

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Andressa Camargos Macêdo

**A ESCRITA INVENTADA E O USO DAS LETRAS MÓVEIS COM
CRIANÇAS DE CINCO ANOS**

**BELO HORIZONTE
2019**

Andressa Camargos Macêdo

**A ESCRITA INVENTADA E O USO DAS LETRAS MÓVEIS COM
CRIANÇAS DE CINCO ANOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, para obtenção de grau de Mestra em Educação.

Linha de pesquisa: Educação e Linguagem.

Orientadora: Professora Dra. Sara Mourão Monteiro.

**BELO HORIZONTE
2019**

M141e T	<p>Macêdo, Andressa Camargos, 1991- A escrita inventada e o uso das letras móveis com crianças de cinco anos [manuscrito] / Andressa Camargos Macêdo. - Belo Horizonte, 2019. 97 f., enc., il.</p> <p>Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Orientadora: Sara Mourão Monteiro. Bibliografia: f. 93-95. Anexos: f. 96-97.</p> <p>1. Educação -- Teses. 2. Escrita -- Estudo e ensino -- Teses. 3. Crianças -- Escrita -- Teses. 4. Alfabetização -- Teses. 5. Educação de crianças -- Teses. 6. Conscientização da linguagem nas crianças -- Teses. 7. Crianças -- Linguagem pré-escolar -- Teses. 8. Crianças -- Linguagem -- Teses. 9. Belo Horizonte (MG) -- Educação -- Teses. I. Título. II. Monteiro, Sara Mourão. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.</p> <p style="text-align: right;">CDD- 372.6</p>
------------	---

Catálogo da Fonte¹ : Biblioteca da FAE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário¹: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O
(Atenção: É proibida a alteração no conteúdo, na forma e na diagramação gráfica da ficha catalográfica².)

* Ficha catalográfica elaborada com base nas informações fornecidas pelo autor, sem a presença do trabalho físico completo. A veracidade e correção das informações é de inteira responsabilidade do autor, conforme Art. 299, do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940 - "Omitir, em documento público ou particular, declaração que dele devia constar, ou nele inserir ou fazer inserir declaração falsa ou diversa da que devia ser escrita..."

† Conforme resolução do Conselho Federal de Biblioteconomia nº 184 de 29 de setembro de 2017, Art. 3º – "É obrigatório que conste o número de registro no CRB do bibliotecário abaixo das fichas catalográficas de publicações de quaisquer natureza e trabalhos acadêmicos".

‡ Conforme Art. 297, do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940: "Falsificar, no todo ou em parte, documento público, ou alterar documento público verdadeiro..."

AGRADECIMENTOS

Àquele que cuida de mim com tanto carinho e zelo, sem jamais me negar nada do que preciso para ser feliz pessoal e profissionalmente, não há palavras para agradecer. Apenas sentir sua intercessão em minha vida, já me dá a certeza de que Ele está junto a mim, até mesmo agora, sentindo o que eu sinto, vendo e ouvindo além do que vejo e escuto, pensando em cada detalhe antes mesmo de saber que um dia vou agradecer, novamente, por tanto. Obrigada meu Deus e Maria, que passaram na frente de todo obstáculo e emanaram bênçãos das mais poderosas, conduzindo-me pelo caminho. Continuem comigo!

O mais incrível de terminar este trabalho é perceber que mesmo num mundo tão desigual, competitivo e tantas vezes cruel e desumano, tantas pessoas vibram por nossa vitória, querem o nosso bem, desejam o nosso sucesso! Sem saber de fato o que se passa, esses amigos nos endereçam pensamentos e energias que, de alguma forma, chegam a nós e nos dão mais vontade de continuar.

Pai, Mãe e Irmã, dedico este título a vocês que acreditam em mim, em minha profissão e em meus sonhos, vivendo-os comigo! Vocês me inspiram, são minha Luz!

Um parágrafo ao meu amor que não me deixou desistir! Parece que Deus te guardou para cuidar de mim, da minha ansiedade, das minhas infundáveis dúvidas e reivindicações. Muito além disso, para viver e comemorar comigo projetos incríveis como este!

Às crianças que foram nossas ‘caixinhas surpresas’ e possibilitaram a realização deste estudo, minha gratidão. À escola que nos recebeu e a todos os colaboradores que permitiram observações mais incríveis do que havíamos planejado, o meu eterno “muito obrigada”!

Às professoras da FaE, que compartilharam tantas perspectivas com o meu trabalho, pensando e acreditando junto comigo que seria uma brilhante investigação!

Sara, ter você como orientadora foi o maior presente do Mestrado! Obrigada por ser muito mais do que minha professora, mas aquela que me ouviu e me orientou em tantas ocasiões. Sem você, com tanta calma e sabedoria, eu não teria nem ao menos começado. Hoje sei que é possível estabelecer relações de amizade em meios acadêmicos, produzir textos com serenidade, sonhar e esperar que tudo se ajeita!

Tantos agradecimentos fortalecem a certeza de que não se alcança nada sozinho nessa vida...

RESUMO

Esta pesquisa tem como foco avaliar os resultados de dois Programas de Escrita Inventada: em um, a reflexão metalinguística das crianças é mediada sem o uso de letras móveis; e no outro, com o uso das letras móveis. Os participantes da pesquisa foram crianças de 5 anos, de uma escola municipal de Belo Horizonte. A investigação aconteceu durante os meses de agosto, setembro e outubro de 2017, considerando todos os encontros com as crianças. Duas questões fundamentaram este estudo: Será que as crianças que participarem do Programa Escrita Inventada apresentarão estratégias e hipóteses mais avançadas de escrita, do que as crianças que não participarem de tal programa? Será que as crianças que participarem do Programa Escrita Inventada com o uso das letras móveis, apresentarão estratégias e hipóteses mais avançadas de escrita, do que as crianças que participarem do Programa Escrita Inventada sem o uso das letras móveis? Em nosso estudo, adotamos a pesquisa de intervenção como perspectiva de investigação. Foram aplicados testes de escrita de palavras com objetivo de verificar o nível conceitual de escrita em que as crianças se encontravam antes (pré-testes) e depois (pós-testes) da realização do Programa Escrita Inventada. Todas as crianças da turma pesquisada participaram de testes de conhecimento de letras, consciência silábica e leitura de palavras. A partir do desempenho das crianças nesses testes, formaram-se três grupos de pesquisa: dois grupos experimentais e um grupo controle. O grupo que participou do Programa Escrita Inventada com o uso das letras móveis foi identificado como Grupo Experimental 1. O grupo que participou do Programa Escrita Inventada sem o uso das letras móveis foi identificado como Grupo Experimental 2. O grupo de crianças com as quais não foi desenvolvido o Programa Escrita Inventada foi identificado como Grupo Controle. Dialogamos com autores que discutem a aprendizagem inicial da escrita e sobre Programas de Escrita Inventada. As hipóteses iniciais foram confirmadas nos resultados da pesquisa. As crianças que participaram do Programa Escrita Inventada apresentaram hipóteses mais avançadas em relação à qualidade de suas escritas inventadas, no âmbito do pós-teste, do que as crianças que não participaram do programa de intervenção de escrita e as crianças que participaram do Programa Escrita Inventada com o uso das letras móveis apresentaram hipóteses mais avançadas em relação à qualidade de suas escritas inventadas, no âmbito do pós-teste, do que as crianças integrantes do Programa Escrita Inventada sem o uso das letras móveis. Esperamos poder contribuir com as práticas pedagógicas em sala de aula, fornecendo elementos sobre os impactos de dois Programas Escrita Inventada (sem e com o uso de letras móveis) e sobre os processos e as estratégias de escrita das crianças pequenas.

Palavras-chave: Escrita Inventada. Aprendizagem inicial da escrita. Programa Escrita Inventada.

ABSTRACT

This research aims to evaluate the results of two Invented Writing Programs: in the first one, the children's metalinguistic reflection is mediated without the use of moveable alphabet; otherwise the second one is mediated with the use of moveable alphabet. The study participants were 5-year-old children from a municipal school in Belo Horizonte. The investigation was developed from August to October in 2017, considering all the meetings with the children. Two questions grounded this study: Will children who participate in the Invented Writing Program present more advanced writing strategies and hypotheses than the ones who do not participate in such a program? Will children who participate in the Invented Writing Program with the use of moveable alphabet present more advanced strategies and hypotheses of writing than the ones who participate in the program without the use of it? In this study, it was adopted the intervention research as an investigation perspective. Word writing tests were applied in order to verify the children's conceptual level of writing before (pre-tests) and after (post-tests) the program's accomplishment. All children in the surveyed class participated in literacy, syllabic awareness, and word reading tests. From the performance of the children in these tests, three research groups were formed: two experimental groups and one control group. The group which participated in the Invented Writing Program with the use of moveable alphabet was identified as Experimental Group 1. And, the group which participated in the Invented Writing Program without the use of moveable alphabet was identified as Experimental Group 2. Then, the group of children with which the Invented Writing Program was not developed was identified as Control Group. This research is related to authors who discuss the initial learning of writing and also, Invented Writing Programs. Initial hypotheses were confirmed in the survey results. Children who participated in the Invented Writing Program presented more advanced hypotheses regarding the quality of their invented post-test writing than those who did not participate in the writing intervention program. Besides, the children who participated in the Invented Writing Program with the use of moveable alphabet presented more advanced hypotheses regarding the quality of their invented writing in the scope of the post-test, than the children who are part of the program without the use of moveable alphabet. This research relies on contributing to the pedagogical practices in the classroom, providing elements on the impacts of two Invented Writing Programs (without and with the use of moveable alphabet) and the children's writing processes and strategies.

Keywords: Invented Writing. Initial learning of writing. Invented Writin Program

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Letras móveis de madeira usadas no Programa Escrita Inventada deste estudo	12
Figura 2	Organização da sessão com as crianças do Grupo Experimental 1	41
Figura 3	Organização da sessão com as crianças do Grupo Experimental 2	42
Figura 4	Organização da sessão com as crianças do Grupo controle	42
Figura 5	Letras móveis de papel	50
Figura 6	Letras móveis de plástico	50
Figura 7	Letras móveis de madeira	51
Figura 8	Exemplo de Tarefa S1- Síntese	55

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Exemplo de escrita nível 1	21
Tabela 2	Exemplos de escrita nível 2	22
Tabela 3	Exemplos de escrita nível 3	22
Tabela 4	Exemplo de escrita nível 4	23
Tabela 5	Exemplos de escrita nível 5	24
Tabela 6	Palavras usadas durante as sessões do Programa Escrita Inventada	43
Tabela 7	Quadro de estratégias de intervenção usadas no Programa Escrita Inventada	45
Tabela 8	Palavras usadas no teste para seleção das crianças participantes da pesquisa	57
Tabela 9	Palavras usadas nos pré-testes e pós-testes de leitura e escrita	58
Tabela 10	Formação dos grupos de pesquisa	60
Tabela 11	Resultados individuais no teste CONFIAS e Conhecimento de letras	60
Tabela 12	Palavras retiradas do pré-teste de uma mesma criança	65
Tabela 13	Escritas de A.	67
Tabela 14	Escritas de A.C.	68
Tabela 15	Escritas de L.	70
Tabela 16	Escritas de M.E.	72
Tabela 17	Escritas de G.	74
Tabela 18	Escritas de M.	75
Tabela 19	Escritas de P.	77
Tabela 20	Escritas de T.	79
Tabela 21	Escritas de B.	82
Tabela 22	Escritas de I.	83
Tabela 23	Escritas de R.	85
Tabela 24	Escritas de R. para as palavras VILA e DAVI	87
Tabela 25	Escritas de V.	87
Tabela 26	Escritas de R. e V. no pré-teste	88

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
FaE	Faculdade de Educação
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
GPA	Grupo de Pesquisa em Alfabetização
CEALE	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível superior
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal
PBH	Prefeitura de Belo Horizonte
MEC	Ministério da Educação
CONFIAS	Consciência Fonológica Instrumento de Avaliação Sequencial

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO 1 APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESCRITA.....	15
1.1 Revisão bibliográfica.....	15
1.2 Fundamentação teórica.....	20
1.2.1 <i>Desenvolvimento da língua escrita na criança.....</i>	<i>20</i>
1.2.2 <i>A escrita inventada e o desenvolvimento da compreensão do SEA.....</i>	<i>27</i>
1.2.3 <i>Consciência metalinguística.....</i>	<i>30</i>
1.2.4 <i>Aprendizagem da escrita na perspectiva Vygotskyana.....</i>	<i>32</i>
CAPÍTULO 2 METODOLOGIA.....	36
2.1 Abordagem metodológica.....	36
2.2 O Programa Escrita Inventada.....	40
2.2.1 <i>Organização e funcionamento das sessões.....</i>	<i>41</i>
2.2.2 <i>Palavras utilizadas durante as sessões.....</i>	<i>43</i>
2.2.3 <i>Estrutura interna da sessão.....</i>	<i>44</i>
2.2.4 <i>Letras Móveis – Material pedagógico no Programa Escrita Inventada.....</i>	<i>48</i>
2.3 Público-alvo da pesquisa.....	51
2.4 Caracterização da escola.....	51
2.5 Avaliação da turma para seleção e organização dos grupos de pesquisa.....	53
2.5.1 <i>Teste de consciência silábica.....</i>	<i>53</i>
2.5.2 <i>Teste de leitura.....</i>	<i>56</i>
2.5.3 <i>Nomeação de letras.....</i>	<i>57</i>
2.6 Avaliação das crianças que compuseram os grupos de pesquisa.....	57
CAPÍTULO 3 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA.....	59
3.1 A formação dos grupos de trabalho.....	59
3.2 Impacto dos Programas de Escrita Inventada no registro das correspondências oral/escrito.....	61
3.3 Impactos do Programa Escrita Inventada com o uso das letras móveis no registro das correspondências oral/escrito.....	63
3.4 Escrita inventada – um olhar para a produção das crianças nas avaliações do programa.....	65
3.4.1 <i>A Produção das crianças do grupo controle.....</i>	<i>66</i>
3.4.2 <i>A Produção das crianças do grupo experimental 1.....</i>	<i>73</i>
3.4.3 <i>A Produção das crianças do grupo experimental 2.....</i>	<i>81</i>
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	90
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	93
ANEXO.....	96

INTRODUÇÃO

A alfabetização na educação infantil é um tema polêmico na área educacional. As opiniões divergem quando o assunto é a idade em que se deve estimular e investir na aprendizagem da leitura e da escrita das crianças, particularmente do sistema de escrita. Lima (2003) julga ser “um equívoco enfatizar uma forma de linguagem (a escrita), cujas bases ainda estão sendo constituídas, em nome de uma escolarização futura da criança” (LIMA, 2003, p. 28). Moraes, Albuquerque e Brandão (2016), afirmam que “para os adeptos dessa concepção, portanto, falar de alfabetização, jogos e atividades de análise fonológica ou de um trabalho com letras seria, por princípio, algo que violaria os interesses e as necessidades infantis” (MORAIS; ALBUQUERQUE; BRANDÃO, 2016, p. 520). Estes últimos autores, a partir da realização de um estudo que analisa práticas pedagógicas em turmas com crianças de cinco anos, concluem que é urgente a discussão do papel da inserção das crianças pequenas na cultura letrada, tendo a escola o dever de

[...] assegurar às crianças o direito de se familiarizarem com as práticas letradas de recepção e produção dos textos de diferentes gêneros escritos e de reflexão sobre as palavras escritas, vivendo, com prazer e sem cobranças, uma progressiva apropriação daqueles bens simbólicos. (MORAIS; ALBUQUERQUE; BRANDÃO, 2016, p. 531).

Muitos estudos acerca do tema alfabetização na educação infantil vêm sendo realizados, na tentativa de descrever e analisar o processo de alfabetização e as práticas pedagógicas durante esta etapa de aprendizagem da língua escrita, enfatizando, principalmente, o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Arthur Gomes de Moraes, Magda Soares, Emília Ferreiro, Ana Teberosky, Margarida Alves Martins, dentre outros autores citados neste estudo, acumulam pesquisas e contribuem para a discussão sobre a aprendizagem inicial da língua escrita.

Ferreiro e Teberosky (1999/1984); Soares (2016) e Brandão e Leal (2010), assim como outros autores mencionados no decorrer desta pesquisa, compartilham do pressuposto de que, no momento em que a criança percebe a relação entre a oralidade e a escrita ocorre um avanço qualitativo no processo de aprendizagem da língua escrita no que diz respeito à compreensão do funcionamento do SEA. A criança passa a construir suas hipóteses sobre a língua escrita levando em conta a pronúncia das palavras, associando a linguagem oral e a linguagem escrita.

Nesse contexto, os autores defendem que é possível planejar práticas pedagógicas que mobilizem a atenção das crianças pequenas para o sistema de escrita alfabética (SEA),

possibilitando uma aprendizagem lúdica e respeitando as particularidades da educação infantil. Para Morais, Albuquerque e Brandão (2016) o ensino sistemático da escrita é compatível com a aprendizagem das crianças pequenas, desde que sejam convidadas a participarem de vivências que proporcionem o desenvolvimento de maneira integral, considerando suas necessidades e interesses (MORAIS, ALBUQUERQUE; BRANDÃO, 2016).

Concordando com esses autores, defendemos que é possível estabelecer condições favoráveis para que a criança, nas escolas de educação infantil, usando sua capacidade de refletir sobre os sons da fala e seu conhecimento prévio sobre as letras, explore a escrita de forma criativa e reflexiva e perceba a natureza e o funcionamento do sistema notacional da escrita alfabética. Dessa forma, acreditamos que a aprendizagem do sistema alfabético de escrita pode ser introduzida na educação infantil, partindo de uma dimensão lúdica e que possibilite a interação entre as crianças. Como afirmam Morais, Albuquerque e Brandão (2016),

[...] o trabalho com a linguagem escrita e com sua notação não significa, de modo algum, a perda da dimensão lúdica, pelo contrário, ela pode e deve estar sempre presente nas situações de aprendizagem proporcionadas às crianças na escola. (MORAIS; ALBUQUERQUE; BRANDÃO, 2016, p. 522).

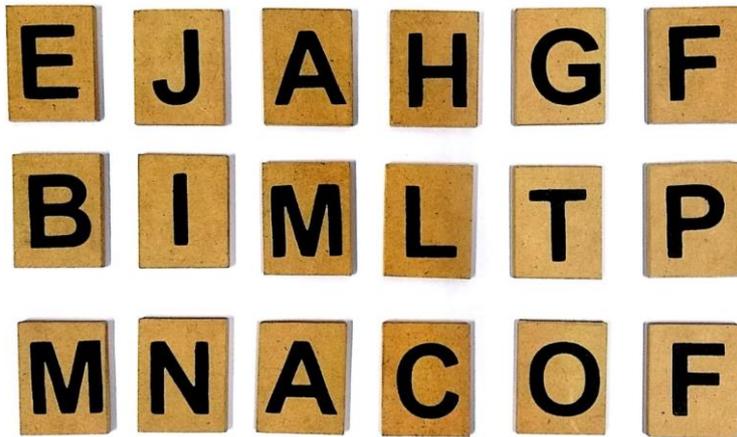
A aprendizagem da linguagem escrita na educação infantil pode acontecer por meio de atividades lúdicas, apoiadas na capacidade de reflexão e na criatividade das crianças, assim como em todos os outros momentos da rotina de sala de aula, possibilitando uma aprendizagem prazerosa e significativa.

Durante todo o ano letivo de 2015, em que lecionei para uma turma do primeiro período, com crianças de quatro e cinco anos, pude observar o interesse e a forma criativa com que elas elaboram ideias a respeito da língua escrita e da formação de palavras escritas. Percebi que aprender a ler e a escrever é instigante para as crianças pequenas e que, se as práticas em sala de aula forem lúdicas e significativas, o processo de aprendizagem de leitura e escrita pode ser iniciado já na educação infantil. Isso me fez perguntar como poderia planejar atividades com o material concreto, fazendo uso das letras móveis, auxiliando os meus alunos a refletirem e avançarem no processo de aprendizagem da escrita, sem que esse processo se tornasse maçante, mas lúdico e prazeroso para eles. O interesse por pesquisar o processo de aprendizagem da escrita na educação infantil é resultado dessa reflexão sobre minha prática em sala de aula.

As letras móveis são comumente usadas em práticas pedagógicas com as crianças da educação infantil, na tentativa de propiciar um maior contato com as letras do alfabeto e favorecer uma aprendizagem a partir de atividades lúdicas. Usadas, geralmente, como recurso

pedagógico na rotina escolar, as letras móveis são objetos concretos que permitem a visualização e o manuseio das letras, podendo ser de materiais diversos, como madeira, plástico e papel. Cada “peça” do alfabeto móvel equivale a uma letra, o que possibilita que a criança produza escritas inventadas¹ de maneira diferente à escrita tradicional com lápis e papel.

Figura 1 – Letras móveis de madeira usadas no Programa Escrita Inventada deste estudo



Fonte: Produzida pela autora.

Segundo Soares (2016), as escritas inventadas “revelam tanto o nível em que se encontram em seu processo de conceitualização da escrita quanto, simultaneamente, seu nível de consciência grafofonêmica” (SOARES, 2016, p. 232). Ao produzirem esses registros, as crianças já compreenderam que a escrita representa a fala e que esta pode ser segmentada. Dessa forma, “inventam” formas escritas para as palavras, buscando registrar as unidades sonoras que conseguem perceber ao pronunciá-las (SOARES, 2016).

Este estudo se insere em um projeto de pesquisa mais amplo sobre a mediação pedagógica em alfabetização, desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa em Alfabetização/GPA, do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita/CEALE/UFMG. As pesquisas desenvolvidas por esse grupo visam examinar aspectos gerais e específicos do ensino e da aprendizagem inicial da língua escrita na educação infantil, no ensino fundamental e na educação de jovens e adultos. O Programa Escrita Inventada, que compõe a metodologia de pesquisa do GPA, pressupõe uma aprendizagem colaborativa construída na interação entre as crianças e o pesquisador. Por isso, julgamos que ele possui condições ideais para o que se deseja examinar na presente pesquisa –

¹ Atualmente, nas escolas e nas pesquisas brasileiras, o termo mais usado para se referir às escritas produzidas pelas crianças na fase inicial da aprendizagem da língua escrita é “escrita espontânea”. Os termos *escrita inventada* e *escrita espontânea* serão tratados, neste trabalho, como sinônimos.

as estratégias e hipóteses reveladas pelas crianças de cinco anos que participam do Programa Escrita Inventada com e sem o uso das letras móveis em produções coletivas de escrita inventada.

As perguntas norteadoras desta pesquisa, às quais as observações e análises deste estudo estarão apoiadas, são: 1) Será que as crianças que participarem do Programa Escrita Inventada apresentarão estratégias e hipóteses mais avançadas de escrita do que as crianças que não participarem em tal programa? 2) Será que as crianças que participarem do Programa Escrita Inventada com o uso das letras móveis apresentarão estratégias e hipóteses mais avançadas de escrita do que as crianças que participarem do Programa Escrita Inventada sem o uso das letras móveis?

Algumas hipóteses serviram para delinear nossa investigação. São elas:

- 1) As crianças que participarem do Programa Escrita Inventada irão apresentar hipóteses mais avançadas em relação à qualidade de suas escritas inventadas, no âmbito do pós-teste, do que as crianças que não participarem do Programa Escrita Inventada.
- 2) As crianças que participarem do Programa Escrita Inventada com o uso das letras móveis irão apresentar hipóteses mais avançadas em relação à qualidade de suas escritas inventadas, no âmbito do pós-teste, do que as crianças integrantes do Programa Escrita Inventada sem o uso das letras móveis.

