do trabalho com escrita inventada no contexto do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, ouvir o relato das professoras sobre o uso da escrita inventada nas turmas de primeiro ano permitiu-nos aprofundar nosso entendimento sobre o conceito de escrita inventada. Ficou mais evidente que as escritas inventadas são aquelas desenvolvidas pelas crianças antes de dominarem as correspondências entre grafemas e fonemas, baseadas em suas próprias hipóteses, que surgem a partir do conhecimento das letras e da habilidade de refletir sobre o sistema fonológico. No início do processo de alfabetização, especialmente na Educação Infantil e nos primeiros meses do primeiro ano, esse tipo de produção é extremamente benéfico, pois permite que as crianças reflitam sobre o princípio alfabético e, ao criar suas próprias escritas, apropriem-se dele.

O relato das professoras evidenciou que, no contexto do Ensino Fundamental, há uma expectativa de que os estudantes produzam escritas ortograficamente corretas, e as intervenções das professoras, geralmente, visam a esse objetivo. Ao longo do primeiro ano, incentiva-se que as crianças abandonem suas escritas inventadas e passem a aprender a escrever de acordo com as regras ortográficas estabelecidas. Quando os infantes escrevem com base no sistema

convencional, e não mais em suas próprias hipóteses, elas não estão mais realizando uma atividade de escrita inventada, mas uma atividade de escrita.

Independentemente da natureza e do propósito das atividades, as professoras demonstraram consistência ao delinear os critérios utilizados para selecionar as palavras a serem abordadas nas atividades de escrita inventada. O campo semântico emergiu como o critério mais recorrente, destacando sua maior relevância em relação ao critério linguístico. Elas explicaram que escolhem o campo semântico com base em temas que despertam o interesse das crianças, na literatura e em tópicos abordados em outros projetos escolares. Além disso, ao discutirem os critérios linguísticos, demonstraram atenção à quantidade e à complexidade das sílabas nas palavras, buscando selecionar termos adequados para crianças com diferentes níveis de habilidade na escrita.

A análise da percepção das professoras sobre os PEIs revelou uma visão, geralmente, positiva em relação a esse modelo de intervenção. Elas destacaram a valorização das dinâmicas interativas, especialmente a estimulação das interações entre as crianças nos pequenos grupos, e elogiaram as estratégias de mediação ativa adotadas pelos pesquisadores. Embora tenham expressado algumas ressalvas em relação aos critérios linguísticos utilizados para selecionar as palavras a serem escritas, as professoras compreenderam sua relevância para os objetivos da pesquisa e reconheceram sua inserção dentro de um contexto investigativo. Além disso, identificaram-se positivamente com os critérios de agrupamento das crianças e vislumbraram possibilidades de replicá-los em suas salas de aula. Para elas, o conhecimento adquirido sobre os PEIs representou uma contribuição significativa para a ampliação de suas concepções de aprendizagem e reflexões sobre a prática pedagógica na alfabetização.

Embora tenham validado o modelo de intervenção aplicado nos PEIs, as professoras, também, destacaram alguns limites que encontraram. Esses limites dizem respeito às condições de realização na rotina escolar, às expectativas de aprendizagem estabelecidas pela escola e aos modelos culturais que permeiam a prática pedagógica. Elas identificaram alguns dificultadores, incluindo a limitação da estrutura física das escolas, especialmente o tamanho das salas e o grande número de alunos nas turmas do primeiro ano. Além disso, apontaram a falta de apoio de estagiários e de acompanhantes especializados para os alunos com necessidades educacionais especiais, bem como a heterogeneidade dos níveis de escrita dos alunos em uma mesma turma. A mediação das interações entre as crianças, também, foi mencionada como um desafio, com a dificuldade de evitar que essas interações resultem em desordem na sala de aula.

Um limite desta pesquisa diz respeito à ausência de observações da prática docente como parte do método de investigação. Embora os relatos das professoras tenham sido valiosos, em certos momentos, a falta de detalhes e informações que apenas uma observação direta poderia fornecer fez-se notar. Compreendemos que as percepções e abordagens das professoras em relação aos PEIs e às atividades de escrita inventada foram expressas por meio de suas palavras, mas não foram corroboradas por observações das ações efetivas em sala de aula. Portanto, sugere-se, para estudos futuros, a inclusão do acompanhamento da implementação das atividades baseadas nos princípios dos PEIs, permitindo uma análise mais abrangente sobre como essas práticas são conduzidas e qual seu impacto real na aprendizagem da língua escrita pelos alunos.

Com base nos relatos das professoras sobre como o conhecimento dos PEIs influenciou suas percepções sobre o uso da escrita inventada em sala de aula, surgiu a ideia de desenvolver um Recurso Educacional como parte integrante desta pesquisa. Isso, porque a pesquisa está inserida no programa do Mestrado Profissional da FaE/UFMG (Promestre), cujo objetivo é promover pesquisas relevantes para a prática docente, resultando não apenas em dissertações, mas também em Recursos Educacionais que tenham um impacto positivo no cotidiano das salas de aula.

Considerando que esta pesquisa visa ampliar o diálogo entre a academia e as escolas e que, para isso, propõe o compartilhamento de estudos com professoras da educação básica, o Recurso Educacional é concebido como um facilitador desse diálogo. Socializar os resultados da pesquisa com profissionais que não fazem parte do ambiente acadêmico exige algumas adaptações, pois o corpo docente das escolas é geralmente mais heterogêneo e amplo. É essencial ter cuidado tanto com o conteúdo quanto com a forma de apresentação para garantir que as professoras compreendam e possam aplicar os achados dos estudos em suas práticas (GARCIA, 2003, p. 13).

