

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação
Programa de Mestrado Profissional Educação e Docência (PROMESTRE)

Victória Martins de Souza Manço

**DINÂMICAS INTERATIVAS NAS ATIVIDADES DE ESCRITA NO PROCESSO DE
ALFABETIZAÇÃO: ensinar e aprender o sistema de escrita**

Belo Horizonte

2024

Victória Martins de Souza Manço

**DINÂMICAS INTERATIVAS NAS ATIVIDADES DE ESCRITA NO PROCESSO DE
ALFABETIZAÇÃO: ensinar e aprender o sistema de escrita**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito para obtenção do grau de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof.^a Sara Mourão Monteiro.

Belo Horizonte

2024



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

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

VICTÓRIA MARTINS DE SOUZA MANÇO

Realizou-se, no dia 05 de junho de 2024, às 13:00 horas, sala de teleconferência, na Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 517ª defesa de dissertação, intitulada DINÂMICAS INTERATIVAS NAS ATIVIDADES DE ESCRITA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: ensinar e aprender o sistema de escrita, apresentada por VICTÓRIA MARTINS DE SOUZA MANÇO, número de registro 2022659060, 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). Daniela Freitas Brito Montuani (UFMG), Prof(a). Maria José Francisco de Souza (UFMG).

A Comissão considerou a dissertação:

- 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, 05 de junho de 2024.

Prof(a). Sara Mourão Monteiro (Doutora)

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

Prof(a). Daniela Freitas Brito Montuani (Doutora)

Prof(a). Maria José Francisco de Souza (Doutora)



Documento assinado eletronicamente por **Sara Mourão Monteiro, Professora do Magistério Superior**, em 26/07/2024, às 10:27, 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 10:30, 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 **Daniela Freitas Brito Montuani, Professora do Magistério Superior**, em 26/07/2024, às 10:53, 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 Jose Francisco de Souza, Professora do Magistério Superior**, em 26/07/2024, às 21:59, 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, informando o código verificador **3406894** e o código CRC **5165551F**.

AGRADECIMENTO

“Tudo tem o seu tempo determinado, e há tempo para todo o propósito debaixo do céu” (Eclesiastes 3.1). Agora, chegou o momento de encerrar mais um ciclo.

A Deus, razão da minha existência, por seu cuidado e sustento durante toda a minha vida. O amor de Deus ensinou-me a confiar que a vontade dEle é muito melhor que a minha. Por isso, toda glória seja dada a Deus.

Hoje tenho certeza de que a felicidade só é verdadeira quando compartilhada. Então, se hoje comemoro a conclusão deste trabalho, isso se deve àqueles que estiveram ao meu lado. Por isso, comemoramos juntos essa vitória.

Ao meu marido, Gabriel, em especial, que constantemente me lembrava dos propósitos de Deus para as nossas vidas. Obrigada por todo apoio e por acreditar nos meus sonhos. Nessa reta final, recebemos a maior notícia das nossas vidas: a chegada do nosso primeiro filho. José, a sua chegada é uma promessa para nós e este é um momento especial em que expresso minha gratidão por tudo o que você já significa para nós. Dedico este título a vocês!

À minha mãe, Adriana, inspiração de vida, de mulher e de maternidade. Obrigada por não medir esforços para me incentivar nas minhas escolhas.

À minha orientação, Sara Mourão, pelas inúmeras reflexões, trocas e aprendizados que vivemos juntas. Sua doçura, sabedoria, seriedade e compromisso com uma educação de qualidade inspira-se.

À equipe do Colégio Batista Mineiro – unidade Alphaville, pelo apoio e incentivo. Um agradecimento especial à minha querida diretora, Mariana, por confiar a mim uma missão tão especial, por acreditar no meu potencial e me lembrar de levar os dias difíceis com leveza.

A todos da minha família e aos amigos pelo apoio e compreensão ao longo desta jornada. Obrigada por sorrir comigo em minhas conquistas. Agradeço a Deus por seu amor, que se manifestou através de pessoas que fizeram parte dessa caminhada, que me apoiaram e contribuíram para que esse sonho tornasse-se realidade.

RESUMO

A dissertação intitulada “Dinâmicas interativas nas atividades de escrita no processo de alfabetização: ensinar e aprender o sistema de escrita” faz parte das pesquisas do Grupo de Pesquisa em Alfabetização da Universidade Federal de Minas Gerais, que tem como um dos focos o trabalho a Escrita Inventada. Este trabalho teve como objetivo principal compreender as dinâmicas interativas constitutivas das atividades de escrita como procedimento de aprendizagem, entre elas a escrita inventada, no primeiro ano do Ensino Fundamental. Por meio de observações participantes em sala de aula e entrevistas com as professoras, buscou-se responder aos seguintes questionamentos: i) em que medida as atividades de escrita no primeiro ano/EF envolvem a escrita inventada? ii) Como as interações acontecem em sala da aula em atividades que envolvem a escrita como procedimento de aprendizagem? Promove-se interações entre as crianças nas propostas de escrita de sala de aula? E entre criança e professor? Há um tipo predominante de interação? iii) Quais desafios uma professora de primeiro ano (EF) encontra nas dinâmicas interativas ao encaminhar atividades de escrita como procedimento de aprendizagem? Para tal intuito, dialogou-se com autores que discutem o processo de aprendizagem inicial da língua escrita, Ferreiro e Teberosky (1999) e Soares (2004, 2016 e 2020) e, também, a escrita inventada, Alves-Martins e colaboradores (2009, 2012, 2015, 2018, 2019, 2020). Os resultados demonstram, quanto às atividades de escrita como procedimento de aprendizagem no primeiro ano, que três ações docentes apresentaram grande relevância no desenvolvimento dessas atividades: o uso do livro didático, o uso das letras móveis e a associação das atividades de escrita de palavras à avaliação diagnóstica. No que se refere às dinâmicas interativas constitutivas das práticas de escrita, em sala de aula, constatamos que tanto as interações entre pares quanto a mediação da professora e as interações entre professora-criança/criança-professora foram fundamentais para o processo interativo e a construção do conhecimento nas atividades de escrita realizadas. Nas interações entre professora-criança, a docente realiza dois movimentos na interação com as crianças: orientações e explicitações coletivas no quadro e intervenções individuais com as crianças. Nas interações entre pares, foram identificadas três diferentes dinâmicas interativas: as interações inerentes à situação de sala, com pequenos grupos, e a proposta colaborativa. Por fim, a pesquisa reforça a natureza social e interativa da construção do conhecimento,

destacando que a sala de aula é o espaço das interações. Sendo assim, constatamos que as dinâmicas interativas são constitutivas e intrínsecas às propostas de escrita de palavras e escrita inventada realizadas e podem ser ainda mais potencializadas quando promovidas em espaços e atividades intencionais de trocas e diálogo entre as crianças.

Palavras-chave: escrita de palavras; escrita inventada; dinâmicas interativas; sala de aula.

ABSTRACT

The dissertation entitled “Interactive dynamics in writing activities in the literacy process: Teaching and learning the writing system” is part of the research of the Literacy Research Group at the Federal University of Minas Gerais, which focuses on Invented Spelling. The main objective of this work was to understand the interactive dynamics constitutive of writing activities as a learning procedure, including Invented Spelling, in the first year of Elementary School. Through participant observations in the classroom and interviews with teachers, we sought to answer the following questions: i) To what extent do writing activities in the first year/EF involve invented writing? ii) How do interactions take place in the classroom in activities that involve writing as a learning procedure? Are interactions between children promoted in classroom writing proposals? And between child and teacher? Is there a predominant type of interaction? iii) What challenges does a first-year/PE teacher encounter in interactive dynamics when conducting writing activities as a learning procedure? To this end, we dialogue with authors who discuss the process of initial learning of written language, Ferreiro and Teberosky (1999) and Soares (2004, 2016 and 2020) and also Invented Spelling, Alves-Martins and collaborators (2009, 2012, 2015, 2018, 2019, 2020). The results demonstrate, regarding writing activities as a learning procedure in the 1st year, that three teaching actions were of great relevance in the development of these activities: the use of the textbook, the use of movable letters and the association of word writing activities to diagnostic assessment. With regard to the interactive dynamics constitutive of writing practices in the classroom, we found that both interactions between peers, the teacher's mediation and interactions between teacher-child/child-teacher were fundamental to the interactive process and the construction knowledge in the writing activities carried out. In interactions between teacher and child, the teacher performs two movements when interacting with the children: collective guidance and explanations on the board and individual interventions with the children. In interactions between peers, three different interactive dynamics were identified: interactions inherent to the classroom situation, in small groups and the collaborative proposal. Finally, the research reinforces the social and interactive nature of knowledge construction, highlighting that the classroom is the space for interactions. We found that interactive dynamics are constitutive and intrinsic to the proposals for writing words and invented writing carried out, and can be further enhanced when promoted in

spaces and intentional activities of exchange and dialogue between children.

Keywords: word writing; invented spelling; interactive dynamics; classroom.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Design didático do programa de intervenção de escrita inventada apresentado por Albuquerque (2020).....	36
Figura 2 - Fotos da escola.....	61
Figura 3 - Fotos da sala de aula de aula da professora Alice	65
Figura 4 - Fotos da sala de aula de aula da professora Sofia	70
Figura 5 - Capa e sumário do professor presente no “Bem-me-quer”	76
Figura 6 - Sumário do livro didático adotado no 1º ano.....	76
Figura 7 - Livro didático – atividade 1.....	77
Figura 8 - Livro didático - Atividade 2	78
Figura 9 - Livro didático – Atividade 2b	79
Figura 10 - Uso das letras móveis em sala de aula.....	81
Figura 11 - Uso das letras móveis em sala de aula B	84
Figura 12 - Uso das letras móveis em sala de aula C	86
Figura 13 - Ditados.....	89
Figura 14 - Atividade do livro didático de Língua Portuguesa páginas 48 e 49.....	94
Figura 15 - Episódio 1	95
Figura 16 - Episódio 1 B.....	99
Figura 17 - Episódio 1 C.....	100
Figura 18 - Atividade xerografada “Nome dos brinquedos”	105
Figura 19 - Interações entre pares no episódio “Nome dos brinquedos”.....	106
Figura 20 - Interações entre Lucas e Amanda	107
Figura 21 - Organização da sala para a atividade em pequenos grupos	112
Figura 22 - Matriz xerografada realizada em pequenos grupos	112
Figura 23 - Grupo 1	113
Figura 24 - Grupo 1 A.....	114
Figura 25 - Grupo 1 B.....	114
Figura 26 - Grupo 1 C	115
Figura 27 - Grupo 1 D	115
Figura 28 - Grupo 2 A.....	116
Figura 29 - Grupo 2 A.....	117
Figura 30 - Grupo 2 B.....	118
Figura 31 - Grupo 2 B.....	119

Figura 32 - Grupo 3 A.....	120
Figura 33 - Grupo 3 B.....	121
Figura 34 - Grupo 3 C	121
Figura 35 - Grupo 4A.....	122
Figura 36 - Grupo 4B.....	123
Figura 37 - Grupo 4C	124
Figura 38 - Grupo 4D	125
Figura 39 - Desenvolvimento da rotina inicial.....	128
Figura 40 - Desenvolvimento da rotina inicial B	131

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quadro síntese dos procedimentos de investigação	41
Quadro 2 - Dinâmicas interativas entre pares	104
Quadro 3 - Escrita da palavra PLANEJAMENTO	130
Quadro 4 - Acesso ao recurso educacional	142

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Registro das observações em sala em 2023	43
Gráfico 2 - Distribuição das respostas nos modos de definição de alfabetização	49
Gráfico 3 - Distribuição das respostas nos modos de definição de letramento	50
Gráfico 4 - Organização dos alunos mais frequente em sala de aula	52
Gráfico 5 - Frequência de uso dos recursos pelas(os) professoras(es)	53
Gráfico 6 - Frequência das atividades que envolvem ações com palavras	53
Gráfico 7 - Objetivos atribuídos às propostas de escrita de palavras.....	54
Gráfico 8 - Ocorrência de respostas sobre a intervenção nas atividades de escrita .	56
Gráfico 9 - Percentual de professoras(es) que conhecem o termo escrita inventada	57
Gráfico 10 - Percentual de professoras(es) que conhecem pesquisa que desenvolvem PEIs.....	58

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Pesquisas utilizadas no referencial bibliográfico do trabalho	34
Tabela 2 - Registro das observações em sala em 2023	43
Tabela 3 - Estrutura do questionário de aproximação com as professoras - pesquisas Escrita Inventada no Contexto de Ensino	47
Tabela 4 - Questões utilizadas para seleção dos sujeitos da pesquisa	60
Tabela 5 - Frequência e finalidade com que as crianças são convidadas a escrever palavras.....	63
Tabela 6 - Frequência e finalidade com que as crianças são convidadas a escrever palavras.....	67

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD – Banco Digital de Teses e Dissertações

CEALE – Centro de alfabetização, leitura e escrita

CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

EF – Ensino Fundamental

FaE/UFMG – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

GPA – Grupo de Pesquisa em Alfabetização

PEI – Programa de Escrita Inventada

Promestre – Mestrado Profissional em Educação e Docência

SEA – Sistema de Escrita Alfabética

SMED – Secretaria Municipal de Belo Horizonte

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
1 REFLEXÕES SOBRE A APRENDIZAGEM INICIAL DA LÍNGUA ESCRITA	23
1.1 Desenvolvimento e aprendizagem na apropriação do sistema de escrita alfabético.....	23
1.2 A escrita inventada e os efeitos da mediação do adulto	27
1.3 Pesquisas sobre a escrita inventada na aprendizagem inicial da língua escrita.....	33
2 ABORDAGEM METODOLÓGICA E PROCEDIMENTOS DE INVESTIGAÇÃO ...	40
2.1 Abordagem metodológica	40
2.2 A escrita inventada no contexto escolar: um tema e dois projetos de investigação – PROMESTRE/UFMG - 2022/2024	44
2.2.1 O questionário.....	45
2.2.2 Perfil geral das(os) professoras(es)	47
2.2.3 Como as(os) professoras(es) definem alfabetização e letramento?	49
2.2.4 Aspectos teórico-metodológicos do ensino-aprendizagem da língua escrita em sala de aula.....	51
2.2.5 O que sabem as(os) professoras(es) sobre escrita inventada?	56
2.3 Escolha dos sujeitos.....	59
2.3.1 Caracterização da escola.....	61
2.3.2 Professora Alice.....	62
2.3.3 Professora Sofia.....	65
3 A ESCRITA NA SALA DE AULA	71
3.1 O encaminhamento das atividades de escrita em sala de aula	71
3.2 O uso do livro didático.....	75
3.3 O uso das letras móveis	80
3.4 Avaliação diagnóstica.....	87
3.5 A escrita inventada na turma do 1º ano	90
4 DINÂMICAS INTERATIVAS EM SALA DE AULA: INTERAÇÕES ENTRE PROFESSORA-CRIANÇA/CRIANÇA-PROFESSORA E CRIANÇA-CRIANÇA	93
4.1 INTERAÇÕES ENTRE PROFESSORA-CRIANÇA/CRIANÇA-PROFESSORA	93
4.1.1 A escolha das palavras.....	101
4.2 INTERAÇÕES ENTRE CRIANÇA-CRIANÇA.....	103

4.2.1 Interações inerentes à situação de sala de aula.....	104
4.2.2 Proposta de trabalho em pequenos grupos	111
4.2.3 A construção colaborativa	128
4.2.4 O papel da professora nas interações entre pares	133
CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
RECURSO EDUCACIONAL.....	142
REFERÊNCIAS.....	144

INTRODUÇÃO

O aprendizado inicial da língua escrita é um processo de natureza complexa, que envolve três grandes facetas: a faceta linguística, a faceta interativa e a faceta sociocultural (SOARES, 2016). Segundo Soares (2016), ainda que se trate de um fenômeno complexo por ser multifacetado, devemos desenvolvê-lo em sala de aula em sua inteireza, pois

essa é a natureza real dos atos de ler e escrever, em que a complexa interação entre as práticas sociais da língua escrita e aquele que lê ou escreve pressupõe o exercício simultâneo de muitas e diferenciadas facetas. É o que se tem denominado alfabetizar letrando. (SOARES, 2016, p.35).

Por isso, acreditamos ser importante ressaltar que, ainda que o foco deste trabalho seja a faceta linguística da aprendizagem inicial da língua escrita, compreendemos alfabetização e letramento como processos indissociáveis.

Ao analisar a faceta linguística da alfabetização, compreendemos o processo de desenvolvimento da escrita alfabética como a aprendizagem de um sistema de representação e de notação. Sendo assim, Soares (2020) defende que a aprendizagem inicial da escrita resulta da descoberta da natureza do sistema de escrita e da aprendizagem das regras que regem esse sistema. Neste sentido, o aprendiz entende que as palavras orais são expressas por meio de cadeias de unidades sonoras – os significantes – e que podem ser representadas com formas específicas – as letras.

Para Morais (2012), as “regras de funcionamento” desse sistema não estão “prontas” na mente das crianças e a internalização dessas regras não é algo que acontece instantaneamente, nem por acúmulo de informações, mas se constitui com o “desvendar” de um objeto de conhecimento, por meio da compreensão de suas propriedades e do seu funcionamento como um sistema de escrita. Logo, não basta memorizar e saber traçar as letras, é necessário que o aprendiz decifre dois enigmas: o que as letras representam? E como as letras criam representações? (MORAIS, 2012, p. 49).

Alves-Martins *et al.* (2014) exploram em seus trabalhos a importância da escrita inventada para promover a compreensão do princípio alfabético. As autoras defendem que, ao criar condições para a reflexão metalinguística, as atividades de escrita inventada, com mediação pedagógica, favorecem o entendimento das relações entre

a oralidade e a escrita, o que acaba impactando o desenvolvimento conceitual das crianças. Essas atividades potencializam a análise dos componentes fonológicos das palavras e levam as crianças a compreender “que as palavras podem ser decompostas em pequenos segmentos orais que, por sua vez, têm correspondentes gráficos que os representam” (ALVES-MARTINS *et al.*, 2014, p. 664)¹. Desta forma, as atividades de escrita inventada tornam-se um “meio de promover o desenvolvimento da consciência fonêmica e compreensão da lógica subjacente ao alfabeto” (Alves-Martins e Silva, 2006, p.54).

Soares (2016) faz ressalvas sobre o fato de as atividades de escrita inventada serem usadas, com frequência, somente para rotular ou classificar as crianças por níveis de compreensão do princípio alfabético e consciência fonológica. Da mesma maneira, temos observado, em nossas experiências em escolas e na área da alfabetização, que ainda é comum a realização de atividades em que a professora solicita aos estudantes que escrevam à sua maneira o nome de algumas figuras previamente selecionadas apenas como procedimento de avaliação da aprendizagem.

Nessa perspectiva, durante a graduação, tive a oportunidade de integrar o Grupo de Pesquisa em Alfabetização (GPA), grupo pertencente ao Centro de alfabetização, leitura e escrita (CEALE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Neste grupo, conheci o Programa de Escrita Inventada, que foi inicialmente desenvolvido no Centro de Investigação em Educação do Instituto Universitário Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida (CIE-ISPA), em Portugal, e, atualmente, também, estende-se às pesquisas brasileiras.

As pesquisas desenvolvidas sobre o Programa de Escrita Inventada, em Portugal, pelo CIE-ISPA são de Alves-Martins e colaboradores (2006; 2009; 2012; 2014; 2015; 2018; 2019; 2020) e, no Brasil, são de GPA, Lanza (2018), Macêdo (2019), Monteiro *et al.* (2019), Monteiro e Martins (2020) e Resende e Montuani (2020). Esses estudos evidenciam e comprovam a eficácia deste programa para a compreensão do princípio alfabético e, conseqüentemente, para o avanço do nível de conceitualização da escrita, a importância das mediações do professor e interações vivenciadas em atividades de escrita inventada para o desenvolvimento do aprendiz. Embora dialoguem com as práticas de alfabetização, estas pesquisas foram

¹ A discussão sobre a importância da escrita inventada para a compreensão do sistema de escrita alfabético será aprofundada na fundamentação teórica.

realizadas em situações experimentais e por pesquisas de intervenção. Sendo assim, o presente estudo pretende contribuir com tais estudos e pesquisas, investigando as atividades de escrita como procedimento de aprendizagem em sala de aula com foco nas dinâmicas interativas que acontecem em práticas de escrita inventada em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental. Para isso, elaborou-se as seguintes questões: em que medida as atividades de escrita no primeiro ano do Ensino Fundamental (EF) envolvem a escrita inventada? Como as interações acontecem em sala da aula em atividades que envolvem a escrita como procedimento de aprendizagem? Promovem-se interações entre as crianças nas propostas de escrita de sala de aula? E entre criança e professor? Há um tipo predominante de interação? Quais desafios uma professora de primeiro ano (EF) encontra nas dinâmicas interativas ao encaminhar atividades de escrita como procedimento de aprendizagem?

Esta pesquisa insere-se na área da Educação, especificamente no campo da alfabetização, e busca trazer contribuições para a prática pedagógica, principalmente no ensino e aprendizagem inicial da língua escrita. O objetivo geral da pesquisa é **compreender as dinâmicas interativas constitutivas das atividades de escrita como procedimento de aprendizagem, entre elas a escrita inventada, em turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental**. Para que este objetivo geral seja alcançado, foram elencados quatro objetivos específicos, a saber: I) caracterizar as práticas de escrita como procedimento de aprendizagem em sala de aula, II) identificar e analisar as dinâmicas interativas entre as crianças, III) identificar e analisar as dinâmicas interativas entre criança e professora, IV) detectar e investigar as perspectivas docentes sobre o encaminhamento da escrita.

O presente estudo pertence à linha de pesquisa Alfabetização e Letramento do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, especificamente ao Programa de Mestrado Profissional Educação e Docência (PROMESTRE), e está organizado em quatro capítulos, além da introdução, considerações finais e produto educacional. Após a introdução, em que se expôs a contextualização do problema de pesquisa, apresentando as questões a serem respondidas e os objetivos do estudo, o primeiro capítulo apresenta a revisão bibliográfica e os referenciais teóricos em torno da aprendizagem inicial da língua escrita. Em seguida, apresentamos o percurso metodológico, a caracterização da escola e o perfil das professoras pesquisadas. Os capítulos de análise apresentam os dados e a análise de três episódios observados

nas aulas das docentes participantes da pesquisa. Foram examinadas, também, atividades de escrita e as dinâmicas interativas ocorridas entre professoras e alunos em sala de aula. Por fim, nas considerações finais, discorreremos sobre as principais evidências desta pesquisa, limites e possibilidades de novas investigações. Ao final, apresentamos a proposta de recurso educacional e as referências bibliográficas.

1 REFLEXÕES SOBRE A APRENDIZAGEM INICIAL DA LÍNGUA ESCRITA

Neste capítulo, apresentamos o referencial teórico utilizado como base para a execução deste estudo. Dividimos este capítulo em três partes: “desenvolvimento e aprendizagem na apropriação do sistema de escrita alfabético”, “o conceito de escrita inventada e os efeitos da mediação do adulto” e, por fim, mostraremos “pesquisas sobre a escrita inventada na aprendizagem inicial da língua escrita”.

1.1 Desenvolvimento e aprendizagem na apropriação do sistema de escrita alfabético

Desde meados do século XX, pesquisadores de diversas áreas vêm se dedicando a “caracterizar o *desenvolvimento* da criança em sua progressiva compreensão da escrita como uma representação dos sons da língua.” (SOARES, 2020 p.55). Por volta dos anos de 1980, o construtivismo provocou uma “revolução conceitual” na alfabetização por meio das pesquisas da psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999). Essa mudança de paradigma promoveu mudanças significativas na concepção do processo de construção da representação da língua escrita pelo aprendiz que

[...] deixa de ser considerada como dependente de estímulos externos para aprender o sistema de escrita [...] e passa a sujeito ativo capaz de progressivamente (re)construir esse sistema de representação, interagindo com a língua escrita em seus usos e práticas sociais [...]. (SOARES, 2004, p.10).

Da mesma forma, observa-se que, se contrapondo aos métodos tradicionais sintéticos e analíticos que pressupunham somente a escrita de palavras que a criança já soubesse ler, o construtivismo enfatizou o papel da escrita, principalmente de uma escrita “espontânea” ou “inventada”² na promoção do desenvolvimento e da aprendizagem. Esse paradigma da aprendizagem destaca as escritas das crianças e interessa-se em investigar os níveis de conceitualização da escrita em que as crianças encontram-se em sua progressiva compreensão do sistema alfabético.

² Embora o termo “escrita espontânea” tenha se difundido no Brasil, em decorrência da psicogênese, neste trabalho, utilizamos a expressão “escrita inventada”, uma vez que este é o termo mais adequado e utilizado na literatura da área, pois corresponde ao comportamento da criança que inventa um uso para as correspondências fonema-grafema, seja espontaneamente ou em resposta a um pedido do adulto.

Ferreiro e Teberosky (1999) apresentam os cinco níveis de desenvolvimento da escrita propostos na teoria da psicogênese. O primeiro nível é caracterizado pelo uso de garatujas, isto é, linhas onduladas que imitam as formas básicas da escrita. Já no segundo nível, o qual é conhecido como pré-silábico, a forma dos grafismos torna-se mais próxima às letras. De acordo com Monteiro e Martins (2020), nesta fase, as crianças

buscam controlar as variações na escrita sob os eixos qualitativos e quantitativos, estabelecendo condições gráficas para diferenciar as escritas que definem o que pode ser interpretado. Duas condições gráficas são estabelecidas para considerar as escritas: a quantidade suficiente e a variedade de letras na configuração gráfica das palavras. (MONTEIRO; MARTINS, 2020, p. 219).

Os níveis seguintes são marcados pela fonetização da escrita, em que as crianças constroem progressivamente relações entre oralidade e escrita. Nesse sentido, o terceiro nível, silábico, apresenta, pela primeira vez, uma escrita que corresponde à compreensão do aprendiz de que a escrita representa partes sonoras da fala. Ferreiro e Teberosky (1999) caracterizam este nível pela tentativa de dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem a escrita. As autoras defendem que, neste nível, as crianças passam por um período de maior importância evolutiva, porque, na escrita silábica, cada letra registrada corresponde a uma sílaba. Inicialmente, as letras podem ser escolhidas aleatoriamente, sem correspondência sonora, em seguida, estas são selecionadas a partir das propriedades sonoras das sílabas.

O quarto nível é caracterizado pela passagem do nível silábico para o alfabético. Neste, chamado de silábico-alfabético, a criança registra não apenas letras representando sílabas, mas também letras simbolizando os fonemas das sílabas. Ferreiro e Teberosky (1999) interpretam que essa evolução fundamental na aquisição da escrita dá-se quando a criança descobre a necessidade de fazer uma análise que vá “além” da sílaba.

Por fim, o último nível, o nível alfabético, é descrito pelas autoras como o final desta evolução, isto é, do processo de compreensão do sistema de escrita. Neste nível, a criança “compreendeu 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 e Teberosky, 1999, p. 2019).

Morais (2012) argumenta que a perspectiva evolutiva adotada pela teoria da psicogênese pressupõe que, para dominar o sistema de escrita alfabético, a criança precisa compreender as propriedades do alfabeto como um sistema notacional. Ampliando essa concepção, Soares (2016) defende a ideia de que, do ponto de vista do ensino e da aprendizagem, a escrita alfabética é tanto um sistema de representação quanto um sistema notacional, e, para compreendê-lo, é necessário que o aprendiz “volte a sua atenção para os sons da fala, e tome consciência da relação entre eles e sua representação gráfica, tanto no nível da palavra quanto no nível das relações fonema-grafema” (Soares, 2016, p. 124).

A capacidade de tomar a língua como um *objeto* de reflexão e análise é denominada por Soares (2016) de consciência metalinguística, capacidade essencial para a aprendizagem da língua escrita. A dimensão da consciência metalinguística diretamente relacionada à faceta linguística é chamada de consciência fonológica e possui um papel fundamental na compreensão do princípio alfabético.

A consciência fonológica pode ser compreendida como “a capacidade de focalizar os sons das palavras, dissociando-as de seu significado, e de segmentar as palavras nos sons que as constituem” (Soares, 2016, p.166). Essa capacidade não é algo que se tem ou não, mas é, na realidade, um grande conjunto de habilidades envolvidas na reflexão sobre os segmentos sonoros das palavras e variam de acordo com as operações cognitivas, posição dos segmentos sonoros nas palavras e quanto ao tamanho, ou seja, o segmento sonoro focalizado: fonemas, sílabas ou rimas (Soares, 2016; Moraes, 2012). Nessa perspectiva, acredita-se ser fundamental identificar os níveis de consciência fonológica considerando o segmento da fala, a fim de focalizá-los para ajudar a criança em suas diferentes fases do desenvolvimento.

No processo de alfabetização é a consciência grafofonêmica, nível mais avançado da consciência fonológica, que possibilita o reconhecimento de fonemas, sua relação com as letras e a compreensão do princípio alfabético. De acordo com Moraes (2012), as unidades escritas do alfabeto têm papel fundamental para a tomada de consciência das unidades sonoras das palavras. O pressuposto que orienta tal ideia é que há uma relação de reciprocidade entre o desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica e a apropriação da língua escrita, particularmente nas produções de escrita de palavras. O autor defende que as crianças beneficiam-se de suas capacidades de refletir sobre os segmentos orais das palavras quando se encontram em situações de produção escrita.

Soares (2016), por sua vez, afirma que a escrita inventada tem sido reconhecida como a “porta de entrada” para a escrita alfabética, uma vez que é a escrita de palavras que contribui para o desenvolvimento da consciência grafofonêmica e, conseqüentemente, a compreensão do sistema de escrita alfabético.

Isso posto, é preciso buscar referência em dois paradigmas que têm orientado os estudos sobre a aprendizagem inicial da língua escrita, a saber: o psicogenético e o fonológico. O paradigma psicogenético, adotado por Ferreiro e Teberosky, informa-nos sobre o processo de conceitualização da escrita alfabética pelo qual passa a criança ao longo do seu desenvolvimento. De outro lado, a perspectiva fonológica focaliza o conhecimento que a criança revela sobre as correspondências grafema-fonemas.³ Ao analisar essas perspectivas, Soares (2016) afirma que

o processo de conceitualização da escrita pela criança, em sua progressiva construção do princípio alfabético, processo analisado sob a perspectiva do paradigma psicogenético, é acompanhado, e mesmo estimulado, pelo processo, este analisado sob a perspectiva do paradigma fonológico, de progressiva compreensão, pela criança, das conexões entre os sons das palavras e sua representação alfabética, à medida que ela vai adquirindo consciência fonológica, em seus diferentes níveis (SOARES, 2016, p.190).

Ao que se refere à faceta linguística da aprendizagem inicial da língua escrita, podemos considerar que as duas orientações teóricas não se excluem, mas se completam. Soares (2016) reforça que somadas, as duas perspectivas, psicogenética e fonológica, esclarecem completamente a trajetória da criança em direção à apropriação do sistema alfabético, isto é,

são as pesquisas na perspectiva psicogenética que esclarecem as hipóteses que a criança vai formulando, em seu processo de conceitualização da escrita; mas, para avançar em suas hipóteses, atingido o período de fonetização da escrita, a criança se baseia na cadeia sonora da fala e sua segmentação, ou seja, apoia-se em sua percepção dos sons da fala e suas relações com os grafemas - e é o paradigma fonológico que estuda esse processo. (SOARES, 2016 p.234).

Esses diferentes olhares também nos ajudam a compreender o conceito de escrita inventada, entendida, neste trabalho, como a escrita que a criança inventa em seu processo de compreensão da natureza do sistema de escrita. No paradigma psicogenético, essa ação da criança é vista na perspectiva do sujeito em seu confronto com o objeto da escrita, e, na perspectiva fonológica, busca-se examinar de que

³ Para saber mais sobre os paradigmas psicogenético e fonológica ver Soares (2016) p. 55 a 86.

maneira as propriedades da língua impactam as escritas das crianças. Podemos dizer de uma coexistência de processos linguísticos e cognitivos, que se expressam nas diferentes formas de conceber seus focos de investigação sobre as escritas das crianças na fase inicial da aprendizagem da língua escrita. Assim, a escrita torna-se um comportamento infantil que pode evidenciar a reciprocidade das dimensões implicadas na aprendizagem da língua escrita: ela revela os níveis de conceitualização da escrita em que as crianças encontram-se, e esses níveis avançam à medida que se desenvolvem as habilidades da consciência fonológica.

No próximo tópico, ampliaremos a discussão sobre a escrita inventada na compreensão do princípio alfabético e os efeitos da mediação pedagógica.

1.2 A escrita inventada e os efeitos da mediação do adulto

Como exposto no tópico anterior, em meados de 1980, o construtivismo difundiu-se no Brasil e trouxe mudanças significativas na compreensão do sujeito que aprende a língua escrita. Em oposição aos métodos tradicionais, o construtivismo foi interpretado, no meio educacional, como um modelo de aprendizagem baseado no pressuposto de que a aprendizagem do sistema de escrita aconteceria de forma natural, em contextos sociais de inserção na cultura escrita. Contrária a esse ponto de vista, Soares (2016) evidencia que argumentos histórico-culturais e psicocognitivos demonstram que a língua escrita é uma invenção cultural, e a aprendizagem da escrita não é um processo natural. A mobilização do conhecimento que envolve o aprendizado inicial da escrita requer, também na visão de Albuquerque (2020) “uma elevada capacidade de abstração e reflexão e pode assumir diferentes variações consoante as características e propriedades específicas do sistema ortográfico de escrita.” (Albuquerque, 2020, p. 5).

Sendo assim, concordamos com Soares (2016) que a compreensão do sistema de escrita alfabético envolve um profundo trabalho conceitual de natureza cognitiva, por meio do qual a criança “reconstrói” o processo de invenção da escrita como representação (Soares, 2016). Dessa forma, nessa “reconstrução”, a criança

refaz a *descoberta* de que a palavra é uma cadeia sonora independente de seu significado e passível de ser segmentada em pequenas unidades, *tornando-se consciente da estrutura fonológica interna das palavras*; e ela aprende a *invenção*: a representação de cada uma dessas unidades por uma forma visual específica. (SOARES, 2016, p.191).

A autora reforça que é por meio desses dois processos que a criança avança em seus níveis de consciência fonológica, relacionando-as à língua escrita, ou seja, esse desenvolvimento ocorre por meio do processo de *descoberta* das palavras como cadeias sonoras que podem ser segmentadas e da aprendizagem da *invenção* da representação desses segmentos sonoros por formas visuais, as letras. Nesta perspectiva, acreditamos que a escrita que a criança inventa em seu processo de apropriação tem um papel fundamental para o processo de alfabetização.

Os paradigmas que orientam os estudos do desenvolvimento e aprendizagem da língua escrita, psicogenético e fonológico, tomam como objeto de estudo a escrita inventada. A perspectiva psicogenética evidencia o desenvolvimento da escrita na criança desde os primeiros rabiscos, ou seja, a criança como sujeito cognoscente e suas hipóteses em seu confronto com a escrita (Soares, 2016). Em contrapartida, a perspectiva fonológica investiga a escrita inventada que “expressa o resultado do confronto da criança com o objeto de conhecimento – o sistema de escrita alfabética” (SOARES, 2016 p. 233). Em outras palavras, o paradigma fonológico focaliza o período em que a criança já compreendeu que a escrita representa sons da fala e apresenta conhecimento das letras, tentando escrever palavras “inventando” as correspondências entre sílabas e grafemas e fonemas/grafemas.

Charles Read (1971) foi um dos primeiros pesquisadores a atribuir significado linguístico às escritas das crianças que ainda não aprenderam a escrita convencional. Os estudos de Read tiveram um grande impacto na compreensão do desenvolvimento da escrita na criança, pois demonstraram que as crianças não apenas reproduzem a escrita, mas a inventam. O autor reconhece e evidencia a importância, para a aprendizagem da língua escrita, do registro escrito que a criança “inventa” quando ainda escreve construindo relações entre fonemas e grafemas de acordo com a sua percepção sonora e conhecimento de letras.

Compreendemos, então, nesta pesquisa, que a escrita inventada é o “comportamento da criança que inventa um uso para as correspondências fonema-grafema” (SOARES, 2016 p.70). Para Martins, Albuquerque, Salvador e Silva (2015),

a escrita inventada é compreendida como 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; ALBUQUERQUE; SALVADOR; SILVA, 2015, p. 137).

Estudos na área da psicolinguística têm demonstrado o potencial da escrita inventada na compreensão do sistema de escrita alfabético, uma vez que essas escritas iniciais oferecem informações importantes sobre a maneira pela qual a relação entre oralidade e escrita é percebida e concebida pelas crianças, o que reflete na apropriação das correspondências grafema-fonema em suas produções escritas (Alves-Martins e Albuquerque, 2018).

Albuquerque (2020) ressalta, também, que trabalhar as escritas inventadas baseia-se em induzir uma reflexão metalinguística sobre as próprias produções escritas, potencializando o desenvolvimento de procedimentos de análise da linguagem oral e escrita. Ao induzir práticas de reflexão metalinguística, a realização de atividades de escrita inventada possibilita a compreensão de que palavras são divisíveis em segmentos orais menores e que esses segmentos são representados por marcas gráficas, levando as produções escritas a uma sofisticação, viabilizando a aquisição de competências fundamentais para a aprendizagem inicial da língua escrita (Alves-Martins e Albuquerque, 2018).

Dessa forma, as atividades de escrita inventada são um instrumento importante para a compreensão do sistema de escrita, uma vez que quando tentam escrever, as crianças são incentivadas a pensar na linguagem oral e nos sons que constituem uma determinada palavra na escrita. Essas atividades, quando acompanhadas de intervenções, ou seja, mediações de um professor, que promove a reflexão sobre a escrita, colabora de forma significativa para o desenvolvimento da consciência fonológica e, em específico, da consciência fonêmica, levando a progressos nas escritas das crianças (Alves-Martins *et al.*, 2015).

Soares (2016) afirma que atividades de escrita inventada tornaram-se práticas bastante frequentes no Brasil, principalmente a partir da psicogênese, porém estas têm sido usadas regularmente apenas para classificar as crianças por níveis de conceitualização da escrita. Nesse sentido, nas últimas décadas, as atividades de escrita inventada têm sido usadas para identificar os níveis cognitivos e linguísticos das crianças em sua progressão rumo a compreensão do princípio alfabético, o que

ilustra “ausentes ou intuitivas e ficam descontínuas mediações que promovessem e facilitassem o avanço da criança de um nível para o outro” (Soares, 2016, p. 239). Entretanto, a autora evidencia que tanto a perspectiva psicogenética quanto a fonológica já ressaltavam a importância da mediação pedagógica em práticas de escrita inventada.

