

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**Mestrado Profissional Educação e Docência (Promestre)**

Josiane de Assunção Marcelos

**PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA ESCRITA ALFABÉTICA NO 3º ANO DO**  
**ENSINO FUNDAMENTAL E AS CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA DE**  
**ESCRITA INVENTADA**

**LINHA DE PESQUISA: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO**

Belo Horizonte

Junho/2024

Josiane de Assunção Marcelos

**PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA ESCRITA ALFABÉTICA NO 3º  
ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL E AS CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA  
DE ESCRITA INVENTADA**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional Educação e Docência (Promestre), da Universidade Federal de Minas Gerais, para obtenção de grau de Mestra em Educação.

Linha de Pesquisa: Alfabetização e Letramento.

Orientadora: Profa. Dra. Valéria Barbosa Machado.

Belo Horizonte

2024

M314p    Marcelos, Josiane de Assunção, 1982-  
T            Processo de apropriação da escrita alfabética no 3º ano do  
              ensino fundamental e as contribuições do programa de escrita  
              inventada [manuscrito] / Josiane de Assunção Marcelos. -- Belo  
              Horizonte, 2024.  
              101 f. : enc, il.

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

Orientadora: Valéria Barbosa Machado.

Bibliografia: f. 97-101.

1. Educação -- Teses. 2. Escrita -- Estudo e ensino (Ensino  
fundamental) -- Teses. 3. Alfabetização -- Teses. 4. Crianças --  
Comunicação escrita -- Teses.

I. Título. II. Machado, Valéria Barbosa. III. Universidade  
Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 372.634



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

**ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO**  
**JOSIANE DE ASSUNÇÃO MARCELOS**

Realizou-se, no dia 10 de junho de 2024, às 14:00 horas, na sala 533 da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 506ª defesa de dissertação, intitulada **PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA ESCRITA ALFABÉTICA NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL E AS CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA DE ESCRITA INVENTADA**, apresentada por **JOSIANE DE ASSUNÇÃO MARCELOS**, número de registro 2022658021, graduada no curso de PEDAGOGIA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Valéria Barbosa Machado - Orientador (Universidade Federal de Minas Gerais), Prof(a). Sara Mourão Monteiro (Universidade Federal de Minas Gerais), Prof(a). Paula Cristina de Almeida Rodrigues (Universidade Federal de Ouro Preto).

A Comissão considerou a dissertação:

- Aprovada.  
 Reprovada.  
 Aprovada com indicação de correções.

A Banca sugeriu e o candidato acatou a mudança do título da dissertação para:

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

Belo Horizonte, 10 de junho de 2024.

Prof(a). Valéria Barbosa Machado ( Doutora )

Prof(a). Sara Mourão Monteiro ( Doutora )

Prof(a). Paula Cristina de Almeida Rodrigues ( Doutora )



**Magistério Superior**, em 11/07/2024, às 14:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



Documento assinado eletronicamente por **Paula Cristina de Almeida Rodrigues, Usuária Externa**, em 12/07/2024, às 11:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



Documento assinado eletronicamente por **Sara Mourão Monteiro, Professora do Magistério Superior**, em 12/07/2024, às 14:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufmg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **3269201** e o código CRC **07E9B6FE**.

*A Deus, inteligência maior, causa  
primeira de tudo que há.*

## AGRADECIMENTOS

A realização desta dissertação de mestrado não seria possível sem a participação de muitas pessoas que especialmente incentivaram, apoiaram e contribuíram em cada fase de edificação deste trabalho, por perceberem a importância da formação de professores e por acreditarem nas contribuições que os estudos e a pesquisa-intervenção poderiam trazer para a linha de pesquisa em Alfabetização e Letramento e, para as crianças em processo de apropriação da escrita alfabética em tempos de pandemia. De fato, esta conquista reflete a grandeza de todo o apoio recebido. Por isso, agradeço:

À minha família, por ser chão, viga e scaffolding (andaime), oferecendo-me o suporte para avançar com a obra tanto em condições favoráveis como nas adversas, pois ambas fizeram parte deste contexto e mesmo assim, pude me dedicar aos estudos durante esses intensos 27 meses de curso.

À professora Chrisley Soares Félix por todo o encorajamento nessa jornada de construção de conhecimento. Seu incentivo é registro que não se apaga da memória.

À professora orientadora Valéria Barbosa Machado por acreditar na importância da temática, por toda a orientação nessa caminhada, suas sugestões, ajustes e redefinições que conduziram este trabalho ao estado final de aprovação.

Às professoras Sara Mourão e Paula Rodrigues, pela generosa leitura e qualificação do texto. Agradeço por suas afetuosas e valiosas contribuições.

À escola de pesquisa, meus sinceros agradecimentos à Gestão, Equipe Pedagógica e Corpo docente por me abrirem as salas e confiarem no processo de investigação, apoiando a supervisora - mediadora - pesquisadora que ali se fez. Especialmente, à Professora Núbia e à Nair Mara Quirino: sua parceria foi uma ajuda que não se esquece.

Às crianças da pesquisa por compartilharem ideias e escritas e às suas famílias, por toda a confiança no trabalho pedagógico da escola de pesquisa.

Às professoras da linha de pesquisa Alfabetização e Letramento e ao Grupo de Pesquisa em Alfabetização – GPA (UFMG), por todas as discussões em seminários, aporte teórico e problematizações que fortaleceram as ideias defendidas nesta dissertação.

Às colegas mestrandas: levo um pouco de cada uma comigo.

Às pessoas que indiretamente, mas não menos importante, ajudaram nessa conquista: Tia Janaina e Eliene: Senesceter, Josie Cássia: UMEI, “Novos BM’s”: PBH.

E olhando para trás, agradeço o impulso tomado a partir de um dado episódio escolar: Primeiro dia na 4ª série - Sala A (1993).

Eu quero morar aqui.

Aqui? Nessa sala?

Sim.

Por quê?

Porque aqui a gente pode escrever.

(Trecho da fala de uma criança participante do PEI)

## RESUMO

A presente pesquisa-intervenção aborda os desafios da alfabetização evidenciados no contexto da pandemia da Covid-19, discutindo a relação entre a interrupção das aulas presenciais e o processo de apropriação da escrita alfabética por crianças do 3º ano do Ensino Fundamental egressas do ensino remoto. A investigação buscou responder quais estratégias de mediação pedagógica poderiam garantir a apropriação da escrita de palavras compostas por sílabas complexas a crianças do 3º ano do Ensino Fundamental, pós-pandemia. A pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública estadual do município de Belo Horizonte, com 19 crianças participantes e organizadas em 5 agrupamentos heterogêneos em relação ao conhecimento sobre o sistema de escrita. Esta pesquisa-intervenção baseia-se na metodologia do Programa de Escrita Inventada e se fundamenta nas concepções fonológica, interacionista e sociointeracionista. O primeiro procedimento metodológico consistiu em um diagnóstico inicial de escrita interpretado com base nos níveis de escrita definidos por Emilia Ferreiro desde a pesquisa matriz aos estudos mais recentes. Foram realizadas 8 sessões de escrita do Programa e um diagnóstico final para análise dos dados de escrita, obtidos ao contrastar as produções realizadas nas tarefas propostas. O estudo destaca a influência dos elementos intrassilábicos e a relevância da mediação do adulto no processo de apropriação da escrita de sílabas complexas pela criança, quando provocada à reflexão grafofonêmica, adotando as seguintes estratégias de mediação: gestão do grupo, contextualização da palavra, pistas fonológicas, registro escrito, leitura de verificação, confronto entre a escrita inventada e a escrita convencional. Os principais resultados indicam progressos na escrita alfabética, com aumento na quantidade de relações pertinentes entre grafemas e fonemas constituintes da sílaba complexa e nos permitem defender que o Programa de Escrita Inventada, ao propor situações de aprendizagem colaborativa em detrimento às estratégias de memorização de sílabas e cópia de palavras, potencializa a apropriação da escrita alfabética pelas crianças. Com base no estudo realizado foi elaborado, como produto educacional, um Glossário de Pesquisa no formato e-book, apresentando no rol da investigação, 23 conceitos, termos e questões sobre a apropriação da escrita alfabética, comunicando os resultados da pesquisa-intervenção.

**Palavras-chave:** apropriação da escrita (SEA); agrupamentos produtivos; escrita inventada; mediação pedagógica; reflexão grafofonêmica.

## ABSTRACT

This intervention research addresses the challenges of literacy highlighted in the context of the Covid-19 pandemic, discussing the relationship between the interruption of face-to-face classes and the process of appropriation of alphabetic writing by children in the 3rd year of Elementary School who have graduated from remote education. The investigation sought to answer which pedagogical mediation strategies could guarantee the appropriation of writing words composed of complex syllables for children in the 3rd year of Elementary School, post-pandemic. The research was carried out in a state public school in the city of Belo Horizonte, with 19 participating children and organized into 5 heterogeneous groups in relation to knowledge about the writing system. This intervention research is based on the methodology of the Invented Writing Program and is based on phonological, interactionist and sociointeractionist concepts. The first methodological procedure consisted of an initial writing diagnosis interpreted based on the writing levels defined by Emilia Ferreiro from the main research to the most recent studies. 8 writing sessions of the Program were carried out and a final diagnosis was carried out to analyze the writing data, obtained by contrasting the productions carried out in the proposed tasks. The study highlights the influence of intrasyllabic elements and the relevance of adult mediation in the process of appropriation of writing complex syllables by children, when provoked to graphophonemic reflection, adopting the following mediation strategies: group management, word contextualization, phonological clues, written record, verification reading, comparison between invented writing and conventional writing. The main results indicate progress in alphabetic writing, with an increase in the number of pertinent relationships between graphemes and phonemes that make up the complex syllable and allow us to defend that the Invented Writing Program, by proposing collaborative learning situations to the detriment of syllable memorization strategies and Copying words enhances the appropriation of alphabetic writing by children. Based on the study carried out, a Research Glossary in e-book format was created as an educational product, presenting 23 concepts, terms and questions on the appropriation of alphabetic writing, communicating the results of intervention research.

Keywords: writing appropriation (SEA); production groups; invented writing; pedagogical mediation; graphophonemic reflection.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 — Resultados Saeb 2019-2021 .....	16
Figura 1 — Exemplos de estrutura silábica.....	36
Figura 2 — Atividade diagnóstica realizada a partir da escrita de palavras do mesmo campo semântico: merenda escolar. ....	50
Gráfico 2 — Quantitativo de letras pertinentes.....	60
Gráfico 3 — Produções escritas da palavra CARNE.....	65
Gráfico 4 — Produções escritas da palavra TROPEIRO.....	66
Gráfico 5 — Produções escritas da palavra TEMPERADO.....	68
Imagem 1 — Categorias de mediação.....	73
Imagem 2 — Síntese das categorias de mediação da sessão de escrita da palavra VERDE: Patrícia e Dalton.....	76
Imagem 3 — Síntese das categorias de mediação da sessão de escrita da palavra MUNDO: Patrícia e Junia.....	79
Imagem 4 — Síntese das categorias de mediação da sessão de escrita da palavra MUNDO: Sara, Rafael, Estela, Lara e Thúlio.....	82
Imagem 5 — Síntese das categorias de mediação do episódio de escrita da palavra ALEGRE: Jamile e Yane.....	86

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Comparativo entre a distribuição percentual dos estudantes por níveis da escala de proficiência no Saeb em Língua Portuguesa no 2º ano do Ensino Fundamental, Brasil, 2019 e 2021.....	17
Quadro 2 — Escala de proficiência do Saeb 2º ano Língua Portuguesa.....	17
Quadro 3 — Fases de conceitualização da escrita segundo estudos de Ferreiro em diferentes publicações.....	32
Quadro 4 — Resultados da avaliação externa em Língua Portuguesa das turmas do 3º ano do E.F da escola pesquisada .....	48
Quadro 5 — Estrutura silábica das palavras em análise .....	51
Quadro 6 — Palavras solicitadas para escrita .....	52
Quadro 7 — Agrupamentos produtivos .....	53
Quadro 8 — Escrita individual de Rafael .....	69
Quadro 9 — Escrita individual de Dalton.....	70
Quadro 10 — Escrita individual de Lana.....	71
Quadro 11— 4ª Sessão: Escrita da palavra VERDE: Patrícia e Dalton.....	74
Quadro 12 — 6ª Sessão: Escrita da palavra MUNDO: Patrícia e Júnia.....	77
Quadro 13 — 6ª Sessão: Escrita da palavra MUNDO: Sara, Rafael, Estela, Lara e Túlio. ....	80
Quadro 14 — 1ª Sessão: Escrita da palavra PRETO: Patrícia, Dalton e Júnia. ....	82
Quadro 15 — 1ª Sessão de escrita da palavra PRETO: Rafael, Lara e Túlio. ....	83
Quadro 16 — Episódio de escrita da palavra ALEGRE — 5ª sessão: Jamile e Yane .....	84