O recurso educacional desenvolvido consiste em um vídeo elaborado para compartilhamento com professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sintetizando as discussões realizadas no Grupo Focal. Esse material foi criado em colaboração com as professoras participantes do estudo, incorporando não apenas os aspectos centrais dos estudos baseados nos PEIs, mas também noções da prática docente reveladas pelas professoras. Dessa forma, o vídeo apresenta uma estrutura e informações significativas, sendo adequado para ser compartilhado com os demais profissionais.

Ouvir as professoras sobre a metodologia de pesquisa empregada nos PEIs proporcionou-nos reflexões sobre a importância de estabelecer um diálogo mais próximo entre

a academia e as escolas. Embora sejam contextos distintos, cada um com suas próprias especificidades, a interação entre eles é fundamental e traz benefícios significativos para ambos os lados. Nesse contexto, a condução desta pesquisa só foi possível devido à disposição das professoras em compartilhar suas práticas e serem sinceras em relação às suas percepções. Vale ressaltar que a prática das professoras no trabalho com escritas inventadas foi aprimorada em grande parte devido às pesquisas desenvolvidas sobre o tema nos últimos anos. Esse intercâmbio contínuo de conhecimento entre a academia e as escolas é essencial para promover melhorias constantes na prática docente e no desenvolvimento educacional de forma mais ampla.

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Ana; MARTINS, Margarida Alves. Escrita inventada no jardim-de-infância: Contributos para a aprendizagem da leitura e escrita. *Análise Psicológica* [online]. 2018, vol. 36, n. 3, p. 341-354. Disponível em: <v36n3a06-1308\_Layout 1 (researchgate.net)>. Acesso em: 14 jun. 2022.
- ALBUQUERQUE, Ana; SALVADOR, Liliana; MARTINS, Margarida Alves. A evolução da escrita inventada e a aquisição precoce da leitura em crianças de idade pré-escolar: O impacto de um programa de intervenção de escrita inventada. In: *Livro de Actas do XI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. 2011, p. 3455-3466. Disponível em: <albuquerque\_XI\_Congreso\_Internacionalgalego-portugues.pdf (ispa.pt)>. Acesso em: 14 jun. 2022.
- ALMEIDA, Tiago A. F. *Instrução transmissiva ou construtivista nos programas de escrita inventada?* Impacto na qualidade das escritas inventadas de crianças em idade pré-escolar. Tese (Doutorado) – Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida (ISPA), Lisboa, 2014. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/70652436.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2022.
- ALVES MARTINS, Margarida; ALBUQUERQUE, Ana. Dinâmicas interativas em programas de escrita inventada: Um estudo qualitativo em contexto de jardim-de-infância. *Educar hoje: Diálogos entre psicologia, educação e currículo*, p. 169-186, 2019. Disponível em: <Educar hoje 169-187 (core.ac.uk)>. Acesso em: 13 jun. 2022.
- ALVES MARTINS, Margarida. et al. Escrita inventada e aquisição da leitura em crianças de idade pré-escolar. *Psicologia: teoria e pesquisa*, v. 31, n. 2, p. 137-144, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/7006/1/Educar%20hoje%20169-186.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2022.
- ALVES MARTINS, Margarida; SILVA, Cristina. The impact of invented spelling on phonemic awareness. *Learning and Instruction*, v. 16, n. 1, p. 41-56, 2006.
- ARAUJO, Liane Castro de. A dimensão material da ação e formação de alfabetizadores. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 13, n. 27, p. 311-329, 2018. Disponível em: <A dimensão material da ação e formação de alfabetizadores | Araujo | Revista Contemporânea de Educação (ufrj.br)>. Acesso em: 16 jul. 2022.
- BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. *Presses Universitaires de France*, 1977.
- BABBIE, Earl. *Métodos de pesquisas de survey*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2003.
- BARCELOS, Gilmara Teixeira; PASSERINO, Liliana Maria; BEHAR, Patricia Alejandra. Redes sociais na internet: Ambiente pessoal de aprendizagem na formação de professores iniciantes de matemática. *Revista Novas Tecnologias na Educação*, v. 9, n. 1, 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/21902/12706>. Acesso em: 19 jun. 2022.

BARCELOS, Nora Ney Santos; VILLANI, Alberto. Troca entre universidade e escola na formação docente: uma experiência de formação inicial e continuada. *Ciência & Educação (Bauru)*, v. 12, p. 73-97, 2006. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/ciedu/v12n01/v12n01a07.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2022.

BISSEX, Glenda L. *GNYS AT WRK: A child learns to write and read*. Harvard University Press, 1980.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008b.

CHOMSKY, Carol. Language and reading. *Applied linguistics and reading*, p. 112-128, 1979.

CHOMSKY, Carol. Write first, read later. *Childhood education*, v. 47, n. 6, p. 296-299, 1971.

DEWEY, J. The sources of a science of education. New York: Horace Liveright, 1929. *Cadernos de pesquisa*, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Formação de professores, trabalho e saberes docentes| Training of teachers, work and teaching knowledge. *Trabalho & Educação*, v. 24, n. 3, p. 143-152, 2015.

DUTRA, Natália Marcelino. *Os usos das letras móveis em um Programa de Escrita Inventada com crianças de cinco anos*. Belo Horizonte, 2021

FERREIRO, Emília. *O ingresso na escrita e nas culturas do escrito seleção de textos de pesquisa*. Tradução de Rosana Malerba. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

FERREIRO, Emília.; TEBEROSKY, Ana. (1984). *Psicogênese da língua escrita*. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein; Liana de Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GARCIA, Regina Leite. Para quem investigamos—para quem escrevemos: reflexões sobre a responsabilidade social do pesquisador. *Para quem pesquisamos, para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais*, v. 2, p. 11-36, 2003.

