

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Uélida Conceição Pereira Pacheco dos Santos

**REFLEXÕES SOBRE A RELAÇÃO ORAL/ESCRITO NA ESCRITA
INVENTADA POR CRIANÇAS DE CINCO ANOS**

BELO HORIZONTE

2020

Uélida Conceição Pereira Pacheco dos Santos

**REFLEXÕES SOBRE A RELAÇÃO ORAL/ESCRITO NA
ESCRITA INVENTADA POR 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: Prof^a. Dr^a. Sara Mourão Monteiro

BELO HORIZONTE

2020

S237r
T

Santos, Uélida Conceição Pereira Pacheco dos, 1985-
Reflexões sobre a relação oral/escrito na escrita inventada
por crianças de cinco anos [manuscrito] / Uélida Conceição
Pereira Pacheco dos Santos. - Belo Horizonte, 2020.
85 f. : enc, il.

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

Orientadora: Sara Mourão Monteiro.

Bibliografia: f. 81-85.

1. Educação -- Teses. 2. Educação de crianças -- Teses.
3. Crianças -- Escrita -- Estudo e ensino -- Teses. 4. Crianças --
Comunicação oral -- Teses. 5. Crianças -- Comunicação escrita --
Teses.

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

CDD- 372.6

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

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



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E
INCLUSÃO SOCIAL



FOLHA DE APROVAÇÃO

REFLEXÕES SOBRE AS RELAÇÕES ORAL/ESCRITO NA ESCRITA
INVENTADA POR CRIANÇAS DE CINCO ANOS

UÉLIDA CONCEIÇÃO PEREIRA PACHECO DOS
SANTOS

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em **EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL**, como requisito para obtenção do grau de Mestre em **EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL**.

Aprovada em 31 de agosto de 2020, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Sara Mourão Monteiro - Orientador
UFMG

Prof(a). Paula Cristina de Almeida Rodrigues
UFOP

Prof(a). Daniela Freitas Brito Montuani
UFMG

Prof(a). Francisca Izabel Pereira Maciel
UFMG

Professora Dra. Andrea Moreno
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação:
Conhecimento e Inclusão Social - FAE/UFMG

Belo Horizonte, 11 de setembro de 2020.

AGRADECIMENTOS

A Deus, em primeiro lugar, por permitir esta conquista e por me fortalecer diante todos os desafios que foram encontrados e superados.

Ao Grupo de Pesquisa em Alfabetização/GPA, do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita/CEALE/FAE/UFMG, por disponibilizar o banco de dados para a análise que é feita nessa dissertação e por me permitir aprender mais na participação das discussões do grupo.

Ao meu esposo Genaro, pela paciência diante minhas ausências para escrever. Como ele mesmo diz: “Escrever é um contínuo ato de tecer, desmanchar, e tecer de novo!”.

Ao meu filho Alexander, por ser meu “companheirinho” em todo o processo do mestrado e por despertar em mim as primeiras curiosidades sobre sua forma de aprender.

Agradeço a meu pai Alcides e a minha mãe Eleanci, que com tanto esmero e dedicação, foi a minha primeira alfabetizadora.

A Sara Mourão, cuja sabedoria, inteligência e simplicidade sempre me encantaram. Guardarei sempre no meu coração todo o conhecimento adquirido com ela.

Aos amigos próximos e aqueles que, mesmo na distância, tanto me incentivaram na realização desse trabalho. Apresento aqui, de maneira especial, minha amiga Michele Cristina, que sempre me auxiliou e incentivou com amor e sua fé.

Meu muito obrigada.

EPÍGRAFE

**“Por traz da mão que pega o lápis, dos olhos que olham, dos
ouvidos que escutam, há uma criança que pensa.”**

(Emília Ferreiro)

RESUMO

Esta pesquisa tem como foco analisar as reflexões das crianças sobre a relação oral/escrito na produção colaborativa de escrita inventada de palavras em um Programa de Escrita Inventada. Os dados que são analisados nessa investigação compõem o acervo do Banco de Mediações do Programa de Intervenção Escrita Inventada que vem sendo construído pelo Grupo de Pesquisa em Alfabetização/GPA, do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita/CEALE/FAE/UFMG. Trata-se de uma pesquisa cujos dados foram coletados em 2016 com crianças de 5 anos de uma escola de Educação Infantil em Belo Horizonte. A questão que orientou esse estudo foi: Quais habilidades e conhecimentos são mobilizados pelas crianças ao refletirem sobre a relação oral/escrito, a partir de interações constituídas na escrita colaborativa em um Programa de Intervenção de Escrita Inventada? Adotamos nessa investigação a abordagem qualitativa com a aplicação de técnicas de análise de conteúdo para descrição e a interpretação dos dados. Foram analisados 2362 enunciados ao longo das seis sessões do programa. Buscou-se categorizar os enunciados das crianças produzidos ao longo da escrita colaborativa, que evidenciaram ou nos forneceram pistas sobre os conhecimentos e as habilidades das mesmas. Foi identificado que na análise oral/escrito as crianças realizam reflexões com foco nas propriedades do Sistema de Escrita Alfabética e nos aspectos fonológicos das palavras. O aspecto visual da letra também foi objeto de atenção entre as crianças. Quando foram analisadas as propriedades do SEA, identificamos que as crianças mobilizam as percepções de que: as palavras escritas são organizadas por uma sequência de letras, as letras representam segmentos sonoros menores do que as sílabas orais que pronunciamos e as letras representam segmentos sonoros das palavras que pronunciamos. Com relação à análise fonológica, observamos que as crianças foram capazes de perceber a palavra como unidade sonora e de significado e a percepção dos segmentos sonoros da palavra. O estudo nos permite concluir que as crianças, ao longo das escritas colaborativas de um Programa de Escrita Inventada, mobilizaram o conhecimento de letra, a capacidade de analisar o sistema fonológico, a hipótese conceitual sobre a escrita e o reconhecimento das propriedades das palavras. Esperamos que o entendimento das reflexões metalinguísticas das crianças possa auxiliar na construção de um fazer pedagógico que atenda às especificidades da Educação Infantil.

Palavras - chave: Educação Infantil. Programa de Escrita Inventada. Relação oral/escrito.

ABSTRACT

This research aims to analyze the children's reflections about the oral/written relation in the collaborative production of invented writing of words in a Program of Invented Writing. The data which are analyzed in this investigation comprise the collection of the Bank of Mediations of the Invented Written Intervention Program that has been built by the Literacy Research Group GPA, from Literacy, Reading and Writing Center/CEALE/FAE/UFGM. This is a survey whose data were collected in 2016 with 5-year-old children from one children's school in Belo Horizonte. The question that guided this study was: What skills and knowledge are mobilized by the children when they reflect on the oral/written relationship, based on the interactions constituted in the collaborative writing in a Program of Intervention in Invented Writing? We adopted in this investigation the qualitative analysis approach with the application of content analysis techniques for the description and interpretation of data. 2362 statements were analyzed along the six meetings of the program. We sought to categorize the children's statements, produced throughout the collaborative writing that evidenced or provided us with clues about their knowledge and skills. It was identified that in the oral/written analysis the children perform reflections focusing on the properties of the Alphabetical Writing System and on the phonological aspects of the words. The visual aspect of the word was also the object of attention among children. When the SEA properties were analyzed, we identified that children mobilize the perceptions that: the written words are organized by a sequence of letters, the letters represent sound segments smaller than the oral syllables that we pronounce and the letters represent sound segments of the words that we pronounce. With regard to the phonological analysis, we observed that the children were able to perceive the word as a sound and meaning unit and the perception of the sound segments of the word. The study allows us to conclude that children, throughout the collaborative writing of a Program of Invented Writing, mobilized the knowledge of letters, the ability to analyze the phonological system, the conceptual hypothesis about writing and the recognition of the properties of words. We hope that the understanding of children's metalinguistic reflections can help in the construction of a pedagogical practice that meets the specificities of Children's Education.

Keywords: Early Childhood Education. Program of Invented Writing. Oral/written relationship.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Tarefa de síntese (S1) - CONFIAS	50
Figura 2 - Tarefa de segmentação (S2) - CONFIAS	50
Figura 3 - Tarefa de identificação da sílaba inicial (S3) - CONFIAS	51
Figura 4 - Tarefa de identificação de rima (S4) - CONFIAS	51
Figura 5 - Tarefa de produção de palavra com sílaba dada (S5) - CONFIAS.....	51

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Estudos selecionados na revisão de literatura.....	29
Quadro 2 - Resultados individuais no teste de conhecimento de letras	49
Quadro 3 - Resultados individuais nas tarefas do teste CONFIAS.....	52
Quadro 4 - Escritas produzidas pelas crianças na avaliação inicial	52
Quadro 5 - Palavras usadas nas sessões	54
Quadro 6 - Conhecimentos prévios das crianças participantes	55
Quadro 7 - Produções escritas das crianças nas sessões do PEI	75

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Frequência dos momentos do PEI	57
Gráfico 2 – Enunciados na escrita colaborativa	58
Gráfico 3 – Tipos de reflexão metalinguística identificados nos enunciados das crianças .	60
Gráfico 4 – Reflexão metalinguística: consciência fonológica	61
Gráfico 5 – Reflexão sobre as propriedades do SEA	66
Gráfico 6 – As reflexões das crianças em cada encontro	73
Gráfico 7 – As reflexões das crianças nas palavras do PEI.....	74

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CEALE	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
CONFIAS	Consciência Fonológica Instrumento de Avaliação Sequencial
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FAE	Faculdade de Educação de Minas Gerais
GPA	Grupo de Pesquisa em Alfabetização
PEI	Programa de Escrita Inventada
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1 – APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA	16
1.1 A descoberta do princípio alfabético na psicogênese da língua escrita	16
1.2 Estágios de conceitualização da escrita	17
1.3 O desenvolvimento da consciência fonológica e o processo de compreensão do princípio alfabético.....	20
1.4 Efeitos das características da língua na aprendizagem da língua escrita	23
1.4.1 Como a língua portuguesa se situa no contínuo das línguas.....	23
1.4.2 Relações fonema e grafema.....	24
1.4.3 As estruturas silábicas.....	27
2.1 O processo de apropriação do SEA feito pela criança	31
2.2 O efeito das estratégias de ensino na apropriação do princípio alfabético	32
2.3 Desenvolvimento da reflexão fonológica na aprendizagem inicial da escrita	34
2.4 Contribuições de programas de intervenção de “escrita inventada” na compreensão da evolução das escritas infantis	37
CAPÍTULO 3 – OS CAMINHOS DA PESQUISA	40
3.1 Abordagem metodológica	40
3.2 As técnicas de análise dos dados.....	41
3.3 O banco de dados: fonte da pesquisa	44
3.4 O Programa de Escrita Inventada desenvolvido pelo GPA.....	45
3.5 Pesquisas já desenvolvidas pelo Programa de Escrita Inventada.....	46
3.6 Seleção do grupo analisado neste estudo	48
3.7 O grupo de crianças: os participantes desta pesquisa e seus contextos.....	48
3.8 Delineamento do Programa de Intervenção.....	49
3.9 Organização e funcionamento das sessões de mediação pedagógica na escrita inventada	54

CAPÍTULO 4 – AS REFLEXÕES METALINGUÍSTICAS: AS ANÁLISES FEITAS PELAS CRIANÇAS.....	55
4.1 O conhecimento prévio das crianças.....	55
4.2 Consciência Fonológica e as propriedades do SEA: o que as crianças analisam quando estão produzindo escritas inventadas?	56
4.3 Consciência Fonológica	60
4.4 Propriedades do sistema de escrita alfabética	64
<i>4.4.1 As letras representam segmentos sonoros das palavras que pronunciamos</i>	<i>67</i>
<i>4.4.2 As letras representam segmentos sonoros menores que a sílaba.....</i>	<i>69</i>
<i>4.4.3 As palavras escritas são organizadas por uma sequência de letras</i>	<i>70</i>
<i>4.4.4 Aspecto visual das letras: uma discussão presente nas interações entre as crianças</i>	<i>71</i>
4.5 Análise da produção escrita das crianças nas sessões do Programa de Escrita Inventada.....	75
CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	81

INTRODUÇÃO

A discussão sobre os procedimentos de ensino e de aprendizagem envolvidos na aquisição da língua escrita com crianças em idade pré-escolar tem sido marcada por tensões, debates e estudos acadêmicos. Dentre eles, o debate sobre a necessidade de se oferecer ou não experiências com a língua escrita na Educação Infantil que promovam a aprendizagem do sistema de escrita alfabética. Para Soares (2009), algumas atividades de “introdução ao sistema de escrita alfabético (SEA)” precisam estar presentes na Educação Infantil.

Como comprovam inúmeras pesquisas e observações em instituições de Educação Infantil, as crianças de 4 e 5 anos, com raras exceções, evoluem rapidamente em direção ao nível alfabético se orientadas e incentivadas por meio de atividades adequadas e sempre de natureza lúdica, característica necessária na educação de crianças pequenas: a escrita espontânea, observação da escrita do adulto, familiarização com as letras do alfabeto, contato visual frequente com a escrita de palavras conhecidas, sempre em um ambiente em que estejam rodeadas de escrita com diferentes funções: calendário, lista de crianças, rotina do dia, rótulos de caixas de material didático, etc. (SOARES, 2009, p. 4).

Assim como Soares (2009, 2016), defendemos que o aprendizado da linguagem escrita pela criança deve ocorrer na interação desta com o objeto de conhecimento, por meio da atividade reflexiva sobre aspectos sonoros e gráficos das palavras. Para isso, a criança precisa ser orientada nos procedimentos de identificação, comparação, manipulação e segmentação de palavras orais e escritas. Acreditamos, ainda, que a intervenção do adulto na produção de escritas inventadas é importante para a reflexão sobre a língua escrita.

Meu interesse pelo processo de aquisição do SEA com crianças de cinco anos está relacionado à minha vivência como docente na Educação Infantil. Tenho observado nas escolas a insuficiência de práticas pedagógicas que priorizam um ensino pautado na cópia, no treino e na memorização de fonemas, sílabas e palavras. Por outro lado, percebo que as professoras têm dificuldades na criação de situações colaborativas de aprendizagem da escrita, em um contexto pedagógico significativo, que favoreçam o desenvolvimento das crianças.

O foco deste trabalho são as reflexões sobre a relação entre oral/escrito envolvidas na aprendizagem da escrita alfabética por crianças de cinco anos, em um programa de intervenção pedagógica de escrita inventada – Programa Escrita Inventada (PEI).

Acreditamos que o entendimento das reflexões, as quais as crianças são capazes de realizar em meio às interações ocorridas, quando estão produzindo escritas inventadas, podem auxiliar as professoras na construção de um fazer pedagógico que atenda às especificidades da formação infantil.

Este estudo compõe um projeto de pesquisa mais amplo desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa em Alfabetização/GPA, do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita/CEALE/FAE/UFMG, que pretende, por meio de programas de intervenção pedagógica, examinar aspectos envolvidos na aprendizagem inicial da língua escrita na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os dados analisados neste estudo fazem parte do banco de dados do projeto “A mediação na produção escrita de palavras e o processo de aquisição da leitura e da escrita de crianças em idade pré-escolar.”, especificamente relacionados ao trabalho de mestrado realizado por Lanza (2018).

Consideramos que o programa de intervenção é pertinente para a análise deste trabalho de investigação por criar situações de interação nas quais as hipóteses formuladas pelas crianças sobre o funcionamento do sistema de escrita alfabética podem ser expostas e confrontadas, possibilitando o desenvolvimento e aprendizagem em um contexto coletivo e os conhecimentos linguísticos podem ser socializados.

Esta pesquisa inova e agrega a outros estudos quanto à tentativa de compreender a lógica usada pelas crianças da Educação Infantil para elaborar e reelaborar suas escritas iniciais em um contexto de produção colaborativa de “escrita inventada”, sob a mediação de um adulto. O estudo orientou-se pela seguinte questão: Que tipos de conhecimentos são mobilizados pelas crianças ao refletirem sobre a relação oral/escrito a partir de interações constituídas no trabalho colaborativo do Programa de Intervenção de Escrita Inventada?

Para delinear a nossa investigação, partimos da hipótese de que as crianças que participaram do Programa de Escrita Inventada mobilizaram o conhecimento de letra, a capacidade de analisar o sistema fonológico, a hipótese conceitual sobre a escrita e o reconhecimento das propriedades das palavras.

O objetivo geral é compreender aspectos do processo de reflexão das crianças sobre a relação oral/escrito na produção colaborativa de escrita inventada de palavras. Os objetivos específicos foram: i) descrever e analisar as estratégias usadas pelas crianças em um programa de escrita inventada, no qual são produzidas escritas de palavras de forma colaborativa e sob mediação pedagógica, ii) identificar as habilidades fonológicas e os conhecimentos mobilizados pelas crianças, de forma coletiva, ao longo da produção escrita

inventada de palavras; iii) categorizar estratégias de reflexões metalinguísticas adotadas pelas crianças em um programa de “escrita inventada”.

Este trabalho será organizado por esta introdução, quatro capítulos, considerações finais e referências bibliográficas. Nesta introdução pretendemos apresentar as problematizações que compõem o campo de pesquisa, o qual está situado o presente estudo, as motivações para a sua realização, as perguntas a serem respondidas e os objetivos gerais e específicos.

No primeiro capítulo é apresentada a fundamentação teórica e consiste na apresentação de dois paradigmas de desenvolvimento e aprendizagem da escrita: a da psicogenética e da fonológica. Trata-se da explanação de estudos já realizados sobre a aprendizagem e desenvolvimento inicial da língua escrita e o efeito da regularidade e da estrutura das palavras na apreensão do princípio alfabético.

No segundo capítulo mencionamos as pesquisas já realizadas sobre o tema desta pesquisa e que constituíram a revisão de literatura. No terceiro capítulo explicamos a metodologia que foi aplicada e informações que descrevem o contexto em que os dados que são analisados foram coletados. No quarto capítulo são apresentadas as interpretações dos resultados sobre os conhecimentos prévios das crianças, análise de episódios e das palavras produzidas pelas crianças. Ao final, apresentamos as considerações finais, seguidas pelas referências bibliográficas.

CAPÍTULO 1 – APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA

1.1 A descoberta do princípio alfabético na psicogênese da língua escrita

Ferreiro e Teberosky (1985) destacam as imagens como primeiras formas de representação gráfica da palavra oralizadas consolidadas pela criança, pois estão presentes nos livros infantis, fotos, cartazes e placas. O desenho é uma “imitação gráfica e implica a função semiótica entendida como possibilidade de diferenciar significante de significados”. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 64). A facilidade de identificação das imagens e ilustrações deve-se ao fato de serem representações gráficas icônicas que trazem uma relação mais próxima com a semelhança dos objetos ou acontecimento a que se referem. Desta forma, o desenho enquanto imagem representativa compõe, conforme Vygotsky (1984) “a pré-história” da escrita da criança porque trabalha com o sistema simbólico.

Já a escrita também é um “objeto simbólico” que tem como particularidade a representação da cadeia sonora da fala na forma gráfica da escrita. Assim, classificada como não icônica, tem a representação alfabética como forma particular de representar a linguagem oral. “A escrita constituiu, como a linguagem, um sistema de regras próprias: o desenho, por sua vez não.” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 64). Para a compreensão do que a escrita representa, é de suma importância que a criança faça uma diferenciação desses dois modos de representação: o desenho e a escrita.

Ferreiro e Teberosky (1985) buscaram propor a interpretação da trajetória da criança não alfabetizada em direção à palavra escrita convencional. Esse processo envolve a elaboração de hipóteses que a direcionam para a diferenciação das naturezas distintas das formas de representação: texto e imagem. Foram classificados 4 níveis que a criança perpassa durante as situações de leitura de palavras acompanhadas da identificação de imagens. São estágios que integram o processo de desenvolvimento da escrita:

Nível 1 - “A palavra escrita e o desenho são indiferenciados: o sujeito ao ser questionado sobre “onde há algo para ler assinala tanto o desenho quanto o texto escritos como uma unidade indissociável”. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 67).

Nível 2 - Inicia-se a diferenciação entre desenho e palavra escrita: neste nível “o texto (palavra) é considerado como etiqueta do desenho”. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 68). Para o sujeito, a escrita representa o nome do desenho e aos poucos seu olhar se direciona para as características gráficas do texto. Intitulado como “etiquetagem”, “esse

movimento evolutivo é considerado como importante no desenvolvimento da conceitualização da escrita”. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 68).

Nível 3 - Reconhecimento das “propriedades gráficas do texto”: o sujeito busca na imagem referência para a identificação do escrito. “A escrita representa o nome do objeto desenhado”. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 80). São consideradas as propriedades gráficas visualizadas no texto como tamanho da palavra, quantidade de letra e a diferença entre as letras.

Nível 4 - São identificadas na palavra escrita, as propriedades que são indicadores que permitem sustentar a antecipação feita a partir da imagem: para o sujeito, olhar a figura não é o suficiente. Ele busca identificar, por meio do “recorte silábico”, pistas que sugerem a palavra escrita e, para isso, se apoia na fala segmentada das palavras correspondentes à imagem. “Nessa etapa a criança pode decompor um nome em sílabas.” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 87).

Nota-se que, a princípio, texto e imagem são considerados para ler. O processo efetivo de diferenciação ocorre quando a criança descobre que a escrita representa os sons da fala, tentando estabelecer correspondência simultânea entre a segmentação da palavra escrita e a emissão oral.

Inicialmente, a correspondência é uma comparação global entre desenho e escrita, sem levar em conta as particularidades do texto. Posteriormente, estas começam a aparecer uma comparação global não é o suficiente. A linguagem intervém como intermediária entre um sistema e outro, porém não como elemento independente. A escrita representa o nome dos objetos desenhados. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 84).