Como objetivo geral, pretendemos verificar os resultados de dois Programas de Escrita Inventada: em um, a reflexão metalinguística das crianças é mediada sem o uso de letras móveis; e no outro, com o uso das letras móveis. Nossos objetivos específicos foram: (i) analisar as escritas produzidas pelas crianças nos testes de escrita (antes e depois da realização dos Programas de Escrita Inventada); e (ii) analisar comparativamente os resultados quantitativos dessas mesmas produções, considerando os grupos formados para este estudo.

O presente trabalho está organizado por esta introdução, três capítulos, considerações finais e referências bibliográficas. Primeiramente com esta introdução, pretendemos situar a área de investigação, descrever o que nos motivou à concretização deste trabalho, revelar nossas hipóteses e as perguntas que motivaram o nosso empenho para tal estudo. A justificativa, as perguntas e os objetivos são, então, apontados nesta parte inicial do trabalho. Em seguida, são apresentados os três capítulos. No primeiro capítulo, procuramos expor um marco teórico, mencionando as pesquisas já realizadas sobre temas semelhantes ao abordado nesta pesquisa,

constituindo a revisão de literatura e, na segunda parte do mesmo capítulo, no tópico fundamentação teórica, apontamos estudos focados no processo de desenvolvimento de aquisição da escrita e da leitura, que se apoiam na produção escrita das crianças; estudos sobre os efeitos da escrita inventada no desenvolvimento das crianças; conceitos e concepções sobre a reflexão epilinguística e metalinguística e, por fim, abordamos os estudos sobre o desenvolvimento infantil e aprendizagem da escrita, segundo Vygotsky. O segundo capítulo é constituído por dados sobre a metodologia, onde explicamos como se deu toda a pesquisa, características e organização – dos participantes, dos instrumentos e procedimentos. No terceiro capítulo, são apresentadas as análises e interpretações dos resultados. Neste capítulo, analisaremos o resultado das avaliações inicial e final. Posteriormente, apresentamos as considerações finais da presente pesquisa e, por último, as referências bibliográficas.

CAPÍTULO 1 – APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESCRITA

1.1 Revisão bibliográfica

Apresentaremos, nesta sessão, alguns estudos já realizados sobre o tema proposto nessa dissertação, com objetivo de situar e fundamentar a presente pesquisa. Os textos aqui abordados são considerados relevantes à discussão do estudo e, por isso, tentamos articulá-los à temática, com finalidade de beneficiar e enriquecer nossa discussão.

Anterior à escrita deste capítulo, em julho de 2018, realizou-se uma busca em banco de dados *online*, com intuito de encontrar pesquisas e publicações que se assemelhassem a este trabalho. Algumas palavras-chave (Letras móveis; Recurso pedagógico; Escrita espontânea; Escrita Inventada; Mediação/ Intervenção pedagógica) foram usadas para possibilitar um filtro de temas equivalentes.

A proposta de realizar uma busca de trabalhos que já foram publicados e que possuem correspondência ao nosso campo de investigação teve como propósito explorar as diferentes pesquisas que partem de um mesmo campo de estudo, mas com diferentes respaldos teóricos, práticos e metodológicos, assim como também identificar resultados que, possivelmente, nos oportunizariam novos conhecimentos.

Observamos, após a busca, que, a partir das palavras que consideramos mais convenientes e apropriadas ao nosso campo de interesse, a maioria dos estudos que foram encontrados nas bases de dados não nos era relevante, ora pelo título, ou pelo resumo do texto, por se tratarem de áreas de investigações diferentes das que nos são significativas neste momento da pesquisa.

Verificou-se que muitos estudos listados, apesar de terem a palavra-chave inserida no decorrer do texto, não se equivaliam ao nosso estudo e, neste momento, não seriam relevantes para o nosso levantamento.

Das publicações encontradas durante a nossa busca, 7 trabalhos foram selecionados para leitura. No primeiro tópico deste capítulo, faremos referências aos estudos nacionais e, por isso, focaremos em 3 dessas pesquisas. As demais serão discutidas no tópico seguinte, dada a importância das discussões para esta dissertação.

Organizaremos as pesquisas em uma ordem cronológica e, por isso, começaremos apresentando o estudo de Silva (1989), pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), intitulado ‘A relação entre a fala e a segmentação na escrita espontânea de crianças da primeira série do primeiro grau’. Em sua pesquisa de mestrado, Silva (1989) analisa 70 textos escritos

espontaneamente por crianças da 1ª série do ensino fundamental, hoje considerado o 2º ano do mesmo segmento. A intenção principal da pesquisa foi verificar quais aspectos da fala estavam envolvidos nos critérios de segmentação utilizados nas escritas dos textos espontâneos produzidos pelas crianças, por meio de um trabalho de levantamento e controle das variáveis consideradas relevantes, partindo do pressuposto de que, quando as crianças são capazes de refletir simultaneamente sobre a língua oral e escrita, conseguem assimilar o sistema linguístico de forma mais privilegiada (SILVA, 1989).

O autor apresenta, ainda, algumas concepções em relação ao processo de aquisição da escrita apontando que, durante o desenvolvimento de habilidades necessárias para alfabetizar-se, a criança constrói e reconstrói suas hipóteses, testando suas ideias e fazendo uso de diferentes estratégias para compreender o princípio alfabético (SILVA, 1989). Apoiado na perspectiva sócio-construtivista, o autor acredita que

[...] a interação social é elemento constitutivo no processo de construção do sistema linguístico. Dessa forma, as situações de interação da criança com todas as atividades de escrita em seu meio social desempenham papel fundamental nesse processo de construção (SILVA, 1989, p. V).

Destacando o processo de alfabetização e a vinculação entre ele e a interação com o outro e com o meio, por meio de práticas discursivas e sociais, capazes de favorecer o desenvolvimento da criança e sua aprendizagem, Silva (1989) salienta que

O conceito interação possui um valor constitutivo nesse processo, porque é através de práticas discursivas e da interação social que adulto e criança constroem atividades linguística dialógicas que levam a criança a perceber a eficácia da atividade linguística para fins comunicativos e cognitivos. E é a partir dessa percepção (eficácia social da linguagem) que a criança passa a observar objetos lingüísticos e formular hipóteses acerca de suas formas e funções. (SILVA, 1989, p. 3).

Assim como na fala, as situações de interação em diferentes contextos com a escrita – como em casa, na escola, em momentos de observação ou treino –, desempenham um importante papel na formulação de hipóteses das crianças (SILVA, 1989).

O papel do adulto no processo de aquisição da escrita é mencionado no estudo de Silva e, segundo o autor, uma mediação que encoraja a criança a experimentar registros escritos, mesmo que, ainda, ela não possua as habilidades necessárias para realizá-los de acordo com as convenções estabelecidas pelo SEA, promove tentativas de escritas e formulação de hipóteses, representando esforços para usar a escrita alfabética. Para o autor, quando os pais ou professores

incentivam que as crianças produzam textos espontâneos, “sem medo de errar” (SILVA, 1989, p. 6), a criança usa do seu conhecimento prévio e de novos elementos ensinados na escola ou na família para construir e reconstruir suas hipóteses de escrita, podendo, uma mesma proposta de escrita, apresentar variações em seu modo de registro num mesmo texto ou de um texto para outro (SILVA, 1989).

Isso posto, o estudo faz alusão a outros fatores que devem ser considerados quando se discute a aprendizagem da escrita pelas crianças, como suas particularidades e as oportunidades que lhes são dadas.

[...] vemos que a criança não adquire a escrita passivamente. Esta resulta de um longo processo de desenvolvimento de funções comportamentais complexas do qual a criança participa. Sem dúvida, as diferenças de personalidade e de classe social devem ser levadas em conta, visto fazerem com que uma criança aborde a escrita diferentemente de outra. Entretanto, acreditamos que todas as crianças têm condições de propor a sua própria ortografia para as palavras ou mensagens que tencionam escrever, desde que vivam em ambientes onde a escrita seja usada significativamente e elas sejam encorajadas a participar dessa atividade. Desse modo, sua confiança e iniciativa serão estimuladas e elas acabarão, finalmente, se expressando através da escrita, embora muitas vezes, à sua maneira. (SILVA, 1989, p. 29).

A partir das análises dos textos espontâneos das crianças, Silva (1989) conclui que “a criança formula hipóteses de escrita baseadas na própria fala, como também na observação do modelo escrito à sua volta” (SILVA, 1989, p. 93). Vale ressaltar que são consideradas, em seu estudo, crianças que ainda não têm total domínio das convenções do sistema alfabético, alunos da 1ª série. O autor observa que, na fase de alfabetização, é importante que as produções espontâneas das crianças sejam consideradas como parte do processo de construção do conhecimento e que professores e pais promovam situações em que as crianças possam testar suas hipóteses em suas produções de textos. É positivo para a aprendizagem das crianças que os adultos elogiem o que ela já aprendeu e já é capaz de produzir sozinha, estimulando o interesse e o desenvolvimento significativo da escrita (SILVA, 1989).

Pereira (2011), em artigo que faz referência à sua dissertação ‘Segmentação na escrita espontânea de crianças do primeiro grau’, apresenta um estudo centrado na análise de escritas espontâneas, focando suas observações nos motivos e critérios que levam as crianças em fase de aquisição da linguagem escrita a segmentarem os seus registros fora das normas ortográficas. Com resultados semelhantes aos de Silva (1989), a autora conclui, em decorrência de sua investigação, que as hipóteses de escrita das crianças e as características das segmentações

usadas em seus registros, se relacionam, ora com aspectos da fala, ora com aspectos da escrita convencional. Isso se dá pois, durante o processo de aquisição da escrita, a criança enfrenta constantes conflitos, tentando compreender como os sistemas da fala e da escrita se entrelaçam. Desse modo, e demonstrando esforços para dominar as regras e convenções do SEA, a criança se envolve com a língua e, a partir dos registros espontâneos, criam-se hipóteses de escrita (PEREIRA, 2011).

Os conflitos enfrentados pelas crianças durante o processo de aquisição da língua escrita nos mostram que a alfabetização é um processo complexo e que as diferentes hipóteses construídas ao longo deste percurso revelam suas reflexões, fundamentadas na construção de um novo sistema linguístico, a escrita convencional. Nas palavras da autora, “no momento em que o sujeito realiza o ato de escrever propriamente dito, ele se vê diante da necessidade de fazer reflexões e de tomar decisões acerca dos percursos que deverá seguir, numa particular relação sujeito/língua.” (PEREIRA, 2011, p.274).

Compartilhando do nosso ponto de vista, Pereira (2011) considera que, mesmo antes de frequentar a escola, a criança está inserida em práticas de letramento, onde a leitura e a escrita estão presentes em momentos variados do seu cotidiano. Quando exposta a esses episódios de letramento, em sua rotina, a autora explica que,

[...] a criança está construindo suas hipóteses no que diz respeito à segmentação da escrita. No entanto, ao testá-las, ela se vê diante da dúvida sobre o lugar em que esses espaços devem ser inseridos. Para a resolução dessa incerteza é necessário que o aprendiz dê conta da complexa tarefa de compreender o que é uma palavra. Começam a surgir, exatamente nesse período, as segmentações não-convencionais. (PEREIRA, 2011, p. 273).

Considerando a complexidade do processo de alfabetização e a necessidade de que a criança vivencie momentos lúdicos, que agucem o seu interesse e a sua sensibilidade ao funcionamento do SEA, somos compatíveis às ideias de Pereira (2011) ao acreditarmos que as reflexões realizadas pelas crianças enquanto analisam a escrita, na tentativa de compreender as convenções ortográficas e, assim, registrarem a fala, devem partir de atividades que promovam a sua autonomia, permitindo que as crianças “se sintam encorajadas a serem autoras dos próprios enunciados escritos, sem receio, por exemplo, de não corresponderem às convenções ortográficas” (PEREIRA, 2011, p. 275). Podemos dizer que essa linha de pensamento se assemelha à ideia de Ferreiro e Teberosky (1999), quando apresentam os chamados ‘erros construtivos’, isto é, “respostas que se separam das respostas corretas, mas que, longe de

impedir alcançar estas últimas, pareceriam permitir os acertos posteriores.” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p.25).

Para Pereira (2011), “durante a aquisição da escrita, a criança ainda não domina todas as etapas deste processo e não corresponde ao que é esperado pela ortografia convencional” (PEREIRA, 2011, p. 278). A análise realizada pela autora nos permite fazer relação às conclusões dos estudos de Silva (1989), também apresentados neste tópico. Em suas considerações, Pereira (2011) afirma que, em uma mesma proposta de escrita a criança pode evidenciar mais de uma hipótese, demonstrando desconhecer os critérios ortográficos convencionais, testando diferentes maneiras para solução do problema (PEREIRA, 2011).

A pesquisa de mestrado de Brandão (2016), realizada na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), ‘A notação de vogais e consoantes em diferentes fases da psicogênese da escrita’ teve como principal objetivo examinar os registros espontâneos das crianças, concentrando as investigações no uso das vogais e das consoantes em diferentes níveis de escrita. O estudo analisou as hipóteses de escritas de 20 alunos do 1º ano, classificados com as hipóteses silábica estrita² e alfabética, de três escolas da Rede Municipal de Recife e de Belo Horizonte. Foram estabelecidas três etapas de atividades pela pesquisadora: “1) ditado de palavras para detectar o nível de hipótese de escrita das crianças; 2) tarefas de conhecimento das letras; 3) ditado de palavras com diferentes consoantes e vogais do português.” (BRANDÃO, 2016, p. 9).

Assim como infere Brandão (2016), nós também pressupomos que o uso das vogais nas escritas espontâneas das crianças é mais frequente e assertivo, uma vez que o nome da letra está associado diretamente ao seu som, o que facilita a identificação do fonema na palavra oral, enquanto realiza a reflexão metalinguística. Soares (2016) também compartilha dessa ideia e explica que

Tendo aprendido que as vogais são cinco, e conhecendo-as apenas em sua forma oral, as crianças pouco erram na grafia das vogais orais, porque devem identificar o nome da letra com o fonema oral que ela representa; lembre-se de que já na fase silábica, quase sempre privilegiam a vogal para representar a sílaba: *OEA* por *boneca*, *AEA* por *panela*, *AKO* por *macaco*, *TEOI* por *telefone*. (SOARES, 2016, p. 223, grifo da autora).

²As escritas estritas, também chamadas de exatas, “São aquelas em que se aprimora a hipótese silábica (correspondência entre quantidade de grafias na escrita e das sílabas orais da palavra que se escreve). Essa correspondência se estabelece, quase sempre, assegurando uma grafia a cada sílaba.” (BRANDÃO, 2016, p. 52)

Para as crianças que estão em processo de aquisição da escrita, a influência das vogais e a facilidade de identificá-las pode justificar o “maior índice de acertos nos dois subgrupos de crianças, tanto entre as vogais abertas quanto fechadas referem-se aos fonemas abertos, provavelmente por coincidir com o nome da letra” (BRANDÃO, 2016, p. 10).

1.2 Fundamentação teórica

1.2.1 Desenvolvimento da língua escrita na criança

Há mais de duas décadas, Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), apresentaram, por meio de pesquisas que observaram as escritas das crianças de 4 a 6 anos, um modelo de análise das produções e do desenvolvimento da linguagem escrita. Em seus estudos, as autoras afirmam que as crianças apresentam ideias sobre a escrita e, à medida que avançam em suas reflexões sobre o sistema alfabético, expõem e confrontam suas teorias e hipóteses (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

Ao apresentar a evolução dos paradigmas em relação ao desenvolvimento de escrita das crianças, Soares (2016), em seu livro ‘Alfabetização: a questão dos métodos’³, considera a teoria de Ferreiro e Teberosky como “radicalmente diferente” (SOARES, 2016, p.21). A nova concepção focaliza a atenção no aprendiz e no seu processo de aprendizagem e não mais no professor e nos métodos por ele utilizados. Entende-se, na Teoria da Psicogênese (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999) que o desenvolvimento da língua escrita pela criança é um processo evolutivo em que, aos poucos, a criança compreende as regras do princípio alfabético e estabelece relação entre os sons da fala e os sinais gráficos (SOARES, 2016). Tal processo construtivista defende, portanto, que “[...] uma prática pedagógica de estímulo, acompanhamento e orientação da aprendizagem, respeitadas as peculiaridades do processo de cada criança, [...] torna inadmissível um método único e predefinido” (SOARES, 2016, p. 22). A nova concepção do processo de aprendizagem da língua escrita, apresentada por Ferreiro e Teberosky no século XX, tem como objeto principal de estudo as escritas inventadas das crianças e, através delas, investigam e elaboram modelos de análises organizando, em níveis, a apropriação progressiva do sistema alfabético pelas crianças.

³ O livro *Alfabetização: a questão dos métodos*, escrito por Magda Soares, foi publicado em 2016, pela Editora Contexto. A autora foca sua escrita na aprendizagem do sistema alfabético. No decorrer de sua obra, aborda os estágios de desenvolvimento, estudados e explicados por Emília Ferreiro.

Apresentaremos, a seguir, os níveis estabelecidos por Ferreiro e Teberosky, suas características e alguns exemplos, obtidos durante a realização desta pesquisa, expondo o contexto, as tentativas de escrita e as hipóteses das crianças em cada nível.

NÍVEL 1: “Neste nível, escrever é reproduzir traços típicos da escrita” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 193). As tentativas de correspondência entre a escrita e o objeto referido (realismo nominal) são comuns nesta fase. Em alguns momentos, as crianças que estão neste estágio podem apresentar dificuldade em diferenciar desenho de escrita.

Tabela 1 - Exemplo de escrita nível 1

Palavra	Tentativa de escrita
PIA	

Fonte: Coleta de dados (2017).

No exemplo descrito na Tabela 1, a palavra ditada foi PIA. Percebe-se que três, das cinco letras registradas pela criança, quando foi solicitada a escrever a palavra pia, estão presentes no seu nome próprio. A grafia pode ser considerada típica deste nível, uma vez que a criança ainda não internalizou as formas das letras e, por isso, seus registros apresentam traços inconstantes.

NÍVEL 2: Neste nível, observa-se um progresso na forma dos grafismos, apresentados com formas mais definidas e próximas às letras. A característica principal desta fase é a necessidade de uma quantidade mínima e variável de letras para a escrita das palavras. Nesta fase, porém, algumas crianças conhecem a grafia de poucas letras, limitando-se às do seu nome, por exemplo. Outra característica deste nível é a escrita de palavras memorizadas, quando a criança se recorda das letras e da ordem em que elas aparecem em uma palavra, mesmo sem fazer relação entre letra e som, realizando o registro da maneira correta, sem refletir sobre o sistema de escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

Tabela 2 -Exemplos de escrita nível 2

Palavra	Tentativa de escrita
BOTA	OACIU EAD
MODA	O L/LCL

Fonte: Coleta de dados (2017).

Nos dois exemplos usados para este nível, as escritas apresentam características semelhantes. Ambos apresentam traçados firmes e consistentes das letras e, mesmo que as duas palavras ditadas sejam dissílabas, em uma configuração CVCV (consoante/vogal; consoante/vogal), ou seja, palavras canônicas (as palavras ditadas foram, respectivamente, BOTA e MODA), as escritas das crianças apresentam grande quantidade e variedade de letras. Outro aspecto observado foi o uso de letras presentes no nome próprio das duas crianças: cinco, das oito letras, na primeira palavra e cinco das seis letras registradas na segunda palavra. Observa-se outra particularidade na escrita da primeira palavra: o espaço entre as letras, característica também presente no nome próprio da criança que é um nome composto.

NÍVEL 3: Segundo as autoras, nesta etapa do desenvolvimento, denominada silábica, as crianças, pela primeira vez, começam a perceber que a escrita representa os sons da fala. “Este nível está caracterizado pela tentativa de dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita. [...]. Com esta hipótese, a criança dá um salto qualitativo com respeito aos níveis precedentes.” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 209).

Tabela 3 - Exemplos de escrita nível 3

Palavra	Tentativa de escrita
PIA	PAU
MODA	OE
DADO	AO

Fonte: Coleta de dados (2017).

As palavras ditadas foram PIA, MODA e DADO, respectivamente. Observa-se que as sílabas das palavras tendem a ser representadas por uma única letra, como no caso de OE, para MODA e AO, para DADO. No momento em que refletem sobre a escrita, as crianças testam suas hipóteses e podem apresentar conflitos entre a necessidade de quantidade mínima de letras e a relação entre o oral/escrito, como no caso do registro da palavra PIA, em que o registro da última letra aparece para compor a palavra e finalizar o registro com, no mínimo, três letras.

NÍVEL 4: Neste nível, a criança está entre o nível silábico e o alfabético, descobrindo a necessidade em analisar mais do que somente as sílabas das palavras (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999). A criança passa a escrever, realizando reflexões metalinguísticas, analisando cada fonema separadamente, na tentativa de usar uma letra para representá-lo. Nomeada silábico-alfabética, esta etapa compreende particularidades do nível anterior e posterior a ele, justamente por significar uma etapa de passagem entre os níveis. Ainda é comum acontecerem conflitos entre as hipóteses, como em relação à quantidade mínima e à variedade de letras para escrita de uma palavra, podendo aparecer, em um registro, características de mais de um nível de escrita.

Tabela 4 - Exemplo de escrita nível 4

Palavra	Tentativa de escrita
BOTA	BOA

Fonte: Coleta de dados (2017).

Neste exemplo, BOTA foi a palavra ditada para a criança e é possível perceber que a criança faz correspondência letra/som. Ainda há conflito entre as hipóteses silábica e alfabética, pois, ora a criança registra duas letras para representar a sílaba (BO), ora mostra-se satisfeita ao registrar apenas um grafema (A).

NÍVEL 5: A escrita alfabética é o último nível da evolução da escrita, estabelecido por Ferreiro e Teberosky. Para as autoras, nesta etapa a criança já se apropriou do sistema de escrita alfabética, compreendendo que “cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 219). As crianças passam a

enfrentar, quando alcançam esta etapa, outros desafios da escrita, dados pelas regras ortográficas.

Tabela 5 - Exemplos de escrita nível 5

Palavra	Tentativa de escrita
VILA	VILA
BELO	BELU

Fonte: Coleta de dados (2017).

As escritas usadas para exemplificar este nível evidenciam o registro alfabético das palavras. Observa-se que na palavra BELO a criança troca a última vogal, característica da escrita alfabética. Nesta etapa, como já fundamentado anteriormente, as crianças passam a refletir sobre a ortografia da língua escrita.

Em uma entrevista cedida à revista *Cadernos Cenpec*, em 2016, Magda Soares afirma que, em seu livro ‘Alfabetização: a questão dos métodos’, aborda os estágios do desenvolvimento de escrita de Emílio Ferreiro: “Sim, abordo, sobretudo porque vemos que as crianças passam pelas fases de conceitualização da escrita que Emílio Ferreiro estudou e explicou.” (CADERNOS CENPEC, 2016, p. 151). Através das palavras de Magda Soares no trecho acima, nossa intenção é reforçar a relevância dos níveis de escrita estabelecidos por Emília Ferreiro quando analisamos as produções escritas das crianças e as suas maneiras de pensar e registrar as suas hipóteses.

Antecedendo ao período em que Ferreiro e Teberosky publicaram seus estudos sobre a psicogênese da escrita, no final dos anos 1970, Bissex analisou os relatos e as produções de escritas inventadas do seu filho, durante o processo de evolução da aprendizagem da escrita, desde a pré-escola até o domínio das regras ortográficas, na língua inglesa, entendendo o processo de desenvolvimento do princípio alfabético, associado, principalmente, à necessidade de interação com o outro e com o meio e estabelecendo alguns padrões para cada etapa da evolução. Assim, segundo Bissex, de acordo com suas necessidades, e a partir dos avanços de suas ideias sobre o sistema de escrita, a criança cria modelos de representação até que se tornem convencionais (SOARES, 2016).