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 — Quantitativo de acertos no uso de letras pertinentes para representação da estrutura silábica complexa .....	61
Tabela 2 — Total de acertos no uso de letras pertinentes para representação da estrutura silábica não canônica .....	64

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

- ANA** – Avaliação Nacional de Alfabetização
- CEP** – Comitê de Ética em Pesquisa
- CV** – Consoante - vogal
- CV Nasal** – Consoante - vogal Nasal
- CCV** – Consoante - consoante - vogal
- CVC** – Consoante- vogal - consoante
- OCDE** – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- PB** – Português Brasileiro
- PEI** – Programa de Escrita Inventada
- PET** – Plano de Estudos Tutorado
- PISA** – Programa Internacional de Avaliação de Alunos
- REANP** – Regime Especial de Atividades Não Presenciais
- SAEB** – Sistema Brasileiro de Avaliação da Educação Básica
- SEA** – Sistema de Escrita Alfabético
- SEE/MG** – Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais
- TALE** – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
- TCLE** – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- UFMG** – Universidade Federal de Minas Gerais
- UNICEF** – United Nations International Children's Emergency Fund  
(Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância)

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>CAPÍTULO 1 – APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA</b>	<b>27</b>
1.2 Fases de conceitualização da escrita.....	29
1.3 Escrita Inventada e o Programa de Escrita Inventada .....	39
1.4 A mediação pedagógica na escrita inventada .....	42
<b>CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DE PESQUISA .....</b>	<b>46</b>
2.1 Abordagem metodológica: a pesquisa-intervenção.....	46
2.2 As crianças da pesquisa .....	47
2.3 A configuração das sessões do PEI .....	52
<b>CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DAS PRODUÇÕES ESCRITAS INDIVIDUAIS .....</b>	<b>57</b>
3.1 Escrita inventada: o “erro” como via de aprendizagem da escrita alfabética.....	57
3.2 Análise das escritas individuais: o que sabiam as crianças de oito anos antes e após o PEI.....	59
3.3 Analisando a evolução de crianças que demonstraram progressos significativos em suas escritas .....	69
<b>CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DAS MEDIAÇÕES.....</b>	<b>72</b>
4.1 Categorias de mediação .....	72
4.2 Interação entre pares e a mediação do adulto: efeitos na produção escrita .....	74
<b>ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>89</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>97</b>

## INTRODUÇÃO

Vivemos entre 2020 e 2021 um período de suspensão das aulas presenciais nas escolas em nível mundial devido à pandemia da Covid-19.<sup>1</sup> Foi um momento da história da educação em que a escola se tornou distante e excludente, e os desafios da alfabetização foram evidenciados com a interrupção das aulas presenciais e o estabelecimento do ensino remoto.<sup>2</sup> Considerando a minha experiência profissional no contexto pandêmico, à época atuando como supervisora pedagógica em uma Escola Estadual, acompanhei as dificuldades de muitas crianças na adaptação ao ensino remoto, até chegarem ao ensino híbrido e retornarem ao ensino presencial. Diante do exposto, meu interesse pelo tema e a necessidade de destacar a importância de, no contexto pós-pandemia, produzir pesquisas acadêmicas sobre o processo de apropriação da escrita pautadas na mediação pedagógica realizada pelo docente, na interação e na valorização do pensamento da criança que escreve e que, tão fragilizada com as propostas de atividades remotas, precisa ter acesso às práticas de ensino que lhe confirmam apoio para compreender o sistema de escrita alfabética a partir de sua reflexão, crítica e uso social.

Durante o ensino remoto, tornaram-se maiores e mais sobressalentes os obstáculos encontrados pelas crianças que estavam em processo de alfabetização. Antes da pandemia, os resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) de 2016, hoje incorporada ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), apontam que 54,73%, mais de 2 milhões de alunos concluintes do 3º ano do Ensino Fundamental, apresentaram desempenho insuficiente no exame de proficiência em leitura.

Desde 2019, o Saeb passou a avaliar os níveis de alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática dos estudantes do 2º ano, em formato amostral, não mais avaliou o 3º ano, pois esta avaliação externa tem sua matriz de referência atualizada de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). Assim, o 2º ano é aquele que marcará o final do ciclo de alfabetização, pois os dois primeiros anos do Ensino Fundamental são dedicados especialmente ao processo de “alfabetizar letrando”, isto é,

---

<sup>1</sup> A Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou, em 30 de janeiro de 2020, que o surto da doença causada pelo novo coronavírus (covid-19) constituiu uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional — o mais alto nível de alerta da Organização, conforme previsto no Regulamento Sanitário Internacional. Em 11 de março de 2020, a covid-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia (OMS/PAHO, 2020), definida pela organização como “a disseminação mundial de uma nova doença [...] quando uma epidemia, surto que afeta uma região, se espalha por diferentes continentes com transmissão sustentada de pessoa para pessoa”.

<sup>2</sup> Termo utilizado para se referir ao trabalho ocorrido durante a pandemia na escola pesquisada, assim como também foi adotado o termo Ensino Híbrido ao retorno parcial das aulas presenciais.

a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos (Brasil, 2017, p. 59).

O Saeb 2021 foi aplicado ao final do ano, entre os meses de novembro e dezembro, em meio à pandemia, quando as escolas estavam funcionando em regime de ensino híbrido, com aulas presenciais e atividades remotas intercalando-se semanalmente. A avaliação foi estruturada para possibilitar uma comparação dos seus resultados com as edições anteriores; contudo, era esperado que a reorganização curricular, priorizando as aprendizagens essenciais, devido ao ensino remoto, influenciassem o desempenho dos estudantes, assim como na interpretação dos resultados; por isso, os dados do Saeb 2021

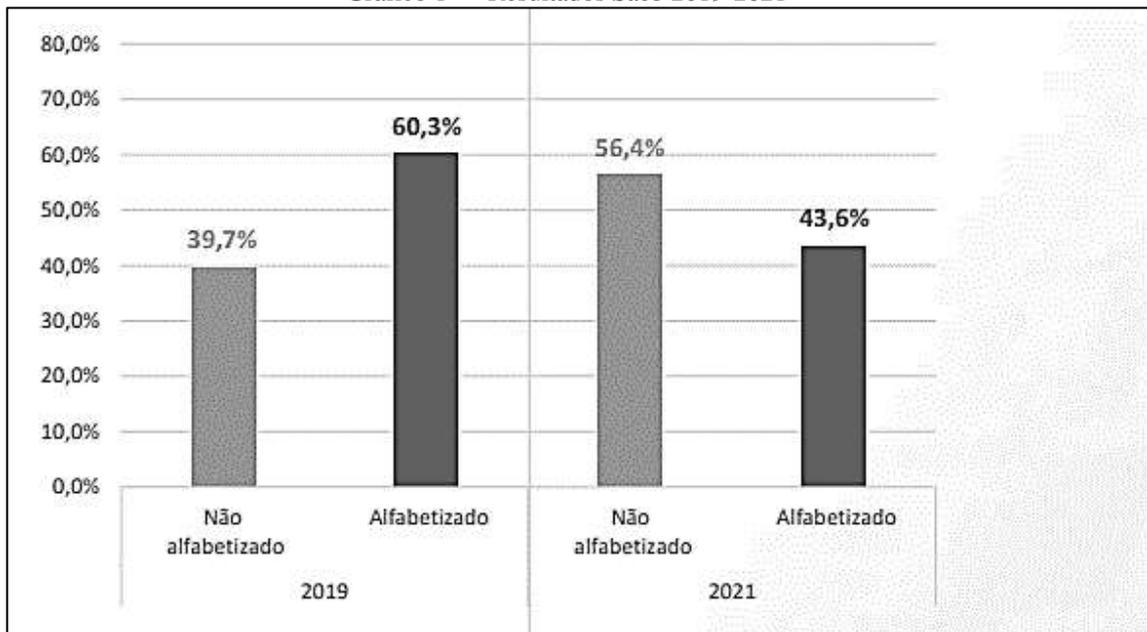
se configuram como o primeiro retrato do que a pandemia de covid-19 significou para a educação brasileira em termos de aprendizagem, oferecendo um conjunto de dados que deverá ser explorado em profundidade por todos os envolvidos no processo educacional, para que se possam compreender melhor os efeitos da crise sanitária na educação brasileira e identificar estratégias para contorná-los, proporcionando aos alunos oportunidades de recuperação e desenvolvimento (MEC, 2021).

As consequências para a alfabetização das mudanças educacionais impostas pelo cenário pandêmico podem ser verificadas por meio dos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), a partir das provas do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) dos anos de 2019 e 2021, observando-se que houve uma queda de 5,4% no desempenho nacional.

Em 2019, 54,8% das crianças avaliadas foram consideradas alfabetizadas, segundo esse critério. Em 2021, o percentual caiu para 49,4%. Quando analisados os dados por Unidade da Federação, eles também apresentam uma piora no desempenho dos estudantes no ciclo de alfabetização. Em 2019, em 8 estados do país, 50% ou mais dos estudantes do 2º ano haviam alcançado sucesso na alfabetização ao final do ano letivo. Em 2021, esse patamar só foi alcançado em Santa Catarina (MEC, 2023).

Para ilustrar, o gráfico a seguir apresenta o resultado 2019-2021, e nota-se que 56,4% de crianças do 2º ano não se alfabetizaram.

Gráfico 1 — Resultados Saeb 2019-2021

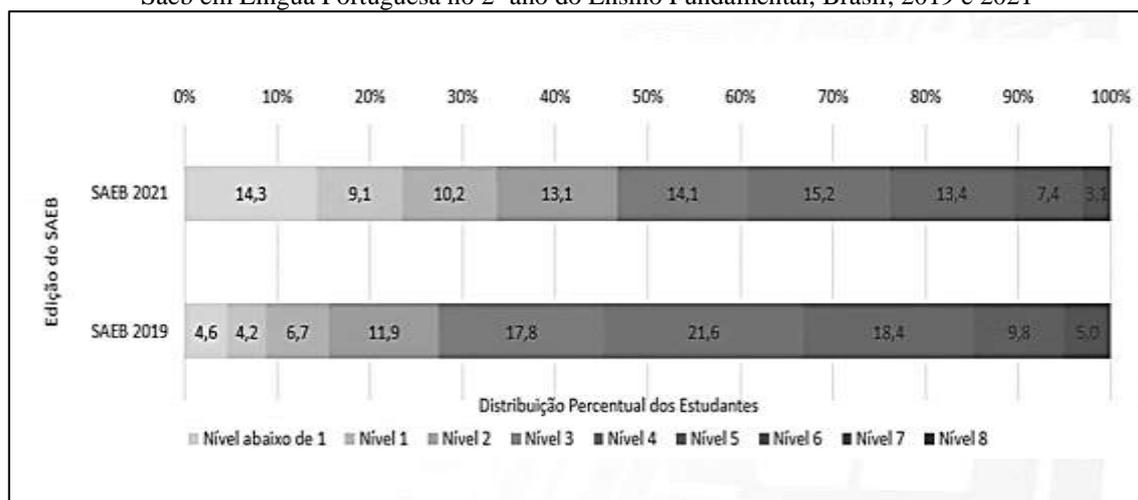


Fonte: Inep/Saeb 2019-2021.

Com base na divulgação dos dados do Saeb (2021), é considerado alfabetizado, no Brasil, o estudante que atinge a nota de corte a partir de 743 pontos, sendo capaz de, na apropriação da escrita, “escrever ortograficamente palavras com regularidades diretas entre fonemas e letras; escrever textos que circulam na vida cotidiana, ainda que com desvios ortográficos ou de segmentação”. E, na leitura, “ler palavras, frases e pequenos textos; localizar informações na superfície textual; produzir inferências básicas com base na articulação entre texto verbal e não verbal, como em tirinhas e histórias em quadrinhos” (Brasil, 2023, p. 13). Em 2019, as crianças brasileiras estudantes do 2º ano, em Língua Portuguesa, alcançaram uma média de 750; já em 2021, a nota caiu para 725,9, uma diferença de 24,1 pontos na escala de proficiência média. Em Minas Gerais, a proficiência média foi 726,6 e, para o 2º ano, os resultados não foram liberados individualmente por escola, por isso, apresentamos somente a média estadual.