A compreensão de que o texto e imagem formam um todo complementar é mediado pela linguagem oral. Desta forma, a criança se desenvolve entendendo que a escrita como sistema de representação e que prestar a atenção na fala pode favorecer para que ela avance os níveis de conceitualização da escrita.

1.2 Estágios de conceitualização da escrita

A progressiva aproximação ao princípio alfabético ocorre quando a criança concebe a escrita como objeto de conhecimento e como um sistema de representação. Esse processo relaciona-se também à forma como a criança concebe a leitura, ou seja, “de suas interpretações de um texto impresso ou produzido pelo adulto” (FERREIRO; TEBEROSKY,

1985, p. 81) no curso de seu desenvolvimento. Por outro lado, as autoras chamam a atenção para o fato de que a criança também é uma produtora de textos.

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1985), desde os dois anos, aproximadamente, as crianças podem iniciar, de forma espontânea, suas primeiras tentativas de escrita que são de dois tipos: “traços ondulados” ou “série de pequenos círculos”. O ato de escrever por imitação não envolve certo nível de interpretação, segundo as autoras. Isto ocorre quando “a escrita deixa de ser um traçado para se converter em um objeto substituto, numa representação simbólica”. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 181).

Os estudos sobre desenvolvimento e aprendizagem de Ferreiro e Teberosky (1985) apresentam estágios de aquisição da língua escrita. Essa teoria parte do princípio de que a compreensão, por parte da criança, de um sistema de escrita, constituído alfabeticamente, implica a capacidade de trabalhar cognitivamente com as unidades fonológicas. Envolve a compreensão de que as palavras são compostas por sons e que estes correspondem às letras que se empregam para escrever.

No processo de compreensão sobre o que a escrita representa, o sujeito passa pelos seguintes níveis (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985):

Nível 1: “Escrever é reproduzir traços típicos da escrita”. Neste nível, o modo de remeter ao objeto próprio do desenho é o mesmo que o modo de remeter ao objeto próprio da escrita.

A criança transita do texto à imagem e da imagem ao texto, tendo a representação do desenho como facilitador ao prover um apoio à escrita, como que garantindo seu significado. A aparição da representação gráfica do objeto é, portanto, significativa. “Neste nível a leitura do escrito é sempre global, e as relações entre as partes e o todo estão muito longe de serem analisáveis. Assim, cada letra vale pelo todo”. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 189).

Neste nível podem aparecer tentativas de correspondência figurativa entre a escrita e o objeto referido denominado como realismo nominal. O realismo nominal remete à fase pré-silábica quando, na ausência de consciência fonológica, a criança tem, como critério para extensão da palavra, a dimensão física dos objetos. Para a escrita pode-se, por exemplo, usar mais letras para escrever *girafa* que *formiga* pois relaciona a quantidade de letras ao tamanho do animal. Sobre o comportamento da criança, ao direcionar a atenção para o significado da palavra, Zorzi (2017) identificou que

De maneira sintética, podemos dizer que o aprendiz começa a compreender as palavras como unidades sonoras não segmentáveis, como uma espécie de bloco sonoro único. O caráter segmentar da linguagem pode passar despercebido. (ZORZI, 2017, p. 15).

Nível 2: A criança parte da hipótese de que “deve haver uma diferença objetiva entre as escritas” para ler e escrever palavras correspondentes a coisas diferentes. Parte do princípio da quantidade mínima de grafismos, bem como sua variedade. Neste nível, a criança compreende que uma mesma sequência de letras não pode ter significados diferentes, e que sequências de letras diferentes não correspondem à mesma palavra. Como ela já faz a distinção entre desenho e escrita, as formas dos grafismos são mais definidas e com certa aproximação do formato das letras. Segundo Soares (2016) este nível tem sido denominado como pré-silábico.

Nível 3: Neste nível ocorre a “tentativa de dar valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita.” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 93). Para a criança “cada letra vale por uma sílaba” - “hipótese silábica”. Neste nível, ao compreender a existência da relação entre a fala e a escrita, ela, a criança, propõe estabelecer correspondência entre a segmentação feita a partir das palavras faladas (“recorte silábico”) e a escrita (“cada letra”). A mudança qualitativa está no fato de que, “pela primeira vez a criança trabalha claramente com a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala.” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 193).

Nível 4: “Passagem da hipótese silábica para a alfabética” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 196). Ocorre a percepção de que a sílaba é formada por unidades menores que são os fonemas. Por isso, esse é um momento de confronto, contradições e tentativas de leitura e escrita que transitam entre a interpretação silábica, o valor sonoro atribuído às letras e a exigência mínima de caracteres. A representação das partes sonoras da palavra parte da perspectiva de que existem equivalentes sonoros, as consoantes, que podem ser associados às vogais, constituindo as sílabas. Em outras palavras, é quando a criança percebe que precisa de uma consoante e uma vogal para escrever a maior parte das sílabas tendo em vista as diferentes estruturas silábicas presentes no português.

Nível 5: Neste nível, a criança demonstra ter alcançado o princípio alfabético, pois ela compreendeu, de acordo com Ferreiro e Teberosky (1985), “que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza sistematicamente e com propriedade a análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever e ler.” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 213).

Como parte deste processo, Ferreiro e Teberosky (1985) sinalizaram as contribuições das palavras estáveis na construção da língua escrita por parte da criança. As palavras estáveis são “modelos de escrita dotadas de estabilidade” que permitem o reconhecimento visual direto de certas propriedades gerais da palavra escrita (o contexto no qual está inserida, na forma e ou na cor). O nome próprio é uma das primeiras formas de escrita estável. Dotado de significado para a criança, esta representação gráfica pode, ao ser objeto de análise metalinguística, contribuir para que outras palavras também se tornem palavras estáveis no contexto da criança.

Levando-se em consideração que “a leitura envolve tanto leitura de partes como do todo” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 218), a estabilidade do nome potencializa a aprendizagem da escrita.

[...] (o nome pode ser lido tanto em todas as letras como em cada uma delas, ou em grupos de mais de uma letra) alterna com a ideia de que as transformações do nome podem dar lugar a outros nomes, próximos ao primeiro (isto é, o nome dos membros da família). (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 219 - 220).

As palavras estáveis podem subsidiar a construção da língua escrita para crianças em processo de alfabetização. Elas podem assumir a função de palavras de base, servindo de consulta para as crianças durante suas escritas e reconhecimento de palavras escritas.

1.3 O desenvolvimento da consciência fonológica e o processo de compreensão do princípio alfabético

A relação entre a compreensão do princípio alfabético e o desenvolvimento das capacidades metalinguísticas é fundamental, já que a habilidade para refletir sobre a linguagem está correlacionada ao processo de aprendizagem da língua escrita.

A reflexão metalinguística é considerada por muitos autores uma importante dimensão da aprendizagem da língua escrita. A consciência fonológica é um dos níveis da consciência metalinguística, que é definida por Soares (2016) como “a capacidade de focalizar os sons das palavras, dissociando-as de seu significado, e de segmentar as palavras nos sons que as constituem.” (SOARES, 2016, p. 166).

Existem diferentes níveis de consciência fonológica. São eles:

Consciência lexical: a identificação de palavras no fluxo da fala é uma habilidade relacionada ao processo de aprendizagem da língua escrita, especificamente à percepção de que as palavras são separadas por espaços em branco. No entanto, as crianças não alfabetizadas podem ser capazes de reconhecer as palavras, principalmente o substantivos, como unidades linguísticas. “Esse reconhecimento, porém, não significa que a criança seja capaz de dissociar a palavra fonológica de seu referente: dissociar significado e significante.” (SOARES, 2016, p. 174). Tal reconhecimento é feito quando a criança se torna capaz de focar sua atenção à estrutura da palavra, pelo desenvolvimento de capacidades fonológicas, como, por exemplo, produzir palavras iniciadas com a mesma sílaba. Discutindo a relação entre realismo nominal e a consciência lexical, Soares (2016) conclui que “é a sensibilidade a rimas e aliteraões e a segmentação da palavra em sílabas que levam a criança à consciência da palavra como entidade fonológica arbitrária e, conseqüentemente, à compreensão do princípio alfabético.” (SOARES, 2016, p. 178).

Consciência silábica: para compreender a consciência silábica é necessário retomar o conceito de sílaba. Segundo Zorzi (2017),

As sílabas correspondem às unidades articulatórias que constituem as palavras. Todas as palavras podem ser segmentadas, pondo em evidência sua estrutura sonora, na forma de sílabas, cuja extensão e composição podem ser variáveis: (ZORZI, 2017, p. 12).

Zorzi (2003) usou o termo “conhecimento fonológico” como sinônimo do que os outros autores denominam como habilidades de consciência fonológica. O “conhecimento silábico” é definido como nível que “corresponde a uma capacidade para segmentar e operar com as estruturas silábicas das palavras. Significa alcançar a noção de sílaba, a qual implica o processo de divisão da palavra em seus constituintes.” (ZORZI, p. 29, 2003). Para Zorzi (2003), o conhecimento silábico pode ser adquirido, em alguns casos, antes mesmo que a criança aprenda a ler e a escrever, podendo ser alcançado em situações que envolvem somente a oralidade.

Soares (2016) nos chama atenção para o fato de que o desenvolvimento desse nível de consciência fonológica supõe que a criança estabeleça relações entre segmentos orais e as representações gráficas, o que pode levar a criança ao alcance da representação do fonema. A autora defende, então, dois movimentos no processo de ensino:

Inicialmente, e já na educação infantil, levando a criança a superar o realismo nominal e a desenvolver a consciência de rimas e aliterações, a fim de que se torne capaz de focalizar os sons da fala, dissociando-os dos significados. Em seguida, desenvolvendo a consciência silábica e a habilidade de segmentação da palavra em sílabas, que inaugura o período de fonetização da escrita e conduz a sensibilidade a fonema, condição essencial para o domínio de um sistema alfabético da escrita [...] (SOARES, 2016, p. 188).

No processo de fonetização da escrita pela criança, ela começa a escrever silabicamente quando compreende que a escrita representa os sons das palavras e que os sons são representados por letras. Soares (2016) explicita que, nesse processo, a criança passa por situações de confronto entre unidades da língua escrita e unidades da fala, cujas naturezas são distintas.

Consciência fonêmica: se manifesta quando:

A criança percebe que a palavra é uma cadeia sonora independente de seu significado e passível de ser segmentada em pequenas unidades, tornando-se consciente da estrutura fonológica interna das palavras. (SOARES, 2016, p. 191).

De acordo com Soares (2016), a “descoberta’ de que as palavras são cadeias sonoras cujos segmentos são representados por formas visuais específicas favorece que a criança relacione simultaneamente as habilidades fonológicas com a escrita, chegando à compreensão do princípio alfabético.

Considerando que os fonemas não são pronunciáveis, o desenvolvimento da sensibilidade ao fonema não é tão simples. Assim,

Para atingir a representação fonêmica, constitutiva da escrita alfabética, a direção é outra: é a escrita que suscita a consciência fonêmica, ao mesmo tempo que esta, por sua vez, impulsiona e facilita a aprendizagem da escrita, na medida em que dirige a atenção do aprendiz para os sons da fala no nível do fonema. (SOARES, 2016, p. 205).

A consciência fonêmica não se desenvolve de maneira espontânea e exige a análise sistematizada de forma articulada com a escrita, por meio de uma relação de reciprocidade.

Para fazer referência ao nível mais específico da representação do fonema no âmbito da consciência fonológica, Soares (2016) apresenta o termo “Consciência Grafofonêmica” como mais adequado do que “consciência fonêmica”. Mais do que identificar e manipular

fonemas, a consciência grafofonêmica é a habilidade de relacionar e identificar o som na modalidade oral e a letra na escrita.

1.4 Efeitos das características da língua na aprendizagem da língua escrita

1.4.1 Como a língua portuguesa se situa no contínuo das línguas

A aprendizagem do princípio alfabético não acontece da mesma forma em todas as línguas porque nelas estão presentes diferentes relações fonema – grafema. Sobre esse aspecto, apresentaremos algumas particularidades do português brasileiro no contínuo das outras línguas que também tem escritas com sistema alfabético.

Sobre a natureza da língua escrita, Nobrega (2013) afirma que “No alfabeto latino (ou romano), que usamos em português e em boa parte das línguas do mundo, o grafema representa o fonema, isto é, a unidade mínima do sistema fonológico. (NOBREGA, 2013, p. 18). Podemos afirmar que no contínuo das línguas o português se situa e está organizado como “sistema grafo-fonêmico”.

As línguas que adotam o sistema de escrita alfabético não apresentam os mesmos níveis de consistência entre o sistema fonológico e a representação gráfica. As relações fonema e grafema podem ser mais “transparentes” do que outras.

A “transparência” de uma língua pode ser medida pelo grau de clareza das correspondências entre letra e som, as ambiguidades que surgem nessa relação conferem opacidade a língua. A língua portuguesa brasileira pode ser classificada como menos opaca que o francês, o dinamarquês e o inglês. A aproximação da “transparência” é facilitada pela natureza da estrutura da sílaba e das relações entre fonema-grafema.

Soares (2016) se refere à “relativa transparência” do português brasileiro que pode ser melhor caracterizada quando é analisada junto a outras línguas extremamente “opacas” e “transparentes”. Soares (2016) reuniu alguns estudos que situam o Finlandês e o Inglês em dois extremos, de forma a facilitar a compreensão no contínuo destas línguas do que seja a “relativa transparência” da ortografia do português brasileiro.

O finlandês é colocado em um dos extremos por se tratar de uma língua com correspondência integral nas relações entre fonemas e grafemas (1 fonema para 1 grafema). O inglês está no outro extremo e tem, de maneira expressiva, quantidade maior de fonemas do que grafemas com múltiplas relações que seguem critérios contextuais. Neste contínuo, podemos situar o português brasileiro como língua com “transparência relativa”

considerando que, “Dessa forma, a relação fonema-grafema é de 1.1:1, muito próxima da relação na ortografia transparente do finlandês (1:1) e distante da relação na ortografia opaca do inglês (1.7:1),” (SOARES, 2016, p. 296).

No contínuo de línguas com “sistema grafo-fonêmico”, pressupomos que a “transparência” pode facilitar a reflexão sobre a relação oral/escrita.

Sobre as relações grafema- fonema da língua portuguesa/ do português brasileiro, Nobrega (2013) destaca que,

Embora na língua portuguesa os grafemas representem fonemas, nem sempre há uma relação biunívoca entre eles, isto é, nem sempre um grafema representa só um fonema e esse fonema só é representado por esse grafema e nenhum outro. (NOBREGA, 2013, p. 20).

Quer dizer que as relações que não são biunívocas podem conferir “opacidade” à língua portuguesa quando um grafema pode representar mais de um fonema e ou quando um fonema é representado por mais de um grafema.

Soares (2016) alerta para a importância de se situar a origem das correntes teóricas e métodos de alfabetização quanto à natureza da relação oral e escrita da língua, à qual foi aplicada. Propõe-se assim evitar que determinada análise teórica a partir uma língua “opaca” seja aplicada a outras que sejam “transparentes”, evitando, assim, incoerências.

1.4.2 *Relações fonema e grafema*

O processo de apreensão do princípio alfabético envolve as tentativas de se converter a cadeia sonora da fala em escrita. Sob este aspecto, Lemle (1991) dividiu em três partes as relações entre sons e letras, presentes no português brasileiro:

- *relação de um para um*: cada letra com seu som, cada som com uma letra;
- *relações de uma para mais de uma, determinadas a partir da posição*: cada letra com um som numa dada posição, cada som com uma letra numa dada posição;
- *relações de concorrência*: mais de uma letra para o mesmo som na mesma posição. (LEMLE, 1991, p. 25, grifo da autora).

Para Lemle (1991), a reflexão que as crianças fazem sobre estas relações provocam o movimento gradativo no processo de apreensão do princípio alfabético. Trata-se do que autora definiu como “As complicadas relações entre sons e letras” (LEMLE, 1991, p. 17).

Lemle (1991) nomeou a “relação de um para um” como biunívoca para fazer referência ao tipo de correspondência em que, para uma letra há somente um fonema. Podemos retomar alguns exemplos que autora apresenta no dialeto carioca. As letras p, b, t, d, f, v e a correspondem respectivamente aos fonemas /p/, /b/, /t/, /d/, /f/, /v/ e /a/. Estas letras são consideradas como ideais no processo inicial de compreensão do princípio alfabético porque facilitam a percepção do que a escrita representa. Nesta primeira etapa, a criança pode ter sua hipótese justificada pela “motivação fonética” de uma relação perfeita e direta entre letra e som.

As “relações de uma para mais de uma, determinadas a partir da posição” acontecem quando uma letra pode ter mais que um fonema dependendo da posição que ela ocupa dentro da palavra escrita. A autora define essa relação como poligâmica e nos oferece alguns exemplos:

Tomemos, por exemplo, o som da vogal [i]. Se a vogal [i] está numa posição de sílaba acentuada, ela será transcrita, em nossa convenção ortográfica, pela letra i. Isso ocorre nas palavras como *vida*, *saci* e *rio*. Se a vogal [i] está numa sílaba átona final de palavra, ela corresponderá à letra e, em nossa ortografia. É o caso de *vale*, *corre*, *morte* etc. (LEMLE, 1991, p. 18, grifo da autora).

À medida que a criança com auxílio do alfabetizador, observa que existe variações no som de uma mesma letra em diferentes posições na palavra escrita, a primeira relação biunívoca começa a ser rejeitada como a única hipótese. Os critérios para a produção escrita podem estar relacionados tanto a o som que a letra pode representar quanto à posição que a mesma ocupa na palavra. Neste caso, “é muito importante que o alfabetizador tenha bem claro em sua mente essas particularidades nas variedades de correspondências entre sons e letras.” (LEMLE, 1991, p. 19).

Ao final, a “motivação fonética” deixa de ser importante na escolha das letras para compor a palavra. Quando a criança percebe as “relações de concorrência”, a mesma precisa buscar conhecer e seguir critérios da norma ortográfica para a escrita correta da palavra, se apoiando muitas vezes na memória. Para Lemle (1991) essa relação é a mais difícil porque envolve a percepção de que mais de uma letra pode representar o mesmo som na mesma posição na palavra. Como citado pela autora, “É o caso da letra s e z, que são usadas, ora uma, ora outra, para representar o mesmo som de [z] entre duas vogais. Temos *mesa*, mas também *reza*. Temos *azar*, mas também *casar*.” (LEMLE, 1991, p. 23).

As contínuas reformulações que acontecem nas hipóteses do alfabetizando

precisam ser acompanhadas pela mediação do alfabetizador no processo que é citado por Lemle (1991). Este movimento é que favorece a aprendizagem do princípio alfabético e contribui para que a criança compreenda a distinção entre a língua escrita e a língua falada (LEMLE, 1991).

Consideramos como aspecto importante nas relações grafema e fonema as oscilações que aproximam a língua de maneira alternada da “transparência” e da “opacidade”. Sabemos, por exemplo, que as 5 vogais do português brasileiro (A, E, I, O, U) podem representar 12 fonemas (/a/, /ã/, /e/, /ɛ/, /ẽ/, /o/, /ɔ/, /õ/, /u/, /ũ/, /i/ e /ĩ/).

Ao considerar as relações fonema-grafema das vogais, Soares (2016) ressalta que na leitura:

os grafemas vocálicos orais E e O podem levar a criança a erros de reconhecimento de palavras, quando deve decidir entre a pronúncia /e/ ou /ɛ/, /o/ ou /ɔ/ [...]. Essas mesmas vogais orais, causam, porém erros frequentes de escrita no início da alfabetização: como na fala ocorre, na maioria dos dialetos do português brasileiro, o alçamento dos fonemas /e/ e /o/ em posição átona final, a criança escreve /i/ em lugar de /e/, /u/ em lugar de /o/, como nos exemplos *SORVETI* por *sorvete*. (SOARES, 2016, p. 306, grifo da autora).

Com relação às consoantes, em alguns casos, as letras apresentam a mesma relação grafema-fonema, mesmo se estiver no início, meio e final da palavra, conferido regularidade e “transparência”. Embora um grafema represente um fonema, a criança em processo de apreensão do princípio alfabético pode apresentar dificuldade da discriminação de fonemas que têm articulação e sons semelhantes com **p e b, t e d, f e v**.

Como parte da aprendizagem inicial da linguagem escrita, pode ocorrer a generalização da hipótese inicial consolidada pela criança, que não é arbitrária, mas sugere a tentativa de se utilizar sempre um mesmo grafema para representar uma unidade sonora discriminada por ela.

Esta relação de correspondência letra-som será confrontada com outros tipos quando o que define qual a consoante, cujo grafema corresponde a um mesmo fonema, é a posição dela na palavra escrita ou simplesmente a norma ortográfica. Neste caso a linguagem oral deixa de ser a única referência para a escrita da palavra, pois trata-se de correspondências com interferências da regra ortográfica. Achamos, por isso, importante especificar as relações grafema-fonema construídas na relação oral/escrita cuja preocupação é a escrita no processo de aprendizagem inicial com crianças pequenas.

Vale ressaltar que as reflexões das crianças, em processo inicial de aprendizagem da escrita apresentadas neste estudo, não foram analisadas para identificar as correspondências ortográficas, mas em compreender as tentativas para representar os sons que elas falam.

1.4.3 *As estruturas silábicas*

A sílaba é uma “unidade articulatória que constitui as palavras” (Zorzi, 2017, p. 12) e se destaca na evolução da aprendizagem da escrita, pois:

a partir do momento em que a segmentação silábica é alcançada, parece ocorrer um direcionamento da atenção da criança para os componentes sonoros da palavra, mais especificamente, para os elementos intra-silábicos e para os fonemas propriamente ditos, [...]. (ZORZI, 2003, p. 54).