Bissex (1980) relata as primeiras tentativas de escrita de Paul, seu filho, quando ainda frequentava a pré-escola. Descrevendo diferentes momentos na rotina em que Paul sentia

necessidade em escrever, Bissex apresenta o desenvolvimento em relação à escrita. Em cada situação, Paul criava uma estratégia para se comunicar através da escrita, seja com sinais, legendas ou listas, inventando um sistema alfabético que atendia suas necessidades. Assim, registrava suas ideias, mesmo que ainda não estivesse alfabetizado. Para a autora, as condições em que se encontrava Paul eram influentes em seu interesse e naturalidade com que agia com as letras. Coleção de livros, conjunto de letras de madeira, carimbos e letreiros compunham os brinquedos de Paul, assim como uma variedade de materiais como lápis, papel e giz de cera que estavam sempre à sua disposição. Seus pais liam e escreviam com frequência e, quase toda noite, desde que Paul tinha pouco mais de um ano, ouvia história em voz alta. A autora enfatiza que, em nenhum momento, Paul era ensinado sobre a sistematização do sistema alfabético e ortográfico durante suas atividades em casa, com a família, mas nomear as letras era algo comum e rotineiro durante as brincadeiras com o filho. (BISSEX, 1980).

Sobre os estudos de Bissex (1980), Sargiani (2016) enfatiza que:

Bissex analisou que as escritas inventadas do seu filho Paul o habilitaram a criar um sistema próprio de representação da ortografia e dos sons do inglês. Assim, ele começou a aprender a ler a partir de suas escritas inventadas, que foram posteriormente se tornando convencionais. (SARGIANI, 2016, p. 81).

As observações de Bissex foram inspiradas por Charles Read que, segundo Soares (2016), foi o

[...] primeiro pesquisador a identificar a importância, para a compreensão do desenvolvimento da criança em suas relações ainda com a escrita, da grafia que ela “inventa” quando ainda não aprendeu a escrita convencional, e escreve estabelecendo correspondências entre fonemas e grafemas segundo a percepção que tem dos sons da língua e seu conhecimento das letras do alfabeto. (SOARES, 2016, p. 68).

Fundamentando-se nos estudos de Bissex e de Read e a partir de escritas inventadas de crianças em processo de aquisição da língua escrita inglesa, Gentry (1982) propõe uma teoria de categorização para as etapas do processo de aprendizagem da escrita que, segundo ele, nos ajudam a compreender que o desenvolvimento do sistema ortográfico acontece mediante as estratégias cognitivas que vão sendo criadas pelo aprendiz durante o processo de desenvolvimento, uma vez que a memorização não é suficiente para que o aprendizado ocorra (GENTRY, 1982).

Gentry (1982) identificou 5 estágios de desenvolvimento da escrita, criando categorias a partir do estudo realizado por Bissex (1980). São eles: pré-comunicativo, semifonético, fonético, transição e correto. Os estágios foram, então, caracterizados pelo autor.

PRÉ-COMUNICATIVO: Neste primeiro estágio, a criança já percebe que os símbolos alfabéticos representam as palavras e que, para se comunicar através da escrita, precisa utilizá-los. Contudo, as crianças não têm compreensão das regras do SEA nesta etapa e, por isso, realizam seus registros usando letras aleatórias e sem estabelecer relação entre os fonemas e a escrita.

SEMIFONÉTICO: Quando as crianças começam a perceber que existe correspondência entre letra e som, Gentry (1982) considera que se encontram no nível semifonético, representando as primeiras aproximações do aprendiz com o princípio alfabético e com a ortografia. Nesta fase, “as crianças começam a entender algumas correspondências entre letras e sons e passam a usar esse conhecimento rudimentar para representar sons [...] usando uma letra para cada som [...]” (SARGIANI, p. 82, 2016).

FONÉTICO: Nesta fase, as escritas das crianças já apresentam relação entre as letras e os sons e cada fonema é registrado mesmo que ainda apresentem erros e conflitos ortográficos, pois as convenções ortográficas ainda não foram assimiladas.

TRANSIÇÃO: Segundo Gentry (1982), este é o estágio que marca um grande passo em direção à ortografia inglesa padrão. Durante esta fase, a criança começa a refletir e a assimilar as regras convencionais da ortografia para, então, fazer os seus registros escritos. Para Sargiani (2016), “as crianças deixam de confiar apenas nos sons e passam a olhar para a estrutura das palavras, a sua representação visual, as crianças podem por exemplo mudar de estratégias fonológicas para morfológicas para escrever.” (SARGIANI, p. 82, 2019).

CORRETO: Neste estágio, o sistema ortográfico e suas regras básicas já foram assimilados pela criança. Uma quantidade grande de palavras já foi aprendida e memorizada, o que facilita o registro de palavras desconhecidas por meio de estratégias de correção (GENTRY, 1982).

Os níveis de escrita estabelecidos por Emília Ferreiro caracterizam as produções das crianças de modo que em cada etapa do desenvolvimento as crianças realizam reflexões

distintas. Dessa forma, a aprendizagem acontece de maneira gradual, ou seja, primeiro há uma percepção das formas convencionais das letras, depois nota-se que a escrita representa a fala e, posteriormente, inicia-se a relação de letra e som com correspondências adequadas. Como nos níveis da psicogênese, as categorias estabelecidas por Gentry e apresentadas nos parágrafos anteriores, também caracterizam as escritas das crianças e as reflexões metalinguísticas que elas realizam em cada etapa do desenvolvimento da aprendizagem do sistema alfabético.

1.2.2 A escrita inventada e o desenvolvimento da compreensão do SEA

Muitas atividades comuns do cotidiano permitem que as crianças interajam com a língua escrita, o que aguça a curiosidade e motiva a exploração da escrita. A produção de registros com letras conhecidas das crianças resulta em escritas inventadas, que revelam as hipóteses conceituais elaboradas por elas e os níveis de consciência grafofonêmica desenvolvidos ao longo do processo de compreensão do SEA.

Para Alves Martins *et al.* (2015), a escrita inventada

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

De acordo com Almeida (2014), o conceito de escritas inventadas surge no início da década de 70, em 1971, quando Read “propôs, talvez no primeiro trabalho estruturado para compreender a apropriação da linguagem escrita, que crianças de idade pré-escolar escrevessem livremente palavras que conhecessem (ALMEIDA, 2014, p. 57).

Para Soares (2016),

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

Estudos revelam que a escrita inventada é uma atividade significativa nas práticas das professoras da educação infantil, principalmente no momento em que as crianças se encontram no início da alfabetização. As atividades que permitem a experimentação da escrita por meio da produção de registros autônomos, espontâneos ou provocados e mediados por algum adulto, conduzem às reflexões metalinguísticas, pois, para representar as palavras orais com os sinais gráficos da língua escrita - as letras, a criança precisa descobrir as regras do sistema e aprender as correspondências letra-som.

Alves Martins e colaboradores (1989, 2009, 2011, 2013, 2015)⁴ contribuem para o campo da pesquisa de alfabetização das crianças pequenas com estudos na área da psicologia da leitura e da escrita, com programas de intervenção que implicam, em sua maioria, investigações direcionadas às escritas inventadas e no papel da intervenção docente no processo de aquisição da escrita (ALBUQUERQUE, SALVADOR, ALVES MARTINS, 2011).

Diversos estudos experimentais têm então sido desenvolvidos, no sentido de se compreender o impacto destes programas de escritas inventadas no desenvolvimento da escrita. Os estudos de Silva e Alves Martins (2002, 2003), assim como o estudo de Alves Martins e Silva (2006a) foram dos primeiros estudos experimentais desenvolvidos em Portugal com programas de escrita inventada. As autoras procuraram compreender o impacto de programas de escrita inventada nas conceptualizações das crianças sobre a linguagem escrita, assim como nas suas competências fonológicas (REIS, 2015, p. 22).⁵

⁴ ALVES MARTINS, M. A representação da palavra escrita em crianças de idade pré-escolar. In: *Análise Psicológica*, 1-2-3 (Vil): p. 415-422, 1989.

ALVES MARTINS, M.; SILVA, C.; LOURENÇO, C. 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*. Braga: Universidade do Minho, 2009.

ALBUQUERQUE, A.; SALVADOR, L.; ALVES MARTINS, M. 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: *Libro de Actas do XI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogía*. A Coruña/ Universidade de Coruña, 2011.

MAIA, C; ALVES MARTINS, M. Impacto de dois programas de intervenção na escrita e na leitura. In *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 5029-5043). Braga: Universidade do Minho, 2013.

ALVES MARTINS, M. 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.

⁵ Os trabalhos citados pela autora são os seguintes:

SILVA, C.; ALVES MARTINS, M. Phonological skills and writing of presyllabic children. *Reading Research Quarterly*, 37 (4), 466-483. 2002.

SILVA, C.; ALVES MARTINS, M. Relations between children's invented spelling and the development of phonological awareness. *Educational Psychology*, 23 (1), 3-16. 2003.

ALVES MARTINS, M.; SILVA, C. Phonological abilities and writing among portuguese preschool children. *European Journal of Psychology of Education*, 21 (2), 163-182. 2006a.

Essa pesquisadora realiza estudos sobre a escrita inventada. Em suas pesquisas, geralmente participam crianças em idade pré-escolar, com a intenção de responder alguns questionamentos sobre as etapas, os mecanismos e a construção da aprendizagem da linguagem escrita. Seus estudos também visam

[...] contribuir para a compreensão da psicogênese da escrita descrevendo formas como as crianças vão formulando ideias, pondo hipóteses, desenvolvendo conceptualizações sucessivas sobre a escrita e realçando os factores que facilitam a transição entre os vários momentos dessa psicogênese (ALVES MARTINS, 1989, p. 415).

Segundo Albuquerque, Salvador e Alves Martins (2011), os programas de intervenções, como o modelo que usamos para esta pesquisa, revelam-se eficazes, uma vez que os dados têm mostrado avanço em relação ao número de letras corretas representadas nas escritas das crianças que participam das pesquisas, assim como à evolução da consciência fonológica (ALBUQUERQUE, SALVADOR, ALVES MARTINS, 2011).

Em sua pesquisa, Reis (2015) faz um levantamento de estudos que apontam o Programa Escrita Inventada como uma atividade geradora de conflitos cognitivos às crianças participantes, levando-as a refletirem sobre a linguagem escrita, partindo de uma perspectiva sócio-construtivista⁶. Tais autores compartilham, ainda, das ideias de que o trabalho com a escrita inventada permite que as crianças avancem na compreensão e aquisição do princípio alfabético, uma vez que os programas proporcionam a construção de conhecimentos a respeito da consciência fonológica, da relação entre o oral e a escrita, do conhecimento de letras, de reflexões metalinguísticas e das estruturas do código alfabético (REIS, 2015).

Nessa mesma perspectiva, Horta e Alves Martins (2014) acreditam que os programas e estudos que analisam a escrita inventada das crianças da educação infantil contribuem para a

⁶Em sua dissertação de mestrado “Impacto de dois programas de escritas inventadas, desenvolvidos em pequeno grupo com crianças do pré-escolar, na aprendizagem da escrita e da leitura”, Reis (2015) faz referência a autores que discorrem sobre os Programas de Escrita Inventada, como:

ALVES MARTINS, M.; SILVA, C. Two spelling programmes that promote understanding of the alphabetic principle in preschool children. *Journal of Writing Research*, 1(3), 225-241. 2009.

OUELLETE, G.; SÉNÉCHAL, M. Pathways to literacy: A study of invented spelling and its role in learning to read. *Child Development*, 79 (4), 899-913. 2008b.

ADAMS, M. J. *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press. 1998.

TREIMAN, R. Why spelling? The benefits of incorporating spelling into beginning to reading instructions. In: METSALA, J. L.; EHRI L. C. (Eds.). *Word recognition in beginning literacy*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers. 1998.

ALVES MARTINS, M.; ALBUQUERQUE, A.; SALVADOR, L.; SILVA, C. The impact of invented spelling on early spelling and reading. *Journal of Writing Research*, 5 (2), 215-237. 2013.

promoção do desenvolvimento da aprendizagem da escrita e “salientam a importância das atividades de escrita inventada na compreensão do princípio alfabético” (HORTA; ALVES MARTINS, 2014, p. 42). A prática docente que utiliza a escrita inventada como forma de auxiliar no desenvolvimento de aquisição da escrita é relevante, uma vez que favorece o desenvolvimento de habilidades necessárias para a aprendizagem do SEA, como a segmentação de palavras em fonemas e o contato com o suporte gráfico da escrita (ALBUQUERQUE; SALVADOR; ALVES MARTINS, 2011). Na proposta de escrever palavras, as crianças são estimuladas a analisarem as unidades sonoras das mesmas para decidirem com quais e em que ordem as letras devem ser usadas, (ALVES MARTINS; SILVA; LOURENÇO, 2009), facilitando o avanço em suas hipóteses de escrita. Alves Martins *et al.* (2015), apontam que muitos estudos nos ajudam a compreender que, ao realizarem atividades de escrita inventada, as crianças desenvolvem habilidades de consciência fonológica e avançam, significativamente, em suas reflexões metalinguísticas.

Entendemos que os Programas de Escrita Inventada e as atividades que permitem que as crianças realizem reflexões metalinguísticas sobre a escrita das palavras, refletem muitos efeitos no desenvolvimento da aprendizagem do sistema alfabético. Por isso, acreditamos que estudos como o aqui proposto são de inteira importância para que possamos, cada vez mais, contribuir para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita das crianças de maneira competente.

1.2.3 Consciência metalinguística

Nos próximos parágrafos nos reportaremos às atividades epilinguística e metalinguística, pois consideramos relevantes à discussão abordada neste estudo.

A atividade epilinguística efetua-se espontânea e automaticamente, e “surge precocemente na criança, testemunhando seu desenvolvimento linguístico e a estruturação de conhecimentos que dele depende” (GOMBERT, 2013, p. 109). Segundo Pessoa (2007), o comportamento epilinguístico é manifestado primeiro. Posteriormente, apresentam-se as atividades metalinguísticas, quando as crianças já adquiriram certa consciência da organização do sistema alfabético, ou seja, possuem habilidade de “monitorar intencionalmente e planejar os métodos próprios do processamento linguístico (compreensão e produção).” (PESSOA, 2007, p. 54).

Ao pensar sobre a língua escrita, sua forma e suas convenções, a criança está desempenhando reflexões metalinguísticas que se associam diretamente ao processo de alfabetização (ROMERO et al. 2005). Para os autores referenciados anteriormente, a habilidade metalinguística se relaciona ao processo de desenvolvimento da leitura e da escrita e se faz muito importante durante o processo de alfabetização. Podemos dizer, então, que a reflexão metalinguística, necessária para a exploração e compreensão do SEA, se realiza quando a criança participa de atividades de análise da língua oral e sua relação com a escrita. Ou seja, ela é resultado de um esforço cognitivo consciente da criança.

Ao ser capaz de manipular uma palavra para refletir sobre ela, a criança demonstra ter alcançado a habilidade de considerar a língua como um objeto, sendo capaz de analisar a estrutura ortográfica da língua, a partir de reflexões metalinguísticas (SOARES, 2016). Segundo Soares (2016), quando a criança domina a língua metalinguisticamente, ela reflete e analisa a língua de forma intencional. A autora ainda menciona que

A capacidade de tornar a língua como *objeto* de reflexão e análise, dissociando-a de seu uso habitual como meio de interação, é o que se denomina *consciência metalinguística*, capacidade essencial à aprendizagem da língua escrita. (SOARES, 2016, p. 125, grifo da autora).

A reflexão metalinguística aparece no momento em que o aprendiz é capaz de perceber as palavras a partir de suas propriedades linguísticas e focalizar a atenção nas convenções do SEA. Neste momento, a criança apresenta habilidades que lhe permitem estabelecer relação entre a oralidade e a escrita, podendo “se distanciar do uso habitualmente comunicativo da linguagem” (GOMBERT, 2013, p. 109). Quando isso acontece, significa que a criança começa a compreender a escrita como representação da fala, passando a analisar e a refletir sobre a língua, focando sua atenção aos fonemas e desenvolvendo habilidades metalinguísticas. Ao analisar a língua tendo-a como um objeto de reflexão, ou seja, sem associá-la à função de comunicação e interação (SOARES, 2016), o aprendiz demonstra habilidade em se atentar à estrutura da palavra, percebendo que as palavras têm sons e não somente significado. Nesta fase, as crianças também superam o realismo nominal ou semelhança figurativa, o que significa que não vão atribuir características do objeto representado na escrita. Esta etapa da aprendizagem do SEA, geralmente acontece quando a criança desenvolve a consciência lexical, passando a ter consciência das propriedades semânticas e fonéticas das palavras.

Entendemos, como dito anteriormente, que os dois comportamentos tratados neste tópico são relevantes e viabilizam condições positivas para o desenvolvimento das crianças.

Dessa maneira, tanto aqueles comportamentos ativados involuntariamente (epilinguísticos), como aqueles estabelecidos por meio de mediação pedagógica (metalinguísticos), são capazes de favorecer a aprendizagem e a aquisição da escrita e, por isso, é importante que sejam estimulados (GOMBERT, 2013).

1.2.4 Aprendizagem da escrita na perspectiva Vygotskyana

As convicções de Vygotsky a respeito do desenvolvimento da linguagem escrita, apesar do tempo que nos separa dos seus estudos, são bastante contemporâneas e relevantes para o tema. A partir de uma perspectiva sociocultural⁷, podemos entender que o complexo processo da aprendizagem da escrita é construído socialmente e se trata de um conhecimento cultural, historicamente construído. Nessa concepção, a alfabetização vai além do domínio gráfico das letras, envolvendo aspectos cognitivos, motores, psicológicos, sociais e culturais (RESENDE, 2010). Em seu estudo, Resende (2010) afirma que

Dentro da perspectiva Vygotskyana, pode-se dizer que alfabetizar é mais que aprender a grafia das palavras. Aprender a escrever é construir nova inserção cultural, é aprender uma forma de interagir com o meio sob o qual (*sic*) está inserido (RESENDE, 2010, p 1).

Nossas ideias são compatíveis às de Vygotsky ao acreditarmos que o aprendizado e o desenvolvimento se inter-relacionam desde quando a criança nasce, sendo impossível dissociá-los. Essa concepção também nos faz crer que o aprendizado tem início muito antes de começarem a frequentar a escola e, dessa forma, sempre que são apresentadas a uma nova situação, as crianças já vivenciaram outras experiências que lhes proporcionaram um armazenamento de conhecimentos prévios (VYGOTSKY, 1984/2007).

Buscando elaborar dimensões para os conhecimentos pré-escolares e escolares, surge o conceito da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e, a partir dele, determinam-se dois níveis do desenvolvimento: 1) nível de desenvolvimento real e 2) nível de desenvolvimento

⁷ Na perspectiva sociocultural, também chamada sócio-interacionista, acredita-se que a aprendizagem se beneficia da interação dos sujeitos entre si e com o mundo. Decorrente do convívio da criança com o meio físico, social e cultural no qual está inserida, seu desenvolvimento acontece naturalmente, construindo-se através das influências dessas contínuas relações.

potencial, possibilitando o descobrimento das relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado.

O primeiro nível, “o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados” (VYGOTSKY, 1984/2007, p. 95), denomina a capacidade que a criança tem em realizar atividades sem ajuda, ou seja, de maneira independente. Aquilo que a criança já desenvolveu e está consolidado é, então, chamado de desenvolvimento real e, segundo Oliveira (1993), refere-se às etapas já alcançadas pela criança e à competência que ela tem em praticar tarefas de maneira autônoma (OLIVEIRA, 1993). Aperfeiçoando o conceito da ZDP, Vygotsky (1984/2007) apresenta estudos sobre o desenvolvimento das crianças, e discorre que:

Quando determinamos a idade mental de uma criança usando testes, estamos quase sempre tratando do nível de desenvolvimento real. Nos estudos do desenvolvimento mental das crianças, geralmente, admite-se que só é indicativo da capacidade mental das crianças o que elas conseguem fazer por si mesmas. [...]. Por outro lado, se a criança resolve o problema depois de fornecermos pistas ou mostrarmos como o problema pode ser solucionado; ou se o professor inicia a solução e a criança a completa; ou, ainda, se ela resolve o problema em colaboração com outras crianças – em resumo, se por pouco a criança não é capaz de resolver o problema sozinha – a solução não é vista como um indicativo de seu desenvolvimento mental. (VYGOTSKY, 1984/2007, p. 96).

A idade cronológica das crianças, portanto, nem sempre representa sua idade mental e tal desenvolvimento pode ser “medido” através do grau de dificuldade das atividades que elas podem solucionar sozinhas ou com assistência (VYGOTSKY, 1984/2007).

O segundo nível, nível de desenvolvimento potencial, é caracterizado pela capacidade em efetuar tarefas com a colaboração de pessoas mais experientes. Segundo Oliveira (1993), este nível é definido quando outras pessoas fornecem às crianças instruções e pistas, auxiliando no processo de solução de problemas que ainda não são capazes de resolverem sozinhas (OLIVEIRA, 1993). Nesta fase do desenvolvimento, acreditamos que a aprendizagem é favorecida por atividades conjuntas, em que as interações e as relações colaborativas podem e devem ter espaço, pois promovem a troca de saberes e a construção de novos conhecimentos.

A diferença entre os dois níveis de desenvolvimento é chamada de Zona de desenvolvimento Proximal – ZDP que, nas palavras de Vygotsky (1984/2007),

[...] 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. (VYGOTSKY, 1984/2007, p. 97).

Entende-se que a ZDP se refere ao “caminho que o indivíduo vai percorrer para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e que se tornarão funções consolidadas” (OLIVEIRA, 1993, p. 60). Podemos dizer, então, que a ZDP está em constante transformação e que o conhecimento que ainda está sendo construído necessita de intervenção para que amadureça e se torne parte do desenvolvimento real.

Vygotsky (1984/2007) esclarece ainda que “o aprendizado deve ser combinado de alguma maneira com o desenvolvimento da criança” (VYGOTSKY, 1984/2007, p. 95). Diante disso e relacionando tal pensamento à escrita, objeto central de nosso estudo, concordamos que a alfabetização não deve ser considerada apenas uma atividade motora e monótona, podendo facilmente entediar as crianças. A partir do seu nível de desenvolvimento, a criança deve ser convidada a cultivar a leitura e a escrita, possibilitando que se estabeleça sentido durante o processo de aprendizagem, sendo considerado natural e relevante à vida (VYGOTSKY, 1984/2007). Por isso, e para que a aprendizagem do SEA faça sentido para a criança e seja equivalente ao seu nível de desenvolvimento, acreditamos que as intervenções pedagógicas devem partir de uma abordagem motivante, promovendo situações em que a natureza do sistema de notação alfabética seja compreendida como uma atividade cultural e necessária às interações sociais.

Em uma crítica às práticas pedagógicas que tendem a ensinar mecanicamente o SEA, sem que haja interação entre o aprendiz, o outro e o meio ao qual está inserido, Vygotsky (1984/2007) menciona que:

Até agora, a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensinam-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que se acaba obscurecendo a linguagem escrita como tal. (VYGOTSKY, 1984/2007, p. 125).

Para o autor, as crianças precisam compreender a necessidade da escrita, despertando a curiosidade e o interesse no desenvolvimento das habilidades para compreensão do sistema alfabético, de modo que o processo ocorra naturalmente, contrário a uma imposição de

configuração maçante ou exaustiva. A criança deve vivenciar o processo de aprendizagem do sistema de escrita de modo que lhe seja oferecida uma abordagem motivadora.

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

Vygotsky (1984/2007) relaciona o longo e complexo processo de aquisição da escrita às brincadeiras de faz de conta e ao desenho. Segundo o autor, mesmo que aparentemente desconexos e confusos, os três momentos, situados em diferentes níveis de desenvolvimento da criança, se relacionam, de modo que todos eles implicam um estágio de simbolismo em que a criança internaliza linguagens culturais (VYGOTSKY, 1984/2007).