Sendo assim, pesquisas que investigam os efeitos da mediação ganham destaque nas primeiras décadas do século XXI. Soares (2016) relata pesquisas que investigam a intervenção em escritas inventadas em línguas que possuem a ortografia opaca. Rieben *et al.* (2005) pesquisaram o efeito de procedimentos de intervenção em escritas inventadas, usando a escrita correta ortográfica em confronto com a escrita inventada das crianças. Já nos estudos de Ouekkette e Sénéchal (2008), a intervenção era determinada pelo nível de compreensão do princípio alfabético da criança, ou seja, realizava-se o confronto com uma escrita em um nível acima daquele em que a criança encontrava-se. Ouekkette, Sénéchal e Haley (2013) explicam que os resultados positivos de avanço no nível de compreensão do princípio alfabético deram-se com base no conceito de zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky.

Em ortografias transparentes, estudos sobre a mediação em escritas inventadas foram inicialmente realizadas em português europeu. Alves Martins e colaboradores (2006, 2009, 2012, 2014, 2015, 2018, 2019, 2020) investigaram os efeitos da mediação desenvolvendo um programa de intervenção intitulado “Programa de Escrita Inventada”. De acordo com Albuquerque e Martins (2019), o Programa Escrita Inventada

foi desenhado a partir de um conjunto de princípios de natureza sócio-construtivista, tendo em vista a promoção da reflexão, nas crianças, sobre a escrita de determinadas palavras, conduzindo-as a utilizar os grafemas adequados para representar os diferentes fonemas. (ALBUQUERQUE; MARTINS, 2019, p.172).

O programa de escrita inventada (PEI) possibilita a criação de espaços em que as crianças discutem e decidem coletivamente como escrever determinada palavra a partir das interações com o adulto mediador e entre os pares. Essas pesquisas que utilizam o PEI demonstram que tanto em pequenos grupos quanto individualmente os participantes alcançaram resultados superiores na escrita e na leitura de palavras. Os estudos realizados por Alves-Martins e colaboradores comprovam, também, que práticas de escrita inventada, quando acompanhadas por mediações que

proporcionam a reflexão sobre a escrita que as crianças inventam, contribuem de forma significativa para o desenvolvimento da consciência grafofonêmica e, por consequência, para a compreensão do princípio alfabético (Soares, 2016).

No Brasil, as pesquisas de Lanza (2018), Macêdo (2019), Monteiro, Macêdo e Montuani (2020) e Resende e Montuani (2020), também, utilizando o Programa de Escrita Inventada, foram realizadas com o objetivo, não apenas de compreender os efeitos do programa realizado com crianças e adultos falantes do português, mas também investigar os efeitos da mediação na escrita inventada⁴. Um aspecto importante nessas pesquisas é a possibilidade de, ao desenvolver atividades de escrita inventada, refletir como o aprendiz constrói palavras a partir das habilidades já adquiridas ao mesmo tempo que é possível sugerir propostas mais elaboradas. Essa postura de interação dialoga diretamente com os estudos de Lev Vygotsky (1896 - 1934).

Para esse teórico, a linguagem escrita é construída socialmente, por meio da interação dos sujeitos entre si e com o mundo. Neste processo, Vygotsky (2007) reforça a relação entre aprendizagem e desenvolvimento e destaca que “o processo de desenvolvimento prepara e torna possível um processo específico de aprendizagem” (Vygotsky, 2007 *apud* Soares, 2020, p. 52) . A partir dessas reflexões, elaborou dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial.

O primeiro, denominado nível de desenvolvimento real ou efetivo, revela os ciclos de desenvolvimento alcançados pela criança, ou seja, aquilo que a criança realiza de forma autônoma. Já o nível de desenvolvimento potencial define a capacidade da criança de resolver algum problema com a ajuda do outro. Para indicar o intervalo entre o nível de desenvolvimento que a criança já alcançou e sua capacidade de avançar, Vygotsky elaborou o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal.

Para o autor, a Zona de Desenvolvimento Proximal é

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VIGOTSKY, 2007, p. 97).

⁴ Essas pesquisas serão apresentadas na revisão de literatura no tópico seguinte.

Esse conceito torna-se fundamental quando pensamos sobre mediações em escritas inventadas, pois, nessas atividades, cabe ao adulto mediador, no caso de turmas de alfabetização, à professora⁵, “conhecendo o nível de desenvolvimento cognitivo e linguístico já alcançado pela criança e partindo dele, orientá-la para que avance em direção ao nível que ela já tem possibilidade de alcançar” (Soares, 2020, p. 53). Para compreender a mediação adulto-criança, pesquisas que investigam as mediações em escritas inventadas têm usado o conceito de *scaffolding*.

O termo *scaffolding* foi inicialmente usado por Wood, Bruner e Ross (1976) e pode ser traduzido como “colocar andaimes”. A ideia do *scaffolding* remete à construção civil e baseia-se na representação de uma estrutura provisória que é retirada quando a construção está finalizada. Esse conceito relaciona-se diretamente à definição de Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky, pois o apoio dado pelo mediador atua nas demandas que a criança ainda não consegue realizar sozinha e à medida que a criança alcança a autonomia em sua realização esse apoio é retirado (Resende e Montuani, 2020). Para as autoras,

o termo scaffolding diz respeito ao acompanhamento do desempenho da criança gerido pelo adulto, ou seja, das estratégias utilizadas pelos adultos para dar assistência ao desenvolvimento da criança, as quais, dentro da escola sociocultural, demandam sempre a participação ativa das crianças (RESENDE e MONTUANI, 2020, p. 6).

Os conceitos de *scaffolding* e Zona de Desenvolvimento Proximal são de extrema importância para os estudos das mediações pedagógicas em atividades de escritas inventadas, pois consideram as dinâmicas interativas na aquisição do conhecimento, que, na aprendizagem inicial da língua escrita, é o funcionamento do sistema de escrita alfabético. Portanto, concordamos com Soares (2016) ao afirmar que, na fase inicial da aprendizagem inicial da língua escrita, a escrita inventada deve ser acompanhada de mediações pedagógicas que colaborem de forma significativa para a compreensão do princípio alfabético.

Contudo, é importante ressaltar também que, após ter compreendido o princípio alfabético para o domínio da leitura e da escrita, “que a criança desenvolva habilidade de ler e escrever palavras com rapidez e fluência de forma preferentemente

⁵ Usamos o termo professora no feminino, pois a maioria das professoras alfabetizadoras são mulheres e entendemos ser importante demarcar esse espaço das professoras alfabetizadoras.

automática” (Soares, 2016, p. 251). Ressaltamos que a escrita inventada focaliza o período da progressiva compreensão da escrita como representação da fala pela criança. Após esse processo inicial de compreensão das relações entre fonemas e grafemas e elaborações de hipóteses de escrita, ou seja, quando a criança compreendeu o funcionamento do sistema de escrita e tornou-se alfabética, ela não inventa mais essas relações. A criança precisará aprender as correspondências fonema-grafema portanto, a partir deste momento, sendo necessário realizar atividades de ensino de escrita de palavras, a fim de construir representações ortográficas importantes para o pleno domínio da escrita e da leitura. Por isso mesmo, podemos imaginar que, no cotidiano escolar, em turmas de alfabetização do Ensino Fundamental, atividades de escrita inventada são mais comuns no início do ano letivo e, ainda, podemos inferir que elas devam se apresentar mecladas às atividades de escrita de palavras.

No próximo tópico, apresentaremos pesquisas recentes sobre a escrita inventada na aprendizagem inicial da língua escrita.

1.3 Pesquisas sobre a escrita inventada na aprendizagem inicial da língua escrita

Pesquisas sobre o processo de desenvolvimento da aprendizagem da escrita da criança tiveram grande notoriedade no início do século XX, entretanto, como apontado no tópico anterior, Soares (2016) evidencia que pesquisas que investigam os efeitos da intervenção ou mediação em escritas inventadas no processo de compreensão do princípio alfabético são recentes e datam as primeiras décadas do século XXI. Em um levantamento bibliográfico realizado no primeiro semestre de 2022 nos sites da Scielo, portal da CAPES, Google Acadêmico e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, com as palavras-chave “alfabetização”, “escrita inventada” e “dinâmicas interativas”, foi possível perceber que, embora não numerosas, há uma recente produção brasileira sobre a escrita inventada. Entretanto, não foram encontradas pesquisas brasileiras que abordem a temática que se pretende investigar nesta pesquisa: as dinâmicas interativas na prática da escrita inventada em sala de aula.

Entre esses trabalhos, foram selecionadas sete pesquisas, sendo quatro artigos, duas dissertações e uma tese, que apresentam a temática da escrita

inventada. As pesquisas que contribuíram diretamente para o desenvolvimento deste trabalho foram organizadas por ordem de ano de publicação.

Tabela 1 - Pesquisas utilizadas no referencial bibliográfico do trabalho

Ano de publicação	Autores	Título	Tipo de documento	Local apresentado
2018	ALBUQUERQUE, Ana e ALVES-MARTINS, Margarida	Escrita inventada no jardim-de-infância: contributos para a aprendizagem da leitura e escrita.	Artigo	CIE – Centro de Investigação em Educação, ISPA – Instituto Universitário, Lisboa, Portugal.
2018	LANZA, Paula Moreira Martins de Oliveira	A mediação pedagógica na escrita inventada com crianças de cinco anos.	Dissertação	Universidade Federal de Minas Gerais.
2019	ALBUQUERQUE, Ana e ALVES-MARTINS, Margarida	Dinâmicas interativas em programas de escrita inventada: um estudo qualitativo em contexto de jardim-de-infância	Artigo	Educar hoje: Diálogos entre psicologia, educação e currículo (169-186). Lisboa: Edições ISPA.
2020	MONTEIRO, Sara Mourão; MACÊDO, Andressa Camargos e MONTUANI, Daniela Freitas Brito	A escrita inventada em contextos de produção com e sem mediação pedagógica.	Artigo	Revista Brasileira de Alfabetização – ABAIf – Belo Horizonte – MG.
2019	MACÊDO, Andressa Camargos.	A mediação pedagógica na escrita inventada e o uso das letras móveis com crianças de cinco anos.	Dissertação	Universidade Federal de Minas Gerais.
2020	RESENDE, Valéria Barbosa; MONTUANI, Daniela Freitas Brito	Mediação pedagógica na escrita inventada de crianças no processo de alfabetização: palavras com estrutura silábica CVC e CV nasal.	Artigo	Dossiê Alfabetização e Letramento no Campo Educacional.
2020	ALBUQUERQUE, Ana Carrelhas de	Aprender a ler, ler para aprender: o impacto diferencial da mediação didática de escrita inventada no processo de desenvolvimento emergente da literacia.	Tese	ISPA – Instituto Universitário

Fonte: Elaborado pela autora.

Estudos na área da psicolinguística e da educação têm demonstrado que a escrita inventada se constituiu como uma atividade privilegiada, que conduz à descoberta do princípio alfabético, possibilitando a compreensão da relação entre fonemas e grafemas. A partir disso, outras pesquisas têm sido feitas com objetivos diversos, mas com a temática da escrita inventada, dos seus benefícios, dos efeitos da mediação e do uso de recursos pedagógicos. Das sete pesquisas selecionadas, três foram realizadas em Portugal pelo Centro de Investigação em Educação do Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida (ISPA), em Lisboa, Portugal, e as outras quatro pesquisas foram realizadas pelo Grupo de Pesquisa em Alfabetização pertencente ao Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) da UFMG em Belo Horizonte. Além de possuírem pressupostos teóricos em comum, essas pesquisas utilizam o Programa de Escrita Inventada como parte dos procedimentos metodológicos.

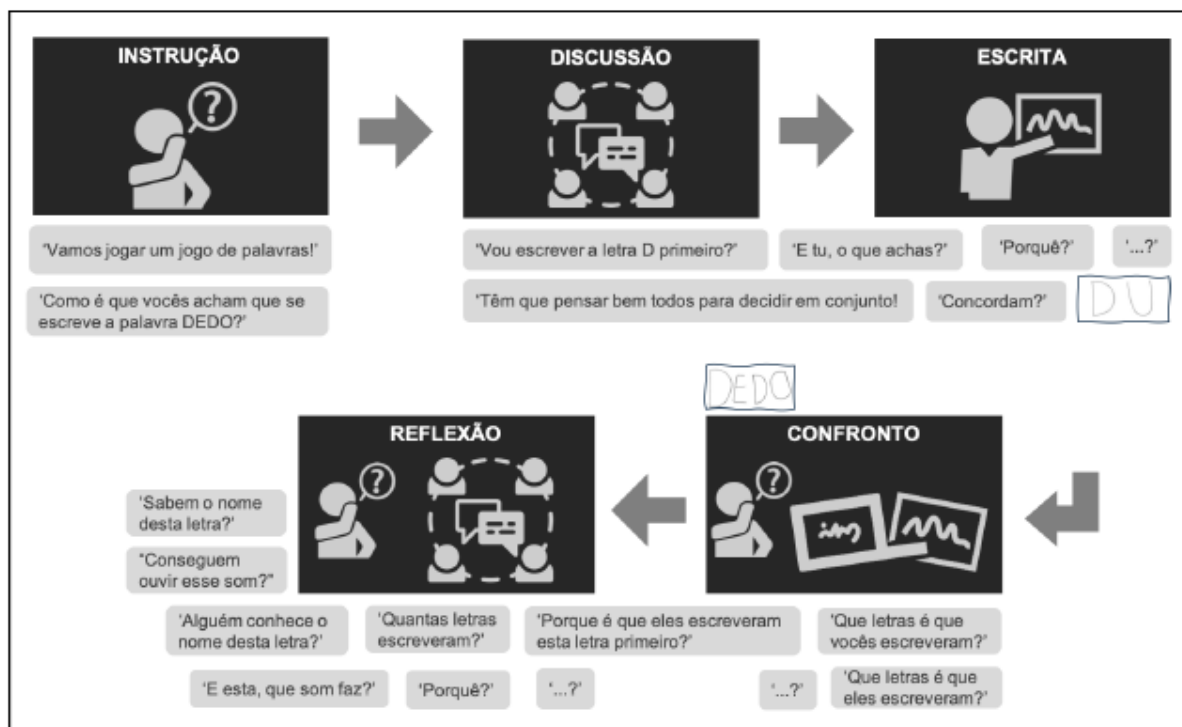
Resende e Montuani (2020) apontam que pesquisas que apresentam como metodologia o uso do Programa de Escrita Inventada (PEI) foram pioneiramente desenvolvidas por Martins e colaboradores em Portugal. Ao contextualizar o programa, Lanza (2018) apresenta os princípios que constituem o Programa Escrita Inventada, sendo eles:

(i) o caráter interativo da aprendizagem como aspecto pedagógico que promove o desenvolvimento infantil; (ii) a autonomia cognitiva da criança, ou seja, acredita-se na sua capacidade de interpretação e de elaboração de hipóteses a respeito do princípio alfabético do sistema de escrita; e (iii) a mediação pedagógica entendida como ação colaborativa que se baseia em estratégias de intervenção, considerando o desenvolvimento da criança. (LANZA, 2019, p. 13).

De acordo com Lanza (2018), essas pesquisas buscaram examinar os efeitos da mediação pedagógica nas escritas inventadas por meio do Programa Escrita Inventada. Similarmente, Albuquerque e Martins (2019) afirmam que o Programa Escrita Inventada foi pensado a partir de “um conjunto de princípios de natureza socioconstrutivista, tendo em vista a promoção da reflexão, nas crianças, sobre a escrita de determinadas palavras, conduzindo-as a utilizar os grafemas adequados para representar os diferentes fonemas” (Albuquerque; Martins, 2019, p.172).

Albuquerque (2020) afirma que o PEI apresenta uma dinâmica de atividade própria e exemplifica o seu funcionamento por meio de um design didático do programa.

Figura 1 - Design didático do programa de intervenção de escrita inventada apresentado por Albuquerque (2020)



Fonte: Albuquerque (2020), p. 46.

Albuquerque e Alves-Martins (2018) analisaram as contribuições do Programa de Escrita Inventada para a aprendizagem da leitura e da escrita com crianças no último ano do ensino pré-escolar. As autoras ressaltam o papel fundamental do adulto que promovia a reflexão metalinguística das crianças por meio do questionamento sobre os grafemas em cada palavra, assim como os seus respectivos fonemas. Os resultados da pesquisa revelam que o impacto da intervenção foi visível a um prazo mais alargado, pois as crianças que participaram do programa obtiveram resultados superiores no final do 1º ano àquelas que não participaram.

Essa pesquisa evidencia que, além de contribuir para a compreensão do princípio alfabético, as atividades de escrita inventada

trazem efeitos benéficos a diversos níveis, pois permitem conduzir as crianças a compreender a linguagem oral e analisar os fonemas, fornecendo uma experiência adequada de exploração e aprendizagem, como a integração de informações fonológicas e alfabéticas em representações lexicais (ALBUQUERQUE e ALVES-MARTINS, 2018, p. 342).

Para as autoras, “as características do programa desenvolvido tiveram certamente um papel decisivo nos resultados obtidos. Tanto a colaboração entre pares como a mediação do adulto foram fundamentais para a dinâmica de interação que surgiu ao longo das sessões” (Albuquerque e Alves-Martins, 2018, p. 350).

Do mesmo modo, Albuquerque e Alves-Martins (2019) apontam que, embora diversos estudos tenham demonstrado que o desenvolvimento da escrita inventada em pequenos grupos tem impactos positivos na compreensão das crianças da relação entre linguagem oral e escrita, poucos analisaram os processos de *scaffolding* que acontecem durante as interações. Sendo assim, as autoras desenvolveram uma pesquisa com o objetivo de explorar as dinâmicas de interação entre o experimentador e as crianças participantes do Programa de Escrita Inventada. Albuquerque e Alves-Martins (2018) observaram diferenças relevantes na qualidade das intervenções no início e no final do programa. Quanto às intervenções do adulto, observou-se que este adaptava as estratégias de mediação, guiando a interação e promovendo a discussão sobre a escrita de palavras. Nas interações das crianças, perceberam que elas começaram a adotar comportamentos de explicação de procedimentos, em uma tentativa de simular o papel do adulto no processo de ensino-aprendizagem.

A presente pesquisa inspirou-se nas conclusões sobre a importância da mediação nas atividades de escrita inventada e a possibilidade de adaptação para a sala de aula com os pressupostos que sustentam o programa, isto é,

estimular os processos cognitivos e de reflexão metalinguística das crianças, encorajando-as a pensar sobre a escrita de uma determinada palavra, estabelecer um diálogo colaborativo e justificar as suas propostas, contribuindo para o sucesso na aquisição da literacia. (Albuquerque e Alves-Martins, 2019, p. 183).

Similarmente, o estudo de Lanza (2018) teve como objetivo caracterizar e analisar as estratégias de mediação pedagógica nas produções escritas de crianças de cinco anos. Para isso, a autora desenvolveu o Programa de Escrita Inventada com crianças de 5 anos. A pesquisa identificou dez categorias de intervenção a partir das funções específicas que elas desempenharam no desenvolvimento do programa. A autora concluiu que a mediação do adulto nas atividades de escrita inventada potencializou o desenvolvimento destas e a aprendizagem das crianças.

Corroborando a pesquisa de Lanza (2018), Resende e Montuani (2020), também, buscaram analisar os efeitos da mediação pedagógica na escrita inventada

de palavras compostas por sílabas com estrutura consoante-vogal-consoante (CVC) e consoante vogal nasal (CV nasal) com crianças de 6 anos. A pesquisa revela que o programa de Escrita Inventada possibilitou o desenvolvimento das escritas e reconhecimento de estruturas silábicas complexas (CVC) e (CV) com nasalização de vogais. As autoras identificaram sete principais tipos de *scaffolding* e argumentam que as estratégias de mediação do adulto utilizadas nos programas de escrita inventada, no contexto de pesquisa, podem ser apropriadas pelos professores e utilizadas em salas de aula, a partir da compreensão do princípio dos diferentes tipos de mediações que são necessárias para promover o desenvolvimento da escrita de cada grupo.

Ainda, refletindo sobre a mediação no Programa de Escrita Inventada, Monteiro, Macêdo e Montuani (2019) analisaram as hipóteses das crianças sobre o sistema de escrita alfabético desenvolvidas no Programa de Escrita Inventada, que ocorreu em duas situações de produção: uma individual e sem mediação e outra coletiva com mediação. As autoras concluíram que as escritas produzidas coletivamente e com mediação pedagógica demonstram hipóteses mais avançadas em relação às escritas produzidas individualmente. Monteiro, Macêdo e Montuani (2019) afirmam, também, que a “negociação de ideias entre as crianças e a mediação pedagógica, inerentes ao trabalho coletivo criado no contexto do Programa Escrita Inventada, estão no cerne desse resultado” (Monteiro, Macêdo e Montuani, 2019, p. 228) e ressaltam que, devido à característica do programa de fomentar produções construídas a partir e no contexto das interações e do desenvolvimento potencial de cada criança, a mediação é realizada com base no que as crianças conseguem fazer com ajuda ou com a intervenção do outro (Monteiro, Macêdo e Montuani, 2019).

O estudo de Macêdo (2019) buscou verificar os resultados de dois Programas de Escrita Inventada: na primeira, a reflexão metalinguística das crianças é mediada sem o uso de letras móveis e, na outra, com o uso das letras móveis. Os resultados dessa análise ressaltam que os estímulos sobre o sistema de escrita “são importantes para promover avanços durante o processo de aquisição de escrita, assim como as mediações de um adulto e a troca de saberes durante a construção coletiva de hipóteses” (Macêdo, 2019, p. 92).

De forma Semelhante, Albuquerque (2020) refletiu sobre as estratégias utilizadas pelas crianças e os elementos facilitadores utilizados pelos adultos no processo de aquisição da palavra escrita. Em um dos estudos apresentados na tese de Albuquerque (2020), a autora explora as dinâmicas interativas inerentes ao

processo de aprendizagem da linguagem escrita, refletindo sobre estratégias de apoio significativas que poderiam ser integradas de forma adaptada ao ambiente de sala de aula. No desenvolvimento do Programa de Escrita Inventada, a autora ressalta a importância de as atividades de escrita inventada serem integradas às atividades didáticas e “girem sempre em torno da mediação do adulto e do diálogo entre os elementos do grupo, para que todas as crianças participem ativamente e se sintam parte do processo de aprendizagem” (Albuquerque, 2020, p. 181).

Os estudos apresentados propõem a necessidade de incluir atividades de escrita inventada como prática pedagógica no início do processo de alfabetização. Sendo assim, Albuquerque e Martins (2018) sugerem a importância de promover

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 [...] (ALBUQUERQUE; MARTINS, 2018, p. 350).

Além disso, é fundamental que os benefícios das atividades de escrita inventada na compreensão do sistema de escrita, bem como a importância e a necessidade de promover essas atividades no início do processo de alfabetização sejam promovidos. Da mesma forma, a mediação do adulto e as interações entre as crianças constituem fatores essenciais para o aprendizado inicial da escrita. No entanto, parece-nos que o aprofundamento sobre essa temática requer um olhar específico para dois aspectos importantíssimos: o contexto da sala de aula e o professor.

Nesse sentido, o presente estudo busca contribuir para as pesquisas sobre mediação pedagógica em alfabetização ao compreender em que medida as atividades de escrita, no primeiro ano (EF), envolvem a escrita inventada e como se caracterizam as dinâmicas interativas no contexto de sala de aula. O capítulo seguinte descreverá o percurso metodológico utilizado nesta pesquisa para alcançar os objetivos propostos.

2 ABORDAGEM METODOLÓGICA E PROCEDIMENTOS DE INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo, apresentaremos a abordagem metodológica da pesquisa e os caminhos e procedimentos adotados ao longo da investigação. Indicaremos os instrumentos de coleta e análise dos dados e, por fim, mostraremos os aspectos relativos à escolha dos sujeitos participantes e a caracterização da escola pesquisada.

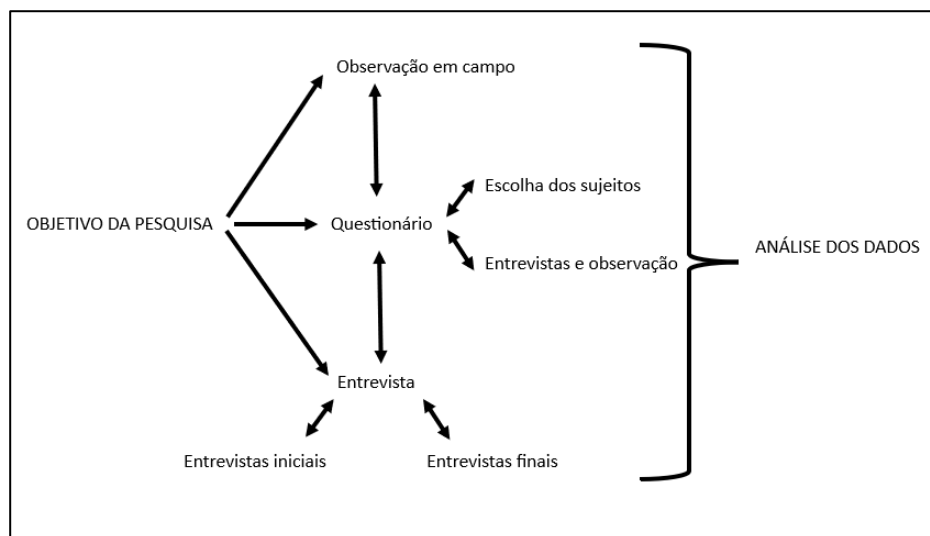
2.1 Abordagem metodológica

O presente estudo situa-se no campo de investigação das práticas pedagógicas que envolvem o ensino e o aprendizado inicial do sistema de escrita alfabético. Para aprofundarmos o conhecimento sobre as dinâmicas interativas nas atividades de escrita em sala de aula, realizamos uma pesquisa de natureza qualitativa. A escolha por um foco qualitativo no processo de entendimento da realidade deu-se devido às características da pesquisa, que busca compreender práticas e vivências no cotidiano de uma sala de aula de alfabetização.

A pesquisa qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1982 *apud* André; Ludke, 1986, p. 13), “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo que o produto e se preocupa em apreender a perspectiva dos participantes”. Similarmente, de acordo com Bogdan (1994), a abordagem qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é apenas ordinário, tudo tem potencial para construir reflexões que possibilitem a compreensão mais clara do objeto de pesquisa.

A partir dessa compreensão, tanto o percurso metodológico escolhido quanto os instrumentos de coleta de dados foram definidos tendo em vista a finalidade e as especificidades da pesquisa, bem como a concretização dos objetivos propostos. Como instrumentos de aproximação do campo de pesquisa foi elaborado e enviado um questionário do tipo survey para professoras(es) do primeiro do EF da Rede Municipal de Belo Horizonte. Para a coleta de dados, utilizamos a observação participante e a entrevista como procedimentos de investigação.

Quadro 1 – Quadro síntese dos procedimentos de investigação



Fonte: elaborado pela autora.

Vianna (2003) aponta que a observação é uma das mais importantes fontes de informação em pesquisas na área da educação. Sendo assim, utilizamos a perspectiva da observação participante, uma vez que esta possibilita, não apenas a observação de comportamentos, mas também de atitudes, opiniões e sentimentos à medida que o pesquisador mergulha no campo, observa e influencia o que observa (Vianna, 2003 p.51). O autor ressalta, também, a possibilidade de combinar simultaneamente à observação participante outros instrumentos de coleta de dados, como a entrevista.

Nessa perspectiva, utilizamos, também, a entrevista como instrumento de coleta de dados, a fim de ouvir e compreender melhor as concepções e escolhas pedagógicas das/os professoras(es). Para Gaskell (2004), a entrevista proporciona dados para a compreensão da relação entre os sujeitos sociais participantes e a situação pesquisada. Para o autor, o objetivo principal desse instrumento de coleta de dados é a “compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos” (Gaskell, 2004, p. 65). Dessa forma, foram realizadas duas entrevistas com as professoras selecionadas: a entrevista inicial e a entrevista de confronto.

A entrevista inicial foi realizada com o objetivo de conhecer as professoras e identificar os momentos em que a escrita, como procedimento de aprendizagem, estaria presente no cotidiano de sala de aula dessas docentes. Na entrevista final, utilizamos a autoconfrontação como estratégia metodológica. A confrontação dos

sujeitos com sua própria prática é um procedimento inicialmente proposto por Clot (2010). Nesse viés, Giordan e Sarti (2021) evidenciam que, no procedimento original proposto por Clot, os sujeitos confrontam-se com a vídeo gravação de suas atividades na presença do pesquisador e de um outro colega. Em nossa pesquisa, optamos por realizar a autoconfrontação, em que a professora refletia sobre a sua própria prática a partir de registros produzidos pela pesquisadora (notas de campo, fotos e vídeos) disponibilizados por esta.

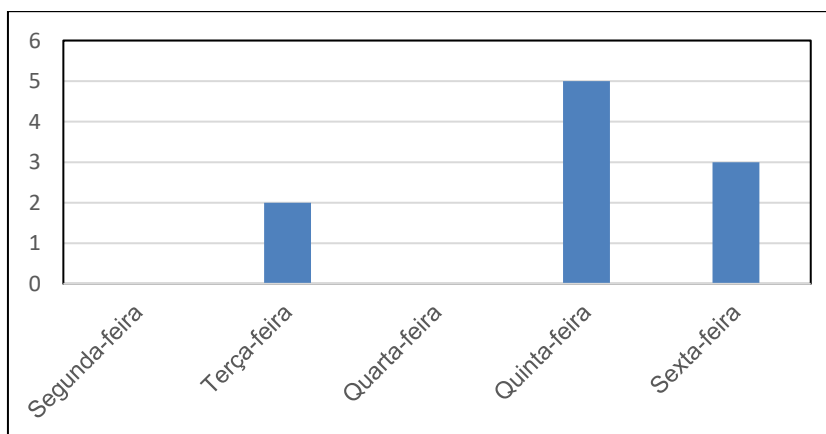
Para o momento de entrevista final, elaboramos uma apresentação com os principais momentos e atividades observadas (anexo 1), que se relacionavam com o objeto da pesquisa, e solicitamos que as professoras comentassem como foi o planejamento da atividade, quais eram os objetivos, como foi a condução e o que ela entendia daquela situação e/ou interação. Chamou-nos a atenção a maneira como uma professora percebeu o procedimento organizado nessa estratégia metodológica: *“Ai gente, eu estou gostando tanto porque eu estou vendo a diversidade. A gente não consegue ver tudo isso. Que legal! Eu estou gostando muito de ver a diversidade!”* (Professora Sofia). Essa entrevista final possibilitou-nos compreender de maneira mais ampla e profunda os objetivos e intencionalidade das professoras no planejamento e desenvolvimento das atividades observadas.

Quanto às observações, realizamos observações durante três meses do ano de 2023 (de abril a junho), em dias da semana alternados, em duas turmas do 1º ano, no turno matutino, em uma escola pública do município de Belo Horizonte. Ao todo, a pesquisadora foi ao campo pesquisado 12 dias (em dias da semana distintos), sendo dez observações em sala de aula (cinco observações em cada sala de aula), e dois dias de entrevistas com as professoras. Por meio do gráfico e da tabela, a seguir, é possível vislumbrar os dias da semana em que as observações foram feitas.

Tabela 2 - Registro das observações em sala em 2023

OBSERVAÇÃO	MÊS	DIA MÊS/SEMANA	TURMA/PROFESSORA
1	Abril	Quinta-feira	Sofia
2	Abril	Sexta-feira	Alice
3	Maio	Quinta-feira	Sofia
4	Maio	Terça-feira	Alice
5	Maio	Terça-feira	Alice
6	Maio	Quinta-feira	Sofia
7	Maio	Quinta-feira	Sofia
8	Junho	Sexta-feira	Alice
9	Junho	Sexta-feira	Alice
10	Junho	Quinta-feira	Sofia

Fonte: elaborado pela autora.

Gráfico 1 - Registro das observações em sala em 2023

Fonte: elaborado pela autora.

A escolha de observar em dias da semana diferentes deu-se pela necessidade de apreender práticas e atividades que envolvem a escrita de palavras no contexto escolar. Dessa forma, combinamos previamente com as professoras de observar, principalmente, as aulas de língua portuguesa, pois acreditamos que, nessas aulas, o sistema de escrita alfabético seria sistematicamente explorado e, conseqüentemente, as práticas que envolvem a escrita de palavras, incluindo as atividades de escrita inventada, poderiam estar presentes com mais recorrência. Além disso, segunda-feira era o dia de planejamento da professora Alice e quarta-feira o da professora Sofia.

Nesses dias, então, as professoras regentes não estariam na escola, o que delimitou nossas observações para os demais dias da semana.

Todas as observações foram registradas por meio de vídeo e notas de campo e transcritos posteriormente. Ao transcrever os vídeos das aulas observadas, primeiramente, identificamos os momentos em que as atividades de escrita como procedimento de aprendizagem, entre elas a escrita inventada, foram realizadas e buscamos descrever e analisar as dinâmicas interativas estabelecidas entre criança-professor/professor-criança e criança-criança.

2.2 A escrita inventada no contexto escolar: um tema e dois projetos de investigação – PROMESTRE/UFMG - 2022/2024

No ano de 2022, no curso Mestrado Profissional Educação e Docência – PROMESTRE/UFMG, 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, duas propostas de investigação trouxeram inquietações em torno do tema escrita inventada como ação de ensino-aprendizagem de alfabetização no contexto da sala de aula. Em síntese, o que as propostas problematizavam era 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 projetos⁶ de pesquisa, o que resultou no delineamento de dois subtemas de investigação, a saber: (i) a resignificação do PEIs por professoras do primeiro ano (EF), para o qual se optou pela constituição de um grupo focal com professoras, como técnica de pesquisa, para discutir aspectos metodológicos dos PEIs em interação com as representações

⁶ 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.

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 (Anexo 2) 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.

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

2.2.1 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 aquelas que estariam atuando no primeiro do (EF)no ano de 2023, esta se dispôs a contribuir com o andamento das pesquisas enviando uma mensagem, via e-mail, com informações sobre o estudo e o questionário, que deveria ser preenchido por aquelas(es) 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*⁷, servindo a três propósitos: estabelecer contato direto com professoras(es) do primeiro ano e obter seu contato eletrônico para possível convite para participação nas pesquisas e levantar informações sobre aspectos relacionados às práticas docentes e sobre o conhecimento prévio em relação à escrita inventada.

Para elaborarmos o questionário, no primeiro momento, elencamos os

⁷ Google Forms é um aplicativo de gerenciamento de pesquisas lançado pelo Google. Os usuários podem usar o Google Forms para pesquisar e coletar informações sobre outras pessoas e também podem ser usados para questionários e formulários de registro.

objetivos e elaboramos 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 responderiam ao questionário, de tal forma que as(os) professoras(es) conseguissem expor um pouco de suas realidades e sentissem-se 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 que responderam ao questionário, 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, por exemplo, a opção por questões fechadas com respostas exaustivas e mutuamente excludentes; a utilização de itens curtos; o cuidado em não apresentar proposições negativas e ‘tendenciosas’ (BABBIE, 2003, p. 193). Após a primeira elaboração das questões, o questionário foi discutido no Seminário de Pesquisa I⁸ 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 (anexo 3) estruturou-se em 31 questões, divididas em quatro partes, como se pode ver na tabela abaixo.

⁸ O Seminário de Pesquisa I é uma disciplina obrigatória do primeiro semestre do curso PROMESTRE. A disciplina tem como objetivos de ensino: (a) socializar, discutir e problematizar as temáticas de pesquisa; (b) articular os objetivos do projeto à prática docente, metodologia e produto; (c) atualizar e aprofundar os referenciais teóricos.

Tabela 3 - Estrutura do questionário de aproximação com as professoras - pesquisas Escrita Inventada no Contexto de Ensino

PARTE DO QUESTIONÁRIO	CONTEÚDO	QUESTÕES
1 - Informações pessoais e profissionais das(os) professoras(es).	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(os) professoras(es) 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 envolvam 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 envolvam programas de escrita inventada.	28 - 31

Fonte: elaborada pela autora.

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

2.2.2 Perfil geral das(os) professoras(es)

No que se refere ao perfil dos docentes 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 muitos concluíram o curso há mais de 10 anos (93,5%). Embora a continuação dos estudos em cursos acadêmicos tenha sido feita por 57,4%, no nível de especialização na área, a continuidade da formação acadêmicamenor, sendo que apenas 8,2% fizeram curso de pós-graduação no nível de mestrado em educação, e 83,6% participaram de programas de formação oferecidos pelo governo nos último 10 anos com predomínio do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic)⁹ e o Curso Alfalettrar¹⁰.

Em 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 do docente (65,6%) e os parâmetros internos das instituições (24,6%).

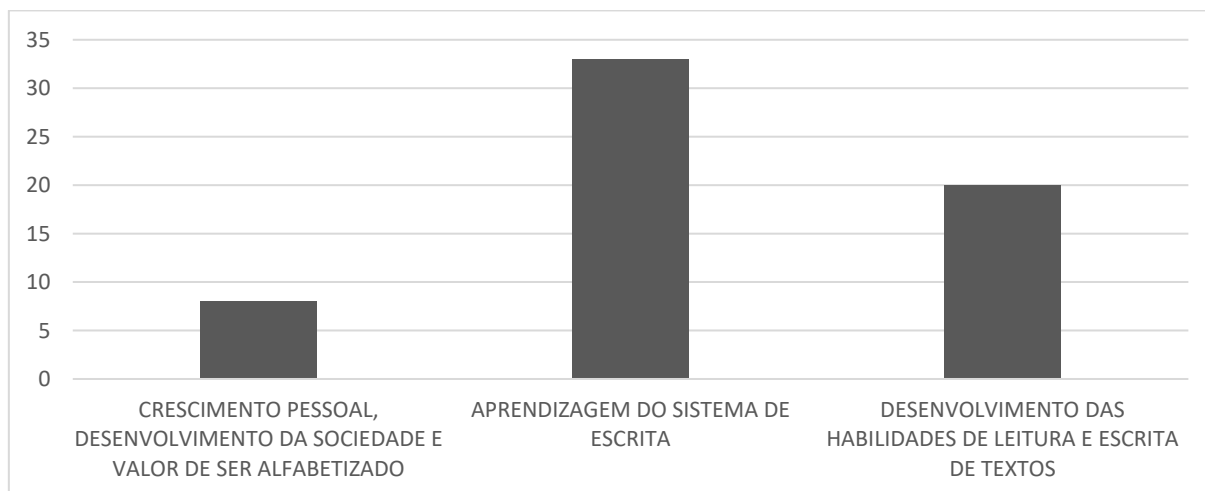
⁹ O Pnaic é um compromisso formal assumido pelos governos federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao fim do terceiro ano do Ensino Fundamental. Isso implica uma articulação entre todos os secretários estaduais 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.

¹⁰ A forma como docentes da RME/BH se refere 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).