Para melhor compreensão sobre a nota de corte Saeb, é preciso saber que o sucesso na alfabetização é medido conforme uma escala de oito níveis de proficiência em leitura e escrita que podem ser analisados conforme apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 — Comparativo entre a distribuição percentual dos estudantes por níveis da escala de proficiência no Saeb em Língua Portuguesa no 2º ano do Ensino Fundamental, Brasil, 2019 e 2021



Fonte: Apresentação de resultados Saeb 2021.

A escala (Quadro 1) está configurada em oito níveis, do nível abaixo de 1 “em que são alocados os estudantes com baixa probabilidade (menor que 65%) de dominar as habilidades da matriz” até o nível 8, que “confere a capacidade de fazer inferências na leitura de textos longos” (MEC, 2023). A matriz do Saeb elenca e descreve, para cada nível de proficiência, quais são as habilidades esperadas durante o processo de aprendizagem da Leitura e da Escrita, pois sabemos que são aprendizagens interdependentes e que se desenvolvem de forma simultânea, ambas envolvem a relação fonema-grafema.

No que concerne à apropriação do Sistema de Escrita Alfabético (SEA), espera-se que o estudante, provavelmente, seja capaz das seguintes habilidades para o 2º ano:

Quadro 2 — Escala de proficiência do Saeb 2º ano Língua Portuguesa

<b>NÍVEL</b> (Considera-se que cada nível esteja contido no nível seguinte)	<b>DESCRIÇÃO DAS HABILIDADES</b>
Nível 1 Média: 650 a 675	Relacionar sons consonantais com regularidades diretas aos seus registros escritos em início de palavra ditada. Relacionar o som de sílaba inicial de palavra dissílaba ou de sílaba intermediária de palavra trissílaba, com estrutura silábica canônica — ou com estrutura silábica canônica e não canônica —, a seu registro gráfico, a partir de palavra ditada.
Nível 2 Média: 675 a 700	Relacionar sons consonantais com regularidades contextuais aos seus registros escritos em início de palavra ditada.
Nível 3 Média: 700 a 725	Escrever de forma alfabética, com troca, inversão ou acréscimo de grafemas, palavras com sílabas canônicas, ou com sílabas canônicas e não canônicas, com correspondências regulares diretas ou contextuais entre letras e fonemas, a partir de ditado.
Nível 4 Média: 725 a 750	Escrever, de forma ortográfica, palavras trissílabas com sílabas canônicas e não canônicas, com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas, a partir de ditado.

	Escrever um texto adequado ao propósito comunicativo de convidar, embora em especificar o evento (festa), ainda que apresente quaisquer outros elementos demandados (local, data, hora e destinatário). O texto pode ter apresentado desvios ortográficos, comprometendo ou não a sua compreensão, ou desvios de segmentação.
Nível 5 Média: 750 a 775	Escrever, de forma ortográfica, palavras trissílabas com sílabas canônicas, com correspondências regulares contextuais entre letras e fonemas, a partir de ditado.
Nível 6 Média: 775 a 800	Escrever, de forma ortográfica, palavras polissílabas com sílabas canônicas e não canônicas, com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas, a partir de ditado.
Nível 7 Média: 800 a 825	Escrever, de forma ortográfica, palavras trissílabas com sílabas canônicas e não canônicas, com correspondências regulares contextuais entre letras e fonemas, a partir de ditado. Escrever um texto adequado ao propósito comunicativo de convidar para uma festa, com uso de palavras e expressões relacionadas à situação comunicativa e à apresentação do evento para o qual se convida, podendo inserir, ainda, os demais elementos demandados (local, data, hora e destinatário). Segmentando corretamente todas as palavras e grafando-as de maneira que não comprometa a compreensão do texto.
Nível 8 Média: maior ou igual a 825	Além das habilidades anteriores, este nível confere a capacidade de fazer inferências na leitura de textos longos.

Fonte: Adaptação Alfabetiza Brasil/2023 – A avaliação da alfabetização no Saeb.

Avaliar a capacidade das crianças de relacionar os sons a partir de correspondências grafofonêmicas regulares e contextuais e escrever palavras de tamanho crescente são as principais habilidades no eixo da escrita, considerando como alfabetizadas as crianças avaliadas em torno do Nível 5, referente a 743 pontos no Saeb. Conforme os dados apresentados, decresce de 21,6% em 2019 para 15,2% em 2021. Antes da pandemia, uma porcentagem maior de crianças do 2º ano apresentava uma escrita com acertos ortográficos de palavras com até três sílabas de estruturas simples consoante-vogal (CV) e complexas; também, no exame, apresentavam a habilidade de escrever pequenos textos, ainda que com desvios ortográficos e segmentação. Com a pandemia e com a aplicação do Saeb mediada por professores das escolas, os resultados mostram um desempenho em escrita abaixo da média estipulada. A avaliação tem o objetivo de subsidiar políticas públicas educacionais que buscam contribuir para a melhora da aprendizagem; contudo, os dados do último Saeb devem ser considerados em conjunto com diagnósticos internos à escola, pois as habilidades contempladas nas questões da prova somente podem ser verdadeiramente avaliadas em processo escolar, e não por meio do gabarito do Saeb que, conforme orientações de aplicação, depreendemos possíveis interferências que o modo instrucional de realização da Avaliação pode causar no processo de leitura e compreensão dos enunciados das questões e consequentemente na escolha das alternativas de resposta.

Observa-se que a matriz de avaliação e a sua média de desempenho alinham-se com algumas habilidades elencadas na BNCC (2017), apontando, assim, uma diretiva para determinar um padrão de alfabetização no país. E a partir dessa concepção é que foi estabelecida a atual política de alfabetização Compromisso Nacional Criança Alfabetizada,<sup>3</sup> que tem como um dos seus pilares a pesquisa Alfabetiza Brasil, que objetivou definir um conjunto de competências que caracterizam a criança alfabetizada. Para tanto, foi feita uma consulta às professoras das cinco regiões do Brasil sobre as capacidades das crianças em realizar determinadas tarefas. Essas capacidades foram elaboradas para a pesquisa, utilizando a matriz do Saeb como referência para a formulação das questões apresentadas às professoras. A pesquisa indicou um conjunto de habilidades mínimas em alfabetização ao final do 2º ano, estabeleceu critérios de avaliação em alfabetização considerando a escala de proficiência do Saeb e sua média 743, que é a nota de corte que define se a criança está alfabetizada.

Embora o Saeb seja importante para a formulação das políticas públicas citadas anteriormente, devemos pensar que o desempenho nele aferido não é sinônimo exato de aprendizagem consolidada, por ser, o Saeb, capaz de avaliar somente a parte final do processo. Nele, considera-se apenas as respostas oriundas de um teste padronizado, no qual não é possível acompanhar o processo didático-pedagógico que, de acordo com um ideal progressista para a alfabetização, seria aquele que prioriza os processos de apropriação do conhecimento e, como consequência, seus respectivos desempenhos em leitura e escrita. Conferir o resultado final de uma avaliação isolada não é suficiente para conhecer as habilidades desenvolvidas pela criança em seu processo de alfabetização, especialmente se tratando de um período escolar pós-pandemia, no qual as práticas pedagógicas da rede de ensino, os professores (as) e as crianças ainda se adaptavam ao retorno das aulas presenciais e as estratégias de recuperação das perdas de aprendizagem ainda estavam em estudo.

Durante a pandemia, observou-se um retrocesso na história do acesso à educação, conforme estudo intitulado “Cenário da Exclusão Escolar no Brasil: um alerta sobre os impactos da pandemia da Covid-19 na Educação”, lançado pelo Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) em 2021. Este estudo mostrou que o número de excluídos, cerca de quase 5 milhões de crianças sem escola, era semelhante à marca do início dos anos 2000, o que mostra que, na pandemia, o Brasil temporariamente

---

<sup>3</sup> Instituído em 12 de julho de 2023, via Decreto 11556, com a finalidade de garantir que a alfabetização se consolide até o 2º ano, também se propõe a fomentar ações para recompor a alfabetização de 100% das crianças matriculadas no 3º, 4º e 5º ano, afetadas pela pandemia (MEC, 2023).

regrediu duas décadas no acesso de meninas e meninos à educação. Em comunicado de imprensa, ainda sobre o estudo, Florence Bauer, representante do UNICEF no Brasil, defendeu que:

crianças de 6 a 10 anos sem acesso à educação eram exceção no Brasil, antes da pandemia. Essa mudança observada em 2020 pode ter impactos em toda uma geração. São crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, fase de alfabetização e outras aprendizagens essenciais às demais etapas escolares. Ciclos de alfabetização incompletos podem acarretar reprovações e abandono escolar (UNICEF, 2021).

Nesse contexto já era possível perceber o impacto do regime de atividades escolares não presenciais no alcance da meta nacional para a alfabetização nos anos iniciais da escola básica — até o final do 2º ano, exacerbando-se as lacunas de aprendizagem, com futuros déficits não circunscritos aos anos de pandemia.

O Banco Mundial em parceria com o UNICEF (2021) apresentou um relatório com simulações posteriormente corroboradas por dados reais — inclusive com os resultados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), sobre as perdas na educação com a interrupção das aulas e durante o ensino remoto, indicando um “aumento na pobreza de aprendizagem” já existente no Brasil antes da pandemia, crescendo então significativamente o número de estudantes que não conseguem entender um texto simples. Para a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2021) era minimamente esperado que a atual geração de estudantes apresentasse um grau de desenvolvimento igual à geração anterior, estanque, sem novos progressos e com risco de que os conhecimentos recentemente adquiridos fossem perdidos proporcionalmente ao período sem aulas presenciais ou remotas.

Considerando os dados tratados na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) de 2012 a 2021, destaca que,

entre 2019 e 2021, houve um aumento de 66,3% no número de crianças de 6 e 7 anos de idade que, segundo seus responsáveis, não sabiam ler e escrever. Eram 1,4 milhão de crianças nessa situação em 2019 e 2,4 milhões em 2021. Em termos relativos, o percentual de crianças de 6 e 7 anos que, segundo seus responsáveis, não sabiam ler e escrever foi de 25,1% em 2019 para 40,8% em 2021 (IBGE/PNAD Contínua, 2021, p. 2).

Em Minas Gerais, as aulas presenciais foram interrompidas em março de 2020 e, a partir do mês seguinte, a rede estadual de educação regulamentou, no âmbito das escolas estaduais, as normas para oferta do Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP). De acordo com a Resolução SEE nº 4310 de 18 de abril de 2020, em seu parágrafo único, o REANP

constitui-se de procedimentos específicos, meios e formas de organização das atividades escolares obrigatórias destinadas ao cumprimento das horas letivas legalmente estabelecidas, à garantia das aprendizagens dos estudantes e ao

cumprimento das Propostas Pedagógicas, nos níveis e modalidades de Ensino ofertados pelas escolas estaduais.

Nesse sentido, as escolas deveriam se organizar para envio e recebimento das atividades, priorizando os meios de comunicação não presenciais, conforme Art. 6º, parágrafo §1º por “telefone, e-mail, plataforma digital ou redes sociais”. Dessa forma, o acesso ao saber escolarizado ficou restrito aos que se encontravam em condições econômicas e culturais que possibilitaram o acompanhamento das atividades estabelecidas. A desigualdade de acesso ao REANP, que será denominado doravante como ensino remoto, durante a pandemia da covid-19, produziu um efeito contrário ao pretendido, ou seja, se constituiu como um entrave à apropriação do sistema de escrita, geralmente adquirida com a adequada mediação pedagógica no contexto escolar. Para o desenvolvimento das atividades não presenciais previstas pela resolução supracitada, a rede estadual ofertou um Plano de Estudos Tutorado (PET), disponibilizado em oito volumes; contudo, para os três primeiros anos do fundamental, os dois primeiros volumes contemplaram somente Língua Portuguesa e Matemática. O PET poderia ser acessado por meio de tecnologias digitais da informação no aplicativo Conexão Escola, e as escolas estaduais deveriam disponibilizá-lo de forma impressa, para o (a) estudante que comprovasse a não condição de acesso à internet. Conforme Art. 3º, parágrafo 1º disposto nesta resolução, o PET,

consiste em um instrumento de aprendizagem que visa permitir ao estudante, mesmo fora da unidade escolar, resolver questões e atividades escolares programadas, de forma autoinstrucional, buscar informações sobre os conhecimentos desenvolvidos nos diversos componentes curriculares, de forma tutorada e, possibilitar ainda, o registro e o cômputo da carga horária semanal de atividade escolar vivida pelo estudante, em cada componente curricular.