Ainda que outros fatores sejam considerados influentes no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças, o papel docente não pode ser negado. Partindo das ideias de Vygotsky (1993), Oliveira (1993), Vegas (2004), Morais (2012) e Soares (2016), compartilham do pensamento de que a intervenção do adulto e a reflexão coletiva com outras crianças são importantes fatores da prática pedagógica, uma vez a aprendizagem da escrita não é natural, diferentemente da língua falada, e, por isso, são necessárias estratégias que orientem o aprendiz e o auxiliem no processo de alfabetização (SORAES, 2016). Além disso, aprendizagem da leitura e da escrita se dá por um processo de apropriação de um sistema notacional, em que as regras de funcionamento já estão prontas e que vão sendo desvendadas à medida que o aprendiz vai compreendendo as propriedades do sistema de escrita alfabética, sendo papel da escola auxiliar os alunos no domínio das relações entre letras e sons, até que apresentem automatismo – e autonomia – para a usarem o SEA (MORAIS, 2012).

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA

Neste capítulo apresentaremos a abordagem metodológica adotada na pesquisa e os caminhos e procedimentos aplicados ao longo da investigação.

2.1 Abordagem metodológica

Em nosso estudo, adotamos a pesquisa de intervenção como perspectiva de investigação. Essa metodologia da pesquisa, segundo Spinillo e Lautert (2009), abrange a ação do pesquisador sobre os indivíduos com o foco na aprendizagem. Assim, o pesquisador atua visando gerar mudanças conceituais e/ou favorecer o desenvolvimento de capacidades específicas de algum domínio pelos sujeitos. Os estudos que usam a intervenção como instrumento de pesquisa podem contribuir para resultados teóricos e aplicados, “favorecendo o diálogo entre a psicologia e a educação, sobretudo no que diz respeito às relações entre aprendizagem e desenvolvimento cognitivo.” (SPINILLO; LAUTERT, 2009, p. 294).

Enquanto recurso metodológico a serviço da construção de conhecimento, a pesquisa de intervenção pode contribuir para testar teorias acerca da cognição humana, para descrever o desenvolvimento e descobrir relações de causalidade entre fatores e fenômenos (SPINILLO; LAUTERT, 2009, p. 294).

Em seu estudo, Spinillo e Lautert (2009) apresentam duas perspectivas de situações de intervenção. Ambas as concepções comungam da ideia de que as pesquisas de intervenção têm a intenção de promover algum desenvolvimento nos sujeitos envolvidos no processo investigativo e de que as atividades estão associadas a uma situação de aprendizagem. Entretanto, a respeito da situação de intervenção, os pontos de vista divergem. Alguns pesquisadores, segundo Spinillo e Lautert (2009), pressupõem que a situação de intervenção, para acontecer de forma efetiva, deve ser semelhante a situações vivenciadas pelos sujeitos em sua rotina, devendo ser tratadas como situações informais, assimilando-se às situações do cotidiano (SPINILLO; LAUTERT, 2009).

Já para a segunda perspectiva apresentada, defendida pelas autoras, “não é possível restringir o desenvolvimento a situações familiares que se assemelhem a situações informais e espontâneas do cotidiano” (SPINILLO; LAUTERT, 2009, p. 299), ou seja, o que define o êxito da intervenção não é a familiaridade que o sujeito irá identificar na situação, mas os mecanismos

usados pelos pesquisadores para provocar e promover o desenvolvimento das habilidades desejadas. Nas palavras das autoras,

Na realidade, não é a familiaridade da situação do cotidiano que necessariamente torna a situação de intervenção proveitosa, mas são outros aspectos constitutivos da situação que parecem ser bem mais decisivos: (i) a natureza da assistência do adulto, o fato de a situação envolver princípios e aspectos essenciais à compreensão do conceito ou à habilidade que se deseja desenvolver; e (ii) o fato de a situação mobilizar mecanismos psicológicos relevantes, como a metacognição. (SPINILLO; LAUTERT, 2009, p. 299).

Nesse sentido, entendemos, a partir da argumentação das autoras, que, propor situações que privilegiam a construção e aquisição de novos conhecimentos a partir de práticas que motivem o pensamento, a criação de hipóteses e a intervenção planejada, envolvendo os sujeitos, apoiando-se em diferentes estratégias e mobilizando-os em atividades que oportunizem o avanço das habilidades que se deseja desenvolver, é favorável ao processo de aprendizagem e desenvolvimento.

As autoras, ao apresentarem a metodologia de pesquisa-intervenção, também fazem referência a um importante princípio metodológico adotado nesse tipo de investigação: a presença dos grupos experimental e controle. Explicando as particularidades de cada grupo, as autoras descrevem que:

O grupo experimental é aquele em que os participantes são expostos a intervenções específicas referentes a um dado conceito. O grupo-controle é aquele que não recebe qualquer tratamento por parte do pesquisador, sendo um ponto de comparação com o grupo experimental (SPINILLO; LAUTERT, 2009, p. 304).

Nosso estudo foi realizado com crianças de uma turma do infantil II de uma escola de educação infantil do município de Belo Horizonte no ano de 2017. A caracterização da escola será apresentada mais adiante, nesse mesmo capítulo. A turma era formada por 21 crianças com 5 anos de idade, em média. Elas participaram de testes de conhecimento de letras, consciência silábica e leitura de palavras. A partir do desempenho das crianças nesses testes, formaram-se três grupos de pesquisa: dois grupos experimentais e um grupo controle. A composição e caracterização dos grupos serão apresentadas e discutidas no primeiro tópico (3.1) do capítulo ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA, que trata dos resultados da pesquisa.

O grupo que participou do Programa Escrita Inventada com o uso das letras móveis foi identificado como **Grupo Experimental 1**. As crianças desse grupo puderam manipular as letras móveis no momento em que estavam discutindo, com auxílio do mediador, sobre quais as letras deveriam ser usadas e em que ordem elas deveriam aparecer na configuração gráfica da palavra.

O grupo que participou do Programa Escrita Inventada sem o uso das letras móveis foi identificado como **Grupo Experimental 2**. As crianças desse grupo puderam refletir, com ajuda do mediador, sobre quais as letras deveriam ser usadas e em que ordem elas deveriam aparecer na configuração gráfica da palavra. O registro da palavra, tal como foi pensado pelas crianças, foi feito imediatamente em seguida pelo mediador ou por uma criança do grupo.

O grupo de crianças com as quais não foi desenvolvido o Programa Escrita Inventada foi identificado como **Grupo Controle**. As crianças desse grupo apenas participaram de leitura de livros e manipulação de materiais de escrita. Foram realizados oito encontros, como nos demais grupos, porém com manipulação de materiais diversificados, sem que houvesse intervenções ou atividades que instigassem a reflexão metalinguística.

Na perspectiva de pesquisa adotada, o que caracteriza a intervenção é a criação de contextos de aprendizagem que levam em conta três fatores: o desenvolvimento da aprendizagem, o objeto de conhecimento e as crianças envolvidas. No nosso caso, nossa intenção foi fazer com que as crianças avançassem na compreensão do princípio alfabético do sistema de escrita, tendo como objeto de conhecimento o sistema de escrita do português. Além dos resultados nos testes citados acima, as crianças selecionadas para compor os grupos de intervenção participaram da aplicação de testes de escrita e leitura de palavras, que serviram como referência para o conhecimento de suas necessidades cognitivas e do conhecimento que elas possuíam a respeito do SEA.

Alguns caminhos podem ser adotados na pesquisa de intervenção, variando os contextos das investigações que partem dessa mesma metodologia. Segundo Spinillo e Lautert (2009), as duas formas em que podem ocorrer as pesquisas de intervenção são: “em situações experimentais controladas (ou em laboratórios) e em sala de aula” (SPINILLO; LAUTERT, 2009, p. 303). A principal diferença entre os dois contextos apresentados pelas autoras é o controle do pesquisador diante das situações de interação e mediação com os participantes. Nas palavras das autoras:

Intervenções oferecidas no contexto experimental ocorrem em situações controladas, através de interações individuais ou em pequenos grupos

previamente definidos. Já no contexto de sala de aula, as intervenções, ainda que planejadas, não estão sujeitas a um controle rigoroso como nas situações de laboratório (SPINILLO; LAUTERT, 2009, p. 303).

Achamos importante ressaltar que, mesmo quando se trata de uma pesquisa em caráter controlado, muitos elementos do contexto em que a pesquisa é realizada, que não estavam no planejamento de uma sessão, podem interferir no processo de investigação. Em nosso estudo, por exemplo, realizamos as sessões com as crianças em salas da escola e alguns fatores influenciaram a rotina da pesquisa: barulhos no prédio escolar, crianças ou professoras que precisavam entrar na sala para pegar algum objeto, atividades que deixavam as crianças mais ou menos agitadas, entre outros.

A pesquisa de intervenção, sendo uma ação que visa ao avanço na aprendizagem dos sujeitos envolvidos, requer planejamento pedagógico das situações de mediação. No nosso estudo, as situações de aprendizagem tiveram como princípio a interação e como situações de testagem o uso de materiais pedagógicos. A organização e estrutura do Programa Escrita Inventada serão apresentadas no próximo tópico.

Segundo Rocha e Aguiar (2003), os fundamentos teóricos da pesquisa-intervenção “vêm viabilizando a construção de espaços de problematização coletiva junto às práticas de formação e potencializando a produção de um novo pensar/fazer educação” (ROCHA; AGUIAR, 2003, p. 64). Dito isso, esse tipo de pesquisa não visa a uma mudança imediata diante das ações pedagógicas aplicadas durante o estudo, pois a transformação e o desenvolvimento profissional são consequências da conexão “entre a teoria e a prática, assim como entre o sujeito e objeto” (ROCHA; AGUIAR, 2003, p. 71).

Outro aspecto importante é o fato de que as pesquisas de intervenção têm intenção de “descrever detalhadamente os procedimentos realizados, avaliando-os e produzindo explicações plausíveis, sobre seus efeitos, fundamentadas nos dados e em teorias pertinentes.” (DAMIANI, *et al.* 2013, p. 59).

Para Spinillo e Lautert (2009),

As ocasiões de testagem consistem na aplicação de uma tarefa (ou conjunto de tarefas) que examina o conhecimento dos participantes em diferentes momentos da investigação. Na maioria das vezes, a análise dos dados incide sobre os resultados obtidos no pré e no pós-teste, realizando-se comparações entre eles [...]. (SPINILLO; LAUTERT, 2009, p. 305).

Nesta pesquisa, foram aplicados testes de escrita de palavras com objetivo de verificar o nível conceitual de escrita em que as crianças se encontravam antes (pré-testes) e depois (pós-testes) da realização do Programa Escrita Inventada. Vale destacar que, ao longo do trabalho, ocorreram encontros entre as pesquisadoras, nos quais foram discutidas as interações entre as crianças e as reflexões metalinguísticas feitas por elas durante a escrita coletiva das palavras, o que garantiu uma maior confiabilidade na coleta e posterior análise dos dados.

2.2 O Programa Escrita Inventada

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

O programa pressupõe uma aprendizagem colaborativa, que se concretiza na discussão e na interação entre crianças e o pesquisador-mediador. Considerando que o contexto pedagógico criado por esta proposta de trabalho pode se tornar um espaço privilegiado para que as interações, reflexões e mediações do adulto junto às crianças ocorram, o Programa Escrita Inventada promove condições para que se examine o proposto na presente pesquisa – os resultados dos testes individuais, anteriores e posteriores às sessões do programa. Embora as escritas inventadas das crianças em suas produções coletivas e o diálogo entre o grupo e as reflexões promovidas pelos confrontos durante os encontros mediados também possam ser analisados através do Programa Escrita Inventada, estes dados não foram o foco de nossa investigação.

2.2.1 Organização e funcionamento das sessões

Durante o Programa Escrita Inventada realizado em nossa pesquisa, foram organizados oito encontros (2 vezes/semana) ao longo do mês de setembro do ano de 2017. Os encontros foram realizados para os 03 grupos nos mesmos dias, respeitando o tempo necessário para a discussão das escritas propostas, de acordo com o envolvimento das crianças. Entretanto, as sessões não excederam o tempo de 20 minutos, prezando o bem-estar das crianças participantes, com intuito de não as prejudicar no desenvolvimento das demais atividades da rotina escolar e tomando o devido cuidado para não gerar cansaço e o desconforto nas crianças.

A disposição da mesa e das cadeiras para as sessões seguiu um critério de organização. As crianças sempre estavam de frente umas para as outras, para que as discussões coletivas fossem facilitadas. Também era de nosso interesse que a pesquisadora-mediadora estivesse sempre bem próxima às crianças, favorecendo os momentos de mediações.

Figura 2 – Organização da sessão com as crianças do Grupo Experimental 1



Fonte: Trecho de filmagem durante a sessão, coleta de dados (2017).

Figura 3 – Organização da sessão com as crianças do Grupo Experimental 2



Fonte: Trecho de filmagem durante a sessão, coleta de dados (2017).

Figura 4 – Organização da sessão com as crianças do Grupo controle



Fonte: Trecho de filmagem durante a sessão, coleta de dados (2017).

As filmagens e anotações em caderno de campo possibilitaram análises posteriores às sessões e discussões qualitativas referentes aos dados. Vale ressaltar que, por vezes, foi difícil encontrar uma posição adequada para dispor a câmera, na tentativa de registrar todos os instantes do encontro, sem perder nenhuma característica da sessão (fala, movimento, expressão). No entanto, entendemos que este é um fator comum entre as pesquisas e que, por

isso, é preciso realizar registros de outras formas, como no caderno de campo, por exemplo. Após cada sessão, também realizávamos uma conversa entre as pesquisadoras, o que nos possibilitou registrar percepções imediatas de cada encontro.

2.2.2 Palavras utilizadas durante as sessões

Em cada sessão do programa foram propostas a escrita de 03 palavras aos grupos 1 e 2 de crianças. As palavras foram agrupadas a partir dos fonemas que seriam mais evidenciados em cada encontro, pois a intenção era fazer com que as crianças refletissem de maneira mais focalizada em um fonema específico, com auxílio das mediações. Nas sessões 7 e 8, os fonemas evidenciados nas palavras foram mesclados, com intuito de retomar as reflexões ocorridas em sessões anteriores.

Tabela 6 – Palavras usadas durante as sessões do Programa Escrita Inventada

1ª Sessão		2ª Sessão	
D	DEDO	M	MEDO
	DEU		MAU
	DIA		UMA
3ª Sessão		4ª Sessão	
T	TEIA	P	PÉ
	TATU		PATO
	TATA		PATETA
5ª Sessão		6ª Sessão	
V	VEIA	L	LUA
	VOVÓ		LUVA
	VIU		LIA
7ª Sessão		8ª Sessão	
D / M	DEDO	V / P	VELA
	MEDO		PULA
	MOLA		PATO

Fonte: Elaborada pela autora.

2.2.3 *Estrutura interna da sessão*

No início do horário escolar, as pesquisadoras iam até a sala de aula e cumprimentavam a professora e a turma, combinando o início das tarefas. Com a lista dos grupos, as pesquisadoras chamavam as crianças pelos nomes e dava-se início às sessões. Já nas primeiras semanas as crianças deduziram que cada grupo sempre era composto pelos mesmos colegas e que seriam chamados em um mesmo momento, agilizando o processo de organização.

As salas nas quais foram realizadas as sessões nem sempre foram as mesmas. Era preciso verificar, a cada dia, qual espaço estaria vago no momento da realização do programa, para que pudéssemos nos organizar. Vale ressaltar que, por vezes, os ruídos do pátio e dos corredores foi um desafio durante as sessões, dispersando a atenção do grupo ou comprometendo o áudio das gravações. Entretanto, compreendemos que essas eventualidades são comuns às pesquisas de campo e estamos cientes de que a rotina da escola, principalmente de educação infantil, acontece em um ambiente de brincadeiras, conversas e descobertas, sendo, o barulho, um fator inevitável.

Para a realização de cada sessão foram estabelecidas 03 palavras, como já mencionado e exemplificado no tópico anterior (Tabela 6). Durante a sessão, buscou-se apresentar as palavras de maneira contextualizada, fazendo uso de pequenas histórias, conversas, imagens e/ou cantigas, com intuito de fazer com que as crianças estabelecessem relação de significado com o que deveria ser registrado. Depois de apresentar a palavra ao grupo, a pesquisadora-mediadora dava início à discussão, perguntando como poderiam escrever tal palavra. No decorrer da sessão, o grupo experimental 1, que fez uso das letras móveis, pôde manusear o recurso pedagógico e explorar o material enquanto apresentavam suas ideias aos colegas e à pesquisadora-mediadora. As letras móveis ficavam dispostas sobre a mesa, à disposição do grupo. Todas as letras do alfabeto estavam disponíveis para cada sessão e para a escrita de cada palavra, ou seja, não eram previamente selecionadas pelas pesquisadoras. As crianças foram convidadas a manusear as letras à medida que a verbalizavam suas hipóteses e as concretizavam com as letras. Algumas estratégias de organização foram utilizadas com as crianças deste grupo, como, por exemplo, estabelecer combinados para o manuseio das letras (explicando o motivo de pegar a letra, pegar uma de cada vez) e ouvir a ideia que o outro deseja compartilhar.

As crianças do grupo experimental 2 também apresentaram e compartilharam seus pensamentos, sendo mediados pela pesquisadora. Após chegarem a um consenso da letra que deveriam registrar, a escrita era feita com uma caneta hidrocor em um pedaço de papel. O

registro geralmente era realizado pela pesquisadora-mediadora, entretanto, em alguns momentos foi permitido que as crianças o fizessem. Tal organização era acordada antes de se iniciar a sessão e todas as crianças do grupo estavam cientes de como aconteceriam os registros naquele dia.

As discussões coletivas permitiram que as crianças apresentassem suas ideias sobre a escrita e as confrontassem com as opiniões dos colegas, que muitas vezes eram contrárias às suas. A pesquisadora-mediadora instigou a participação de todos os participantes, fazendo perguntas, pedindo explicações para alguns pensamentos e promovendo diálogos entre as crianças. Diferentes estratégias foram usadas durante as intervenções, de acordo com os questionamentos e inquietações que o grupo apresentava, ou conforme observações da pesquisadora-mediadora, com propósito de instigar o diálogo entre crianças.

Em estudo anterior (LANZA, 2018), que compõe os estudos desenvolvidos pelo GPA – grupo de pesquisa no qual se insere esse trabalho, foram identificadas e classificadas 10 estratégias de intervenção usadas em um Programa Escrita Inventada.

Tabela 7 – Estratégias de intervenção usadas no Programa Escrita Inventada

Categorias de mediação	Definição	Função	Glossário de exemplos
1 - Gestão	Administração das interações que possibilitam a escrita coletiva da palavra (troca de ideias, expressão de opiniões, discussão em torno de uma ideia, colocação de argumentos, tomada de decisões coletivas etc.).	Gestão da participação das crianças.	Todo mundo concorda que tem a letra “i”?
			Vamos ouvir o que o Rafael vai falar.
			A Lara está falando que começa com “v”. O que vocês pensam?

Categorias de mediação	Definição	Função	Glossário de exemplos
2 - Questão	Introdução de um problema ou de uma ideia para que as crianças discutam.	2.1- questão dirigida para a relação letra/som	Você escuta a letra “i”?
			Discutindo a escrita da palavra pato: por que vocês acham que devemos escrever um “a” para “pa”?
			Já está aqui escrito “pau” ou escrevemos mais alguma letra?
		2.2- questão dirigida para a sequência ou a posição da letra na palavra	Essa é a última. Qual é a primeira letra?
			Laura, a letra “p” é antes ou depois da letra “a”?
			Então o “a” vem depois da letra “t”?
		2.3- questão dirigida para a quantidade de letras na palavra	Vocês acham que tem de colocar mais letras nessa palavra?
			Por que vocês acham que a palavra tem duas letras?
			Enzo, ela pôs o “t” e o “e”. E acabou a palavra?
		2.4- questão dirigida para o uso do espaço no papel e a direção da escrita	Mas tem de escrever até ao fim da folha?
Escrevemos nessa direção do papel?			
3 - Sinalização	Fornecimento de pistas para que a criança focalize uma propriedade do sistema de escrita alfabética.	3.1- sinalização para facilitar uma análise fonológica	Fala “veia”, será que a gente escuta a letra “i”?
			“pa...”. (alonga a pronúncia do som a)
			Você está em dúvida? Fale a palavra devagar.
		3.2- sinalização para facilitar uma análise entre partes orais da palavra e partes escritas	A escolha da palavra “teia” - sílaba inicial sinaliza uma letra conhecida pelas crianças: que letra devo escrever para o som do início da palavra “teia”?
Discutindo a escrita da palavra “tatu”: bom, vamos escrever “ta” e não apenas “a”. Pensem.			
4 - Reelaboração	Ampliação, reformulação ou recapitulação de ideias dos participantes para não deixar passar ideias ou propostas importantes para fazer o pensamento do grupo avançar.	4.1-precisão/retomada	Carlos, você está achando que a terceira letra é “a”.
			Já escrevi o “p” que vocês decidiram. Agora precisam pensar no que falta.
			Nós já sabemos que tem a letra “i” e a letra “a”. E Rafael tinha falado que a palavra tem três letras. Então ainda falta.
		4.2- síntese	Carlos falou que é com “d” e depois com “a” para escrever “da”.
			Lara disse que se a gente colocar mais letras nessa palavra vamos ter quatro letras para escrever “dedo”.
			Vocês estão pensando nas letras “v” e “a”. Mas Lara acha que tem a letra “i” também. Pensem na ideia da Lara.

Categorias de mediação	Definição	Função	Glossário de exemplos
5 - Avaliação (feedback)	Indicação para que as crianças reformulem uma ideia ou reforço de ideias elaboradas e de conhecimentos demonstrados pelas crianças.	5.1- desacordo explícito da ideia da criança	Não é, não.
			Não é. Vocês precisam pensar mais um pouco.
			Lara, olha, seu nome não começa com a mesma letra dessa palavra. Pense bem.
		5.2- confirmação da ideia da criança	Pois é. Muito bem.
			Vocês estão pensando bem para escrever a palavra.
			Isso mesmo! O nome do Rafael começa com a letra “r”!
6 - Confronto	Confronto entre as hipóteses elaboradas pelas crianças e as propriedades do sistema de escrita alfabética.	Diálogo com a lógica alfabética.	Eles pensaram igual, olha: letra “i”, letra “i”. Letra “a”, letra “a”. O que tem de diferente?
			Por que será que vocês pensaram “teia” com a letra “t” e eles pensaram “teia” com a letra “t” e com a letra “e”. Por que será? Será que tem a letra “e” aí?
			Os meninos da outra escola acharam que tinham mais duas letras. Olhem que interessante. Eles acharam que tinha a letra “i”.
7 - Focalização	Focalização da atenção para a palavra a ser escrita.	Focar a atenção.	Nós já escrevemos uma parte da palavra. A parte “pa”. Agora nós queremos escrever o que?
			Vejam lá aqui esta letra. Essa é a letra...
			Atenção crianças, a palavra que estamos escrevendo é “veia”.
8 - Explicação	Indicação para que as crianças verbalizem uma ideia elaborada ou em elaboração; informações fornecidas sobre propriedades e funcionamento do sistema de escrita alfabética.	8.1- pedido de explicação	Por que? Explica para seus colegas.
			Vocês precisam explicar por que acham que a letra “a” para o Rafael.
			Explica para os colegas por que você pensa que é um “p”.
		8.2- explicação do adulto	Às vezes no fim das palavras o “o” faz o som de “u”.
			Com “m”, “e” e “u” faz “meu”.
			Com “i” e com “a” faz “mia”. “P” antes do “a” eu escrevo “pa”.
9 - Modelagem	Evidência de procedimentos envolvidos em análises metalinguísticas, na escrita ou leitura de palavras.	Mostrar como se faz.	Vamos falar bem devagarzinho, “te – ia”.
			Rafael tem razão, a palavra “navio” também tem som parecido com a palavra “viu”, “v...iu”, “nav...io”.
			Eu vou passar o dedo pra mostrar o que eu estou lendo, olha!
10 - Registro	Monitoramento do pensamento das crianças por meio do registro.	Escrever a palavra com as crianças.	Então vamos escrever um “d”.
			Escrevendo a palavra “Beto”: que letra acham que é a seguir? Um “t”? [escrita: bt]
			Então tá! [escrita: d] a letra “d” já está aqui.