2.2.3 Como as(os) professoras(es) definem alfabetização e letramento?

No que diz respeito à alfabetização, percebemos três modalidades de definição no grupo, como nos mostra o gráfico abaixo (gráfico 2).

Gráfico 2 - Distribuição das respostas nos modos de definição de alfabetização

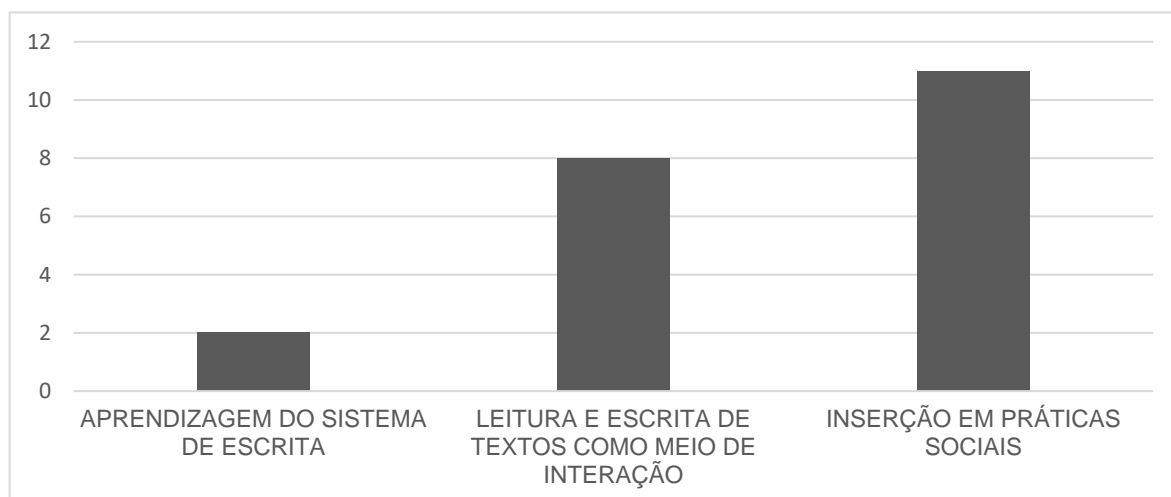


Fonte: elaborado pela autora.

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 ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de textos. São exemplos dessa modalidade: “*Para você, alfabetização é: é a capacidade de se comunicar e se expressar através de diversos tipos de texto; 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 3).

Gráfico 3 - Distribuição das respostas nos modos de definição de letramento



Fonte: elaborado pela autora.

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(os) professoras(es) associam o letramento à possibilidade de o sujeito participar efetivamente em práticas sociais (11 respostas), por exemplo, “Para você, **letramento** é: leitura e escrita contextualizadas com a prática social; 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), como “Para você, **letramento** é: conseguir interpretar e se fazer entender para comunicar com sucesso; 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(os) professoras(es). 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: dentre outras, o conhecimento das letras e das

propriedades da escrita, as habilidades de consciência fonológica, a identificação das relações grafema-fonema.

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(os) professoras(es), na definição dos termos, estabeleceram, como propõe Soares (2004), a distinção e a articulação dos dois processos, confirmando, também, o que explicita Monteiro (2019) ao afirmar que

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).

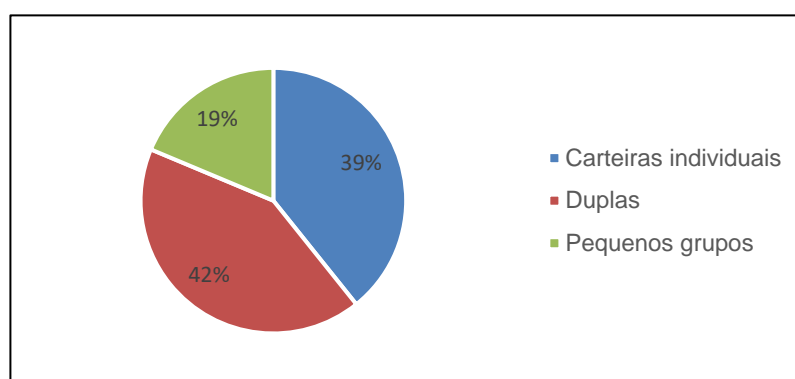
Por fim, embora não seja possível precisar quais elementos são usados pelas(os) docentes que respondem ao questionário para que se estabeleça relação alfabetização escolar e avanço social, associar a aprendizagem escolar da língua escrita ao crescimento pessoal dos indivíduos e ao desenvolvimento da sociedade como um todo é comum na área da educação. Isso, porque indicadores de desenvolvimento social, em geral, têm como um dos indicadores o nível de escolarização da população.

3.2.4 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(aos) professoras(es) 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 (gráfico 4).

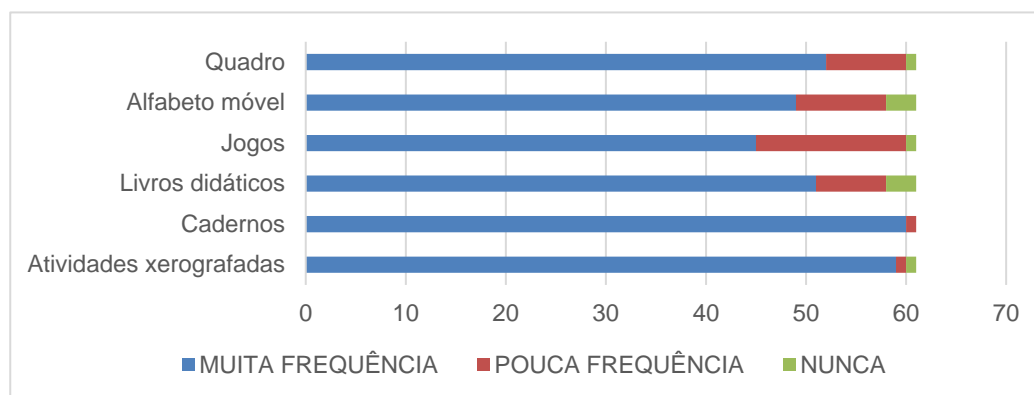
Gráfico 4 - Organização dos alunos mais frequente em sala de aula



Fonte: elaborado pela autora.

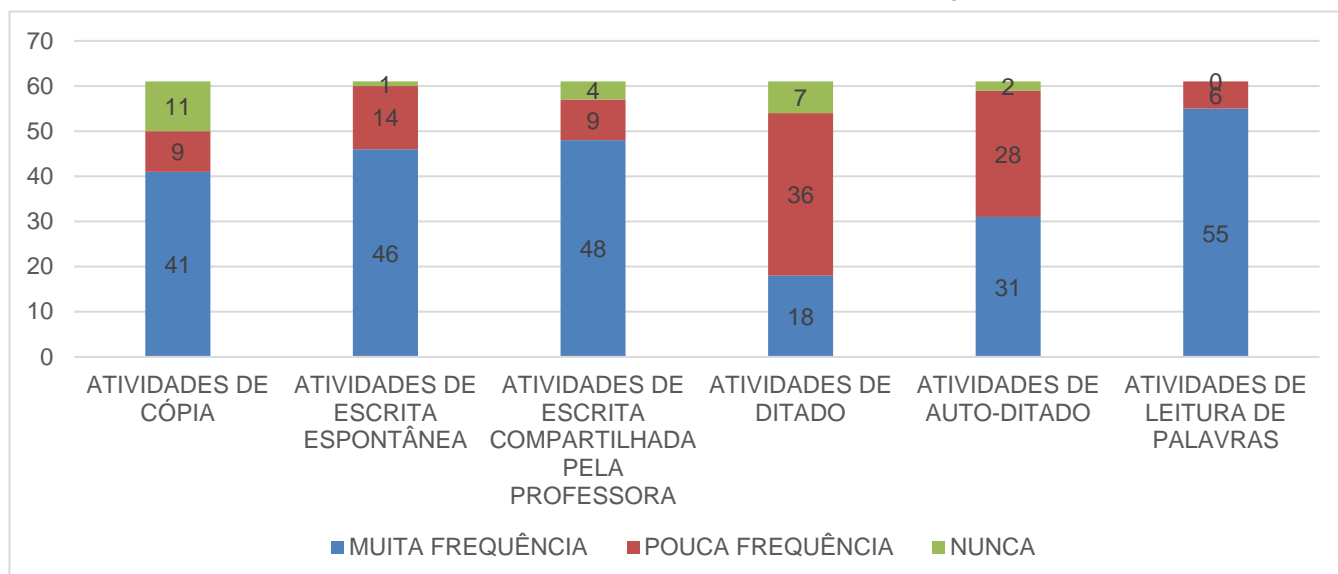
Muitas propostas pedagógicas, partindo do princípio de que a aprendizagem é resultado das interações e da construção coletiva, preconizam o trabalho em pequenos grupos em sala de aula. Na alfabetização, um exemplo mais expressivo dessa perspectiva didática são as propostas baseadas em jogos linguísticos produzidos, em geral, para grupos de até quatro crianças. As respostas das professoras ao questionário remetem-nos às dificuldades que as(os) professoras(es) 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 5). Os materiais que teoricamente suscitam algum tipo de trabalho em pequenos grupos, os jogos e o alfabeto móvel, são usados com menor frequência.

Gráfico 5 - Frequência de uso dos recursos pelas(os) professoras(es)

Fonte: elaborado pela autora.

Outras questões do questionário permitiram-nos analisar a frequência das atividades que envolvem procedimentos de ensino-aprendizagem focados na palavra como unidade linguística (gráfico 6).

Gráfico 6 - Frequência das atividades que envolvem ações com palavras

Fonte: elaborado pela autora.

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 as crianças em contato direto com as correspondências letra-som – dimensão mais focada nas propostas das(os) professoras(es), como se verá a seguir. Por isso, podemos supor que o ensino das correspondências letra-som concretiza-se nas práticas dessas(es) professoras(es)

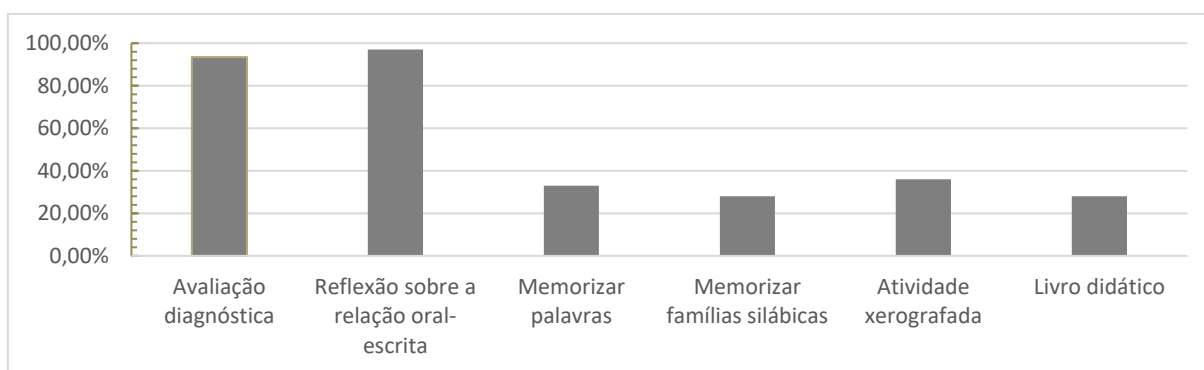
mais pela leitura da palavra do que pela escrita de palavras.

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 atividade 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, foi muito questionada como proposta pedagógica. 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 das crianças, são atividades relacionadas à avaliação diagnóstica da aprendizagem.

Em outra perspectiva didática, a escrita espontânea, como é muitas vezes nomeada a escrita inventada no contexto escolar, aparece entre as três atividades de escrita de palavras propostas com maior frequência em sala de aula. Podemos nos perguntar sobre com qual objetivo essa atividade é proposta e como é encaminhada junto as crianças.

Se considerarmos os objetivos atribuídos pelas(os) professoras(es) às propostas de escrita de palavras (gráfico 7), 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 pelos docentes.

Gráfico 7 - Objetivos atribuídos às propostas de escrita de palavras



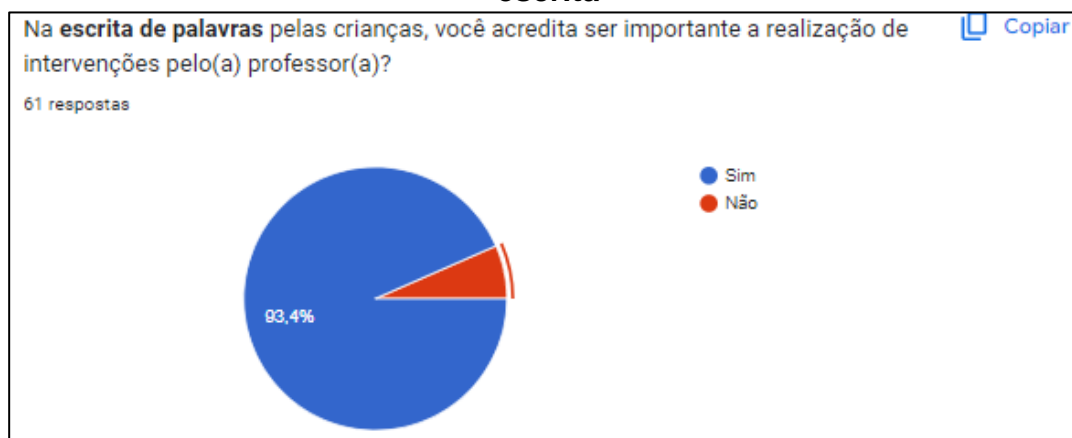
Fonte: elaborado pela autora.

Poucas(os) professoras(es) indicaram outros objetivos para o uso da escrita de palavras em sala de aula na opção outros. Em menor quantidade, eles caracterizariam a escrita inventada em suas propostas pedagógicas: *“compreensão do sistema de escrita; sistematização de atividades e compreensão da relação letra com o som; observação do desenvolvimento da escrita para direcionamento do planejamento; formulação de hipóteses; reflexão sobre a orientação da escrita, verificação de letras espelhadas, dentre outras razões que encontro respaldo nos conhecimentos da psicopedagogia e em neurociências; acompanhamento da evolução da construção do conhecimento; reflexão a partir da autocorreção comparação com escritas de murais, listas e outros materiais; levantamento de hipóteses sobre a escrita por parte das crianças”*.

Quando a análise recai sob os recursos didáticos usados para a escrita, observa-se que 22 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 sete no caso do livro didático. A frequência de realização das propostas nos dois casos revela-nos 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(es) 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)?”.

Gráfico 8 - Ocorrência de respostas sobre a intervenção nas atividades de escrita



Fonte: Acervo pesquisa.

As respostas abertas dadas pelas profissionais sobre o momento em que essas intervenções devem ser realizadas 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 das crianças. 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 *"quando ela [a criança] não consegue realizar a escrita para reflexão dos sons e identificação das letras que omitiu"* e *"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: *"diante do conflito cognitivo percebido na criança durante o acompanhamento da atividade, ou diante da pergunta ou pedido de ajuda feito por ela"*; *"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"*.

2.2.5 O que sabem as(os) professoras(es) 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 pelos docentes é *escrita espontânea* para expressar a possibilidade de propor a tarefa de escrita para as crianças sem a preocupação em cometer erros. Para Monteiro

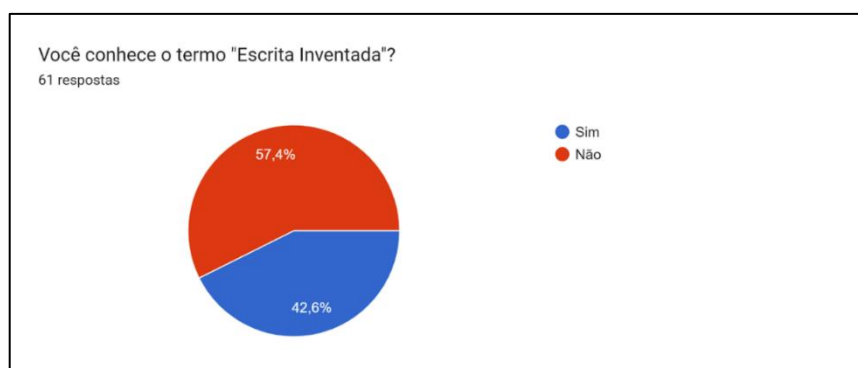
(2014),

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(os) professoras(es) que responderam ao questionário também não conhece o termo (gráfico 9).

Gráfico 9 - Percentual de professoras(es) que conhecem o termo escrita inventada

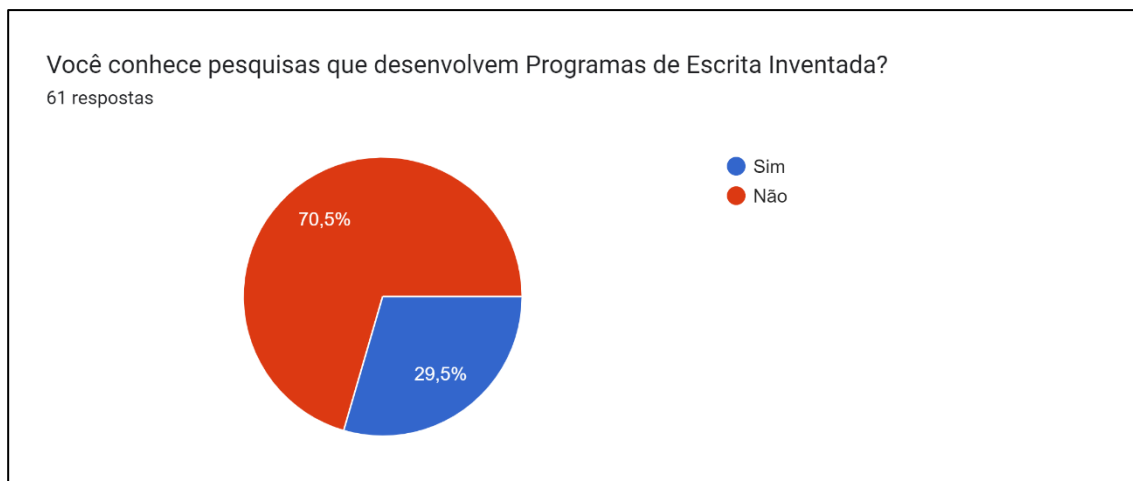


Fonte: Acervo pesquisa.

As pesquisas que abordam a escrita inventada e realizam PEIs em suas metodologias são ainda menos conhecidas pelos docentes (gráfico 10). Aquelas(es)

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.

Gráfico 10 - Percentual de professoras(es) que conhecem pesquisa que desenvolvem PEIs



Fonte: Acervo pesquisa.

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, como pode ser verificado nas respostas ao questionário “*escrita realizada pelas crianças onde demonstram suas hipóteses sobre a escrita de palavras e debatem suas ideias com seus pares; produção da criança que se identifica numa determinada hipótese da escrita*”. Muito presente nas definições apresentadas foram, também, as ideias de interação e mediação do adulto: “*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; com apoio do adulto as crianças elaboram após reflexão como escrever determinadas palavras; 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: “*escrita espontânea da criança onde pode reconhecer letras e o direcionamento da escrita; é a escrita espontânea que a criança cria palavras par expor o seu pensamento.*”

Para finalizar esse tópico, 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. Ademais, 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).

As respostas do questionário fundamentaram a escolha dos sujeitos participantes da presente pesquisa intitulada “Dinâmicas interativas nas atividades de escrita no processo de alfabetização: Ensinar e aprender o sistema de escrita”. O próximo tópico apresentará e caracterizará as professoras participantes da pesquisa, bem como a escola pesquisada.

2.3 Escolha dos sujeitos

Como exposto nos tópicos anteriores, para a escolha dos sujeitos participantes desta pesquisa, usamos o questionário elaborado, que foi disponibilizado durante 25 dias, para as professoras que atuavam no 1º ano (EF) da Rede Municipal de Belo Horizonte em 2023. Embora todas as questões do questionário contribuam para a compreensão da concepção e de aspectos sobre a perspectiva metodológica adotada pelas professoras(es), para a escolha dos sujeitos desta pesquisa, cujo objetivo principal é compreender as dinâmicas interativas constitutivas das atividades de escrita como procedimento de aprendizagem, dentre elas a escrita inventada, no primeiro ano (EF), tomamos como referência as questões de 25 a 28, que focalizam o conhecimento do termo “escrita inventada”.

Tabela 4 - Questões utilizadas para seleção dos sujeitos da pesquisa

Número da pergunta	Pergunta	Formato
Questão 25	Na escrita de palavras pelas crianças, você acredita ser importante a realização de intervenções pelo(a) professor(a)	Questão fechada
Questão 26	Se sim, em quais momentos essas intervenções devem ser realizadas	Questão aberta
Questão 27	Você conhece o termo “Escrita Inventada”?	Questão fechada
Questão 28	Se sim, como você definiria?	Questão aberta

Fonte: Elaborado pela autora.

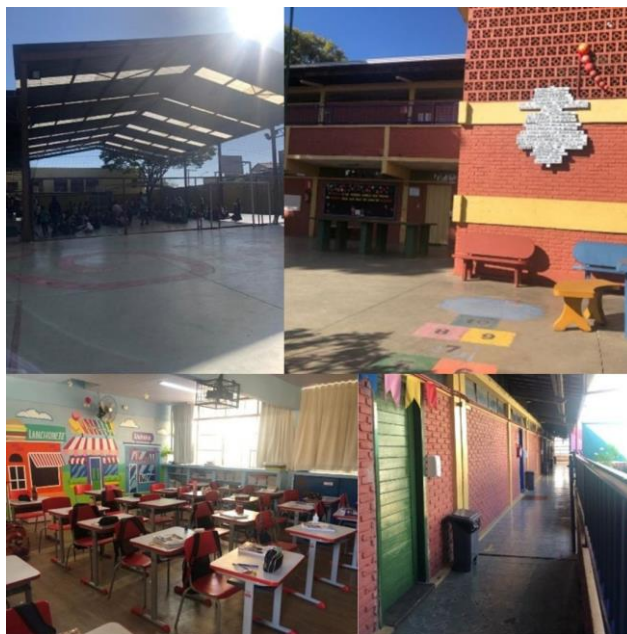
No primeiro momento, analisamos as questões fechadas. Na questão 25 [na escrita de palavras pelas crianças, você acredita ser importante a realização de intervenções pelo(a) professor(a)?], das 61 professoras que responderam ao questionário, 57 afirmavam que acreditavam ser importante a realização de intervenções pelo professor no momento de escrita de palavras. Sendo assim, não consideramos, para a escolha dos sujeitos da pesquisa, os quatro sujeitos que evidenciaram a não crença na importância dessa intervenção. O gráfico que expõe esse resultado foi apresentado no tópico anterior, gráfico 8.

Já na questão 27, 26 professoras responderam que conheciam o termo “Escrita inventada”. A partir desse dado, passamos a considerar as questões abertas dessas professoras (questões 26 e 28). Nessa análise, examinamos as definições dadas pelas docentes, buscando identificar aquelas que evidenciavam de alguma forma as ideias de elaboração de hipóteses, produção ativa, representação gráfica das partes da palavra oral, intervenção pedagógica, reflexão sobre a relação oral/escrita. A partir dessa análise, identificamos 20 professoras(es) para um possível contato e convite para participação na pesquisa. A fim de viabilizar a realização da pesquisa, bem como a observação em um mesmo contexto escolar, entramos em contato com duas professoras que lecionavam no mesmo turno de trabalho (manhã) na mesma escola. Nos próximos tópicos, apresentaremos a caracterização da escola pesquisada, assim como o perfil das professoras selecionadas e suas respostas ao questionário.

2.3.1 Caracterização da escola

A pesquisa foi realizada com duas professoras de uma mesma escola municipal de Belo Horizonte, situada na Regional Noroeste da capital. Fundada em 1970, a instituição possuía, na ocasião da pesquisa, 597 alunos no Ensino Fundamental e 115 alunos na Educação Infantil distribuídos nos dois turnos (matutino e vespertino). O quadro de funcionários era composto pela diretora, vice diretora, coordenadora pedagógica, professoras, apoios educacionais, auxiliares de serviços gerais, cozinheiras, secretárias e porteiros. Quanto à estrutura física, a escola apresenta um espaço muito amplo e um prédio de três andares. Além disso, nela, há duas quadras, biblioteca, pátio, parquinho e horta, além dos espaços de sala de aula, administrativos e refeitório.

Figura 2 - Fotos da escola



Fonte: fotografias retiradas pela autora.

Os próximos tópicos apresentam as professoras alfabetizadoras participantes da pesquisa e descrevem elementos importantes de suas práticas pedagógicas.

2.3.2 Professora Alice

A caracterização das professoras participantes da pesquisa foi realizada a partir da análise do questionário enviado para seleção e nas respostas fornecidas por elas na entrevista inicial. Quanto à formação acadêmica e profissional, Alice formou-se em Magistério (nível médio), em Pedagogia (nível superior) e realizou uma especialização na área de alfabetização e letramento. Sua formação inicial foi feita em instituição pública há mais de 20 anos e indicou que, em seu percurso profissional, participou de formações continuadas na área da alfabetização e do letramento e citou o Laseb¹¹, em 2019, como referência.

No que tange à sua prática na alfabetização, Alice tem atuado como professora alfabetizadora há quase 5 anos. Em entrevista, ela relata um pouco da sua trajetória, afirmando que

minha trajetória primeiro foi na educação infantil. Eu tenho 18 anos na educação infantil. Eu vou fazer 5 anos, em setembro, no fundamental. (...) Essa é a segunda vez que eu sou referência na turma de 6 anos. Então é uma experiência nova, mas é muito do que na Educação Infantil a gente já faz com os meninos, trabalha essa consciência [fonológica]. (Depoimento da Professora Alice na primeira entrevista – 28/03/2023).

É importante esclarecer que, embora seja o segundo ano atuando na turma do 1º ano, a professora Alice pontua que trabalhou como professora alfabetizadora em outros anos do EF. A professora leciona na atual escola há menos de 5 anos, nos turnos da manhã e da tarde. No turno da manhã, ela atua como professora do 1º ano e, no turno da tarde, como professora de apoio na Educação Infantil. Ao ser questionada sobre o critério utilizado para a sua alocação como professora do 1º ano, em 2023, ela respondeu que foi por escolha própria.

As respostas fornecidas no questionário, também, possibilitaram-nos uma análise do que as professoras dizem sobre suas práticas na alfabetização. Em relação à organização das crianças em sala, a professora relata que as organiza diariamente em roda e em carteiras individuais, três a quatro vezes da semana em duplas e quinzenalmente as crianças são organizadas em pequenos grupos. Nas observações,

¹¹ O LASEB foi um curso de especialização *lato sensu* em educação básica (Laseb), criado em 2006, e ofertado em parceria da UFMG com a prefeitura de Belo Horizonte com o objetivo de promover a formação continuada de professores da Rede Municipal.

foi possível ver que a professora Alice realiza diferentes organizações das crianças em sala, de acordo com a atividade que planejava no dia.

Em relação à prática pedagógica para alfabetização, Alice indica que utiliza diariamente recursos, como caderno, jogos, música, alfabeto móvel, murais, quadros e livros literários, e faz uso de atividades xerografadas, livros didáticos e vídeos de três a quatro vezes na semana.

Quanto às estratégias para a alfabetização, foram apontadas como uso diário as seguintes estratégias: rodas de conversa, parlendas e cantigas, música, jogos, atividades de memorização, leitura de palavras, leitura compartilhada de textos, exploração de sílabas, exploração de fonemas, exploração da relação entre letra-som, aula expositiva e leitura literária. A cópia, a escrita espontânea de palavras, a escrita coletiva de textos e atividades xerografadas como estratégias são usadas de três a quatro vezes na semana com as crianças da turma. Por fim, as estratégias de ditado, autoditados, produção de listas coletivas, pesquisas e atividades que têm a professora como escriba são realizadas quinzenalmente. No que concerne à escrita de palavras, quando questionada sobre a finalidade das atividades de escrita de vocábulos realizados pelas crianças, a professora indicou que estas têm como objetivo a avaliação diagnóstica, a reflexão sobre a relação oral-escrita e a memorização de palavras. Similarmente, o quadro, a seguir, permite-nos perceber a frequência na qual as crianças são convidadas a escrever palavras com as respectivas finalidades.

Tabela 5 - Frequência e finalidade com que as crianças são convidadas a escrever palavras

FINALIDADE	FREQUÊNCIA
Avaliação diagnóstica	Mensalmente
Reflexão sobre o oral-escrito	Diariamente
Memorizar palavras	Diariamente
Memorizar famílias silábicas	Nenhuma vez
Responder uma atividade xerografada	2 a 4 vezes na semana
Responder uma atividade no livro didático	2 a 4 vezes na semana

Fonte: Questionário inicial.

A professora Alice aponta que nunca propõe que as crianças escrevam palavras com o objetivo de memorizar famílias silábicas. Entretanto, são convidadas diariamente a escrever com o objetivo de memorizar palavras e refletir sobre a relação

oral-escrito. Além disso, de duas a quatro vezes na semana, propõe um exercício com o intuito de responder a uma atividade no livro didático ou em uma atividade xerografada e mensalmente com o propósito de avaliação diagnóstica.

A respeito da escrita inventada, a professora Alice apontou no questionário que conhece o termo e o define como “*com apoio do adulto as crianças elaboram, após reflexão sobre como escrever determinada palavra*”. Em entrevista, a professora relata que conheceu o termo escrita inventada na formação Alfalettrar¹². Ao descrever sua prática de escrita inventada na sala de aula, Alice diz que tal procedimento, geralmente, acontece em tarefas coletivas e que brinca com as palavras para que as crianças percebam seus sons, como podemos perceber no seguinte trecho retirado da entrevista inicial:

Eu tenho trabalhado assim, oralmente, com os meninos. Principalmente esse ano que estou no primeiro ano né. Então as vezes eu falo assim: Como se escreve BATATA? Eles falam P então eu falo “VAI VIRAR PATATA”? Então a gente vai brincando e eles vão percebendo os sons. São sons muito próximos né e aí eles estão percebendo isso. Então a gente tem feito esse trabalho (Depoimento da Professora Alice na primeira entrevista – 28/03/2023).

Por fim, em relação às intervenções do professor no momento da escrita de palavras, a professora evidencia que estas são importantes. Além disso, aponta que essas intervenções devem acontecer “*sempre que a criança possa avançar no processo de aquisição da escrita convencional. Algo individual*”.

A pesquisa foi desenvolvida com a turma do 1º ano do Ensino Fundamental, em que a professora Alice leciona. Nessa turma, estavam matriculadas, em abril de 2023, 21 crianças, sendo 12 do sexo masculino e 9 do sexo feminino. Segundo a professora, a maioria vivia no bairro em que a escola está situada. A professora relata, também, que grande parte das crianças matriculados no 1º ano vêm da EMEI da própria escola. Então, ela já conhecia alguns de seus alunos e seus contextos dos anos anteriores.

A sala de aula da professora é ampla, arejada, com carteiras novas e pinturas com cores alegres. Ao lado direito, há grandes armários, nos quais as crianças

¹² A formação ALFALETRAR foi uma a formação para Docência em Letramento e Alfabetização, promovida pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, em parceria com o Núcleo de Alfabetização e Letramento e a Equipe Appia Infância da SMED/PBH. Nela, foram discutidos conhecimentos essenciais para a alfabetização e o letramento, articulando as práticas de alfabetização construídas na rede em diálogo com o livro de Magda Soares “Alfalettrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever”.

guardam seus livros didáticos e cadernos. O espaço dispõe de um computador e um projetor virado para o quadro. Quanto aos recursos visuais expostos na sala, foi possível identificar somente o alfabeto como recurso permanente. Os demais são murais provisórios que são alterados conforme temática estudada. No início da pesquisa, estavam dispostos autorretratos das crianças, depois foram expostas atividades de arte, mural do jogo “detetive de palavras” e as cantigas e parlendas trabalhadas.

Figura 3 - Fotos da sala de aula de aula da professora Alice



Fonte: Acervo pessoal.

2.3.3 Professora Sofia

Assim como realizado com a professora Alice, a caracterização da professora Sofia foi feita por meio da análise do questionário enviado para seleção e das respostas fornecidas na entrevista inicial. Sofia é formada em Pedagogia (nível superior) em instituição privada e realizou o mestrado em Educação, em instituição pública. Ela, também, relatou que atualmente está cursando o doutorado, em educação, na mesma instituição pública que concluiu seu mestrado. Além disso, apontou que participou de formações continuadas sobre alfabetização e letramento

nos últimos 10 anos, mas não informou quais.

Ao relatar a sua trajetória na Educação, Sofia relata que é professora da Rede Municipal há 13 anos. Seu percurso na educação começou na Educação Infantil, mas logo foi para as turmas de crianças com mais idade do EF I (3º, 4º e 5º ano). Ela relata que sua maior experiência deu-se nos anos finais do EF I, entretanto, durante o período de pandemia da COVID-19, ela teve a oportunidade de contribuir com um grupo de professoras do 1º ano. Então, ao retornar presencialmente para a escola, ela decidiu permanecer nos primeiros anos do EF I.

Na entrevista inicial, a professora ressalta que não tem experiência com turmas de alfabetização, mas reitera seu desejo de aprender mais sobre a temática, conforme podemos perceber neste trecho da entrevista:

Só para você entender que muitas coisas eu realmente não domino. O que eu faço hoje em sala vem muito da formação que a gente recebe da prefeitura, muito do que eu leio também (...) eu sou uma pessoa que tenta ser aberta, então eu não tenho dificuldade de dizer das minhas dificuldades. Então quando eu realmente não sei eu vou atrás (Depoimento da professora Sofia na primeira entrevista – 28/03/2023).

Ao ser questionada sobre o critério utilizado para a sua alocação como professora do 1º ano em 2023, ela apontou, no questionário, que foi por escolha própria e reiterou, na entrevista, que este ano tinham duas vagas disponíveis, 1º ano e 5º ano, e ela escolheu lecionar para a turma do 1º ano.

Similarmente à professora Alice, as respostas fornecidas no questionário pela professora Sofia possibilitaram-nos uma análise do que ela dizia sobre suas práticas na alfabetização. Quanto à organização das crianças em sala, foi apontado que os alunos são organizados em carteiras individuais e pequenos grupos de três a quatro vezes na semana, e em duplas e rodas diariamente. No entanto, apesar de citar esses tipos de organização da turma, nas idas ao campo, exceto na proposta de atividade em grupos, observamos que regularmente as crianças estavam dispostas em filas e carteiras individuais.

Em relação à prática pedagógica para alfabetização, a professora Sofia indica que, diariamente, utiliza os seguintes recursos com seus alunos: jogos, músicas, alfabeto móvel, vídeos, quadros e livros literários. Também, aponta que faz uso de atividades xerografadas, caderno e livros didáticos de três a quatro vezes na semana, e o uso de murais para alfabetização tem a frequência quinzenal.

Quanto à frequência das estratégias utilizadas para a alfabetização, as rodas de conversa, as músicas, a leitura de palavras, a leitura compartilhada de textos, a produção de listas coletivas, aulas expositivas e leituras literárias são estratégias usadas diariamente. Os jogos, as parlendas e cantigas de roda, a escrita espontânea de palavras, escrita coletiva de textos, exploração de sílabas, fonemas e da relação letra-som, os autoditados, as atividades xerografadas e as atividades que têm a professora como escriba são realizadas de três a quatro vezes. Por fim, quinzenalmente, são usadas quatro atividades, a saber: atividades de memorização, cópia, ditados e pesquisas.

No que tange à escrita de palavras realizada pelas crianças, o questionário possibilitou-nos também compreender a percepção da professora e o que ela diz a respeito da prática da escrita em sala de aula. Desse modo, quando questionada sobre a finalidade das atividades de escrita de palavras realizadas pelas crianças, Sofia aponta que a proposta de escrita de palavras tem o objetivo de avaliação diagnóstica, reflexão sobre a relação oral-escrito e responder uma atividade no livro didático ou em uma folha xerografada. Em seguida, interessou-nos saber a frequência com a qual as crianças são convidadas a escrever com diferentes finalidades. As respostas indicam que de duas a quatro vezes na semana os discentes escrevem com os objetivos já citados, isto é, avaliação diagnóstica, reflexão sobre a relação oral-escrito e responder uma atividade no livro didático ou em uma folha xerografada. Entretanto, quinzenalmente, são convidadas a escrever para memorizar palavras e memorizar famílias silábicas, como podemos visualizar no quadro.

Tabela 6 - Frequência e finalidade com que as crianças são convidadas a escrever palavras

FINALIDADE	FREQUÊNCIA
Avaliação diagnóstica	2 a 4 vezes na semana
Reflexão sobre o oral-escrito	2 a 4 vezes na semana
Memorizar palavras	Quinzenalmente
Memorizar famílias silábicas	Quinzenalmente
Responder uma atividade xerografada	2 a 4 vezes na semana
Responder uma atividade no livro didático	2 a 4 vezes na semana

Fonte: Questionário inicial.

Na entrevista, ao conversar sobre as atividades de escrita, a professora relata que praticamente todas as atividades propostas em sala de aula apresentam propostas de escrita.

Tanto as atividades do livro didático quando as que a gente elabora tem escrita. Então, por exemplo, ontem a gente fez uma atividade que tinha algumas palavras tinham as consoantes e eles tinham que completar com as vogais. Outras tinham as vogais e eles tinham que completar as consoantes, porque agora a gente está naquele momento da relação letra-som (...) (Depoimento da professora Sofia na primeira entrevista – 28/03/2023).

A professora Sofia, também, aponta que as crianças escrevem diariamente, o que é possível perceber neste trecho retirado da entrevista:

Eles escrevem diariamente, seja olhando do quadro, seja uma atividade de folha, tenho alguns alunos que já dominam, já conseguem escrever então eles já conseguem fazer, orientam e eles já conseguem fazer sozinhos, como eu também tenho aqueles de extrema dificuldade que eu preciso ajudar. Mas essas atividades de escrita, independente se é com orientação ou não, acontecem todos os dias (Depoimento da professora Sofia na primeira entrevista – 28/03/2023).

Conversando, também, sobre as atividades de escrita de palavras no cotidiano escolar, a professora aponta que o livro didático demanda muita escrita. Ela comenta que escreve no quadro, mas que antes de apenas responder a atividade proposta, ela realiza a exploração com as crianças, como podemos perceber em sua fala:

Então por mais que eu escreva no quadro, e aí vira uma atividade de cópia, antes dessa cópia tem toda aquela parte de conversa e interação. Gente que letra que é, como é essa letra? (Depoimento da professora Sofia na primeira entrevista – 28/03/2023).