O movimento da descoberta de que as palavras podem ser divididas em partes menores, por meio da segmentação da fala à identificação da sílaba, pode envolver conflitos cognitivos. Na tentativa de converter a cadeia sonora da fala em escrita, a criança pode buscar um padrão silábico entre a variedade de estruturas silábicas que compõem as palavras no português brasileiro.

Propusemos a apresentar algumas características das sílabas que podem incidir no início da sequência evolutiva das relações fonema-grafema.

De acordo com Soares (2016), “no português brasileiro existe o predomínio do padrão silábico constituído por dois segmentos: consoante + vogal” (SOARES, 2016, p. 310). Nesta estrutura, as vogais desempenham o papel de “núcleo das sílabas” (ZORZI, 2017, p. 12).

Zorzi (2017) sinalizou a tendência da criança quando esta segmenta a palavra e direciona a atenção para os componentes da sílaba. Para o autor, nas etapas iniciais de aprendizagem da escrita, as vogais podem ser identificadas em um primeiro momento na palavra oral por serem sons mais salientes e utilizadas com maior frequência nas palavras escritas. Aos poucos, a criança precisa compreender que nem toda sílaba é constituída com apenas uma vogal.

Nas palavras da língua portuguesa brasileira pode ser identificada uma variedade de combinações possíveis entre consoante e vogal na sílaba. Zorzi (2017) classificou a variação nas estruturas silábicas do português brasileiro e identificou algumas diferenças com relação

à extensão e estrutura interna da sílaba na palavra escrita.

Quanto à complexidade, a estrutura interna das sílabas reflete uma variedade de combinações possíveis entre vogais e consoantes: vogal (uma: u-ma); consoante / vogal (sono: so-no); vogal/ consoante (espada: es-pa-da); consoante / consoante / vogal (prato: pra-to); consoante / vogal / consoante: (parto: par-to); consoante / consoante / vogal / consoante (plástico: plás-ti-co); consoante / consoante/ vogal / consoante / consoante (transporte: trans-por-te) e consoante / vogal / consoante / consoante (conspiração: cons-pi-ra-ção). Pronunciar as palavras lentamente corresponde a uma estratégia simples, natural e eficiente para separar as sílabas constituintes. (ZORZI, 2017, p. 12).

No processo inicial da alfabetização é comum à criança sinalizar maior facilidade de identificar as sílabas como padrão CV (consoante +vogal). Miranda (2009) nos apresenta uma ordem na aquisição do padrão silábicos de acordo com pesquisas já realizadas sobre a aquisição da linguagem: “CV, V >> CVV >> CVC >> CCV, CCVC” que seguem os seguintes estágios:

Estágio 1 - “Identificação da estrutura CV e V” (MIRANDA, 2009, p. 5): Nas primeiras produções linguísticas as crianças têm mais facilidade para identificar a sílaba canônica CV e a estrutura V que estão presentes (MIRANDA, 2009, p. 5).

Estágio 2 - “Produção de sílabas com ditongos na estrutura CVV” (MIRANDA, 2009, p. 5): Observa-se que neste estágio a criança compreende que, apesar de, em algumas palavras com ditongos a semivogal ficar apagada na fala, não pode ser omitido na escrita. Ao falar [ropa], escreve “roupa” ao invés de “ropa”. A escrita da grafia correta exige a superação de erros que ocorrem mediante a transcrição da fala e pode se fazer por memorização da forma ortográfica.

Estágio 3 - Neste estágio, as estruturas silábicas mais complexas são adquiridas.

Dada a relevância da estrutura das sílabas para aprendizagem da criança, concebemos que, “No que se refere especificamente ao sistema alfabético da escrita, é preciso considerar, porém, que a consciência silábica se manifesta diferentemente, na dependência da maior ou menor complexidade silábica da língua.” (SOARES, 2016, p. 186). Ao considerarmos a abrangência dos aspectos envolvidos na aprendizagem do SEA, o próximo tópico apresenta um panorama das pesquisas já feitas sobre a aquisição inicial da língua escrita.

CAPÍTULO 2 - PESQUISAS ATUAIS SOBRE A APRENDIZAGEM INICIAL DA LÍNGUA ESCRITA

A fim de se ter um panorama das teses e dissertações que já existem sobre experiências de aprendizagem da língua escrita com crianças na Educação Infantil e anos iniciais, foi feita uma busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). O BDTD se tornou mais adequado por ter na totalidade de sua composição somente produções científicas classificadas como teses e dissertações que foram produzidas pela comunidade brasileira no Brasil e no exterior. Além disso, foi realizado o levantamento bibliográfico de estudos produzidos em Portugal sobre os Programas de Escrita Inventada com o propósito de explorar as pesquisas já realizadas na Educação Infantil.

Apresentaremos os estudos localizados no banco de teses e dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) que contribuem para a explanação da temática e a problematização do objeto deste projeto de pesquisa. Propõe-se a discussão dos principais trabalhos realizados, visando contextualizar o problema de pesquisa.

A busca no acervo da BDTD foi feita pelas seguintes palavras-chave: “palavra escrita”, “aquisição da escrita”, “notação alfabética”, “consciência fonológica”, “análise fonológica”, “leitura de palavras”, “aquisição da leitura”, “escrita espontânea” e “escrita inventada”. Os trabalhos foram escolhidos sequencialmente conforme a sua relevância identificada pelo título e pelo resumo.

Dos 1992 trabalhos localizados foram selecionados 110, analisando-se a relevância de seus títulos. Destes, 45 apresentaram resumos com certa aproximação do tema. Após a leitura dos resumos, selecionamos nove trabalhos que se mostraram adequados ao objeto deste trabalho. A seguir, apresentaremos as informações sobre os estudos selecionados:

Quadro 1 - Estudos selecionados na revisão de literatura

Nº	Ano	Classificação	Título	Palavras-chave	Autor(es)	Instituição	Programa
1	2007	Tese	Mudanças na trajetória da criança em direção à palavra escrita	Aquisição da escrita, segmentação, processos de subjetivação	Cristiane Carneiro Capristano	Universidade Estadual de Campinas	Departamento de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem
2	2007	Dissertação	O trabalho com consciência fonológica na educação infantil e o processo de apropriação da escrita pelas crianças	Educação Infantil, aquisição do sistema de escrita alfabética, consciência fonológica, práticas de ensino	Socorro Barros de Aquino	Universidade Federal de Pernambuco	Programa de Pós-Graduação em Educação
3	2008	Dissertação	Jogos de Análise Fonológica: Alguns percursos na interação de duplas de crianças	Jogos didáticos, alfabetização, análise fonológica	Valéria Suely Simões Barza Bezerra	Universidade Federal de Pernambuco	Programa de Pós-Graduação em Educação

4	2013	Tese	Educação Infantil: um estudo das relações entre diferentes práticas de ensino e conhecimentos das crianças sobre a notação alfabética	Alfabetização, sistema de escrita alfabética, consciência fonológica, prática docente, educação infantil.	Ana Catarina dos Santos Pereira Cabral	Universidade Federal de Pernambuco	Programa de Pós-graduação em Educação
5	2014	Dissertação	Habilidades de consciência fonêmica reveladas por crianças inseridas em turmas onde o método fônico era aplicado	Consciência fonêmica, aprendizado do sistema de notação alfabética, métodos de alfabetização, alfabetização	Silvia de Sousa Azevedo Aragão	Universidade Federal de Pernambuco	Programa de Pós-graduação em Educação
6	2014	Tese	Conexões entre as habilidades da consciência fonológica e a produção escrita da criança: o trabalho de análise da sílaba na fase inicial de alfabetização	Habilidades da consciência fonológica; sílaba, sistema de escrita alfabética, alfabetização.	Macilene Vilma Gonçalves Ribeiro	Universidade Federal de Minas Gerais	Pós-Graduação da Faculdade de Educação
7	2016	Dissertação	Ensino de leitura e escrita para pré-escolares com uso de software educativo	Ensino de leitura, ensino de escrita, alfabetização, educação infantil, discriminações condicionais, análise do comportamento	Maria Fabiana Camargo Ferrão	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Programa de pós-graduação em Psicologia da educação
8	2017	Dissertação	Habilidades metafonológicas e conhecimento do nome das letras na alfabetização: estudo longitudinal com crianças do primeiro ano do ensino fundamental	Preditores de alfabetização, consciência fonológica, conhecimento de letras.	Adriana Príncipe dos Reis Albuquerque Ramos	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.	Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação
9	2017	Dissertação	Efeitos de uma técnica de coloração silábica para a facilitação da leitura em crianças em processo de alfabetização	Segmentação silábica, leitura, alfabetização, reconhecimento de palavra, psicologia cognitiva	Wania Nogueira Lopes	Faculdade de filosofia, ciências e letras de Ribeirão Preto-USP	Programa de Pós-Graduação em Psicologia do departamento de psicologia

Fonte: Elaborado pela autora

Como pode ser observado no quadro, foi encontrado um número maior de dissertações do que de teses relacionadas à temática deste trabalho feitas na última década. Ao mesmo tempo, nota-se a tendência das áreas da psicologia e linguística terem se voltado para a investigação de como a criança aprende a língua escrita, além da área da educação. Estas tendências evidenciam que a aquisição da escrita trata-se de um processo cognitivo e linguístico.

Dos estudos selecionados, todos se convergem ao contemplar o processo de apreensão do princípio alfabético em crianças em processo de alfabetização inicial. Por outro lado, se diferem quanto ao foco de interpretação, tratando-se do que pode interferir no processo de aprendizagem da língua escrita. A maior parte destes trabalhos propõe compreender a relação direta entre os efeitos das estratégias pedagógicas de ensino sobre a aprendizagem do que a lógica usada pela criança para se apropriar do princípio alfabético.

Apresentaremos a seguir os trabalhos selecionados com a tentativa de agrupá-los a partir do foco de investigação e tipo de interpretação sobre a aquisição da escrita.

2.1 O processo de apropriação do SEA feito pela criança

O trabalho de Capristano (2007) buscou interpretar a “trajetória da criança em direção à palavra escrita convencional”. Para isso, realizou um estudo longitudinal de análise “dos escritos infantis” produzidos por duas crianças ao longo das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. A autora observou que a aquisição do SEA é um processo dinâmico e “não-linear”, pois as transformações nas formas de representações escritas elaboradas pelas crianças são pautadas por movimentos alternados e simultâneos. No processo de conceitualização da escrita, é necessário que a criança realize confrontos mediante a análise de palavras escritas por ela e pelo “outro”.

Dizer isso significa assumir que os enunciados escritos infantis decorrem do fato de a escrita das crianças se apresentar ora predominantemente submetida à escrita do outro – momentos em que em seus enunciados ocorrem incorporações de “palavras” e, conseqüentemente, de “espaços em branco” do outro sem que, no entanto, compareçam indícios de que essa escrita seja provocada pela atuação de parâmetros convencionais, ora predominantemente submetida ao funcionamento da linguagem em sua modalidade escrita – momentos em que a escrita da criança desliza no compasso das possibilidades da escrita instituída, embora essa escrita seja, ainda, impermeável ao que nela se distancia da escrita do outro – e ora predominantemente submetida à observação do próprio sujeito escrevente – momentos em que a criança parece ter condições de retomar, reformular e reconhecer a diferença entre sua escrita e a escrita do outro, ou, mais ainda, momento em que a criança (sujeito escrevente) parece ser capaz de “ver” a sua própria escrita. (CAPRISTANO, 2007, p. 160).

Ribeiro (2014) agrega as discussões sobre a apreensão do princípio alfabético envolvendo a articulação entre as habilidades da consciência fonológica e a apropriação do sistema de escrita. A autora se propôs a “verificar as implicações das habilidades da consciência fonológica em cada etapa do percurso de evolução da escrita feita pela criança” (RIBEIRO, 2014, p. 12). Para isso, acompanhou o desenvolvimento da escrita de seis crianças frequentes no 1º ano do Ensino Fundamental. Ribeiro (2014) percebeu que, nesse processo, foi relevante serem estabelecidas relações entre a oralidade e a escrita para que ocorressem avanços nas hipóteses sobre o SEA. À medida que ocorria o desenvolvimento das habilidades fonológicas, as crianças em fase inicial de aquisição da escrita apresentavam facilidade para segmentar as palavras oralmente e identificar rimas, aliterações e fonemas. Desta forma, esta análise nos remete a pensar sobre as contribuições do desenvolvimento da consciência grafofonêmica para que a crianças alcance o nível alfabético da escrita. Sobre as

tarefas de análise fonêmica, Ribeiro (2014) percebeu que “as crianças operaram com as sílabas e não com os fonemas”. (RIBEIRO, 2014, p. 99-100), dito que:

Esses resultados evidenciam a hipótese de que as crianças não alfabetizadas, independentemente do nível de desenvolvimento da escrita, não operam com fonemas. E as crianças com hipótese alfabética operam com essa unidade linguística, já que a estabelecer a relação grafema-fonema é condição necessária para ler e escrever, no entanto, não são capazes de pronunciar fonemas. (RIBEIRO, 2014, p. 99-100).

2.2 O efeito das estratégias de ensino na apropriação do princípio alfabético

Aquino (2007) propôs a investigação sobre o processo de apropriação do SEA. A autora realizou a observação e análise das práticas pedagógicas sistematizadas para a aquisição da língua escrita em duas turmas de Educação Infantil com crianças de cinco anos. Estas crianças foram avaliadas em testes de escrita espontânea e habilidades metafonológicas antes e após as aulas observadas pela pesquisadora. Concluiu-se que a turma que teve acesso à momentos de reflexão fonológica articulados à escrita, mediados pela intervenção da professora, apresentaram maiores avanços na aprendizagem da escrita. Os estudos de Aquino (2007) evidenciam a importância da qualidade da oferta de experiências com leitura e escrita na Educação Infantil partindo do seguinte pressuposto:

Os resultados da pesquisa apontam para algumas implicações pedagógicas como a importância de uma organização do trabalho pedagógico que considere desde a Educação Infantil, situações de ensino que levem as crianças a exercitar a análise das propriedades das palavras, tais como semelhanças, tamanho, estabilidade etc. Enfatizamos, aqui, a importância da reflexão metafonológica desde a Educação Infantil, uma vez que diferentes pesquisas, ao descrever situações de intervenção com atividades de habilidades de consciência fonológica, observaram resultados significativos quanto à aquisição do SEA, e em nosso estudo isso ficou mais evidente quando comparamos os resultados das crianças da turma A em relação aos da turma B nas atividades de escritas de palavras. (AQUINO, 2007, p. 132).

Aquino (2007) sugere “a importância do trabalho pedagógico em que o professor e o aprendiz participem sistematicamente dos momentos de reflexão fonológica” (AQUINO, 2007, p. 133). Desta forma, as análises da autora ressaltam as limitações de duas “posturas pedagógicas” antagônicas presentes na Educação Infantil: sendo que uma consiste na aplicação de métodos tradicionais pautados na memorização das letras e sílabas enquanto

que a outra prioriza as aprendizagens iniciais da língua escrita de forma espontânea por parte da criança, sem qualquer tipo de intervenção e sistematização.

Fazendo referência à diferentes práticas de ensino, Cabral (2013) analisou os efeitos de atividades envolvendo a apropriação do SEA propostas por quatro professoras da Educação Infantil. A autora observou as práticas pedagógicas recorrentes em quatro turmas com criança de cinco anos, sendo cada uma delas em escolas com distintas características socioculturais. Em duas destas foi observado que as crianças ao terem acesso às atividades de análise e reflexões coletivas das unidades sonoras e gráficas que compõem as palavras-lettras, sílabas e rimas- avançavam em suas escritas. Os mesmos resultados não foram encontrados nas outras duas turmas acometidas por formas “convencionais” de reflexão sobre o sistema alfabético de escrita. Dado que em uma destas turmas priorizava-se a identificação, a nomeação e contagem das letras que compõem as palavras pré-selecionadas a partir de um “padrão silábico”, na outra privilegiava-se o ensino das vogais, consoantes, memorização do nome e o traçado da letra.

Estudos, como os de Cabral (2013) e Aquino (2007), sugerem que o desenvolvimento das habilidades fonológicas e de reflexão sobre as formas escritas de palavras na Educação Infantil favorecem o processo de compreensão do SEA. Esta proposta pode ou não ser contemplada, dada a variação nas perspectivas dos professores sobre a aprendizagem da escrita. Para Cabral (2013) ficou evidente que “o que determinou o alto desempenho dos alunos nas diferentes tarefas propostas não foi o nível sociocultural, mas a didática das professoras” (CABRAL, 2013, p. 11).

Ferrão (2016), assim com Aquino (2007), defende que as crianças em idade pré-escolar são capazes de adquirirem repertórios básicos de leitura e escrita, referindo-se sobre a importância de dar ênfase, nas atividades gráficas, às unidades menores que compõem uma palavra (letras e sílabas). A autora avaliou um procedimento de ensino de leitura e escrita realizado com seis crianças de cinco e seis anos que frequentavam a Educação Infantil, com uso de um software educativo denominado Mestre Libras¹. O recurso utilizado na pesquisa de Ferrão (2016) propõe a apresentação simultânea para a criança da palavra ditada pelo software, a sua representação escrita e a imagem correspondente. Com o acompanhamento de um professor mediador, foram apresentadas para as crianças “21 palavras formadas por sílabas com correspondência sonoro-gráfica” (FERRÃO, 2016, p. 7). Entre as propostas do

¹ O software educativo Mestre Libras utilizado na pesquisa de Ferrão (2016) foi desenvolvido por Elias e Goyos (2013). Nele, o educador pode criar tarefas utilizando imagens e sons pré-existentes no banco de dados o inserindo novos, de acordo com a necessidade do pesquisador e sua programação de ensino.

software havia atividades de discriminações condicionais de letras e sílabas que compõem a palavra apresentada para a criança. O fato de permitir a composição de palavras a partir da seleção de letras aleatórias, ao invés de sílabas prontas, não foi impedimento para a aquisição da leitura e da escrita de forma mais generalizada. Observou-se na totalidade dos alunos melhor desempenho na nomeação das letras do alfabeto.

Ao final da intervenção, Ferrão (2016) percebeu que todas as crianças apresentaram melhora no repertório da leitura de algumas palavras, em detrimento das habilidades de escrita. A pesquisa de Ferrão (2016) sinaliza os benefícios de vincular à representação escrita da palavra a imagem correspondente, de forma a estimular a oralização da palavra, apesar de não fazer referência à análise fonológica. Em contrapartida, partindo do pressuposto de uma evolução menos efetiva na escrita do que na leitura das crianças, estes estudos sugerem certas limitações na aprendizagem pautada no treino da composição de decomposição de palavras escritas para a aquisição do SEA.

2.3 Desenvolvimento da reflexão fonológica na aprendizagem inicial da escrita

Aragão (2014) avaliou a relação entre o desenvolvimento da consciência fonêmica e as habilidades de leitura no processo inicial de aquisição da escrita com crianças de seis anos. Para isso, foram escolhidas duas turmas que tiveram acesso ao método fônico e, em seguida, foram selecionadas 20 crianças com hipótese alfabética da escrita para participar da investigação. Estas foram submetidas a nove tarefas de análise fonêmica listadas pela autora:

identificação de palavras com o mesmo fonema inicial, produção de palavras a partir da escuta de fonemas iniciais, contagem de fonemas das palavras, adição de fonemas em palavras, produção de palavras que começam com o mesmo fonema, identificação de palavras com o mesmo fonema final, síntese de fonemas para formar palavras, subtração de fonemas em palavras, segmentação das palavras em fonemas) e a três tarefas de leitura (de palavras, frases e texto). (ARAGÃO, 2014, p. 10).

Aragão (2014) observou que, apesar de as crianças apresentarem baixo desempenho na maioria das tarefas de consciência fonêmica, as mesmas realizavam com domínio a leitura de todas as palavras. Os estudos da autora sugerem que o domínio da consciência fonêmica e das habilidades de leitura não estão diretamente relacionadas. Para Aragão (2014), faz-se necessário questionar aqueles que defendem os métodos fônicos por perceber que as crianças

se apropriam do SEA sem precisarem e conseguem dominar habilidades como a de segmentar a palavra em fonemas.

Ramos (2017) investigou em que medida o desenvolvimento da consciência fonológica e o conhecimento do nome das letras influenciam na apropriação do SEA. Para compreender esse processo, a autora analisou os resultados de avaliações de escrita, leitura, consciência fonológica e nomeação de letras feitas por crianças de seis anos em três momentos diferentes do ano letivo. Segundo a autora:

Observando os dados obtidos nas análises descritivas verificou-se melhora significativa em todas as habilidades avaliadas inicialmente, ou seja, as crianças progrediram em sua capacidade de refletir sobre os segmentos sonoros da fala (consciência fonológica), no conhecimento do nome das letras, assim como na leitura e escrita de palavras. (RAMOS, 2017, p. 55).

Ramos (2017) nos mostra que a evolução na aquisição inicial da leitura e da escrita de palavras está relacionada com o domínio de habilidades e conhecimentos adquiridos pelas crianças no nível de reflexão fonológica e nomeação das letras. Os resultados observados por Ramos (2017) revelaram que o desempenho na leitura das crianças estava associado ao desenvolvimento do conhecimento das letras, rimas e deleção fonêmica. Quanto às melhoras na escrita, estas correspondiam aos avanços na nomeação das letras e em todas as habilidades da consciência fonológica: identificação de rimas e fonemas e segmentação silábica.