Fonte: (LANZA, 2018, p. 48 – 50).

Essas estratégias se tornaram referência para o planejamento e atuação das intervenções do programa implementado nesta pesquisa.

Após o grupo ter realizado as discussões e apresentado a escrita final da palavra, a pesquisadora-mediadora apresentou uma ficha com a escrita correta da palavra, promovendo o confronto entre as hipóteses das crianças e o funcionamento do SEA. A ficha era apresentada ao grupo, sem dizer que aquela era a escrita correta, mas como uma produção escrita de outras crianças que tinham outra forma de se pensar a escrita das palavras propostas nas sessões. De tal maneira que os questionamentos e os confrontos puderam prosseguir, sem que simplesmente as crianças aceitassem a grafia apresentada como correta. Ao fazermos uso dessa estratégia em nossa pesquisa, compartilhamos das ideias de Alves Martins e Silva (2006)⁸, citado por Reis (2015)

Estes programas assentam em alguns pressupostos, como a questão de serem criadas situações nas quais se confrontam as crianças com escritas alfabeticamente mais avançadas e desenvolvidas por crianças hipotéticas da mesma idade, no sentido de promover e gerar conflito cognitivo e levar à reflexão sobre a escrita, seguindo-se assim uma metodologia baseada nos referenciais teóricos sócio-construtivistas. Nestes momentos procura-se que as crianças comparem as semelhanças e diferenças entre as suas produções escritas com as escritas das crianças hipotéticas e indiquem, justificando, quais as letras que acham que devem ser escritas. (ALVES MARTINS, 2006 *apud* REIS, 2015, p. 20).

Para encerrar a sessão, respeitado o tempo e a disponibilidade das crianças, as pesquisadoras se despediam das crianças, agradecendo-as, e o grupo retornava para as atividades com o restante da turma. É importante evidenciar que o programa não foi realizado nos momentos de recreio ou de atividades excepcionais da escola (teatros, apresentações musicais, programação especial para semana das crianças, etc.).

2.2.4 Letras Móveis – Material pedagógico no Programa Escrita Inventada

As letras móveis foram usadas com a intenção de possibilitar que, durante as reflexões metalinguísticas, as crianças pudessem visualizar as letras e, a partir disso, dialogar sobre a

⁸ ALVES MARTINS, M.; SILVA, C. The impact of invented spelling on phonemic awareness. *Learning and Instruction*, 16 (1), 41-56. 2006.

escrita das palavras tendo o recurso pedagógico disponível para manuseio e maior autonomia durante as sessões de escrita inventada.

Segundo Starling (2016), alguns recursos podem ser pensados exclusivamente para o uso de práticas pedagógicas e outros podem estar presentes no contexto social e serem usados em atividades escolares no processo de ensino e aprendizagem. Acreditamos que o conceito do termo ‘recursos pedagógicos’ é relevante para este estudo, uma vez que nosso objeto de pesquisa se trata de um tipo de recurso. Por isso, apresentamos a definição feita por Starling (2016),

Conceituar recursos pedagógicos implica, primeiramente, considerá-los como produções culturais criadas pela humanidade ao longo do tempo. A maneira como eles são selecionados e utilizados no contexto escolar vincula-se a uma determinada visão de educação e de sociedade que se pretende construir (STARLING, 2016, p. 3).

Em nossa pesquisa bibliográfica mencionada anteriormente, percebemos que os estudos que fazem referência ao uso das letras móveis na alfabetização não tratam este recurso como objeto central da investigação, ou seja, as letras móveis são, geralmente, citadas como uma das práticas pedagógicas usadas pelos professores alfabetizadores em momentos específicos da rotina escolar como, por exemplo, para o diagnóstico dos níveis de escrita ou para perceber as dificuldades dos alunos. Neste caso, não encontramos investigações que fizessem relação às letras móveis da mesma maneira com que os instrumentos serão abordados em nossa pesquisa. Outra percepção que tivemos ao realizarmos a busca por trabalhos sobre o tema foi de que as letras móveis foram, por vezes, relacionadas às mediações com alunos com necessidades educacionais especiais, “para otimizar o desenvolvimento das atividades desses discentes” (SILVA et al. 2008, p. 2).

Entendemos que as letras móveis, servem como suporte visual para a reflexão fonológica das crianças, principalmente quando a mediação docente acontece em grupos e permite a mediação e interação entre os aprendizes. Diferente das pesquisas que encontramos, que têm as letras móveis como um recurso casual nas práticas pedagógicas, o estudo aqui proposto investigou o processo de evolução de escrita das crianças, à medida que interagem entre si e com o mediador, visualizando as letras a partir dos recursos pedagógicos dispostos durante as sessões. As reflexões das crianças sobre a língua escrita puderam ser observadas à medida que elas utilizaram as letras móveis para registrar, espontaneamente, as palavras ditadas

pelo mediador. O uso das letras móveis em programas de intervenção na escrita inventada das crianças é, portanto, nosso objeto de investigação.

As letras móveis de madeira usadas em nossa pesquisa já foram exemplificadas na Introdução deste trabalho (ver Figura 1). Entretanto, achamos pertinente identificar outros modelos desse recurso, em outros formatos e materiais. Acreditamos que, independente do material, as letras móveis, como recurso pedagógico, possibilitam semelhantes oportunidades às crianças e às intervenções.

Figura 5 – Letras móveis de papel



Fonte: Material pedagógico fotografado para fim desta pesquisa.

Figura 6 – Letras móveis de plástico



Fonte: Material pedagógico fotografado para fim desta pesquisa.

Figura 7 – Letras móveis de madeira



Fonte: Material pedagógico fotografado para fim desta pesquisa.

2.3 Público-alvo da pesquisa

Como já foi mencionado anteriormente, o público-alvo da nossa investigação eram as crianças de 5 anos de idade, matriculadas na educação infantil em uma escola municipal de Belo Horizonte. A escola em que a pesquisa foi realizada possuía duas turmas de 5 anos, uma no turno da manhã e outra no turno da tarde. Optamos, então, por realizar a pesquisa com a turma do turno vespertino, devido à disponibilidade das pesquisadoras e melhor organização para a efetivação do programa, composta por 21 crianças, sendo 12 do gênero feminino e 9 do gênero masculino, entre 65 e 72 meses⁹.

2.4 Caracterização da escola

A pesquisa foi realizada em uma escola municipal de Belo Horizonte onde é desenvolvido um projeto de investigação sobre a mediação em escritas inventadas de crianças, desde 2015, pela orientadora desta pesquisa.

Localizada na zona norte da capital, próxima ao *campus* Pampulha da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a escola, atualmente, atende 172 crianças e funciona em dois turnos (manhã e tarde), sendo que todas as turmas, 10, funcionam em meio período. Os alunos da escola têm entre 2 e 5 anos de idade, residem próximo à escola, nos bairros Liberdade, Dona Clara, Santa Rosa, Universitário e São Francisco. A distribuição de vagas e o cadastro para

⁹Uma criança da turma completou 6 anos de idade no mês em que a pesquisa foi realizada.

matrícula na escola, atualmente, acontecem através do georreferenciamento e, por isso, os responsáveis devem fazer a inscrição pelo site da PBH (Prefeitura de Belo Horizonte) e comprovarem o endereço, que deve estar no nome do pai ou da mãe da criança. Segundo informações adquiridas na secretaria da escola, há dois anos foi implantado esse tipo de cadastro *online* e todas as famílias que solicitam vaga são contempladas, sem ser necessário sorteio ou lista de espera.

O espaço físico da escola é dividido em dois andares. A infraestrutura compreende 10 salas de aula, 1 sala de artes, 1 biblioteca, 1 brinquedoteca, secretaria, coordenação, direção, sala de professores, 2 fraldários, 7 banheiros – sendo 4 para crianças e 3 para adultos, 1 cozinha e 1 refeitório, 1 espaço coberto onde as crianças brincam e se organizam para entrada e saída e 1 parque infantil em área descoberta.

No ano de 2014 a escola participou de um projeto de pesquisa realizado pela Faculdade de Educação – UFMG em parceria com o MEC, “Práticas de leitura e escrita na Educação Infantil”, que teve como pesquisadora responsável a professora Sara Mourão, também orientadora desta pesquisa. Os resultados foram apresentados em 13 de junho de 2017, com a presença da professora da escola Alessandra de Caux. Durante o evento¹⁰, CEALE Debate/Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da FaE/UFMG, dialogou-se sobre a prática pedagógica desenvolvida na escola, com foco nas possibilidades de aprendizagem e de inserção da criança no mundo da escrita no contexto escolar.

A docente iniciou sua apresentação descrevendo a prática de projetos institucionais, pensados para todas as turmas da escola, envolvendo os alunos e a comunidade escolar. A definição temática dos projetos é discutida pela equipe pedagógica no início de cada ano letivo, considerando o contexto das crianças e a realidade em que estão inseridas. Cada professora é responsável por adaptar a temática ao seu grupo, de acordo com as características: faixa etária, particularidades e curiosidades.

Durante sua exposição, Alessandra de Caux, relatou momentos de roda de conversa, reflexões, interações e registros (individuais e coletivos) em que a escrita esteve presente na rotina das crianças durante o ano. A professora e pesquisadora Sara Mourão Monteiro apontou, durante sua exposição, que a escola investe em situações de interação intensa, onde as crianças vivenciam contextos de letramento significativos entre elas e entre os adultos, mediados pela linguagem escrita. Em observações e discussões diante das práticas que eram exercidas com as crianças em sala de aula, as pesquisadoras estabeleceram 5 categorias de análises: “A escrita e

¹⁰ Pode-se ter acesso à palestra através do link <https://www.youtube.com/watch?v=nAy7RILgN6A>.

as experiências no contexto escolar; A escrita e os processos de conhecer; A escrita e as relações sociais; A escrita como objeto de reflexão metalinguística; A formação literária.”¹¹

Diante das explorações e exemplificações apresentadas no CEALE, percebemos que a escola valoriza o processo de aquisição de escrita a partir de práticas que incluem as crianças em contextos significativos, entendendo-as como sujeitos ativos e produtores do próprio conhecimento. Assim, nos ficou claro que, nesta escola, o processo de aprendizagem da leitura e da escrita se dá em situações diferenciadas, partindo da realidade e do interesse das crianças e possibilitando interações, compartilhamento de saberes e descobertas. Ou seja, o planejamento é pensado a partir do que é relevante para o crescimento integral das crianças, o que, para nós, é essencial durante a formação e o desenvolvimento desses sujeitos.

2.5 Avaliação da turma para seleção e organização dos grupos de pesquisa

2.5.1 Teste de consciência silábica

Um dos parâmetros usados para selecionar e avaliar os participantes da pesquisa foi a avaliação da consciência fonológica. O instrumento utilizado foi o teste CONFIAS (Consciência Fonológica Instrumento de Avaliação Sequencial).

Considerando o SEA brasileiro, o teste CONFIAS tem o propósito de avaliar as habilidades relacionadas à consciência fonológica de maneira completa e sequencial. Moojen, et al. (2003) justificam que:

A maioria dos testes de consciência fonológica utilizados no Brasil é adaptada de estudos realizados em outros países. Esses testes, em geral, não consideram as características fonológicas do português e abrangem poucas atividades para acessar a consciência fonológica. Assim, faz-se necessária a elaboração de um teste mais abrangente e que considere as características do português brasileiro. (MOOJEN, et al. p. 10, 2003).

Compartilhamos da ideia de que a aprendizagem da leitura e da escrita vai além de apenas codificar e decodificar grafemas e fonemas, sendo necessário que o aprendiz seja capaz

¹¹ Informação obtida em Power Point disponibilizado no CEALE Debate de 13 jun. 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nAy7RILgN6A>. Acesso em: 04 dez. 2018.

de “[...] reconhecer, decompor, compor e manipular os sons da fala, o que corresponde à consciência fonológica. (MOONJEN *et al.* p. 11, 2003).

Entendendo a consciência fonológica como “[...] a capacidade de refletir sobre os sons da fala e manipulá-los, englobando a consciência de sílabas, rimas, aliterações, unidades intrassilábicas (ataque e rima) e fonemas” (MOONJEN *et al.* p. 9, 2003), o teste CONFIAS abrange atividades que contemplam diferentes habilidades cognitivas, organizando a complexidade das tarefas de forma gradativa, ou seja, as atividades de sílabas e de fonemas vão tornando-se mais complexas à medida que avançam no teste, nos possibilitando compreender, com a aplicação dos testes, o nível de consciência fonológica das crianças participantes do nosso estudo.

O teste é indicado para crianças a partir de 4 anos de idade e pode ser usado por profissionais da saúde (fonoaudiólogos, psicólogos) e da educação (pedagogos, psicopedagogos, professores). Dividido em duas partes, Consciência da sílaba e Fonema, os itens que compõem o teste CONFIAS são, respectivamente:

Consciência da sílaba

- S1 – Síntese
- S2 – Segmentação
- S3 – Identificação de sílaba inicial
- S4 – Identificação de rima
- S5 – Produção de palavra com sílaba dada
- S6 – Identificação de sílaba medial
- S7 – Produção de rima
- S8 – Exclusão
- S9 – Transposição

Consciência do Fonema

- F1 – Produção da palavra que inicia com o som dado
- F2 – Identificação do fonema inicial
- F3 – Identificação do fonema final
- F4 – Exclusão
- F5 – Síntese
- F6 – Segmentação
- F7 – Transposição

As tarefas consistem sempre em duas etapas: primeiramente o aplicador é orientado a dar as instruções para a criança e, para se certificar de que ela entendeu o que foi proposto, são dados dois exemplos iniciais, que devem ser explorados com as crianças. Neste primeiro momento, o aplicador deve certificar-se de que a criança compreendeu o que deve ser feito. Caso contrário, a resposta correta dos exemplos deve ser apresentada à criança, e novas informações sobre a tarefa devem ser fornecidas, possibilitando o entendimento da atividade. Posteriormente, inicia-se a aplicação do teste, sem a intervenção do aplicador perante as respostas das crianças.

Figura 8 – Exemplo de Tarefa S1- Síntese

S 1 – Síntese	
<p><i>“Nós vamos brincar com os sons das palavras. Eu vou dizer uma palavra separada em pedaços: so-pa. Que palavra eu disse?”</i></p> <p>Pronuncie a palavra ‘sopa’ com um breve intervalo entre cada sílaba: so – pa.</p> <p><i>“E agora pi – ja – ma. Que palavra eu disse?”</i></p> <p>Exemplos: so – pa = sopa pi – ja – ma = pijama</p>	<p>Palavras-alvo</p> <p>bi – co sor – ve – te má – gi – co e – le – fan – te</p>

Fonte: Teste CONFIAS

Entendemos que o teste consiste em auxiliar na verificação de quais habilidades em relação à consciência fonológica a criança já tem domínio e, nesta pesquisa, selecionamos 5 tarefas focadas na consciência silábica: síntese, segmentação, identificação inicial, identificação final de unidades silábicas de palavras orais e produção de palavras orais a partir de uma determinada sílaba. A escolha dessas 5 tarefas listadas acima se justifica por tratarem de habilidades mais apropriadas para o início da aprendizagem da escrita, abordando unidades mais perceptíveis da palavra e, por esse motivo, mais convenientes ao contexto desta pesquisa.

Em seguida, explicaremos e exemplificaremos cada tarefa usada neste estudo.

A tarefa de segmentação consiste em pronunciar a palavra separando as sílabas. Ex.: O aplicador pronuncia GATO, anunciando qual palavra deve ser segmentada e a criança deve pronunciar as sílabas separadamente GA - TO. O mesmo deve ser feito com as outras palavras-alvo estabelecidas pelo teste para essa tarefa.

A tarefa de síntese exige que a criança faça a junção das sílabas ditas pelo aplicador. Ou seja, ele irá ouvir a palavra segmentada (em sílabas) e deve pronunciá-la como um todo. Ex.: O

aplicador diz BI - CO e a criança deve pronunciar BICO. O mesmo deve ser feito com as outras palavras-alvo estabelecidas pelo teste para essa tarefa.

A tarefa de identificação de sílaba inicial requer que a criança visualize uma imagem (ficha concedida pelo teste CONFIAS) e perceba qual o som da sílaba inicial, identificando, dentre as 03 palavras ditas pelo aplicador, qual inicia com a mesma sílaba da figura. Ex.: O aplicador mostra a figura FACA, pergunta: “Que desenho é esse?” (MOONJEN *et al.* p. 23, 2003) e a criança deve falar o nome do objeto (FACA). Em seguida, o aplicador diz 03 palavras: FADA - VASO – LATA. A criança deve identificar que FADA começa com a mesma sílaba de FACA. O mesmo deve ser feito com as demais alternativas estabelecidas pelo teste para essa tarefa.

A tarefa de identificação de rima também faz uso de imagens concedidas pelo teste. O aplicador deve mostrar o desenho à criança perguntando o nome do objeto. Depois, o aplicador diz o nome de três objetos e a criança deve perceber qual delas termina como o desenho. Ex.: mostra-se o desenho de uma flor para a criança e a mesma verbaliza o nome da imagem. Em seguida, o aplicador diz: “Eu vou dizer 3 palavras e quero que você me diga qual delas termina (ou rima) como” (MOONJEN *et al.* p. 24, 2003) flor. Então, o aplicador diz: PÃO - DOR - TREM e a criança deve identificar que DOR termina (ou rima) como FLOR.

A tarefa de produção de palavra com a sílaba dada requer que a criança perceba a sílaba dita pelo aplicador e estabeleça relação desse som com o início de palavras que ele já conhece. Ex.: O aplicador diz: Que palavra começa com CA? A criança precisa dizer palavras que comecem com a sílaba CA, como CAVALO, CANETA, CACHORRO, CABEÇA, etc.

2.5.2 *Teste de leitura*

Visando formar grupos que ainda não utilizavam estratégias alfabéticas para a leitura (crianças não leitoras), foi solicitado a todas as crianças da turma a leitura de oito palavras, apresentadas na Tabela 8.

Tabela 8 – Palavras usadas no teste para seleção das crianças participantes da pesquisa

BOTA
VILA
TIME
MALA
LATA
DEDO
PAU
FIO

Fonte: Elaborada pela autora.

Das 8 palavras, 6 apresentam configuração CV-CV, sendo todas dissílabas e paroxítonas. As outras 2 palavras, ambas paroxítonas, são compostas por 3 letras. A palavra PAU apresenta configuração CVV, contendo um ditongo decrescente. A palavra FIO apresenta configuração CV-V, contendo um hiato.

A seleção das palavras aconteceu de maneira a fazer com que as crianças fossem apresentadas a diferentes possibilidades de leitura, antecipando configurações silábicas que seriam trabalhadas nas sessões do programa.

2.5.3 Nomeação de letras

Nesta etapa da investigação, a proposta foi de que as crianças nomeassem as letras. O material utilizado foi uma ficha com todas as letras do alfabeto impressas em caixa alta, ou seja, letra maiúscula, em ordem aleatória. A estratégia da disposição das letras foi pensada para que, no momento da tarefa, a memorização pelas crianças da ordem em que aparecem no alfabeto não influenciasse no reconhecimento das letras.

A pesquisadora-mediadora, individualmente, apontava para cada letra da ficha e pedia para que a criança nomeasse, uma por uma.

2.6 Avaliação das crianças que compuseram os grupos de pesquisa

As avaliações inicial (pré-teste) e final (pós-teste) tiveram como objetivo registrar as hipóteses conceituais de escrita e as estratégias de reconhecimento de palavras pelas crianças que foram selecionadas para os 3 grupos de investigação. Dado o limite de tempo para realizar

esse trabalho, o teste de leitura não foi analisado. Gostaríamos de ressaltar a importância desses dados para futuras pesquisas a serem realizadas no GPA.

As 12 palavras usadas nos pré-testes e pós-testes de escrita com as crianças foram ditadas na mesma ordem em ambos os testes. As 10 palavras selecionadas apresentam configuração CV-CV, sendo todas dissílabas e paroxítonas. As outras 3 palavras, também dissílabas e paroxítonas, são compostas por 3 letras em uma configuração única CV-V, todas contendo hiato. Nesta pesquisa replicamos a seleção de palavras usadas em outros trabalhos sobre escrita inventada com a mesma orientadora deste trabalho.

Tabela 9 – Palavras usadas nos pré-testes e pós-testes de leitura e escrita

BOTA
DADO
VILA
PIA
TIO
MODA
LIA
FADA
MAPA
DAVI
BELO
PULA

Fonte: Elaborada pela autora.

CAPÍTULO 3 – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA

Neste estudo, buscou-se analisar os resultados de dois Programas de Escrita Inventada desenvolvidos com crianças de 5 anos, nos quais a reflexão metalinguística realizada durante a produção escrita pelas crianças foi mediada com e sem o uso das letras móveis. Para isso, neste capítulo, analisaremos os resultados dos pré e pós-teste dos Programas de Escrita Inventada. Interessa-nos identificar possíveis avanços e interações ocorridas entre os participantes, evidenciadas no processo de pesquisa de intervenção. Retomaremos nos próximos parágrafos as perguntas que nortearam a análise dos resultados, mesmo que estas já tenham sido apresentadas na introdução deste trabalho. As discussões que aqui se apresentam tendem a contribuir para estudos sobre o processo de aprendizagem e aquisição da escrita pelas crianças, considerando suas hipóteses de escrita, a interação entre elas e o adulto e o desenvolvimento promovido nesses momentos, os conflitos cognitivos e outros elementos que acharmos pertinentes ao analisarmos os resultados obtidos nesta pesquisa.

Usaremos a letra inicial, em caixa alta, do nome de cada participante da pesquisa, visando, exclusivamente, preservar a identidade das crianças e facilitar o entendimento durante nosso texto.

Para análises das produções das crianças tomamos como referência o resultado e o processo de suas escritas (registrado por meio de anotações das observações realizadas durante a aplicação dos testes pelas pesquisadoras).

3.1 A formação dos grupos de trabalho

Para que pudéssemos organizar as crianças nos grupos de pesquisa, realizamos inicialmente, como já dito no capítulo anterior, testes de consciência silábica e de nomeação de letra. Os resultados desses testes evidenciam características das habilidades fonológicas testadas e o número de letras com as quais as crianças estavam familiarizadas. Como se pode ver na Tabela 10, os grupos foram formados buscando-se a equivalência entre os resultados desses dois testes. Assim, os resultados da cada criança, por ordem de seleção (linha que indica a ordem dos participantes em cada grupo), são semelhantes nos 03 grupos.

Tabela 10 – Formação dos grupos de pesquisa

Participante	Grupo Controle	Grupo Experimental 1	Grupo Experimental 2
	Resultado consciência silábica – nomeação de letra	Resultado consciência silábica – nomeação de letra	Resultado consciência silábica – nomeação de letra
1	16 – 22	14 – 21	18 – 21
2	16 – 18	16 – 14	16 – 13
3	15 – 24	15 – 26	15 – 25
4	20 – 24	17 – 26	19 – 26

Fonte: Coleta de dados (2017).