GATTI, Bernadete Angelina. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

LANZA, Paula Moreira Martins de Oliveira. *A mediação pedagógica na escrita inventada com crianças de cinco anos*. Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <[https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-B9JMKC/1/paula\\_\\_disserta\\_o\\_\\_ufmg\\_\\_\\_\\_final\\_8\\_\\_7\\_12.pdf](https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-B9JMKC/1/paula__disserta_o__ufmg____final_8__7_12.pdf)>. Acesso em: 23 maio. 2022.

LEVIN, Iris; ARAM, Dorit. Promoting early literacy via practicing invented spelling: A comparison of different mediation routines. *Reading Research Quarterly*, v. 48, n. 3, p. 221-236, 2013.

MACÊDO, Andressa Camargos *et al.* *A escrita inventada e o uso das letras móveis com crianças de cinco anos*. Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/31942/1/>>. Acesso em: 07 jul. 2022.

MARTINS, Maria Inês de Vasconcelos Braga Horta; MARTINS, Margarida Alves. Desenvolvimento de competências no pré-escolar: A importância das práticas de escrita inventada. *Psicologia*, v. 28, p. 41-51, 2014. Disponível em: <<https://revista.appsicologia.org/index.php/rpsicologia/article/view/626/363>>. Acesso em: 17 jul. 2022.

MONTEIRO, Sara Mourão. Escrita Espontânea. *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. 2014. Disponível em: <<https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/escrita-espontanea>>. Acesso em: 12 maio. 2024.

MONTEIRO, Sara Mourão; MONTUANI, Daniela Freitas Brito; MACÊDO, Andressa Camargos. A escrita inventada em contexto de produção com e sem mediação pedagógica. *Revista Brasileira de Alfabetização*, n. 9, 2019. Disponível em: <<https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/342>>. Acesso em: 10 maio. 2022.

MONTUANI, D. F. B.; MACIEL, F. I. P. (Org.); MONTEIRO, S. M. (Org.); RESENDE, V. B. (Org.). *Grupo de pesquisa em alfabetização e o programa de escrita inventada*. 1ª ed. Belo Horizonte: UFMG/FaE/CEALE, 2021, v. 1, 109 p.

MORGAN, David L. et al. When to use focus groups and why. *Successful focus groups: Advancing the state of the art*, v. 1, p. 3-19, 1993.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de pesquisa*, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

OLIVEIRA, Juliane Gomes; MACIEL, Francisca Izabel Pereira. O Programa de Escrita Inventada na Alfabetização de Jovens e Adultos: uma análise sobre a escrita de palavras. *Revista Brasileira de Alfabetização*, n. 11, 2019.

OLIVEIRA, Juliane Gomes. *O Programa de Escrita Inventada na Alfabetização de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte, 2020.

OUELLETTE, Gene; SÉNÉCHAL, Monique. Pathways to literacy: A study of invented spelling and its role in learning to read. *Child development*, v. 79, n. 4, p. 899-913, 2008.

PIAGET, Jean. *A representação do mundo na criança*. 2ª ed. Trad. Adail Ubirajara Sobral. Aparecida: Ideias & Letras. 2005.

PROENÇA, Margarida Cid; DA SILVA REIS, Andreia; MARTINS, Margarida Alves. Programas de escrita inventada desenvolvidos com crianças do pré-escolar. *Silva*, v. 2006, n. 2009, 2008. Disponível em: <[https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/39584975/Programas\\_de\\_escrita\\_inventada-libre.pdf?1446375461](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/39584975/Programas_de_escrita_inventada-libre.pdf?1446375461)>. Acesso em: 10 jul. 2022.

READ, Charles. Lessons to be learned from the preschool orthographer. *Foundations of language development*, v. 2, p. 329-346, 1975.

READ, Charles. Pre-school children's knowledge of English phonology. *Harvard educational review*, v. 41, n. 1, p. 1-34, 1971.

RESENDE, Valéria Barbosa de; MONTUANI, Daniela Freitas Brito. A mediação pedagógica na escrita inventada de crianças no processo de alfabetização: Palavras com estrutura silábica CVC e CV nasal. *Educação em Revista*, v. 36, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/NXPdVxFwWqfpZhcsJLtjQJM/?lang=pt>>. Acesso em: 11 jun. 2022.

RIEBEN, Laurence et al. Effects of various early writing practices on reading and spelling. *Scientific studies of reading*, v. 9, n. 2, p. 145-166, 2005.

SANTOS, Uélida Conceição Pereira Pacheco dos. *Reflexões sobre a relação oral/escrito na escrita inventada por crianças de cinco anos*. Belo Horizonte. 2020. Disponível em: <[https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/34712/1/Disserta%20a7%20a3o\\_Reflex%20b5esSobreARela%20a7%20a3oOralEscrito.pdf](https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/34712/1/Disserta%20a7%20a3o_Reflex%20b5esSobreARela%20a7%20a3oOralEscrito.pdf)>. Acesso em: 16 jul. 2022.

SOARES, Magda. *Alfabetização: a questão dos métodos*. Contexto. Belo Horizonte, 2016.

SOARES, Magda. *Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. Contexto. Belo Horizonte, 2020.

SPINILLO, A. G.; LAUTERT, S. Pesquisa-intervenção em psicologia do desenvolvimento cognitivo: Princípios metodológicos, contribuição teórica e aplicada. In: CASTRO, L. R.; BESSET, V. L. (Orgs.). *Pesquisa-intervenção na infância e juventude*. Rio de Janeiro: NAU, 2009, p. 294-321.

TARDIF, Maurice. Saberes Docentes e Formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 14, n. 37, p. 366, 2002.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e pesquisa*, v. 31, p. 443-466, 2005.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Organizadores Michael Cole et al. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. (2007). *A formação social da mente*. São Paulo, Martins Fontes, 1984.