Considerando a forma autoinstrucional do material disponibilizado e as dificuldades de acesso apresentadas pelas crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental na escola pública, elencamos algumas questões: dinâmica de envio e devolução de Plano de Estudo Tutorado (PET) impresso ou digital; PET elaborado sem a colaboração pedagógica dos (as) professores (as) regentes de turma; pouca ou nenhuma mediação dos docentes no processo de aprendizagem das crianças.

Magda Soares (2020), em entrevista concedida ao Canal Futura, considerou que “ações profissionais de alfabetização que conduzem à compreensão, pela criança, das relações entre oralidade e escrita são de difícil realização fora do contexto escolar, em aulas não presenciais”. Deste modo, alfabetizadoras/es encontravam-se diante do desafio de adaptar o contexto presencial para o remoto, principalmente quando falamos de um processo de caráter complexo que é a aprendizagem inicial da leitura e da escrita agravado pelas desigualdades

de acesso aos meios tecnológicos adotados para acesso e participação no ensino remoto. Na mesma entrevista, Magda Soares (2020) continua:

Infelizmente, não tenho dúvidas sobre o efeito negativo dessa interrupção do processo de escolarização na qualidade, já precária, da alfabetização das crianças das camadas populares, resultado das desigualdades econômicas, sociais e culturais. Para essas crianças é que uma aprendizagem de qualidade, e não só da alfabetização, é essencial para que tenham condições de avançar na escolarização, de lutar por condições mais justas neste país tão marcado por discriminações sociais. Elas têm o direito a um nível de escolaridade que lhes permita prosseguir no processo de escolarização, adquirir uma profissão, ser reconhecidas e respeitadas no meio social privilegiado.

Investigando as práticas de alfabetização produzidas durante o ensino remoto no Brasil, com capítulos específicos ao ensino em Minas Gerais, o coletivo Alfabetização em Rede discutiu, na obra Retratos da Alfabetização na pandemia da covid-19 (Macedo, 2022), os resultados encontrados no estudo survey realizado com docentes de 18 estados. Estes responderam às questões objetivas sobre elementos que impactaram o trabalho pedagógico durante o ensino remoto. O estudo apresenta, também, dados dos grupos focais levantados em rodas de conversa com as professoras participantes da pesquisa, sobre seus contextos e práticas de alfabetização.

A pesquisa traz uma análise crítica e reflexiva sobre as aprendizagens e os possíveis vínculos estabelecidos ou não no ensino remoto, a partir de uma compreensão ético-crítica-política fundamentada em Paulo Freire sobre a educação e a alfabetização. Portanto, há uma discussão sobre como a alfabetização foi transformada/adaptada em atividades mecânicas, não presenciais, com instruções explícitas sobre a leitura e escrita e sobretudo distantes da experiência social das crianças que, em meio aos problemas da pandemia, não encontravam espaço didático suficiente para se alfabetizarem com autoria e autonomia. Por isso, as pesquisadoras ao analisar o processo de ensino no contexto de pandemia, apontam seus limites, uma vez que defendem a “alfabetização como processo de construção, como aprendizagem de uma nova forma de linguagem. Assim, os alfabetizandos se apropriam ou reconstróem o sistema de escrita alfabética e se inserem no mundo da linguagem, no contexto de textos e de suas funções sociais” (Macedo, 2022, p.62).

No contexto da pesquisa mencionada, “o ato de alfabetizar se caracteriza, pois, como processo mediado, que envolve a presencialidade de sujeitos — professores e estudantes [...]”, compreendendo que a “sala de aula é um espaço de interação em que professores mobilizam um conjunto diversificado de saberes e realizam mediações pedagógicas que possibilitem a reflexão sobre a linguagem e a imersão das crianças no universo da cultura escrita” (Macedo, 2022, p. 62). A fim de adaptar as propostas de atividades escolares para

alfabetização e letramento ao modelo remoto, foram adotadas ferramentas tecnológicas e digitais para a interação com os estudantes que acabaram por reduzir o processo de alfabetização à realização de tarefas impressas, além de “pedagogizar” a casa e a família visando estabelecer uma parceria com a escola. Essas são algumas estratégias que foram usadas durante o período de aulas não presenciais, entretanto insuficientes para garantir o direito à alfabetização das crianças.

O que foi considerado estratégia se tornou um desafio a ser transposto para o ensino de leitura e escrita, pois a ausência de interação presencial com a criança dificultou o processo; e a expectativa da escola de que a família assumisse uma função didática, se constituindo como mediadora efetiva na aprendizagem, foi frustrada. “Apesar das professoras reconhecerem que os pais não são professores, quando analisam o resultado alcançado com o ensino remoto, apontam as fragilidades das famílias como um dos principais problemas” (Macedo, 2022, p. 66), tal expectativa nem mesmo deveria se sustentar, pois tratava-se de uma obrigatoriedade governamental, e não familiar, de se promover o acesso de qualidade a todas as crianças à educação. Por fim, as pesquisadoras concluíram que

Dentre várias constatações e conclusões da pesquisa, destacamos a mais importante: não se alfabetiza crianças à distância. A interação face a face é da natureza do processo alfabetizador; não se alfabetiza crianças sem um conhecimento especializado, alfabetizar não pode ser tarefa da família (Macedo, 2022, p. 66).

A pesquisa de Macedo e colaboradores apresentou o ponto de vista docente; em Belo Horizonte, foi realizada uma pesquisa considerando o ponto de vista das crianças, que privilegiadamente tinham acesso à comunicação via internet, no contexto de pandemia. Esse estudo foi apresentado em formato de relatório de pesquisa e intitulado “Infância e Pandemia na Região Metropolitana de Belo Horizonte: primeiras análises” (Silva; Luz; Carvalho, 2021) e fundamentou-se no reconhecimento dos direitos da criança de ser ouvida e de participar do debate sobre o distanciamento social. Os resultados mostraram que 82,2% das crianças participantes da pesquisa se preocupavam com o retorno das aulas presenciais e 85% delas consideravam valiosas as atividades escolares enviadas pelas professoras. As crianças exprimiram também desconforto com o ensino remoto. Observando as respostas das crianças, o Relatório aponta que:

a análise das respostas abertas permite afirmar que a escola possui um lugar central na vida das crianças e que elas o reconhecem e são capazes de expressar seus sentidos nos diferentes aspectos: as condições e a importância da aprendizagem dos conteúdos, a importância das interações cotidianas com os professores no ambiente da escola para que a aprendizagem aconteça e seja mais prazerosa e satisfatória, bem como a importância da companhia dos colegas como um fator que favorece a apreensão do que é ensinado (Silva; Luz; Carvalho, 2021, p. 65).

Provocando reflexões, o ensaio teórico “Educação e tecnologias digitais na pandemia” (2021), recentemente revisado por um novo estudo, “Ciclos de precariedade: revisitando experiências de ensino pandêmicas” (2023), a professora Ana Elisa Ribeiro levanta questões sobre a escola antes, durante e após a pandemia com o então retorno presencial, sendo possível perceber que a escola permanece limitada em seus “ciclos de precariedade”, reconhecendo a preexistência das dificuldades já enfrentadas pelas escolas brasileiras e tão agravadas pela pandemia, a autora explica que:

São precárias as **atividades presenciais, em suas lacunas múltiplas**, geralmente amenizadas pelo trabalho incansável de corpos docentes dedicados; e continuariam precárias, e talvez ainda mais, as condições das escolas brasileiras obrigadas a continuar suas atividades letivas por meio de tecnologias digitais ou eletrônicas, **mediação** para a qual ninguém, sequer nas escolas privadas, estava preparado (Ribeiro, 2023, p. 3, grifo nosso).

Da citação anterior, em grifo nosso, está posta a ênfase na precariedade das atividades presenciais, considerando especificamente aqui aquelas relacionadas ao sucesso do processo de alfabetização na perspectiva do letramento e os índices de aprendizagem que, mesmo antes da pandemia, já apresentavam suas lacunas, conforme citado no início deste trabalho. E, em destaque, está também a falta de mediação didática e tecnológica no Ensino Fundamental provocada pela interrupção das aulas.

Diante do exposto, o problema de pesquisa está relacionado às crianças matriculadas no 3º ano do Ensino Fundamental em 2022, que ainda não estavam alfabetizadas. Essas crianças não tiveram acesso às aulas presenciais nos anos de 2020 e 2021, não acompanharam o ensino remoto e nem realizaram completamente as atividades impressas. A questão de pesquisa pode ser assim formulada: quais estratégias de mediação pedagógica podem viabilizar a apropriação da escrita por crianças do 3º ano do Ensino Fundamental que não foram alfabetizadas no contexto da pandemia?

Mediante a situação-problema, esta pesquisa de mestrado está metodologicamente ancorada nos princípios do Programa de Escrita Inventada, doravante PEI, criado pela pesquisadora Margarida Alves Martins (2017) e que adotamos como referência, a partir dos resultados positivos obtidos pelas pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa em Alfabetização (GPA), do Centro de Alfabetização Leitura e Escrita (Ceale/UFMG, 2021), que serão discutidos ao longo do Capítulo 1.

Dialogando com investigações anteriores que, em sua maioria, têm o foco de pesquisa circunscrito na apropriação da escrita por crianças da faixa etária de 5 a 6 anos, esta pesquisa vem agregar aos estudos da área, pois seu foco está na escrita produzida por crianças de 8 anos que não tiveram acesso ao ensino formal da língua escrita no período da pandemia.

São estudos que direcionam esta dissertação: a pesquisa de Ferreiro e Teberosky (1999), que gerou a psicogênese da escrita e continua embasando investigações e análises das produções escritas das crianças quando observadas em interação com o objeto de conhecimento, em situações nas quais é valorizado o seu pensamento, como nos artigos de Ferreiro e Zamudio (2008), Ferreiro (2009), Ferreiro e Zen (2022). As obras de Soares (2016, 2020), que tratam a alfabetização de forma enciclopédica; os trabalhos de Martins (2017), Martins, Salvador e Albuquerque (2017), Barbosa (2023), Barbosa e Montuani (2020), considerados como referência para implementação de Programas de Escrita Inventada, além dos estudos de Pontecorvo (2005), são trabalhos que dialogam com a presente investigação, por considerarem que a criança desempenha um papel ativo no desenvolvimento da escrita, respeitando seu direito de ser ouvida, mostrando que a alfabetização se alcança a partir das interações e mediações pedagógicas geradoras de situações que possibilitem a reflexão sobre a escrita, nas quais a criança dirija sua atenção aos aspectos sonoros da palavra e revele por escrito o seu pensamento sobre a escrita, ou seja, estando autorizada a escrever conforme hipotetiza, possa apresentar uma “escrita que antecede quase que imediatamente a escrita correta [...] de acordo com os princípios de uma escrita alfabética” (Ferreiro; Teberosky, 1986 *apud* Soares, 2016, p. 233).

O objetivo geral deste estudo é promover o Programa de Escrita Inventada em uma turma de crianças do 3º ano do Ensino Fundamental que não se alfabetizaram durante o ensino remoto, visando desenvolver a aprendizagem da escrita de palavras compostas por sílabas complexas. Os objetivos específicos são: (1) elaborar e aplicar atividades diagnósticas para conhecer os níveis de escrita de uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental; (2) identificar e analisar as estratégias grafofonêmicas empregadas pelas crianças nas sessões do Programa de Escrita Inventada; (3) analisar as mediações realizadas pela pesquisadora nas sessões do PEI para a compreensão da escrita alfabética pelas crianças; (4) contrastar as avaliações diagnósticas: inicial e final para verificar se houve avanços no processo de apropriação da escrita alfabética pelas crianças.

A presente investigação se propõe a contribuir para o levantamento de possibilidades de mediação pedagógica como alternativas práticas para professores alfabetizadores apoiarem as crianças no processo de aprendizagem da escrita de palavras com sílabas complexas. Os resultados dessa investigação se apresentam como trabalho final do programa de Mestrado Profissional em Educação — PROMESTRE, na linha de pesquisa Alfabetização e Letramento — UFMG, e está organizado em introdução, quatro capítulos, considerações finais e referências. A introdução apresenta a problematização em foco e os objetivos do estudo e faz

um panorama da situação da alfabetização no contexto pós-pandemia. O Capítulo 1 traz uma explanação sobre os fundamentos teóricos da apropriação da escrita alfabética; aspectos linguísticos envolvidos; conceitua escrita inventada e o impacto da mediação e dinâmicas interativas na produção escrita. No Capítulo 2, serão apresentados os aspectos metodológicos da pesquisa, os procedimentos adotados, descrição de participantes e configuração do Programa de Escrita Inventada. Os capítulos 3 e 4 trazem as análises dos dados e de mediações e as contribuições do PEI serão evidenciadas. No capítulo final, apresentamos uma breve discussão, e as considerações finais, retomando os objetivos traçados na pesquisa e os resultados obtidos.