Referindo-se à importância da interação e da ludicidade, Bezerra (2008) aponta a relevância das atividades lúdicas para a reflexão sobre as similaridades sonoras e gráficas, proporcionando maior consciência das características sonoras das palavras em pauta. Bezerra (2008) analisou os efeitos de quatro jogos de análise fonológica aplicados com crianças de seis e sete anos. A autora observou que esta proposta didática favoreceu à criação de espaços da Zona de Desenvolvimento Proximal/ZDP², de forma a mobilizar diferentes níveis de habilidade fonológica. Conclui-se que os jogos fonológicos favoreceram a apreensão do princípio alfabético ao estimular as crianças a pensarem em um contexto de interação sobre algumas características do SEA.

² *Zona de desenvolvimento proximal (ZDP)* é um conceito central na Psicologia sociocultural ou sócio-histórica, formulado originalmente por Vygotsky, na década de 1920. Na explicitação mais difundida, a ZDP é descrita como a *distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela capacidade de resolver tarefas de forma independente, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado por desempenhos possíveis, com ajuda de adultos ou de colegas mais avançados ou mais experientes.* (Sobre ZDP, ver definição de Maria das Graças de Castro Bregunci, *Glossário Ceale*, 2014, p. 334-335)

Assim, os jogos aqui propostos mobilizavam desde a comparação do tamanho de palavras, até a consciência dos fonemas, considerando, portanto, os diferentes níveis de complexidade de habilidades fonológicas”. (BEZERRA, 2008, p. 140).

Os resultados dos estudos de Bezerra (2008), assim como outras pesquisas apresentadas nesta dissertação, atestam que “a aquisição da língua escrita não se constitui como uma atividade solitária” (BEZERRA, 2008, p. 144) por parte do aprendiz, mas está estreitamente ligada à mediação de um outro “sujeito mais experiente”(AQUINO, 2007, p. 131).

Em outras palavras, para compreender e ativamente se apropriar do Sistema de Escrita Alfabética (SEA,) é importante que a criança pense na língua como objeto a ser descoberto e cujas complexidades são desvendadas na relação com o próprio objeto de conhecimento (palavras e textos), assim como com parceiros mais experientes (adulto ou não). (BEZERRA, 2008, p. 14).

Observou-se que os estudos atuais, muitas vezes, associam as habilidades de leitura com a identificação e a discriminação das unidades silábicas e intrassilábicas, como nos mostra os estudos de Lopes (2017). Tratando-se dos efeitos da análise da palavra escrita, Lopes (2017) defende que “o reconhecimento de palavras isoladas é uma habilidade básica e preliminar ao desenvolvimento da leitura fluente” (LOPES, 2017, p. 18). De acordo com Lopes (2017),

Parte das dificuldades de leitura está relacionada ao desenvolvimento inadequado das habilidades de decodificação (reconhecimento de palavras) que pode ter origem em dificuldades específicas do aprendiz, mas também nas metodologias e materiais utilizados no ensino da leitura e escrita. (LOPES, 2017, p. 4).

A autora propôs analisar os efeitos da “técnica de coloração silábica”, partindo do pressuposto de que esta ênfase pode contribuir com a apreensão do princípio alfabético por parte das crianças, no que remete às habilidades de leitura. Este estudo nos mostra a relação direta do desenvolvimento entre o reconhecimento da unidade silábica e a análise e leitura da palavra. Pressupõe-se que esta seja uma estratégia importante na aquisição inicial da escrita defendendo que:

A utilização de estratégias baseadas na aprendizagem das correspondências entre grafemas e fonemas, por meio do treino(repetição) ensino explícito das unidades silábicas, pode fortalecer o processo de recodificação fonológica durante a aprendizagem da leitura. (LOPES, 2017, p. 100).

2.4 Contribuições de programas de intervenção de “escrita inventada” na compreensão da evolução das escritas infantis

Nesta pesquisa concebemos o conceito de “escrita inventada” como a produção que é feita pela criança sem que ela tenha o domínio do SEA. Remete ao processo de conceitualização feito a partir da participação ativa na construção do conhecimento sobre a escrita.

As contribuições da “escrita inventada” vem sendo estudadas em programas de intervenção em Portugal e no Brasil com crianças em idade pré-escolares. Proença, Reis e Martins (2015) mostram que:

Os programas de intervenção de escritas inventadas que têm vindo a ser traçados em Portugal seguem determinados pressupostos, sendo que nas sessões se procura criar situações em que se confrontam as crianças com uma escrita alfabética de uma hipotética criança da mesma idade, no sentido de promover e gerar conflito cognitivo e levar à reflexão sobre a escrita.” (PROENÇA; REIS; MARTINS, 2015, p. 1).

Pretende-se, assim, provocar contradições entre as informações, levando a criança a rever a própria conceitualização da escrita, de modo a contribuir com a apreensão do princípio alfabético.

Os programas de intervenção de “escritas inventadas” têm contribuído para a compreensão da aprendizagem da leitura e da escrita, facilitando a evolução das escritas infantis. Estes resultados são mensurados em pré-testes e pós-testes realizados antes e após as sessões de intervenção. Partindo destas evidências, foi feita uma busca de artigos académicos que trouxessem resultados de programas de escrita inventada com crianças pré-escolares que tivessem como foco o processo da escrita.

Foram localizados diferentes programas de “escrita” inventada realizados em Portugal. Apresentaremos, em ordem cronológica, os resultados da seleção feita de artigos que contemplassem programas de escrita inventada com pré-escolares. Desta forma, é possível perceber os avanços neste campo de estudo:

Com o objetivo de verificar como se desenvolvem o conhecimento das letras, a consciência fonológica e as escritas inventadas, Martins e Lourenço (2010) propuseram, para as crianças, escritas inventadas de palavras com quantidades diferentes de sílabas. Foi feita a escrita colaborativa das seguintes palavras: “monossilábicas (boi), dissilábicas (ave, urso,

zebra e zebras), trissilábicas (formiga) e polissilábicas (iogurte). Três das palavras eram iniciadas por vogais e as outras palavras eram iniciadas por consoantes.” (MARTINS; LOURENÇO, 2010, p. 2753). Observou-se avanços como: a evolução no reconhecimento da sílaba inicial a partir de uma análise fonológica, reconhecimento de fonemas e de maior quantidade de letras.

Para avaliar o impacto de dois programas de intervenção, Martins e Lucas (2010) realizaram escritas inventadas de palavras com a primeira sílaba com vogais acentuadas e não acentuadas. Nestes programas de intervenção, todas as crianças que participaram tiveram avanços em suas escritas. Foi notado mais facilidade na discriminação e identificação das consoantes para a composição de novas palavras entre os alunos de um dos grupos experimentais que tiveram acesso a palavras não acentuadas e com vogal. Segundo Martins e Lucas (2010) “o facto da sílaba inicial não ser acentuada e da vogal ser fechada parece ter facilitado a mobilização da consoante inicial, cuja sonoridade era mais facilmente percebida.” (MARTINS; LUCAS, 2010, p. 2991). O grupo experimental que teve acesso a palavras acentuadas não obteve os mesmos resultados.

Almeida e Silva (2011) analisaram escritas inventadas com palavras cuja sílaba inicial correspondia ao nome de alguma letra. Nos quatro grupos experimentais ocorreu a seleção de palavras facilitadoras e as reflexões com as crianças envolviam a identificação do nome ao som de algumas letras. Nesta proposta, notou-se o “impacto positivo na evolução das conceptualizações das crianças” (ALMEIDA; SILVA, 2011, p. 18). Foi observado que esta proposta contribuiu para que as crianças pré-silábicas avançassem para o nível silábico com fonetização.

Horta e Martins (2014) buscaram compreender as práticas de escrita inventada com palavras compostas por consoantes com diferentes tipos de vozeamento. Participaram dois grupos compostos de crianças pré-escolares. No G1 foram discutidas palavras iniciadas com as fricativas surdas [f] e [s] e no G2 com as oclusivas surdas [p] e [t]. (HORTA; MARTINS, 2014, p. 5). Nos dois casos ocorreu o desenvolvimento da fonetização das consoantes, o que facilitou que as crianças identificassem outros fonemas fricativos e oclusivos e avançassem em suas escritas autônomas sem intervenção de outra pessoa.

Proença, Reis e Martins (2015) analisaram a “escrita inventada com palavras dissilábicas com estrutura CVCV” (PROENÇA; REIS; MARTINS, 2015, p. 2). Foram trabalhadas as vogais A, E, I, O e U e as consoantes T, M, P, L, D e V. Tais autores evidenciaram que a apresentação de palavras com as primeiras letras diferentes e a introdução

de outras letras sem seguir nenhum critério não limitou o progresso das crianças de cinco e seis anos. Foi a participação delas em discussões coletivas sobre como se escreve palavras que contribuiu com melhores resultados na escrita de palavras. Após a participação do programa de escrita inventada, foram identificados avanços na fonetização da escrita.

Assim, segundo Proença, Reis e Martins (2015), estudos mostram que:

De fato, os programas de escritas inventadas levam a que as crianças reflitam sobre as produções escritas, sobre a relação entre o oral e o escrito e que vão mobilizando o conhecimento de sons e letras e, assim, possibilitam experiências adequadas de exploração e aprendizagem de competências que facilitam a aquisição da escrita e da leitura. (PROENÇA; REIS; MARTINS, 2015, p. 1).

Os Programas de “escrita inventada”, já realizados que se relacionam à temática deste trabalho nos revelam que a língua escrita pode ser concebida como um objeto de análise cujas características influenciam na aprendizagem. Além disso, esses estudos propõem que esse processo envolva habilidades cognitivas específicas e a passagem por fases que conduzem a aquisição da escrita.

CAPÍTULO 3 – OS CAMINHOS DA PESQUISA

Neste capítulo abordaremos a metodologia adotada neste estudo e descreveremos como se desenvolveu a pesquisa que deu origem aos dados que são analisados. Em primeiro lugar, apresentaremos os procedimentos da pesquisa e conceituaremos os aspectos da “análise de conteúdo”. Em seguida, descreveremos o banco de dados com a estrutura e a dinâmica do Programa de Intervenção de Escrita Inventada, no qual participaram o grupo de crianças cuja análise é o foco desta pesquisa.

3.1 Abordagem metodológica

Para investigar a questão colocada nesta pesquisa: “Que tipos de conhecimento são mobilizados pelas crianças ao refletirem sobre a relação oral/escrito a partir de interações constituídas no trabalho colaborativo do Programa de Intervenção de Escrita Inventada?”, a nossa investigação adotará a abordagem qualitativa de análise de dados secundários. Este viés se dará na realização da descrição e a interpretação de dados coletados em 2016 que compõem o acervo do Banco de mediações do Programa de Intervenção Escrita Inventada que vem sendo construído pelo Grupo de Pesquisa em Alfabetização/GPA, do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita/CEALE/FAE/ UFMG.

Ao considerar que neste estudo o problema de pesquisa emerge de um processo de aprendizagem, achamos mais adequado propormos a abordagem qualitativa de investigação. Partimos do pressuposto de que as técnicas de pesquisa qualitativa contribuem para a focalização de casos específicos e a representação dos mínimos detalhes, sem a preocupação com generalizações.

O objetivo da análise de dados na pesquisa qualitativa não é a produção de uma teoria fixa e generalizadora, mas a elaboração de conceitos que somem valor ao trabalho teórico pré-existente e ao campo de estudo temático da pesquisa.

Desse ponto de vista, análise qualitativa pode se articular em torno de conceitos já definidos pela literatura científica e o que o pesquisador considera para as necessidades de sua pesquisa. Contudo, a maior parte do tempo, o pesquisador qualitativo formula novos conceitos, ou atribui um sentido novo aos antigos, ou toma conceitos de seus informantes, inclusive em linguagem corrente. (DESLAURIERS; KÉRISIT, 2008, p. 143).

Nossa proposta de análise e interpretação será, então, a de examinar em um estudo de intervenção no aprendizado da língua escrita pela criança. Os registros obtidos no contexto pedagógico criado pela proposta do Programa de Escrita Inventada são favoráveis para responder à questão deste trabalho de pesquisa, dito que os dados emergem nas interações e as reflexões das crianças a partir das mediações do adulto. Descreveremos, no âmbito do desenvolvimento da escrita, as reflexões realizadas pelas crianças, dadas as condições de aprendizagem que permitiram tal desenvolvimento.

3.2 As técnicas de análise dos dados

Neste estudo, buscou-se analisar os materiais das sessões do Programa de Intervenção por meio da “análise de conteúdo” definida como “Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a «discursos» (conteúdos e continentes) extremamente diversificados.” (BARDIN, 1977, p. 9). Trata-se de

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimento, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/ recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1977, p. 42).

O objetivo da “análise de conteúdo” é analisar os dados qualitativos de conteúdo em textos e comunicações. Este processo metodológico envolve um conjunto de técnicas de natureza qualitativa, podendo se aproximar de procedimentos quantitativos.

O tratamento dos dados na “análise de conteúdo” envolve as tentativas de identificar e perceber as semelhanças entre as ocorrências e agrupá-las em categorias. Em um segundo momento, o pesquisador pode analisar a frequência de determinadas categorias e, a partir disso, elaborar as referências ou teorias que surgem a partir deste tipo de análise. Sobre estes procedimentos, Bardin (1977) defende que a natureza do material deve influenciar na escolha do tipo de medida a ser assumida pelo pesquisador.

As técnicas da “análise de conteúdo” visam facilitar a descrição analítica dos dados pois,

A análise tem como objetivo organizar e sumarizar os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para a investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura de sentido

mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação com outros conhecimentos anteriormente obtidos. (GIL, 1985, p. 156).

Vale ressaltar que uma das características presentes na análise de conteúdo é a ausência de formalismos excessivos, o que permite que o pesquisador faça inferências, utilize a capacidade intuitiva e a criatividade, considerando o contexto em que os dados foram produzidos.

Produzir inferências sobre o texto objetivo é a razão de ser da análise de conteúdo; confere ao método relevância teórica, implicando pelo menos uma comparação onde a informação puramente descritiva sobre o conteúdo é de pouco valor. Um dado sobre conteúdo de comunicação é sem valor até que seja vinculado a outro e esse vínculo é representado por alguma forma de teoria. (CAMPOS, 2004, p. 613).

A análise de conteúdo se organiza em três fases que são: “1) pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.” (BARDIN, 1977, p. 95). Explicitaremos as etapas da análise de conteúdo destacadas por Bardin (1977) e aplicadas a esse estudo.

A “pré-análise” é definida como “a fase de organização propriamente dita” (BARDIN, 1977, p. 95) dos documentos por parte do pesquisador. Bardin (1977) identificou e nomeou os processos da pré-análise. A “*leitura, <<flutuante>>*” é quando, diante do primeiro contato com os dados, surgem impressões iniciais. A “*escolha dos documentos*” consiste na seleção do material que tenha informações mais adequadas sobre o problema levantado. A “*formulação das hipóteses e dos objetivos*” envolve a ação do pesquisador de elaborar afirmações provisórias para serem verificadas na análise. Já a “*referenciação dos índices e a elaboração de indicadores*” e “*A preparação do material*” são momentos em que os dados são organizados e agrupados de forma que facilitem a manipulação e análise.

A “exploração do material” é a fase que envolve a codificação dos dados. Neste momento, são criados indicadores e categorias.

A *codificação* corresponde a uma transformação - efectuada segundo regras precisas - dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, (BARDIN, 1977, p. 103, grifo do autor).

Bardin (1977) afirma que as operações de codificação envolvem a tomada de decisões do pesquisador e deve surgir em função das regras que dialoguem com as hipóteses e objetivos elaborados previamente.

Na última fase, o “tratamento dos “dados” consiste na categorização dos mesmos, além de fazer inferências e interpretações. Na análise de conteúdo, a categorização é fundamental na transformação dos dados brutos em dados organizados.

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos. (BARDIN, 1977, p. 117).

Para este estudo, a categorização surgiu à medida que foram feitas “análises das enunciações” (BARDIN, 1977, p. 169), tratadas como discursos que surgem em um processo e, por isso, plausíveis de serem analisados somente no fluxo da interação. As regras de enumeração foram usadas com a função indicadora e medidora da presença e frequência do que foi categorizado.

Os indicadores e inferências surgiram articulados a procedimentos “análise das conversações” das crianças nas interações durante as sessões do programa de intervenção. Para o estudo e a análise das produções orais, as gravações de áudio e vídeo das interações verbais entre o pesquisador e os participantes são fontes riquíssimas de dados (CARDANO, 2017).

A articulação entre a codificação dos dados e a sensibilidade teórica viabilizou o desenvolvimento das análises. A elaboração de categorias de análise emergia por meio da comparação das incidências e comportamentos que se assemelhavam, de forma a estabelecer relações entre as categorias produzidas. Trata-se também de analisar os dados, respeitando e considerando a forma como estes foram registrados e/ou transcritos.

Espera-se, com este estudo, contribuir para, conforme Mota (2008), a geração de conhecimento sobre os processos mediados de aprendizagem da língua escrita a partir da promoção de mudanças na forma como as crianças compreendem o funcionamento do sistema de escrita.

3.3 O banco de dados: fonte da pesquisa

Neste estudo, as interações analisadas integram o banco de dados do projeto de pesquisa Mediações Pedagógicas no Programa de Intervenção Escrita Inventada, composto de registros em vídeos, fotos e produções das crianças participantes do Programa de Escrita Inventada dos anos de 2015 a 2017. Somados a esse acervo encontram-se os resultados dos pré-teste e pós-teste, digitalizados e organizados em planilhas do Excel.

O projeto de Escrita Inventada desenvolvido pelo GPA/CEALE/FAE/ UFMG teve início em parceria com o grupo de pesquisa “Literacy Practices and Written Language Acquisition” que integra a linha de pesquisa ‘Educational Contexts and Written Language Acquisition’, coordenada pela Prof^a.Dr^a. Margarida Alves Martins do Departamento de Psicologia da Educação/Instituto Superior de Psicologia Aplicada – ISPA/Lisboa. Trata-se de uma iniciativa da professora Prof^a.Dr^a. Sara Mourão Monteiro que, estando inserida em programas de escritas inventadas durante estágio pós- doutoramento em Portugal, buscou ampliar tais investigações experimentais sobre programas pedagógicos que se apoiam na produção escrita de crianças em idade pré-escolar, estendendo a coleta de dados em escolas brasileiras. Foi esta atuação que se constitui a base para a criação do GPA (Grupo de pesquisa em alfabetização) no CEALE da FAE/UFMG, que busca ampliar para pesquisas no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos.

O acervo de dados vem sendo construído no âmbito de um projeto de pesquisa mais amplo sobre mediação pedagógica e aprendizagem inicial da língua escrita na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos, do Grupo de Pesquisa em Alfabetização (GPA), do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita/CEALE/FAE/UFMG.

O Programa de Escrita Inventada, desenvolvidos desde 2015 pelo GPA, envolve a investigação sobre os processos envolvidos na aquisição da língua escrita com crianças pré-escolares e no Ensino Fundamental em programas de escritas inventadas. O GPA é composto por professores, mestrandos e doutorandos da linha de pesquisa Educação e Linguagem do Programa de Pós-graduação Conhecimento e Inclusão Social em Educação, FAE/UFMG e de alunos do curso de graduação em Pedagogia. Os trabalhos acadêmicos desse grupo de pesquisa têm como base um conjunto de investigações desenvolvidas pelo Departamento de Psicologia da Educação/Instituto Superior de Psicologia da Educação-ISPA/Lisboa, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Margarida Alves Martins.

3.4 O Programa de Escrita Inventada desenvolvido pelo GPA

Desenvolvido pelo GPA/CEALE/FAE/UFMG, o Programa de Intervenção de Escrita Inventada tem como princípio ser, conforme Macêdo (2019),

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 proposta pelo pesquisador-mediador. (MACÊDO, 2019, p. 41).

Este Programa, consiste na realização de um contexto pedagógico de aprendizagem colaborativa em que

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, fornecendo pistas, incitando reflexões e possibilitando a troca de ideias entre as crianças, ao longo da tarefa coletiva”. (MACÊDO, 2019, p. 41).

Com essa abordagem, trata-se de um estudo de intervenção que é uma modalidade de pesquisa que tem, segundo Spinillo e Lautert (2008), os seguintes princípios metodológicos: i) trabalhar com o ambiente real de aprendizagem: o conhecimento da investigação científica é gerado por meio e durante a intervenção, ii) formação de dois grupos: o controle (que participa de uma atividade alternativa) e o experimental (o que participa da intervenção), iii) a intervenção é planejada com o objetivo de verificar se e quais as mudanças foram geradas, iv) uso dos pré-testes e pós-testes para medir os “conhecimento dos participantes em diferentes momentos da investigação” (SPINILLO; LAUTERT, 2008, p.305), v) a intervenção é feita para coletar dados ou para entender algum aspecto da realidade, vi) os participantes são, na pesquisa intervenção, os objetos do estudo e vii) a atuação de um adulto/mediador/pesquisador que coloque o pensamento dos participantes em evidência.

Partindo do mesmo pressuposto de Spinillo e Lautert (2008), consideramos a importância do estudo de dados que foram coletados em pesquisa de intervenção por contribuírem com uma investigação mais apurada do aprendizado da língua escrita pelas crianças.

Pesquisas de intervenção procuram capturar a modificabilidade, o movimento do desenvolvimento. Partindo da ideia de que é relevante saber o que a criança sabe e traz para a situação de intervenção, procura-se viabilizar a passagem para uma maior sofisticação do raciocínio. Esse interesse pela modificabilidade faz da pesquisa intervenção um instrumento capaz de fornecer informações de natureza descritiva e explicativa (explicações causais) a respeito do desenvolvimento (SPINILLO; LAUTERT, 2008, p. 316).