No que concerne à escrita inventada, Sofia aponta no questionário que conhece o termo e o define como “*escrita realizada pelas crianças onde demonstram suas hipóteses sobre a escrita de palavras e debatem suas ideias com seus pares*”. Na entrevista inicial, a professora relata que havia feito uma proposta de escrita inventada e “*o grande objetivo dessa atividade era saber o nível dos meninos*”. É interessante notar que a professora utiliza o termo escrita espontânea e ressalta o uso desse termo na conversa com a pesquisadora: “*aqui a gente fala escrita inventada, mas tem muita gente que fala escrita espontânea, né*”. Na entrevista, a professora informou que, devido às demandas de início de ano, como entrega de materiais escolares, livros didáticos e uniforme, alunos novatos e adaptação das crianças, ela não realizou as

atividades de escrita inventada como gostaria. A fala da professora demonstra que, inicialmente, a sua compreensão sobre a escrita inventada estava relacionada a uma atividade diagnóstica apenas, como podemos perceber no trecho retirado da entrevista:

Eu gostaria pelo menos de uma vez na semana ter uma atividade assim para acompanhamento, mas nesse primeiro momento fevereiro foi impossível. Fevereiro eu consegui essa. E aí as demais atividades foram todas com intervenção. Não teve nenhuma atividade assim com o objetivo total de perceber essa escrita deles e com esse objetivo mesmo da escrita inventada ali. Não teve assim (Depoimento da professora Sofia na primeira entrevista – 28/03/2023).

Quanto às intervenções do professor no momento de escrita de palavras, a professora aponta que estas são importantes. Para a professora Sofia, essas intervenções devem acontecer “*pós escrita das crianças, levando-as a percepção da sua própria escrita em relação à escrita convencional*”. Ao ser indagada sobre a intervenção nas atividades de escrita, a professora descreve um pouco de como as suas intervenções são realizadas em sala, como se pode observa abaixo.

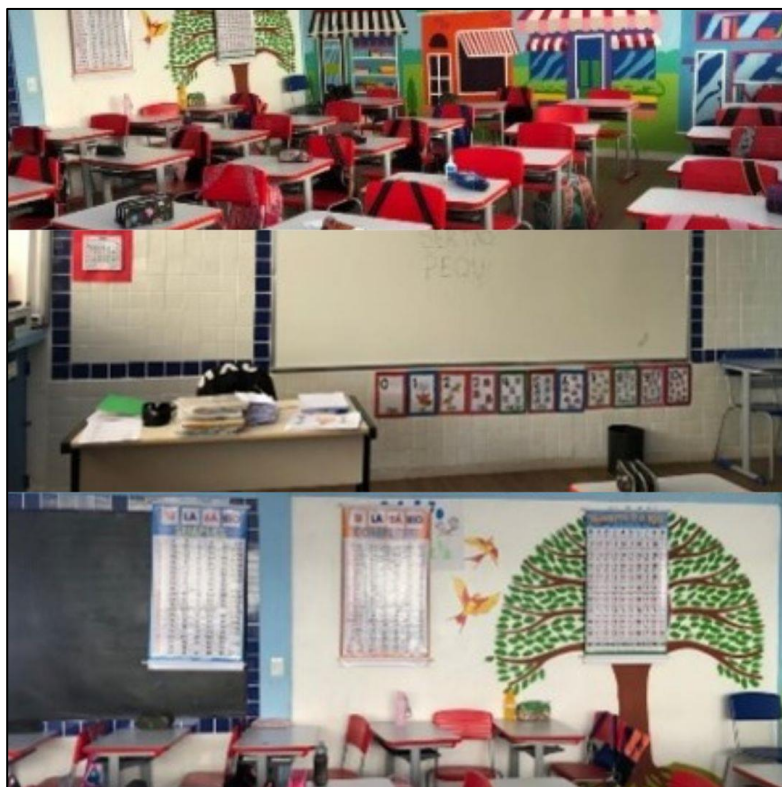
No primeiro momento, eu faço com todo mundo. Eu dou, na verdade, as orientações. Que eu tenho aqueles que já pegam. E aí aqueles que eu sei que precisa de uma intervenção individual eu vou na mesa. Aí enquanto aqueles... E toda atividade que eu faço eu tenho um desenho, porque aí, Professora eu terminei, então colore seu desenho e colore caprichado, porque aí eu tenho tempo para ir nas mesas e ir olhando e fazendo as intervenções que eu preciso fazer. Por exemplo, faltou uma letra, gente observa o quadro. Ou então a palavra está ali, observa a palavra. Olha aí está faltando alguma letra? Até para saber da percepção (...) (Depoimento da professora Sofia na primeira entrevista – 28/03/2023).

No que diz respeito à experiência na instituição pesquisada, Sofia aponta que é seu primeiro ano na escola e atua na instituição apenas no turno da manhã. No turno da tarde, ela atua em uma escola privada no 2º ano do Ensino Fundamental. A turma pesquisada, no início do ano, estava com 24 crianças matriculadas sendo 16 meninos e 8 meninas. A professora ressalta que uma parte dos alunos já era da escola, na EMEI, então, eles já conheciam o ambiente escolar e não houve dificuldade de adaptação. Quanto aos conhecimentos prévios, Sofia aponta que estes já conheciam as letras e escreviam o nome com autonomia.

Por fim, em relação ao espaço físico da sala, é amplo, arejado, com carteiras novas e pinturas com cores alegres e desenhos pintados. Assim como na sala da

professora Alice, ao lado direito, há grandes armários, nos quais as crianças guardam seus livros didáticos e cadernos. A sala apresenta um computador, uma caixa de som e um projetor virado para o quadro, recursos que são usados diariamente pela professora. Quanto aos recursos visuais expostos na sala, foi possível identificar alfabeto, um mural com os numerais até 10 e outro com os numerais até 100, calendário, silabário simples e complexo.

Figura 4 - Fotos da sala de aula de aula da professora Sofia



Fonte: Acervo pessoal.

A sistematização e a análise dos dados, em diálogo com o referencial teórico apresentado nos capítulos anteriores, serão apresentadas e discutidas nos capítulos seguintes.

3 A ESCRITA NA SALA DE AULA

Nos capítulos de 3 e 4, focalizaremos o desenvolvimento das atividades de escrita nas duas turmas de 1º ano do EF. O objetivo principal desses capítulos é caracterizar as práticas de escrita e analisar as dinâmicas interativas constitutivas delas em sala de aula.

O capítulo três dedicou-se a caracterizar as práticas de escrita observadas e refletir sobre as possibilidades de atividades de escrita inventada no 1º ano do EF. O quarto capítulo apresenta a análise das interações entre criança-professora a partir do episódio “Cantiga de roda: Boi do meu sertão”, bem como a compreensão da condução e mediação da professora nas atividades de escrita no contexto escolar. Explora também as dinâmicas interativas entre as crianças por meio de dois episódios intitulados “Atividade em pequenos grupos” e “Rotina inicial”, promovendo a reflexão sobre as propostas de atividades em pequenos grupos e a escrita colaborativa em sala de aula.

As discussões aqui apresentadas buscam contribuir para estudos sobre o processo de aprendizagem e aquisição inicial da escrita pelas crianças, focalizando o desenvolvimento das atividades de escrita no 1º ano, a interação entre as crianças, o papel fundamental de mediador exercido pela professora e outros elementos que acharmos pertinentes ao analisarmos os resultados obtidos nesta pesquisa.

3.1 O encaminhamento das atividades de escrita em sala de aula

Na discussão sobre o aprendizado inicial da língua escrita, múltiplos aspectos da prática docente cotidiana, como tempo, espaço, currículo, material adotado, estratégias didáticas e entre outras especificidades são consideradas. Neste tópico, buscamos caracterizar as práticas de escrita como procedimento de aprendizagem em sala de aula, considerando os diferentes aspectos citados. Para isso, apresentamos três ações docentes observadas nas duas salas de aula pesquisadas, que caracterizam o desenvolvimento das atividades de escrita de palavras com o objetivo de refletir a respeito das correspondências fonema-grafema, a saber: o uso do livro didático, o uso das letras móveis e a avaliação diagnóstica. Por fim, discutiremos em que medida as atividades de escrita no primeiro ano envolvem a escrita inventada.

Ademais, realizamos a entrevista inicial com as professoras antes de observarmos suas práticas em sala de aula. O objetivo desse momento preliminar foi, além de ser o primeiro contato com as professoras participantes, compreender, a partir dos relatos delas, quais e de que maneiras as atividades de escrita como procedimento de aprendizagem, entre elas a escrita inventada, aconteciam ou eram planejadas para as crianças no início do 1º ano.

A professora Sofia, ao relatar as atividades que envolvem a escrita no cotidiano escolar, afirma que praticamente todas as atividades envolvem a escrita.

Eles escrevem diariamente, seja olhando do quadro, seja uma atividade de folha, tenho alguns alunos que já dominam, já conseguem escrever então eles já conseguem fazer, orientam e eles já conseguem fazer sozinhos, como eu também tenho aqueles de extrema dificuldade que eu preciso ajudar. Mas essas atividades de escrita, independente se é com orientação ou não, acontecem todos os dias (Entrevista realizada com a Professora Sofia no dia 28/03/2023).

Ela, também, ressalta que a escrita está presente tanto em atividades do livro didático quanto nas atividades elaboradas pelas docentes, além de estar nas atividades xerografadas, e atribui a recorrência da escrita ao período escolar em que as crianças encontram-se.

Porque agora a gente está naquele momento da relação letra-som, para saber, eu tenho alguns alunos em sala com dificuldade, também, na fala. Também é um diagnóstico que eu faço para saber se é uma dificuldade ou se é falta de orientação em casa. Tudo isso a gente consegue no primeiro ano. (Entrevista realizada com a Professora Sofia no dia 28/03/2023).

Quanto à escrita inventada, a professora Sofia relata que a primeira proposta foi realizada em fevereiro como uma atividade diagnóstica, mas que, devido à dinâmica de início letivo na escola, ou seja, muitas crianças novatas, entrega e recebimento de materiais e uniformes, não foi possível a realização de outras atividades com o “*objetivo total de perceber essa escrita deles e com esse objetivo mesmo da escrita inventada*”, uma vez que todas as demais atividades foram com intervenção. Essa fala demonstra que, na percepção da professora, as atividades de escrita inventada estão atreladas a uma produção individual, sem intervenção da professora e apenas com o objetivo de avaliar o nível de escrita das crianças. Soares (2016) aponta que esta é uma percepção muito comum no cotidiano escolar brasileiro. Exploraremos essa temática um pouco mais adiante.

A professora Alice, na entrevista inicial, ressalta que, inicialmente, tem trabalhado mais com a oralidade, mas que a reflexão sobre a relação letra-som acontece toda vez que ela escreve em sala de aula. Em relação à escrita inventada, o relato da professora relaciona essas atividades à avaliação diagnóstica, conforme percebemos no relato, a seguir, sobre o planejamento da professora.

Eu quero trabalhar assim, a gente dá a escrita espontânea de algumas palavras, mas elas vão ser as mesmas palavras durante um período para a gente ver o que eles dão conta de perceber, o que eles evoluíram nessa escrita (Entrevista realizada com a Professora Alice no dia 28/03/2023).

Na entrevista final, apresentamos as atividades de escrita que envolviam palavras que foram observadas pela pesquisadora, verificando a possibilidade com as professoras do desenvolvimento destas em sala de aula. Ao serem questionadas sobre a maneira como as atividades de escrita são encaminhadas durante o ano, a professora Alice relata perceber uma grande diferença na aprendizagem das crianças, conforme se pode observar abaixo.

Percebo [diferença]!! Acho que apenas quatro crianças ainda estão no pré-silábico, que não entenderam ainda lógica da escrita naquele montão de letras. A maioria já entendeu. Isso me deixa muito feliz. (Entrevista realizada com a Professora Alice no dia 11/07/2023).

A professora Sofia, também, ressalta a diferença entre as propostas realizadas no decorrer do ano, dando ênfase à maneira como a sua mediação, nessas atividades, são modificadas de acordo com a necessidade e o período de compreensão em que as crianças se encontram.

Eu vejo que não tem como não ser diferente porque eles desenvolvem, né. Eles não pararam lá, no meio do caminho, eu estou falando da grande maioria da turma, né? Então assim, eu não consigo mais dar da mesma forma como antes, por exemplo, os tipos de intervenções são diferentes. Antes eram muito mais intervenções, eu entrava muito mais, ajudava a pensar... o PETECA gente, olha o PE... lembra? E aí acessava outra palavra que a gente sabia, PERA é o PE de não sei o que, é o PÉ... (...) agora não precisa mais, aliás eu não preciso nem orientar. Eu já entrego e eles já sabem "ah tem que escrever isso aqui!" ... "ah, mas essa aqui eu não sei escrever, então vamos lembrar, como é que a gente faz?" Aí é lembrar o caminho. (Entrevista realizada com a Professora Sofia no dia 11/07/2023).

A reflexão das professoras sobre a maneira como as atividades são propostas e encaminhadas durante o ano é fundamental para compreendermos a especificidade das propostas de escrita inventada e escrita de palavras que são realizadas no 1º ano. Nos tópicos seguintes, abordaremos essa questão.

Além disso, a fala das professoras demonstra que a escrita é um procedimento de ensino bastante explorado no primeiro ano e tanto o seu encaminhamento quanto as intervenções nessas atividades alteram-se ao longo do ano, devido ao avanço da compreensão do funcionamento do sistema de escrita pelas crianças. Ao ser questionada sobre a importância das atividades de escrita, em que as crianças devem refletir sobre as correspondências fonema-grafema, a professora Alice ressalta que é uma tarefa importante, mas desafiadora.

Olha, é uma atividade que é extremamente importante, mas é desafiadora. No sentido que ele [aluno] precisa construir um arcabouço que seja sólido e que ele tenha argumentos para utilizar nesta escrita posterior. (...) Então, eu preciso entender como essas palavras são construídas, como essa escrita é feita, quais são essas regras. Não é uma coisa fácil, não é algo fácil. É algo que demanda tempo, demanda atenção, demanda memória (...) eu vejo que eu preciso ensinar é tudo ao mesmo tempo e agora. Ele precisa saber o que é um verbo, o que é uma palavra, que uma letra só pode ser uma palavra, que para eles é muito difícil entender isso. Ainda tem muita criança que pensa que para escrever uma palavra ainda precisa de um monte de letras, que não pode ter só duas quem dirá uma. Então é desafiador. É muito desafiador. (Entrevista realizada com a Professora Alice no dia 11/07/2023).

Similarmente, a professora Sofia ressalta a importância das atividades de escrita inventada, considerando os desafios de propor as tarefas de reflexão sobre o sistema de escrita em uma turma do primeiro ano.

Dentro dessa minha pouca experiência, o que eu tenho percebido é que quando você trabalha com a escrita inventada é uma possibilidade de as crianças pensarem e refletirem sobre a própria escrita. E que eu acho extremamente importante, não é uma coisa dada porque não é uma cópia, mas é uma oportunidade que eles têm assim e de pensar o que que eles estão fazendo mesmo. É uma reflexão em cima da escrita que eu acho extremamente importante. E também tirar muito a visão do erro que durante muito tempo pesou demais... você está fazendo errado. E é interessante quando a gente faz esse tipo de proposta, que não é uma proposta fácil de ser feita com uma turma grande. (Entrevista realizada com a Professora Sofia no dia 11/07/2023).

A partir das entrevistas e das observações em sala de aula, foi possível identificar três momentos que se destacaram no desenvolvimento das

atividades de escrita de palavras com o objetivo de refletir sobre as correspondências fonema-grafema, a saber: o uso do livro didático, o uso das letras móveis e a avaliação diagnóstica.

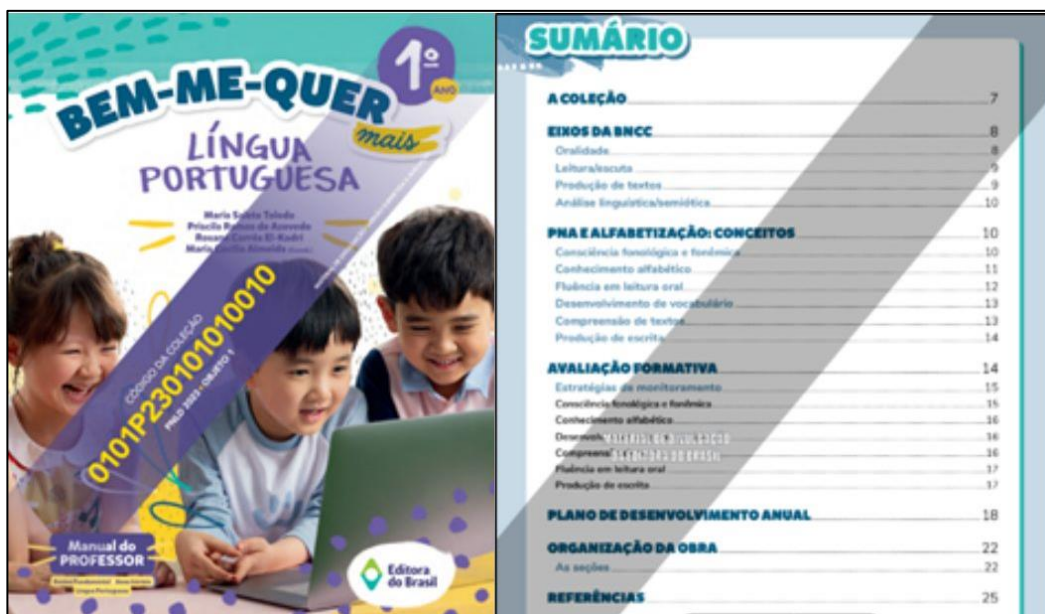
3.2 O uso do livro didático

Foi possível identificar a centralidade que o livro didático ocupa no planejamento e organização das práticas pedagógicas nas turmas do 1º ano pesquisadas. Constatamos que das dez aulas de língua portuguesa observadas, o livro didático foi usado em seis delas. Além disso, observamos que esse material, não apenas orienta a ação docente, mas também é usado como base ou contexto, para criar outras atividades e propostas.

O livro “Bem-me-quer mais: Língua Portuguesa” foi o livro adotado pela escola no ano de 2023. A primeira edição desse material foi publicada em 2021, em São Paulo, pela editora do Brasil, e produzido pelas autoras Maria Salete Toledo, Priscila Ramos de Azevedo, Rosana Corrêa El-Kadri e Maria Cecília Almeida, a qual atuou na coordenação do livro.

O livro didático apresenta uma seção inicial destinado à professora alfabetizadora. Nesta, as autoras apresentam a proposta didático-pedagógica e os pressupostos teóricos que fundamentam a coleção. Além disso, o material propõe um planejamento anual com a divisão de capítulos e páginas ao longo das semanas letivas. De acordo com as autoras, o livro foi construído com base nos princípios e preceitos de Língua Portuguesa presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e na Política Nacional de Alfabetização (PNA). Elas indicam os quatro eixos norteadores da coleção “Bem-me-quer”, a saber: oralidade, leitura/escuta, produção de textos e análise linguística/semiótica, além de apontarem os seis componentes propostos pela PNA, isto é: consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência em leitura oral, vocabulário, produção de texto e produção de escrita como base para o desenvolvimento do trabalho proposto no livro.

Figura 5 - Capa e sumário do manual do professor presente no “Bem-me-quer”



Fonte: Acervo pessoal da autora.

O material dos estudantes é composto por 10 unidades, totalizando 252 páginas. As unidades foram divididas em temáticas e, a partir delas, são propostas atividades que apresentam como base as letras do alfabeto. A unidade 1 destinou-se às atividades com base nas vogais e, em seguida, as consoantes foram divididas nas unidades posteriores, chegando à unidade 10 com a exploração das letras X, Z, K, W e Y.

Figura 6 - Sumário do livro didático adotado no 1º ano

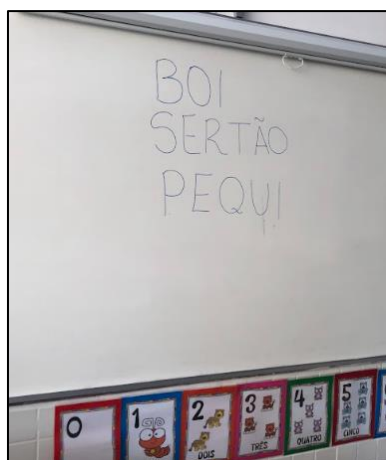
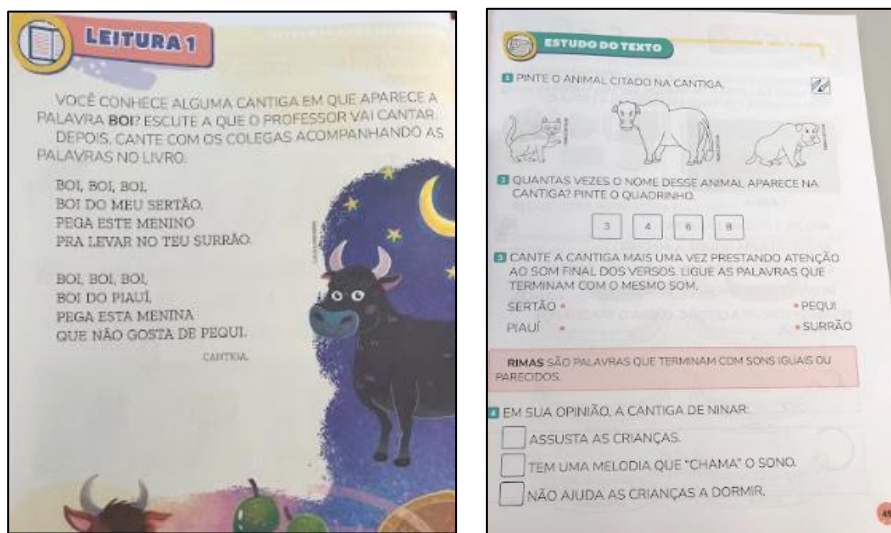
Seção	Página
CHEGANDO AO 1º ANO	8
UNIDADE 1 • QUEM VAI AO PASSEIO?	15
ALFABETO	16
VOGAL E	18
LETRA A	21
LETRA I	23
LETRA O	24
LETRA U	25
LETRAS DO NOME	27
CONSOANTES	29
ORALIDADE – QUEM SOU EU? QUEM É QUEM?	32
LEITURA 1 – LÊ-SE DE PARTICIPANTES DO PASSADO	34
ESTUDO DO TEXTO	35
PRÁTICA DE LETURA ORAL	36
PRODUÇÃO DE TEXTO – LÊ-SE DE NOMES DA TURMA	38
PALAVRAS E SENTIDOS	40
PERÍSCOPIO	42
UNIDADE 2 • QUANTAS CANTIGAS!	43
LETRA B	44
LEITURA 1 – BOL BOL BOL CANTIGA	48
ESTUDO DO TEXTO	49
LETRA C	50
LEITURA 2 – CANGA, CANGA, CANGA	54
PRÁTICA DE LETURA ORAL	55
PRODUÇÃO DE TEXTO – DICAS PARA UMA BOA LEITURA	60
PRÁTICA DE LETURA ORAL – CANTIGA	63
RETOMADA	66
PALAVRAS E SENTIDOS	70
PERÍSCOPIO	72
UNIDADE 3 • VERSOS PARA RECITAR	73
LETRA D	74
LEITURA 1 – DONA DITA, PEDRO BANDEIRA	78
ESTUDO DO TEXTO	79
LETRA E	80
LEITURA 2 – “LÁ EM CIMA DAQUELA SERRA” E “NÃO SE SE E FATO OU SE E FATO”	84
ESTUDO DO TEXTO	85
PRÁTICA DE LETURA ORAL	86
PRODUÇÃO DE TEXTO – QUADRINHOS	89
ORALIDADE – RECITAL DE QUADRINHOS	93
PALAVRAS E SENTIDOS	94
PERÍSCOPIO	96
UNIDADE 4 • VOCE SABIA?	97
LETRA G	98
LEITURA 1 – DE CADA VEM O BICHINHO DA GONAZ? CANTA NOME DAS CRIANÇAS	102
ESTUDO DO TEXTO	103
PRÁTICA DE LETURA ORAL	104
LETRA H	105
LEITURA 2 – FENAS DÃO RISADA, UOL	108
ESTUDO DO TEXTO	109
PRODUÇÃO DE TEXTO – CLURIDADE	110
RETOMADA	112
PALAVRAS E SENTIDOS	116
PERÍSCOPIO	118
UNIDADE 5 • QUADRINHOS QUE CONTAM HISTÓRIAS	119
LETRA J	120
LEITURA 1 – ARMANDINHO QUATRO	123
ALEXANDRE RICK	123
ESTUDO DO TEXTO	124
PRÁTICA DE LETURA ORAL	125
LETRA L	126
LEITURA 2 – TURMA DA MÔNICA	130
MAURICIO DE SOUZA	130
ESTUDO DO TEXTO	131
OUTRA LEITURA – OS TRÊS PORQUINHOS	132
ELEONORA BEAL CECCONELLO	132
PRODUÇÃO DE TEXTO – ESCRITA COLETIVA DE UM NOVO TÍTULO PARA A HISTÓRIA	134
ORALIDADE – CONSTRUÇÃO ORAL DA HISTÓRIA	136
PALAVRAS E SENTIDOS	138
PERÍSCOPIO	140
UNIDADE 6 • PARLENHAS PARA BRINCAR	141
LETRA M	142
LEITURA 1 – “MÍO-DIA”, PARLENDA	146
ESTUDO DO TEXTO	147
LETRA N	149
LEITURA 2 – PARLENHAS	152
ESTUDO DO TEXTO	152
PRÁTICA DE LETURA ORAL	153
ORALIDADE – RECITAÇÃO COLETIVA DE PARLENDA	154
PRODUÇÃO DE TEXTO – VARAL DE PALAVRAS	156
RETOMADA	158
PALAVRAS E SENTIDOS	162
PERÍSCOPIO	164
UNIDADE 7 • CLIQUE E EXPLIQUE	165
LETRA P	166
LEITURA 1 – POLÍCIA AMBIENTAL ENCONTRA PARAGUAI (L. G.)	172
ESTUDO DO TEXTO	173
LETRA Q	174
LEITURA 2 – “YOTOS DE QUERO”	177
“QUERO”, WIKIÁVES	177
ESTUDO DO TEXTO	178
PRÁTICA DE LETURA ORAL	179
PRODUÇÃO DE TEXTO – MATERIAL DE DIFUSÃO DA EDITORA DO BRASIL	180
PERÍSCOPIO	181
UNIDADE 8 • QUEM LÊ DEPRESSA TROPEÇA?	185
LETRA R	186
LEITURA 1 – ILUSTRAÇÕES DO LIVRO TRAVAGINHAS, EVA FURNARI	190
ESTUDO DO TEXTO	192
LETRA S	194
LEITURA 2 – “OLHA O SAPO DENTRO DO SACO”, TRAVA-LÍNGUA	198
ESTUDO DO TEXTO	199
PRODUÇÃO DE TEXTO – TRAVA-LÍNGUAS	202
RETOMADA	202
PALAVRAS E SENTIDOS	206
PERÍSCOPIO	208
UNIDADE 9 • VOCE ADIVINHA?	209
LETRA T	210
LEITURA 1 – “TEHO UM CASCO QUE ME COBRE”, FÁBULO SOMBRA	214
ESTUDO DO TEXTO	216
LETRA V	218
LEITURA 2 – ADIVINHAS, DOMÍNIO PÚBLICO	220
ESTUDO DO TEXTO	221
PRÁTICA DE LETURA ORAL	223
ORALIDADE – CAMPIONATO DE ADIVINHAS	224
PRODUÇÃO DE TEXTO – ADIVINHAS	225
PALAVRAS E SENTIDOS	227
PERÍSCOPIO	229
UNIDADE 10 • PEQUENAS ADIVINHAS	229
LETRA X	232
LEITURA 1 – ILUSTRAÇÃO	232
ESTUDO DO TEXTO	232
LETRA Z	234
LEITURA 2 – BILHETE	237
ESTUDO DO TEXTO	237
LETRAS K, W, Y	239
ORALIDADE – MENSAGEM DE VOZ	241
PRODUÇÃO DE TEXTO – BILHETE DIA DO BRINQUEDO	242
RETOMADA	243
PALAVRAS E SENTIDOS	245
CONSTRUIR UM MUNDO MELHOR	246
PERÍSCOPIO	248
ENCERRANDO O 1º ANO	249
REFERÊNCIAS	253
MATERIAL COMPLEMENTAR	256

Fonte: Acervo pessoal da autora.

Quanto às atividades de escrita realizadas com o uso do livro didático, apresentaremos, como exemplo, dois exercícios observados nos dias 13/04/2023 e 18/05/2023. As atividades evidenciam de que maneira, no cotidiano escolar, as professoras utilizavam, ressignificavam e planejavam suas ações adaptando as propostas do livro didático.

A atividade 1 trata-se da primeira atividade da unidade 2: “Quantas cantigas!”. Nela, pretende-se explorar a letra B e sua correspondência com o fonema representado por ela, por meio de uma cantiga de roda. A professora iniciou a atividade apresentando a cantiga de roda presente na página 48 do livro didático. Em seguida, realizou o estudo do texto como proposto no material, e, após a realização das atividades propostas no livro didático, as crianças foram orientadas a escreverem três palavras: “boi”, “sertão” e “pequi”, escolhidas a partir da atividade realizada, usando letras móveis e observando a escrita da professora no quadro.

Figura 7 - Livro didático – atividade 1

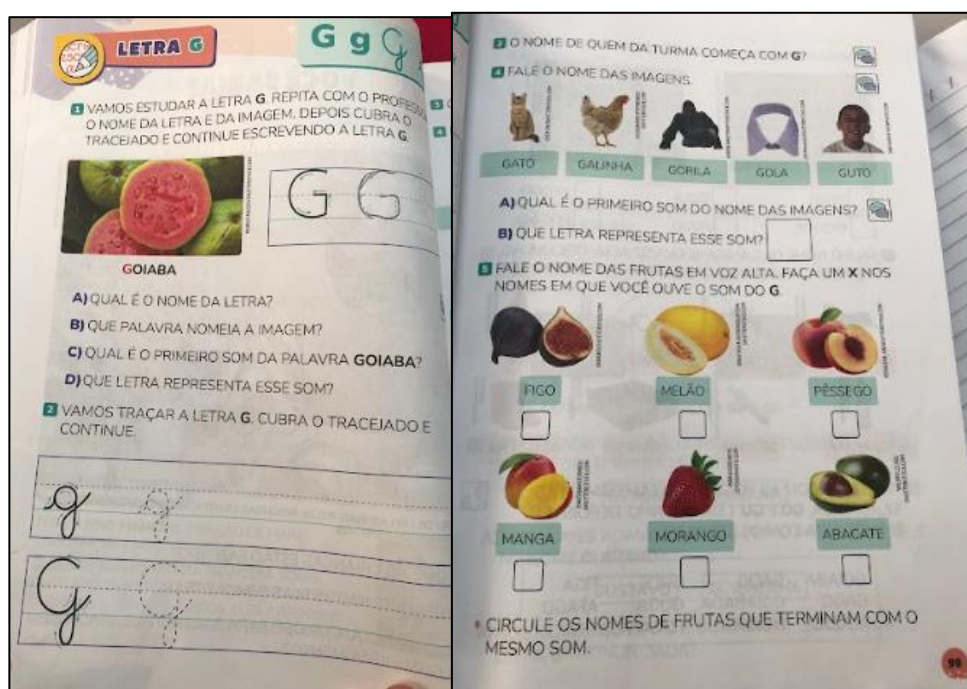


Fonte: Acervo pessoal da autora.

Nesta atividade, observamos que a professora extrapola a proposta do livro ao propor uma atividade complementar de escrita a partir das palavras que compõem uma das atividades do livro. A realização da atividade e suas dinâmicas interativas analisadas serão apresentadas no tópico seguinte.

A atividade 2 iniciou-se com o trabalho de apresentação da letra “G” a partir da figura da goiaba. A professora realizou oralmente com as crianças a atividade da página 98, discutindo as perguntas apresentadas: i) Qual é o nome da letra?, ii) Que palavra nomeia a imagem?, iii) Qual é o primeiro som da palavra goiaba? e iv) Que letra representa esse som? Em seguida, a atividade teve seu foco na habilidade do traçado da letra “G” em cursivo. Após a realização dessa página, a professora prosseguiu para a próxima, que tinha como objetivo sistematizar a identificação da letra “G” e seus fonemas correspondentes.

Figura 8 - Livro didático - Atividade 2

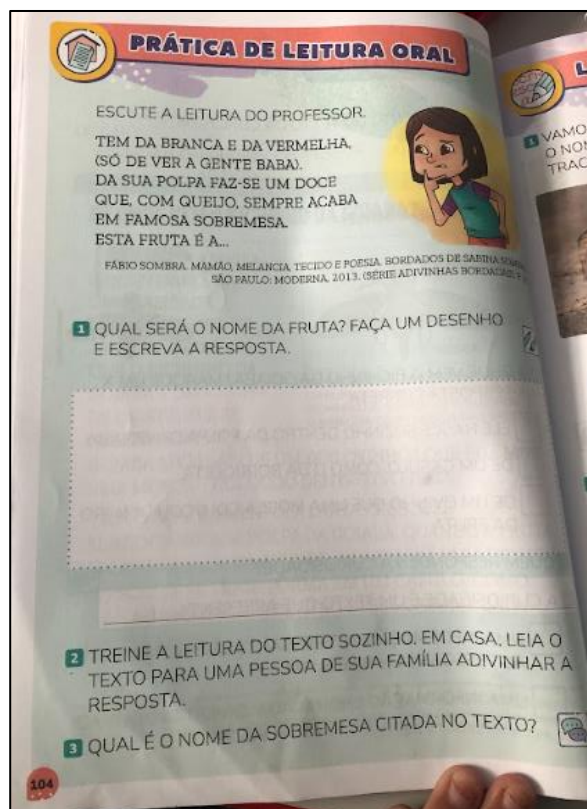


Fonte: Acervo pessoal da autora.

Alterando a ordem das atividades do livro, a professora saltou para a página 104. Leu com as crianças a adivinha de Fábio Sombra e perguntou a elas “Qual é a resposta? O que vocês acham?”. No desenvolvimento da atividade, a docente, também, destacou as características da fruta goiaba, cujo nome deveria ser registrado por escrito. Ademais, ela forneceu, ainda, como dica, a informação de que a palavra a ser escrita começa com a letra G, a letra que eles acabaram de estudar no livro. Em

seguida, continuou incentivando as crianças a pensarem sobre a escrita: “Cada um vai escrever do seu jeito. Essa atividade tem certo e errado? Não. Eu quero saber o que vocês dão conta de fazer”.

Figura 9 - Livro didático – Atividade 2b



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Na entrevista final, a professora relata o contexto da atividade e o porquê achou pertinente unir a atividade inicial do capítulo, de conhecimento de letras, com a atividade de escrita de palavras.

Na entrevista final, a professora comentou que

a gente já estava trabalhando a letra G. Porque no livro didático adotado e enviado pela prefeitura, a forma de trabalho é essa: vem trazendo as ordens das letras, das consoantes. Primeiro trabalha todas as vogais, depois traz as consoantes, né? Daí a gente já estava na letra G. (...) E essa palavra GOIABA, não era uma palavra fácil, mas era uma palavra do repertório deles. Já tinha sido vista várias vezes, porque não foi o primeiro, já tinha parlandas anteriores falando sobre a goiaba, já tinha ensinado a fazer o doce de goiaba. Então já tinha tido [trabalho em sala de aula], não foi uma palavra que surgiu assim era uma palavra já do repertório deles. E aí como foi uma atividade do livro fiquei pensando assim: será que eles dão conta de escrever? Aí são os desafios que a gente coloca, como professora e para eles mesmo, para saber até o desenvolvimento, como que tá escrito, o tipo de pensamento que eles vão ter para escrever... Por isso, foi nesse sentido. Porque ali tá só o desenho, não, está o desenho e embaixo tem que escrever, então primeiro

eles fizeram o desenho e aí eu falei "gente, agora na linha de baixo tem que escrever". (Entrevista realizada com a Professora Sofia no dia 11/07/2023).

Então, na atividade 2, a professora adapta a proposta, alterando a ordem das atividades, com o objetivo de desenvolver habilidades de escrita com as crianças. Ao analisarmos a fala da docente na entrevista e o que ela diz para as crianças na condução das atividades, podemos observar que o desafio, para ela, é na verdade uma avaliação do trabalho anterior com a palavra goiaba. A professora enxerga, na proposta do livro, com a palavra goiaba, a possibilidade de verificar se as crianças aprenderam a escrever o vocábulo em um trabalho realizado anteriormente.

A proposta do livro didático é sistematizar o ensino das correspondências grafema-fonema, o que é previsto nas diretrizes curriculares para o primeiro ano. As duas atividades propostas evidenciam que o livro baseia-se na apresentação das letras (nome e traçado), contextualizadas no grafema inicial de uma palavra (boi, no caso da letra b; e goiaba no caso da letra g). O livro, também, busca contextualizar o ensino das correspondências em textos curtos, como no caso da unidade 2, usando cantigas de roda. Podemos dizer, então, que tais atividades de escrita, no contexto do ensino sistemático das correspondências grafemas-fonemas, não se caracterizam como escrita inventada propriamente, mas como procedimento de aprendizagem da escrita correta das palavras.

Os dados da pesquisa indicam-nos que, no ensino formal do sistema de escrita alfabética, as atividades voltadas à aprendizagem da escrita correta das palavras convivem com as atividades de escrita inventada no 1º ano. Ao que tudo indica, as professoras conduzem as atividades, mesclando o uso do livro didático e se valendo de suas propostas no encaminhamento junto à turma.

Ressaltamos que o objetivo do trabalho não foi analisar as atividades desenvolvidas, entretanto, ao caracterizarmos a prática de escrita nas turmas do 1º ano do EF, o livro didático apresentou-se como um recurso muito usado, sendo necessária a reflexão sobre o seu uso em práticas de escrita de palavras.

3.3 O uso das letras móveis

Neste tópico, discutiremos sobre o uso das letras móveis na promoção de atividades de escrita, como procedimento de ensino, na turma do 1º ano do EF, tendo

em vista o destaque dado pelas professoras a este recurso.

As letras móveis foram um recurso usado nas práticas pedagógicas que envolvem o procedimento da escrita, por meio de análises linguísticas, para ensinar e aprender as regras do funcionamento do sistema de escrita. Essas atividades, por envolverem uma análise por parte das crianças, aproximam-se muito das características da escrita inventada. No entanto, toda a ação da criança é dirigida para a aprendizagem das regras do sistema, o que é próprio da fase em que elas já compreenderam o princípio do sistema e não estão propriamente sendo reportadas à ação de escrita inventada.

A atividade apresentada, neste tópico, aconteceu na sala da professora Alice. Ao chegar na sala, as crianças encontraram as carteiras organizadas em duas linhas horizontais. Após a organização inicial, a docente solicitou aos estudantes que colocassem os estojos embaixo da mesa para poderem ter espaço para trabalhar com as letras móveis. Então, Alice entregou um pote de plástico enumerado com as letras do alfabeto recortadas e plastificadas para cada criança.