## CAPÍTULO 1 – APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA

### 1.1 Conceitos de alfabetização e letramento e suas implicações para a pesquisa

O conceito de alfabetização preconizado nesta dissertação não se restringe ao autônomo domínio do sistema de escrita alfabética em sala de aula. Junto ao conceito de alfabetização, caminha o conceito de letramento aliado às práticas sociais de escrita.

A alfabetização é um processo pontual e diz respeito à apropriação do sistema de escrita: a conquista da compreensão do princípio alfabético e da ortografia, possibilitando ao aprendiz ler e escrever com autonomia. E o letramento é o processo de inserção do alfabetizando na cultura escrita, que tem início quando a criança começa a conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade e se amplia por toda a vida, com sua participação nas práticas sociais que envolvem a língua escrita. Compreende-se que, segundo Soares (2003), a alfabetização e o letramento

[...] não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (Soares, 2003, p. 14).

Considera-se neste estudo a indissociabilidade entre os conceitos de alfabetização e letramento preconizada por Soares:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, lingüísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento (Soares, 2004, p.14).

Reconhece-se a possibilidade e necessidade de promover a conciliação entre essas duas dimensões da aprendizagem da língua escrita, integrando alfabetização e letramento, sem perder, porém, a especificidade de cada um desses processos, o que implica reconhecer as muitas facetas de um e outro (Soares, 2003, p.15).

“Como em qualquer tema multifacetado, também na aprendizagem da língua escrita o todo só pode ser compreendido se cada uma de suas partes é compreendida” (Soares, 2016, p.33).

Neste estudo, será privilegiada a faceta linguística da alfabetização, uma vez que o foco da pesquisa é o processo de apropriação do sistema de escrita alfabética e das convenções da escrita e, também, apresentar estratégias específicas de mediação da aprendizagem. Por isso, destacamos a definição de Magda Soares (2016) para as três facetas de inserção do sujeito no mundo da escrita, e a cada uma estão relacionadas diferentes funções de leitura e escrita. Essas facetas foram categorizadas por Soares como:

- 1) a faceta propriamente *linguística* da língua escrita – a representação visual da cadeia sonora da fala designada como **alfabetização**;
- 2) a faceta *interativa* da língua escrita – a língua escrita como veículo de interação entre as pessoas, de expressão e compreensão de mensagens;
- 3) a faceta *sociocultural* da língua escrita – os usos, funções e valores atribuídos à escrita em contextos socioculturais; essas duas últimas facetas, consideradas como **letramento** (Soares, 2016, p. 28-29).

A compreensão do princípio alfabético é alcançada a partir da interação da criança com o objeto de conhecimento: a escrita, e pela mediação feita pelo adulto. Deste modo, temos “a palavra escrita como [...] um conjunto de letras que é preciso decodificar para chegar à cadeia sonora que é a palavra e a seu significado, o que exige reconhecimento dos grafemas e dos fonemas que eles representam” (Soares, 2020, p.194).

Para a aprendizagem do sistema de escrita alfabética, explica Soares (2020, p. 193-195) são necessárias duas funções: ler e escrever, que são desenvolvidas simultaneamente, mas inicia-se prioritariamente pela escrita. Para o desenvolvimento do princípio alfabético, tanto na direção da leitura como na direção da escrita, é fundamental o desenvolvimento da consciência grafofonêmica, sendo esta a habilidade de relacionar letra (grafema) da palavra escrita com os sons (fonemas) da palavra falada. A composição da expressão grafofonêmica, além de indicar a existência da relação entre grafemas e fonemas, indica também a existência de um caráter de interdependência e simultaneidade (Soares, 2020, p. 113); é a consciência grafofonêmica em sua direção fonografêmica, ou seja, é na atividade de escrita que a consciência fonêmica se desenvolve. Isso quer dizer que, por meio da escrita, a atenção do aprendiz é levada para os sons da fala no nível do fonema e, por sua vez, a consciência fonêmica facilita a aprendizagem da escrita (Soares, 2016, p. 205).

O paradigma fonológico contribui para o entendimento do processo de apropriação do SEA pela criança, que de acordo com Uta Frith (1985 *apud* Soares, 2016, p. 73), no início do processo de alfabetização, escrever é mais fácil que ler e, após a fase alfabética na escrita, ler ortograficamente se torna mais fácil que escrever ortograficamente. A autora afirma que a escrita é adquirida com mais facilidade que a leitura; pois, no primeiro estágio do processo, a leitura é logográfica, ou seja, há uma leitura de palavras familiares para a criança, que são lidas como imagens memorizadas em seu léxico mental, e a escrita é (simbólica) logográfica, se escreve por imitação das palavras familiares. No segundo estágio, a fase alfabética é atingida primeiramente na escrita enquanto a leitura ainda se encontra na fase logográfica e, posteriormente, segue para a alfabética. Já no terceiro estágio, a fase ortográfica é atingida primeiramente na leitura que, por sua vez, passa a orientar a escrita ortograficamente correta. De tal forma, a leitura e a escrita se desenvolvem de forma concomitante; porém, no início da

aprendizagem da língua escrita, a escrita se desenvolve de forma mais fácil que a leitura (Soares, 2016, p. 229); e então, compreendemos que no processo inicial de alfabetização a apropriação da língua escrita é impulsionada pela escrita. É a invenção da escrita pela criança que promove a alfabetização.

A facilidade da escrita em relação à leitura também é vista por Treiman (1998), quando nos fala que “escrever exige menos tempo de memória de grafemas e fonemas até o registro, do que a leitura que, além de memorizá-los por mais tempo, ainda é preciso reunir o segmento atual com o anterior (Treiman, 1998: 296, *apud* Soares, 2016, p. 231). Carol Chomsky (1971, p. 296 *apud* Soares, 2016, p. 228) afirmou que “as crianças deveriam aprender a ler criando suas próprias escritas para palavras familiares”.

Com base nas falas dos autores e a partir dos estudos realizados por Soares (2016), compreendemos a importância da escrita para a alfabetização, provocando no percurso da criança, a sofisticação de suas reflexões metalinguísticas com ênfase no reconhecimento da contribuição da escrita inventada na apropriação do princípio alfabético. Em especial, a consideração de Linnea Ehri (2002), sobre a escrita por meio da invenção de escritas que requer atenção da criança para a sequência de sons nas palavras e suas conexões com letras, concluindo que uma escrita inventada é a porta de entrada para a escrita alfabética (Ehri, 2002a: 142-143, *apud* Soares, 2016, p. 228).

No tópico seguinte, apresentaremos um estudo detalhado sobre a escrita infantil e sua apropriação pela criança a partir dos exemplos de diferentes hipóteses de escrita em Ferreiro, 2011; Ferreiro e Zen, 2022; Soares, 2016; abordando apenas a escrita inventada manualmente, pois, como nos coloca Soares (2016, p. 231, em nota de rodapé), a escrita manual com uso dos instrumentos lápis e papel é a característica da escrita inventada e, com base nessa premissa, as demais tecnologias digitais e recursos como letras móveis não serão contemplados nessa discussão.

## **1.2 Fases de conceitualização da escrita**

A psicogênese da língua escrita se pauta pelos princípios piagetianos sobre a Teoria do Desenvolvimento Cognitivo, na perspectiva da apropriação do conhecimento. Por isso, enfatizamos mais o termo *apropriação* da escrita que o termo *aquisição* da escrita, porém, sem desconsiderar o efetivo desenvolvimento da criança que se apropria da escrita, caracterizando a aprendizagem. À luz da psicogênese, apropriar-se “é um processo ativo de **reconstrução** por parte do sujeito que não pode se apropriar verdadeiramente de um

conhecimento senão quando compreendeu seu **modo de produção**, quer dizer, quando o reconstituiu internamente” (Ferreiro e Teberosky, 1986, p. 275).

A pesquisa da psicogênese da língua escrita (Ferreiro; Teberosky, 1999) tem como marco conceitual a psicologia genética de Jean Piaget, ou seja, sua matriz está na teoria geral dos processos de apropriação do conhecimento. A pertinência da teoria de Piaget para compreender os processos de aprendizagem da leitura e da escrita foi investigada pelas autoras ao distingui-la na literatura psicológica como aquela teoria que considera o sujeito presente na aprendizagem, no caso da leitura e escrita, e não se ocupa de fazer indicações metodológicas e lista de aptidões necessárias a essa aprendizagem, como as demais teorias. Para as autoras, em sua pesquisa, “a teoria de Piaget nos permite [...] introduzir a escrita *enquanto* objeto de conhecimento, e o sujeito da aprendizagem, *enquanto* sujeito cognoscente. Ela também nos permite introduzir a noção de assimilação”, que é a transformação do objeto feita pelos sistemas de construção interna do sujeito, “neste ato de transformação o sujeito interpreta o estímulo (o objeto em termos gerais), e é somente em consequência dessa interpretação que a conduta do sujeito se faz compreensível” (Ferreiro & Teberosky, 1999, p. 30). As autoras completam

A obtenção do conhecimento é um resultado da própria atividade do sujeito [...] a epistemologia genética é única em postular a *ação* como origem de *todo* conhecimento [...]. Um sujeito intelectualmente ativo é aquele que compara, exclui, ordena, categoriza, reformula, comprova, formula hipóteses, reorganiza, etc., em ação interiorizada (pensamento) ou em ação efetiva (segundo seu nível de desenvolvimento) (1999, p. 31-32).

Dessa forma, na apropriação do sistema de escrita alfabético, considerando a perspectiva da criança como sujeito cognoscente que age e interage com o objeto de conhecimento socialmente construído: a Escrita Infantil, Ferreiro (2011, p. 21-22) traça “uma linha de evolução surpreendentemente regular [...]” distinguindo-se “três grandes períodos no interior dos quais cabem múltiplas subdivisões”, partindo da capacidade de distinção entre o modo icônico e não icônico; à construção de formas diferenciadas de escrita quanto à variedade e ao número de letras; até a fonetização da escrita na forma silábica, quando “a criança começa a descobrir que as partes da escrita (suas letras) podem corresponder a outras partes da palavra escrita (suas sílabas)” (Ferreiro, 2011, p. 27). É neste último período que está o centro de investigação desta pesquisa: quando a criança, por assimilação, dirige sua atenção aos aspectos sonoros da palavra por ela escrita de acordo com o seu nível de conceitualização e apresenta como produto uma escrita inventada, ou seja, aquela “escrita que antecede quase que imediatamente a escrita correta” [...] de acordo com os princípios de uma escrita alfabética (Ferreiro; Teberosky *apud* Soares, 2016, p. 233).

Os estudos recentes de Ferreiro e Vernon (2013) e Ferreiro e Zen (2022) trazem contribuições relevantes para a compreensão das hipóteses de escrita. Entende-se que o conhecimento sobre cada nível de escrita é fundamental e direciona, neste trabalho, os critérios para a compreensão progressiva da escrita infantil e explicam o percurso evolutivo da criança a ser observado na análise de dados. Os recentes trabalhos das autoras mencionadas anteriormente variam em nomenclatura de acordo com a investigação e com os dados analisados, pois são os dados que permitem a reconstrução íntegra ou variada da sequência de níveis de evolução da escrita conforme evidenciados na pesquisa matriz (Ferreiro & Teberosky, 1985; 1999). Isso ocorre por não desconsiderar, em suas investigações, as bases conceituais da psicogênese para a apropriação da escrita, na qual a criança é sujeito de conhecimento e suas construções escritas é que, em verdade, orientam o estabelecimento de níveis de interpretação em tarefas de escrita. Nas palavras de Emilia Ferreiro (2011, p. 87), “o mais importante não é discutir sobre as etiquetas nem discutir se as etapas são três, quatro ou seis; o mais importante, creio, é entender esse desenvolvimento como um processo e não como uma série de etapas que se seguiram umas às outras quase automaticamente”.

Então, não se aplicam níveis fixos e imutáveis, buscando enquadrar a qualquer custo as produções das crianças naqueles níveis, trazendo novos aspectos a serem analisados nas escritas das crianças e confirmando outros tantos observados na pesquisa pioneira (1985; 1999).