Tratando-se da apreensão do princípio alfabético a pesquisa de intervenção atua/opera “[...] auxiliando a esclarecer relações de causalidade entre fatores, a compreender as relações entre aprendizagem e desenvolvimento, e contribuições aplicadas, voltadas para implicações educacionais”. (SPINILLO; LAUTERT, 2008, p. 317).

Corrêa (2008) cita três relações distintas entre pesquisa e intervenção na investigação da aprendizagem da escrita. Uma delas pressupõe “a mediação que é realizada pela formação profissional, através da transposição didática dos conhecimentos gerados pela investigação científica, de forma a conferir a eficácia à intervenção realizada pelo profissional” (CORRÊA, 2008, p. 275). Outra relação consiste na “descrição da intervenção do ponto de vista da prática profissional” (CORRÊA, 2008, p. 275). Uma terceira relação seria aquela que sugere a “realização de estudos de intervenção visando quer a investigação científica acerca da própria intervenção quer à construção do conhecimento sobre a escrita e seu aprendizado.” (CORRÊA, 2008, p. 275).

O presente estudo aqui apresentado pretende explorar a terceira forma de relação entre pesquisa e intervenção apresentados por Corrêa (2008), a partir dos dados coletados em um Programa de Escrita Inventada realizado em 2016. Este, assim como os outros Programas de Escrita Inventada desenvolvidos pelo GPA (Grupo de Pesquisa em Alfabetização), se constituiu como pesquisa de intervenção que pretendeu examinar a apropriação do sistema notacional da escrita pela criança em um contexto colaborativo de aprendizagem e mediada pela intervenção pedagógica.

3.5 Pesquisas já desenvolvidas pelo Programa de Escrita Inventada

O banco de dados do GPA/CEALE/FAE/UFMG utilizado nesta pesquisa foi coletado pela Prof^a.Dr^a. Sara Mourão Monteiro, que é orientadora desta pesquisa, e analisado nas dissertações de Lanza (2018) e Macêdo (2019). Este trabalho se propõe como a continuidade do conjunto de pesquisas realizadas pelo GPA e, para situá-lo nesta composição, destacaremos a seguir três estudos do Programa de Escrita Inventada realizadas nos anos de

2015, 2016 e 2017. Estas pesquisas se assemelham por terem sido desenvolvidas em uma mesma escola de Educação Infantil, com crianças de 4 e 5 anos, sob coordenação e execução da Prof^a. Dr^a. Sara Mourão Monteiro.

O estudo de 2015 visou analisar o impacto de um programa de mediação na produção escrita de palavras na aquisição da leitura e da escrita de crianças em idade pré-escolar. Foram realizadas sessões com as crianças participantes do estudo para a produção colaborativa de escrita de palavras, acompanhados pela pesquisadora que agia como mediadora (MONTEIRO, 2015). Ao serem aplicadas atividades de escrita e de leitura de palavras em momentos separados: antes e depois das sessões, os resultados revelaram mudanças no processo de conceitualização das crianças sobre a escrita.

O estudo “*A mediação pedagógica na escrita inventada com crianças de cinco anos*” (LANZA, 2018), analisou os dados de um Programa de Escrita Inventada realizado com crianças de cinco anos em 2016. Tendo como referência a função da intervenção pedagógica sob o viés da mediação, Lanza (2018) investigou e categorizou 10 tipos de estratégias de mediação pedagógica que favoreciam a reflexão metalinguística na aprendizagem inicial da língua escrita.

Lanza (2018) observou que as crianças que participaram do Programa de Escrita Inventada apresentaram mudanças na conceitualização da escrita, tendo a mediação como facilitadora nesse processo.

O estudo de Macêdo (2019) “*A mediação pedagógica na escrita inventada e o uso das letras móveis com crianças de cinco anos*” (MACÊDO, 2019), fazendo referência à categorização da mediação pedagógica feita por Lanza (2018), analisou os efeitos da mediação nas escritas inventadas em dois Programas de Escrita Inventada realizados em 2017 com dois grupos experimentais. No primeiro deles, as crianças puderam manipular letras móveis enquanto discutiam, com o auxílio do mediador, sobre quais letras e em que ordem seriam usadas para a escrita das palavras. O segundo grupo, sem ter acesso às letras móveis, também produziram escritas colaborativas que eram registradas pelo mediador ou alguma das crianças participantes.

Macêdo (2019) concluiu que “As crianças que participaram do Programa Escrita Inventada apresentaram hipóteses mais avançadas em relação à qualidade de suas escritas inventadas” (MACÊDO, 2019, p. 3). A autora percebeu que as crianças que tiveram acesso a momentos colaborativos de produção escrita com mediação e o uso das letras móveis apresentaram mais avanços no desenvolvimento da escrita.

Vale destacar que o presente estudo intitulado como “Reflexões sobre a relação oral/escrito na produção de escrita inventada de crianças de cinco anos” se insere nas demais investigações feitas pelo GPA/CEALE/FAE/UFMG. Avançando as pesquisas que Lanza (2018) e Macêdo (2019) desenvolveram, este estudo tem como foco a relação oral/escrito na reflexão metalinguística feita por um dos grupos de crianças da Educação Infantil que participaram do Programa de Escrita Inventada em 2016.

Foram analisados vídeos, as transcrições das seis sessões e os resultados dos pré-testes digitalizados e organizados em planilhas. Registros do Programa escrita Inventada analisados anteriormente por Lanza (2018).

3.6 Seleção do grupo analisado neste estudo

Para o estudo feito nessa dissertação, escolhemos trabalhar com o **grupo 2** que participou do Programa de Escrita Inventada em 2016 porque as interações desse grupo foram analisadas do ponto de vista das mediações no trabalho de dissertação “*A mediação pedagógica na escrita inventada com crianças de cinco anos*”(LANZA, 2018).”. Sendo assim, julgamos que a categorização feita das mediações possam ser o ponto de partida para a construção de categorias de reflexão das crianças. Além disso, a análise feita na pesquisa “*A mediação pedagógica na escrita inventada com crianças de cinco anos*” (LANZA, 2018)” nos permitiu ter uma aproximação das interações ocorridas no grupo escolhido, o que nos possibilita o aprofundamento sobre o comportamento das crianças.

3.7 O grupo de crianças: os participantes desta pesquisa e seus contextos

Os resultados do Programa de Intervenção de Escrita Inventada, desenvolvido em 2016, foram coletados em uma escola municipal de Educação Infantil em Belo Horizonte. Esta escola tem participado, desde 2014, de projetos de pesquisas realizados pela Faculdade de Educação da UFMG, coordenadas pela professora doutora Sara Mourão Monteiro. No ano em que foram coletados os dados que serão analisados nesta dissertação, encontravam-se matriculadas na escola 192 crianças com idade entre 2 e 5 anos.

O Programa de Escrita Inventada/2016 foi desenvolvido em uma turma constituída por 23 crianças com cinco e seis anos de idade. Estas crianças foram organizadas em quatro

grupos de quatro crianças, a partir dos resultados das tarefas de leitura, nomeação de letras e consciência silábica.

Os grupos que participaram do Programa de escrita inventada foram identificados como **Grupo Experimental 1** e o **Grupo Experimental 2**. As crianças desses grupos participaram de sessões em que refletiam, com a ajuda da pesquisadora, sobre quais letras deveriam ser usadas e em que ordem deveriam aparecer na configuração gráfica da palavra. Desde que todos concordassem com a letra escolhida por eles, a mesma era registrada imediatamente pelo mediador, ou por alguma criança do grupo. Para este estudo escolhemos trabalhar com o **grupo 2**, cujas mediações foram analisadas e categorizadas por LANZA (2018). Este grupo foi constituído por quatro crianças, sendo duas meninas e dois meninos.

O grupo de crianças da sala com o qual não foi desenvolvido o Programa Escrita Inventada foi identificado como **Grupo Controle 3** e **Grupo Controle 4**. As crianças desse grupo tiveram somente acesso a encontros de leitura literária.

Apresentaremos as etapas do Programa de Intervenção/2016 com alguns dos respectivos resultados obtidos pelos participantes do grupo 2 que é nosso interesse de pesquisa: Amanda, Carlos, Rafael e Lara.

3.8 Delineamento do Programa de Intervenção

O Programa de intervenção na produção de escrita foi desenvolvido com crianças com idade entre 5 e 6 anos de idade, reunidas em pequenos grupos. (LANZA, 2018). Os critérios para o agrupamento das crianças foram os resultados obtidos em tarefas que permitiram identificar os conhecimentos prévios das crianças sobre as letras, reconhecimento de palavras e consciência silábica. Na atividade de nomeação de letras, as crianças eram convidadas a visualizarem e identificarem 26 letras que compõem o alfabeto em uma cartela.

Quadro 2 - Resultados individuais no teste de conhecimento de letras

Amanda	Carlos	Rafael	Lara
A- B- C- D- E- F- G- H- I- J- K- L- M- N- O- P- Q- R- S- T-U- V- W- X- Y- Z	A- B- C- D- E- F- G- H- I- L- M- N- O- P- S- U- V- X- Z	A- G- H- O- X-	A- B- C- D- E- F- G- H- I- J- K- L- M- N- O- P- Q- R- S- T-U- V- W- X- Y- Z

Fonte: Elaborado pela autora com dados extraídos do Banco de dados do GPA coletados em 2016.

Nas atividades de consciência fonológica foram aplicadas algumas tarefas do teste Consciência Fonológica Instrumento de Avaliação Sequencial-CONFIAS (MOOJEN, 2003). Este teste tem como objetivo avaliar a consciência fonológica de crianças não alfabetizadas e em processo de alfabetização de forma abrangente e sequencial.

Foram aplicados alguns itens do teste que corresponde a avaliação da consciência silábica que são: síntese silábica (S1), segmentação silábica (S2), identificação da sílaba inicial (S3), identificação de rima (S4) e produção de palavra com a sílaba dada (S5).

Na tarefa de síntese silábica (S1) o aplicador pronuncia os segmentos de uma palavra com um breve intervalo entre cada sílaba e solicita que criança a identifique a palavra a partir da síntese das sílabas que ela ouviu.

Figura 1 - Tarefa de síntese (S1) - CONFIAS

S1 – 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? E agora pi-ja-ma. Que palavra eu disse?”</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Pronuncie a palavra sopa com um breve intervalo entre cada sílaba: so-pa</i></p> <p>Exemplos: So-pa Pi-ja-ma</p>	Estímulos
	<i>bi-co</i>
	<i>sor-ve-te</i>
	<i>má-gi-co</i>
	<i>e-le-fan-te</i>

Fonte: Teste CONFIAS (2003, p. 23).

Na tarefa de segmentação (S2) a criança é convidada a segmentar a palavra que ela ouvir do aplicador, conforme exemplo na figura 2.

Figura 2 - Tarefa de segmentação (S2) - CONFIAS

S2 – Segmentação

<p><i>“Agora eu vou dizer uma palavra e quero que você separe em pedaços: sala. E esta outra: urubu”.</i></p> <p>Exemplos: sa-la u-ru-bu</p>	Estímulos
	<i>gato</i>
	<i>abacaxi</i>
	<i>cachorro</i>
	<i>escova</i>

Fonte: Teste CONFIAS (2003, p. 23).

A tarefa de identificação da sílaba inicial (S3) e a tarefa de identificação de rimas (S4) acontecem de maneiras semelhantes. Consiste, primeiro, na visualização pela criança de uma imagem (ficha que compõe o teste CONFIAS), e, segundo, em identificar em outras três

palavras ditas pelo aplicador, em qual delas tem a mesma sílaba na mesma posição (inicial ou final) da palavra que corresponde a imagem visualizada.

Figura 3 - Tarefa de identificação da sílaba inicial (S3) - CONFIAS

S3 – Identificação de sílaba inicial

<p>“Que desenho é este? (cobra). Agora eu vou dizer 3 palavras. Qual delas começa como cobra?”</p> <p>Caso a criança não entenda, auxilie na identificação da sílaba inicial dos exemplos.</p> <p>Exemplos:</p> <p>Cobra copo-me-loja</p> <p>Garrafa foguete – galinha – caderno</p>	Desenhos	Alternavas
	faca	Fada – vaso – lata
	pipoca	Sapato – piscina – bigode
	cabide	Bandeira – palito – carroça
	cenoura	Raposa – semana – chinelo

Fonte: Teste CONFIAS (2003, p. 23).

Figura 4 - Tarefa de identificação de rima (S4) - CONFIAS

S4 – Identificação de rima

<p>“Que desenho é este? (mão). Agora eu vou dizer 3 palavras. Qual delas termina (ou rima) como mão?”</p> <p>Caso a criança não entenda, auxilie na identificação da sílaba final dos exemplos.</p> <p>Exemplos:</p> <p>Mão sal - cão - luz</p> <p>Aranha montanha – umbigo - carrinho</p>	Desenhos	Alternavas
	flor	Pão – dor – trem
	martelo	Morango – tapete – castelo
	abelha	Relógio – orelha – vespa
	coração	Armazém – carnaval – injeção

Fonte: Teste CONFIAS (2003, p. 24).

A produção da palavra com sílaba dada (S5) envolve a ação da criança de perceber a sílaba oral pronunciada pelo aplicador e relacionar com palavras que ela conhece iniciadas com a mesma sílaba.

Figura 5 - Tarefa de produção de palavra com sílaba dada (S5) - CONFIAS

S5 – Produção de palavra com a sílaba dada

<p>“Que palavra começa com pa?”</p> <p>Exemplos:</p> <p>pa= papai; pacote; palhaço...</p> <p>ja= jarra; Japão; janela...</p>	Estímulos
	ca
	ba
	pi
	so

Fonte: Teste CONFIAS (2003, p. 24).

Para a realização do teste CONFIAS, o aplicador precisa ler as instruções de cada tarefa na ordem em que aparecem. Em cada um dos itens de *consciência silábica* as crianças realizavam a mesma tarefa para quatro palavras que totalizavam quatro pontos. Cada um dos acertos das crianças foi pontuado e o total registrado como sinalizado no quadro 3.

Quadro 3 - Resultados individuais nas tarefas do teste CONFIAS

Criança	Síntese (S1)	Segmentação (S2)	Identificação da sílaba inicial (S3)	Identificação de rima (S4)	Produção com a sílaba dada (S5)
Amanda	4	4	1	2	4
Carlos	4	4	2	4	4
Rafael	4	4	0	1	3
Lara	4	4	4	3	4

Fonte: Elaborado pela autora com dados extraídos do Banco de dados do GPA coletados em 2016.

Além disso, o grupo 2 participou de duas situações de testagem na primeira e última etapa do Programa de Escrita Inventada que foram: pré-testes e pós-testes com a mesma proposta de escrita de palavras sem intervenção. No teste de escrita, conforme Lanza (2018), foram ditadas 12 palavras para que as crianças escrevessem sem intervenção, que foram: BOLA, DADO, VILA, PIA, TIO, MODA, LIA, FADA, MAPA, DAVI, BELO E PULA.” (LANZA, 2018, p. 46). No quadro 4, podemos observar o resultado das escritas produzidas durante o pré-teste.

Quadro 4 - Escritas produzidas pelas crianças na avaliação inicial

Palavras a serem escritas	Registros das crianças			
	Amanda	Carlos	Rafael	Lara
BOLA	OA-VA	FAOEN	BADG-mn	BAPACKA
DADO	AO	DEVA	AEELDHI	AEQRA
VILA	IA	ENDEK	RFITHEL	AQAER
PIA	IA	EAPD	ERFBIBIR	IAIAPRCAL

(Continuação)

Palavras a serem escritas	Registros das crianças			
	Amanda	Carlos	Rafael	Lara
TIO	SO	IPNB	BEEHL	IARAIPAKA
MODA	OA	ENA	EEEBHB	OQARASLA
LIA	IA	EDE	FPRHBIRI	LAQLKAEFA
FADA	AA	FAD	TRHBITE	SAURVRVAEJAC
MAPA	AA	ADU	BRHBLI	UGOARAUVA
DAVI	Ai	NAE	GRUPODA	WALARAAURACEAU
BELO	EÖ	NEO	REELBPI	UAVARAVY
PULA	OA	UA	BABHBE	AURAI A

Fonte: Elaborado pela autora com dados extraídos do Banco de dados do GPA coletados em 2016.

O objetivo desta avaliação foi identificar a hipótese conceitual e reflexões que as crianças faziam sobre a escrita antes e depois da participação no Programa de Escrita Inventada.

Os resultados do diagnóstico inicial contribuíram com a formação dos grupos do Programa de Escrita Inventada: o experimental e o grupo controle. O grupo analisado nesta pesquisa é um dos grupos experimentais que participaram do Programa, agrupado dada a equivalência entre os resultados das habilidades fonológicas e conhecimento de letras. Estes

resultados serão retomados no próximo capítulo quando trataremos dos conhecimentos prévios das crianças.

3.9 Organização e funcionamento das sessões de mediação pedagógica na escrita inventada

O Programa Escrita Inventada foi organizado em seis sessões com duração média de 20 minutos, em uma sala disponibilizada pela escola (LANZA, 2018). Em cada um destes momentos, as mediações foram feitas pela pesquisadora, orientadora desta pesquisa.

A pesquisadora/mediadora realizou as seguintes ações: na primeira, propôs a escrita das palavras para o grupo de participantes e na segunda fez “intervenções no trabalho coletivo das crianças que eram estimuladas a pensarem coletivamente sobre quais e em que ordem as letras deveriam ser escritas” (LANZA, 2018, p. 41). Na terceira ação, solicitou ao grupo que analisasse a escrita da palavra ao final de uma definição comum e mostrou para as crianças a escrita convencional, feita por uma hipotética criança para o confronto. Na intervenção, eram consideradas as hipóteses das crianças sobre a escrita e valorizadas as interações entre as crianças na promoção do conflito cognitivo em um contexto de produção escrita colaborativa.

As palavras selecionadas para serem escritas nas sessões tinham de uma a duas sílabas cujas estruturas eram formadas por consoante + vogal (CV), consoante-vogal-semivogal (CVV), vogal e semivogal (VV) e vogal (V) no início e no final da palavra.

Apresentamos no quadro 5 as palavras selecionadas por este Programa.

Quadro 5 - Palavras usadas nas sessões

Sessões	Letras trabalhadas	Palavras utilizadas
1º	D	DEDO – DIA – DEU – DADO
2º	V	VEIA – VIU – VOVÓ – VOU
3º	T	TEIA – TATU – TATA – TUDO
4º	M/D	MIA – MEU – MAU – UMA – MEDO
5º	P/T	PÁ – PÉ - PAU – PATO – PATETA
6º	B/T/L	BEBÊ – BETO – BOLA – LUA

Fonte: LANZA (2018).

No próximo capítulo apresentaremos e analisaremos as reflexões metalinguísticas realizadas pelas crianças ao longo das sessões do PEI, considerando o momento de escrita colaborativa. Os conhecimentos prévios das crianças e o registro das palavras feito por elas também foram analisados para ampliar nosso conhecimento sobre suas reflexões.

CAPÍTULO 4 – AS REFLEXÕES METALINGUÍSTICAS: AS ANÁLISES FEITAS PELAS CRIANÇAS

4.1 O conhecimento prévio das crianças

Para iniciar este capítulo, apresentaremos o levantamento dos conhecimentos prévios dos participantes do Programa Escrita Inventada (PEI), que estão organizados no quadro a seguir. Podemos supor que as crianças demonstrarão algumas das habilidades de análise fonológica desenvolvidas antes da participação do PEI: a segmentação e a síntese da palavra oral. Supomos também que as crianças farão menos procedimentos de identificação da sílaba inicial e de rima como foi demonstrado nos resultados dos conhecimentos prévios organizados no quadro 6. Assim, os dados apresentados antecipam o que veremos sobre as reflexões que as crianças fazem durante a produção colaborativa das palavras.

Quadro 6 - Conhecimentos prévios das crianças participantes

Resultado	Nível conceitual de escrita	Tarefas de consciência silábica (%)					Tarefa de identificação de letras
		Síntese	Segmentação	Produção	Identificação de rima	Identificação da sílaba inicial	
Amanda	Silábica com valor sonoro	100	100	100	50	25	26
Carlos	Silábico inicial	100	100	100	100	50	19
Rafael	Pré-silábico	100	100	75	25	0	5
Lara	Silábico inicial	100	100	100	75	100	26

Fonte: Elaborado pela autora

Podemos observar que as tarefas de síntese silábica, de segmentação da palavra e de produção de palavra com a sílaba dada foram mais fáceis para as crianças. Estudos mostram

que tais tarefas são mais fáceis para as crianças porque exigem pouco esforço cognitivo na segmentação da palavra em segmentos orais.

Por outro lado, verificamos que elas demonstram habilidades diferentes quanto à identificação da sílaba inicial e de rima. O procedimento de identificação parece exigir operações cognitivas mais específicas com relação à percepção da unidade silábica como unidade sonora da língua. Desta forma, acreditamos que, durante os conflitos cognitivos presentes no PEI, surgirão no grupo algumas análises envolvendo a percepção da unidade silábica como foco da reflexão sobre a relação oral/escrito.

Os dados revelam ainda que, no grupo, haviam crianças com conhecimentos diferenciados sobre a identificação das letras do alfabeto, sendo que duas delas conheciam todas as letras. Como é muito comum os adultos (pais e professoras da Educação Infantil) ensinarem as crianças a nomearem as letras, supomos que o nome das letras será mobilizado no grupo pelas crianças durante as discussões para a escrita da palavra. Assim, as crianças que demonstraram conhecer menos letras terão condição de aprender sobre elas e seus traçados.