Figura 10 - Uso das letras móveis em sala de aula



Fonte: Acervo pessoal da autora.

O primeiro comando dado pela professora foi de organizar as letras em ordem alfabética. Ao procurar as letras para ordená-las, as crianças foram encontrando as mesmas letras com diferentes acentuações gráficas. Enquanto as crianças organizavam as letras, a professora passava nas carteiras fazendo intervenções quanto à ordem correta do alfabeto e oferecendo apoio para encontrar as letras e organizá-los na mesa. Essa primeira parte da atividade teve duração de cerca de 25 minutos.

Quando os alunos já haviam finalizado a ordenação das letras móveis na ordem alfabética em suas carteiras, a docente pediu que pegassem somente o lápis e a borracha, e entregou meia folha de papel em branco para realizarem a segunda parte da proposta. Em seguida, a professora Alice orientou a ação das crianças da seguinte maneira: *“hoje eu faço o desenho no quadro, você conversa com o amigo do lado e monta a palavra? aí. Primeiro, montando na mesa. Montou a palavra, escreveu a palavra, a gente desmonta a palavra”*. Após a atividade, a professora relatou-nos que já havia realizado esse formato de atividade anteriormente com maior apoio às crianças e que, na proposta desse dia, elas deveriam primeiro montar a palavra, representando o nome da figura desenhada no quadro e utilizando as letras móveis e, logo após, escrevê-la na folha.

A primeira palavra que as crianças deveriam escrever foi CASA, e a professora orienta *“escreve com o alfabeto móvel a palavra casa. Vamos usar o recurso da memória”*. Uma criança, então, responde: *“É C[letra] A[letra], C[letra] A[letra]”*. A professora, então, questionou *“C[letra] A[letra], C[letra] A[letra]?”* e, logo em seguida, outro colega respondeu: *“não! É C[letra] A[letra], S[letra] A[letra]”*. Ao escreverem a palavra na letra móvel, uma criança pergunta à professora qual é a letra S. Então, a professora, focando apenas na identificação do traçado da letra, mostra o cartaz do alfabeto que está pregado na sala e diz *“S de sapo”* (professora Alice). As crianças procuraram as letras e escreveram em suas folhas a palavra CASA.

Em seguida, a professora diz *“vamos escrever essa outra palavra aqui agora. Como será que escreve ÓCULOS?”* As crianças prontamente respondem a letra O. Alice, então, fornece uma pista às crianças *“olha a dica, esse O[letra] é um desses bonitões aqui”*, mostrando a letra O com diferentes acentuações gráficas e escolhe, juntamente às crianças, a letra O com acento agudo para iniciar a escrita da palavra ÓCULOS. Após o posicionamento da letra O, os alunos continuam repetindo a palavra para descobrirem qual letra deve ser colocada em seguida. Então, uma criança diz para a turma que seria a letra U, a professora intervém *“tem a letra U, mas tem uma outra letra aí”* (professora Alice), e outra criança responde que é a letra C. A professora observa a escrita das crianças e intervém individualmente em suas escritas, direcionando a atenção dos discentes para a ordem das letras. Ao discutirem como seria a escrita da última sílaba da palavra ÓCULOS, uma estudante diz *“é L[letra] e U[letra]”*, e a professora inicia uma reflexão com as crianças sobre a escrita da última sílaba. Escrevendo no quadro as sílabas LUS e LOS e direcionando a atenção das

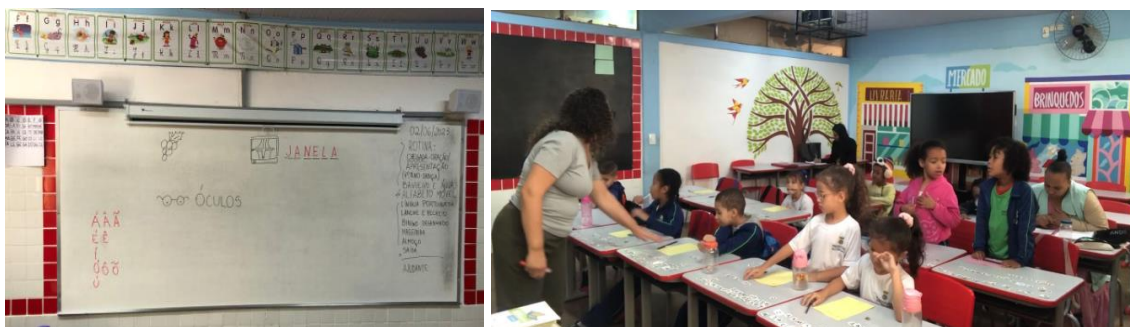
crianças para a pronúncia da sílaba tônica da palavra, a professora perguntou às crianças como elas achavam mais adequado, então, uma criança responde: “é a letra O”. A professora confirma e explica que há palavras pronunciadas com U, mas escritas com a letra O.

A terceira palavra solicitada foi UVA, e as crianças animaram-se, dizendo que era muito fácil. A docente, então, propôs o desafio de realizarem a escrita sem a discussão coletiva, como foi feito para as palavras anteriores. Todas as crianças conseguiram escrever a palavra UVA. No entanto, a professora percebeu que alguns aprendizes usaram a estratégia de copiar a escrita da palavra que estava no cartaz do alfabeto fixado na sala.

Por fim, a última palavra da atividade foi JANELA, e a professora orientou as crianças da seguinte maneira: “*agora, vamos escrever JANELA, JA-NE-LA*”, repetindo a palavra lentamente e separando-a em sílabas. As crianças logo disseram que seria a letra A, mas um colega rebateu dizendo que seria G[letra] e A[letra]. A professora questionou a turma “*vamos lá, G[letra] com A[Letra], faz o quê? As crianças responderam em coro: GA!!! Então, não é G[letra]*”, disse a professora. Nesse momento, um discente diz aos colegas que eles deveriam usar as letras J e A. A professora avaliou positivamente a sugestão da criança e orientou a turma a pegarem as letras para realizar a escrita da palavra.

Ainda, a professora focalizou com os estudantes a sílaba medial da palavra JANELA. A professora Alice repete a sílaba medial várias vezes e aponta para a sua boca, direcionando a atenção para o som que estava fazendo. Um aprendiz responde que seria a letra A, e a professora o questiona “*você está ouvindo a letra A? Olha só NEE*”, reforçando o som da vogal. As crianças decidem, então, que deveriam usar as letras N e E para representar a sílaba NE da palavra JANELA. Para concluir, a professora pergunta como faz o LA, última sílaba da palavra, e as crianças rapidamente respondem que seria L[letra] e A[letra].

Figura 11 - Uso das letras móveis em sala de aula B



Fonte: Acervo pessoal da autora.

A segunda parte da atividade durou cerca de 30 minutos. Durante o desenvolvimento da atividade, observamos que o uso das letras móveis causou um movimento diferente em sala. Embora as crianças demonstrassem já estarem acostumadas com esse recurso, foi necessário o auxílio constante da professora na organização das carteiras e das crianças em sala. Quanto à participação da turma, constatamos que as letras móveis favoreceram as dinâmicas interativas entre os colegas, uma vez que os discentes observavam os movimentos dos colegas e discutiam, coletivamente, as suas escolhas.

Na entrevista final, a professora Alice relata que, inicialmente, apresentou uma dificuldade com o uso das letras móveis, devido à diferente dinâmica organizacional que esse recurso promove com as crianças, mas, ao desenvolver as atividades em sala de aula, percebeu o quanto o seu uso auxilia a turma na escrita das palavras.

Vou te confessar, eu tinha uma birra desse negócio de letra móvel, que isso faz uma bagunça, né. Fala a verdade... (risada) e assim eu eu aprendi a usar e me provaram que isso é importante e eu acho legal isso, que me provaram... é importante e como funciona! Porque eu tinha uma birra mesmo, porque eu achava isso uma bagunça!! Aí me provaram que funciona (...) Eu fui convencida que alfabeto móvel funciona, eu não acreditava de verdade, viu, Victória, e por isso que agora eu uso, eu uso muito., porque eu sei que ele funciona. Apesar de pensar nossa hoje vai dar tumulto, mas ela é importantíssima. (Entrevista realizada com a Professora Alice no dia 11/07/2023).

A pesquisadora, então, questiona como a professora percebe que o uso das letras móveis influencia na reflexão e na escrita inventada das crianças.

[As letras móveis] funciona para que eles pensem sobre a escrita. Que letra que eu ponho. Porque quando ele fala JA... A[letra], Só que na hora que ele

vai montar, falta algo. Quando eu vejo que falta algo, eu penso, o que que eu ponho aqui? Igual, vamos escrever JANELA, aí ele coloca AEA. Então vamos ler AEA, aí ele fica doido... Não é janela? O que faz fazer JANELA? Aí ele pensa sobre... falta uma letra. (Entrevista realizada com a Professora Alice no dia 11/07/2023).

A professora Sofia, na entrevista final, também, relata que faz bastante o uso das letras móveis e acredita que esse recurso colabora para a reflexão das crianças no momento da escrita, pois as letras já estão disponíveis para as crianças.

Na verdade, eu gosto muito. Sempre trabalhei, até com os meninos maiores com letras móveis. Eu acho que traz uma consciência bacana porque tira da ordem né? Do A até o Z. Então, as letras estão todas misturadas, então primeiro desafio é esse, não tem uma letra só de cada, só o A ou só o B, tem várias... então eles ficam perdidinhos no início... "Ah eu tenho mais de um A" / "Ah eu tenho mais de um B" e aí já começa o trabalho, uai mas porque que você tem mais de uma letra A? Porque que você tem mais de uma letra B? Vamos pensar gente, será que a gente escreve todas as palavras só com uma letra? Será que todas as palavras ó tem uma letra A ou tem mais de uma letra A? (Entrevista realizada com a Professora Sofia no dia 11/07/2023).

Apesar dos benefícios apontados pelas professoras no uso das letras móveis, no episódio observado, após a escrita da palavra usando esse recurso, os discentes deveriam escrevê-la, usando o lápis na folha de ofício. Ao refletir sobre as diferenças entre a escrita inventada na folha e com o uso das letras móveis, a professora Alice aponta as diferenças nas operações cognitivas que as crianças precisam mobilizar para a escrita no papel.

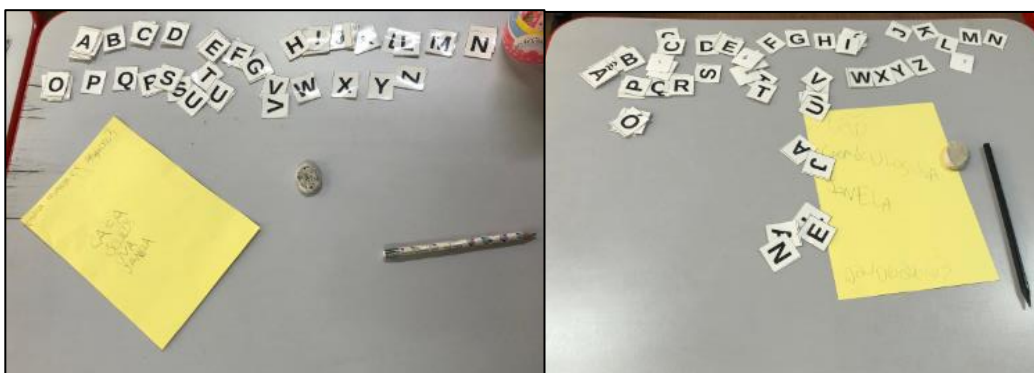
Quando eu transcrevo para o papel é outra dinâmica. E aí é o meu traçado, meu cérebro tem que lembrar que letra que é essa, qual que é o sentido dessa letra, a letra espelhada. Eu trabalho muito com ele "tá olhando para janela ou tá olhando para porta?" (Entrevista realizada com a Professora Alice no dia 11/07/2023).

Similarmente, a professora Sofia aponta que as crianças sentem-se mais seguros para refletirem a escrita inventada de palavras quando possuem o apoio das letras móveis. Para a docente, existe muita diferença na realização das duas propostas e destaca que, nas atividades de escrita inventada em folha, além de pensarem sobre os sons e qual letra deve-se escrever, as crianças precisam recordar-se de como é a grafia da letra. Já com o uso do recurso das letras móveis, o grande desafio estava em encontrar as letras, tendo em vista que a turma já identificava todas as letras do alfabeto.

Tem! Tem muita diferença. Eu percebo que eles gostam mais, aí é uma

questão de preferência deles, das letras móveis. Eles se sentem mais seguros e aí eu acredito pelo apoio das próprias letras. Elas estão ali então eu só preciso... só entre aspas né?... misturar aqui e ver o que que dá. Quando eu apresento uma imagem, eles precisam pensar. (...) [nas atividades com as letras móveis] A dificuldade deles, na verdade, era achar a letra. Não é que eles não sabiam que letra usar, era achar a letra no meio de todas as outras. Essa era uma dificuldade, porque eram muitas. São muitas letras né? Ah mas eu não tenho... A reclamação que eu tinha era "Eu não tenho a letra B", não é que eu não sei qual letra que eu vou usar. Porque é muito diferente da folha, a folha é que "letra que eu vou usar?". Então vamos pensar BO... "ah tá é o BO", mas ao mesmo tempo é tão importante quanto as letras móveis porque vai trazer outro tipo de consciência, outro tipo de desafio, então assim os alunos nesses dois tipos de atividades são desafiados só que formas diferentes porque eles acessam a habilidades diferentes. Por isso que eu acho tão importante. (Entrevista realizada com a Professora Sofia no dia 11/07/2023).

Figura 12 - Uso das letras móveis em sala de aula C



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Embora o foco deste trabalho não seja analisar o uso de diferentes recursos em atividades de escrita, as letras móveis destacaram-se como um importante recurso, utilizado nas turmas pesquisadas, na promoção de atividades de escrita em sala do 1º ano do EF. Assim como apontado pelas professoras, compreendemos que as letras móveis beneficiam, sobretudo a reflexão fonológica das crianças, enquanto servem como suporte visual das letras para a escrita de palavras, principalmente em atividades de escrita inventada, à medida que são acompanhadas da mediação docente, que possibilita a interação entre criança-professora e criança-criança.

3.4 Avaliação diagnóstica

Neste tópico, pretendemos refletir sobre a relação observada entre as atividades de escrita no cotidiano escolar e a avaliação diagnóstica. Silva e Castanheiras (2005) apontam que, antes mesmo de ingressar no ensino formal, as crianças já começam a aprender e refletir sobre o que é a escrita, para que esta serve e como o sistema de escrita funciona. As autoras reforçam que, ao chegar no 1º ano, a avaliação diagnóstica dos conhecimentos linguísticos sobre a escrita dos alunos é fundamental. É importante ressaltar que, na aprendizagem inicial da língua escrita, a avaliação diagnóstica tem como um dos objetivos sondar o conhecimentos prévios sobre o funcionamento do sistema de escrita, para que a professora possa “definir as metas de sua prática pedagógica e, a partir delas, planejar de forma a garantir a expansão e consolidação do aprendizado por parte dos alunos” (Silva e Castanheiras, 2005, p. 20). Nessas avaliações, tornou-se comum solicitar às crianças que escrevam “à sua maneira” para que a docente possa conhecer o nível de conceitualização da escrita em que a criança encontra-se.

Nas entrevistas iniciais, as professoras apontam que realizaram, no início do ano, uma atividade diagnóstica para avaliar, além das habilidades linguísticas, o nível de escrita das crianças, para, então, organizar o planejamento e cumprir o esperado para o 1º ano.

Então dentro do que a escola chama de atividade diagnóstica a gente propôs, além das outras habilidades, também essa questão da escrita (...) para saber até onde os meninos estavam [no desenvolvimento da conceitualização da escrita]. (Entrevista realizada com a Professora Sofia no dia 28/03/2023).

A professora Alice, também, realizou a avaliação diagnóstica no final do primeiro mês de aula e apontou que essas atividades acontecem mais uma de uma vez ao ano.

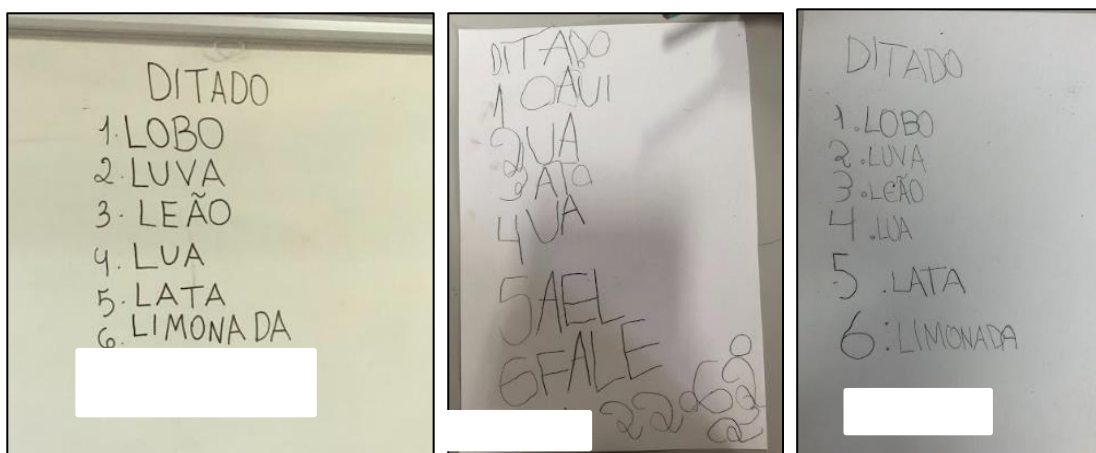
Eu quero trabalhar assim, a gente dá a escrita espontânea de algumas palavras, mas elas vão ser as mesmas palavras durante um período para a gente ver o que eles dão conta de perceber o que eles evoluíram nessa escrita. (Entrevista realizada com a Professora Alice no dia 28/03/2023).

Uma proposta de atividade apontada, desde a entrevista inicial, foi o ditado. A professora Sofia, na entrevista final, reforçou o potencial do ditado para auxiliar as crianças a refletirem sobre a escrita.

Então, por exemplo, o ditado eu acho ótimo, porque eles ficam ali... Eu acho que é a atividade hoje, para mim, que eles mais conseguem refletir sobre a própria escrita e não só a questão da escrita, mas entra toda uma questão emocional de dar conta, de não dar conta [de escrever] ... Então eles ficam assim "eu não vou fazer", no primeiro ditado do ano eles não fizeram, a maioria, "eu não vou escrever" / "eu não sei escrever". Então quebrar muito esse estigma de não saber, " não sei escrever" / "não sei qual letra". Então qual letra que você acha que é? Essas intervenções, eu acho que foram muito fundamentais também... (Entrevista realizada com a Professora Sofia no dia 11/07/2023).

Em nossas observações, tivemos a oportunidade de presenciar duas atividades de ditado em sala de aula. Na primeira, conforme organização do livro didático, as crianças estavam estudando a letra C. Então, a professora propôs a escrita de palavras que já haviam sido trabalhadas nos primeiros capítulos, ou seja, palavras com B e C (palavras ditadas: boi, babá, dedo, cueca e dado). O segundo ditado que presenciamos seguiu a mesma proposta do primeiro. A turma estava no capítulo 5 do livro didático, estudando a letra L. A partir disso, a professora propôs a atividade ressaltando para as crianças que as palavras que seriam ditas já eram conhecidas e que foram trabalhadas durante a semana (palavras ditadas: lobo, luva, leão, lua, lata e limonada). Após ditar as palavras, a professora corrigiu-as no quadro de forma coletiva, e os alunos tiveram a oportunidade de comparar a sua escrita com a correta, porém sem apagar a sua escrita, pois a professora precisa saber “o que cada um já sabe” (Professora Sofia). Ela explicou que o objetivo não é acertar tudo, mas é avaliar o que eles já sabem fazer sozinhos.

Figura 13 - Ditados



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Além das atividades que buscaram, explicitamente, identificar o nível de conceitualização da escrita das crianças, observamos que, em outras atividades desenvolvidas, o objetivo das professoras continuava sendo avaliar a aprendizagem da escrita. Durante a realização dos exercícios, algumas falas das professoras demonstraram essa associação entre as atividades de escrita e a avaliação diagnóstica, como: “pessoal, essa atividade não é feita para olhar no colega, é para eu ver o que cada criança já sabe” e “como é que eu vou saber o que você sabe e o que você não sabe?”. Percebemos que tanto as orientações iniciais das atividades quanto as intervenções realizadas reforçavam que as atividades deveriam ser realizadas individualmente, sem a ajuda do colega, uma vez que ela seria usada, pela professora, para “ver como as crianças estavam pensando”.

Portanto, a pesquisa possibilitou apreender uma prática muito comum no contexto escolar: transformar atividades de reflexão metalinguísticas que auxiliam na compreensão do sistema de escrita e no ensino das correspondências fonema-grafema em atividades avaliativas, que buscam identificar o nível de conceitualização da escrita e as habilidades já adquiridas pelos discentes. No entanto, reforçamos a

importância de se planejar atividades em que o objetivo seja o aprendizado e a aquisição das habilidades. Compreendemos que as atividades diagnósticas são essenciais para o planejamento e acompanhamento dos exercícios propostos em sala, principalmente na alfabetização. Entretanto, é necessário que as crianças também sejam expostas a propostas que busquem o avanço a partir de atividades de escrita das crianças e com outras crianças.

3.5 A escrita inventada na turma do 1º ano

Identificar e analisar as perspectivas docentes sobre o encaminhamento da escrita como procedimento de ensino em sala de aula foi um dos objetivos propostos desta pesquisa. Como já exposto neste capítulo, o relato das professoras sobre o planejamento e desenvolvimento das aulas mostra que a escrita está muito presente no cotidiano escolar e três características receberam destaque: o uso do recurso das letras móveis para as atividades envolvendo a escrita, o uso do livro didático, que, além de demandar muita escrita, de acordo com as professoras, possibilita a criação de outras propostas envolvendo a escrita e, por fim, a associação das atividades de escrita com as avaliações diagnósticas. A partir dessa análise, foi possível compreender e refletir em que medida as atividades de escrita no primeiro ano envolvem a escrita inventada.

Compreendemos a escrita inventada como a escrita em que a criança inventa, utilizando a compreensão da natureza do sistema de escrita, ou seja, a escrita que a criança inventa antes do aprendizado formal das correspondências fonema-grafema. A partir da normativa brasileira que estabelece que o ensino formal inicia-se no 1º ano do EF, entendemos que encaminhar atividades de escrita inventada e, ao mesmo tempo, promover a sistematização do ensino formal nesse período da Educação Básica é um desafio para as professoras.

Na entrevista final, ao refletir sobre o ditado, uma das atividades de escrita muito usada na sala da professora Sofia, ela aponta que, na sua percepção, ao mesmo tempo que elas podem ser consideradas atividades de escritas inventadas, a sistematização do ensino das correspondências faz com que não sejam.

Por isso que eu não desisto do ditado. Porque para mim é a atividades que mais me mostra a evolução deles, porque é a escrita inventada e não é o mesmo tempo. (Entrevista realizada com a Professora Sofia no dia

11/07/2023).

Similarmente, ao refletir sobre o encaminhamento das atividades de escrita durante o ano letivo, a professora aponta não saber se elas serão consideradas escritas inventadas.

Então, assim, eu não consigo mais dar da mesma forma como antes, por exemplo, os tipo de intervenções são diferentes. Antes eram muito mais intervenções, eu entrava muito mais, ajudava a pensar... o PETECA gente, olha o PE... lembra ? E aí acessava outra palavra que a gente sabia, PERA é o PE de não sei o que, é o PÉ... Agora não precisa mais, alias eu não preciso nem orientar. Eu já entrego e eles ja sabem "ah tem que escrever isso aqui!" ... "ah mas essa aqui eu não sei escrever, então vamos lembrar, como é que a gente faz?" Aí é lembrar o caminho... Então hoje eu percebo que dentro dessa, eu nem sei mais, Victória, se eu posso chamar tanto de escrita inventada porque eles já chegaram no ponto que eles já estão escrevendo, a grande maioria, assim mesmo que não seja usando todas as letras ortograficamente mas a maioria já está para o silábico-alfabético. Então, eles já têm essa consciência e quando estou pensando na escrita inventada é muito mais em relação ao que a criança pensa sobre a escrita e a forma como ela vai, esse processo desse domínio. Hoje eu já digo que eles avançaram. Então eu nem sei se eu posso dizer que é uma escrita inventada, acho que eles estão saindo da escrita inventada já para uma escrita que aí eu vou chamar, não sei nem sei esse nome, eu vou chamar de formal, uma escrita que a gente já usa no cotidiano. (Entrevista realizada com a Professora Sofia no dia 11/07/2023).

A fala da professora explicita, de forma muito clara, como as atividades de escrita envolvem a escrita inventada no 1º ano do EF. Podemos dizer que a escrita inventada está presente de maneira mais recorrente no início do ano letivo, em decorrência do período inicial de compreensão, pelas crianças, da escrita como representação da fala. Por outro lado, a expectativa do ensino formal e a sistematização da relação fonema-grafema esperada para esta série fazem com que as atividades de escrita, embora possam manter o princípio de promover a reflexão metalinguística, apresentem-se com novos contornos para atender à necessidade de se promover o ensino das correspondências fonema-grafema.

As atividades observadas mostram que, ao mesmo tempo que as propostas iniciam com a orientação para as crianças pensarem sobre os sons e registrarem “à sua maneira”, refletindo suas hipóteses de escrita, ao final das atividades, há a expectativa do ensino da escrita correta da palavra. A realização concomitante dessas propostas configurou-se como uma particularidade das atividades de escrita no primeiro ano do EF.

Da mesma forma, as dinâmicas interativas analisadas, principalmente as

interações e intervenções das professoras, deixam evidente essa especificidade das atividades de escrita inventada. Nesse sentido, ainda que, no comando da atividade a professora inicie perguntando como as crianças acham ou pensam que escrevem determinada palavra e, no desenvolvimento das atividades, as mediações busquem a progressiva compreensão do sistema de escrita a partir da reflexão metalinguística com as crianças, o objetivo final da atividade não é apenas que as crianças avancem na compreensão do princípio alfabético, mas que elas alcancem a escrita alfabética e ortográfica a partir do ensino explícito das correspondências fonema-grafema realizadas em sala.

Portanto, tendo em vista que as crianças possuem tempos de aprendizagens diferentes e que em uma mesma turma existam crianças em diferentes momentos da compreensão sobre o funcionamento do sistema de escrita, entendemos que a realização de atividades de escrita inventada e o ensino de escrita de palavras podem acontecer de forma simultânea no primeiro ano do EF, considerando, não apenas o currículo e as expectativas do ensino formal esperados, mas também os diferentes momentos de aprendizagem em que as crianças do primeiro ano possam se encontrar.

Nos próximos capítulos, apresentaremos as análises das dinâmicas interativas entre professor-criança/criança-professor e entre criança-criança observadas no desenvolvimento das atividades de escrita em sala de aula.

4 DINÂMICAS INTERATIVAS EM SALA DE AULA: INTERAÇÕES ENTRE PROFESSORA-CRIANÇA/CRIANÇA-PROFESSORA E CRIANÇA-CRIANÇA

O capítulo quatro focalizou as dinâmicas interativas que acontecem em sala de aula durante o desenvolvimento de atividades de escrita. No primeiro bloco, apresentaremos, a seguir, a análise das interações entre criança-professora a partir do episódio “Cantiga de roda: Boi do meu sertão”, bem como a compreensão da condução e mediação da professora nas atividades de escrita no contexto escolar. Por fim, o este bloco traz uma reflexão sobre a escolha de palavras para as atividades de escrita de palavras, entre elas a escrita inventada no início do processo da aprendizagem da língua escrita.

A segunda parte deste capítulo tem como foco principal discutir as interações entre criança-criança ocorridas durante a realização das atividades de escrita nas aulas observadas. Assim, conforme Vegas (2004), compreendemos que as discussões em sala de aula entre pares favorecem a aprendizagem dos conhecimentos ensinados na escola. Nesse contexto, é importante mencionar que, neste trabalho, adotamos a perspectiva Vygotskyana que compreende a aprendizagem como processo de internalização dos conceitos presentes no contexto cultural em que o sujeito está inserido e é construída na interação com os outros membros da sociedade, em diferentes contextos sociais e culturais.

4.1 Interações entre professora-criança/criança-professora

A interação social, seja entre professor-criança ou entre pares, é um potente facilitador da aprendizagem da língua escrita (Vegas, 2004). O processo interativo na prática da escrita de palavras em sala de aula é produto de uma colaboração entre adultos e crianças na construção de um conhecimento compartilhado. Neste subtópico, o nosso foco será as interações entre professor-criança e o papel da mediação do adulto para o avanço no processo de alfabetização.

O episódio analisado aconteceu na sala da professora Sofia no dia 13/04/2023 e foi intitulado “Cantiga de roda: Boi do meu sertão”. Selecionamos esse episódio, pois possibilitou a reflexão sobre as dinâmicas interativas entre professora e crianças na sala de aula por meio de uma atividade que explora a escrita de quatro palavras.

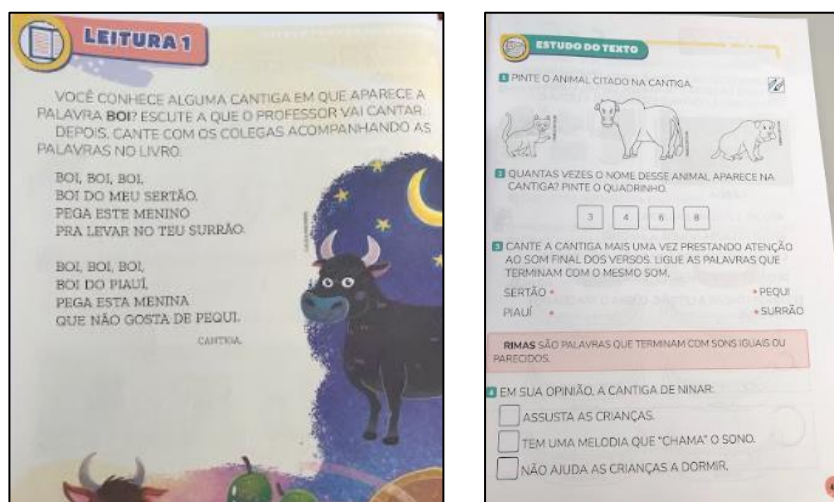
A pesquisadora chegou à escola antes do início da aula e observou que as

crianças entravam na escola a partir de 7h e reuniam-se no pátio onde as gestoras e professoras davam as boas-vindas e alguns informes. Depois, cada professora seguia para a sala com seu grupo. Antes de se direcionar à sala de aula, a professora separava um tempo para que as crianças pudessem ir ao banheiro e encher suas garrafas de água.

Após chegarem na sala, a turma acomodou-se nas mesas e iniciou a organização da rotina. Vale ressaltar que tal evento ocorria diariamente e, assim, tornou-se uma cultura do grupo. As crianças colocaram os cadernos de Para Casa na mesa da professora, tiraram seus estojos e puseram na mesa. Em seguida, assentaram-se nos lugares previamente estabelecidos. Antes de iniciar as atividades, a docente propôs um momento de reflexão coletiva devido a questões comportamentais que haviam acontecido no dia anterior, dia de “planejamento docente”, no qual a professora não esteve presente na escola. Esse momento inicial teve duração de aproximadamente 30 minutos.

Às 7h40, a docente iniciou a atividade entregando os livros didáticos de Língua Portuguesa para os alunos e pedindo que eles abrissem o livro nas páginas 48 e 49.

Figura 14 - Atividade do livro didático de Língua Portuguesa páginas 48 e 49



Fonte: Acervo pessoal.

Trata-se de uma seção do livro “Leitura 1”, que propõe a leitura de uma cantiga de roda e quatro atividades compondo a seção “Estudo de texto”. Para encaminhar a proposta do livro, a professora Sofia trabalhou a cantiga apresentada primeiro na oralidade, perguntando as crianças qual outra cantiga assemelhava-se a esta. Depois, perguntou as rimas do texto e fez a localização das palavras, pedindo as crianças

para pintarem a palavra “boi”. Em seguida, pesquisou o que significava “surrão” com a turma, utilizando o computador da sala, fez a parte de interpretação de texto por meio de perguntas às crianças e realizou coletivamente a atividade da página 49.

Vale mencionar que a atividade da página 49 continha quatro questões. A primeira delas propunha às crianças colorir a figura do animal mencionado na cantiga. A questão dois explorou o reconhecimento da palavra BOI no texto por meio da identificação do número de vezes que ela apareceu na cantiga. A questão seguinte, de número três, propôs a identificação de rimas, pedindo ao discente que ligasse as palavras que rimavam e, por fim, na última questão, as crianças deveriam marcar um X na opção que mais se assemelhava com a sua opinião sobre as cantigas de ninar.

Após a realização das atividades do livro didático, a professora orientou uma atividade de escrita de palavras usando letras móveis. Então, entregou aos estudantes os envelopes com o material escolar e pediu que eles escrevessem três palavras da cantiga, sendo a primeira delas BOI. A professora, coletivamente, escreveu a palavra no quadro com o objetivo de dar o modelo de como a atividade deveria ser realizada.

Figura 15 - Episódio 1



Fonte: Acervo pessoal.

Em seguida, ditou a próxima palavra: SERTÃO. Nesse momento, indagou as crianças: “*como será que se escreve a palavra SERTÃO?*”. A docente pronunciou oralmente algumas vezes a palavra de forma pausada para destacar os sons silábicos. Entendemos que, ao fazer isso, a professora fornece modelo de segmentação da palavra oral para as crianças. Quando a professora fez o questionamento de como se escrevia a palavra ditada, algumas crianças falaram em voz alta: “C e o O”. A resposta das crianças é orientada pelo registro dos segmentos silábicos da palavra, usando-se uma letra para cada sílaba com valor sonoro.

A professora Sofia ressaltou que as crianças deveriam pensar e pegar as letras no envelope. Pode-se perceber que a turma repetia a palavra em voz alta para pensar sobre qual letra deveria pegar para escrever a palavra. Nesse momento, elas estavam registrando as palavras BOI e SERTÃO. Em seguida, a professora passou em cada uma das carteiras auxiliando na organização, dando feedbacks positivos, perguntando sobre o registro produzido e pedindo que eles comparassem a palavra anterior – BOI – tal como estava escrita no quadro e como eles haviam registrado na mesa com as letras móveis.

Apenas quando as crianças terminaram de produzir o registro da palavra SERTÃO, Sofia foi ao quadro para fazer a escrita coletiva da palavra. Para iniciar esse momento, ela pediu a ajuda das crianças: *“me ajuda, gente, me ajuda que eu vou ajudar vocês”*. Ao questionar, novamente, como escreve a palavra SERTÃO, algumas crianças responderam *“a letra C”* e outras, *“a letra S”*. Após as crianças pensarem, a docente voltou a questão para eles, dizendo: *“a gente viu, na nossa atividade, alguma palavra que começa com o C? Então só pode ser o S. Então registra o S”*. Algumas crianças responderam *“não”*. Uma criança disse: *“caranguejo”*.

Após registrar a letra S no quadro, a professora pronunciou novamente a primeira sílaba e perguntou *“como faz o SE?”*. As crianças responderam *“S”*. Então, a professora elaborou novamente a questão da seguinte maneira: *“O S já está lá, qual é a outra?”*. Uma criança respondeu *“E!”* Ela pediu que as crianças localizassem a letra E em seus envelopes. Algumas crianças estavam com dificuldade de encontrar a letra, e a professora forneceu as seguintes pistas: *“E de estrela, E de elefante”*. Após encontrarem a letra E e terem formado *“SE”*, a professora chamou atenção para a estrutura silábica: *“presta atenção no som, não é só o SE, é SER (destacando o som do R)”*, e questionou *“que letra é essa?”*. Um dos estudantes respondeu que deveria ter também a letra R. Sofia, então, registrando a letra R no quadro, orientou os demais a encontrarem a letra R no envelope com letras.

A partir da retomada da palavra SERTÃO, Sofia passa a discutir com os estudantes o registro da segunda sílaba, perguntando: *“como faz o tão?”*. Após passar nas mesas e auxiliar um estudante na reflexão letra-som, a professora forneceu outra dica *“o ÃO do não, gente!”*. Dirigindo-se ao quadro, reforçou a pronúncia da sílaba: *“TÃO”*. Um estudante diz que agora seria necessário usar a letra T.

Sofia registrou a letra T no quadro e perguntou no coletivo como deveria ser registrado o segundo segmento da sílaba. Ela mesma responde, dizendo: *“utilizamos*

as letras “A, O e o acento til”, fazendo o registro no quadro. A professora informou para as crianças que, no envelope, não havia a letra A com o acento e que as crianças deveriam colocar apenas a letra A. Depois, a docente passou novamente nas mesas e realizou diversas intervenções.

Para a última palavra, a professora perguntou para as crianças se elas saberiam dizer qual seria a próxima palavra, e uma estudante sugere a palavra “Pequi”. A docente sinaliza que sim e formula uma questão para as crianças “*como escreve “pequi”?*”. Depois, repete a palavra separando-as em sílabas e pronunciando-as lentamente. A criança que sugeriu a palavra, prontamente, respondeu “P e I”. Um colega, que estava sentado na carteira ao lado, discute sua ideia questionando “P e I?” e continua “é I com P?”, esperando a confirmação da colega. Após organizar a sua escrita com as letras móveis vai até a carteira da colega e diz “eu fiz PEQUI?”, comparando a sua escrita com a da colega.

A professora também passa ao lado da carteira dessa aluna e coloca uma questão sobre a falta de letras no registro da palavra: “*está faltando letra aí? O que está faltando?*”. A criança responde com dúvida “O R?”. Nesse momento, a professora precisa interromper e iniciar uma interação com uma criança que está pedindo que este se organize no seu lugar, pois estava atrapalhando os demais colegas. Ao retomar, a criança que sugeriu a palavra e o colega ao lado começaram a procurar a letra R e mudaram a escrita da palavra PEQUI para “PRI”. Na sequência, a docente retoma a interação com a turma, envolvendo todas as crianças na escrita da palavra PEQUI no quadro. Ao perceber a sequência das letras da primeira sílaba da palavra, as duas crianças ficam confusas, e o menino questiona “R ou E?”, mas logo compreende que aquela é a escrita correta e reorganiza a sua escrita com as letras móveis “PE”.

A turma continua ditando as letras, ora letras pertinentes, ora letras aleatórias, e a professora registra as letras correspondentes à palavra no quadro. Após o registro do vocábulo, ela pediu que as crianças comparassem a escrita deles e o registro no quadro, encontrando as letras que faltavam em suas produções individuais com as letras móveis. Por fim, a professora passou nas mesas, certificando-se de que todos haviam escrito corretamente as quatro palavras ditadas. Nesse momento, novamente, a docente formulava perguntas para fazer com que as crianças revisassem suas produções e, também, estimulassem a comparação de suas escritas com as que estavam registradas no quadro.