Na pesquisa de Ferreiro e Zen (2022), as autoras destacam que é “preciso estar atento ao processo de produção, bem como à interpretação posterior da mesma criança (leitura) (Ferreiro e Zen, 2022, p. 4, grifo nosso), assim, não há escrita sem interpretação do escrito, sendo importante ler e justificar a produção realizada.

Face ao exposto, infere-se que é incompleta e infundada uma avaliação de escrita que não considere a interação da criança com a palavra em um dado contexto de escrita; a leitura de verificação; e as particularidades das estruturas intrassilábicas do português. Ferreiro e Zen (2022) advertem sobre a consideração desses aspectos de natureza qualitativa em investigações: “Devemos prestar atenção à escrita e à leitura para compreender os conflitos que as crianças enfrentam” (2022, p. 8), e não apenas analisar o resultado em números de letras escritas nas tarefas propostas, nos alertando que “as diferenças entre esses desenhos experimentais e as entrevistas geralmente utilizadas na perspectiva construtivista não são um detalhe, mas de natureza propriamente epistemológica” (2022, p. 12).

Esta pesquisa se norteará pela nomenclatura definida por Emilia Ferreiro (2013; 2022), considerando a psicogênese da língua escrita uma teoria para os estudos sobre a apropriação

da escrita, “sugerindo uma série de passos ordenados antes que a criança compreenda a natureza de nosso sistema alfabético de escrita e que cada passo caracteriza-se por esquemas conceituais específicos, cujo desenvolvimento e transformação constitui nosso principal objeto de estudo” (Ferreiro, 2011, p. 68).

Segue um quadro informativo sobre cada um dos níveis de escrita observados pelas autoras desde a pesquisa da Psicogênese da Língua Escrita (1984;1999, p. 193-221); a pesquisa sobre a influência e desenvolvimento da escrita na consciência fonológica (Ferreiro; Vernon, 2013, p. 202-203) à mais recente pesquisa realizada com crianças brasileiras (Ferreiro; Zen, 2022).

Quadro 3 — Fases de conceitualização da escrita segundo estudos de Ferreiro em diferentes publicações

PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA (1985;1999)		PESQUISAS PSICOGENÉTICAS (2013; 2022)	
NÍVEL 1 e 2  PRÉ- SILÁBICO	<p>1) Escrita com traços típicos: grafismos separados e/ou linhas curvas semelhantes entre si, mas podendo ser interpretadas, pela criança, como diferentes entre si, segundo a sua intencionalidade. A escrita pode fazer correspondência figurativa com o objeto referido: <i>reflete-se na escrita as características do objeto</i>.</p> <p>Na leitura, cada letra vale pelo todo, a forma escrita e a expressão oral atribuída se correspondem de maneira global, sem recorte silábico (1984;1999).</p> <p>2) Escrita com no mínimo 3 (três) letras e variadas grafias.</p> <p>Escrita com várias letras sem nenhum tipo de correspondência letra-som e leitura do escrito com apontamento de forma contínua sem recortes orais.</p> <p>Denominação: Pré-silábico (PRE-SIL) (Ferreiro; Vernon, 2013).</p>	PRÉ- FONETIZANTE	As propriedades da escrita são consideradas, no entanto, desvinculadas das variações sonoras na emissão oral propriamente ditas. Não há existência de escrita silábica, por isso a denominação é mais correta que Pré-silábico (Ferreiro; Zen, 2022).
		SILÁBICO INICIAL	Início da correspondência entre letras e sílabas orais. Sequências de letras são escritas e, em seguida, tentativas de leitura sem haver uma correspondência estrita. Ora há apontamento de uma letra para uma sílaba, ora, várias letras para

			uma sílaba (Ferreiro; Vernon, 2013). O silábico-inicial é um nível intermediário porque não se caracteriza pelo esforço de reorganização cognitiva que define o Silábico e o Alfabético (Ferreiro; Zen, 2022).
NÍVEL 3	Pela primeira vez a criança trabalha com a hipótese de que a escrita representa a fala, utilizando tanto grafias distantes das formas das letras como com grafias diferenciadas e a exigência de quantidade mínima e variedade vai deixando de ser atendida e substituída pelo recorte silábico da palavra, mas volta a exigir variedade quanto à escrita de palavras com mesmo núcleo vocálico (1999, p. 209-212). Surge a <i>hipótese silábica</i> : na tentativa de dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita; cada letra vale por uma sílaba, podendo ou não ser usada com valor sonoro estável.	Silábico estrito sem uso de letras pertinentes	Há correspondência estrita entre letras e sílabas orais com controle de quantidade na sequência de letras, mas as letras não são pertinentes na representação de uma sílaba. Usa-se qualquer letra para qualquer sílaba (Ferreiro; Vernon, 2013).
		Silábico estrito com uso de letras pertinentes	Há correspondência estrita entre a letra e a sílaba oral, na maioria das sílabas representadas. As letras são pertinentes, a vogal com mais frequência, mas a consoante também aparece com pertinência (Ferreiro; Vernon, 2013).
NÍVEL 4	A análise sonora da palavra a ser escrita ocorre para além da sílaba; as formas gráficas fixas e estáveis (repertório de letras e nome próprio) e a leitura dessas formas sustentam a escrita e superam a hipótese silábica de que cada letra representa uma sílaba. Entendem que “escrever algo é ir representando, progressivamente, as partes sonoras [...]”, abandonando a necessidade de haver no mínimo 3 letras.	Silábico-Alfabético	Há passagem de uma letra por sílaba para duas letras por sílaba; com variação, pois algumas letras recebem uma interpretação silábica e outras são apenas parte de uma sílaba (Ferreiro; Zen, 2022). Sistema de escrita aparentemente misto. Há representação de uma sílaba por apenas uma letra e mesclando com a representação

			de unidades intrassilábicas (Ferreiro; Vernon, 2013).
NÍVEL 5	Há uma sistemática análise sonora dos fonemas das palavras a ser escrita, “[...] a criança se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá mais problemas de escrita, no sentido estrito” (1999, p. 219). Há correspondência sistemática entre fonemas e letras; ortografia não convencional (Ferreiro; Vernon, 2013).	ALFABÉTICO (CV)	A quantidade de letras pertinentes é adequada à estrutura da sílaba canônica: duas letras para CV e; para as sílabas complexas as letras são empregadas de acordo com a própria evolução interna do nível alfabético, requerendo mais que duas letras por sílaba complexa (Ferreiro; Zen, 2022).

Fonte: Ferreiro; Zen, 2022; Ferreiro; Vernon, 2013; Ferreiro; Teberosky, 1984; 1999). Elaborado pela autora.

Magda Soares, baseada na pesquisa psicogenética da língua escrita, descreve o processo de apropriação do princípio alfabético até a escrita alfabética, apresentando a coexistência e a correlação entre as fases de conceitualização da escrita e o desenvolvimento da consciência fonológica. Sobre as fases de conceitualização destaca: “Garatujas, Escrita com letras, Silábica com valor sonoro, Silábica sem valor sonoro, Silábico Alfabética, Alfabética, Ortográfica” (Soares, 2020, p. 137).

Explica Soares (2020) que na fase **Pré-fonológica** a criança pode apresentar uma escrita com letras, mas ainda não compreende a relação dos sons com as letras. Na *escrita Silábica sem valor sonoro*, a criança representa *uma letra, (qualquer letra), para cada sílaba*, a criança alcança a fase de *escrita Silábica com valor sonoro* quando *cada sílaba é representada por uma letra correspondente a um fonema da sílaba*. Na fase de *escrita Silábico-alfabética*, *mais letras são introduzidas na escrita, pois há percepção dos sons intrassilábicos e de sua relação com as letras que compõem a sílaba*. Na fase de *escrita Alfabética*, a criança relaciona fonemas-letras, incorporando regras ortográficas simples, já avançando para a fase **Alfabética-ortográfica**.

As fases de conceitualização, nomeadas nas obras de Emilia Ferreiro, Sofia Vernon, Giovanna Zen e Magda Soares, nas quais se fundamentam este trabalho, não se divergem conceitualmente, tratando-se apenas de escolhas terminológicas adotadas pelas autoras, por

exemplo, uso do termo fase pré-fonológica por Magda Soares, e nível pré-fonetizante por Emilia Ferreiro, substituindo o termo *pré-silábico*.

A Teoria da Psicogênese é fundante do Programa de Escrita Inventada, no qual percebemos a criança como o sujeito cognoscente piagetiano, investigando e estimulando sua relação com o objeto de conhecimento, no caso: a escrita e seus esquemas e processos de aprendizagem, para então construir os ambientes de interação e mediação possíveis nas sessões do PEI.

Em síntese, as pesquisas que conferem aporte teórico e orientam o percurso seguido pelas investigações deste Programa são aquelas conduzidas em idiomas semelhantes ao português, nos quais a estrutura silábica das palavras é reconhecida, como nos precursores estudos em espanhol (Ferreiro e Teberosky, 1984,1999; Ferreiro, 2011, 2013; Ferreiro e Zen, 2022), em português europeu (Alves Martins, 2017), uma pesquisa transcultural em Portugal e no Brasil (Albuquerque, 2020), em italiano (Pontecorvo, 2005). E em português brasileiro (Barbosa e Montuani, 2020; Monteiro, Montuani, Macêdo, 2020; Miranda, 2019) inspiraram essa pesquisa de mestrado, de marco conceitual psicogenético, porém realizada com crianças do 3º ano do Ensino Fundamental em contexto pós-pandêmico.

Adiante, procuramos refletir sobre a influência de alguns aspectos linguísticos do português brasileiro no processo de apropriação do SEA, por exemplo, as relações existentes entre os dois elementos do sistema fonológico: fonemas e grafemas; os segmentos intrassilábicos (ataques e rimas) conforme apresentaram-se escritos nas palavras pelas crianças do Programa. Incluindo refletir sobre a relevância da estrutura silábica na apropriação da escrita alfabética, “pelo fato de a sílaba ser domínio de regras e de processos fonológicos que se atribui a ela um estatuto de relevo para a descrição e a análise na fonologia das línguas” (Miranda, 2019, p. 3828).

Nas pesquisas e teorias fonológicas, buscamos orientações para a compreensão dos impactos da estrutura silábica no processo de apropriação da escrita, porém considerando que

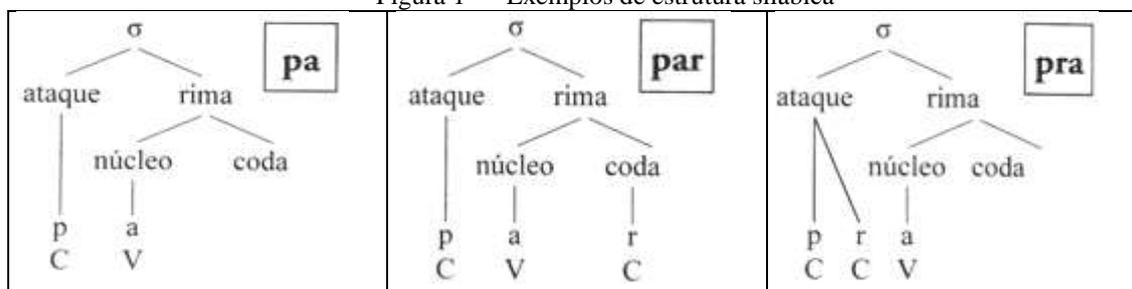
são modelos teóricos que nos ajudam a problematizar essa unidade (a sílaba), quanto às suas possíveis distinções internas. Não são modelos de desenvolvimento e, muito menos, das etapas mais instáveis desse desenvolvimento. Nós, psicolinguistas, não podemos nos limitar a ver quais modelos de análise da sílaba se ajustam aos nossos dados. Não podemos ignorar esses modelos. Mas também não podemos forçar os dados evolutivos para que se ajustem a um modelo sincrônico (Ferreiro, 2013, p. 74).

Iniciamos a reflexão chamando a atenção para as relações da cadeia sonora da fala com a escrita, que podem ser regulares, nas quais som e letra se associam e, ou não são regulares, quando a relação é regida por regras como, posição de letras, forma ortográfica de

palavras. Eis que a natureza das relações fonema-grafema no português facilita a sua apropriação, pois desde cedo, a criança se mostra sensível à segmentação silábica. Isso, porque a ortografia brasileira é relativamente mais *transparente* que *opaca*, como assim classificam os estudiosos da área pesquisados por Soares (2016, p. 89), “são transparentes as ortografias em que as correspondências são coerentes e consistentes; são opacas as ortografias em que as correspondências são variáveis, inconsistentes, muitas vezes arbitrarias”. A consideração da transparência da ortografia e das diferentes constituições silábicas tem implicações sobre o processo de alfabetização e orienta nossos estudos sobre a aprendizagem da escrita de sílabas não canônicas, especialmente investigando o que pensam as crianças quando escrevem sílabas complexas em ordem ou desordem, com omissões, repetições, trocas e outras questões observadas em suas escritas não convencionais.