Achamos pertinente ressaltar que, ao realizarmos os testes mencionados no parágrafo anterior, não tínhamos ainda informações que pudessem nos indicar os níveis conceituais em que as crianças se encontravam, pois somente após agruparmos as crianças que participariam dos Programas de Escrita Inventada passamos para a segunda etapa da investigação, que foi a aplicação do pré-teste de escrita.

Tabela 11 – Resultados individuais no teste CONFIAS e Conhecimento de letras

CRIANÇA	S1- SÍNTESE	S2- SEGMENTAÇÃO	S3- IDENTIFICAÇÃO INICIAL	S4- IDENTIFICAÇÃO FINAL	S5- PRODUÇÃO INICIAL	TOTAL CONSCIÊNCIA SILÁBICA	TOTAL RECONHECIMENTO DE LETRA
GRUPO CONTOLE							
A.	4	4	4	4	4	20	24
A.C.	3	4	4	0	4	15	24
L.	4	2	4	2	4	16	18
M.E.	4	4	2	3	3	16	22
GRUPO EXPERIMENTAL 1							
G.	4	4	2	0	4	14	21
M.	4	4	1	4	4	17	26
P.	4	4	3	1	4	16	14
T.	4	3	3	2	3	15	26
GRUPO EXPERIMENTAL 2							
B.	4	4	2	2	4	16	13
I.	4	4	2	2	3	15	25
R.	3	4	4	4	4	19	26
V.	4	4	3	3	4	18	21

Fonte: Coleta de dados (2017).

Podemos observar que os resultados do teste CONFIAS, apresentados na Tabela 11 evidenciam que as habilidades de síntese e segmentação são mais fáceis do que as habilidades de identificação, ou seja, são desenvolvidas com mais facilidade. É que “a capacidade de divisão em sílabas da cadeia oral da fala – palavras ou frases – manifesta-se, ao contrário, de forma espontânea, desde muito cedo.” (SOARES, 2016, p. 185).

Os dados sobre as habilidades de consciência silábica revelam, ainda, que as crianças tiveram melhor desempenho nas habilidades de síntese e segmentação silábica na palavra oral, reafirmando o que muitos autores discutem sobre o fato de que a consciência fonológica não pode ser tratada como um conjunto homogêneo de habilidades, mas, ao contrário, é preciso levar em conta as especificidades contidas em cada tarefa.

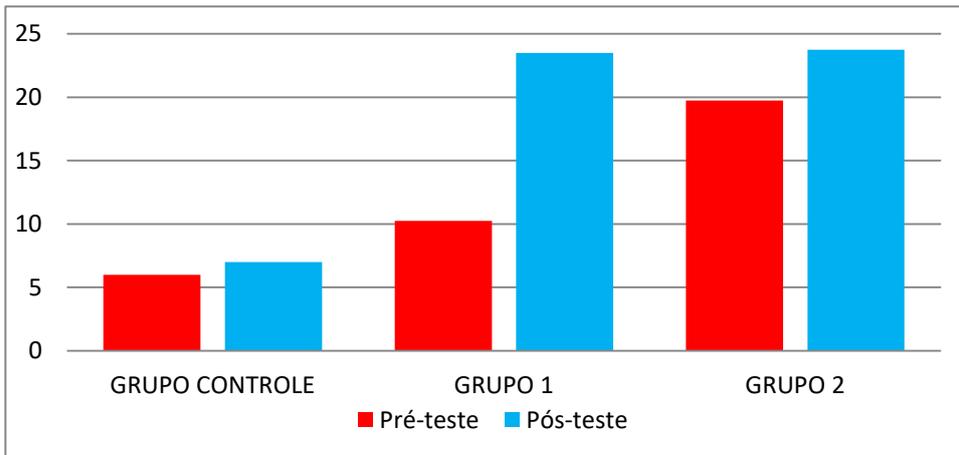
Nos próximos tópicos, apresentaremos e discutiremos os registros das crianças nos pré e pós-testes.

3.2 Impacto dos Programas de Escrita Inventada no registro das correspondências oral/escrito

Os resultados obtidos através dessa investigação nos indicam que todas as crianças participantes deste estudo avançaram em seu processo de compreensão do SEA. Esse dado indica que o fato de as crianças estarem imersas em diferentes contextos socioculturais letrados, incluindo a escola como espaço de promoção do letramento infantil, mobiliza a aprendizagem da língua escrita. As crianças são, em geral, curiosas e investigativas sobre o mundo cultural em que estão inseridas. Além disso, estão em fase de desenvolvimento da capacidade simbólica e, por isso mesmo, sensíveis aos diferentes sistemas simbólicos presentes no contexto social. Isso não significa que a ação pedagógica nessa fase do desenvolvimento seja desnecessária. Ao contrário, o fato de estarem sensíveis à aprendizagem e ao desenvolvimento da compreensão da natureza do SEA, nos confere a responsabilidade pedagógica de atender às necessidades das crianças por meio de práticas educativas na educação infantil, que busquem ajudá-las a avançarem no entendimento e no uso da língua escrita. A proposta de trabalho da escola pesquisada nos permite dizer que as crianças que constituíram os nossos grupos experimentais e controle eram estimuladas pelas práticas pedagógicas em sala de aula a fazerem uso e a refletirem sobre a língua escrita.

A partir dos resultados representados no Gráfico 1, pode-se notar que no pré-teste as crianças do grupo 2 apresentaram mais correspondências pertinentes entre letra/som, enquanto as crianças do grupo controle foram as que apresentaram resultados menores em relação a essa habilidade.

Gráfico 1 – Média das correspondências oral/escrito na escrita inventada dos grupos 1, 2 e controle



Fonte: Elaborado pela autora.

Com intuito de responder a primeira pergunta norteadora do nosso trabalho – ‘Será que as crianças que participaram de programas de intervenção de escrita irão evoluir mais na qualidade das suas escritas inventadas, do que as crianças que não participaram em tais programas?’ – e verificar se a hipótese proposta se confirma, analisamos os resultados apresentados pelas crianças dos 3 grupos da pesquisa, comparando a qualidade de suas escritas no pré e pós-testes.

Percebemos que as crianças dos grupos 1 e 2, que participaram do Programa Escrita Inventada alcançaram avanços mais expressivos do que as crianças do grupo controle. Esse resultado vai ao encontro de uma das hipóteses iniciais de Reis (2015), em sua pesquisa de Mestrado, que também investigou a intervenção do Programa Escrita Inventada com as crianças, considerando outros enfoques no processo de aquisição da leitura e da escrita:

As crianças de idade pré-escolar sujeitas aos programas de intervenção de escrita inventada, em situação de pequeno grupo, apresentam um número maior de fonetizações na escrita de palavras, quando comparadas com o grupo de controle, na situação de pós-teste. (REIS, 2015, p. 60).

Apesar de termos observado que as crianças do grupo controle também demonstraram avanço durante suas reflexões metalinguísticas e em seus registros escritos, notamos que o registro das correspondências pertinentes entre letra/som foi inferior em relação às crianças que compuseram os grupos 1 e 2. Ou seja, na fase do pós-teste, verificou-se que os dois grupos experimentais obtiveram uma média de relação pertinente letra/som mais elevada do que a média do grupo controle (REIS, 2015).

Reis (2015), a partir dos dados de sua pesquisa, conclui que,

(...) em situação de pós-teste, o número de fonetizações corretas na escrita é maior nas crianças sujeitas aos programas de intervenção de escrita inventada, em situação de pequeno grupo, quando comparadas com as crianças do grupo de controle. (REIS, 2015, p. 62).

Nessa investigação, nosso foco principal foi analisar as fonetizações realizadas pelas crianças durante a realização dos testes de escrita, buscando identificar a relação que estabeleceram entre a letra e o som, registrando-as com correspondências pertinentes. Assim como observado por Reis (2015), nós também percebemos que as crianças dos grupos 1 e 2 alcançaram resultados mais expressivos em relação ao grupo controle.

Diante dessas considerações, concluímos que as crianças que participam de programas de intervenção de escrita evoluíram mais na qualidade das suas escritas inventadas do que as crianças que não participaram de tais programas.

Sustentando a nossa hipótese inicial, de que ‘as crianças que participassem do programa de intervenção de escrita apresentariam hipóteses mais avançadas em relação à qualidade de suas escritas inventadas, no âmbito do pós-teste, do que as crianças que não participassem do programa de intervenção de escrita’, os dados também indicam a importância do trabalho em sala de aula, permitindo que as crianças expressem suas ideias e construam novas formas de pensar a partir de momentos em que trocam saberes, refletem coletivamente e testam suas hipóteses em contextos de interação e mediação.

3.3 Impactos do Programa Escrita Inventada com o uso das letras móveis no registro das correspondências oral/escrito

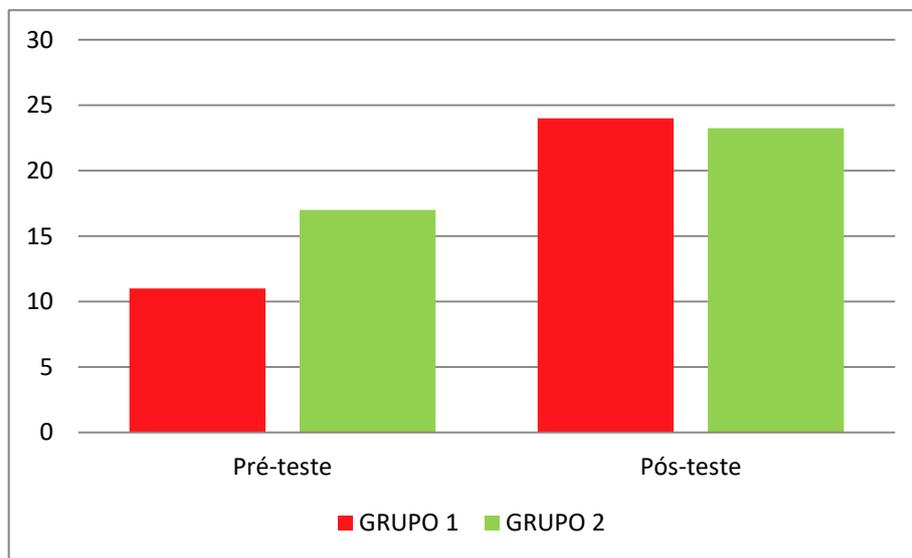
Durante as aplicações dos testes e as mediações das sessões do Programa Escrita Inventada, ainda não era possível avaliar os resultados apresentados pelas crianças. Por vezes, após os encontros com as crianças, em conversas e análises parciais, supúnhamos alguns desfechos dos dados. Chegamos a pressupor que o uso do recurso pedagógico, as letras móveis, desconcentravam as crianças do grupo 1, impossibilitando-as de fazer uma análise metalinguística mais focada. Passada a fase de testes e sessões mediadas, chegamos à etapa de análise sistemática e mais detalhada dos resultados.

A partir dos dados, pôde-se perceber que as crianças dos dois grupos, 1 e 2, apresentaram avanços significativos em suas escritas inventadas, alcançando uma média de resultados aproximados no pós-teste, considerando o número de correspondências pertinentes letra/som.

No contexto de mediação em pequenos grupos, onde se possibilitou o diálogo entre as crianças, convidando-as a expor e discutir suas hipóteses, concordamos com Mata (1995), que há avanço nas produções escritas das crianças, “uma vez que a dinâmica da interação é um factor essencial para todas as evoluções que possam surgir posteriormente (...)” (MATA, 1995, p. 105).

Com a análise dos elementos presentes no Gráfico 2, verificou-se que, apesar da média das crianças, no pós-teste, terem apresentado resultados semelhantes, o ponto de partida de cada grupo foi diferente. Esse dado, revelado pela média das crianças no pré-teste, também pôde ser explorado através do gráfico abaixo.

Gráfico 2 – Média das correspondências oral/escrito na escrita inventada dos grupos 1 e 2



Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados representados no gráfico 2, nos possibilitou, ainda, uma comparação da média de acertos das crianças em relação às suas escritas inventadas de pré e pós-testes. O que nos ficou visível a partir desse gráfico, além do considerável avanço nas escritas dos dois grupos participantes da investigação, foi que as crianças do grupo 1, mediação com uso das letras móveis, partiram de um número de acertos letra/som inferior, no pré-teste, mas obtiveram um resultado mais elevado, ainda que bem próximo do grupo 2.

A partir dessas análises, acreditamos conseguir responder a segunda pergunta norteadora deste estudo, pois notou-se que as crianças que participaram do grupo com o material concreto – as letras móveis - evoluíram mais na qualidade das suas escritas inventadas, do que as crianças que participaram do grupo sem o material concreto – letras móveis –, confirmando a nossa hipótese, descrita no começo deste trabalho, de que ‘as crianças

integrantes do grupo 1, que farão uso das letras móveis durante as sessões do programa de intervenção, irão apresentar hipóteses mais avançadas em relação à qualidade de suas escritas inventadas, no âmbito do pós-teste, do que as crianças integrantes do grupo 2, que não farão uso das letras móveis, como recurso pedagógico’.

3.4 Escrita inventada – um olhar para a produção das crianças nas avaliações do programa

Gostaríamos de iniciar este tópico do capítulo refletindo sobre a tarefa de analisar as escritas das crianças. O estabelecimento do nível de conceitualização da língua escrita a partir das produções das crianças implica considerar as reflexões realizadas pela criança no momento do registro. Para isso, foram feitas notas de campo durante a realização da tarefa, com objetivo de identificar e analisar as percepções e reflexões que as crianças revelavam durante o processo de escrita. Foi necessário, ainda, fazer dois movimentos de análise: um, que considerasse o conjunto das produções de cada criança, e outro, que, com apoio das notas de campo que nos ajudaram a recuperar as diversas estratégias usadas pelas crianças no momento da escrita, aprofundasse na identificação de estratégias específicas usadas na análise de cada palavra. Na tabela que segue, é possível ver que em um mesmo teste as crianças podem revelar diferentes níveis de conceitualização da escrita.

Tabela 12 – Palavras retiradas do pré-teste de uma mesma criança

Palavra a ser escrita	Registro da criança	Nível conceitual de escrita baseado na teoria da psicogênese
BOTA	ANDIO	Nível 2 (Pré-silábico)
DADO	AO	Nível 3 (Silábico)
FADA	FIT O	Nível 2 (Pré-silábico)
MODA	TALA	Nível 2 (Pré-silábico)
TOMA	TO	Início de fonetização

Fonte: Coleta de dados (2017).

O exemplo da Tabela12 ilustra o que observamos em alguns registros nos testes aplicados em nosso estudo. Ao grafarem individualmente as 13 palavras, as escritas das crianças apresentaram características de diferentes níveis conceituais. As anotações dos comportamentos das crianças – comentários, por exemplo – durante a realização dos testes, auxiliaram nas análises posteriores e na percepção do uso de estratégias variadas durante o processo de escrita e reflexão metalinguística. A criança T. realizou registros que apresentaram particularidades de dois níveis conceituais, utilizando, constantemente, a relação das letras do nome como referências de uma forma fixa de escrita. Para escrever BOTA e MODA, T. não estabelece nenhuma relação pertinente entre letra e som. Entretanto, estabelece relações pertinentes ao registrar as palavras DADO (AO) e TOMA (TO), percebendo, para essa segunda palavra, a semelhança entre as sílabas iniciais do seu nome e da palavra a ser escrita.

Percebemos a necessidade de estabelecer, para este estudo, um critério que nos permitisse classificar as escritas das crianças, sem que usássemos somente os níveis conceituais descritos na teoria sobre a psicogênese da língua escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999), tendo como referência a quantidade de registros pertinentes realizados pelas crianças, atribuindo-se 1 ponto a cada correspondência letra/som estabelecida com pertinência. A pontuação, tanto no pré-teste quanto no pós-teste, foi feita de acordo com as análises das escritas e, principalmente, com as anotações realizadas, pelas pesquisadoras, durante a aplicação dos testes. Por exemplo, ao analisar a escrita da palavra DAVI (LICOUE), foi atribuído 1 ponto para a escrita da letra I, considerando o comentário da criança: “o I para fazer VI”. Em seguida, as tabelas que seguem mostrarão as palavras dos testes e as formas como as crianças registraram cada uma delas.

3.4.1 A Produção das crianças do grupo controle

O grupo controle foi formado pelas crianças A., A.C., L. e M.E. As crianças desse grupo se encontravam nos níveis mais iniciais do processo de conceitualização da escrita, e, como foi apresentado nos tópicos anteriores, também foram as que menos avançaram no processo no período da realização da pesquisa.

As produções de A. nos fornecem elementos para compreender o estágio inicial do processo de compreensão do SEA.

Tabela 13 – Escritas de A.

Palavra a ser escrita	Registro da criança no pré-teste	Registro da criança no pós-teste
BOTA	OAT	OPOLG
DADO	R B H R I C E	A H A I
VILA	LCLO	OBP
PIA	7 I O I 9	L I G I
TIO	I O E	T I G
MODA	O L I L C L	A L E V
LIA	A h D	A G H I L
FADA	S C A I A L O	L I L C
MAPA	O S D	M A V
DAVI	L I C O U E	T L S L
BELO	O L I C L O	A D B
PULA	C F C L O	U B
TOMA	O L I C	L A I C I

Fonte: Coleta de dados (2017).

No pré-teste, a escrita de A. apresentou características da etapa pré-silábica: registros de letras aleatórias com variedade das letras. Além disso, as letras do seu nome foram mais frequentes em suas tentativas de escrita, sinalizando que para A. a grafia do nome é um forte modelo de escrita. Outra particularidade percebida nos registros de A. foi a presença de sinais

gráficos diferentes do que se considera convencional, como no registro da palavra PIA, evidenciando que o traçado das letras ainda está em processo de desenvolvimento. Segundo Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), as crianças nessa etapa da conceitualização da escrita ainda não representam as letras de forma convencional. É interessante notar que em alguns momentos A. relacionou segmentos sonoros da palavra à sua escrita. Para a escrita da palavra DAVI (LICOUE), por exemplo, A. nos deu a seguinte explicação: “O I para formar VI”. E para escrever a palavra TOMA (OLIC), A. disse: “Vou fazer o O para formar TO”.

No pós-teste, as escritas de A. não evidenciaram avanços conceituais no processo de compreensão da natureza do sistema de escrita: mais uma vez, seus registros foram compostos por letras aleatórias, com predomínio de determinadas letras, mas com variação na escrita das sequências para fazer a diferenciação entre grafias. Diferenciando a característica geral de sua produção, na escrita da palavra PULA (UB), A. evidencia a hipótese silábica, usando uma letra para cada sílaba com valor sonoro.

Assim como A., A.C. também está no estágio inicial do processo de compreensão do SEA. A.C usa letras de forma aleatória sem controle da quantidade e variedade das grafias, nos dois testes.

Tabela 14 – Escritas de A.C.

Palavra a ser escrita	Registro da criança no pré-teste	Registro da criança no pós-teste
BOTA	OO LA	BO LABO
DADO	OALU	OAIU O PADO
VILA	AINAL	PMIOI
PIA	CIO	PILA
TIO	GIPO	TILA
MODA	BOLA	MOLA
LIA	BOUL	OIOIO

Palavra a ser escrita	Registro da criança no pré-teste	Registro da criança no pós-teste
FADA	FALIOELO	C P OI
MAPA	OUO	O.I.UOI
DAVI	OBLAMUH	DIWAMIQDIOVIOGUL
BELO	BUDMO	OOIIOOII
PULA	X:DULAR	RLOU
TOMA	OO L VOL VOL	OLOL

Fonte: Coleta de dados (2017).

No pré-teste, observamos o uso constante das letras que compõem o seu nome próprio em suas tentativas de escrita, como por exemplo, em VILA (AINAL) que 4 das 5 letras registradas compõem o seu nome. Na escrita de BOTA (DOLA) e MODA (BOLA), consideramos que as letras registradas representam uma sequência memorizada, sem manifestar correspondência pertinente entre letra/som. Isso ficou ainda mais claro ao analisarmos outras palavras do teste de A.C., em que as letras A, L, O e U são usadas em suas tentativas de escrita com constância. Nas palavras PIA (CIO) e TIO (CILO), a semelhança entre os registros sugere uma repetição da sequência de letras com o acréscimo de uma letra para diferenciar uma produção da outra, atendendo ao critério de variedade de letras. Podemos dizer, então, que o uso de sequências de letras parece ser um esquema importante no processo de conceitualização da escrita de A.C. Percebemos que, por vezes, A.C. se atentou para os sons de algumas partes das palavras, registrando com pertinência algumas letras, como por exemplo, para a escrita da palavra BELO (**BUDMO**), onde podemos perceber um início de fonetização. Analisando as 13 palavras e todas as particularidades dos seus registros, consideramos que A.C. no pré-teste, encontrava-se na etapa pré-silábica.

No pós-teste, A.C. não evidenciou avanço na sua forma de conceber o sistema de escrita alfabético. Na escrita da primeira palavra (BOTA), novamente A.C. reporta-se a uma palavra memorizada (BOLA) que possui sons equivalentes ao da palavra a ser escrita. A pesquisadora

perguntou à criança: “O que você escreveu?”. Ela respondeu: “Bola.”. A pesquisadora insiste: “Então, tente escrever bola.”. A.C. inicia uma nova escrita e a finaliza com apenas duas letras (**BO**), ambas, com valores sonoros pertinentes. O mesmo aconteceu na escrita da palavra MODA, em que A.C. registrou **MOLA**. Em seguida, para escrever DADO, A.C. registra 4 letras (**OAIU**). Analisando e refletindo sobre o seu registro, A.C. decidiu fazer uma marcação na folha, indicando que iniciaria uma nova escrita para a palavra: “Errei, vou fazer uma bolinha e escrever de novo.” e, então, registrou com outras 4 letras (**DADA**). Observamos também análises fonéticas interessantes durante a escrita da palavra TIO: ao pronunciar a palavra, A.C. percebeu o nome do sinal gráfico “til” (~), registrando-o junto à letra I.

Ao registrar as primeiras palavras do pré-teste, L. atentou-se às palavras impressas no cabeçalho da folha – Nome, Data, Pré-teste. Nas 5 primeiras palavras, observamos que L. registrou desenhos, copiando as letras do cabeçalho. Além disso, observamos que L. se apoiou no alfabeto fixado na parede da sala durante a realização da tarefa do teste, copiando letras aleatoriamente. Por vezes, notamos que L. teve dificuldade com o traçado das letras.

Tabela 15 – Escritas de L.

Palavra a ser escrita	Registro da criança no pré-teste	Registro da criança no pós-teste
BOTA		
DADO		
VILA		
PIA		
TIO		
MODA		
LIA		
FADA		

Palavra a ser escrita	Registro da criança no pré-teste	Registro da criança no pós-teste
MAPA	ELTP	OTS
DAVI	MPRT	J&ZPPA
BELO	PLZ	OESAN
PULA	ZTE	ISANMÃ
TOMA	TSPRNM	SIVÃ

Fonte: Coleta de dados (2017).

No pós-teste, L. ainda demonstrou insegurança para escrever as letras sem apoio. Por isso, L. buscou suporte nos textos que estavam escritos no quadro da sala, o que permitiu a ela o uso de um repertório mais amplo de letras. Foi possível notar que seu traçado estava mais estável e era feito com mais facilidade. Apenas no momento em que a criança quis registrar a letra Z, na palavra DAVI, mostrou-se incomodada ao perceber que o traçado que havia feito não estava de acordo com o considerado convencional e, neste momento, solicitou ajuda da pesquisadora para a escrita da consoante, o que é bastante comum para as crianças da faixa etária. A pesquisadora registrou a letra (a lápis e no canto da folha), permitindo que a criança se sentisse confortável para finalizar o registro de suas escritas. É possível dizer que em todas as tentativas de escrita, L. registra muitas letras, sem se preocupar com a repetição das letras entre as palavras. Na escrita da palavra BOTA (OA), decidimos por não considerar nenhuma correspondência pertinente, pois as letras OA aparecem na composição de outras escritas – mesmo que com sequência alternada –, como em DADO (UOA) e VILA (YAO).