Por fim, a professora passou nas carteiras para auxiliar quem ainda não havia conseguido concluir a tarefa com as letras móveis. As demais crianças foram orientadas a escreverem o próprio nome com as letras móveis.

O episódio apresentado teve duração de 19 minutos e, como é possível observar em sua descrição, possibilitou inúmeras reflexões sobre a escrita das palavras retiradas da atividade do livro didático.

Sobre a dinâmica que organiza a realização das atividades de escrita nas aulas observadas, constatamos que elas sempre começam com um comando em formato de questão, buscando envolver as crianças na tarefa de escrita das palavras, como podemos ver nos trechos “Como que escreve PEQUI?” e “Como será que escreve a palavra SERTÃO?”.

Embora a professora utilize elementos característicos das atividades de escrita inventada, ou seja, não traz a escrita da palavra pronta, mas busca a reflexão metalinguística e apreender como a criança pensa a escrita daquela palavra, o seu objetivo final não é que as crianças inventem as correspondências para a escrita das palavras, mas que todas cheguem à escrita convencional. Observamos que a docente promove e incentiva a reflexão das crianças sobre o sistema de escrita, mas as particularidades do ensino formal exigido no 1º ano fazem com que, ao final da atividade, a preocupação da professora seja que todos realizem o registro correto das palavras citadas.

Quanto à mediação das docentes, após o comando inicial, percebemos que elas apresentavam uma preocupação em realizar intervenções específicas e individuais. Podemos perceber, na fala da professora Sofia, o funcionamento da atividade, que primeiro recebe o comando oral e geral e, em seguida, intervenções individuais.

No primeiro momento, eu faço com todo mundo. Eu dou, na verdade, as orientações. Que eu tenho aqueles que já pegam... E aí aqueles que eu sei que precisa de uma intervenção individual eu vou na mesa (...), mas, sempre no primeiro momento é uma intervenção, é uma orientação na verdade, geral e depois individual. (Entrevista realizada com a Professora Sofia no dia 28/03/2023).

Quanto à reflexão para a escrita das palavras solicitadas, é possível observar que, em uma mesma proposta, as crianças realizam a tarefa de escrita de diferentes maneiras, orientadas por suas ideias e com suas capacidades de análise fonológica. Observamos crianças que, com mais autonomia, pronunciam os sons da palavra e

refletiam sobre formas de registrá-los para conseguir realizar a escrita. Outras buscam ajuda de colegas sentados próximo de suas carteiras, refletindo em dupla sobre a escolha das letras. Além disso, também, havia crianças que esperam a resolução da tarefa, no quadro, pela professora. Há ainda aquelas que realizam outras atividades que não correspondiam à proposta inicial da docente. Observamos que o contexto de sala de aula é “vivo” e muito dinâmico e que a conduta da professora, como podemos perceber no episódio, é essencial para que toda a turma participe da atividade proposta.

Nesse episódio, foi possível identificar que a docente realizava combinados com as crianças a fim de proporcionar um ambiente organizado e favorável para a realização da atividade. As imagens, a seguir, demonstram como, em um mesmo momento, várias ações acontecem simultaneamente, ou seja, as crianças interagem entre si, com os colegas seja para a reflexão e execução da atividade ou não, com a professora e com a letra móvel.

Figura 16 - Episódio 1 B



Fonte: acervo pessoal.

Observamos, também, que a docente realiza dois movimentos na interação com as crianças: orientações e explicitações coletivas no quadro e intervenções individuais com as crianças. No episódio analisado, foi possível observar mediações quanto à organização das letras móveis, à ordem das letras, à focalização na reflexão

sobre os segmentos sonoros da palavra, à comparação de escritas e à relação oral/escrito.

Em sua ação pedagógica, destacaram-se formas de proceder para fornecer pistas e estimular o pensamento e a reflexão sobre o registro da palavra: segmentar a palavra em unidades silábicas, alongar a pronúncia de uma determinada sílaba da palavra, pronunciar lentamente e repetidamente a palavra, orientar as crianças para que elas focalizem o aspecto sonoro da palavra como meio de refletirem sobre sua escrita, indagar sobre a letra escolhida para representar determinado som, apontar para o movimento da boca ao pronunciar determinada sílaba ou palavra e comparar a própria escrita com a escrita convencional.

Figura 17 - Episódio 1 C



Fonte: acervo pessoal.

É necessário ressaltar que as atividades de escrita de palavras requerem uma postura colaborativa do professor e não de imposição, uma vez que, no início do primeiro ano, essas atividades ora transitam entre uma proposta de escrita inventada, ora do ensino explícito e formal das correspondências fonema-grafema. A professora Alice, ao relatar como é administrar as diferentes interações que acontecem em sala de aula durante a atividade de escrita de palavras, destaca o desafio de fazer um trabalho que envolva as crianças e ressalta a importância da interação com elas para a promover a compreensão do sistema de escrita.

Tem dia que é desgastante viu... É muito mais fácil dizer é assim que se escreve e pronto acabou né? Mas, eu vejo que é muito importante o que eles estão pensando. E todo pensamento é válido, aquele que está correto e aquele que ainda não está correto. Para eles entenderem como é o processo. Semana passada a gente estava escrevendo palavras que se iniciam com S e lá tinha SEREIA. SE SE SE letra C. E o outro "Que C gente, por favor, esse sereia é com S (...). (Entrevista realizada com a Professora Alice no dia 11/07/2023).

Ao analisarmos as dinâmicas interativas em sala de aula, percebemos que o

professor pode criar estratégias, não apenas para levar as crianças a pensarem sobre as correspondências grafofonêmicas, mas deve promover a gestão de um grande grupo, garantir a organização da sala e trabalhar com os imprevistos que acontecem diariamente, como interrupções para recados, pedidos de ida ao banheiro, conflitos entre estudantes, pedidos de materiais, reuniões de pais entre outras dinâmicas que fazem parte do cotidiano escolar. Nessas interações, percebemos que as professoras criam combinados com as crianças para que, nos momentos de atividades que exijam maior atenção, as outras demandas não sejam distratores.

Por fim, na execução da atividade descrita neste episódio, o planejamento e a escolha das palavras chamaram-nos a atenção. No próximo subtópico, discutiremos os efeitos dessa escolha em atividades de escrita de palavras.

4.1.1 A escolha das palavras

O impacto da escolha das palavras na atividade desenvolvida, também, foi uma questão que nos chamou atenção. A professora Sofia escolheu três palavras para essa atividade: BOI, SERTÃO E PEQUI. Esses vocábulos foram destaques nas atividades do livro didático e na atividade de escrita com as letras móveis planejada pela professora. Embora o foco da atividade do livro didático não tenha sido a estrutura silábica, e sim a habilidade de identificar rimas, ao ser proposta a atividade de escrita, tal aspecto passou a ter um impacto na ação do grupo.

Ao analisarmos as características linguísticas das palavras escolhidas, observa-se que a palavra “boi” é um monossílabo que apresenta um ditongo e “sertão” é dissílaba e apresenta estruturas silábicas complexas em ambas as sílabas e uma nasalização. Sendo assim, Soares (2020) evidencia que, no início da fonetização, as crianças representam, preferencialmente, as sílabas pelas vogais, pois são as letras cujo som apresenta maior destaque. Isso evidencia-se, por exemplo, na palavra “boi”, que, embora apresente duas vogais, o som da letra O é fechado [ô]. Já a palavra “sertão” apresenta algumas características que consideramos que podem ser dificultadoras para as crianças no início do processo de alfabetização, como a complexidade silábica CVC e a nasalização da última sílaba, CVV.

Em “pequi”, a primeira sílaba é canônica, e o nome da letra representa a sílaba, dessa forma, Soares (2016) aponta que o nome de certas letras “auxilia a criança a identificar mais de um fonema na sílaba, o que é um passo importante para o

desenvolvimento da consciência fonêmica” (Soares, 2006, p.100). Já a última sílaba apresenta uma estrutura silábica complexa, e a relação entre fonema e grafema não é direta. Isso, porque o fonema /k/ é representado pelas letras QU devido à sua relação regular contextual, ou seja, antes de E e I o fonema /k/ será representado pelas letras QU. O fato de um mesmo fonema ter mais de uma representação gráfica “oferece à criança opções para a escrita, que podem levar a uma escolha inadequada, em uma atividade de escrita inventada” (Soares, 2006, p. 224).

Na entrevista final, ao refletir sobre o desenvolvimento dessa atividade, a professora destaca que trouxe a proposta como uma forma de perceber como estava o nível das crianças em relação à escrita. Sendo assim, ela relata que, nessas atividades, escolhe palavras que fazem parte do cotidiano das crianças.

“Então "BOI", por exemplo, como eles estão? Muitos conseguiram, até porque o que eu falei antes são palavras que estão no cotidiano deles, eu não iria pedir "BARBANTE", eu pedi BOI, que ao meu ver é uma palavra mais simples ali, uma consoante e duas vogais ali e consoantes que eles já estavam trabalhando e duas vogais que eles já conheciam desde o ano passado” (Entrevista realizada com a Professora Sofia no dia 11/07/2023).

A fala da professora demonstra que a escolha das palavras é feita a partir do critério de fazer parte do repertório cotidiano das crianças e com base em critérios linguísticos. Ainda sobre esse aspecto, a professora Sofia também evidencia os critérios que utiliza, ao afirmar que

sempre quando eu penso nessas atividades de escrita inventada eu procuro sempre trazer palavras que a gente já tenha trabalhado, que estejam no nosso cotidiano ali no conjunto de atividades que a gente tem que a gente faz. (Entrevista realizada com a Professora Sofia no dia 11/07/2023).

Na atividade observada, notamos que a seleção das palavras foi feita a partir da atividade proposta no livro didático e pouco levou-se em conta aspectos linguísticos, tais como a estrutura silábica e as relações de correspondência fonema-grafema.

Acreditamos que, no início do processo de alfabetização, o critério linguístico, combinado com outros critérios relacionados ao contexto, à significação das palavras e ao vocabulário das crianças sejam um componente importante para a aprendizagem do sistema de escrita. Dessa forma, Soares (2020) afirma que, na fase inicial da alfabetização, o objetivo principal é a compreensão do funcionamento do sistema de

escrita, isto é, que as letras representam sons da língua, “privilegiam-se, nas atividades de escrita, as relações regulares biunívocas” (p.144). Sendo assim, a escolha das palavras, analisando os padrões silábicos e as relações letra-som, é fundamental, pois podem facilitar determinadas intervenções que auxiliem as crianças na compreensão das regras e funcionamento da escrita alfabética.

É importante ressaltar que não acreditamos que se deva usar apenas sílabas canônicas no início da alfabetização. Palavras com diferentes complexidades e padrões silábicos podem e devem estar presentes em diferentes textos e explorações em sala de aula. No episódio apresentado, as palavras estavam contextualizadas na cantiga e nas atividades do livro com o foco na habilidade de rima. Entendemos que, nas atividades de escrita de palavras ou em atividades de escrita inventada, ou seja, em atividades no qual o objetivo principal seja refletir sobre a relação letra-som, a escolha das palavras impacta diretamente na reflexão da criança e na intervenção do adulto/professor. Com isso, defendemos que as crianças se beneficiam, isto é, têm possibilidade de avançar, quando as palavras selecionadas para a escrita considerem os níveis de conceitualização da escrita em que as crianças encontram-se, e, assim, a intervenção do professor irá fornecer reflexões que auxiliam o avanço em seu processo de aprendizagem do princípio alfabético.

4.2 Interações entre criança-criança

Apresentaremos, a seguir, três episódios que ampliam o olhar sobre as diferentes dinâmicas interativas que acontecem em sala de aula no desenvolvimento da atividade. O primeiro episódio, intitulado “Nome dos brinquedos”, tem como objetivo exemplificar a interação inerente à situação de sala de aula. O segundo episódio, “Atividade em pequenos grupos”, trará a reflexão sobre a proposta de trabalho com a escrita de palavras em pequenos grupos, e o último, “Rotina inicial”, apresenta a possibilidade de uma proposta de escrita colaborativa em sala de aula. Por fim, discutiremos sobre a proposta da escrita inventada como uma escrita colaborativa entre as crianças, mediada pela professora, e o papel do professor nas interações entre os pares.

Em nossas observações, identificamos três diferentes dinâmicas interativas que envolvem diretamente a interação entre os pares. Selecionamos, então, um episódio para exemplificar e discutir as diferentes interações entre crianças, conforme

apresentado no quadro abaixo.

Quadro 2 - Dinâmicas interativas entre pares

Interação entre pares	Episódio
Interações inerentes à situação de sala de aula	Nome dos brinquedos
Proposta de trabalho em pequenos grupos	Atividade em pequenos grupos
Construção colaborativa	Rotina inicial

Fonte: Elaborado pela autora.

Nos próximos subtópicos, apresentaremos cada episódio e discutiremos as dinâmicas interativas entre as crianças nas atividades de escrita em sala de aula.

4.2.1 Interações inerentes à situação de sala de aula

O episódio apresentado, intitulado “Nome dos brinquedos”, aconteceu na sala da professora Sofia no dia 13/04/2023. Nesse tópico, focalizaremos esse episódio a fim de refletir sobre as dinâmicas interativas entre pares que acontecem de forma inerente à situação de sala de sala durante as atividades de escrita de palavras. Para isso, faremos uma breve contextualização da atividade.

A professora Sofia começa a atividade entregando a folha xerocada para todos os estudantes. A proposta, conforme a instrução do exercício, é que a criança escreva “**do seu jeito** o nome dos brinquedos” a partir das figuras listadas. Vale ressaltar que essa é uma instrução comum em escritas inventadas junto às crianças. Na interação verbal entre professoras(es) e crianças, “escrever do seu jeito” tornou-se uma expressão para escrever a partir das hipóteses/ideias que o aprendiz acaba por formular em seu processo de compreensão do sistema de escrita alfabética.

Figura 18 - Atividade xerografada “Nome dos brinquedos”

Fonte: Acervo pessoal da autora.

Na realização da atividade, no entanto, o que observamos é que a professora e as crianças não operaram exatamente com a proposta de uma escrita inventada, no sentido de hipóteses formuladas no processo de compreensão do princípio do sistema de escrita, mas com a reflexão em torno das correspondências que estão sendo ensinadas, e que a docente quer que sejam aprendidas. Retomando a discussão do capítulo quatro, sobre as atividades de escrita no primeiro ano, podemos dizer que, quando as crianças já escrevem orientadas pela hipótese alfabética e o planejamento pedagógico é voltado à sistematização das correspondências e o aprendizado formal delas, as atividades de escrita dialogam com o conceito de escrita inventada no que diz respeito ao princípio da reflexão linguística que ela é capaz de promover na ação da criança. Sendo assim, vale destacar aqui a forma como a professora finaliza a instrução dada à turma. Apontando o dedo para a boca, Sofia finaliza o comando da atividade com um lembrete às crianças: *“e como é que a gente escreve nessa sala? A gente **pensa** no quê? No som de cada letra”*.

Vejamos, agora, as interações ocorridas durante a realização da atividade. Ao conduzi-la, a docente conversou com a turma sobre cada figura e sobre a lista de brinquedos. Em seguida, encaminhou a atividade na perspectiva de que cada criança a realizasse individualmente, conforme se pode observar abaixo.

Sofia: *Olha aí para a atividade. Tem a imagem do brinquedo e ao lado tem um espaço. Esse espaço é para quê?*
 Crianças: *Escrever o nome.*

Sofia: *Escrever o nome do quê?*
 Crianças: *Dos brinquedos.*
 Sofia: *Então, vocês vão escrever o nome de cada brinquedo nesse espaço.*
Vale olhar do colega? Não! Cada um vai escrever o seu, combinado?
 [negrito nosso]
 (Registro da aula do dia 14/04/2023).

Observem que Sofia termina a orientação ressaltando para as crianças que a atividade deveria ser feita individualmente. Mas, ao mesmo tempo, percebemos que ela passou nas carteiras auxiliando a ação das crianças. Notamos, também, que as crianças constantemente buscam olhares, trocas e interações entre os colegas próximos, como é possível ver nas imagens abaixo.

Figura 19 - Interações entre pares no episódio “Nome dos brinquedos”



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Ao longo das observações em campo, percebemos como o espaço social de uma sala de aula de primeiro ano promove interações muito variáveis que favorecem a aprendizagem das crianças. Mesmo que elas estejam sentadas em carteiras enfileiradas e que a professora oriente para que a atividade seja feita individualmente, as interações entre elas impõem-se pela natureza social do processo de apropriação do conhecimento.

Outra observação importante foi observar que a conduta da docente Sofia, que frequentemente percorria as carteiras, esclarecendo dúvidas, dando pistas e auxiliando a ação individual das crianças, era copiada por algumas crianças. Elas buscavam interagir com os colegas próximos, mesmo sabendo que a atividade deveria ser realizada individualmente.

Em meio às incontáveis interações entre as crianças, um momento específico foi capturado pelo vídeo, que se encontrava próximo à pesquisadora. Trata-se da interação entre as duas crianças, Lucas e Amanda, que durou cerca de três minutos.

O estudante Lucas, que ainda não havia terminado a atividade, olha para sua

atividade e dirige o olhar com uma expressão de dúvida para a colega do lado, Amanda. Ela, por sua vez, já havia finalizado a atividade e estava colando-a. Lucas permanece em sua tentativa de escrever a palavra e repete-a para si mesmo. Amanda, percebendo a dificuldade do colega, aproxima-se para ajudá-lo. A aluna usou como estratégia para ajudar Lucas: a repetição do som com o enfoque na articulação dos lábios, repetindo a sílaba “LA”, pois Lucas estava tentando escrever BOLA.

Em seguida, as duas crianças passam para a escrita da palavra BONECA. Ela repete para si mesma BONECA, repete a última sílaba e diz “*boneca pode ser com?*”. Ambos ficam pensativos e, após alguns segundos, Amanda diz para o colega “*Põe o K aqui. Coloca aí igual eu fiz no meu*”. Então, eles parecem ter resolvido a escrita dos brinquedos BOLA e BONECA. Depois, esses estudantes passam para a escrita da palavra CARRO. Amanda repete lentamente para Lucas a primeira sílaba da palavra e diz “*faz o K aqui*”. Lucas escreve a letra K, e Amanda continua: “*agora faz o C aqui*” e repete a palavra separando-a em sílabas: CAR – RO. Nesse momento, Lucas pergunta: “*O de novo?*”. Amanda fica pensativa e não responde.

Um outro colega vê que eles estavam se ajudando e diz: “*não pode ajudar HEIN!*”. Logo, Amanda retorna ao seu lugar, e Lucas termina sua atividade sozinho.

Figura 20 - Interações entre Lucas e Amanda



Lucas direciona seu olhar para Amanda com a expressão de dúvida e a colega se disponibiliza para ajudá-lo.



Amanda se aproxima e reforça a sílaba final de BOLA. A estudante repete várias vezes a sílaba LA e reforça com os lábios a articulação da sílaba falada.



Na escrita da palavra CARRO, ambos pensam se a letra O deve se repetir após a letra K.



Outro colega se aproxima e questiona a interação entre eles. Lucas e Amanda encerram a discussão.

Fonte: Acervo pessoal da autora.

Esse breve recorte entre dois estudantes levanta dois pontos importantes na interação que acontece entre pares. O primeiro aspecto a ser destacado é como as crianças imitam/reproduzem o comportamento do adulto. Amanda, ao destacar a sílaba final de BOLA, realizando o movimento com a boca, não a fez de forma aleatória, mas demonstra que sua forma de interagir com o colega baseia-se na maneira como a professora realizava as intervenções e reproduziu-a. O interessante é que, naquele momento, Amanda não verbalizou quais letras formavam a sílaba LA, mas continuou pronunciando a sílaba, entendendo que seu amigo Lucas, a partir da sua pista, deveria saber quais letras colocar, obedecendo a orientação da professora “e como é que a gente escreve nessa sala? A gente **pensa** no quê? No som de cada letra”. Podemos supor que a própria Amanda não soubesse com quais letras registrar a sílaba LA, mas sabia a forma que deveria fazer para que seu colega pensasse na sílaba que queria escrever.

A aluna mencionada, em uma simulação do papel de professora, não apenas tenta auxiliar o colega, como também coloca em prática ações que impulsionam seu processo de aprendizagem da escrita. A imitação, como compreendida por Vygotsky,

não é um processo mecânico, mas uma oportunidade de a criança realizar ações que estão além de suas próprias capacidades ou que sistematizam uma forma de pensar. Segundo Oliveira (1997), o mecanismo de imitação não é uma mera cópia de um modelo, mas “uma reconstrução individual daquilo que é observado nos outros” (Oliveira, 1997, p. 63). Para compreender essa reconstrução, o conceito de zona de desenvolvimento proximal é fundamental. Para Vygotsky (2007), imitação de ações só é possível quando elas estiverem dentro da zona de desenvolvimento proximal do sujeito. Dessa forma, ao interagir com Lucas, Amanda estava, não apenas auxiliando o colega, mas internalizando, também, o seu próprio aprendizado. É o que nos revela a orientação que Amanda dá ao colega para o registro da palavra BONECA. Amanda repete uma vez a sílaba final, e, confiante de seu registro pela letra K, orienta seu colega a escrevê-la. O uso da letra K é explicado na literatura como efeito nome da letra sobre a aprendizagem da língua escrita, que pode ser usada no lugar da sílaba CA.

Embora curta, essa breve interação entre os sujeitos é rica em elementos que auxiliam a pensar sobre como a interação entre pares colabora para o aprendizado de todos envolvidos, de acordo com o nível de aprendizado e desenvolvimento de cada um. Lucas, com a ajuda da colega, foi exposto à reflexão sobre os sons das palavras, e Amanda internalizou habilidades que já começara a desenvolver quanto às correspondências letra-som.

A professora Sofia, na entrevista final, ao rever esse trecho da interação impressiona-se e, também, ressalta como as crianças reproduzem o comportamento da professora.

E eu fico pensando também, como eles imitam a gente, né? Ela fez exatamente o que eu faço... pensa... alá "pensa", "olha o que você está escrevendo" ohh "pa - la"... eu não entendi o que ela falou, mas olha e ela pensando também, você viu que ela ficou pensando também? Ela olhou para o teto assim e "ai meu Deus do céu..." , que palavra que é? (risadas) A mão na cintura e mostrando, a postura dela ta vendo? O que eu acho? Eu acho o máximo!!! O que eu acho? Esses são os meus alunos! (Entrevista realizada com a Professora Sofia no dia 11/07/2023).

A interação entre os sujeitos é benéfica para todos os sujeitos que nela participam. Oliveira (1997), a partir da teoria de Vygotsky, afirma que a interação entre as crianças promove intervenção no desenvolvimento delas. Em uma sala de aula, os grupos são heterogêneos em relação aos conhecimentos já adquiridos nas diversas

áreas, e uma criança que já consolidou um pouco mais determinado conhecimento pode contribuir para o desenvolvimento da outra. Nessa perspectiva, o segundo ponto que destacamos é a qualidade dessas interações. Ao refletir sobre a interação entre Amanda e Lucas, a professora ressalta “*certeza que ele aprendeu muito mais ali com ela do que comigo*”.

As interações entre pares funcionam como promotoras dos aprendizados na escola. Oliveira (1997) evidencia que, em contextos informais, as crianças buscam as interações sociais como uma forma privilegiada de acesso a informações que ainda não sabem. A autora reforça que, na escola, essa busca não deveria ser considerada como uma “quebra de regras”, mas como um recurso legítimo para promover seu próprio desenvolvimento. Portanto, as interações entre pares, quando “integradas em um contexto realmente voltado à promoção do aprendizado e do desenvolvimento, poderia ser utilizada, portanto, de forma produtiva na situação escolar” (Oliveira, 1997, p. 64).

Nessa mesma perspectiva, Lanza (2018) evidencia que

o ambiente social é fonte de modelos, e, no processo de socialização, a criança reconstrói as formas culturais e o pensamento assim como as falas que divide com o adulto e seus pares. Desse modo, ela vai internalizando o que observa e se apropriando do que acontece ao seu redor adquirindo estruturas linguísticas e cognitivas, mediada pelo grupo social (LANZA, 2018, p. 81).

Em nossas observações, no entanto, não foram identificadas muitas situações intencionais em que as professoras promoviam espaços e momentos para que as crianças pudessem interagir intencionalmente e discutir a escrita de uma determinada palavra, embora interações como a descrita acima aconteçam diariamente em sala de aula, porque a natureza do aprendizado é interativa.

Ressaltamos, ainda, que, em atividades de escrita inventada, essas interações têm ainda mais influência no aprendizado das crianças. As pesquisas de Alves-Martins e colaboradores ressaltam que as atividades de escrita inventada são potencializadas quando se promovem situações de interação e discussão entre pares.

O episódio, a seguir, apresenta a realização de uma atividade em que as carteiras estavam organizadas em pequenos grupos a fim de favorecer a troca e o compartilhamento de ideias entre as crianças no desenvolvimento de uma proposta de escrita de palavras.

4.2.2 Proposta de trabalho em pequenos grupos

O episódio intitulado “Atividade em pequenos grupos”, também, aconteceu na sala da professora Sofia e, antes de iniciar a atividade, como de costume da turma, as crianças chegaram na sala de aula e organizaram seus materiais pessoais. Em seguida, assentaram-se em seus lugares habituais e aguardavam o comando inicial da professora.

Sofia pediu que guardassem os estojos, pois, naquele dia, eles fariam uma organização diferente, mas que eles já haviam feito anteriormente: atividades em pequenos grupos, e seria necessário organizar as carteiras em sala. As crianças ficaram animadas, e a professora Sofia prosseguiu: “*lembram quando cada mesa faz uma coisa diferente?*”. Uma aluna da sala lembrou da atividade e reforçou para os colegas “*sim e depois a gente troca*”. A docente, antes de iniciar a proposta, estabeleceu os combinados com a turma: “*pode ficar vigiando o que o colega está fazendo? Cada um vai fazer o seu, combinado?*” (25/05/2023).

Então, a professora Sofia começou a organizar as carteiras em sala de aula, formando os grupos. Nesse dia, estavam presentes 25 crianças e foram formados cinco grupos com quatro e um grupo com cinco crianças para a atividade. Após a organização espacial da sala, a professora começou a organizar os alunos, pedindo que eles direcionassem-se para determinado grupo. Em conversa com a pesquisadora, Sofia relata que, nesse tipo de atividade, gosta de organizar os grupos com o critério de nível de conceitualização da escrita para que eles não apenas copiem a ideia de um colega que esteja em nível de aprendizagem mais avançado. Essa ideia é muito comum entre as professoras(es), pois acredita-se que é preciso ter uma aproximação de compreensão entre os pares para que as trocas aconteçam efetivamente.

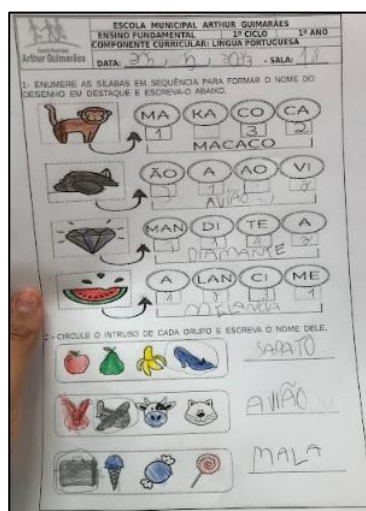
Figura 21 - Organização da sala para a atividade em pequenos grupos



Fonte: Arquivo pessoal.

Para essa proposta, Sofia selecionou quatro tipos de atividades diferentes, sendo elas: atividade do livro didático, atividade xerografada de matemática, desenho livre e atividade de língua portuguesa. A atividade de língua portuguesa foi o nosso foco para o trabalho com a escrita em sala de aula em pequenos grupos. A matriz xerografada apresentava dois comandos: no primeiro, as crianças deveriam enumerar as sílabas na sequência correta da palavra e escrevê-las no respectivo espaço; no segundo comando da atividade, era solicitado que as crianças encontrassem o intruso de cada grupo, tendo como critério o campo semântico; por fim, a criança deveria escrever o nome do intruso.

Figura 22 - Matriz xerografada realizada em pequenos grupos



Fonte: Arquivo pessoal.

Mais uma vez, retomando o início do capítulo sobre as atividades de escrita no primeiro ano, podemos dizer que a primeira tarefa proposta está mais relacionada à ação da escrita como procedimento de aprendizagem da estrutura interna da palavra do que propriamente à ação de escrita inventada. É importante observar que, para explorar a palavra MACACO, a docente explora o efeito do nome da letra, que caracterizou a escrita de Amanda na interação analisada anteriormente, e o registro da nasalização da vogal. Na segunda tarefa, a criança é solicitada a escrever uma palavra da primeira tarefa (nasalização): AVIÃO, e duas com correspondências mais estáveis e sílabas canônicas.

Acompanhamos e realizamos a gravação dos grupos que realizaram a atividade de escrita nesse dia. A seguir, iremos contextualizar e apresentar as dinâmicas interativas observadas em cada grupo.

No grupo 1, o primeiro grupo que acompanhamos, foi formado por quatro estudantes, sendo três meninos e uma menina. As crianças iniciaram a atividade escrevendo o nome e a data. Esse grupo foi apontado, pela professora, como as crianças que estavam mais avançadas na compreensão do sistema de escrita e já estavam lendo pequenas palavras.

Figura 23 - Grupo 1



Fonte: Acervo pessoal.

Para esse grupo, a princípio, a professora não explicou o que deveria ser feito, pois considerou que eles leriam o comando e realizariam a atividade com autonomia. Então, quando a criança A percebeu que os colegas não haviam entendido a atividade, explicou “*tem que colocar os números*” (Criança A). Então, cada um iniciou a sua atividade individualmente.

Figura 24 - Grupo 1 A



Fonte: Arquivo pessoal.

Observamos que as crianças estavam focadas na realização das suas próprias atividades. Após alguns minutos, ao passar nas mesas dos grupos, a docente percebe que eles estão realizando a atividade individualmente e diz “*pode ajudar o colega viu gente, vocês podem conversar entre vocês, combinado?*”.

A criança C, que ainda não havia entendido o que deveria fazer, aproveitando a presença da professora, pediu ajuda. A professora, então, pergunta “*o que você acha que deve fazer?*”, e ele responde “*colocar os números?*” (criança C). A professora esperava que os discentes desse grupo fizessem a leitura do comando e realizassem a atividade de forma autônoma. Percebendo que ele ainda não havia entendido o comando, a professora mostra o exemplo que estava na atividade e explica o que ele deveria fazer. Então, a criança D, que também não havia compreendido, apaga o que havia feito e demonstra que agora entendeu o que deveria fazer. A partir desse momento, os estudantes começam a se ajudar na realização das atividades.

Figura 25 - Grupo 1 B



Fonte: Arquivo pessoal.

A criança C, ainda insegura, após terminar a primeira palavra, chama a professora e repete o que havia feito esperando um feedback positivo da docente. Nesse momento, a criança A pergunta à professora o que deveria ser feito no segundo comando da atividade. Ela, então, explica que eles devem encontrar o intruso, ou seja, o que é diferente e escrevê-lo na linha. Enquanto os demais colegas do grupo estavam na segunda questão, a criança C permanecia nas tentativas de ordenar as sílabas das palavras, pronunciando-as em voz alta e demonstrando felicidade ao conseguir cada uma delas.

As crianças A e B, ao escreverem a palavra intrusa, “avião”, discutem como deve ser escrita a última sílaba, e a criança A relembra da atividade anterior e aponta para o colega “*olha aqui, está escrito avião. É o A[letra] e o O[letra]*”, referindo-se à dificuldade encontrada de registrar a sílaba final de avião.

Figura 26 - Grupo 1 C



Fonte: Arquivo pessoal.

Ao mesmo tempo, o estudante C chama seu colega do lado e mostra como está conseguindo realizar a atividade. Então, os meninos que já haviam finalizado toda a atividade perceberam a dificuldade e começam a ajudar o amigo. A solução encontrada pela criança B para ajudar, entretanto, foi realizar a atividade em seu lugar e mostrar para o seu amigo a forma correta a partir da sua produção. Ele inicia tentando ditar para o colega “ *você vai escrever SAPATO, bota o S [letra] e o A[Letra]*”, mas logo perde a paciência e escreve a palavra para o amigo.

Figura 27 - Grupo 1 D



Fonte: Arquivo pessoal.

Ao ajudar a criança C a finalizar a atividade, todos do grupo ficam felizes, pois o grupo todo havia acabado a atividade e eles poderiam colorir.

As crianças do grupo 2 iniciaram a atividade com a condução da coordenadora, pois a professora precisou se ausentar da sala. A folha da atividade foi entregue ao grupo formado por quatro meninas e um menino. A coordenadora começou a tarefa reforçando que as crianças podem se ajudar e explicando o comando da atividade para o grupo.

Figura 28 - Grupo 2 A



Fonte: Arquivo pessoal.

Inicialmente, neste grupo, observamos que houve uma reorganização do grupo a partir das interações. As crianças E e F permaneceram realizando as suas tarefas individualmente, enquanto as demais crianças continuavam com dificuldade de entender o comando da atividade. A criança I ainda demonstrava para os colegas que não havia entendido o comando, então, a criança G, prontamente, repete usando as mesmas palavras que a coordenadora havia dito. Percebendo a dificuldade de compreensão de parte do grupo, a coordenadora realizou outra intervenção para que ficasse clara a tarefa que deveria ser realizada.

Figura 29 - Grupo 2 A



Fonte: Arquivo pessoal.

A dinâmica estabelecida nesse grupo permanece: as duas crianças (E e F) interagindo entre si, enquanto as demais tentam, com o apoio do adulto, compreender e realizar o primeiro comando da atividade.

Depois de um tempo, a professora retorna para a sala, passa no grupo e relembra as crianças de colocar nome, data e o número da sala. A partir disso, é possível perceber que as crianças começam a focar individualmente em sua folha de atividade, sem muitas trocas.

Percebendo a dinâmica do grupo, Sofia retoma a intervenção, organizando o grupo e explicando a segunda proposta da atividade. Para isso, a professora realiza a atividade oralmente com as crianças, passando as imagens do primeiro quadrinho e questionando qual o intruso. Após descobrirem que, dentro do primeiro quadrinho, há três frutas e um sapato, ela orienta-os a escrever a palavra intrusa na linha ao lado e diz “*agora, vamos escrever SAPATO. Cada um vai pensar como escreve SA – PA – TO*”. Nesse momento, a docente realiza a pronúncia da palavra lentamente, separando-as em sílabas.

As crianças começam a pensar no som e verbalizam para os colegas do grupo. A criança E prontamente diz para o grupo “*SA é C [letra] com A [letra]*”. Não há contra-argumentos, e elas continuam pronunciando as sílabas da palavra SAPATO e pensando em qual letra devem registrar. Então, a criança G diz “*T [letra] com O [letra]*”. A criança E demonstra não concordar e repete para as colegas “*SAPO?*”. A colega F parece não entender a sua dúvida e reafirma “*é TO sim! Olha SAPATO, TO TO*”, reforçando a última sílaba. Ela ainda continua sua explicação, mostrando a sua escrita na atividade: “*Ta vendo, se fosse P com O ficaria SAPAPO e não SAPATO*”, pronunciando com ênfase na última sílaba.

Figura 30 - Grupo 2 B



Fonte: arquivo pessoal.

As duas meninas continuam argumentando, e a aluna E pergunta “*Então é P?*”, demonstrando dúvida de como deveria prosseguir na sua escrita da palavra SAPATO. Elas não entendiam a referência feita pela colega E. A estudante F afirma várias vezes com muita certeza que é T[letra] com O[letra]. Então, a criança E demonstrar desistir e escreve a sílaba TO.

Enquanto as crianças E e F interagem, observamos que as demais não entraram nessas interações, permanecendo na realização das atividades individualmente. As duas seguem para a escrita da segunda palavra intrusa, AVIÃO. Com facilidade, elas discutem e decidem a escrita das duas primeiras sílabas. Ao chegar na última sílaba da palavra, elas param e ficam repetindo-a tentando encontrar a correspondência. A solução encontrada por elas foi recorrer a outras palavras que terminavam com o mesmo som, sendo assim, levantaram-se e foram procurar no caderno de sala. Ao perceber, a professora questiona o porquê de elas estarem procurando na atividade dos colegas e diz “*vocês fizeram nessa atividade aqui e aponta na folha*”. Elas, então, observam a escrita de AVIÃO na questão anterior e copiam a escrita.

Após esse momento, havia dado o horário do recreio, e os demais grupos já haviam se direcionado ao pátio da escola. A professora permaneceu com esse grupo em sala para finalizar a tarefa. Rapidamente, as crianças descobriram qual era o intruso do último quadrinho e realizaram a escrita da última palavra MALA.

A estudante F pronuncia para si as sílabas lentamente e escreve em sua folha. A professora pergunta: “*como escreve MALA*”, e a estudante F diz: “*M[letra] A[letra]*” e, depois, completa “*L [letra] A[letra]*”. Os colegas que já demonstravam ansiedade para ir ao lanche, aguardaram a estudante ditar as letras e, em seguida, eles

escreveram em suas atividades.

A estudante G não havia escrito AVIÃO e pediu ajuda à F, que ditou as letras para ela também. A estratégia usada pela criança G, ao interagir com a colega, foi de falar a palavra, repetir a sílaba lentamente e depois ditar as letras. Enquanto elas interagiam, a professora ajudava as crianças H e I, que ainda não haviam finalizado.

Figura 31 - Grupo 2 B



Fonte: Arquivo pessoal.

De forma geral, observamos que as interações aconteceram predominantemente entre as crianças E e F e, em alguns momentos, a estudante G participava. Os alunos H e I tiveram maior dificuldade de se inserir na dinâmica interativa das meninas e ficaram grande parte do tempo realizando a suas atividades individualmente.

No grupo 3, é possível perceber que ele foi formado por quatro crianças, sendo uma menina e três meninos. Entretanto, um integrante desse grupo era aluno de inclusão e participou pouquíssimo da atividade em grupo, pois estava com sua mediadora no espaço externo da escola. Então, a docente iniciou o comando da atividade com o grupo de três crianças, orientando-os a colocar o nome e data na atividade.

Figura 32 - Grupo 3 A



Fonte: arquivo pessoal.

Sofia inicia o primeiro comando da atividade por meio do exemplo presente na folha xerografada. Ela pergunta qual imagem está sendo representada, aponta as sílabas que formam a palavra MACACO e a ordem que elas estão. Para garantir a compreensão das crianças sobre o que deveria ser feito, a professora realizou juntamente com elas a organização das sílabas da segunda palavra solicitada, AVIÃO. Após a realização em conjunto de AVIÃO, a professora orienta que a fazerem os próximos sozinhos e que poderiam trocar ideias entre si.