## ANEXOS

## Anexo A – TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido/Professor(a) – Parte I

## TCLE

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO/PROFESSOR(A)

Prezado(a) Professor(a) \_\_\_\_\_

Eu, Sara Mourão Monteiro, professora do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação e Docência, da Faculdade de Educação da UFMG, juntamente com Natália Marcelino Dutra, professora da Educação Básica, estamos realizando uma pesquisa intitulada “A resignificação de Programas de Escrita Inventada (PEI) por professoras do primeiro ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF)” e temos o prazer de convidá-lo(a) para participar.

O objetivo da pesquisa que realizamos é compreender as percepções de professoras do primeiro ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF) sobre os Programas de Escrita Inventada (PEI) e com ela pensamos em contribuir para os processos de alfabetização e letramento, podendo ser este um benefício deste estudo para a escola e os estudantes.

O procedimento que estamos propondo é a realização de um Grupo Focal.

Sabemos que as ações que pretendemos desenvolver poderão criar algum incômodo, como por exemplo, a ocupação de seu tempo, a mudança de seus planejamentos, mas estaremos atentos e dispostos a compartilhar as ações para que possamos também te auxiliar ao melhoramento da prática, em reuniões em horários marcados por você de modo a propiciar situações em que todos se sintam à vontade para se expressarem. Acreditamos ainda que nossa proposta de pesquisa poderá colaborar com sua própria ação na sala de aula, pois nos comprometemos a te apresentar todos os resultados. Caso haja danos decorrentes dessa participação, você tem direito a assistência e a buscar indenização.

Diante das normas do Comitê de Ética da Pesquisa da UFMG, informamos que os dados coletados serão confidenciais e utilizados unicamente para fins dessa pesquisa, podendo ser divulgadas em congressos, simpósios, seminários, revistas, livros e nas dissertações dos pós-graduandos. As informações e dados obtidos serão gravados e arquivados pelos pesquisadores pelo prazo de dez (10) anos, sob responsabilidade da pesquisadora principal, que os destruirá ao findar do tempo. Sua identidade ficará preservada por meio do uso de um nome fictício e você não terá nenhuma despesa ou remuneração com a pesquisa. Esclarecemos, ainda, que a qualquer momento você poderá pedir esclarecimentos sobre ela e até mesmo se recusar a continuar participando.

Desde já, agradecemos a sua colaboração.

Caso você concorde em participar da pesquisa, pedimos que preencha o termo abaixo e assine esse documento que irá em duas vias, uma para você e outra com a pesquisadora responsável.

\_\_\_\_\_  
Sara Mourão Monteiro  
Pesquisadora responsável

\_\_\_\_\_  
Natália Marcelino Dutra  
Pesquisadora Corresponsável

**Anexo B – TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido/Professor(a) – Parte II**

Eu, \_\_\_\_\_,

RG \_\_\_\_\_, declaro que fui consultado(a) pelas responsáveis pelo projeto de pesquisa, Sara Mourão Monteiro, telefone (31) 999582485, CPF 724.448.006-72 e Natália Marcelino Dutra, telefone, (31) 989763863, CPF 140.799.606-11e respondi positivamente à sua demanda de realizar sua pesquisa. Terei liberdade para manifestar minha adesão ou não ao projeto, sem qualquer prejuízo. Entendi as informações fornecidas pelas pesquisadoras e sinto-me esclarecido(a) para participar. Assim sendo, concordo em participar da pesquisa, com meu consentimento livre e esclarecido.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) Professor(a)

A pesquisadora me informou que o projeto foi encaminhado para o Comitê de Ética em Pesquisa – COEP da UFMG, vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa – PRPq e que, em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, poderei consultar na Av. Antônio Carlos, 6627, Pampulha - Belo Horizonte - MG - CEP 31270-901Unidade Administrativa II - 2º Andar - Sala: 2005. Telefone: (031) 3409-4592 - E-mail: [coep@prpq.ufmg.br](mailto:coep@prpq.ufmg.br)

## Anexo C – Termo de Autorização de Uso de Imagem e Voz

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E VOZ

Você foi convidada a participar da pesquisa “A resignificação de Programas de Escrita Inventada (PEI) por professoras do primeiro ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF)”. Com esse estudo, esperamos compreender as percepções de professoras do primeiro ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF) sobre os Programas de Escrita Inventada (PEI) e com ela pensamos em contribuir para os processos de alfabetização e letramento, podendo ser este um benefício deste estudo para a escola e os estudantes. Para tanto, iremos realizar um Grupo Focal.

Os dados serão registrados através de áudio, filmagens e anotações em caderno de campo. Todo o material produzido na pesquisa (arquivos eletrônicos de armazenamento e anotações de campo) será utilizado exclusivamente para fins de divulgação da pesquisa e será devidamente arquivado pela pesquisadora pelo período de 10 anos. Após esse prazo todo o material será destruído. Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados com os nomes dos participantes, visando garantir o sigilo de sua participação.

Eu, \_\_\_\_\_, portador(a) da Cédula de identidade RG nº. \_\_\_\_\_, inscrito no CPF sob nº \_\_\_\_\_, declaro que fui consultado(a) pelas responsáveis pelo projeto de pesquisa, Sara Mourão Monteiro, telefone (31) 999582485, CPF 724.448.006-72 e Natália Marcelino Dutra, telefone, (31) 989763863, CPF 140.799.606-11 e autorizo o uso de imagem e voz em todo e qualquer material entre fotos, vídeos e documentos. A presente autorização é concedida a título gratuito. Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização.

Belo Horizonte, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2023.