É perceptível que, nas palavras do português brasileiro, há predominância da estrutura silábica formada pelo par: consoante-vogal (CV), sobre as demais estruturas silábicas complexas, ou seja, aquelas que não correspondem ao padrão CV. Cada estrutura interna de uma sílaba — unidade maior que o fonema, recebe um nome e uma função sonora que determinam seu grau de complexidade silábica, obedecendo à seguinte hierarquia interna, temos: Estrutura silábica 1: ataque e rima, respectivamente, são a consoante e a vogal da sílaba padrão CV (exemplo: TE). Estrutura silábica 2: Ataque e rima, dividida em: núcleo + coda, mantém-se o ataque consonântico e ao núcleo vocálico é acrescida uma consoante, a chamada Coda, formando-se então, uma sílaba CVC (exemplo: TER). Estrutura silábica 3: composta por ataque ramificado e rima, neste caso, o ataque consonântico é duplo (exemplo: TRE) (Aburre, 2001, p. 77 *apud* Soares, 2016, p. 192).

Figura 1 — Exemplos de estrutura silábica



Fonte: Soares, 2016, p. 192.

Da sílaba canônica derivam as sílabas complexas, conforme Miranda (2019, p. 3830): **V** (VC – VV / VCC e VVC), **CVC** – **CVV** (CVCC e CVVC), **CCV** (CCVC e CCVV / CCVCC e CCVVC). Consultando os trabalhos da autora (2009; 2019) sobre a grafia de sílabas complexas é possível depreender que a hierarquia da estrutura interna da sílaba implica uma

hierarquia na aprendizagem da escrita, mostrando que a criança domina progressivamente a escrita silábica na seguinte ordem: CV, V → CVV → CVC → CCV → CCVC. Por isso, elegemos a classificação Alfabético CV para informar o momento no qual as crianças dominavam a escrita de palavras com sílabas CV; e, respaldados em Soares (2016, p. 314) podemos afirmar que, no processo inicial de alfabetização, a criança pode apresentar uma escrita alfabética CV com base na influência que essa estrutura tem na linguagem.

Nas crianças, a percepção silábica é precoce na oralidade e em seguida se desenvolve na escrita, ainda que pelo gesto de imitação com verbalização pautada nos pedaços da palavra, e procedem suas escritas dando uma letra para cada sílaba falada, mas sem valor sonoro. Avançando então, para a capacidade de análise de estruturas internas à sílaba, isto é, análise no nível do fonema, primeiramente conquistada em sílabas CV, e posteriormente se tornam capazes de perceber as demais entradas de consoantes e vogais por diferentes arranjos silábicos. Em síntese, “são os padrões silábicos complexos que desafiam a criança, aqueles em que ao padrão canônico CV se acrescenta um segmento consonantal pré-vocálico — padrão CCV — ou pós-vocálico — padrão CVC” (Soares, 2016, p. 315).

Não interessa a crianças estudar termos e padrões ou separar elementos intrassilábicos, isolando fonemas, esses são objeto de interesse docente e acadêmico, a elas cabe a habilidade de perceber que há uma grande variedade de sílabas e há uma predominância no português da sílaba CV, sendo essa percepção uma das dez propriedades do SEA que, segundo Moraes (2012, p. 51), o aprendiz precisa reconstruir para se tornar alfabetizado, capaz de notar os segmentos sonoros, os fonemas, ali representados na escrita, quando em contato com a complexidade das sílabas. Para compreensão dessas diferenças sentidas pelas crianças e análise de suas escritas haverá mais à frente um capítulo destinado a esse tema, mas adiantamos que Albuquerque (2020, p. 165) reforça a influência do padrão tipo CV tratado em nosso estudo, exemplificando que “é comum, tanto nas crianças portuguesas como brasileiras, fazerem uma generalização direta para outras sílabas, o que significa aplicar um padrão de regularidade em casos de irregularidade ou de maior complexibilidade, dando origem, muitas vezes, a erros” (Albuquerque, 2020, p. 165).

Em termos evolutivos, Ferreira compara a escuta da sílaba pela criança — e suas partes constituintes por consoantes e vogais, com a escuta de uma obra orquestral e seus instrumentos. “A obra musical é produzida por todos os instrumentos da orquestra e posso escutá-la como um objeto único, mesmo sabendo que diferentes instrumentos contribuem para ela, mas sem pôr atenção particular a nenhum deles” (Ferreira, 2013, p. 72). O mesmo acontece com a escuta silábica das crianças, ora sensíveis aos aspectos vocálicos, ora

consonantais. E conclui que “é a escrita que obriga a considerar esses sons simultâneos como se fossem sucessivos” (Ferreiro, 2013, p. 73).

A analogia de Ferreiro pode ser tomada para compreensão das oscilações na escrita produzida por uma mesma criança até entre alunos de um mesmo agrupamento, possível de ser observada somente em ricas situações de escrita autônoma não controlada por adultos. Um percurso único e padronizado para o desenvolvimento da escrita em todas as crianças em todas as palavras que ela tenta escrever não é possível de ser traçado, pois,

apesar do progresso na escrita refletir uma lógica desenvolvimental, isto não significa que a criança domine, progressivamente, um nível de aquisição antes de alcançar o nível seguinte. Enquanto processo dinâmico, são frequentes e expectáveis oscilações, avanços e recuos entre níveis de dificuldade, que ilustram o raciocínio ativo e participativo da criança no desenvolvimento da sua própria aprendizagem (Albuquerque, 2020, p. 26).

A interpretação das escritas deverá investigar qual é, entre as variações, a predominância de relações pertinentes entre grafemas e fonemas, como também quais foram as estratégias empregadas para resolver a escrita intencionada. Morais (2012) considera esse um tema pouco pesquisado na Teoria da Psicogênese, pois, para ele,

tais oscilações, sobretudo entre os indivíduos com hipóteses anteriores à alfabética, têm a ver não só com os conflitos provocados por palavras particulares (por exemplo, os monossílabos) ou com a complexidade da tarefa (escrever frases x escrever palavras), mas com os conhecimentos que eles vão acionando sobre os valores sonoros das letras que já conhecem (Morais, 2012, p. 68).

Com essa citação de Morais, podemos novamente reconhecer Soares (2016) e sua visão holística da identidade multifacetada da alfabetização, numa imbricante relação entre aspectos fonológicos, cognitivos, linguísticos e sociais que totalizam os conhecimentos da criança sobre a língua. É fato que crianças em diferentes processos de apropriação da escrita assumem em ritmos diferentes os percursos traçados pela Teoria da Psicogênese que, a partir de diferentes oportunidades sociais, podem percorrê-los de maneira mais lenta ou aceleradamente.

Para adentrar ao tema deste estudo: *a escrita inventada para um público de crianças à margem do processo de apropriação da escrita* em tempos de formulação de novas políticas públicas no campo da alfabetização, consideramos atual a seguinte citação de Morais (2012):

Para superar certos preconceitos e mentalidades que aceitam como “natural” alunos da escola pública poderem não estar ainda alfabetizados aos 8 anos de idade, os educadores (docentes, gestores e formuladores de políticas educacionais) precisam considerar que o ritmo de apropriação do sistema de escrita alfabética tende a depender bastante das práticas de ensino que a escola desenvolve (Morais, 2012, p. 71).

Seguimos sugerindo que as mediações e interações possibilitadas pela metodologia do Programa de Escrita Inventada ganhem espaço nas práticas de ensino, conscientes de que, por

meio dela, é possível melhorar os padrões de desempenho em alfabetização, como desejam os agentes públicos; mas, acima de tudo, conferindo poder de aprendizagem à criança que de modo reflexivo poderá participar do processo de construção de sua aprendizagem.

### 1.3 Escrita Inventada e o Programa de Escrita Inventada

A primeira pesquisa que validou a importância da escrita inventada foi realizada por Charles Read (1970), analisando as escritas produzidas por crianças que ainda não haviam aprendido a escrita convencional. Segundo Zutell (2008, p. 190 *apud* Soares, 2016), Read encontrou evidências sobre a compreensão do sistema que se dava não pela reprodução, mas sim pela invenção de escritas que ocorriam ao explorarem as palavras, gerando, com esse ato, a aprendizagem. Explicam Ouellette, Sénéchal e Haley (2013:263) que:

a escrita inventada é um processo de desenvolvimento, e revela a compreensão que, em determinado momento, a criança tem sobre como as palavras são representadas na escrita, ela é condizente com ensino que atue na zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 1962), segundo a qual a criança pode ser guiada para o nível de sofisticação da escrita imediatamente superior ao em que se encontra (*apud* Soares, 2016, p. 243).

Assim, torna-se fundamental para a consolidação da alfabetização o desenvolvimento de algumas habilidades envolvendo a consciência grafonêmica, enfatizando, pois, os aspectos linguísticos e as mediações pautadas na valorização da escrita inventada, como um recurso que desafia e estimula a criança a pensar sobre as relações letras e sons. Deste modo, promovendo a consolidação da aprendizagem, compreendendo que “não se trata de um processo de memorização e de restituição de escritas convencionais, mas sim de um processo de experimentação por parte das crianças que [...] procuram representar na escrita os sons que identificam o mais fielmente possível” (Martins *et al.* 2015, p. 137).

Tal ação de escrita recebe o nome de escrita inventada, conceituando assim toda a tentativa de escrever realizada por quem ainda não se apropriou das correspondências letra-som e das propriedades do sistema alfabético. Caracterizando como escrita inventada o comportamento de inventar uma forma de registrar os sons percebidos na pronúncia das palavras, tanto espontaneamente como sob solicitação de um(a) mediador(a). E para além, Gentry e Ouellette (2019, p. 15, *apud* Albuquerque, 2020) entendem que, mesmo durante o ensino formal, palavras são inventadas e utilizadas entrecruzadas com todas as palavras conhecidas.

O impacto da intervenção na escrita inventada, ao longo do ensino formal, foi avaliado por Albuquerque e Alves Martins (2019), em um estudo longitudinal, desenvolvido na Educação Infantil com verificação postergada para o final do 3º ano, confirmando a

repercussão da escrita inventada na promoção da escrita, que, no geral, “as crianças envolvidas em atividades de escrita inventada no ensino pré-escolar obtiveram pontuações superiores no final do 3º ano em diversas medidas, tais como variáveis de precisão de escrita e leitura de palavras isoladas [...]” (Albuquerque, 2020, p. 169). A autora (2020, p. 171) sintetiza que “as dificuldades na escrita se constituem um entrave à aprendizagem dos alunos em diversas áreas curriculares” e defende que atividades de escrita inventada podem ser integradas no enquadramento escolar e atuar como estratégia didática em sala de aula.

Promovendo atividades de escrita inventada, metodologicamente organizadas, fundamentadas na interação entre o sujeito e o objeto de escrita numa situação desafiadora a ser resolvida, temos o instituído Programa de Escrita Inventada, doravante PEI, criado pela pesquisadora Margarida Alves Martins (2017), que se fundamenta em uma concepção fonológica, interacionista e sociointeracionista. Fonológica, por focalizar a faceta linguística do processo de alfabetização (Soares, 2016); propor análises dos aspectos da estrutura silábica presentes na formação de palavras e sua influência na escrita e, portanto, considerar que escrever “encoraja as crianças a analisar palavras em unidades menores de som e a relacionar esses sons com letras” (Treiman, 1998: 296, *apud* Soares, 2016, p. 230).

É interacionista por se pautar em uma situação-problema que desafia a criança a pensar e construir hipóteses<sup>4</sup> individualmente para resolver o problema em questão, desenvolvendo estratégias de interação com o objeto de conhecimento, é a própria criança que ativamente busca compreendê-lo. Com base em teorias piagetianas, que marcam a psicogênese da língua escrita, Ferreiro e Teberosky (1999, p. 28-30) esclarecem a sua pertinência na compreensão dos processos de apropriação da escrita. Em situação de interação, a criança recebe estímulos, transforma-os a partir de seus esquemas de assimilação, cria hipóteses, que são testadas e podem ser refutadas ou confirmadas.