Na primeira tarefa, o grupo estava concentrado e cada criança realizava a sua própria atividade. No entanto, o estudante J inicia as interações com a pergunta “*melancia começa com qual letra*”, e o colega L responde “ME”, prolongando o som da vogal, e continua “ó tem o E”, prolongando o som novamente. O colega, então, afirma que tem o E[letra] e, em resposta, a criança L reforça “*sim, M[letra] com E[letra]*”. Eles seguem fazendo a primeira proposta da atividade sem muitas interações/trocas e com facilidade.

Após alguns minutos, a docente retorna ao grupo e explica o que as crianças devem fazer na segunda proposta da atividade: “*vocês vão circular o intruso de cada quadrinho e escrever o nome dele*”. Então, ela faz, coletivamente, a reflexão sobre quem é o intruso com o grupo, e as crianças decidem que o SAPATO é o intruso, porque ele não é fruta. Depois dessa decisão, a professora dá um comando: “*agora vocês vão escrever a palavra SA- PA- TO*”, pronunciando a palavra e separando-a em sílabas lentamente.

Cada criança começa a pensar individualmente e a realizar as tentativas de escrita. Quando a criança K percebe que o colega ao lado estava copiando a sua escrita, coloca a mão para tampar a resposta, a criança J reage colocando a mão na cabeça, como se estivesse pensando muito.

Figura 33 - Grupo 3 B



Fonte: Arquivo pessoal.

No desenvolvimento da atividade, o colega que estava ausente chegou e começou a fazer a atividade desde o início com o auxílio de sua mediadora. As outras crianças, concordam que o próximo intruso é o AVIÃO, porque ele não é um animal. Não há discussão ou trocas sobre a escrita da palavra e já passam para a escolha do último intruso que seria MALA. Nesse momento, a criança K diz que a palavra MALA ela sabe e dita as letras para a escreve: “M[letra] A[letra]” pausa “L[letra] A[letra]”, mostrando o seu registro na atividade.

Figura 34 - Grupo 3 C



Fonte: Arquivo pessoal.

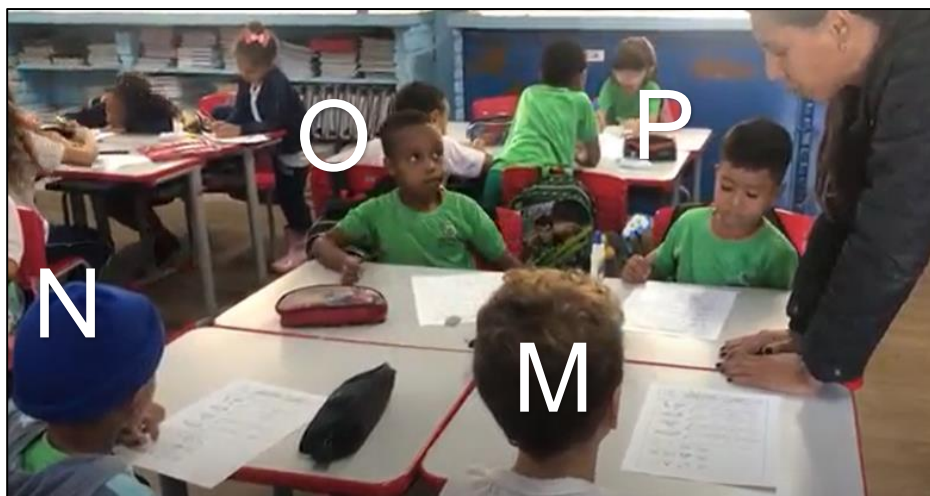
Por fim, observamos que as interações nesse grupo foram breves e pontuais.

A preocupação das crianças estava em conseguir fazer a atividade e finalizá-la para passar para a próxima atividade.

No grupo 4, é possível identificar uma formação com quatro meninos. Percebemos, nesse grupo, uma agitação e um nível de dispersão maior. Acreditamos que em função de características pessoais. Por outro lado, a atividade estava sendo realizada no último horário após um dia atípico com diferentes atividades em um formato pouco usado em sala de aula, os pequenos grupos.

A professora iniciou a condução do grupo da mesma forma como realizou com outras, partindo do exemplo presente na atividade xerografada. Ela questiona as crianças “*quais sílabas eu uso para escrever MACACO?*” e explica que, embaixo da primeira sílaba, MA, tem o numeral 1 e assim por diante. Depois de passar por todas as sílabas da palavra MACACO, Sofia realiza coletivamente a palavra AVIÃO, separando-a em sílabas e auxiliando os meninos na escrita dos numerais na ordem correta da palavra. Em seguida, a docente explicou que eles deveriam fazer a mesma coisa com as outras duas imagens e reforçou que os estudantes poderiam conversar, baixinho, com os colegas do mesmo grupo.

Figura 35 - Grupo 4A



Fonte: Arquivo pessoal.

Percebemos que esse grupo apresentou uma característica diferente, pois as crianças esforçaram-se bastante para trabalhar juntas e não demonstravam medo ou receio de falar algo “errado”. Os estudantes seguiram, durante quase toda a proposta, realizando a atividade juntos e compartilhando suas ideias e pensamentos. Foi

interessante observar que, quando um sabia a resposta, logo falava para o outro colocar em sua atividade.

No primeiro comando da atividade, diversas questões foram levantadas pelas crianças, como “*Como escreve diamante?*”, “*Qual letra eu uso agora?*”, “*Como que eu faço isso?*”. Durante a realização dessa parte, o colega N observa o registro de outro integrante do grupo e o questiona “*Diamante começa com A?*”, fazendo cara de dúvida e apontando para a sílaba DI. Logo depois, reforça como o colega a palavra DIAMANTE, pronunciando-a lentamente e marcando a primeira sílaba da palavra. Foi possível observar que a criança M entrou em conflito consigo mesmo, pois só conseguia pensar em três sílabas. Como a palavra DIAMANTE tem quatro sílabas e não poderia começar com a sílaba A, o que o colega ao lado já havia mencionado, ele ora coloca MAN, ora colocava o TE como terceira sílaba. Percebendo que não estava correto e não sabendo como resolver essa questão, levantou-se e pediu a professora para ir ao banheiro.

Figura 36 - Grupo 4B



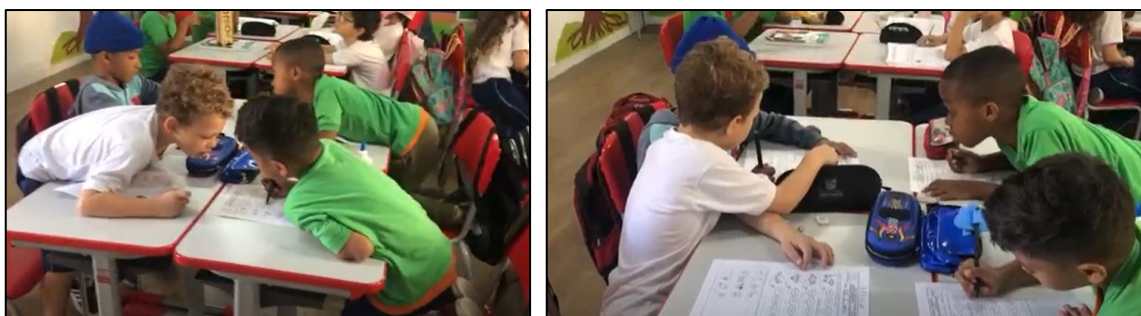
Fonte: Arquivo pessoal.

A professora passou na mesa e perguntou se todos já haviam acabado a primeira questão. Percebendo que eles ainda não haviam finalizado, ela aguarda, observa eles interagindo e resolve ajudá-los com uma dica: “*MELANCIA, como que é o LAN?*”. A criança M responde e todas juntas enumeram as sílabas da palavra MELANCIA. Em seguida, a professora explica a segunda tarefa da atividade.

Como havia feito nos demais grupos, ela iniciou explicando o que é um intruso e perguntou no primeiro quadrinho o que era diferente. Os meninos logo apontam que é o SAPATO, pois “*a gente não come sapato*” (criança P). A partir disso, a professora Sofia retoma: “*vocês vão escrever para mim a palavra SA – PA – TO*”, pronunciando a palavra SAPATO de forma pausada e lenta.

O grupo, que demonstrou não ter medo do erro, começa com as ideias e sugestões para escrever a palavra sapato. A criança O diz: “*acho que é o P*”. As crianças M e N repetem a palavra e argumentam que o som é AS, então, as letras devem ser S[letra] e o A[letra]. Eles seguem na escrita repetindo a palavra SAPATO várias vezes em voz alta. A criança N continua repetindo a palavra para si e, então, escreve todas as sílabas que compõem SAPATO, verbalizando-as. Os demais não verbalizam e realizam a sua própria escrita. Quando N acaba de escrever, percebe que seu colega ao lado, criança M, escreveu apenas a primeira e última sílaba da palavra SAPATO. Então, N mostra a sua escrita e reforça a palavra, destacando a sílaba medial. Prontamente, a criança M apaga e escreve novamente a palavra sapato.

Figura 37 - Grupo 4C



Fonte: Arquivo pessoal.

Como já estava no final da aula, alguns grupos já começaram a organizar as suas mesas. Foi perceptível como eles queriam terminar logo a atividade. Diferente do que eles estavam fazendo, cada um manteve o foco em sua atividade e realizou a escrita da sua maneira. Percebendo que o colega da frente estava com dificuldade, a criança P disse: “*quer que eu te ajudo?*” e começou a falar a palavra AVIÃO, separando em sílabas “A – é o A [letra]”, mas logo ele dispersa-se, e o estudante retoma a sua atividade sozinho. Nesse momento final, há poucas interações e fica incompreensível o que eles falam devido ao barulho da turma organizando-se para ir embora.

Figura 38 - Grupo 4D



Fonte: Arquivo pessoal.

Ao compararmos as interações entre as crianças do grupo três e quatro, percebemos a maneira como a atividade proposta pode interferir na forma como as crianças interagem em grupo. Observamos que, para o grupo três, a atividade não apresentou desafio, pois conseguiram realizar a tarefa individualmente, não tendo que interagir entre si. No grupo quatro, devido ao período de aprendizagem do sistema em que as crianças se encontravam, a atividade provocou desafio, e as crianças buscaram interagir para se ajudarem e juntos realizarem a atividade proposta. Comparando os dois grupos, fica visível que a interação entre os estudantes acontece mais quando a atividade provoca um desafio para eles.

É importante mencionar que havia cinco grupos em sala, mas, devido ao tempo, o último grupo não realizou a atividade xerografada de Língua Portuguesa, e a professora explicou que eles fariam na próxima aula. Ao finalizar a aula, a docente orienta as crianças a organizarem seus pertences pessoais e combina com eles que o dia seguinte será para organização dessas atividades, ou seja, recortar e colar nos respectivos cadernos.

Na entrevista final, a professora Sofia relata que acredita que a estratégia de atividades em pequenos grupos é importante, pois permite que ela participe das interações entre as crianças, pois coletivamente é muito difícil perceber essas “pequenas” interações entre as crianças. Ao explicar a importância dessas atividades, Sofia ressalta que “*em pequenos grupos a gente consegue ver cada criança*”, mas lamenta não conseguir realizar com a frequência que gostaria devido às demandas externas e da prefeitura para o primeiro ano do EF. Além disso, relata o processo que passou para conseguir realizar esse tipo de proposta em sua sala de aula.

Então [nas atividades em pequenos grupos] eu consigo centrar naquele grupo que eu quero, em relação a escrita, e os outros grupos estão fazendo outras coisas, é um jogo, é um desenho livre, algo que eu sei também que eles dão conta de fazer sozinho né sem muita intervenção e eu consigo escutar mais. Então, eu acredito essa estratégia foi bem válida para esse grupo. Só que eu não consegui fazer essa estratégia de primeira, então eu tive que passar ali fevereiro e março, os dois primeiros meses de adaptação, até criando uma rotina para que eles adaptassem às atividades até onde eu vi que eles davam conta de fazer algumas atividades, alguns jogos sozinhos, para então começar com esse processo dos grupos pequenos. (Entrevista realizada com a Professora Sofia no dia 11/07/2023).

Ao discutir a proposta de atividade desenvolvida em pequenos grupos, a professora aponta as dificuldades encontradas, mas ressalta que sabia da importância das atividades em grupo e a necessidade de um planejamento e uma preparação para a realização dessa estratégia.

Difícil!!! Complicado, loucura!! (...) É o que eu te falei, é um trabalho que consegui fazer de uma hora para outra? Não! É um trabalho que eu tenho pensado desde fevereiro, desde que eu assumi a turma eu já sabia o que eu queria, independente do perfil, eu já sabia onde eu precisava chegar. (...) Não vou falar com você que é fácil não. Só que, é o que eu te falo, eu tento a todo momento trazer estratégias que eu consiga realizar com eles e que eles consigam realizar também. (Entrevista realizada com a Professora Sofia no dia 11/07/2023).

Por fim, refletindo sobre as dinâmicas interativas que acontecem no decorrer da atividade, a docente apresenta aspectos singulares do contexto escolar que envolvem, interferem e caracterizam a realização proposta de escrita em sala de aula.

Eu não faço um tipo de atividade, eu faço várias e dentro dessa variedade, e de diferentes formas, aí é no grupo, aí o meu colega me ajudando e a minha professora e quando meu colega não dá conta eu levanto minha mão e o caos da sala de aula acontecendo, ah é o meu colega brigando, chorando e eu tenho que dar conta disso aqui, tudo isso faz parte. (Entrevista realizada com a Professora Sofia no dia 11/07/2023).

A partir dessa perspectiva, ao analisarmos as dinâmicas interativas no desenvolvimento dessa atividade, levantamos três pontos de destaque para o encaminhamento da escrita em sala de aula. O primeiro deles é que o planejamento é essencial, fato que é perceptível na organização e separação das atividades pela professora. Entretanto, no contexto escolar, é necessário compreender que existem processos e fatores externos “incontroláveis” que acontecem em sala de aula. Nessa atividade, por exemplo, ao conduzir a proposta que já estava planejada, a diretora

solicitou a presença da professora em uma reunião, e esta teve que deixar a sala, que foi conduzida pela coordenadora. As crianças continuaram fazendo suas respectivas atividades e, alguns minutos depois, a docente retornou à sala e deu continuidade às atividades, trocando as propostas dos grupos. Sendo assim, uma das características importantes da condução das atividades de escrita inventada em sala de aula, ao contrário do que aconteceu nas pesquisas apresentadas em contexto laboratoriais, é que existe uma imprevisibilidade possível própria do contexto escolar.

A organização do tempo escolar, também, é algo que influencia diretamente na realização das atividades em sala e deve ser pensado e considerado ao planejar atividades de escrita de palavras. Nesse contexto, notamos que os estudantes, embora demonstrem interesse na proposta de pensar e registrar suas hipóteses nas atividades de escrita, o momento em que a atividade será realizada influencia diretamente no engajamento e participação deles. Isso, porque observamos que, durante a atividade, ao perceberem o movimento da hora do recreio ou da saída, tanto as interações referentes à tarefa a ser realizada quanto o engajamento nela reduziram.

Por fim, o terceiro ponto de destaque é a dificuldade observada de pensar atividades e dinâmicas em grupo que fomentem as interações entre os pares. Na proposta apresentada nesse tópico, há um esforço da professora em promover as interações entre as crianças a partir das disposições das mesas, ou seja, embora Sofia mantivesse a turma sentada em fileiras, para essa atividade, ela mudou a organização espacial da sala, buscando favorecer a interação entre as crianças. Entretanto, tanto a tarefa quanto o comando inicial da atividade foram individuais. A atividade proposta não era uma tarefa coletiva que demandava a participação de todos do grupo. É necessário ressaltar que, ainda que, durante o desenvolvimento da proposta, a professora passasse nos grupos e ressaltasse que eles poderiam conversar entre si, a criança que não quisesse interagir com seus pares conseguiria realizar a atividade individualmente.

Acreditamos que as dinâmicas interativas estabelecidas entre os estudantes são riquíssimas e contribuem de forma significativa para a compreensão do funcionamento do sistema de escrita. Da mesma forma, Albuquerque (2020) aponta que o apoio entre pares tem sido apontado como uma prática benéfica para o aprendizado inicial da língua escrita e afirma que “fazer comentários à produção escrita dos pares aumenta a consciência acerca da própria produção escrita,

construindo competências metacognitivas e metalinguísticas” (Albuquerque, 2020, p. 39).

Diante disso, entendemos que a proposta de escrita colaborativa no desenvolvimento da escrita de palavras e, principalmente nas atividades que envolvem a escrita inventada, constitui uma atividade com um grande potencial na reflexão e aprendizagem inicial do funcionamento do princípio alfabético e das correspondências fonema-grafema. No próximo tópico, apresentaremos um episódio que demonstra uma atividade de construção colaborativa na turma do primeiro ano.

4.2.3 A construção colaborativa

Nesse subtópico, apresentaremos o episódio intitulado “Rotina inicial”, que aconteceu na turma da professora Alice no dia 09/05/2023. O momento de escrita coletiva da rotina no início da aula é uma prática diária na sala de aula da professora Alice. Todos os dias, a docente junto com os alunos organizam a rotina do dia e escolhem palavras que irão registrar juntos.

Figura 39 - Desenvolvimento da rotina inicial



Fonte: Arquivo pessoal.

Ao ser questionada sobre o porquê da realização da rotina dessa forma, Alice evidencia o seu passado como professora de Educação Infantil e como essa experiência contribui para a sua prática no primeiro ano.

Primeiramente, eu comecei minha carreira como professora da Educação Infantil. Eu sou professora de Fundamental há 5 anos. É diferente a prática.

Algumas coisas a gente consegue transitar, que é muito bacana, e tem coisas que não. E a rotina na Educação Infantil é desenhada e ela norteia o menino. Então, isso está bem consolidado no meu íntimo. Então, para mim a rotina é extremamente importante. (Entrevista realizada com a Professora Alice no dia 28/03/2023).

Alice relata que, ao realizar a rotina, propõe diferentes variações, tanto nas palavras que sugere para a escrita quanto na forma como as crianças participam desse momento. A professora relata que ora pede uma criança para escrever, e os amigos para falar qual letra deve ser colocada, ora ela atua como escriba. Além disso, Alice relata que busca variar a escrita das palavras na rotina, isto é, em alguns momentos, as crianças devem pensar na escrita da palavra ROTINA e, em outros, da palavra PLANEJAMENTO.

Tem dia que eu os coloco para escrever a palavra e os amigos ajudando, falando que letra registrar. A gente tem escrito sempre rotina, então eles sabem que está escrito na rotina, porque visualmente já entenderam. Então eu coloquei planejamento... Aí eles estão assim: Rotina!! Aí eu falei, mas está escrito rotina? Como que está escrita rotina aqui? (Entrevista realizada com a Professora Alice no dia 28/03/2023).

Desde a entrevista inicial, a professora Alice destacou o momento da rotina inicial com um momento privilegiado de reflexão sobre a escrita.

Eu tenho trabalhado assim, oralmente, com os meninos. Principalmente esse ano que estou no primeiro ano, né. Então as vezes eu falo assim: Como se escreve BATATA? Aí eles falam P então eu falo VAI VIRAR PATATA? Então a gente vai brincando e eles vão percebendo os sons. São sons muito próximos, né. Eles estão percebendo isso. Então, a gente tem feito esse trabalho. Estou caminhando nessa via. (Entrevista realizada com a Professora Alice no dia 28/03/2023).

Sendo o momento da rotina inicial uma atividade privilegiada para a exploração e escrita de palavras, iremos analisar um episódio e discutir sobre a escrita colaborativa em sala de aula. Em nossas observações, foi possível identificar que a rotina e sua construção colaborativa é uma prática comum no cotidiano dessa turma.

No dia desse episódio, após a chegada e organização inicial dos pertences pessoais em sala, as crianças já estavam ansiosas para descobrirem juntos o que fariam no dia. A professora, então, iniciou perguntando aos estudantes se elas queriam escrever “Rotina” ou “Planejamento”. Alguns disseram “rotina” e outros “planejamento”. Alice fez uma votação na turma para escolher qual seria a palavra escrita nesse dia. A professora realizou a escrita da palavra PLANEJAMENTO junto

com as crianças. Para a nossa análise, iremos focalizar na reflexão realizada na escrita da primeira sílaba dessa palavra no quadro abaixo.

Quadro 3 - Escrita da palavra PLANEJAMENTO

Professora: Como que escreve planejamento?

Criança: PLA (Fala a sílaba), e dita as letras P e A.

Professora escreve P e o A, edeix a um espaço no meio das duas letras e segue na interação com as crianças para registrar a palavra.

P A
Registro realizado no quadro.

Depois de registrar toda a palavra, a professora retoma a primeira sílaba.

Professora: Mas aqui, ó, aqui está escrito PLA? (Professora retoma a primeira sílaba que havia deixado um espaço)

Criança: PLANEJAMENTO

Professora: mas está escrito PLA aqui?

Criança: Sim.

Professora: Sim? Então lê para mim. P com A.

Crianças: PA.

Professora: Então está escrito PANEJAMENTO PANEJAMENTO é PLANEJAMENTO?

Criança: Não.

Professora: PANEJAMENTO é PLANEJAMENTO?

Crianças: Não

Professora: Falta uma letra aqui: Como que faz PLA?

Criança: P e o A

Professora: Tem o A, mas falta uma letrinha. Para fazer PLA P A

Criança: L

Professora: L. Muito bem, Sofia!

Criança: Acertou!

Professora: Falta a letra L.

Professora: PLA – NE – JA – MEN – TO (Professora realiza a leitura da palavra separando-a em sílabas).

A professora então segue a escrita das demais atividades que seriam realizadas no dia.

PLA
Registro realizado no quadro.

PLANEJAMENTO
Registro realizado no quadro.

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Percebemos que, embora a docente busque potencializar a tentativa e experimentação da escrita, que é própria da escrita inventada, seu objetivo final é a escrita ortográfica da palavra “planejamento”. É interessante ressaltar que essa foi

uma característica observada nas atividades de escrita no primeiro ano. A expectativa do início do ensino formal das correspondências grafema-fonema, que se inicia no primeiro ano do EF e das habilidades que devem ser consolidadas ao final do ciclo de alfabetização definem as práticas pedagógicas.

Esse episódio, também, demonstrou como a professora utiliza o princípio da escrita inventada para ensinar as correspondências fonema-grafema às crianças. No entanto, embora a intencionalidade de ensinar as correspondências por meio da reflexão seja uma estratégia observada nas atividades de escrita no primeiro ano, é importante ressaltar que existe um limite. Quando o aprendiz torna-se alfabético e já compreende o princípio e o funcionamento do sistema de escrita, ele precisa ser ensinado às regras do sistema de escrita. O aprendizado do sistema de escrita exige um ensino explícito e sistematizado das regras ortográficas para o pleno domínio da leitura e da escrita.

Observamos que, durante a escrita da palavra PLANEJAMENTO, a professora busca a participação das crianças durante todo tempo, perguntando constantemente o que elas acham para juntos decidirem se aquela escolha estava correta e dando feedbacks positivos. A postura da professora no desenvolvimento dessa atividade proporciona um ambiente propício para a aprendizagem colaborativa. Sendo assim, o presente episódio evidencia a possibilidade de se realizar uma atividade de escrita de forma colaborativa no contexto de sala de aula.

Figura 40 - Desenvolvimento da rotina inicial B



Fonte: Arquivo pessoal.

A aprendizagem colaborativa é definida por Vegas (2004) como a situação em

que dois ou mais participantes trabalham juntos para alcançar uma meta comum de aprendizagem. Para a autora, a aprendizagem colaborativa supõe “uma mútua construção de significado na interação com os outros, colaboração que estimula a construção do conhecimento através da negociação de diferentes opiniões, significados e conhecimentos” (Vegas, 2004, p. 22). Similarmente, em atividades de escrita inventada, Albuquerque (2020) defende a importância da criação de um contexto de interação social em que as crianças possam ser confrontadas com diferentes produções escritas, no sentido de promover um conflito cognitivo que leve os estudantes à reflexão e à evolução em termos de escrita.

Para Alves-Martins e Albuquerque (2020), a abordagem da aprendizagem colaborativa tem suas raízes teóricas em Vygotsky, que compreende que a aprendizagem é construída na interação com os outros. As autoras reforçam que, na língua escrita, a aprendizagem colaborativa promove a aprendizagem, uma vez que as crianças apresentam competências consolidadas diferentes umas das outras e, assim, propõem às outras avanço nas aprendizagens.

Para a professora, desenvolver a escrita colaborativa contribui de forma significativa para compreensão de que a escrita é um processo.

Semana passada a gente estava escrevendo palavras que se iniciam com S e lá tinha SEREIA. SE SE SE letra C. E o outro que C gente, por favor. Essa sereia é com S a gente tem que lembrar que a gente não pode ser toda hora. Não é o nome da letra que é a sílaba... ta vendo, entendeu. A criança mesmo deu uma aula. Então isso é importante! Que eles vão se mediando e um vai deslocando o conhecimento do outro. Eu falei várias vezes, mas quando a colega falou fez sentido.... eles falaram "ah é mesmo". (Entrevista realizada com a Professora Alice no dia 11/07/2023).

Dessa maneira, tanto a fala da professora quanto a atividade de construção colaborativa da rotina com as crianças relatada demonstram que a escrita colaborativa pressupõe uma interação entre pares para construção do conhecimento, e as dinâmicas interativas constitutivas no desenvolvimento da proposta funcionam como um “potente facilitador da aprendizagem da linguagem escrita, em que as habilidades cognitivas e metacognitivas são consideradas centrais” (Vegas, 2004, p. 34).

Portanto, acreditamos que promover atividades de escrita de palavras e escritas inventadas, estimulando processos de reflexões metalinguísticas, por meio da criação de contextos e propostas colaborativas em que as crianças são encorajadas a pensar sobre a escrita de uma determinada palavra, estabelecendo o

diálogo colaborativo, contribui de forma significativa para o aprendizado da língua escrita.

4.2.4 O papel da professora nas interações entre pares

Ao analisarmos as dinâmicas interativas no desenvolvimento de atividades de escrita de palavras em sala de aula, o papel das professoras destacou-se e apresenta-se fundamental na mediação das interações entre pares. Sendo assim, nesse subtópico, discutiremos sobre o papel desempenhado pelas professoras no desenvolvimento das atividades observadas e a importância dessa mediação.

No primeiro “tipo” de dinâmica interativa apresentada, em relação às interações que acontecem naturalmente, é interessante destacar que, embora a característica principal dessas interações seja a naturalidade em que elas acontecem entre as crianças, o papel da professora como gestora da sala de aula é importante. Por meio da observação do episódio “Nome dos brinquedos”, constatamos que, na instrução da atividade, a docente orienta as crianças a realizarem a atividade individualmente, pois gostaria de conhecer o que cada criança já consegue/sabe fazer sozinho. Ao mesmo tempo, na condução da atividade, em alguns momentos, a sua postura possibilita às crianças um espaço em que eles interajam.

Oliveira (1997) destaca que, se o professor propõe uma atividade individual às crianças em sala de aula, a troca de informações e estratégias não deveriam ser consideradas como erradas, uma vez que essa troca pode tornar a proposta coletiva extremamente produtiva para os estudantes. A partir da compreensão de que a professora é a agente que estabelece as regras e combinados para o grupo, a sua postura pode cortar ou favorecer as interações entre as crianças. Para que as interações entre os discentes aconteçam naturalmente, é necessário que o professor compreenda seu papel como mediador colaborativo na construção do conhecimento, tornando a sala de aula um espaço em que as crianças possam se sentir seguras em compartilhar com o colega sem estarem quebrando alguma “regra”. Sendo assim, compreendemos que a função da professora, no processo inicial de ensino e aprendizado da língua escrita, não deve ser compreendida apenas como um transmissor de informações, mas como um guia da construção conjunta do conhecimento (Vegas, 2004).

Além disso, o episódio mencionado evidencia a maneira na qual o ambiente social pode ser fonte de modelos, e a que a figura da professora constitui-se como o

modelo de mediação para as crianças, uma vez que elas observam e tomam como referência a postura da professora na interação com elas mesmas, com o colega ou com a turma, em uma tentativa de simular o papel do adulto no processo de ensino-aprendizagem. Observamos, também, que, nas dinâmicas interativas, as crianças reconstróem e ressignificam os comportamentos e mediações da professora e reproduzem-nos nas falas que compartilham com seus colegas. Nessa perceptiva, Lanza (2018) aponta que a criança vai “internalizando o que observa e se apropriando do que acontece ao seu redor adquirindo estruturas linguísticas e cognitivas, mediada pelo grupo social” (Lanza, 2018, p. 81). Dessa forma, a professora desempenha um papel, não apenas de criar um espaço favorável para as interações, mas também de fornecer modelos de mediação e reflexão sobre a língua escrita.

O segundo episódio, atividades em pequenos grupos, possibilita a reflexão sobre um diferente papel desempenhado pela professora em sala de aula. Em atividades de escrita com pequenos grupos, o papel da docente estabelece-se, não apenas para promover a reflexão por parte das crianças, mas também para direcionar e incentivar a participação do grupo. Foi possível observar que, no desenvolvimento da proposta, a professora não ficava com a atenção exclusiva em um determinado grupo. No caso dos grupos que acompanhamos em que a escrita de palavras foi o foco, a professora passava pelo grupo ora direcionando a atividade, ora dando pistas e auxiliando na reflexão pedagógica, ora organizando o comportamento e relembando os combinados com as crianças.

A professora Sofia, ao desenvolver a atividade, demonstra uma postura de incentivar a autonomia dos estudantes dentro da dinâmica do grupo. Isso se torna perceptível quando a professora fornece as instruções da atividade, realiza o primeiro exemplo em conjunto e direciona as crianças para realizarem os demais exercícios de forma autônoma. Considerando o contexto de sala de aula, a mediação dos pequenos grupos frente a uma sala de aula com diferentes grupos faz com que a atenção da professora não fique direcionada apenas a um grupo, mas para o todo da sala de aula, sendo evidenciado o papel dos processos de *scaffolding*.

O termo *scaffolding*, como já explicitado anteriormente, refere-se ao acompanhamento do desempenho das crianças, gerido pela professora. A análise da interação da professora, nos quatro grupos observados, sugere que as estratégias de *scaffolding* usadas pela professora para dar assistência à cada grupo foi diferente, considerando a necessidade maior ou menor de apoio dela nas reflexões oral-escrito.

Em outras palavras, a professora organizou os grupos conforme os níveis de escrita, ou seja, com base nas habilidades já adquiridas e desenvolveu um papel fundamental de gerir as estratégias de apoio e mediação de acordo com as demandas de cada grupo. Sendo assim, nas interações entre as crianças em atividades de pequenos grupos, o papel da docente foi o de atuar nas demandas apresentadas pelas crianças e, à medida que elas consolidam a habilidade, aos poucos se vai retirando esse apoio. Isso reforça o papel ativo das crianças na construção do conhecimento e indica a importância de a professora conhecer o que o grupo ou o que cada criança já sabe, para promover interações e reflexões que atuem na Zona de Desenvolvimento Proximal, visando ao avanço das estratégias e habilidades metalinguísticas dos estudantes na execução autônoma e eficiente das tarefas.

Por fim, o último episódio que discute as dinâmicas interativas que acontecem na construção colaborativa evidencia que o papel da docente nas interações entre pares excede a função instrutiva e reguladora, que se caracteriza “por uma ação pedagógica diferenciada, que adota estratégias promotoras da participação ativa e cooperação entre pares, estimulando um processo reflexivo de elaboração mental para a resolução coletiva da tarefa” (Alves-Martins e Albuquerque, 2019, p. 183). Nesse sentido, percebemos durante todo o desenvolvimento da atividade que a professora constantemente incentivava as crianças a usarem os conhecimentos e habilidades já adquiridos sobre as correspondências do sistema de escrita, a testarem suas hipóteses, a fazerem questionamentos e a buscarem outras referências de palavras, dando feedbacks positivos, para juntos decidirem se a escolha de determinada letra estaria correta para a escrita da palavra proposta.

Observamos, também, que a professora Alice, na proposta de escrita colaborativa da rotina inicial, assume um papel ativo na interlocução com as crianças sem tirar o protagonismo delas na construção colaborativa. Dessa maneira, a professora não fica apenas esperando que as interações e o aprendizado aconteçam espontaneamente, sem direcionamento, mas apresenta uma intencionalidade pedagógica de promover interações eficazes na reflexão sobre o sistema de escrita. Assim, a professora encarrega-se de uma postura colaborativa de questionamento visando à reflexão, à participação de todos do grupo e à construção coletiva do conhecimento.

Nesse sentido, Vegas (2004) evidencia que um dos papéis fundamentais da professora nas interações entre pares é planejar atividades que sejam realmente

colaborativas. A autora reforça que a aprendizagem em contextos escolares é, muitas vezes, caracterizada por um exacerbado individualismo, porém há um planejamento que concede grande importância para a interação entre as crianças, o que reforça o papel da professora alfabetizadora como mediadora do processo de aprendizagem. Entre as possibilidades e papéis exercidos pela professora nas mediações em atividades de escrita inventada, Vegas (2004) aponta características dessa ação mediadora da professora:

Motivar os alunos, regular os níveis de dificuldade da tarefa e ajustar a ajuda das necessidades infantis, definir claramente os objetivos da atividade colaborativa, oferecer um adequado modelo de interação, cuidar da composição do grupo e realizar um acompanhamento sobre esses, ensinar a argumentar, proporcionar os instrumentos e materiais mais adequados e organizar os espaços disponíveis e avaliar seu próprio trabalho escutando as sugestões dos alunos. (Vegas, 2004, p. 74).

Assim, acreditamos que a professora alfabetizadora apresenta um papel importantíssimo nas interações entre pares. De acordo com as características individuais e da turma, o tipo de tarefa, o contexto em que a atividade ocorre e as imprevisibilidades que acontecem em sala de aula, a professora tem a possibilidade de planejar e adaptar as suas estratégias de mediação, com o objetivo de incentivar a interação entre as crianças, construir o conhecimento de forma colaborativa e promover o avanço e internalização das habilidades essenciais para o desenvolvimento e aprendizagem inicial da língua escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo integra as demais investigações do GPA-CEALE, iniciativas que buscam fortalecer o campo da alfabetização no Brasil, aprofundando teoricamente e metodologicamente a discussão sobre mediações pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem da língua escrita. A presente pesquisa focalizou o período inicial de aprendizagem do sistema de escrita alfabético, pelas crianças, investigando as atividades de escrita como procedimento de aprendizagem em sala de aula com foco nas dinâmicas interativas que acontecem em práticas de escrita de palavras em uma turma de primeiro ano do EF.

A pesquisa orientou-se pelas seguintes perguntas de investigação: i) em que medida as atividades de escrita no primeiro ano (EF) envolvem a escrita inventada? ii) Como as interações acontecem em sala de aula em atividades que envolvem a escrita como procedimento de aprendizagem? Promove-se interações entre as crianças nas propostas de escrita de sala de aula? E entre criança e professor? Há um tipo predominante de interação? iii) Quais desafios uma professora de primeiro ano (EF) encontra nas dinâmicas interativas ao encaminhar atividades de escrita como procedimento de aprendizagem? Norteando nossos estudos e encarregando-se de incitar nossas expectativas, essas questões acompanharam-nos durante os dois anos de investigação.

Para respondê-las, o objetivo geral da pesquisa foi compreender as dinâmicas interativas constitutivas das atividades de escrita como procedimento de aprendizagem, entre elas a escrita inventada, no primeiro ano do EF. A partir deste, foram elencados quatro objetivos específicos como desdobramento do objetivo geral da investigação: I) caracterizar as práticas de escrita como procedimento de aprendizagem em sala de aula, II) identificar e analisar as dinâmicas interativas entre as crianças, III) identificar e analisar as dinâmicas interativas entre criança e professora, IV) detectar e investigar as perspectivas docentes sobre o encaminhamento da escrita.

Para aprofundarmos o conhecimento sobre as dinâmicas interativas nas atividades de escrita em sala de aula, elaboramos e enviamos às professoras do 1º ano (EF) da Rede Municipal de Belo Horizonte um questionário. Após a escolha das duas professoras alfabetizadoras, realizamos, durante 3 meses do ano de 2023, duas entrevistas, inicial e de confronto, com as docentes e 10 observações em sala de aula

e duas entrevistas, totalizando 12 idas a campo.

Quanto às atividades de escrita como procedimento de aprendizagem no primeiro ano, constatamos que três aspectos das ações docentes apresentaram grande relevância no desenvolvimento dessas atividades. O livro didático foi percebido como o material que orienta a ação docente e é usado como referência ou contexto para criar atividades que envolvam a escrita de palavras. O uso das letras móveis tornou-se colaboradora para a reflexão das crianças no momento da escrita e atua como um facilitador dessa reflexão, uma vez que as letras já estão disponíveis para as crianças. Por fim, a ação docente de associar atividades de escrita de palavras à avaliação diagnóstica foi uma prática observada em sala de aula e ressaltada nas falas das professoras.

Ao pensarmos práticas de escrita de palavras e da escrita inventada em sala de aula, diferentes aspectos da prática docente cotidiana, como tempo, espaço, currículo, material adotado, estratégias didáticas, condições de trabalho docente e entre outras especificidades devem ser consideradas. Os dados coletados demonstram que a escrita é um procedimento de ensino bastante usado no primeiro ano e tanto o seu encaminhamento quanto as intervenções nessas atividades alteram-se ao longo do ano, devido ao avanço da compreensão do funcionamento do sistema de escrita pelas crianças. Sendo assim, constatamos que as atividades de escrita inventada, ou seja, atividades que focalizam a compreensão do princípio alfabético a partir da escrita que a criança inventa antes do aprendizado formal das correspondências fonema-grafema apresentam uma característica específica no primeiro ano.

Constatamos que devido à expectativa do ensino formal e a necessidade de sistematização da relação fonema-grafema esperada para o primeiro ano do EF, as atividades de escrita inventada são promovidas de forma concomitante às atividades de escrita de palavras. Os dados mostram que, embora as professoras busquem e incentivem a reflexão metalinguística das crianças, a fim de auxiliá-las na compreensão do sistema de escrita, o objetivo final é a sistematização das correspondências fonema-grafema e o ensino correto da escrita da palavra. Portanto, compreendendo não apenas o currículo e as expectativas do ensino formal esperados, mas também o momento da aprendizagem inicial da língua escrita no primeiro ano e os diferentes tempos de aprendizagens das crianças, entendemos que a realização de atividades de escrita inventada e o ensino de escrita de palavras

podem acontecer de forma simultânea nessa faixa etária. Sendo assim, os resultados revelam que o princípio da escrita inventada, isto é, a compreensão de que para aprender a língua escrita é necessário uma reflexão sobre o sistema de escrita permanece nas propostas realizadas no primeiro ano, não para que a criança invente uma escrita, mas para que aprenda o sistema de escrita e as correspondências fonema-grafema

Os dados sugerem que o período da Educação Básica que antecede o ensino formal, ou seja, os anos finais da Educação infantil, seja o momento em que as crianças podem inventar escritas a partir dos conhecimentos que dispõem do sistema de escrita sem se preocuparem com a escrita correta. Acreditamos que as crianças são beneficiadas quando incentivadas à reflexão metalinguística sem a cobrança do ensino formal/correto das correspondências. Em outras palavras, a escrita inventada apresenta um grande potencial na Educação Infantil à medida que possibilita a reflexão sobre a escrita de uma determinada palavra, a partir de interações entre pares e com a professora e a invenção de escritas “à maneira das crianças”.