\_\_\_\_\_  
(Assinatura do(a) Professor(a))

Em caso de dúvidas com relação à pesquisa e/ou aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar: Natália Marcelino Dutra (Pesquisadora - mestranda). Endereço: Av. Antônio Carlos, 6627, Faculdade de Educação - UFMG; Programa de Pós-Graduação em Educação; Campus Pampulha; Belo Horizonte, MG – Brasil; CEP.: 31270-901; E-mail: mariana.eller8@gmail.com; Telefone: (31) 995612811. Essa pesquisa é orientada pela Profª Drª Sara Mourão Monteiro. E-mail: mourao.sara@gmail.com.

COEP - Comitê de Ética em Pesquisa. Endereço: Av. Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005; Campus Pampulha; Belo Horizonte, MG – Brasil; CEP.: 31270-901; E-mail: coep@prpq.ufmg.br; Telefone: (31) 3409-4592.

## Anexo D – Parecer Consubstanciado do CEP – Parte I

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
MINAS GERAIS



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A resignificação dos Programas de Escrita Inventada por professoras do primeiro ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental

**Pesquisador:** SARA MOURÃO MONTEIRO

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 64415222.2.0000.5149

**Instituição Proponente:** Faculdade de Educação/UFMG

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.797.848

#### Apresentação do Projeto:

A presente pesquisa refere-se ao estudo de caso envolvendo dois movimentos de coleta de dados. Primeiramente, buscando fazer um levantamento sobre se e como as práticas de escrita inventada são realizadas nas escolas, propomos um questionário a ser enviado às professoras que estiverem atuando no primeiro ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Belo Horizonte no ano de 2023. Por meio de informações coletadas através dos questionários, espera-se selecionar professoras para participarem de algumas sessões de um grupo focal. Nesse grupo, em aproximadamente seis sessões, será realizada a apresentação do Programa de Escrita Inventada, seus fundamentos teóricos, princípios pedagógicos, suas dinâmicas e eventuais recursos. É nesse momento que esperamos captar as percepções de professoras sobre o modelo de intervenção do PEI e suas possibilidades de aplicação no cotidiano escolar, identificando eventuais dúvidas, tensões e expectativas.

#### Objetivo da Pesquisa:

##### Objetivo Primário:

Compreender a resignificação de Programas de Escrita Inventada por professoras do primeiro ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

##### Objetivo Secundário:

I. Identificar e analisar a percepção das professoras sobre as dinâmicas interativas de Programas

**Endereço:** Av. Presidente Antonio Carlos, 6627 ç 2º. Andar ç Sala 2005 ç Campus Pampulha

**Bairro:** Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901

**UF:** MG **Município:** BELO HORIZONTE

**Telefone:** (31)3409-4592

**E-mail:** coep@prpq.ufmg.br

## Anexo E – Parecer Consubstanciado do CEP – Parte II

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
MINAS GERAIS



Continuação do Parecer: 5.797.848

de Escrita Inventada, as possibilidades de organização das crianças, a seleção das palavras, o acompanhamento das crianças, o planejamento e encaminhamento da escrita inventada na rotina da sala de aula;

II. Verificar se, na opinião das professoras, o conhecimento de Programas de Escrita Inventada contribui para a ampliação da concepção de aprendizagem e da reflexão sobre a prática pedagógica na alfabetização;

III. Identificar dúvidas, tensões e possibilidades apresentadas pelas professoras em relação ao modelo dos Programas de Escrita Inventada.

### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

#### Riscos:

Assim como qualquer outro estudo, o que propomos possui alguns riscos, que consideramos mínimos. Por se tratar de uma pesquisa que sugere a realização de Grupos Focais e o registro dos mesmos em áudio e em vídeo, é possível que os sujeitos se sintam envergonhados e constrangidos.

Para minimizar tais riscos, pretendemos conduzir as intervenções de modo a deixar os participantes o mais confortável possível, destacando que a pesquisa segue todos os cuidados para a preservação do bem-estar de cada um deles. Existem também os riscos para o pesquisador, já que ele lidará com sujeitos e espaços desconhecidos. A pesquisa será realizada com base em alguns cuidados para a minimizar exposição desnecessária

dos sujeitos, sejam eles professores ou pesquisadores.

#### Benefícios:

Ao propor a apresentação para as professoras de uma metodologia de intervenção cuja eficácia é comprovada por estudos da área (ALBUQUERQUE; MARTINS, 2018, LANZA, 2018, MONTEIRO; MONTUANI; MACÊDO, 2019, PROENÇA; REIS; MARTINS, 2015), esperamos contribuir para a reflexão sobre novas estratégias a serem utilizadas no processo de alfabetização. Esperamos, ainda mais, que essas reflexões reverberem em práticas mais assertivas, que resultem em uma melhor apropriação do Sistema Escrita Alfabética (SEA) pelos alunos. Uma vez alfabetizados, o desejo é que os estudantes, dominando a 'palavra escrita', consigam agir criticamente sobre a realidade em que se inserem.

### Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa em questão tem uma contribuição significativa e singular quando se trata de estudar, analisar e propor, de forma coletiva e em diálogo com as escolas, instrumentos e arcabouços teóricos acerca da Alfabetização/Letramento por meio do modelo dos Programas de Escrita

Endereço: Av. Presidente Antonio Carlos, 6627 e 2º. Andar e Sala 2005 e Campus Pampulha

Bairro: Unidade Administrativa II CEP: 31.270-901

UF: MG Município: BELO HORIZONTE

Telefone: (31)3409-4582 E-mail: coep@prpq.ufmg.br

## Anexo F – Parecer Consubstanciado do CEP – Parte III

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
MINAS GERAIS



Continuação do Parecer: 5.797.848

Inventada.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Em relação aos termos e documentos foram apresentados:

Informações Básicas do Projeto

Carta de Anuência

Roteiro - Grupo focal

Questionário

Folha de Rosto

Termo de Uso de Imagem

TCLE

Projeto Completo

Parecer Aprovado pelo Departamento

Cronograma

**Recomendações:**

Recomenda-se:

No TCLE - referir-se à Legislação vigente, em especial às Resoluções Nº 466/12; 441/11 e a Portaria 2.201 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Recomenda-se a aprovação após adequação.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

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

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
----------------	---------	----------	-------	----------

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

## Anexo G – Parecer Consubstanciado do CEP – Parte IV

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
MINAS GERAIS

Continuação do Parecer: 5.797.848

Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2032884.pdf	20/10/2022 20:12:04		Aceito
Outros	Carta_de_anuencia_Natalia_M_Dutra.pdf	20/10/2022 20:09:30	NATALIA MARCELINO DUTRA	Aceito
Outros	Roteiro_GF_Natalia_M_Dutra.pdf	20/10/2022 19:55:31	NATALIA MARCELINO DUTRA	Aceito
Outros	QUESTIONARIO.pdf	20/10/2022 19:54:41	NATALIA MARCELINO DUTRA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_assinada_Natalia_M_Dutra.pdf	20/10/2022 17:12:57	NATALIA MARCELINO DUTRA	Aceito
Outros	Uso_Imagem_Natalia_M_Dutra.pdf	20/10/2022 16:57:55	NATALIA MARCELINO DUTRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Professora_Natalia_M_Dutra.pdf	20/10/2022 16:57:28	NATALIA MARCELINO DUTRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Natalia_M_Dutra.pdf	11/10/2022 10:08:52	NATALIA MARCELINO DUTRA	Aceito
Parecer Anterior	Parecer_Natalia_M_Dutra.pdf	11/10/2022 10:08:01	NATALIA MARCELINO DUTRA	Aceito
Cronograma	Cronograma_Natalia_M_Dutra.pdf	11/10/2022 10:03:39	NATALIA MARCELINO DUTRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BELO HORIZONTE, 06 de Dezembro de 2022

Assinado por:

Críssia Carem Paiva Fontainha  
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Presidente Antonio Carlos, 8627 e 2º. Andar e Sala 2005 e Campus Pampulha  
 Bairro: Unidade Administrativa II CEP: 31.270-901  
 UF: MG Município: BELO HORIZONTE  
 Telefone: (31)3409-4592 E-mail: coep@prpq.ufmg.br

## Anexo H – Termo de Anuência para Pesquisa na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME-BH)



PREFEITURA MUNICIPAL  
DE BELO HORIZONTE

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
CENTRO DE APERFEIÇOAMENTO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO  
APPIA: UM OLHAR PARA A INFÂNCIA

BELO HORIZONTE, 06 DE FEVEREIRO DE 2023.

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

A Pesquisadora Natália Marcelino Dutra, apresentou à Secretaria Municipal de Educação (Smed) a proposta de Pesquisa intitulada "A resignificação de programas de escrita inventada por professoras do primeiro ano dos anos iniciais do ensino fundamental" a ser realizada com professores(as) que atuam em Escola(s) Municipal(is) de Ensino Fundamental (Emefs) de Belo Horizonte. Após a análise do Projeto pelo Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (Cape) e pela Appia: um olhar para a infância, a Smed está ciente e de acordo com a realização desta pesquisa, após aprovação pelo Comitê de Ética ao qual o estudo foi submetido.

Entretanto, ressaltamos a necessidade dos(as) responsáveis pelo projeto fazer(em) contatos prévios com a direção da(s) escola(s) e com os possíveis participantes da pesquisa, apresentar a proposta de metodologia e necessidades do projeto; verificar os(as) profissionais que se mostrem interessados(as) e disponíveis para colaborar com o mesmo; respeitar aqueles(as) que optarem por não participar; respeitar a confidencialidade dos dados, de modo a não expor a escola, profissionais, crianças e seus responsáveis.

Caroline Mendes de Oliveira  
Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação

Vânia Gomes Michel Machado  
APPIA: Um Olhar para a Infância

## Anexo I – Carta de Apresentação do(a) Pesquisador(a)



PREFEITURA MUNICIPAL  
DE BELO HORIZONTE

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
CENTRO DE APERFEIÇOAMENTO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO  
APPIA: UM OLHAR PARA A INFÂNCIA

BELO HORIZONTE, 08 DE FEVEREIRO DE 2023

### CARTA DE APRESENTAÇÃO DO(A) PESQUISADOR(A)

A/C Exmo.(a)  
Sr(a).  
Diretor(a) de Escola Municipal

A mestranda Natália Marcelino Dutra, orientada pela professora Dra. Sara Mourão Monteiro, apresentou à Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (Smed) a proposta de Pesquisa intitulada "A resignificação de programas de escrita inventada por professoras do primeiro ano dos anos iniciais do ensino fundamental" a ser realizada com professores(as) em Escola(s) Municipal(is) de Belo Horizonte. Após a análise do Projeto pelo Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (Cape) e pela Appia: um olhar para a infância, a Smed declara estar ciente e de acordo com a realização desta pesquisa, após aprovação pelo Comitê de Ética ao qual o estudo foi submetido.

Entretanto, ressaltamos a necessidade da responsável pelo projeto fazer contatos prévios com a direção da escola, apresentar a proposta de metodologia e necessidades do projeto; verificar os(as) profissionais que se mostrem interessados(as) e disponíveis a colaborar com o mesmo; respeitar aqueles(as) que optarem por não participar; respeitar a confidencialidade dos dados, de modo a não expor a escola, profissionais, crianças e seus responsáveis.

Solicitamos ao(à) diretor(a) receber, apresentar a mestrande e a proposta aos profissionais, orientar, acompanhar e viabilizar o acesso consentido.