Com relação ao nível conceitual de escrita, verificamos que os participantes do grupo apresentaram aproximados níveis de conceitualização da escrita: pré-silábico e silábico com algumas diferenças. Rafael não compreendia a relação entre a escrita e a pauta sonora. As outras três crianças prestavam atenção na sílaba oral e conseguiam indicar as letras, com algumas variações. Amanda escrevia letras com valor sonoro convencional. Carlos e Lara escreviam ora com correspondência, ora sem a mesma. Essas informações sugerem que o grupo de crianças refletirão sobre a palavra oral, mobilizando estratégias de segmentação silábica e que, por isso, terão oportunidade de refletirem coletivamente sobre a estrutura da sílaba.

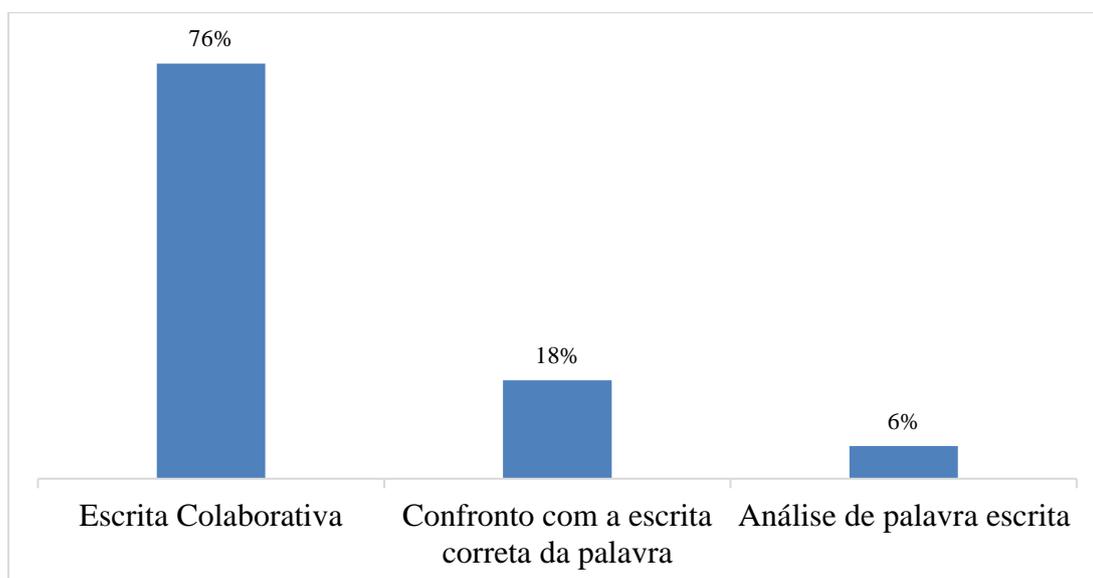
4.2 Consciência Fonológica e as propriedades do SEA: o que as crianças analisam quando estão produzindo escritas inventadas?

Podemos identificar três momentos na composição do Programa de Escrita Inventada: análise da palavra escrita, escrita colaborativa e confronto. No momento da análise de palavra escrita, as crianças puderam analisar aspectos formais do SEA ao refletirem, com a ajuda do mediador/pesquisador, sobre o registro escrito de algumas palavras. No momento do confronto entre a palavras produzidas por elas e a escrita convencional, as crianças puderam estabelecer relação entre o resultado de suas escritas e a

forma alfabética das palavras. Por fim, no momento da escrita colaborativa, as crianças refletem e dialogam sobre a escrita de uma palavra até chegarem em consenso.

O gráfico a seguir mostra o panorama dos momentos do PEI identificados nesse estudo. Podemos observar que 2362 unidades de sentido foram analisadas. Dessas, a maior parte representa 76% (1790) e faz parte do momento da escrita colaborativa, que foi o que mais nos interessou, 18 % (424) corresponde ao confronto e 6% (148) à análise da palavra escrita.

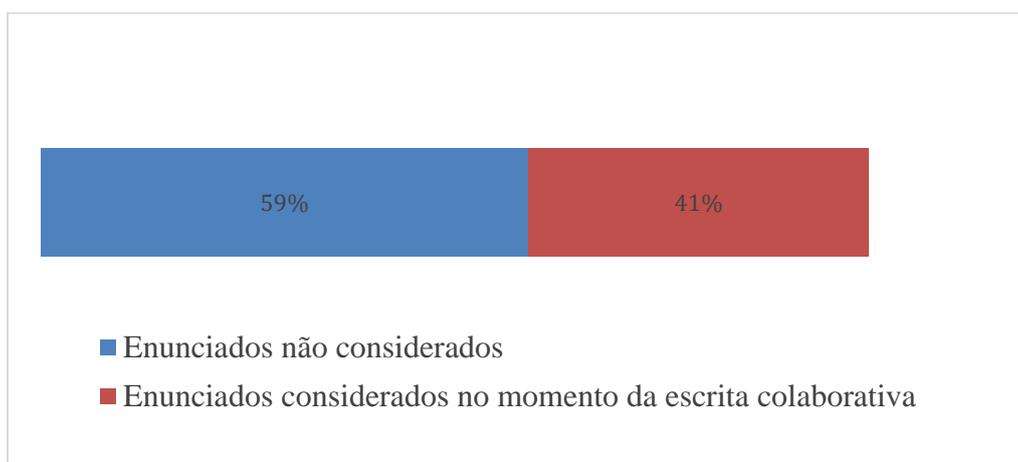
Gráfico 1 – Frequência dos momentos do PEI



Fonte: Elaborado pela autora

Ainda que estes três momentos sejam integrados e que um influencie o outro, são movimentos diferentes. Para esta dissertação, foram considerados os enunciados orais produzidos durante a escrita colaborativa. Não entraram a análise da palavra e o confronto, que são momentos complementares. A questão que orientou esse estudo foi: quais habilidades e conhecimentos são mobilizados pelas crianças, ao refletirem sobre a relação oral/escrito, a partir de interações constituídas na escrita colaborativa em um Programa de Intervenção de Escrita Inventada?

Todos os enunciados do momento da escrita colaborativa foram analisados no fluxo da interação entre os participantes e o mediador/pesquisador. Para a descrição das reflexões metalinguísticas foram considerados 734 enunciados das crianças, o que corresponde a 41% do total de 1790 enunciações produzidas pelos participantes (gráfico 2).

Gráfico 2 – Enunciados na escrita colaborativa

Fonte: Elaborado pela autora

Vale ressaltar que os enunciados do mediador/pesquisador analisados neste estudo foram o foco do estudo de Lanza (2018), “*A mediação pedagógica na escrita inventada com crianças de cinco anos*” (LANZA, 2018).

Lanza (2018) analisou e categorizou 10 tipos de estratégias de mediação pedagógica que favoreciam a reflexão metalinguística na aprendizagem inicial da língua escrita:

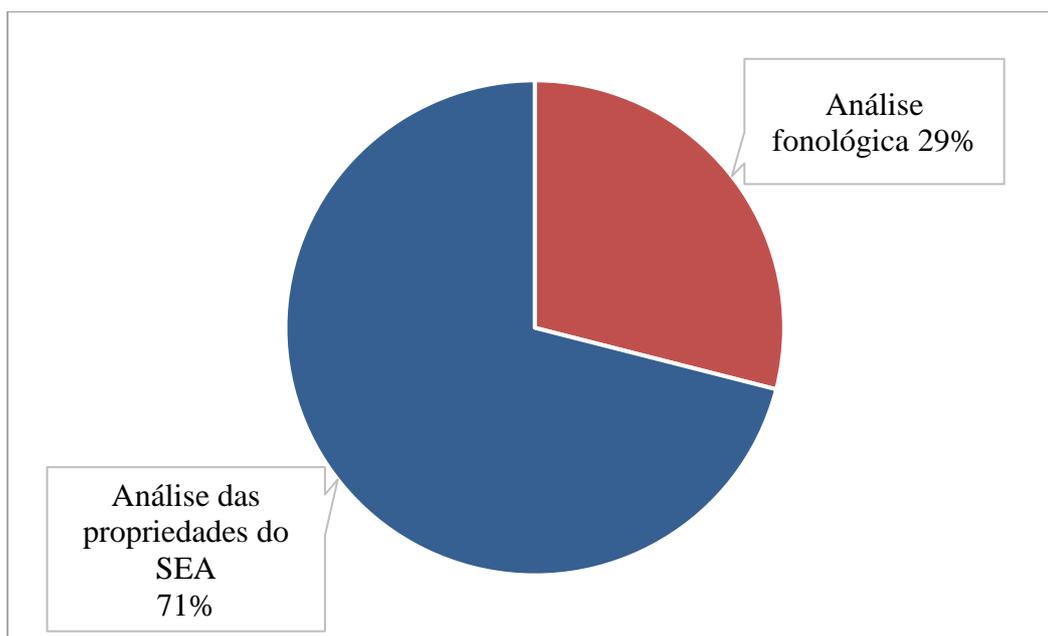
A *gestão (G)* consiste em um tipo de mediação com a função de organizar e de promover a participação e as interações entre as crianças, a fim de possibilitar a escrita coletiva das palavras fomentando um clima argumentativo apropriado. [...] Na análise dos dados, identificamos diversas perguntas realizadas pela pesquisadora/mediadora com o objetivo de introduzir um problema ou mobilizar a discussão sobre algum aspecto do funcionamento do SEA. A esse tipo de mediação chamamos *questão (Q)*. Colocar uma *questão (Q)* para discussão com as crianças não é fazer uma pergunta esperando uma determinada resposta, mas propor questões para a discussão coletiva. [...] A *sinalização (S)* é um tipo de mediação em que se fornecem pistas para que as crianças focalizem uma determinada propriedade do sistema de escrita alfabética, sendo um facilitador do pensamento sobre o objeto de conhecimento. Esse tipo de mediação realça algo na forma de pronunciar as unidades das palavras, assumindo o papel de levar a criança a focar a atenção em algum aspecto da estrutura da palavra – ainda que, muitas vezes, essa sinalização esteja presente em uma pergunta apresentada às crianças. [...] A *reelaboração (Re)* consiste em ressaltar as contribuições que as crianças trazem para a discussão e fazer o pensamento do grupo avançar. [...] A *avaliação (A)* foi outra categoria identificada na interação. A sua função é fazer indicações para que as crianças reformulem uma ideia, a partir do *desacordo explicitado pela*

mediadora (A1) ou de um *reforço dos conhecimentos e das ideias elaboradas (A2)* por elas.[...] O *confronto (C)* entre as hipóteses elaboradas pelas crianças e as propriedades do sistema de escrita alfabética é uma forma de mediação que promove questionamentos. É o momento crucial da discussão em grupo, pois suscitam as perspectivas pessoais permitindo comparar os diferentes pontos de vista. Todas as crianças têm a possibilidade de argumentar suas ideias e o grupo pode propor mudanças na escrita produzida. [...] É comum em uma dinâmica de grupo os participantes, em algum momento, dispersarem-se, introduzindo assuntos relacionados ao tema da palavra que está sendo escrita. Nesses momentos, a pesquisadora/mediadora focaliza a atenção das crianças para a tarefa coletiva da escrita. Essa categoria é a *focalização (F)*. [...] Outra mediação identificada no processo de análise dos episódios é a *explicação (E)*, que se subdivide em duas categorias: a primeira consiste em *pedir uma explicação (E1)* às crianças para que verbalizem uma ideia elaborada ou que está em processo de elaboração, tanto para compreender o pensamento delas, como uma estratégia para que explicitem suas ideias para os colegas. A segunda consiste em *explicar (E2)* ou fornecer informações sobre propriedades e funcionamento do sistema de escrita alfabética para a criança. [...] Foi possível observar também que, em determinados momentos, a mediadora evidencia para as crianças procedimentos envolvidos na análise metalinguística, na escrita e na leitura de palavras. Chamamos esse comportamento de *modelagem (M)*, um tipo de mediação em que a mediadora mostra como se faz, levando as crianças a internalizarem tais comportamentos para procederem de forma autônoma. Por fim, o *registro escríto (R)*, que é a escrita da palavra pelo adulto, tem como função monitorar o trabalho coletivo do grupo. Além disso, ao assumir o papel de escriba para a tarefa do grupo, o adulto tem um papel importante como mediador: uma espécie de andaime, para que a escrita funcione como fonte para o pensamento. (LANZA, 2018, p. 48- 49, grifo da autora).

Encontramos muitos enunciados que indicavam a tentativa das crianças de se imporem no grupo, produzindo um enunciado apenas para manter o fluxo da interação, ou quando não foi possível inferir sobre o que a criança está falando. Foram considerados os enunciados que denunciavam alguma evidência ou pista de que as crianças estavam fazendo uma reflexão metalinguística.

Reverendo as ações das crianças, em termos de reflexão metalinguística, verificou-se dois movimentos no momento da escrita colaborativa da palavra. Os enunciados dos participantes revelaram que os envolvidos operam com a consciência fonológica e fazem a análise de algumas propriedades do sistema de escrita alfabética.

Gráfico 3 – Tipos de reflexão metalinguística identificados nos enunciados das crianças



Fonte: Elaborado pela autora

Após observar o gráfico, o tipo de reflexão mais presente nas interações, ocorridas no momento da escrita colaborativa de palavras, totalizando 66%, foi a análise das propriedades do SEA. Por outro lado, observamos que os enunciados que envolviam apenas a análise fonológica das palavras ocorreram em menor quantidade, sendo (29%). Isso pode ter acontecido, em primeiro lugar, porque as crianças já tinham algumas habilidades de análise da segmentação das palavras em sílabas; e em segundo lugar, porque a produção escrita e a mediação pedagógica tinham como foco a relação oral/escrito, que pressupõe uma análise fonológica articulada à observação das propriedades do sistema de escrita.

4.3 Consciência Fonológica

Retomando a discussão apresentada no capítulo 1, vimos que a consciência fonológica é um dos níveis da consciência metalinguística envolvidos no processo de aprendizagem do SEA. As crianças desenvolvem a capacidade de analisar a palavra oral, segmentando, identificando semelhanças e diferenças e manipulando seus segmentos sonoros.

Em síntese, a escrita levará o jovem aprendiz a um procedimento de análise e reflexão sobre a linguagem de uma maneira muito distinta daquela

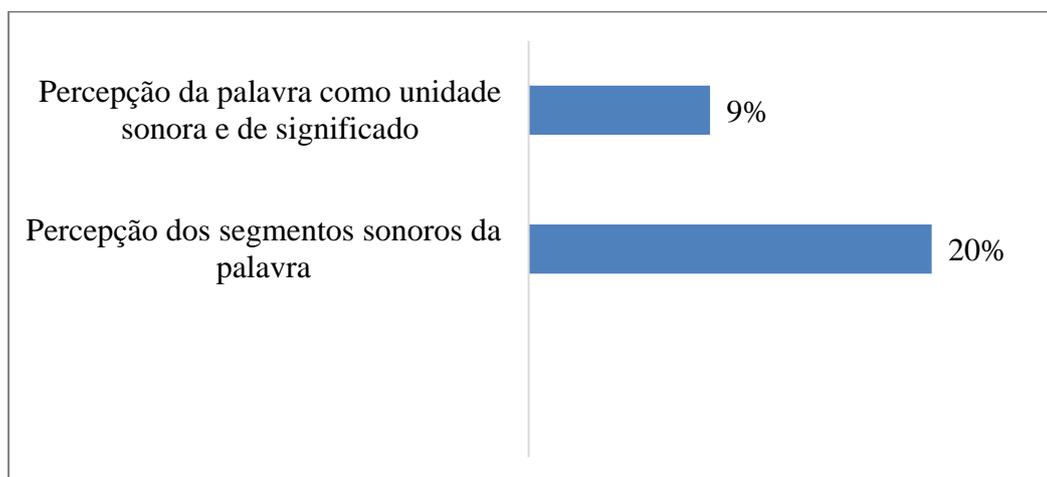
necessária para a comunicação via linguagem oral: as noções de fonema, de sílaba, de palavra, de frase e de ponto. Tais conhecimentos, que já implicam uma tomada de consciência a respeito de características ou propriedades da linguagem, recebem o nome de consciência metalinguística. Especificamente, em relação à descoberta ou compreensão das características sonoras das palavras (sílabas e fonemas), o termo empregado é consciência fonológica. (ZORZI, 2017, p. 11).

No que diz respeito à consciência fonológica, percebemos que as crianças realizaram dois níveis de reflexão. O primeiro diz respeito à percepção de que a palavra é uma unidade de significado e também uma cadeia sonora. Isso ocorre quando as crianças pronunciam a palavra e vão percebendo que se trata de uma unidade sonora. Quando fazem isso, prestam atenção no significante e relacionam isso com o significado também. A habilidade de perceber e dissociar a palavra fonológica do conteúdo que ela representa é chamada de consciência lexical (SOARES, 2016). Essa reflexão é necessária para que a criança consiga direcionar a atenção para a cadeia sonora das palavras e, conseqüentemente, favorecer a apreensão do princípio alfabético.

A segunda está relacionada à percepção dos segmentos sonoros que constituem a palavra, que ocorre quando as crianças segmentam a palavra oral em unidades menores. O “conhecimento silábico”, conforme Zorzi (2003), envolve o desenvolvimento pela criança da habilidade de decompor as palavras faladas em subunidades.

No gráfico abaixo podemos observar em que medida esses níveis da consciência fonológica foram identificados na totalidade dos enunciados considerados no momento da escrita colaborativa.

Gráfico 4 - Reflexão metalinguística: consciência fonológica



Fonte: Elaborado pela autora

Para ampliar a discussão desses níveis de consciência fonológica, examinaremos pequenos episódios das interações ocorridas ao longo das sessões do Programa de Escrita Inventada.

A percepção da palavra como unidade sonora e de significado, evidenciada na pronúncia da palavra em voz alta, quase sempre envolvia também uma retomada do seu significado, como se pode ver nos exemplos abaixo:

P- Vou falar bem devagarzinho pra ver se vocês sabem que palavra é essa. PAA-TEE-TA.
[...]

Carlos- PATETA, do Mickey Mouse.

P- A última palavra, a palavra VOU.

[...]

Rafael- Parece com VÔO.

P- Pesquisadora

A habilidade de refletir no nível da palavra oral também foi observada quando as crianças identificavam palavras que compartilhavam sílabas iguais ou com semelhanças sonoras. No momento em que pensavam na escrita da palavra VIU, Amanda faz referência às palavras “NAVIO” e “VIVI”, que contém em sua estrutura um segmento sonoro que coincide com a palavra que estava sendo proposta para o grupo. Vejamos os trechos abaixo:

P- Quando escrevemos a palavra VEIA vocês disseram que começa com V, e como escrevemos a palavra VIU?

Amanda: NAVIO

P- Vamos pensar no som? Vamos fechar o olho e pensar? VIU. Fala VIU.

Amanda- VI, VI. VIVI. VIVI.

P- Pesquisadora

Carlos também realiza a mesma atividade metalinguística quando a pesquisadora propõe a escrita da palavra PAU:

P- Então vamos lá! Eu quero agora escrever a palavra PAU.

[...]

Carlos- Palco!.

P- Pesquisadora

A percepção dos segmentos sonoros da palavra foi identificada quando as crianças focaram nos segmentos sonoros da palavra. A atividade mais comum foi a separação oral de sílabas. Isso pode ser explicado pelo fato dessa atividade ser facilmente colocada em prática pelas crianças pequenas. Segundo Morais (2019), “para segmentar uma palavra em sílabas, a criança precisa apenas pronunciar, sequencialmente, o que conhece como “pedaços orais” daquela palavra.” (p. 52). Muitos estudos (MORAIS, 2004, 2012, 2019; VERNON; FERREIRO, 2013) mostram que a segmentação oral das palavras é uma habilidade relativamente fácil para falantes de línguas transparentes, como o português e o espanhol. Em alguns momentos, o fato de um som vocálico coincidir com o segmento silábico da palavra, como por exemplo, na palavra UMA, facilitou a segmentação por parte das crianças. Por exemplo, no momento em que escreviam a palavra UMA, Amanda, além de pronunciar a palavra em voz alta, diz *U, traçando no ar a letra U*. Podemos supor que tal prática tenha ajudado as crianças que, buscando estabelecer uma relação oral/escrito, precisavam focar sua atenção nas unidades silábicas da palavra.

Além disso, foi possível observar o alongamento das vogais. Ao que tudo indica, essa é outra maneira usada pelas crianças na identificação das unidades sonoras da palavra, com ênfase no núcleo sílabas - as vogais. Sabemos que nas etapas iniciais de aprendizagem da escrita, as vogais são facilmente identificadas nas sílabas orais por serem sons mais salientes (ZORZI, 2017, p.15). Vejamos os exemplos a seguir:

P- Olha só, agora a palavra é DIA. DI-A. Fala DIA bem devagarzinho.

Lara - DIII-AAA.

P. Então vamos lá. Vamos escrever TATU.

[...]

Lara- TAAA. TA - TUUU

P- Vamos lá, PATETA.

[...]

Rafael- PAAA... Tem PA! PA, é!

P- Pesquisadora

Observamos também a repetição da sílaba oral em voz alta. Vejamos os exemplos a seguir:

P- Tem PA na palavra PATO! Como é que faz o PA mesmo?

[...]

Lara- PA, PA, PA, PA, PA, PA, PA, PA.

P- Olha, nós já fizemos TA como vamos fazer TU? [palavra TATU]

[...]

Lara- TU, TU, TU

P- Agora vamos pensar o resto da palavra, U... [palavra UMA]

[...]

Rafael - MA, MA.

P- Vamos pensar no som? Vamos fechar o olho e pensar? VIU. Fala VIU.

Amanda - VI, VI.

P- Pesquisadora

Por fim, podemos dizer que as atividades exploradas neste tópico constituem o que muitos autores apontam como consciência silábica. O desenvolvimento da consciência silábica é um importante elemento da construção da hipótese silábica (VERNON; FERREIRO, 2013; MORAIS, 2019), portanto, na compreensão do princípio alfabético.