Ao que tudo indica, M.E. encontra-se em início de fonetização¹². A criança já começou a perceber que a escrita tem relação com a fala, mas não evidencia ter elaborado a hipótese silábica. Podemos observar diversas estratégias de escrita: um começo de controle da quantidade e da variedade de letras, o uso de letras do seu nome, a percepção da segmentação

¹²O termo ‘início de fonetização’, especifica as escritas que não evidenciam a hipótese silábica, mas que indicam a fonetização de letras iniciais. Dessa forma, neste trabalho, o termo se refere àquelas crianças que apresentam, em seus registros escritos, percepções parciais de que a escrita representa os sons das palavras orais.

da escrita e o uso do nome das letras como referência para registrar sons percebidos na pronúncia de palavras. Alguns comentários de M.E. nos levaram a acreditar que a criança já tinha consciência de que o SEA representa a fala. Ao escrever VILA (VAIAEOD), por exemplo, ela comentou: “Vila parece com V”. Na escrita de FADA (FARM), a pesquisadora perguntou a M.E porque ela havia iniciado a escrita da palavra com a letra F e ela respondeu: “Porque FADA começa com esse som /f/ – representando o som da consoante –, igual Fafa, minha madrinha”. Na última palavra, M.E. conseguiu perceber que o som inicial da palavra TOMA (TOTDA) equivale à primeira sílaba do nome de um colega de sala e justifica a escolha da letra T para representar a sílaba TO.

Tabela 16 – Escritas de M.E.

Palavra a ser escrita	Registro da criança no pré-teste	Registro da criança no pós-teste
BOTA	OACIU EAD	BDUR
DADO	FCAIA ED	DIDU
VILA	VAIAEOD	IA EO
PIA	IHAEDUH	IO AP
TIO	DAFDO	IA CE
MODA	OADAP	OA ÇO
LIA	IAHEP	IA DB
FADA	FARM	FOCI
MAPA	AYDI	AÑAI
DAVI	NOIA	ARCA
BELO	EAIA	BA PD

Palavra a ser escrita	Registro da criança no pré-teste	Registro da criança no pós-teste
PULA	U O O	UA ED
TOMA	TAT DA	TA DE

Fonte: Coleta de dados (2017).

No pós-teste, percebemos que M.E., mesmo que tenha manifestado necessidade em compor a escrita com um número maior de letras, aleatoriamente, como por exemplo, em BOTA (**BDUR**), já se mostrava sensível às relações entre som/letra durante suas reflexões, registrando letras com pertinência para muitas palavras. Além disso, mais uma vez, observamos que o seu nome próprio sustenta suas hipóteses, uma vez que, “O nome próprio como modelo de escrita, como primeira forma escrita dotada de estabilidade, como protótipo de toda escrita posterior, em muitos casos, cumpre função muito especial na psicogênese” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 221). M.E. segmentou 8 das 13 palavras, seguindo o modelo do seu nome, que é um substantivo próprio composto e, por isso, se escreve com duas palavras (com espaço entre elas). Ex: VILA (**IA CE**), PIA (**IO AP**), BELO (**BA PD**), PULA (**UA ED**). O que nos ficou claro é que M.E., nesse período da pesquisa, já tinha consciência de que as letras servem para representar a fala e se atentava aos sons de alguns fonemas, registrando-os de acordo com o sistema convencional de escrita. A partir das características da escrita do pós-teste, consideramos suas escritas em nível 3 (silábico).

3.4.2 A Produção das crianças do grupo experimental 1

O grupo experimental 1 foi formado pelas crianças G., M., P. e T. As crianças desse grupo se encontravam em níveis do processo de conceitualização da escrita mais avançados em relação às crianças do grupo controle e, como foi apresentado nos tópicos anteriores, desenvolveram-se mais do que os demais grupos no período da realização da pesquisa.

As escritas de G. nos servem como ponto de partida para analisar os registros individuais realizados pelas crianças deste grupo.

Tabela 17 – Escritas de G.

Palavra a ser escrita	Registro da criança no pré-teste	Registro da criança no pós-teste
BOTA	OA	OAI
DADO	ALE	AD
VILA	KDR	TAI
PIA	LAF	IA
TIO	IO	BIO
MODA	EA	OA
LIA	LA	LA
FADA	MA	AE
MAPA	ML	MAT
DAVI	AOA	EV
BELO	FO	AO
PULA	DOFO	AL
TOMA	TE	TV

Fonte: Coleta de dados (2017).

Nota-se que G. já havia percebido “que o que a escrita nota ou registra é a pauta sonora das palavras que falamos” (MORAIS, 2012, p. 58), além de ter compreendido que há um vínculo entre a oralidade e a escrita, quando se deseja escrever algo. É o que podemos notar quando a criança fez o seguinte comentário ao escrever MAPA: “Tem o M de novo, porque tem

o MA igual Marina”. Ao longo do teste, G. teve oportunidade de explorar suas hipóteses enquanto testava as formas de escrever, o que é extremamente comum e necessário para o desenvolvimento da criança e a elaboração de novos pensamentos que possibilitam avanços cognitivos.

Em alguns momentos, observamos que suas hipóteses geravam situações conflitantes, pois duas letras pareciam insuficientes para compor uma palavra e, por isso, letras aleatórias apareceram para constituir as palavras, como em DAVI (AOA), por exemplo, quando G. primeiramente registrou a letra A, estabelecendo à vogal o valor sonoro pertinente. Porém, G. sabia que eram necessárias mais letras para finalizar a escrita da palavra, mas não identificou os demais fonemas: “Vou escrever qualquer coisa, porque eu não sei”. O mesmo parece ter acontecido para DADO (ALE) e VILA (KDR).

As reflexões de G. geraram inquietações e confrontos entre suas hipóteses no momento da escrita do pós-teste. Notamos que sua sensibilidade a alguns fonemas já estava aguçada, pois, por vezes, G. registrou valor sonoro pertinente às letras das palavras do teste. O requisito de quantidade mínima de letras, porém, fez com que G. registrasse letras aleatórias apenas para compor certas palavras, como em BOTA (OAI) E TIO (BIO). Na maioria das escritas, 9 das 13, G. mostrou-se satisfeita com uma letra para cada sílaba, o que nos indica que, mesmo estando no nível 3 da psicogênese da escrita (silábico), suas hipóteses apresentam confrontos cognitivos.

Tabela 18 – Escritas de M.

Palavra a ser escrita	Registro da criança no pré-teste	Registro da criança no pós-teste
BOTA	PEIO	UA
DADO	MODE	AO
VILA	ELIGH	IA
PIA	COBI	iiA
TIO	UEEG	AIO

Palavra a ser escrita	Registro da criança no pré-teste	Registro da criança no pós-teste
MODA	LIGU	OA
LIA	DEM	IA
FADA	A E U I	A I E
MAPA	U ã E	AAE
DAVI	LELM	AI
BELO	VIGM	EOL
PULA	LUOE	UA
TOMA	VIMI	TA

Fonte: Coleta de dados (2017).

Seguindo a classificação de Emília Ferreiro, consideramos que os registros de M., no pré-teste, apresentaram características do nível 2 (pré-silábico). As letras foram escritas aleatoriamente, sem estabelecer correspondência pertinente entre os fonemas e os grafemas. O uso das letras do seu nome foi frequente: 37 das 51 letras usadas por M. são letras que compõem o seu primeiro nome. Além disso, em quase todas as tentativas de escrita – 10, das 13 –, M. registrou 4 letras para ‘formar’ as palavras, exceto para VILA (ELIGH), 5 letras; LIA (DEM), 3 letras e MAPA (UãE), 3 letras. Todas essas considerações feitas durante as nossas análises, nos levaram a perceber que M. já compreendia que as letras são formas gráficas e que registram algo. No entanto, M. ainda não realizou reflexões metalinguísticas que considerem a fala, ou seja, o som das palavras, para, então, estabelecer critérios de análises metalinguísticas em seus registros. Por isso, entendemos que as escritas de M. condizem com o nível pré-silábico do processo de aquisição da escrita.

Com as análises do pós-teste, percebemos que, enquanto escrevia, M. entrou, por vezes, em situações conflitantes. Isso acontece durante o processo de aquisição da escrita, quando as

crianças estão em transição de suas hipóteses, testando as possibilidades de uso das letras para formar palavras. Durante as suas reflexões metalinguísticas, variadas particularidades dos níveis de escrita foram se confrontando, causando inquietações no momento dos registros. Nesta etapa da pesquisa, M. registrou uma letra para cada sílaba, se atentando a alguns sons e registrando-os com pertinência – em geral, fazendo uso de vogais, núcleos de cada uma das sílabas (FERREIRO, 2013). O que nos ficou claro em suas tentativas de escrita foi o desconforto demonstrado por M. ao escrever apenas duas letras para estruturar uma palavra. Isso pode ser percebido nas escritas da palavra FADA (AIE) – “é claro que é o A” – e da palavra BELO (EOL), por exemplo, além da explícita necessidade, em algumas situações, em cumprir o requisito da variedade de letras, como em PIA (IIA) e MAPA (AAE). Em TIO (ÃIO), M. comentou inicialmente: “é o A com ti”, se referindo ao sinal gráfico (~). Em seguida, percebeu a presença das vogais I e O e realizou o registro de ambas as vogais, estabelecendo correspondências pertinentes aos sons que compõem a palavra. Consideramos, a partir dos resultados apresentado por M., que suas escritas estavam no nível 3 (silábico).

Tabela 19 – Escritas de P.

Palavra a ser escrita	Registro da criança no pré-teste	Registro da criança no pós-teste
BOTA	OA	OA
DADO	AU	AU
VILA	i	IA
PIA	ia	IA
TIO	iu	IU
MODA	OA	OA
LIA	ia	IA
FADA	AA	AW

Palavra a ser escrita	Registro da criança no pré-teste	Registro da criança no pós-teste
MAPA	AK	AA
DAVI	AI	AI
BELO	EU	EU
PULA	UA	UA
TOMA	UA	UA

Fonte: Coleta de dados (2017).

As escritas de P. apresentam características estáveis, pertinentes ao nível 3 (silábico). Segundo Ferreiro e Teberosky (1999), é na hipótese silábica que, pela primeira vez, a criança reflete sobre a o SEA, consciente de que a escrita representa a fala (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999). Em seus registros, P. escreveu uma letra para registrar cada sílaba – exceto em VILA (I) –, estabelecendo relações pertinentes (letra/som) para todas as letras – exceto em MAPA (AK). As análises dos registros de P., nos possibilitaram compreender que sua escrita se adéqua ao que é estabelecido para o nível 3. Consideramos importante mencionar que, por quase sempre registrar as letras com valor sonoro apropriado, suas reflexões metalinguísticas já se atentavam aos fonemas das palavras e que P. demonstrou “ter descoberto a possibilidade de representação gráfica dos sons da linguagem” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 255), capaz de estabelecer correspondências pertinentes durante o seu registro escrito, mesmo que ainda não tenha compreendido todo o sistema escrito (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

Assim como nos resultados apresentados por M., P. também manifestou, em suas escritas, o uso constante de vogais pertinentes para cada uma das sílabas das palavras, característica comum ao nível 3, fase silábica da psicogênese da escrita. P. não demonstrou sentir-se incomodado em relação à quantidade ou variedade de grafemas, compondo todas as palavras com duas letras, sem sentir necessidade de acrescentar outro caractere e mostrando-se confortável mesmo quando seu registro era constituído por duas letras iguais, como em MAPA (AA). Para o registro da palavra mencionada anteriormente, MAPA, M. comentou: “PA igual pato”, demonstrando habilidade em identificar o fonema /a/ presente nas sílabas com

sonoridade equivalente. Consideramos que, nesta etapa da pesquisa, as escritas de P. encontravam-se no nível 3 (silábico).

Tabela 20 – Escritas de T.

Palavra a ser escrita	Registro da criança no pré-teste	Registro da criança no pós-teste
BOTA	ANDIO	OTA
DADO	AO	ATO
VILA	I	J2A
PIA	A	IA
TIO	DAV	IO
MODA	TALA	OT
LIA	FAOI	IA
FADA	FIT O	FEA
MAPA	MAZ	ÂT
DAVI	FIAZITOMA	AI
BELO	TOITZT	EO
PULA	OVI AZ	ULA
TOMA	TO	TOMA

Fonte: Coleta de dados (2017).

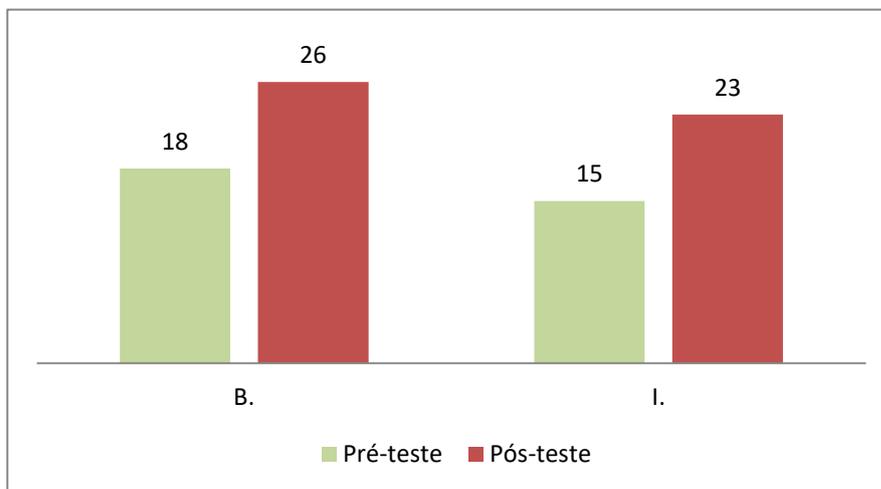
A produção de T. nos possibilitou uma análise que dialogasse com as particularidades de diferentes níveis conceituais da escrita. Durante as tentativas de escrita e reflexões sobre o SEA, ficou evidente o confronto entre suas hipóteses. Em BOTA (ANDIO), TIO (DAV), MODA (TAZA), LIA (FAOI) e BELO (TOITZT), T. não estabeleceu nenhuma correspondência pertinente entre as letras e os sons que elas representam, o que nos remete ao nível 2 (pré-silábico). Em DADO (**AO**), VILA (**I**), DIA (**A**), FADA (**FATO**), MAPA (**MAZ**), PULA (OUIAZ) e TOMA (**TO**), T. demonstrou ter se atentado e refletido sobre alguns fonemas das palavras, arriscando registrá-los. Outra característica observada nas escritas de T. foi o uso constante das letras do seu nome, nos levando a compreender que há uma associação à escrita do nome como um modelo fixo de palavra. Observa-se a sequência, AZ, do seu nome, nas tentativas de escrita das palavras MODA, MAPA, DAVI e PULA. Suas hipóteses de escrita estavam em conflitos cognitivos, comuns ao processo de aquisição da escrita, o que explica a presença de características dos níveis 2 e 3, pré-silábico e silábico, respectivamente. Acreditamos que o mais apropriado é considerar a escrita de T. em início de fonetização, pois, em alguns momentos, demonstrou ter se atentado e refletido sobre os sons, experimentando diferentes formas de registrá-los.

Ao tentar registrar as palavras BOTA (**OTA**) e PULA (**ULA**), observamos que a criança demonstrou perceber a necessidade de analisar a sílaba além da vogal, se atentando à presença de mais de um fonema em cada sílaba. O mesmo acontece em DADO (**ATO**), VILA (**JSA**) e FADA (**AEA**), mas, nesses casos, T. foi capaz de identificar os fonemas representados pelas consoantes, estabelecendo relação pertinente entre letra/som apenas para as vogais. Por ter percebido, entretanto, que era preciso mais de uma letra para compor a sílaba, T. usou como estratégia acrescentar uma letra aleatória, cumprindo os requisitos de quantidade e variedade das letras para escrever algo. Para PIA (**IA**), TIO (**IO**), MODA (**AT**), LIA (**IA**), MAPA (**ÃT**), DAVI (**AV**) e BELO (**EO**), T. realizou uma análise global das sílabas, característica comum ao nível 3, etapa silábica. A última palavra do teste, TOMA (**TOMA**), tem fonemas equivalentes ao nome de T., o que pode ter sido usado como estratégia de análise da escrita. Nesse caso, T. realizou uma escrita alfabética, nível 5 da psicogênese da escrita, mostrando-se sensível aos sons, analisando-os, refletindo sobre eles e registrando-os com valor sonoro pertinente.

3.4.3 A Produção das crianças do grupo experimental 2

O grupo 2 foi composto pelas crianças B., I., R. e V. Duas crianças do grupo (B. e I.) evidenciaram a hipótese silábica nos dois testes aplicados. As produções dessas crianças se diferenciaram do pré-teste para o pós-teste qualitativamente, considerando-se o uso de letras com valor sonoro pertinente. Isso pode ser observado no aumento de ocorrências de letras usadas com valor sonoro pertinente no pós-teste (Gráfico 3).

Gráfico 3 –Total de letras usadas com valor sonoro pertinente por B. e I. nos testes de escrita inventada



Fonte: Elaborado pela autora.

As escritas de B. (Tabela 21) nos mostraram que, ao refletir sobre os sons as palavras, a criança já conseguia ter percepção sensível de alguns fonemas. Por isso, B. foi capaz de estabelecer correspondências apropriadas durante os testes, como observado, por exemplo, em BOTA (**OT**) e DADO (**AO**). Embora alguns registros ainda tenham acontecido com letras aleatórias, algumas características das escritas de B. mostraram-se estáveis: uma letra para cada sílaba, sem confronto entre variedade e quantidade de letras, ou seja, B. não demonstrou incômodo por constituir cada palavra com apenas duas letras, assim como não transpareceu desconforto ao registrar duas letras iguais para a escrita de uma palavra, como em LIA (**II**), FADA (**AA**), MAPA (**AA**), BELO (**EE**) e PULA (**UU**).

Tabela 21 – Escritas de B.

Palavra a ser escrita	Registro da criança no pré-teste	Registro da criança no pós-teste
BOTA	OT	OA
DADO	AO	AO
VILA	II	IA
PIA	GA	IA
TIO	NA	IO
MODA	OE	OA
LIA	II	IA
FADA	AA	AA
MAPA	AA	AA
DAVI	AI	AI
BELO	EE	EO
PULA	UU	UA
TOMA	OA	OA

Fonte: Coleta de dados (2017).

No pós-teste, como já foi destacado, a escrita de B. permaneceu com as mesmas características da escrita no pré-teste. A criança não demonstrou desconforto em grafar duas letras para compor cada palavra, mesmo quando ambas eram iguais, como em FADA (AA) e MAPA (AA). Algumas vezes, uma mesma sequência de letras adquiriu significados diferentes,

como em BOTA (AO), MODA (AO) e TOMA (AO) e em VILA (IA), PIA (IA), LIA (IA), FADA (AA) e MAPA (AA). Segundo Ferreiro e Ana Teberosky (1999), isso acontece durante o processo inicial de aquisição da escrita, “graças à estabilização do valor sonoro de algumas letras e, muito particularmente, das vogais” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 209).

O resultado do pré-teste de I. (Tabela 22) se assemelha às escritas de B., registrando uma letra para representar cada sílaba da palavra. Podemos observar que I. se mostra atento a alguns fonemas que compõem as palavras enquanto realiza sua reflexão sobre os sons da palavra ao tentar escrevê-la. Em muitos casos, I. foi capaz de estabelecer correspondências pertinentes entre letra/som. Ao todo, foram registradas 15 letras com valor sonoro pertinente, mas as hipóteses de I. ainda geravam situações conflitantes, o que é comum durante o processo de aquisição da escrita. Isso pode ser evidenciado com a escrita de VILA (AU) e de BELO (GA), em que nenhuma das letras escritas corresponde aos sons presentes na palavra.

Tabela 22 – Escritas de I.

Palavra a ser escrita	Registro da criança no pré-teste	Registro da criança no pós-teste
BOTA	BA	OA
DADO	AA	AL
VILA	AU	IA
PIA	IA	IA
TIO	IL	PI
MODA	OA	OA
LIA	IA	LA
FADA	AA	AA
MAPA	AG	AA

Palavra a ser escrita	Registro da criança no pré-teste	Registro da criança no pós-teste
DAVI	IS	AI
BELO	BA	EL
PULA	IU	OUI
TOMA	TA	OA

Fonte: Coleta de dados (2017).

No pós-teste, as escritas de I. e de B. apresentaram características bastante semelhantes. Para cada sílaba, I. também registrou uma letra, exceto em PULA (OUI), o que pode ser um indicativo de conflito entre a hipótese silábica e o critério de quantidade mínima de caracteres para compor uma palavra. Observamos que, algumas vezes, I. fez o uso assertivo de consoantes para representar a sílaba analisada, como para LIA (LI) e BELO (EL), mesmo que as vogais tenham aparecido com mais constância e representem a maioria dos acertos referentes à correspondência pertinente letra/som. Assim como analisamos nas escritas de B., I. também não se mostrou inquieto ou insatisfeito quando, a partir de suas análises metalinguísticas, obteve para a escrita final da palavra duas letras iguais, como para FADA (AA) e MAPA (AA). Com base nas explicações de Ferreiro e Teberosky (1999) citadas nas análises anteriores, B. apresentou registros idênticos para palavras distintas, como em VILA (IA) e PIA (IA); BOTA (AO), MODA (AO) e TOMA (AO) e FADA (AA) e MAPA (AA), o que é elucidado pela estabilização do valor sonoro de algumas letras.

Como nas demais análises das escritas das crianças, as anotações feitas pelas pesquisadoras, ao acompanharem a realização do pré-teste, foram fundamentais para auxiliar no entendimento de como foram feitas as reflexões por R. durante o teste. As percepções e hipóteses sobre do SEA de R. geraram situações conflitantes durante o processo de escrita. Em TIO (TOV), a terceira letra parece ter função de integrar a escrita, atendendo a demanda de se estabelecer uma quantidade de mínima de letras, uma característica da hipótese silábica. Mas em DADO (DAOA), R. demonstrou incômodo ao compor, inicialmente, a palavra com 3 letras, efetuando, em seguida, o registro da quarta letra. Ao que tudo indica, essa operação pode estar relacionada com a percepção de que a segunda sílaba deveria ter mais de uma letra. Isso também

pode explicar a escrita da palavra BOTA (BOAT), na qual R. registra todos os grafemas da palavra, mas com sequência de letras trocada na segunda sílaba. O registro da palavra BELO (BCAO) também nos chama atenção sobre como R. opera com a percepção dos sons das palavras para registrá-la, escrevendo B e O no início e final da palavra, e com uma representação de que é preciso mais letras para formar a sílaba, escrevendo letras sem pertinência no meio da palavra.

Outra evidência de que R. é capaz de perceber os fonemas na composição das palavras, mas tem dificuldade para representá-los na sequência e de que ainda desconhece muitas correspondências é que durante suas reflexões metalinguísticas para a escrita das palavras VILA e DAVI, R. pronunciou as palavras pausadamente, ou seja, separando-as em sílabas, dando ênfase ao fonema /v/. Após fazer isso, R. registrou a consoante F, IFA e DAFI, respectivamente. Este tipo de troca é muito comum na produção das crianças na fase inicial da aprendizagem da língua escrita, e revela a dificuldade de se fazer a “discriminação entre fonemas que, iguais no modo e no lugar de articulação, distinguem-se apenas pelo vozeamento” (SOARES, 2016, p. 298). No caso que está sendo apresentado, a dificuldade demonstrada pela criança diz respeito à distinção entre o fonema sonoro /v/ e o fonema surdo /f/.