Agradecemos desde já sua atenção e encaminhamentos,

Atenciosamente,

Caroline Mendes de Oliveira  
Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação

Vânia Gomes Michel Machado  
APPIA: Um Olhar para a Infância

## APÊNDICES

### Apêndice A – Questionário – Alfabetização nas escolas da Rede Municipal de Educação – Belo Horizonte (MG) – Parte I

#### **Alfabetização nas escolas da Rede Municipal de Educação - Belo Horizonte (MG)**

Querido(a) professor(a),

Eu, Dra. Sara Mourão Monteiro, professora do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação e Docência, da Faculdade de Educação da UFMG, juntamente com as mestrandas Natália Marcelino Dutra e Victória Martins de Souza Manço, estamos realizando duas pesquisas sobre o processo de alfabetização no 1º ano do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Belo Horizonte e temos o prazer de convidá-lo(a) para participar.

Esperamos com essas pesquisas promover reflexões sobre o processo de aprendizagem inicial da língua escrita e contribuir para a formação continuada de professores(as) alfabetizadores(as).

A primeira etapa das duas pesquisas envolve a realização deste questionário, ao qual solicitamos que vocês, professores(as) do 1º ano da Rede Municipal de Belo Horizonte, respondam o mais breve possível. Este tem como objetivo conhecer a trajetória destes profissionais e levantar informações iniciais sobre suas práticas pedagógicas.

A sua contribuição é essencial e sua participação é muito importante para nós!

Desde já, agradecemos a sua disponibilidade em contribuir com a nossa pesquisa.

*\* Indica uma pergunta obrigatória*

1. E-mail \*

\_\_\_\_\_

Seção sem título

2. Nome \*

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Apêndice B – Questionário – Alfabetização nas escolas da Rede Municipal de Educação  
– Belo Horizonte (MG) – Parte II**

3. E-mail \*

---

---

---

---

---

4. Telefone de contato

---

5. Sexo \*

*Marcar apenas uma oval.*

Feminino

Masculino

6. Idade \*

*Marcar apenas uma oval.*

Menos de 30 anos

Entre 30 e 40 anos

Entre 40 e 50 anos

Mais de 50 anos

**Apêndice C – Questionário – Alfabetização nas escolas da Rede Municipal de Educação  
– Belo Horizonte (MG) – Parte III**

**7. Marque abaixo as opções referentes à sua formação acadêmica/profissional \***

Se necessário, marque mais de uma opção.

*Marque todas que se aplicam.*

- Magistério/Ensino Médio
- Pedagogia
- Normal Superior
- Especialização na área Alfabetização e Letramento
- Mestrado em Educação
- Doutorado em Educação
- Outro: \_\_\_\_\_

**8. Há quanto tempo você concluiu sua formação inicial (Graduação ou Magistério)? \***

*Marcar apenas uma oval.*

- Menos de 10 anos
- Entre 10 e 20 anos
- Mais de 20 anos

**9. Instituição de formação inicial (Graduação ou Magistério) \***

*Marcar apenas uma oval.*

- Instituição pública
- Instituição privada presencial
- Instituição privada semipresencial
- Instituição privada à distância
- Outro: \_\_\_\_\_

**Apêndice D – Questionário – Alfabetização nas escolas da Rede Municipal de Educação  
– Belo Horizonte (MG) – Parte IV**

<p>10. Você participou de programas de formação continuada em Alfabetização e Letramento nos últimos 10 anos? *</p> <p><i>Marcar apenas uma oval.</i></p> <p><input type="radio"/> Sim</p> <p><input type="radio"/> Não</p> <p>11. Se sim, qual(s)?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>12. Há quanto tempo você atua como professor(a) alfabetizador(a)? *</p> <p><i>Marcar apenas uma oval.</i></p> <p><input type="radio"/> Menos de 2 anos</p> <p><input type="radio"/> Entre 3 e 5 anos</p> <p><input type="radio"/> Entre 6 e 10 anos</p> <p><input type="radio"/> Entre 11 e 20 anos</p> <p><input type="radio"/> Mais de 20 anos</p> <p>13. Nome da instituição que atua como professor(a) do 1º ano na PBH. *</p> <p>(Caso você atue como professor(a) do 1º ano em duas escolas da PBH, escolha aquela que você considera como referência)</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
--

**Apêndice E – Questionário – Alfabetização nas escolas da Rede Municipal de Educação  
– Belo Horizonte (MG) – Parte V**

14. Há quanto tempo atua nessa escola? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Menos de 5 anos
- Entre 6 e 10 anos
- Entre 11 e 15 anos
- Entre 16 e 20 anos
- Mais de 20 anos

15. Nessa escola, você atua em qual(s) turno(s)? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Manhã
- Tarde
- Dois ou mais turnos

16. **Assinale** o critério utilizado para sua alocação como professor(a) do 1º ano. \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Escolha própria
- Critério interno da instituição
- Outro: \_\_\_\_\_

17. Se você atua em outra escola, **escreva** o nome, a rede e o turno.

---

---

---

---

---

*Pular para a pergunta 18*

**Apêndice F – Questionário – Alfabetização nas escolas da Rede Municipal de Educação  
– Belo Horizonte (MG) – Parte VI**

**Práticas e concepções docentes sobre a alfabetização**

Nesta segunda parte do questionário desejamos conhecer um pouco da sua prática pedagógica como professora do primeiro ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte.