As análises sobre as propriedades do SEA também envolvem habilidades metafonológicas que muitas vezes as precedem, como poderemos ver no próximo tópico do capítulo. Esta relação acontece uma vez que são duas dimensões que constituem a reflexão metalinguística na escrita inventada.

4.4 Propriedades do sistema de escrita alfabética

A escrita alfabética se constitui como um sistema notacional com regras de funcionamento que precisam ser apreendidas pelas crianças. Consequentemente, precisam ser abordadas sistematicamente nas propostas e mediações pedagógicas. Assumimos, neste

estudo, que a aprendizagem do SEA ocorre por um processo construtivo através do qual a criança reconstrói as propriedades do sistema de escrita.

Morais (2012) elencou dez propriedades que o sujeito precisa reconstruir quando está aprendendo o SEA.

1. Escreve-se com letras que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e de outros símbolos;
2. As letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças em sua identidade (p, q, b, d), embora uma letra assuma formatos variados (P, p, *P*, *p*);
3. A ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada;
4. Uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras;
5. Nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras e nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras;
6. As letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem;
7. As letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos;
8. As letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra.
9. Além de letras, na escrita de palavras usam-se também, algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou som das letras ou sílabas onde aparecem.
10. As sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC), mas a estrutura predominante do português é a sílaba CV(consoante- vogal), e todas as sílabas do português contêm, ao menos, uma vogal. (MORAES, 2012, p. 51).

Como nos sugere Moraes (2012), nos apresentando as dez propriedades do SEA, as crianças precisam estar atentas a aspectos gráficos das letras, à função e organização das letras na composição das palavras, às regras de correspondência letra/som e às estruturas das sílabas.

No PEI, as crianças demonstraram identificar que *as letras são usadas para representar segmentos sonoros das palavras e das sílabas que pronunciamos e que as palavras escritas são organizadas por uma sequência de letras*. Observamos ainda que, embora em quantidade bem menor (gráfico 5), as crianças também discutiram sobre o *aspecto visual da letra*. Quando isso aconteceu, a letra se tornou objeto de atenção das crianças.

No gráfico a seguir podemos observar a distribuição dessas análises no momento da escrita colaborativa.

Gráfico 5 - Reflexão sobre as propriedades do SEA

Fonte: Elaborado pela autora

Podemos observar no gráfico acima que a percepção de que *as letras representam segmentos sonoros das palavras que pronunciamos* (34%) ocorreram em maior quantidade. Isso pode estar relacionado ao fato de as crianças operarem com a hipótese silábica ao estabelecerem a relação oral/escrito na produção de suas escritas inventadas. Sabemos que as crianças desenvolvem a consciência silábica quando começam a estabelecer uma relação entre letra e sons das palavras e percebem que a letra representa os segmentos silábicos da palavra. No entanto, quando as crianças foram capazes de analisar a sílaba oral em seus componentes internos, em 20% dos enunciados considerados -, perceberam que *as letras representam segmentos sonoros menores que as sílabas orais*. Esse tipo de reflexão favorece o desenvolvimento da habilidade de relacionar letras com os sons identificados na fala e que é definida como Consciência Grafofonêmica (SOARES, 2016). Atualmente é consenso que a compreensão do princípio alfabético é resultado do desenvolvimento da consciência grafofonêmica, processo de reflexão no qual a criança busca estabelecer correspondências grafemas/fonemas na escrita e na leitura.

Em menor quantidade, observamos que as crianças foram capazes de perceber que *as palavras escritas são organizadas por uma sequência de letras* (13% dos enunciados considerados). Para essas crianças, o foco principal está em sugerir qual sequência de letras serão usadas para registro da palavra inteira ou de um segmento que é a sílaba.

Por fim, representando 5% dos enunciados, as reflexões sobre os aspectos gráficos da letra ocorreram em número bem menor, sinalizando que, para esse grupo, o reconhecimento de letras não foi o foco mais importante em suas interações.

Se consideramos que a maior parte das crianças, antes da participação no PEI, conhecia bem as letras, já esperávamos que o *aspecto visual da letra* não fosse objeto de discussão ao longo das sessões do PEI. Por outro lado, o fato da pesquisadora ter assumido o papel de escriba na maior parte das sessões fez com que as crianças não precisassem focar a atenção sobre o traçado na letra.

A seguir, as reflexões sobre as propriedades da escrita serão abordadas mais detalhadamente a partir dos dados qualitativos.

4.4.1 *As letras representam segmentos sonoros das palavras que pronunciamos*

Para refletirem, na escrita, sobre a relação entre letras e segmentos sonoros das palavras que pronunciamos, as crianças se apoiaram na percepção da relação entre quantidade de sílabas orais e letras, do som vocálico da sílaba, e no conhecimento do nome das letras.

A separação oral das palavras em sílabas fez com que as crianças estabelecessem relação entre a quantidade de sílabas orais e letras a serem grafadas para o registro da palavra. Segundo Zorzi (2017), “O que está em jogo, neste momento, é o aparecimento de um critério de quantidade (quantas sílabas a palavra tem), e não de qualidade (quais os sons que a sílaba contém)” (ZORZI, 2017, p. 15).

No exemplo a seguir, observamos o estabelecimento dessa relação quando a criança afirmou: “São duas letras que tem!”.

P - Fala DEDO!

Lara - DE-DU!

Carlos - São duas letras que tem!

P- Pesquisadora

A ideia de que as letras representam segmentos orais da palavra também foi evidenciada quando as crianças tomaram como referência o nome das letras. Observamos que as crianças indicam rapidamente o registro de uma letra quando ocorria uma coincidência entre o nome da letra e o som da sílaba em questão. O exemplo abaixo chamou nossa atenção

porque, além da indicação da letra D, uma criança justifica a escolha explicitando o uso do nome da letra: “Na hora que começa a falar o DEDO, fala a *palavra* [letra] D”.

P - Então, eu quero escrever aqui a palavra DEDO, como é que eu escrevo a palavra DEDO?

Lara - D!

[...]

Rafael - DE.... DE-DO.

P - Começa com que letra?

Rafael - D

Carlos - D

[...]

Lara - Na hora que começa a falar o DEDO, fala a palavra [letra] D.

P- Pesquisadora

Percebemos que, assim como atesta Zorzi (2017), “Caso o aprendiz já tenha informações a respeito das letras e saiba nomeá-las, poderá usar tal conhecimento para decidir qual é a letra que pode representar o som detectado por ela” (ZORZI, 2017, p. 15).

Algumas vezes as crianças também se orientam tanto pelo nome da letra como pelo som da vogal na sílaba. Elas falam que DEDO começa com D porque se orientam pelo nome da letra e dizem que o segundo segmento é a letra O porque se orientaram pelo som da vogal na sílaba. Vejamos o exemplo abaixo:

P- Presta atenção na forma como ela está falando. [orientando o grupo sobre o comportamento de uma criança.] Ela está falando a palavra bem devagar. Presta atenção, fala.

Lara - DEEEDO.

Carlos - O.

Lara - Eu acho que o O é no final.

P - Então você acha que vem alguma letra antes?

Lara - Hum [afirmando com a cabeça]

P - Qual?

Lara - Não sei. Mas eu acho que o O é no final.

P- Pesquisadora

Quando diz que “*Eu acho que o O é no final.*”, Lara estabelece relação entre o nome da letra e o som vocálico no final da palavra, demonstrando compreender que as letras substituem as pautas sonoras.

Sob esse aspecto, algumas características que compõem o sistema de escrita alfabético brasileiro podem incidir nas tentativas de escrita feita pelas crianças em processo de aprendizagem inicial, que são: correspondência entre o nome da letra e cadeia sonora da palavra oral, as variações na pronúncia da vogal, semelhanças na palavra oral de algumas consoantes e a estrutura das sílabas.

A correspondência entre o nome de algumas letras e a unidade sonoras da palavra oral podem influenciar nas hipóteses iniciais da escrita tanto das vogais quanto das consoantes. Isso deve-se ao fato de o nome da maioria das letras do alfabeto português brasileiro corresponderem ao fonema ou sílaba da palavra oral (SOARES, 2016).

Conforme o argumento apresentado por Zorzi (2017), pode ocorrer que, no processo de inicial de alfabetização, “os fonemas sejam confundidos com o nome das letras que por outro lado correspondem na verdade às representações gráficas dos fonemas” (ZORZI, 2017, p. 12).

Esta confusão, por exemplo, pode ser recorrente quando à criança tenta representar as vogais na palavra escrita. Em um primeiro momento “é a possível influência do nome das vogais, que se referem aos fonemas vogais orais, fazendo a criança supor que elas podem representar tanto as vogais abertas quanto as fechadas e também nasais” (SOARES, 2016, p. 308, 309).

4.4.2 *As letras representam segmentos sonoros menores que a sílaba*

Quando as crianças percebem que as *letras representam segmentos sonoros menores do que as sílabas orais que pronunciamos*, elas analisam a composição das sílabas orais e tentam identificar letras correspondentes.

Para ilustrar como isso acontece no episódio da escrita da palavra PAU, as crianças demonstram que, para escrever a sílaba PA, eram necessárias duas letras. No fluxo da conversação, Rafael pensa na sílaba e soletra “P, A (fala baixinho)”. O desacordo manifestado ao grupo pela criança Lara sobre a primeira letra da palavra “Não, começa com P.” demonstra que ela percebe que a letra A não pode, sozinha, representar a sílaba. Com esse mesmo pensamento, o Carlos afirma que tem mais letras na sílaba.

P - Então vamos lá! Eu quero agora escrever a palavra PAU.
 Carlos - Palco!
 P - Começa com P?
 Amanda- Começa com P.
 Rafael - P, A [fala baixinho]
 P - Pra escrever PA tem que pôr o que?
 Amanda - PA, a letra A, a letra A, a letra A, a letra A.
 P - A letra A?
 Lara - Não, começa com P.
 Amanda - A letra A.
 P - Amanda, só a letra A?
 Amanda - Não.
 Carlos - Tem mais.
 P - O que tem que por mais?
 Amanda - A letra A, faz a letra A [indicando o lugar no papel para a pesquisadora escrever]
 Lara - A letra P.
 Amanda - A letra P depois do A.
 Lara - Não, tem que colocar a letra P primeiro.
 P - A letra P. Lara, a letra P é antes ou depois da letra A?
 Lara - Eu não sei. Eu acho que é primeiro.

P- Pesquisadora

Neste episódio fica evidente que a discussão que as crianças fazem gira em torno de qual é a sequência de letras mais adequada para escrever PA. Para fazer o registro da sílaba PA, elas buscam referência na percepção da relação letra *versus* segmento menor do que a sílaba oral.

No fluxo das interações, notamos que, em determinados enunciados, as crianças demonstram a aproximação com a representação do fonema. As crianças, quando entendem que as letras representam segmentos menores do que as sílabas orais que pronunciamos, precisam ser informadas das correspondências e, muitas vezes, voltam a ter uma fala silábica por não saber qual é a letra que serve para compor a sílaba.

4.4.3 As palavras escritas são organizadas por uma sequência de letras

As crianças demonstram refletir sobre essa propriedade do SEA quando fazem reflexões sobre a sequência e a posição das letras para o registro da palavra.

No exemplo a seguir, as crianças discutem sobre qual seria a sequência de letras da palavra VOVÓ. No primeiro momento do diálogo a Lara diz: “Eu sei, é o V e o A, o V e o A e o til.” No fluxo da interação, ela discorda da sequência dita pela Amanda: “O V, o O e o

V [escreve no papel ['VÓ'V].”, esclarecendo que “Pra mim é assim, me empresta Ana. o V, o O, o V, o O”.

Neste caso, as crianças verbalizam uma sequência memorizada de letras de uma palavra conhecida por elas. Este estudo sinalizou que a memória da palavra escrita é uma referência usada no processo inicial de aprendizagem da escrita e favorece a descoberta do princípio da estabilidade das letras no interior da palavra.

P - Agora a palavra é VOVÓ.

Lara - Eu sei, é o V e o A, o V e o A e o til. Igual a professora falou o ano passado.

Amanda - O V tem um tracinho assim, depois o O, depois o V depois tem um também e dá um tracinho em cima. [fazendo movimentos no ar].

P - O V, o O, V e o O de novo?

Amanda - Nãoooo!

Lara - Ahan e o til.

P - E o tracinho.

Amanda - Assim ó [usa o dedo para fazer as letras na mesa], o V, o O e o V de novo.

P - Rafael, pode ser assim? V - O - V- O?

Amanda e Lara - Nãoooo, minha filha! É o V, o O e o V.

Rafael - Assim, assim. [a pesquisadora aproxima a caneta do papel para escrever]

Amanda - Deixa eu copiar pra você. [toma a caneta e o papel da pesquisadora]

P - Vai, vai, escreve aí!

Amanda - O V, o O e o V [escreve no papel V Ó V].

P - Pronto?

Lara - Não, pra mim não é assim.

P - A Lara falou que não é assim.

Lara - Pra mim é assim, me empresta Ana. o V, o O, o V, o O

P- Pesquisadora

Quando refletem sobre essa propriedade as crianças compreende a noção de palavra como unidade da língua escrita formada por uma sequência de letras e que uma mesma palavra não pode ser escrita com sequência de letras diferentes.

4.4.4 *Aspecto visual das letras: uma discussão presente nas interações entre as crianças*

Analisando o comportamento das crianças a atenção ao aspecto visual da letra acontece quando elas entram em acordo sobre qual é a letra da palavra e tentam escreve-la. Depois de as crianças terem registrado a sílaba PA, elas queriam escrever as letras T e U para a palavra PATO. Quando o Carlos nega saber qual é letra T e “(balança a cabeça

negativamente)”, a Amanda e o Rafael traçam os seguintes argumentos destacando os aspectos visuais das letras “É assim, é um pauzinho assim, deixa eu escrever” e “Tem um pauzinho deitado e um pauzinho em pé.”.

P- Rafael, a letra T, pode ser?

Rafael- Pode.

P- Então vai. Você sabe qual que é a letra T?

Carlos- [balança a cabeça negativamente]

P- Não! Você esqueceu qual é a letra T?

Amanda- É assim, é um pauzinho assim, deixa eu escrever [pega a caneta da mão do Carlos e escreve a letra T]. Assim ó, T de Tiago.

P- De Tiago, isso mesmo.

Rafael- Tem um pauzinho deitado e um pauzinho em pé.

Lara- Agora, é só fazer o U gente!

Amanda- É, só fazer um U aqui. Você sabe fazer o U?

Carlos- Esse aqui, ó. [escreve a letra U].

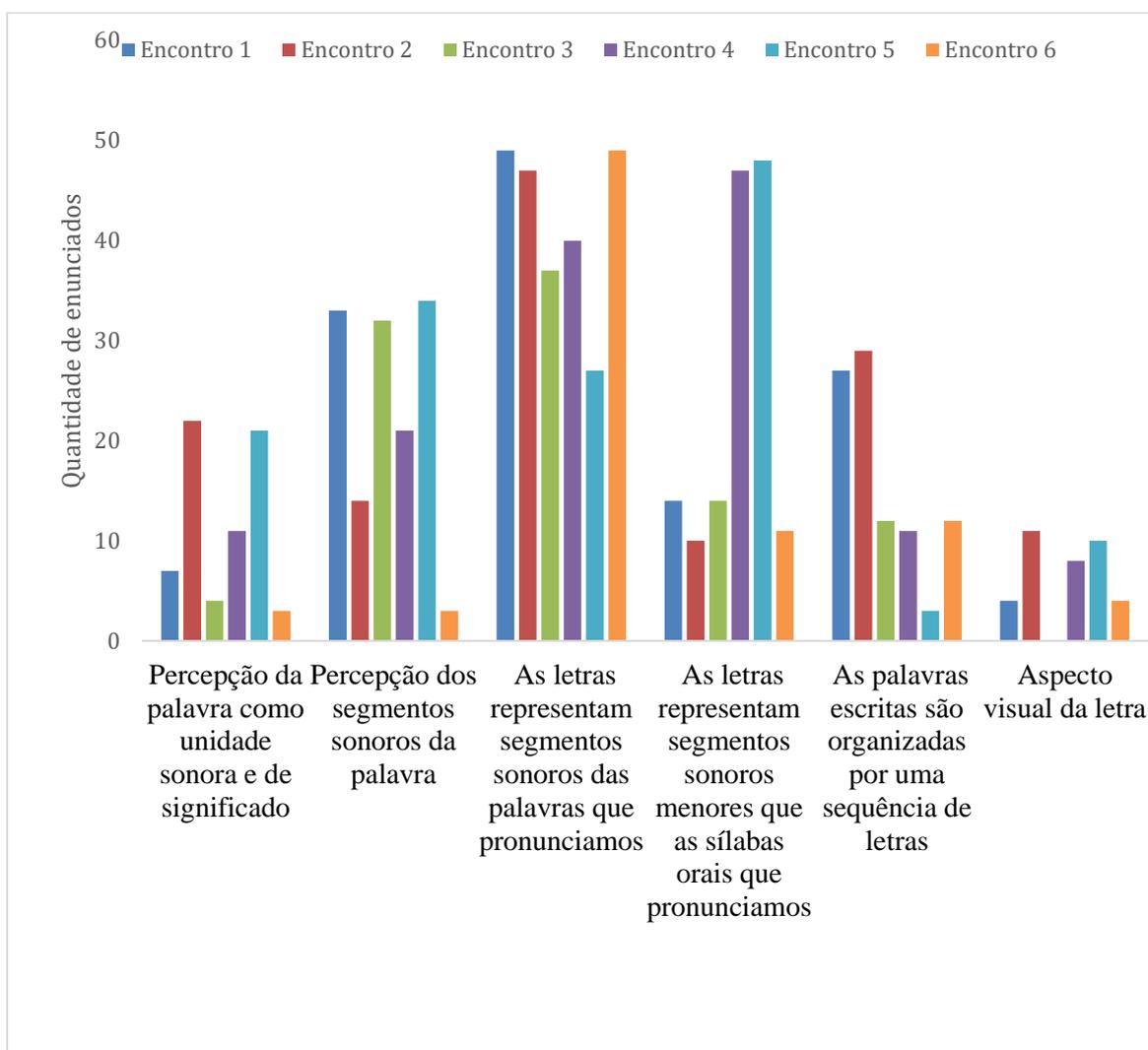
P- Pesquisadora

A identificação e o reconhecimento das letras foram comportamentos que as crianças mobilizaram pouco durante a escrita colaborativa. Na maioria das discussões sobre a escrita da palavra, elas sugeriam as escritas a partir do conhecimento sobre as letras que as mesmas já tinham.

Ao final das análises feitas, percebemos que, para escrever uma palavra, as crianças mobilizaram um conjunto de processos cognitivos. Os aspectos gráficos da letra é um deles. A conceitualização da escrita é um processo metalinguístico que envolve o conhecimento do nome e do traçado da letra.

No Gráfico a seguir, apresentamos o comparativo da quantidade de ocorrências dos procedimentos que as crianças fazem nas seis sessões do Programa de Escrita Inventada. Estes dados nos ajudam a perceber que a evolução da escrita não acontece de maneira gradativa e linear entre as crianças. Este processo é permeado por conflitos cognitivos gerados pelo meio que move as aprendizagens.

Notamos um movimento de “vai e vem” que as crianças fazem quando trabalham com a análise fonológica e com as propriedades do SEA. Cada um dos procedimentos ora são mais e ora são menos utilizados ao longo das sessões, não acontecendo de maneira gradual e em sequência.

Gráfico 6 – As reflexões das crianças em cada encontro

Fonte: Elaborado pela autora

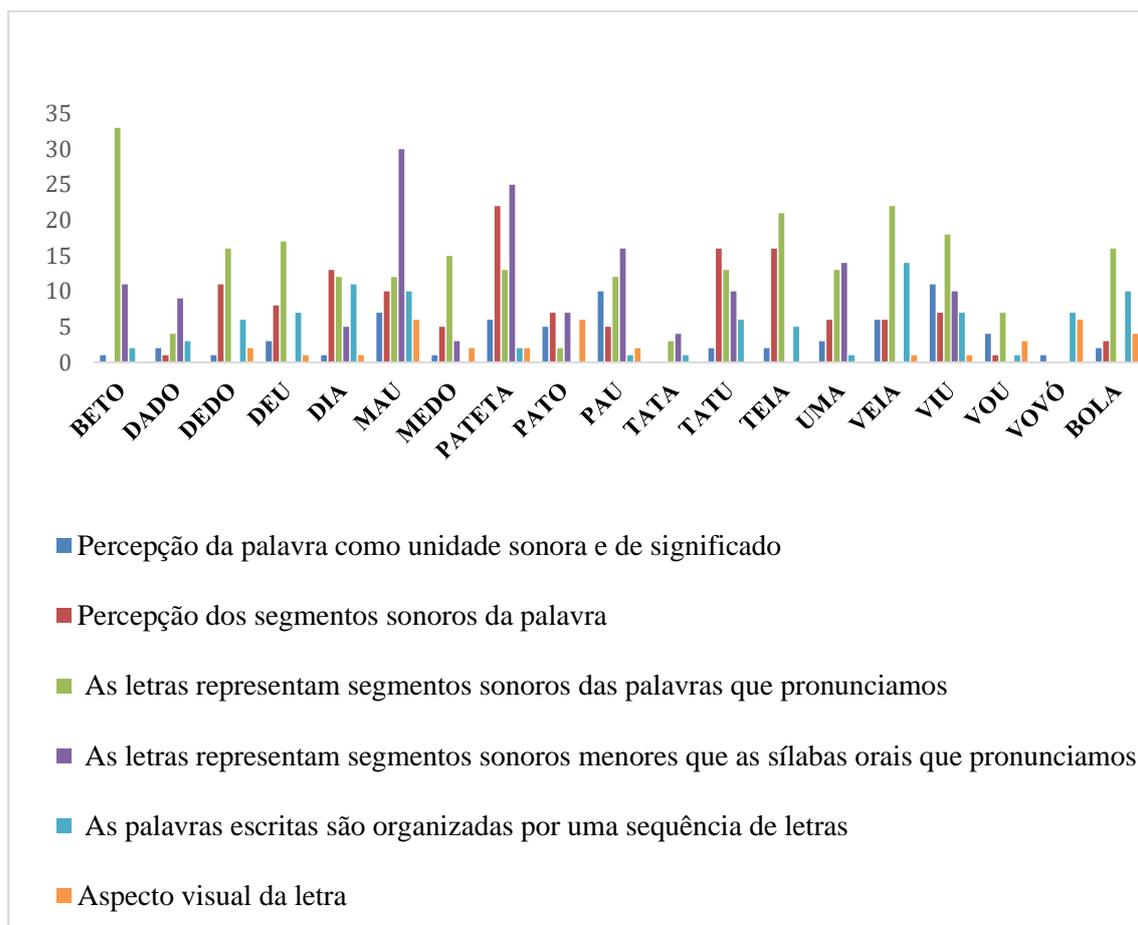
A percepção de que *as letras representam segmentos sonoros das palavras que pronunciamos* sobrepõe-se às outras análises na primeira, segunda, terceira e sexta sessões. No quarto e quinto a identificação de que *as letras representam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos* foi mais evidenciado.