No que se refere às dinâmicas interativas constitutivas das práticas de escrita, em sala de aula, percebemos que tanto as interações entre pares como a mediação da professora e as interações entre professora-criança/criança-professora foram fundamentais para o processo interativo e a construção do conhecimento nas atividades de escrita realizadas. Nas interações entre professora-criança, observamos que a professora realiza dois movimentos na interação com as crianças: orientações e explicitações coletivas no quadro e intervenções individuais com as crianças. Quanto à mediação com o objetivo de auxiliar as crianças na compreensão do princípio alfabético, destacamos sete procedimentos realizados constantemente pelas professoras, a saber: i) segmentar a palavra em unidades silábicas, ii) alongar a pronúncia de uma determinada sílaba da palavra, iii) pronunciar lentamente e repetidamente a palavra, iv) orientar as crianças para que elas focalizem o aspecto sonoro da palavra como meio de refletirem sobre sua escrita, v) indagar sobre a letra escolhida para representar determinado som, vi) apontar para o movimento da boca ao pronunciar determinada sílaba ou palavra e vii) comparar a escrita produzida pela criança com a escrita convencional.

As interações entre as crianças demonstram que dinâmicas interativas estabelecidas entre eles são riquíssimas e contribuem de forma significativa para a compreensão do funcionamento do sistema de escrita. Nesse contexto, as interações

inerentes à situação de sala de aula observadas mostram como as interações se impõem, em sala de aula, devido à natureza social do processo de construção e apropriação do conhecimento. Sendo assim, constatamos que essas interações podem e devem ser promovidas e potencializadas pelas professoras de forma intencional no contexto escolar. As dinâmicas interativas que acontecem em atividades com pequenos grupos e em propostas colaborativas mostraram o desafio que é propor atividades de escrita em que as crianças devem trabalhar juntas. Essas propostas mostram-se como uma atividade que contribui de forma significativa para o aprendizado da língua escrita a partir das interações entre pares. Dessa forma, ressaltamos, assim como apontado por Albuquerque (2020), que “as dinâmicas interativas desempenham, assim, uma função crucial em qualquer contexto de aprendizagem e, no caso particular da linguagem escrita, esta função parece ser significativa” (Albuquerque, 2020, p.32).

A pesquisa reforça a natureza social e interativa da construção do conhecimento, destacando que a sala de aula é o espaço das interações. Constatamos que as dinâmicas interativas são constitutivas e intrínsecas às propostas de escrita de palavras e escrita inventada realizadas e podem ser ainda mais potencializadas quando promovidas em espaços e atividades intencionais de trocas e diálogo entre as crianças. Os resultados demonstram, dessa forma, que o processo interativo na prática da escrita de palavras em sala de aula é produto de uma colaboração entre adultos e crianças na construção de um conhecimento compartilhado. Reforçamos a importância de promover atividades em que as crianças são conduzidas à escrita de palavras a partir da reflexão sobre o sistema de escrita à medida que são incentivadas a interagir entre pares e possuem a mediação da docente.

Por fim, acreditamos que os estudos sobre as interações e a mediação da professora no processo de aquisição da escrita são norteadores para as práticas pedagógicas em sala de aula e essenciais para a formação docente. Consideramos que o investimento nestas pesquisas contribuem para a construção de práticas bem-orientadas, em um contexto que promova interações entre as crianças e a mediação da professora, em busca de garantir o direito de ler e escrever às crianças. Em futuros estudos, abrangendo esta investigação que nos possibilitou outras inquietações, sugere-se investigar como as atividades de escrita inventada acontecem em sala de aula nas turmas do anos finais da Educação Infantil e compreender como as

dinâmicas interativas, constitutivas dessa prática, acontecem em sala de aula nesse segmento de ensino.

RECURSO EDUCACIONAL

O Edital Regular N° 01/2021 - Seleção 2022, que orientou as ações para o ingresso de candidatos ao PROMESTRE, no ano de 2021, para início em 2022, prevê que ao final da formação acadêmica os mestrandos apresentem a sua dissertação e um recurso educacional. De acordo com as diretrizes do programa, este recurso tem como objetivo aproximar as pesquisas realizadas na universidade da educação básica. Assim, além da dissertação apresentada, na qual foi fruto de uma pesquisa qualitativa realizada em pública de Belo Horizonte com o objetivo principal de compreender as dinâmicas interativas constitutivas da prática pedagógica da escrita como procedimento de ensino no primeiro ano do Ensino Fundamental, buscou-se elaborar um material formativo, em formato de vídeo, para professoras alfabetizadoras.

Entre a multiplicidade de possibilidades existentes para a criação dos recursos educacionais, optamos por elaborar um vídeo formativo com o objetivo de contribuir para o percurso de desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras. Compreendemos que compartilhar as reflexões apresentadas sobre a aprendizagem inicial da língua escrita e, principalmente, as dinâmicas interativas nas práticas de escrita inventada em sala de aula, pode contribuir para a reflexão e conhecimento de conceitos e práticas pedagógicas bem fundamentadas que colaboram para o aprendizado inicial da língua escrita. É importante mencionar que escolhemos este formato de produto, pois acreditamos que o vídeo, devido à sua característica dinâmica e a possibilidade de usar nele diferentes recursos multimodais, alcançará um maior número de profissionais de forma clara e objetiva.

Conforme já apresentado neste trabalho, no questionário enviado às professoras que lecionavam no 1° ano, das 61 respondentes, 35 professoras afirmaram não conhecer o termo “Escrita inventada”. A partir deste resultado, percebemos a importância e necessidade de apresentarmos e esclarecermos o significado do termo “Escrita inventada”. Sendo assim, a primeira parte do vídeo produzido para o recurso educacional teve como objetivo aproximar as professoras alfabetizadoras da educação básica das discussões teóricas sobre a escrita inventada, apresentando sua definição teórica e a sua importância para a compreensão do princípio alfabético pelas crianças. Para isso, contamos com a colaboração e participação da professora e orientadora desta pesquisa, Sara Mourão

Monteiro, no vídeo.

Os resultados da presente pesquisa demonstram que as dinâmicas interativas são características intrínsecas das práticas de escrita inventada nas salas de aula observadas. Desta forma, a segunda parte do vídeo, dedicou-se a explorar, por meio de uma entrevista entre mestrandas e orientadora, os resultados da pesquisa, mostrando que as interações em sala de aula contribuem de forma significativa para o desenvolvimento destas práticas e, portanto, para o aprendizado das crianças.

Após o planejamento inicial do conteúdo do vídeo, elaboramos um roteiro norteador para a gravação (Anexo 4). Em seguida, foi realizada a filmagem e a edição do vídeo. O vídeo intitulado “Escrita Inventada e as dinâmicas interativas em sala de aula” tem a duração de 22 minutos e será disponibilizado no site do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) pertencente à Faculdade de Educação da UFMG, juntamente com o texto da dissertação.

Por fim, esperamos que, a partir do vídeo produzido, as professoras alfabetizadoras não apenas compreendam o conceito de escrita inventada, mas que mediante à reflexão apresentada possam refletir sobre as interações que acontecem em sala de aula e construir práticas bem-orientadas em busca de potencializar o trabalho com a escrita inventada por meio das diferentes dinâmicas interativas em sala de aula.

Quadro 4: Acesso ao recurso educacional

Link do vídeo:

<https://1drv.ms/f/s!AnI2ESoWE2xhkc0pMLPVwHw54S3Eug?e=M6fuqw>

QR-Code para vídeo:



Fonte: Elaborado pela autora.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Ana; MARTINS, Margarida Alves. Escrita inventada no jardim-de-infância: Contributos para a aprendizagem da leitura e escrita. *Análise Psicológica*, v. 36, n. 3, p. 341-354, 2018.
- ALBUQUERQUE, Ana; MARTINS, Margarida Alves. Dinâmicas interativas em programas de escrita inventada: Um estudo qualitativo em contexto de jardim-de-infância. In: Monteiro, V., Mata, L., Martins, M., Morgado, J., Silva, J., Silva, A., & Gomes, M. (orgs.). *Educar hoje: Diálogos entre psicologia, educação e currículo* (169-186). Lisboa: Edições ISPA. 2019.
- ALBUQUERQUE, Ana e MARTINS, Margarida Alves. Escrita inventada no jardim-de-infância: Contributos para a aprendizagem da leitura e escrita. *Aná. Psicológica [online]*. 2018, vol.36, n.3, pp.341-354. Disponível em: <v36n3a06-1308_Layout1 (researchgate.net)>
- ALBUQUERQUE, Ana Carrelhas de. *Aprender a ler, ler para aprender: o impacto diferencial da mediação didática de escrita inventada no processo de desenvolvimento emergente de literacia*. Tese (Doutorado em Psicologia). Lisboa, ISPA, 2020.
- ALBUQUERQUE, Ana Martins, Margarida Alves. Desenvolvimento da consciência fonológica em idade pré-escolar: A importância das actividades de escrita inventada no jardim-de-infância. In: Mata, L., Martins, M. (Eds.), Monteiro, V., Morgado, J., Peixoto, F., Silva, A., & Silva, J. *Diversidade e educação: Desafios atuais: Colóquio Internacional Psicologia e Educação*, 2015. Lisboa: ISPA - Instituto Universitário).
- ALBUQUERQUE, Ana Carrelhas de. *Aprender a ler, ler para aprender: o impacto diferencial da mediação didática de escrita inventada no processo de desenvolvimento emergente de literacia*. Tese (Doutorado em psicologia). Lisboa, Ispa, 2020.
- ALVES MARTINS, M. et. al. Invented spelling activities in small groups and early spelling and reading. *Educacional Psychology: an International Journal of Experimental Educational Psychology*, v. 36, n. 4, p. 738-752, ago. 2014.
- ALVES MARTINS, M. et. al. The impact of invented spelling on early spelling and reading. *Journal of Writing Research*, v. 5, n. 2, p. 215-237, 2013.
- BABBIE, Earl. *Métodos de pesquisas de survey*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2003.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Trad. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 64-89, 2004.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein; Liana de Marco; Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, M. F. C.; MONTEIRO, S. M. *A aprendizagem e o ensino da linguagem escrita: Caderno do Professor*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005, v. 2, (Coleção Alfabetização e Letramento).

HORTA, Maria Inês de Vasconcelos Braga; MARTINS, Margarida Alves. Desenvolvimento de competências no pré-escolar: A importância das práticas de escrita inventada. *Psicologia*, v. 28, p. 41-51, 2014.

LANZA, Paula Moreira Martins de Oliveira. *A mediação pedagógica na escrita inventada com crianças de cinco anos*. Dissertação (Mestrado em Educação). BH: Universidade Federal de Minas Gerais, 2018.

MACÊDO, Andressa Camargos. *A mediação pedagógica na escrita inventada e o uso das letras móveis com crianças de cinco anos*. Dissertação (Mestrado em Educação). BH: Universidade Federal de Minas Gerais, 2019.

MARTINS, Margarida Alves; ALBUQUERQUE, Ana; SALVADOR, Liliana; SILVA, Cristina. Escrita Inventada e Aquisição da Leitura em Crianças de Idade Pré-escolar. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 31, n. 2, p. 137-144, 2015. Brasília, 2015.

MARTINS, M.A., Silva, C. Phonological abilities and writing among portuguese preschool children. *Eur J Psychol Educ* 21, 163 (2006). Disponível em: <<https://doi.org/10.1007/BF03173575>>. Acesso em: 12 jun. 2023.

MARTINS, Margarida Alves *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: <SciELO - Brasil - Escrita Inventada e Aquisição da Leitura em Crianças de Idade Pré-escolar1 Escrita Inventada e Aquisição da Leitura em Crianças de Idade Pré-escolar1>. Acesso em: 13 mar. 2023.

MARTINS, Margarida Alves; HORTA, Maria Inês de Vasconcelos Braga. Acesso ao princípio alfabético no pré-escolar: Efeitos de dois programas de escrita inventada na fonetização da escrita. In L. Mata, F. Peixoto, J. Morgado, J. C. Silva & V. Monteiro (Eds.), *Actas do 12.º Colóquio Internacional de Psicologia e Educação: Educação, aprendizagem e desenvolvimento: Olhares contemporâneos através da investigação e da prática*, pp. 2-16. Lisboa: ISPA - Instituto Universitário. 2012

MARTINS, Margarida Alves; SILVA, Ana Cristina. O impacto de programas de escrita na evolução das escritas inventadas em crianças de idade pré-escolar. In: *Actas do X Congresso Internacional Galego Português de Psicopedagogia*, pp. 3164-3177. Braga: Universidade do Minho. 2009.

MONTEIRO, S. M.; MONTUANI, D. F. B.; MACÊDO, A. C. A escrita inventada em contextos de produção com e sem mediação pedagógica. *Revista Brasileira de Alfabetização*, v. 1, n. 9, jan/jun, p. 210 a 231, 2019.

MONTEIRO, S. M; MARTINS, M.A. Relação entre níveis conceituais de escrita e estratégias de reconhecimento de palavras. Dossiê Alfabetização e Letramento no Campo Educacional. *Educ. rev.*, n.36, 2020.

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*. 1. ed. Belo Horizonte: UFMG/FaE/CEALE, 2021, v. 1, 109.

MORAIS, Artur Gomes de. *Sistema de escrita alfabética*. Coleção Como eu ensino. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

OLIVEIRA, Juliana Gomes de. *O programa de escrita inventada na alfabetização de jovens e adultos*. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2020.

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky: *Aprendizagem e desenvolvimento*: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

RESENDE, V.B; MONTUANI, D. F. B. Mediação pedagógica na escrita inventada de crianças no processo de alfabetização: palavras com estrutura silábica CVC e CV nasal. Dossiê Alfabetização e Letramento no Campo Educacional. *Educ. rev.*, n.36, 2020

SALVADOR, Liliana; ALBUQUERQUE, Ana; MARTINS, Margarida Alves. Análise qualitativa dos efeitos de um programa de intervenção de escrita inventada na evolução da escrita de crianças em idade pré-escolar. In: L. Mata, F. Peixoto, J. Morgado, J. C. Silva & V. Monteiro (Eds.), *Actas do 12.º Colóquio Internacional de Psicologia e Educação: Educação, aprendizagem e desenvolvimento: Olhares contemporâneos através da investigação e da prática* (pp. 17-32). Lisboa: ISPA - Instituto Universitário, 2012.

SALVADOR, Liliana Ferreira dos Santos, Albuquerque, Ana. Martins, Margarida Alves. Análise qualitativa dos efeitos de um programa de intervenção de escrita inventada na evolução da escrita de crianças em idade pré-escolar. In: L. Mata, F. Peixoto, J. Morgado, J. C. Silva & V. Monteiro (Eds.), *Actas do 12.º Colóquio Internacional de Psicologia e Educação: Educação, aprendizagem e desenvolvimento: Olhares contemporâneos através da investigação e da prática* (pp. 17-32). Lisboa: ISPA - Instituto Universitário. 2012

SOARES, Magda. *Alfabetizar: Toda criança pode aprender a ler e escrever*. São Paulo: Editora: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Editora Contexto, 2016.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, jan./fev./mar./abr, 2004.

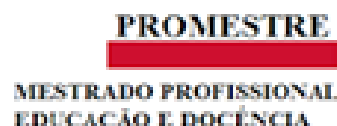
VIANNA, Heraldo Marelin. *Pesquisa em Educação: a observação*. Brasília: Plano Editora, 2003.

VIGOTSKY, Lev Semyonovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VEGAS, Cristina Díez. La escritura colaborativa en educación infantil: estrategias para el trabajo en el aula. In: Guadeno 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 15 fev. 2023.

ANEXOS

Anexo 1 – Roteiros de entrevistas com as professoras (Inicial e final)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA

ROTEIRO DE ENTREVISTA INICIAL

DATA: 28/03 (Terça-feira)

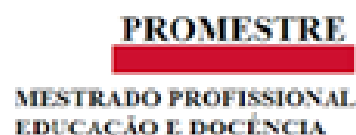
HORÁRIO: A partir de 8h30

LOCAL:

INSTRUMENTOS DE COLETA: Gravador de voz

Iniciar a entrevista agradecendo a disponibilidade e colaboração com a pesquisa.

- Professora, nos conte um pouco sobre a sua trajetória profissional.
- Vimos, pelo questionário, que você já fez pesquisa, defendeu sua dissertação de mestrado em 2020. Como foi para você realizar essa pesquisa? Você já participou como sujeito de alguma pesquisa? Como foi?
- Vimos também nas suas respostas no questionário que você conhece o Programa de Escrita Inventada. Como foi conheceu? O que você pensa sobre? Já teve a oportunidade de refletir sobre o programa?
- Quais práticas pedagógicas envolvem a escrita inventada em sala de aula? Em que momentos elas acontecem?



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA

ROTEIRO DE ENTREVISTA INICIAL

DATA: 28/03 (Terça-feira)

HORÁRIO: A partir de 8h30

LOCAL:

INSTRUMENTOS DE COLETA: Gravador de voz

Iniciar a entrevista agradecendo a disponibilidade e colaboração com a pesquisa.

- Professora, nos conte um pouco sobre a sua trajetória profissional.
- Professora, você já participou como sujeito de alguma pesquisa?
- Vi também nas suas respostas no questionário que você conhece o Programa de Escrita Inventada. Você conheceu por meio do Programa de Formação da prefeitura, né? O que você pensa sobre? Já teve a oportunidade de refletir sobre o programa?
- No questionário, você respondeu que as crianças são levadas a escrever por diferentes motivos em sala de aula. Nesses momentos, quais práticas pedagógicas envolvem a escrita inventada em sala de aula? Em que momentos elas acontecem?



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA

ROTEIRO DE ENTREVISTA FINAL

SUJEITO DA PESQUISA: Professora Alice

Iniciar a entrevista agradecendo a disponibilidade e colaboração com a pesquisa.

Explicar que irei realizar algumas perguntas afim de compreender melhor as práticas e decisões tomadas por elas na ação docente e as atividades e situações vivenciadas nas atividades de escrita inventada.

- 1) Para você, qual a importância de atividades de escrita inventada, ou seja, atividades em que as crianças são levadas a escrever palavras pensando em seu som, na rotina do 1º ano?
- 2) Como você percebe as atividades que envolvem a escrita inventada em sala de aula?
- 3) Como você percebe a interação das crianças com você nessas atividades? E entre elas?
- 4) Quais são os desafios na realização das atividades de escrita de palavras no contexto de sala de aula?

Apresentar às professoras o mapeamento das atividades e explicar que iremos fazer um exercício de recordar da atividade realizada e conversar sobre para que possamos compreender melhor a intencionalidade da professora e refletir sobre a prática pedagógica.

- 5) Me conta um pouco mais sobre o desenvolvimento da escrita da rotina que você faz com a turma. Porque você realiza dessa forma?
- 6) Observei que as crianças são organizadas de diferentes formas em sala de aula. Você percebe diferenças ao realizar atividade de escrita de palavras devido à organização espacial deles?
- 7) Durante as observações, você realizou um bingo com as palavras das parlendas trabalhadas. Me conta um pouco deste trabalho com parlendas.

- 8) Poderia me relatar um pouco sobre a atividade do bingo das palavras?
- 9) Em junho você propôs uma atividade que as crianças deveriam montar as palavras com letras móveis e depois realizar o registro na folha. Como o uso de letras móveis auxilia ou não na reflexão sobre os sons ao escrever palavras? Por que as crianças realizaram o registro escrito depois?
- 10) Depois da atividade, você fez a correção coletiva. Qual a importância desse momento?
- 11) Percebi que você utiliza diferentes estratégias para auxiliar a reflexão das crianças e estimular a participação delas. Me conta um pouco sobre elas.
- 12) Você é muito atenta às necessidades e reflexões das crianças. Como é para você mediar essas interações?
- 13) Para você, como as interações entre as crianças auxiliam no desenvolvimento de atividades de escrita de palavras?

Avaliação da participação na pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA

ROTEIRO DE ENTREVISTA FINAL

SUJEITO DA PESQUISA: Professora Sofia

Iniciar a entrevista agradecendo a disponibilidade e colaboração com a pesquisa.

Explicar que irei realizar algumas perguntas afim de compreender melhor as práticas e decisões tomadas por elas na ação docente e as atividades e situações vivenciadas nas atividades de escrita inventada.

- 1) Para você, qual a importância de atividades de escrita inventada, ou seja, atividades em que as crianças são levadas a escrever palavras pensando em seu som, na rotina do 1º ano?
- 2) Como você percebe as atividades que envolvem a escrita inventada em sala de aula?
- 3) Como você percebe a interação das crianças com você nessas atividades? E entre elas?
- 4) Quais são os desafios na realização das atividades de escrita de palavras no contexto de sala de aula?

Apresentar às professoras o mapeamento das atividades e explicar que iremos fazer um exercício de recordar da atividade realizada e conversar sobre para que possamos compreender melhor a intencionalidade da professora e refletir sobre a prática pedagógica.

- 5) No primeiro dia, você realizou duas atividades interessantíssimas de escrita de palavras. A primeira foi a atividade feita a partir da parlenda “Boi do meu sertão”. Me conta um pouco dessa atividade.
- 6) Como foi feita a escolha de palavras? (Boi, Sertão, Pequi)
- 7) Como o uso de letras móveis auxilia ou não na reflexão sobre os sons ao escrever palavras?

Na segunda atividade, as crianças escreveram palavras a partir de imagens em uma folha xerocada.

- 8) Você percebe diferença entre a atividade com letras móveis e na escrita com folha?
- 9) Qual a diferença entre o objetivo dessas atividades? (Na primeira, a professora “corrigia” ao passar nas mesas e depois realizou a correção coletiva no quadro, já na segunda, cada um escreveu como pensava e entregou)
- 10) MOSTRAR O VÍDEO – Como você entende essa interação das crianças?
- 11) Você se lembra da atividade realizada de uma adivinha e que as crianças deveriam pensar na resposta e escrever como soubessem? Me conta um pouco dessa atividade.
- 12) Qual foi a maior dificuldade das crianças nessa atividade?
- 13) Em maio você realizou uma atividade em pequenos grupos com as crianças. Me conta um pouco sobre essa prática. Você já havia realizado outras vezes? Qual a vantagem e quais os desafios?
- 14) Você percebe diferença na escrita das crianças quando elas estão em grupo de quando elas estão individuais/ atividades realizadas no coletivo?
- 15) Como foi para você mediar essa atividade em grupos?
- 16) Percebi também que o ditado de palavras é uma atividade que aparece bastante no cotidiano da turma. Me conta um pouco porquê e como é o desenvolvimento dessa atividade, por favor?
- 17) Como você seleciona as palavras para essa atividade?
- 18) Como é feito o acompanhamento desses registros?
- 19) As crianças tem oportunidade de rever o que elas escreveram e comparar?

Avaliação da participação na pesquisa

Anexo 2 – Modelo de carta de anuência**CARTA DE ANUÊNCIA**

Eu, _____, na
qualidade de diretor(a) da **Escola Municipal**
_____, do município de Belo Horizonte, Minas
Gerais autorizo as professoras Sara Mourão Monteiro, portadora do CPF nº
724.448.006-723, e Victória Martins de Souza Manço, portadora do CPF nº
127.909.456.75, do Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em
Educação e Docência, da Faculdade de Educação da Universidade Federal, a realizar
pesquisa intitulada “Dinâmicas interativas na prática da Escrita Inventada no primeiro
ano do Ensino Fundamental” nesta escola, mediante consentimento dos docentes
envolvidos, a fim de investigar as dinâmicas interativas constitutivas da prática
pedagógica da escrita inventada.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2023.

Diretor (a) da Escola

Anexo 3 – Questionário

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 *

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

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: _____

10. Você participou de programas de formação continuada em Alfabetização e Letramento nos últimos 10 anos? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

11. Se sim, qual(s)?

12. Há quanto tempo você atua como professor(a) alfabetizador(a)? *

Marcar apenas uma oval.

Menos de 2 anos

Entre 3 e 5 anos

Entre 6 e 10 anos

Entre 11 e 20 anos

Mais de 20 anos

13. Nome da instituição que atua como professor(a) do 1º ano na PBH. *

(Caso você atue como professor(a) do 1º ano em duas escolas da PBH, escolha aquela que você considera como referência)

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.

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
Carteiras individuais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Duplas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pequenos grupos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Roda	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

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
Atividades xerografadas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cadernos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Livros didáticos	<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"/>
Músicas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Alfabeto móvel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vídeos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Murais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quadro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Livros literários	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

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: _____

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"/>

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: _____

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
Avaliação diagnóstica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reflexão sobre a relação oral-escrita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Memorizar palavras	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Memorizar famílias silábicas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Responder uma atividade xerografada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Responder uma atividade no livro didático	<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

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

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: _____

Anexo 4 – Roteiro do vídeo



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA

ROTEIRO EXPANDIDO

→ **Título: Escrita Inventada e as dinâmicas interativas em sala de aula.**

- **Cena 1:**

Fala Victória

Olá, professoras alfabetizadoras!

Eu sou Victória Manço, pedagoga e pesquisadora do CEALE, e hoje falaremos sobre a escrita inventada e as dinâmicas interativas em sala de aula. Este vídeo foi produzido como o recurso educacional esperado para a conclusão do Mestrado Profissional em Educação e docência da Universidade Federal de Minas Gerais.

- ***Passar vídeo/música como uma “introdução” com recortes de sala de aula***

- **Cena 2:**

Narração Victória

Escrita espontânea, escrita de palavras, ditado, escrita criativa, escrita inventada?

Palavras aparecendo no vídeo em um quadro de escola

Você provavelmente já deve ter ouvido muitos desses termos na escola. Mas afinal, o que é a escrita inventada?

O termo “escrita inventada” fica maior e em destaque

- **Cena 3:**

Fala Victória

Aprender a ler e escrever é um processo de natureza complexa que envolve diferentes facetas e habilidades. Magda Soares *Aparecer a foto da Magda* aponta três grandes

facetas que têm se destacado na discussão sobre aprendizagem da língua escrita - a faceta linguística, a faceta interativa e a faceta sociocultural. Aparecer as três facetas escritas. Para responder à pergunta de hoje, focalizaremos a faceta linguística. Faceta linguística ter um destaque. Mas não se esqueça: Em sala de aula, todas as facetas precisam ser trabalhadas simultaneamente, é o que chamamos de alfabetizar, letrando.

- **Cena 4:**

Narrando enquanto passa cenas de sala de aula.

Na aprendizagem inicial da língua escrita, o aprendiz precisa compreender como funciona o nosso sistema de escrita. Neste processo, a criança descobre que as palavras são expressas por meio de cadeias de unidades sonoras, ao mesmo tempo que aprendem a invenção de um sistema que representa essas unidades sonoras com formas específicas, isto é, as letras. Mas não basta memorizar e saber traçar as letras, é necessário que a criança responda duas questões: O que as letras representam? E como as letras criam representações? Para solucionar esse dilema, a escrita inventada tem um papel fundamental.

- **Cena 5:**

Professora Sara Mourão aparece e fala o conceito de escrita inventada.

- **Cena 6:**

Em 2023, pesquisamos em uma escola pública da rede municipal de Belo Horizonte, as dinâmicas interativas que acontecem no desenvolvimento da escrita inventada no 1º ano do Ensino Fundamental.

Observamos que o contexto de sala de aula é muito dinâmico e em uma mesma proposta, várias ações acontecem simultaneamente.

Em atividades de escrita inventada, as crianças tiveram a oportunidade de interação entre si, de forma natural, em grupos com outros colegas, com a professora e até com toda a turma, de forma colaborativa.

- **Cena 7:**

Momento de entrevista entre Sara e Victória.

Aparecendo as fotos da pesquisa

A mediação da professora nessas atividades foi essencial. Nossa pesquisa mostra

que a partir das características individuais e da turma, o tipo de tarefa e o contexto em que a atividade acontece, a professora tem a possibilidade de planejar e adaptar as suas estratégias de mediação, com o objetivo de incentivar a interação entre as crianças, construir o conhecimento de forma colaborativa e promover o avanço na compreensão do princípio alfabético.

- ***Cena 8:***

Fala Victória

Concluimos que as dinâmicas interativas estão intrínsecas na prática da escrita inventada em sala de aula. Essa característica fundamental torna a prática da escrita inventada uma atividade de grande potencial na aprendizagem inicial do princípio alfabético.

- ***Cena 9:Despedida***

E você, professora? Já tinha parado para pensar em como as interações acontecem nas atividades de escrita inventada em sua sala de aula?

Para saber mais sobre a escrita inventada e as dinâmicas interativas em sala de aula leia a pesquisa intitulada “Dinâmicas interativas na prática da escrita inventada no primeiro ano do ensino fundamental”.

Anexo 5 – Termo de consentimento livre e esclarecido - TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Prezados pais ou responsáveis;

Eu, Sara Mourão Monteiro, professora do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional Educação e Docência, a Faculdade de Educação da UFMG, juntamente com Victória Martins de Souza Manço, aluna do Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação e docência, na linha de Alfabetização e Letramento, estamos realizando na sala de seu filho a pesquisa intitulada “Dinâmicas interativas na prática da Escrita Inventada no primeiro ano do Ensino Fundamental”.

A pesquisa tem como objetivo investigar as dinâmicas interativas constitutivas da prática gentilmente aceitaram participar da pesquisa, no entanto, iremos observar as aulas semanalmente e em determinados momentos há necessidade de filmar e tirar fotos das atividades que estão sendo realizadas com as crianças.

Portanto, por meio desse documento, gostaríamos de pedir a sua autorização para que sua criança participe das ações que serão realizadas na sala de seu (sua) filho(a), semanalmente. Todo o material coletado (fotos e filmagens das atividades) será utilizado somente para fins acadêmicos (escrita de artigos, capítulos de livros e apresentação em congressos da área educacional) e ficarão arquivados pelo pesquisador, pelo tempo necessário para análise dos dados, defesa da dissertação e publicações científicas. Esse material será devidamente arquivado pelo período de cinco anos. Após esse período, o mesmo será destruído.

Todos os dados serão utilizados de forma a garantir o anonimato dos participantes, sendo a identidade dos professores e dos alunos mantida em sigilo. Ressaltamos que somente os pesquisadores envolvidos terão acesso a essas informações.

Este estudo envolve riscos mínimos, como os de constrangimento por participar de observações em sua sala de aula. Todos os cuidados necessários serão tomados para que não haja exposição nome das crianças, professora ou da escola nos materiais que serão publicados, e caso seu (sua) filho (a) não desejar ser filmado fazendo as atividades ou fotografado, isso será respeitado.

Com relação aos benefícios da participação no estudo, a pesquisa trará benefícios para a educação pública brasileira e futuros professores alfabetizadores pois ao analisarmos aspectos referentes a aprendizagem inicial da língua escrita, poderemos apontar elementos e reflexões que promovam uma melhor efetivação dessas práticas em uma etapa tão importante de aprendizagem das crianças.

Salientamos que a participação do(a) seu(sua) filho(a) é voluntário, ou seja, não é obrigatória. Caso revulva desistir a qualquer momento, isto não trará nenhum constrangimento, e nem

influenciará a relação dele(a) com as pesquisadoras ou com a escola. A participação na pesquisa não envolverá nenhuma despesa e nem prevê qualquer tipo de pagamento. Caso haja danos decorrentes dessa participação, você tem direito à assistência e buscar indenização.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, na Faculdade de Educação da UFMG, e a outra será fornecida ao Sr. (a).

Em respeito ao que determina o Item II.23 da Resolução Res. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, que trata de pesquisas envolvendo seres humanos, estou apresentando o presente Termo de Livre Consentimento e informo que você tem pleno direito de recusar a assinar o presente termo. Enfatizamos que você e seu(sua) filho(a) tem direito a desistir da participação da pesquisa em qualquer etapa do processo.

Se você se sentir esclarecido em relação a esta pesquisa, peço a gentileza de assinar o termo abaixo. Você receberá de volta uma via desse documento. Coloco meu telefone e e-mail à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Pesquisadora responsável:

 Profa. Dra. Sara Mourão Monteiro - Telefone: (31) 999582485 - E-mail: mourao.sara@gmail.com

 Profa. Victória Martins de Souza Manço Telefones: (31) 973052363 - E-mail: victoriamsouza1@gmail.com

**COEP-UFMG - COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA DA UFMG 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. TEL:
 34094592.**

.....

 Eu, _____, portador do documento
 _____, responsável pela criança,
 _____ fui informado
 (a) dos objetivos, métodos, riscos e benefícios da pesquisa “Dinâmicas interativas na prática da Escrita Inventada no primeiro ano do Ensino Fundamental” de maneira clara. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações com a pesquisadora e modificar minha decisão de a participação de meu (minha) filho(a). Declaro que concordo que as atividades realizadas em sala de aula pela criança pela qual sou responsável podem ser filmadas e fotografadas para utilização nesta pesquisa.

_____, Belo Horizonte, ____ de _____ de
 2023 Assinatura do responsável pela criança.

Anexo 6 – Termo de consentimento livre e esclarecido - TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Prezado(a) professor(a),

Eu, Sara Mourão Monteiro, professora do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional Educação e Docência, a Faculdade de Educação da UFMG, juntamente com Victória Martins de Souza Manço, aluna do Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação e docência, na linha de Alfabetização e Letramento, estamos realizando a pesquisa intitulada “Dinâmicas interativas na prática da Escrita Inventada no primeiro ano do Ensino Fundamental” e temos o prazer de convidá-lo(a) para participar.

O objetivo da pesquisa é promover reflexões sobre o processo de aprendizagem inicial da língua escrita a partir da investigação das dinâmicas interativas constitutivas da prática pedagógica da escrita inventada. Os procedimentos que estamos propondo são: Observação, entrevista e confronto. Para isso, em determinados momentos há necessidade de filmar e tirar fotos das atividades que estão sendo realizadas em sala de aula.

Todo o material coletado (fotos e filmagens das atividades) será utilizado somente para fins acadêmicos (escrita de artigos, capítulos de livros e apresentação em congressos da área educacional) e ficarão arquivados pelo pesquisador, pelo tempo necessário para análise dos dados, defesa da dissertação e publicações científicas.

Todos os dados serão utilizados de forma a garantir o anonimato dos participantes. A identidade dos professores e alunos será mantida em sigilo, de modo a garantir o anonimato desses indivíduos. Este estudo envolve riscos mínimos, como os de constrangimento por participar de observações em sua sala de aula e da entrevista. Todos os cuidados necessários serão tomados para que não haja exposição nome das crianças, professora ou da escola nos materiais que serão publicados, e caso você não queira ser filmada, isso será respeitado. Com relação aos benefícios da participação no estudo, a pesquisa trará benefícios para a educação pública brasileira e futuros professores alfabetizadores pois ao analisarmos aspectos referentes a aprendizagem inicial da língua escrita, poderemos apontar elementos e reflexões que promovam uma melhor efetivação dessas práticas em uma etapa tão importante de aprendizagem das crianças.

Para participar deste estudo, o(a) Sr(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Caso haja danos decorrentes dessa participação, você tem direito à assistência e buscar indenização. O(A) Sr.(a) terá o esclarecimento sobre o estudo em

qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar e a qualquer tempo e sem quaisquer prejuízos. A sua participação é voluntária, ou seja, não é obrigatória, e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o Sr. (a) é atendido (a) pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados obtidos pela pesquisa, estarão à sua disposição quando finalizada. O(A) Sr.(a) não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar em algum tipo de constrangimento.

Em respeito ao que determina o Item II.23 da Resolução Res. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, que trata de pesquisas envolvendo seres humanos, estou apresentando o presente Termo de Livre Consentimento e informo que você tem pleno direito de recusar a assinar o presente termo. Além disso, enfatizo que você tem direito a desistir da participação da pesquisa em qualquer etapa do processo.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, na Faculdade de Educação da UFMG, e a outra será fornecida à senhora. Se você se sentir esclarecido em relação a esta pesquisa, peço a gentileza de assinar o termo abaixo. Você receberá de volta uma via desse documento. Coloco meu telefone e e-mail à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Pesquisadoras responsáveis:

Profa. Dra. Sara Mourão Monteiro - Telefone: (31) 999582485 - E-mail:

mourao.sara@gmail.com

Victória Martins de Souza Manço - Telefone: (31) 973052363-E-mail:

victoriamsouza1@gmail.com

EM CASO DE DÚVIDAS: COEP-UFMG - COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA DA UFMG 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. TEL: 34094592.

.....

Eu, _____, portador(a) do documento

_____ fui informado (a) dos objetivos, métodos, riscos e

benefícios da pesquisa “Dinâmicas interativas na prática da Escrita Inventada no primeiro ano

do Ensino Fundamental” de maneira clara. Sei que a qualquer momento poderei solicitar

novas informações com a pesquisadora e modificar minha decisão participar da pesquisa.

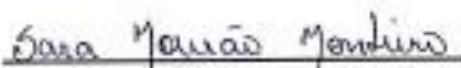

Declaro que concordo que as atividades realizadas em sala de aula pela qual sou responsável.

_____, Belo Horizonte, ____ de _____ de 2023.

Anexo 7 – Folha de rosto para pesquisa envolvendo seres humanos



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP
FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: DINÂMICAS INTERATIVAS NA PRÁTICA DA ESCRITA INVENTADA NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 2			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: SARA MOURÃO MONTEIRO			
6. CPF: 724.448.008-72		7. Endereço (Rua, n.º): PROFESSORA BARTIRA MOURAO, 216 BURITIS 162 BELO HORIZONTE MINAS GERAIS 30422025	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: (31) 3378-4400	10. Outro Telefone:	11. Email: mourao.sara@gmail.com
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>			
Data: <u>19</u> / <u>10</u> / <u>22</u>		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: Universidade Federal de Minas Gerais		13. CNPJ:	14. Unidade/Órgão: Faculdade de Educação/UFMG
15. Telefone: (31) 3409-8000		16. Outro Telefone:	
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p>			
Responsável: <u>Profa. Andrea Moreno</u>		CPF: <u>812.098.527-91</u>	
Cargo/Função: <u>Diretora da Faculdade de Educação UFMG</u> <u>Portaria nº 1.628 publicada em 05/05/2022</u>			
Data: <u>19</u> / <u>10</u> / <u>22</u>		 Assinatura	
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			