18. Para você, alfabetização é: \*

---



---



---



---



---

19. Para você, letramento é: \*

---



---



---



---



---

20. Com qual frequência você organiza os alunos em sala de aula em \*

*Marcar apenas uma oval por linha.*

	Nenhuma	Diariamente	De 3 a 4 vezes na semana	Quinzenalmente
<b>Carteiras individuais</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Duplas</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Pequenos grupos</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Roda</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Apêndice G – Questionário – Alfabetização nas escolas da Rede Municipal de Educação  
– Belo Horizonte (MG) – Parte VII**

21. Em sua prática pedagógica para **alfabetização**, com qual frequência você utiliza os seguintes recursos didáticos?

*Marcar apenas uma oval por linha.*

	Nenhuma	Diariamente	De 3 a 4 vezes na semana	Quinzenalmente
<b>Atividades xerografadas</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Cadernos</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Livros didáticos</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Jogos</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Músicas</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Alfabeto móvel</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Videos</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Murais</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Quadro</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Livros literários</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Apêndice H – Questionário – Alfabetização nas escolas da Rede Municipal de Educação  
– Belo Horizonte (MG) – Parte VIII**

22. O que geralmente é exposto em sua sala de aula? \*

Se necessário, marque mais de uma opção.

*Marque todas que se aplicam.*

- Alfabeto
- Numerais
- Rotina
- Quadro de ajudantes do dia
- Produção das crianças
- Cantinho da leitura
- Calendário
- Outro: \_\_\_\_\_

**Apêndice I – Questionário – Alfabetização nas escolas da Rede Municipal de Educação – Belo Horizonte (MG) – Parte IX**

23. Com qual frequência você utiliza, para **alfabetização**, as seguintes estratégias? \*

*Marcar apenas uma oval por linha.*

	Nenhuma	Diariamente	De 3 a 4 vezes na semana	Quinzenalmente
Rodas de conversas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Músicas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Parlendas e cantigas de roda	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jogos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atividades de memorização	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cópia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escrita espontânea de palavras	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escrita coletiva de textos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leitura de palavras	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leitura compartilhada de textos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Exploração de sílabas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Exploração de fonemas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Exploração da relação entre letra/som	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Apêndice J – Questionário – Alfabetização nas escolas da Rede Municipal de Educação – Belo Horizonte (MG) – Parte X**

<b>Ditado</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Listas coletivas</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Auto-ditado</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Aula expositiva</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Pesquisas</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Atividades xerografadas</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Atividades - professora como escriba</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Leitura literária</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

24. A escrita de palavras realizada pelas crianças tem o objetivo de \*

Se necessário, marque mais de uma opção

Marque todas que se aplicam.

Avaliação diagnóstica

Reflexão sobre a relação oral-escrito

Memorizar das palavras

Memorizar famílias silábicas

Responder uma atividade xerografada

Responder uma atividade no livro didático

Outro: \_\_\_\_\_

**Apêndice K – Questionário – Alfabetização nas escolas da Rede Municipal de Educação  
– Belo Horizonte (MG) – Parte XI**

25. Em sua prática, com qual frequência as crianças são convidadas a escrever **palavras** com essas finalidades

*Marcar apenas uma oval por linha.*

	Nenhuma	Diariamente	2 a 4 vezes na semana	Quinzenalmente	Mensalmente
<b>Avaliação diagnóstica</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Reflexão sobre a relação oral-escrita</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Memorizar palavras</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Memorizar famílias silábicas</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Responder uma atividade xerografada</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Responder uma atividade no livro didático</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

26. Na escrita de **palavras** pelas crianças, você acredita ser importante a realização de intervenções \* pelo(a) professor(a)?

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

**Apêndice L – Questionário – Alfabetização nas escolas da Rede Municipal de Educação  
– Belo Horizonte (MG) – Parte XII**

27. Se sim, em quais momentos essas intervenções devem ser realizadas?

---

---

---

---

---

---

28. Você conhece o termo "Escrita Inventada"? \*

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

29. Se sim, como você definiria?

30. Você conhece pesquisas que desenvolvem Programas de Escrita Inventada? \*

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

**Apêndice M – Questionário – Alfabetização nas escolas da Rede Municipal de Educação  
– Belo Horizonte (MG) – Parte XIII**

31. Se sim, como conheceu tais pesquisas? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Por meio de formação continuada da Rede Municipal de Belo Horizonte
- Por meio do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE)
- Por meio da Internet
- Não conheço pesquisas que desenvolvem Programas de Escrita Inventada
- Outro: \_\_\_\_\_

---

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

## Apêndice N – Questionário final para o grupo focal – Parte I

### QUESTIONÁRIO FINAL PARA O GRUPO FOCAL

Professora: \_\_\_\_\_

1. Considerando a discussão realizada nos encontros do grupo focal sobre escrita inventada e o Programas de Escrita Inventada, avalie o grau de **RELEVÂNCIA** dos itens abaixo para a prática de alfabetização.

	Nenhuma	Pouca	Moderada	Alta	Não sei
1. Saber docente para o encaminhamento de ditado e auto ditado com as crianças.					
2. Compreensão dos processos linguísticos envolvidos na produção escrita das crianças na fase inicial da alfabetização.					
3. Organização de atividades de escrita em pequenos grupos em sala de aula.					
4. Conhecimento na área pedagógica sobre métodos de alfabetização.					
5. Compreensão dos processos cognitivos envolvidos na produção escrita das crianças na fase inicial da alfabetização.					
6. Saber docente para a gestão da atividade de escrita e da participação das crianças.					
7. Conhecimento sobre o processo inicial de aquisição da escrita pela criança.					
8. Conhecimento sobre o papel da consciência fonológica na fase inicial da alfabetização.					
9. Saber docente para organizar a turma de diferentes formas em sala de aula.					
10. Saber docente para escolher as palavras a serem escritas pelas crianças por campo semântico.					
11. Conhecimento da área da linguística para a alfabetização.					
12. Promoção da autonomia das crianças nas atividades escolares.					
13. Intervenção na escrita da criança.					
14. Conhecimento das letras pelas crianças.					
15. A rotina das atividades escolares.					