As oscilações entre as reflexões das crianças foram identificadas quando buscamos mapear os enunciados em cada uma das palavras escolhidas no PEI. Os dados do gráfico a seguir, nos oferecem pistas de que as crianças não realizam a mesma reflexão metalinguística em todas as palavras.

As crianças refletem mais que *as letras representam segmentos sonoros das palavras que pronunciamos* quando estão escrevendo a palavra BETO, DEDO, DEU, MEDO, TEIA, VEIA, VIU, VOU e BOLA. Na escrita das palavras DADO, MAU, PATETA,

PAU, TATA e UMA, elas percebem mais que *as letras representam segmentos sonoros menores do que as sílabas orais que pronunciamos*. Essa análise não foi mobilizada na escrita de DEDO, DEU, TEIA, VEIA, VOU, VOVÓ e BOLA. A *percepção de que as palavras escritas são organizadas por uma sequência de letras* sobrepõe-se mais durante a escrita de VEIA, do que nas outras palavras.

Gráfico 7 - As reflexões das crianças nas palavras do PEI



Fonte: Elaborado pela autora

Sobre a análise fonológica, a *percepção da palavra como unidade sonora e de significado* não é feita com a mesma frequência em todas as palavras. Essa percepção é usada pouco para escrever algumas palavras (BETO, DADO, DEDO, DIA, MEDO), mais para escrever outras (PAU, VIU) e em outras nem é utilizada (TATÁ). A *percepção dos segmentos sonoros da palavra* acontece mais na escrita da palavra PATETA. Em outras palavras não é mobilizada, como em (BETO, TATÁ, VOVÓ).

Na evolução da escrita estão envolvidas as seguintes dimensões: o desenvolvimento da criança, a da atuação do mediador e a ação de ensinar que é mutável e emergente,

conforme os conflitos que surgem em diferentes momentos da interação e do tipo de palavras tomadas como objeto de reflexão metalinguística.

4.5 Análise da produção escrita das crianças nas sessões do Programa de Escrita Inventada

Feita a análise e categorização da reflexão oral /escrito durante a escrita colaborativa no Programa de Escrita Inventada (PEI), apresentaremos as palavras que foram produzidas³ pelas crianças durante as sessões. Podemos observar no quadro abaixo que na formação destas palavras acontece a aproximação das correspondências entre letras e sons das vogais, consoantes e sílabas desde as primeiras sessões. Supomos que as reflexões que o grupo de crianças fizeram favoreceram o desenvolvimento de suas escritas colaborativas.

Quadro 7 - Produções escritas das crianças nas sessões do PEI

	Palavra proposta para ser escrita	Palavra produzida pelas crianças
1º Encontro	DEDO DIA DEU DADO	DAIO IAG DU DAU
2º Encontro	VEIA VIU VOVÓ VOU	VA VAIU VOV OU
3º Encontro	TEIA TATU TATÁ	TA TAUU TATA e TALB
4º Encontro	MAU UMA MEDO	MAU UMA PO

³ Concebemos palavra produzida como a palavra cujas letras foram escolhidas na discussão entre as crianças com intervenções da medidora / pesquisadora durante as sessões o PEI.

(Continuação)

5º	PAU	PAO
Encontro	PATO	PATU
	PATETA	PATEA
6º	BETO	BEO
Encontro	BOLA	OA e OBLA

Fonte: Elaborado pela autora

Podemos observar no quadro que as vogais foram escolhidas pelas crianças para compor todas as palavras produzidas nas sessões do PEI. Poucas palavras foram escritas com vogais que não correspondiam as unidades da palavra oral. Nota-se que as vogais foram escritas na mesma sequência que estão na palavra oral na maioria das palavras produzidas como em **IAG** para escrever “**dia**”, **VAIU** para escrever “**viu**” e **OU** para escrever “**vou**”.

Retomamos à análise que foi feita na apresentação teórica no capítulo 1 deste estudo no que se refere a tendência que as crianças na aprendizagem inicial podem ter de identificarem com facilidade as vogais na sílaba. (SOARES, 2016, ZORZI, 2017). Conforme Zorzi (2017),

Não é difícil compreender porque isto ocorre, na medida em que a vogal constitui o núcleo da sílaba, isto é, concentra em si maior carga de energia do que outros fonemas vizinhos, o que a torna mais saliente ou detectável em termos de percepção auditiva e tomada de consciência. (ZORZI, 2017, p. 15).

As análises das palavras escritas colaborativamente durante o PEI, evidenciaram que as reflexões que as crianças fizeram as ajudaram a perceberem as vogais e a pensarem na posição que estas letras estariam nas palavras a serem escritas.

Sobre as consoantes, notamos que foram mais identificadas a partir da correspondência letra-som nas primeiras sílabas. Talvez, por isso, tenham sido indicadas pelas crianças para compor o início da sequência de letras das palavras produzidas nas sessões em *DAIO*[DEDO], *DU*[DEU], *DAU* [DADO], *VA* [VEIA], *VAIU* [VIU], *TA* [TEIA], *TAUU* [TATU], *BEO* [BETO]. Supomos que as palavras do PEI tenham contribuído com esse comportamento, já que, em alguns casos, eram formadas com a primeiras sílabas com o mesmo nome das letras.

Com relação a presença das consoantes na segunda sílaba das palavras, quando aconteceu houve correspondência ou aproximação com a escrita convencional (*TATA*, *VOV*

[VOVÓ], UMA [UMA], PATU [PATO], PATEA [PATETA], OBLA [BOLA]).

Com base nos resultados das escritas e a análise das reflexões na participação no PEI, podemos afirmar que as crianças realizam, em alguns momentos, a reflexão mais consciente sobre a estrutura da sílaba.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo buscou analisar quais conhecimentos são mobilizados pelas crianças ao refletirem sobre a relação oral/escrito, a partir de interações constituídas no trabalho colaborativo do Programa de Intervenção de Escrita Inventada. A questão colocada neste trabalho foi a de compreender quais são os conhecimentos e procedimentos que as crianças mobilizam quando estão escrevendo uma palavra colaborativamente.

Para auxiliar nossa compreensão, buscamos apreender a trajetória da criança em direção à descoberta do princípio alfabético, tendo como referência os estágios que integram o processo de conceitualização e de desenvolvimento da escrita à luz de Ferreiro e Teberosky (1985). Retomamos a relação entre a compreensão do princípio alfabético e o desenvolvimento na reflexão metalinguística a partir das análises de Soares (2016). Concordamos sobre a importância das habilidades de análise fonológica na aprendizagem da escrita. Na discussão sobre as regularidades e irregularidades nas correspondências fonema-grafema, dialogamos com Soares (2016), Nobrega (2013), Lemle (1991) e Zorzi (2017), sinalizando algumas características da língua que estão presentes no processo de aprendizagem da escrita.

Em nossas análises, nos aproximamos das discussões já feitas sobre a apropriação do SEA por Capristano (2007) e Ribeiro (2014), cujos resultados foram obtidos no Ensino Fundamental. Afirmamos que as crianças da Educação Infantil têm muito o que revelar sobre suas trajetórias em direção a língua escrita.

Nos deparamos com uma parcela significativa de estudos sobre a temática dessa dissertação, que visam a reflexão sobre o efeito de uma técnica ou método de ensino na apreensão do princípio alfabético. Acreditamos que, quando tiramos a centralidade no processo de ensino e nos resultados escritos das crianças, podemos observar outras questões que estão presentes no próprio processo de aprendizagem sobre a escrita.

Neste sentido que esse estudo agrega a outras pesquisas por ter a reflexão entre as crianças como foco da análise, mostrando que o pensamento que as crianças desenvolvem é colaborativo e, ao mesmo tempo, individual. Quando as crianças estão pensando juntas sobre a escrita de uma palavra, essas soluções são dialogadas e, com isso, o primeiro confronto acontece na oralidade para depois ocorrer com a escrita.

Diante da pergunta colocada nessa pesquisa: “Que tipos de conhecimentos são mobilizados pelas crianças ao refletirem sobre a relação oral/escrito, a partir de interações

constituídas no trabalho colaborativo do Programa de Intervenção de Escrita Inventada?”, encontramos algumas respostas.

Os resultados das análises da relação oral/escrito nos enunciados do PEI revelaram que as crianças, quando estão escrevendo, mobilizam dois tipos de conhecimentos. Um deles é a *consciência fonológica* e a outra é quando elas refletem sobre *as propriedades do sistema de escrita alfabético*.

Foi identificado que as crianças, quando analisam aspectos fonológicos da palavra, fazem dois procedimentos que são: *a percepção da palavra como unidade sonora e de significado e a percepção dos segmentos sonoros da palavra*.

Sobre as propriedades do SEA, as crianças que participaram do PEI demonstraram identificar que *as palavras escritas são organizadas por uma sequência de letras, as letras representam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos e as letras representam segmentos sonoros das palavras que pronunciamos*.

Confirmou-se, nas análises, que as habilidades prévias em consciência fonológica das crianças e as que são desenvolvidas durante o PEI favorecem a compreensão do princípio alfabético, principalmente quando as mesmas pensam sobre as propriedades do sistema de escrita alfabética.

Algumas propriedades do SEA se tornaram objeto de reflexão metalinguística das crianças. As análises nos fizeram refletir que as propriedades do sistema de escrita alfabético precisam ser consideradas na aprendizagem desde o processo inicial de alfabetização, auxiliando na identificação de habilidades importantes a serem desenvolvidas pelo aprendiz. Para evoluir na aprendizagem do princípio alfabético, as crianças precisam construir conhecimentos sobre as propriedades do SEA.

Sobre o raciocínio que as crianças fazem individualmente e coletivamente, percebemos que o conhecimento prévio é uma referência importante para as novas aprendizagens. Ao mesmo tempo, nos mostrou que a evolução da escrita não é linear e igual entre as crianças, mas permeada e movida por conflitos cognitivos e discrepâncias entre os desafios do meio que movem as aprendizagens.

As crianças não percebem o fonema de uma hora para a outra. Na interação, podemos perceber que as crianças fazem isso em uma palavra e em outras não. Os estágios de aprendizagem não são lineares e sequenciais. Podemos perceber que o processo não é linear, mas cíclico e depende da estrutura da palavra, bem como do momento da pergunta que se faz. Vai e volta o tempo todo.

Ficou evidente que, quando as crianças entendem que as letras representam segmentos orais menores do que as sílabas, então acontece maior aproximação do fonema. Assim,

Na medida em que ocorre um procedimento de segmentação em unidades menores do que a palavra (sílabas), a atenção pode ser mais bem dirigida para os componentes internos destas unidades, isto é, a criança tem melhores condições para identificar fonemas dentro delas, principalmente na medida em que seja orientada para tanto (ZORZI, 2017, p. 15)

Com a proposta desse trabalho, evidenciamos a possibilidades de retomar a diversificação de estratégias em salas de aula com uma abordagem que valorize a interação entre os aprendizes, a mediação de pares com a presença do mediador, que, no caso, é um adulto mais experiente.

Ao mesmo tempo, sinaliza a demanda de uma formação mais ampla por parte do professor sobre o processo de aprendizagem, para oferecer qualidade nas interações, e sobre conhecimentos da natureza da língua, para que ele possa definir critérios para a escolha e trabalho com as palavras. Afinal, o tipo de suporte que o professor oferece favorece a forma como a criança se apropria de estratégias metalinguísticas.

Que esse trabalho possa contribuir com a qualidade da aprendizagem, a escrita na Educação Infantil e que proporcione outras pesquisas em diferentes contextos de aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Ana Carrelhas. **A evolução da escrita inventada e da leitura precoce em crianças de idade pré-escolar: os efeitos de um programa de intervenção pedagógica.** Instituto Universitário ISPA, 2010.

ALBUQUERQUE, Ana. SALVADOR, Liliana. MARTINS, Margarida Alves. **A evolução da escrita inventada e a aquisição precoce da leitura** em crianças de idade pré-escolar: o impacto de um programa de intervenção de escrita inventada. Libro de actas do XI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Universidade da Coruna, 2015.

ALMEIDA, Tiago; SILVA, Ana Cristina. **O impacto de programas de intervenção em escrita com crianças de idade pré-escolar.** Conference: Formar professores, investigar práticas, Lisboa, 2011.

AQUINO, Socorro Barros de, Borges Correia de Albuquerque, Eliana. **O trabalho com consciência fonológica na educação infantil e o processo de apropriação da escrita pelas crianças.** 2007. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

ARAGÃO, Silvia de Sousa Azevedo. **Habilidades de consciência fonêmica reveladas por crianças inseridas em turmas onde o método fônico era aplicado.** Dissertação (Mestrado em Educação e Linguagem) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Presses Universitaires de France, 1977.

BEZERRA, Suely Simões Barza, Valeria; Carolina Perrusi Alves Brandão, Ana. **Jogos de Análise Fonológica: Alguns percursos na interação de duplas de crianças.** 2008. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

BOGDAN, Robert.; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: Uma instrução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora, (Coleção Ciências da Educação), 1982.

CABRAL, Ana Catarina dos Santos Pereira. **Educação Infantil: um estudo das relações entre diferentes práticas de ensino e conhecimentos das crianças sobre a notação alfabética.** Tese (Doutorado em Educação e Linguagem). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

CAMPOS, Claudinei José Gomes. **Método de análise de conteúdo: ferramenta para análise de dados qualitativos no campo da saúde.** Revista Brasileira Enfermagem (DF) 2004, set/out; 57(5): 611-4.

CAPRISTANO, Cristiane Carneiro. **Mudanças na trajetória da criança em direção a palavra escrita.** Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP, 2007.

CARDANO, Mario. 2017. **Manual de pesquisa qualitativa: a contribuição da teoria da argumentação.** Tradução Elisabeth da Rosa Conill. Petrópolis, RJ. Vozes, 2017.

CORRÊA, Jane. **A pesquisa-intervenção na investigação do aprendizado da escrita.** In L. Castro & V. Besset, Pesquisa Intervenção na Infância e Juventude (pp. 274-290). Rio de Janeiro: NAU, 2008.

DESLAURIERS, Jean-Pierre. KÉRISIT, Michèle. O delineamento de pesquisa qualitativa. In: **A Pesquisa qualitativa. Enfoques epistemológicos e metodológicos.** Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ. Vozes, 2008.

FERRÃO, Maria Fabiana Camargo. **Ensino de leitura e escrita para pré-escolares com uso de software educativo.** 2016. 112 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

FALCÃO, J.; Régnier, J. C. **Sobre os métodos quantitativos na pesquisa em ciências humanas: riscos e benefícios para o pesquisador.** R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 81, n. 198, p. 229-243, maio/ago. 2000.

FERRARI, Ilka Franco. **Pesquisa-intervenção na infância e juventude.** Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 2008.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY. A. **A Psicogênese da língua escrita.** Tradução Diana Myriam Lichtenstein, Liana di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artes médicas, 1985.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 1985.

GLOSSÁRIO CEALE: **termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores/** Isabel Cristina Alves da Silva Frade, Maria das Graças Costa Val, Maria das Graças de Castro Bregunci (Orgs). Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

HORTA, Inês de Vasconcelos; MARTINS, Margarida Alves. **Desenvolvimento de competências no pré-escolar: A importância das práticas de escrita inventada.** In: Revista da Associação Portuguesa de Psicologia. Vol. 28. P. 41-51. 2014.

LANZA, Paula Moreira Martins de Oliveira. **A Mediação Pedagógica na Escrita Inventada com Crianças De Cinco Anos.** Dissertação (Mestrado em Educação e Linguagem). Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, 2018.

LAPERRIÈRE, Anne. **A teorização enraizada (grounded theory): procedimento analítico e comparação com outras abordagens similares.** In: A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008 - (Coleção Sociologia).

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador.** São Paulo: Ática, 1990. SILVA, Ademar de. **Alfabetização: a escrita espontânea.** São Paulo: Contexto, 1991.

LOPES, Wania Nogueira. **Efeitos de uma técnica de coloração silábica para a facilitação da leitura em crianças em processo de alfabetização.** 2017. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2017.

LOURENÇO, Carla; MARTINS, Margarida Alves. **Evolução da Linguagem Escrita no Pré-Escolar.** Instituto Superior de Psicologia Aplicada. Unidade de Investigação em Psicologia cognitiva, do desenvolvimento e da educação. Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia Universidade do Minho, Portugal, 2010.

MACÊDO, Andressa Camargos. **A Mediação pedagógica na escrita inventada e o uso das letras móveis com crianças de cinco anos.** Dissertação (Mestrado em Educação e Linguagem). Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, 2019.

MARTINS, Margarida Alves; LUCAS, Sara. **Programas de Escrita no Pré-escolar: O Impacto da Acentuação da Sílabas Iniciais nos Progressos das Crianças.** Instituto Superior de Psicologia Aplicada. Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia Universidade do Minho, Portugal, 2010.

MIRANDA, A.R.M. **A grafia de estruturas silábicas complexas na escrita de crianças das séries iniciais.** In: Sheila Z. de Pinho (Org). Formação de Educadores: o papel do educador e sua formação. São Paulo: Unesp, 2009, p. 409-426.

MOOJEN, S. et al. **COFIAS- Consciência fonológica:** instrumento de avaliação sequencial.

São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

MORAIS, Artur Gomes de. **A apropriação do sistema de notação alfabética e o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica.** Letras Hoje, v. 39, n. 3, p. 175-192, 2004.

_____. **Consciência Fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização.** Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

_____. **Sistema de Escrita Alfabética.** São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAIS, Artur Gomes de.; SILVA, Alessandro da. **Consciência Fonológica na Educação Infantil: desenvolvimento de habilidades metalinguísticas e aprendizado da escrita alfabética.** In: Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas, Ed: Autêntica Editora (Língua Portuguesa na Escola), Belo Horizonte, 2011.

MOTA, M. **A pesquisa intervenção no âmbito da Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem.** In: L. Castro & V. Besset, Pesquisa Intervenção na Infância e Juventude (pp. 269-274). Rio de Janeiro: NAU, 2008.

NOBREGA, Maria José. **Ortografia.** São Paulo: Melhoramentos, 2013. (Col. Como eu ensino).

PROENÇA, Margarida Cid; REIS, Andréia da Silva; MARTINS, Margarida Alves. **Programas de escrita inventada desenvolvidos com crianças do pré-escolar.** Centro de Investigação em Educação (CIE-ISPA). In: Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, No. 9. Portugal. 2015.

RAMOS, Adriana Príncipe dos Reis Albuquerque. **Habilidades metafonológicas e conhecimento do nome das letras na alfabetização: estudo longitudinal com crianças do primeiro ano do ensino fundamental.** 2017. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, São Paulo, 2017.

RIBEIRO, Macilene Vilma Gonçalves. **Conexões entre as habilidades da consciência fonológica e a produção escrita da criança: o trabalho de análise da sílaba na fase inicial de alfabetização.** 2014. Tese (Tese de Doutorado) apresentada ao curso de Pós Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2014.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão de métodos**. 1ª edição, 2016. 2ª reimpressão - São Paulo: Contexto.

_____. Oralidade, alfabetização e letramento. **Revista Pátio- Educação Infantil**, Ano VII, n. 20, Jul/out. 2009. ArtMed.

SPINILLO, A. G.; & Lautert, S. **Pesquisa- intervenção em psicologia do desenvolvimento cognitivo: Princípios metodológicos, contribuição teórica e aplicada**. In L. R. Castro & V. L. Besset (Orgs.), Pesquisa-intervenção na infância e juventude (pp. 294-321). Rio de Janeiro: NAU, 2008.

VERNON S.; FERREIRO E. **Desenvolvimento da escrita e consciência fonológica: uma variável ignorada na pesquisa sobre consciência fonológica**. In: O ingresso na escrita e nas culturas do escrito. Cortez, São Paulo, 2013.

VIGOTSKY, L. S. (1984). A pré-história da língua escrita. In: _____. **A formação social da mente**. Trad. José Cipolla Neto et al. São Paulo: Martins Fontes, pp.119-34 (original de 1935, publicação póstuma).

ZORZI, Jaime Luiz. **As letras falam: metodologia para alfabetização** – Manual de aplicação. Jaime Luiz Zorzi. São Paulo: Phonics Editora, 2017.

_____. **Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita**. Questões clínicas e educacionais. Porto Alegre: Artmed, 2003.