Tabela 23 – Escritas de R.

Palavra a ser escrita	Registro da criança no pré-teste	Registro da criança no pós-teste
BOTA	BOAT	BTA
DADO	DAOA	DOA
VILA	IFA	VAV
PIA	FAI	IRAG
TIO	TOV	TUV
MODA	CAA	CAOÃ
LIA	PELA	LAVO

Palavra a ser escrita	Registro da criança no pré-teste	Registro da criança no pós-teste
FADA	FAA	VRGAM
MAPA	MAT	MAMI
DAVI	DAFI	DVA
BELO	BCAO	EFLPI
PULA	IPMA	PIVOA
TOMA	TOTA	TVA

Fonte: Coleta de dados (2017).

Nas escritas de R., no pós-teste, encontramos novamente características de estratégias que caracterizam os estágios silábico e silábico-alfabético, o que nos indica que R. transitava em suas hipóteses, experimentando-as durante suas tentativas de escrita. Vimos que, para FADA (VRGAM), foram registradas letras aleatórias seguindo o critério de variedade de caracteres, particularidade comum ao processo inicial de aquisição do sistema alfabético, quando as crianças já sabem que as letras servem para registrar algo, mas ainda não estabelecem relação letra/som. No entanto, nas 13 palavras do pós-teste, apenas neste caso R. não estabeleceu nenhuma relação com pertinência entre a letra e o seu valor sonoro. Nas demais palavras, R. demonstrou já se atentar aos sons de alguns fonemas, arriscando registrá-los. O que ficou evidente nas escritas de R. foram os momentos conflitantes entre a representação da sílaba por uma só letra e, ao mesmo tempo, a rejeição dessa hipótese, confrontando com a necessidade em compor a palavra com mais letras, como por exemplo, em TIO (TUV), LIA (LAVO) e MAPA (MAMI).

No pós-teste nos chamou atenção a escrita das palavras BOTA (BTA), DADO (DOA), VILA (VAV) e DAVI (DVA). As escritas do pré e pós-teste parecem demonstrar que R. compreendeu que não basta escrever letras de forma aleatória, percebendo que há regras que organizam o uso das letras para se produzir uma palavra escrita. Por isso, suas hipóteses revelam que, no momento de suas reflexões, R. tenta desvendar o funcionamento do SEA.

Apesar de termos observado que a estratégia de escrita permaneceu no registro de outras palavras, como por exemplo, em BELO (BCAO – EFLPI) e PULA (IPMA – PIVOA), as escritas mencionadas anteriormente refletem um avanço de R. do ponto de vista da relação entre a percepção dos sons e seu registro. Isso pode ter acontecido porque as intervenções do Programa Escrita Inventada indicaram a ela os valores sonoros de algumas letras, como, por exemplo, no caso da letra V. Vejamos, por exemplo, o emprego da letra nas escritas das palavras VILA e DAVI.

Tabela 24 – Escritas de R. para as palavras VILA e DAVI

Palavra	Pré-teste	Pós-teste
VILA	IFA	VAV
DAVI	DAFI	DVA

Fonte: Coleta de dados (2017).

Notamos que V., no pré-teste, estava iniciando o processo de fonetização. Nota-se que em quase todos os registros a primeira letra corresponde a um som da sílaba inicial das palavras. Três outros aspectos nos chamaram atenção: primeiro, a regularidade da quantidade de letras usada na maioria dos registros (4 letras), segundo, a escrita silábica com complemento de letras como por exemplo, em TIO (IOEO), e, por fim, o fato de algumas vezes V. ter registrado letras de uma escrita memorizada, como em FADA (AICE), em que a ordem das letras aparece de forma bem parecida como nome de uma colega de sala – ALICE.

Tabela 25 – Escritas de V.

Palavra a ser escrita	Registro da criança no pré-teste	Registro da criança no pós-teste
BOTA	OULP	OIEA
DADO	APEO	AOI
VILA	VFEO	VIOI
PIA	IAOE	IOA

Palavra a ser escrita	Registro da criança no pré-teste	Registro da criança no pós-teste
TIO	IOEO	ROI
MODA	DFOE	OEI
LIA	IOEF	RIF
FADA	AICE	A/OA
MAPA	AOIF	AIE
DAVI	AUC	ABI
BELO	AOÍO	EIO
PULA	V/O	UIE
TOMA	AUC	OIRT

Fonte: Coleta de dados (2017).

Algumas escritas de R. e V. são muito semelhantes no pré-teste, ou seja, foram feitas com estratégias muito parecidas, como, por exemplo, o registro da primeira e da última letra com valor sonoro com pertinência (ver Tabela que segue).

Tabela 26 – Escritas de R. e V. no pré-teste

Criança	Palavra	Registro
R.	BELO	BCAO
V.	DADO	APEO

Fonte: Coleta de dados (2017).

Já relatamos anteriormente, mas achamos pertinente ressaltar a importância dos comentários e anotações realizadas pelas pesquisadoras enquanto observavam as escritas das crianças durante os testes. Tais registros nos auxiliaram nas análises e na retomada de memória de alguns episódios ocorridos durante a pesquisa, contribuindo para melhor entendimento das reflexões feitas pelas crianças enquanto tentavam escrever.

Dito isso, na escrita da última palavra do pós-teste, a palavra TOMA (**OIRT**), após a criança ter terminado de escrever, a pesquisadora perguntou: “Por que você usou essa letra?”, apontando para a letra T., e V. respondeu: “Porque é TO e eu acho que é o T.”. Podemos dizer que V. percebeu, inicialmente, o fonema /o/, registrando-o. Posteriormente, e após registrar duas letras aleatórias, I e R, refletiu novamente sobre a primeira sílaba, se atentando ao segundo fonema, /t/, e estabelecendo correspondência pertinente entre letra/som. Assim como para R., o Programa Escrita Inventada parece ter contribuído para que V. apreendesse algumas correspondências letra/som. Por isso, apesar de ter apresentado escritas com características do processo de início de fonetização, V. realizou uma quantidade maior de correspondências pertinentes. Podemos dizer ainda que a estratégia de registrar apenas uma letra com valor sonoro para representar a sílaba (escrita silábica), se confrontou com a necessidade de grafar uma quantidade e variedade mínima de letras para compor a palavra, como pôde ser observado em DADO (**AO**), FADA (**AIOA**) e BELO (**EIO**). V. revelou, a partir de seus registros, transitar entre os níveis de escrita, ora mostrando-se satisfeito com dois caracteres, ora necessitando de mais letras para compor as sílabas e a palavra, fazendo experimentações com o SEA e realizando registros com e sem valor sonoro. Percebemos que a repetição das letras IO e OI, por vezes, apareceram nas escritas de V. com função de compor as palavras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo integra as demais investigações do GPA, com o Programa Escrita Inventada, iniciativas que buscam fortalecer o campo da alfabetização no Brasil, aprofundando teoricamente a discussão em torno do processo de ensino e aprendizagem da língua escrita. Nosso recorte foi a área da educação infantil, com foco nos resultados das interações e das reflexões de pequenos grupos de crianças de 5 anos e no exame das produções de suas escritas inventadas.

Será que as crianças que participarem do Programa Escrita Inventada apresentarão estratégias e hipóteses mais avançadas de escrita do que as crianças que não participarem em tal programa? Será que as crianças que participarem do Programa Escrita Inventada com o uso das letras móveis apresentarão estratégias e hipóteses mais avançadas de escrita do que as crianças que participarem do Programa Escrita Inventada sem o uso das letras móveis? Norteados nossos estudos e encarregando-se de cativar nossas expectativas, essas foram as perguntas que nos acompanharam durante os dois anos de investigação. Para testar dois Programas de Escrita Inventada e, então, verificar as nossas hipóteses iniciais, buscamos uma metodologia de pesquisa que nos permitisse intervir com pequenos grupos, mediando os encontros e possibilitando interações e diálogos entre as crianças. O trabalho com a configuração da pesquisa-intervenção nos viabilizou momentos em grupos e individuais com as crianças participantes dos programas, nos quais organizamos os pré e pós-testes, assim com as sessões do grupo experimental 1 – mediado com o uso das letras móveis, as sessões do grupo experimental 2 – mediado sem o uso das letras móveis e as sessões do grupo controle – sem mediação.

Após os encontros com as crianças, demos início às análises e discussões acerca dos dados coletados durante a pesquisa de campo. Por meio da exploração e análises dos dados, encontramos resultados equivalentes às nossas hipóteses: as crianças que participaram do Programa Escrita Inventada apresentaram hipóteses mais avançadas em relação à qualidade de suas escritas inventadas, no âmbito do pós-teste, do que as crianças que não participaram do programa de intervenção de escrita e as crianças que participaram do Programa Escrita Inventada com o uso das letras móveis apresentaram hipóteses mais avançadas em relação à qualidade de suas escritas inventadas, no âmbito do pós-teste, do que as crianças integrantes do Programa Escrita Inventada sem o uso das letras móveis.

Os dados coletados e as análises realizadas demonstram que as crianças participantes do Programa Escrita Inventada avançaram mais em suas escritas inventadas. Não podemos deixar de mencionar, contudo, que todas as crianças, inclusive aquelas do grupo controle ou as que não participaram desta pesquisa, estão em fase de aquisição do SEA e inseridas em contextos e práticas sociais letradas. Esse fator deve ser considerado, pois influencia positivamente o processo de desenvolvimento e aprendizagem da língua escrita das crianças.

Esperamos poder contribuir com as práticas pedagógicas em sala de aula, fornecendo elementos sobre os impactos de dois Programas de Escrita Inventada (sem e com o uso de letras móveis) e sobre os processos e as estratégias de escrita das crianças pequenas.

Assim como Reis (2015), entendemos que “as diversas investigações desenvolvidas neste domínio dos programas de intervenção de escrita inventada têm fornecido suporte empírico e demonstrado a importância desse tipo de atividades (...)” (REIS, 2015, p. 104) para a educação infantil, uma vez que as crianças são estimuladas a refletirem sobre o SEA, favorecendo o processo de alfabetização, permitindo que elas produzam escritas inventadas, pensem sobre a escrita e compartilhem suas hipóteses, em um trabalho compartilhado com os colegas do grupo, mediadas pelo pesquisador.

As práticas de escrita e de leitura em salas de educação infantil devem ser pensadas, partindo de situações contextualizadas, possibilitando uma aprendizagem relevante às crianças. Dito isso, compartilhamos dos resultados apresentados por Reis (2015), em sua pesquisa de Mestrado, de que o trabalho com palavras da realidade da turma promove situações mais significativas ao processo de aquisição da língua escrita, podendo ser mais eficaz do que sequências de letras e palavras pré-estruturadas e/ou pré-determinadas pelo docente, pois permite que as crianças se apropriem do significado daquilo que estão aprendendo.

Os dados desse estudo indicam que as letras móveis contribuíram para que as crianças do grupo 1 avançassem em suas hipóteses de escrita, mais do que aquelas que participaram do programa sem o uso deste material (grupo 2), e mais ainda do que aquele grupo que não vivenciou momentos de intervenção (grupo controle). No entanto, entendemos que crianças de 5 anos se encontram em constante processo de desenvolvimento e aquisição do sistema de escrita e fatores externos à escola também contribuem e influenciam para sua aprendizagem. Nesse sentido, consideramos importante citar que tais fatores, como as relações e contribuições da sociedade e da família, por exemplo, foram incontornáveis durante a nossa investigação. Outros fatores também não puderam ser controlados, como particularidades da programação escolar (excursões, eventos na escola, etc.) ou a ansiedade das crianças com uma atividade que

aconteceria na rotina da sala de aula, por exemplo, apresentando-se como limitações durante a nossa pesquisa-intervenção.

Os nossos resultados nos levam a pensar que os estímulos à reflexão sobre o SEA 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. Além disso, percebemos que as letras móveis, objetos que podem ser visualizados e manuseados, contribuem positivamente para o desenvolvimento da aprendizagem da escrita.

Em futuros estudos, abrangendo esta investigação que nos possibilitou outras inquietações, sugere-se entender como as crianças, individualmente, se comportam durante as sessões e tendem a refletir sobre a escrita. Ao analisarmos os pré-testes e pós-testes, encontramos resultados de grandes avanços em crianças que se envolveram de maneiras distintas durante nossos encontros, o que nos chamou atenção.

Sugerimos, ainda, a realização de novos estudos que discutam e analisem a relação entre a consciência silábica e o reconhecimento de letras, com o nível conceitual de escrita, na tentativa de compreender em que intensidade essas habilidades influenciam a construção das escritas inventadas das crianças. Sugerimos, ainda, pesquisas que possam observar os comportamentos metalinguísticos adotados pelas crianças em situações de intervenção pedagógica com e sem o uso das letras móveis na escrita inventada das crianças, verificando quais as semelhanças e diferenças durante o processo de mediação e interação.

Acreditamos que os estudos sobre o processo de aquisição da escrita são norteadores para as práticas pedagógicas em sala de aula e para a formação docente. Nesse sentido, pensamos que em função de o mundo estar em constante transformação e progressão, o jeito que se pensa e que se aprende também tende a se modificar, avançar, tornando esse tipo de investigação inacabada, necessária e infindável.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, A.; SALVADOR, L.; ALVES MARTINS, M. 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: Libro de Actas do XI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogía*. A Coruña/ Universidade de Coruña, 2011.

ALMEIDA, T. A. F. *Instrução transmissiva ou construtivista nos programas de escrita inventada? Impacto na qualidade das escritas inventadas de crianças em idade pré-escolar*. Tese (Doutorado) – Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida (ISPA), Lisboa, 2014.

ALVES MARTINS, M. A representação da palavra escrita em crianças de idade pré-escolar. *In: Análise Psicológica*, 1-2-3 (Vil): p. 415-422, 1989.

ALVES MARTINS, M. 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.

ALVES MARTINS, M.; SILVA, C.; LOURENÇO, C. 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*. Braga: Universidade do Minho, 2009.

ALVES MARTINS, M. et al. Escola inventada e aquisição da leitura em crianças de idade pré-escolar. *Psicologia, Teoria e Pesquisa*. abr/jun, 2015, v.31, n.2, p.137-144.

BISSEX, G. L. *Gnys at Wrk: A Child Learns to Write and Read*. Cambridge: Harvard University Press, 1980.

BRANDÃO, C. S. da S. *A Notação de vogais e consoantes em diferentes fases da psicogênese da escrita*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Pernambuco, 2016.

BRANDÃO, A. C. P.; LEAL, T. F. Alfabetizar e letrar na Educação Infantil: o que isso significa? *In: BRANDÃO, A. C. P; ROSA, E. C. S. Ler e escrever na Educação Infantil*. São Paulo: Autêntica, 2010.

CADERNOS CENPEC. “O problema não é o método de alfabetização, é alfabetizar sem método” – Entrevista com Magda Soares. *Cadernos Cenpec*. Nova série, [S.l.], v. 6, n. 1, dec. 2016. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/355>. Acesso em: 17 ago. 2018.

DAMIANI, M. F.; et al. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. *Cadernos de educação*, n. 45, p. 57-67, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3822>. Acesso em: 01 jan. 2019.

- FERREIRO, E. *O ingresso na escrita e nas culturas do escrito* seleção de textos de pesquisa. Tradução de Rosana Malerba. São Paulo: Cortez Editora, 2013.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. (1984). *Psicogênese da língua escrita*. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein; Liana de Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- GENTRY, J. R. Spelling Genius at Work: An analysis of developmental spelling in “Gnys at Wrk”. *The Reading Teacher*, v. 36, n. 2, p. 192-200, 1982.
- GOMBERT, J. E. Epi/meta versus implícito/explicito: nível de controle cognitivo sobre a leitura e sua aprendizagem. In: MALUF, M. R.; CARDOSO-MARTINS, C. (Orgs.) *Alfabetização no século XXI: Como se aprende a ler e a escrever*. Porto Alegre: Penso, 2013.
- HORTA, I. de V.; ALVES MARTINS, M. Desenvolvimento de competências no pré-escolar: A importância das práticas de escrita inventada. In: *Revista da Associação Portuguesa de Psicologia*, v. 28 (1), p. 41-51, 2014.
- LANZA. P. M. M. de O. *A mediação pedagógica na escrita inventada com crianças de cinco anos*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2018.
- LIMA, E. S. *A criança pequena e suas linguagens*. São Paulo: Sobradinho, 2003.
- MATA, M. de L. E. N. da. *Escrita em interação: Processo de Construção em crianças de 5-6 anos*. Dissertação (Mestrado em Psicologia Educacional), Instituto Superior de Psicologia Aplicada, 1995.
- MOOJEN, S., et al. *CONFIAS - Consciência Fonológica: Instrumento de Avaliação Sequencial*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.
- MORAIS, A. G. de. *Sistema de escrita alfabética. Como eu ensino*. São Paulo: Melhoramentos Ltda., 2012.
- MORAIS, A. G. de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi Alves. Refletindo sobre a língua escrita e sobre sua notação no final da educação infantil. In: *Rev. Bras. Estud. Pedagóg. (on-line)*, Brasília, v. 97, n. 247, p. 519-533, set-dez. 2016.
- OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico*. Série Pensamento e ação no magistério. São Paulo: Editora Scipione, São Paulo, 1993.
- PEREIRA, T. M. A. A segmentação no processo de aquisição da linguagem escrita. In: *Veredas online – atemática – PPG linguística/UFJF, Juiz de Fora*. 1/2011, p. 273-288,
- PESSOA, A. C. R. G. *Relação entre habilidades de reflexão metalingüística e o domínio da ortografia em crianças*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, 2007.
- REIS, A. C. da S. *Impacto de dois programas de escritas inventadas, desenvolvidos em pequeno grupo com crianças do pré-escolar, na aprendizagem da escrita e da leitura*. 2015.

Dissertação (Mestrado em Psicologia Educacional) – ISPA: Instituto Universitário Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida.

RESENDE, M. L. M. *Vygotsky: Um Olhar Sócio-Interacionista do Desenvolvimento da Língua Escrita*. 2010. Disponível em: <http://www.profala.com/artpsico108.htm>. Acesso em: 11 ago. 2018.

ROCHA, M. L.; AGUIAR, K. F. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. *Psicologia: ciência e profissão*, v. 23, n. 4, p. 64-73, 2003.

ROMERO, R. F. et al. Habilidades metalingüísticas, operaciones metacognitivas y su relación con los niveles de competencia en lectura y escritura: un estudio exploratório. In: *Forma y Función*, p. 15-44, Facultad de Ciencias Humanas – Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 2005.

SARGIANI, R. de A. *Fases iniciais da aprendizagem da leitura e da escrita em português do Brasil*: Efeito dos fonemas, gestos articulatórios e sílabas na aquisição do mapeamento ortográfico. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2016.

SILVA, A. *A relação entre a fala e a segmentação na escrita espontânea de crianças da primeira série do primeiro grau*. Dissertação (Mestrado em Linguística), Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1989.

SILVA, G. S., et al. Educação de Jovens e Adultos. 2008. In: *XII Encontro Latino Americano de Iniciação Científica e VIII Encontro Latino Americano de Pós-Graduação* – Universidade do Vale do Paraíba. Disponível em: http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2008/anais/arquivosINIC/INIC1248_02_A.pdf. Acesso em: 01 jan. 2019.

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

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

STARLING, C. Recursos Pedagógicos. In: *Letra A O jornal do alfabetizador*. CEALE, Belo Horizonte, mai/ jun, 2016. Dicionário da Alfabetização, ano 12, nº 46, p. 3.

VEGAS, C. D. *La escritura colaborativa en educación infantil Estrategias para el trabajo en el aula*. I. C. E. Universitat Barcelona, Barcelona, 2004.

VYGOTSKY, L. S. (2007). *A formação social da mente*. São Paulo, Martins Fontes, 1984.

ANEXO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezados pais ou responsáveis,

Seu(sua) filho(a) está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), de uma pesquisa educacional intitulada "O uso das letras móveis em produções coletivas de escrita inventada e suas implicações nas reflexões metalingüísticas das crianças de cinco anos". A referida pesquisa tem como objetivo identificar e analisar estratégias de mediação pedagógica em produções de escritas espontâneas, que provocam na criança a reflexão sobre a relação entre a oralidade e a escrita e o avanço na compreensão do sistema alfabético de escrita.

Para a realização dessa pesquisa, pretendemos observar o trabalho de mediação realizado por uma pesquisadora na produção escrita das crianças das turmas de quatro e cinco anos de idade. Serão realizados, em grupos de quatro crianças, oito encontros com atividades de escrita espontânea por elas, usando-se as letras móveis como recurso pedagógico. Os encontros serão realizados na escola e terão duração média de vinte minutos. As crianças receberão orientações, de uma das pesquisadoras responsáveis pelo estudo, para que discutam e definam quais letras e em que ordem elas devem ser escritas para formar quatro palavras. Essa dinâmica permite, a partir da supervisão do pesquisador, a reflexão coletiva por parte das crianças sobre aspectos relacionados ao funcionamento do sistema de escrita. Esperamos que esse estudo contribua para a formulação de práticas pedagógicas coerentes com o desenvolvimento infantil das crianças em idade pré-escolar.

Serão realizadas observações e filmagens das atividades das crianças nos encontros do Programa Escrita Inventada, durante os meses de setembro, outubro e novembro. Ao longo do processo da pesquisa serão realizados, ainda, dois testes diagnósticos do processo de aquisição da língua escrita.

Os vídeos serão tratados de forma anônima e confidencial e a privacidade das crianças será assegurada com a substituição de seus nomes por um termo escolhido de forma aleatória. Em nenhum momento o nome de seu(sua) filho (a) será divulgado. Os dados coletados serão utilizados apenas nesta pesquisa e os resultados poderão ser divulgados em livro, eventos e/ou revistas científicas. Todo material desta pesquisa ficará sob a responsabilidade do pesquisador assistente e após cinco anos será destruído.

A participação de seu (sua) filho (a) é voluntária, isto é, a qualquer momento ele(a) poderá se recusar a participar das atividades previstas, sem nenhum prejuízo ou constrangimento. Você não terá nenhum custo ou quaisquer compensações financeiras. Segundo a Resolução 466/12, toda pesquisa envolve riscos. Ao participar dessa pesquisa, por exemplo, as crianças poderão sentir cansaço ou indisposição para participar das atividades. Caso isso aconteça, as atividades serão suspensas até ocasião em que a criança manifestar disposição para participar das atividades.

O benefício relacionado à sua participação será de contribuir para aumentar o conhecimento científico na área de educação, especialmente para as reflexões sobre a escrita e práticas acadêmicas em contexto de intercâmbio estudantil. Você receberá uma via deste termo, no qual consta o celular, e-mail e endereço dos pesquisadores responsáveis, podendo tirar as suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Disponibilizamos, ainda, os dados do Comitê de Ética em Pesquisa (COEP), na UFMG, órgão que visa garantir e resguardar a integridade e os direitos dos participantes. Poderá consultá-lo em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa. Se você se sentir esclarecido em relação à proposta e concordar com a participação desta pesquisa, peço-lhe a gentileza de rubricar todas as páginas, assinar e devolver este termo de consentimento. Você receberá uma via deste documento.

Responsáveis:

Sara Mourão Monteiro
Tel.: (31) 34096191 - (31)99958-2485
mourao.sara@gmail.com

Andressa Camargos Macedo
Tel.: (31) 2535-9114 – (31)99930-5010
andressacmacedo@hotmail.com

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

Belo Horizonte, 16 de agosto de 2017.

Estando consciente dos objetivos e procedimentos da pesquisa "O uso das letras móveis em produções coletivas de escrita inventada e suas implicações nas reflexões metalingüísticas das crianças de cinco anos", concordo com a participação do meu filho(a) ou a criança pela qual sou responsável.

Nome da criança: _____

Assinatura do responsável

Belo Horizonte, ____ de _____ de 2017.