O enfoque piagetiano do conflito cognitivo interindividual assume também uma perspectiva social, quando no PEI, em grupo, as crianças “entre diversas soluções [...] podem coordenar seus pontos de vista em um novo sistema, no qual chegam a um acordo pela superação de ‘desequilíbrios’ externos e internos” (Perret Clermont, 1979; Doise e Mugny, 1981 *apud* Pontecorvo, 2005, p. 51), a direção do processo vai do individual para o coletivo.

---

<sup>4</sup> Segundo Ferreiro (2015, p. 25), “utilizamos o termo hipótese em um sentido amplo, para se referir a ideias ou sistemas de ideias elaborados por crianças a fim de explicar a natureza e o modo de funcionamento de um determinado objeto conhecido. Naturalmente, crianças pequenas não utilizam estas ideias como hipóteses no sentido exato do termo”.

É sociointeracionista porque adota como referência os princípios propostos por Vygotsky que dão primazia aos processos coletivos, com foco na mediação do adulto e na aprendizagem colaborativa, levando em conta, em primeira ordem, o papel da interação social no desenvolvimento. Para o autor, nas palavras de Pontecorvo,

a prioridade dos processos sociais sobre os indivíduos, compreendida como a manifestação das funções psicológicas da crianças nas interações com os adultos ou pares mais competentes, manifesta-se no papel da “**zona de desenvolvimento proximal**”, definida como aquela área de funcionamento psicológico em que é possível para o sujeito realizar algo, desde que conte com o auxílio de outra pessoa e portanto, com uma forma de interação e de regulação que sustenta e ativa as funções que ainda não operam sozinhas, mas que necessitam de auxílio externo (Pontecorvo, 2005, p. 25, *grifo nosso*).

O Programa de Escrita Inventada (PEI) “se configura como um contexto pedagógico de aprendizagem colaborativa, no qual a principal tarefa das crianças é produzir registros escritos para palavras propostas pela pesquisadora” (Monteiro, 2021). “É um estudo que visa investigar as relações entre aprendizagem e desenvolvimento cognitivo no que diz respeito às habilidades metalinguísticas e o domínio da linguagem escrita” (Barbosa; Dias, 2018).

Estudos e pesquisas sobre a mediação do adulto na escrita inventada das crianças vêm sendo realizados nas últimas décadas; e a adoção de um programa de escrita inventada como proposta de intervenção pedagógica para a promoção da aprendizagem da escrita foi feita pioneiramente por Alves Martins e colaboradores (2012, 2015, 2017, 2018) e encontra-se validada por estudos posteriores. Albuquerque (2020), em sua tese de doutoramento orientada por Margarida Alves Martins, a partir de uma minuciosa revisão de literatura, elenca as características do Programa de Escrita Inventada que beneficiam a apropriação da escrita (e leitura) e melhoram a aprendizagem das crianças. São as seguintes:

As sessões de escrita inventada incidem sobre elementos metalinguísticos que contribuem para fomentar a compreensão da comunicação e representação simbólica (e.g., Rohde, 2015), fornecer o elo de ligação entre linguagem oral e linguagem escrita (e. g., Castles e Coltheart, 2004), promover a codificação fonológica pela sua função de autoensino (e. g., Share, 195), trabalhar a consciência fonêmica e o conhecimento das letras do alfabeto (e. g., Bus e Van IJzendoorn, 1999; Caravolas *et al.*, 2012; Ehri, et al., 2001; Hulme et al., 2012; Perfetti et al., 1987; Silva e Alves Martins, 2002, 2003; Suggate, 2016; Tangel e Blachman, 1992) e reformular o entendimento sobre a escrita (e. g., Alves Martins *et al.*, 2016, 2017) (Albuquerque, 2020, p. 172).

Nessa linha de investigação, os dados, análises e efeitos desta mediação podem ser verificados em literatura produzida pelo Grupo de Pesquisa em Alfabetização GPA/Ceale/UFGM (2021), parceiro de instituições de ensino envolvidas na investigação e no desenvolvimento do Programa Escrita Inventada (PEI). Nesse livro, desafiando as crianças aos padrões complexos da sílaba, Barbosa e Montuani (2020), por mediação pedagógica na escrita inventada de crianças de 6 anos, buscaram responder como elas se apropriam dos

elementos silábicos acrescentados ao conjunto CV e, assim, constituem suas escritas, inventando relações grafofonêmicas na escrita de palavras com estrutura silábica CVC e CV Nasal. As autoras mostraram que “a articulação entre a escrita inventada que expõe as formas de pensamento das crianças sobre o sistema de escrita e a mediação do adulto promovem o avanço da consciência fonológica e fonêmica das crianças, potencializando o sucesso na alfabetização”. Após as sessões do PEI, 75% das crianças haviam consolidado suas aprendizagens acerca da escrita de palavras com sílabas CVC, além disso, nesse estudo, sete tipos de mediação que favoreceram a apropriação da escrita foram categorizados. Ainda em Barbosa e Montuani (2020, p. 10), para definir as categorias de mediação “foram consideradas como mensagens de intervenção aquelas unidades enunciativas com sentido pleno, que garantissem uma atitude responsiva”.

Em síntese, o Programa de Escrita Inventada destaca a competência linguística da criança e os efeitos de uma intervenção didática colaborativa. É uma estratégia de intervenção pedagógica coletiva para o desenvolvimento de competências metalinguísticas. A seguir, discutiremos a importância da mediação pedagógica nesse processo.

#### **1.4 A mediação pedagógica na escrita inventada**

Ferreiro e Teberosky (1999, p. 296) defendem que a mediação pedagógica é imprescindível para a compreensão das propriedades mais consistentes e permanentes do SEA e principalmente para a compreensão das propriedades que só podem ser “lidas” através das ações do outro sobre a escrita e, ainda, fazem perceber a prioridade de desvendar a pré-história da linguagem escrita da criança e sua relação com a aprendizagem escolar.

O PEI segue os princípios de intervenção propostos por Vygotsky; pois, atuando na zona de desenvolvimento proximal, está centrado na mediação como fator que impulsiona a capacidade de reflexão e análise das palavras. Segundo Alves (2014, p.7) *apud* Soares (2016, p. 250), na mediação do PEI, “o adulto não apenas orienta as interações entre as crianças, levando-as a justificar explicitamente seu pensamento, mas também chama a atenção para os diferentes sons da palavra a ser escrita”. A natureza da mediação pode ser variada, enfatizando hipóteses mais avançadas feitas pela criança, orientando a discussão, apresentando dados para confronto entre ideias e conflitos e induzindo a reflexão sobre o SEA (Silva; Almeida, 2015).

A mediação pedagógica no PEI acontece em três direções: adulto-criança; criança-criança e adulto/criança-criança. Na primeira, com base na natureza interativa do processo alfabetizador, acontece na relação mediatizada, uma colocação de *scaffoldings* ou andaimes na estruturação da aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética. A saber, o “andaime” é

um termo metafórico usado para denominar a ajuda que, numa dupla, o parceiro mais capaz pode dar ao outro (Cazden, 1988). Os *scaffoldings* vêm sustentando as vias da construção do conhecimento e podem ser caracterizados como os estímulos dados às crianças em atividades alfabetizadoras, as pistas e as induções ao processo de reflexão metalinguística proporcionado por intervenção planejada e consciente dos princípios do SEA. Em Wood, Bruner e Ross (1976) citado por Pontecorvo (2005, p. 49), entendemos que o *scaffolding*, pode ser proporcionado de diferentes formas, ele

articula-se, portanto, em uma série de componentes que podem ser ordenados em uma progressão interna: recrutar a criança para a tarefa, manter a orientação da atividade para o problema a ser resolvido, simplificar os componentes da tarefa, enfatizar os seus aspectos cruciais, mostrar soluções, reduzir os graus de liberdade (Pontecorvo, 2005, p. 49).

Nessa direção, compreendemos que há diferentes categorias de mediação para serem adotadas em situações de interação das crianças com a escrita, sempre partindo da observação dos variados níveis de conceitualização da leitura e escrita apresentados pelas crianças para definir qual estratégia empregar e com qual objetivo a alcançar. Piccoli e Camini pontuam que

sabendo quais as possíveis hipóteses das crianças sobre o funcionamento do nosso sistema de escrita, poderemos realizar intervenções didáticas que produzam conflitos cognitivos e as façam avançar. Por exemplo, uma criança que escreve AO para bola pode ser convidada a escrever também as palavras COLA e MOLA para que, diante da necessidade de diferenciar tais escritas, acrescente letras e amplie sua análise fonológica da escrita dessas palavras (Piccoli e Camini, 2012, p.46).

É imprescindível conhecer as hipóteses das crianças para que o adulto-mediador possa intervir de modo efetivo na zona de desenvolvimento proximal e progressivamente ir diminuindo a sua regulação no processo. Considerar suas hipóteses e a lógica do seu pensamento sobre a escrita das palavras é fundamental para traçar um plano que parte de um conjunto de subações para uma ação geral. Isto é, fazer uma série de reflexões provocadas pela colocação de “scaffolding” até que se atinja a escrita convencional da palavra solicitada pelo mediador.

A ideia de subações e ação geral é sustentada em Pontecorvo (2005, p. 50) e pode ser visualizada no roteiro das sessões do PEI, em que a escrita de uma palavra é solicitada e, para tanto, é preciso que a criança a reconheça, saiba sua pronúncia e seu significado, escute e discrimine seus sons, estabeleça relações grafofonêmicas, compartilhe suas ideias em grupo sustentando ou excluindo hipóteses, mobilize sua escrita manual, confronte a escrita inventada com a escrita convencional.

Isso significa que são variadas subações com um fim, realizadas sob a regulação de um adulto, que considerando os conhecimentos prévios e as operações necessárias para o produto final: a escrita convencional de palavras, conduz o grupo interativamente. No caso do

PEI, os graus de liberdade vão aumentando, pois as hipóteses e erros são considerados como elementos preciosos para a apropriação da escrita alfabética. Para Pontecorvo (2005, p. 29), “a ação com suas subações são a sede onde ocorre a mediação interpessoal e didática”.

A segunda direção da mediação no PEI, trata da influência dos pares no desenvolvimento, que, sob o paradigma piagetiano, sustentará a influência dos pares na apropriação da escrita a partir da relação criança-criança, que são as mais apreciadas por Piaget. Para o autor, “a criança não sente a necessidade de socializar o seu pensamento, porque a idade inferior ao adulto e a experiência de ser compreendida todos os dias não a induzirão a tornar preciso o seu pensamento para convencer o outro” (Piaget, 1923, p. 214 *apud* Pontecorvo, 2015, p. 33). Sendo as sessões do PEI compostas por várias crianças e apenas um adulto que faz constantes indagações, a vontade de participar, trocar ideias e argumentar é estimulada. Nesse aspecto, as estratégias de mediação devem ser reguladas para que à medida que a criança se acomodar com uma resposta encontrada e buscar confirmação no adulto, este o leve a pensar em conjunto e suscite a participação das outras crianças que, conforme suas oposições ou concordâncias, atinjam uma resposta coelaborada e em nível superior de assertividade que as individuais.

Os contextos de interação entre pares, em agrupamentos produtivos ou heterogêneos, no PEI, são profícuos para disparar conflitos cognitivos. Com efeito,

a instrução de escrita consistente facilita os mecanismos de abstração lexical ao nível fonológico, ortográfico e morfológico, modela estratégias explícitas para mapear diferentes unidades orais e escritas de palavras, ensina regras de escrita explícitas, desenvolve competências metalinguísticas, fornece orientação metacognitiva na autorregulação da escrita e incentiva o interesse e entusiasmo pelas palavras (Stahl e Nagy, 2005 *apud* Albuquerque, 2020, p. 168).

É deste modo que as práticas pedagógicas que visam a interação adulto-criança, orientadas por Vygotsky e a interação criança-criança, orientada por Piaget, são estratégias potentes para garantir a aprendizagem da escrita. Enfim, a terceira direção de mediação é a que mais caracteriza a organização dos agrupamentos no PEI: adulto/ criança-criança, os participantes estão postos em relação para se ajudarem a apropriar-se da escrita alfabética.

Buscamos, neste capítulo, apresentar os conceitos de alfabetização e letramento que fundamentam teoricamente este estudo, destacando neles a importância da faceta linguística no processo alfabetizador. As fases de desenvolvimento da escrita pelas crianças foram apresentadas à luz de diferentes autores, bem como suas convergências teóricas. Além de apresentar a leitura e a escrita como duas componentes do processo de alfabetização, que assumem rotas de aprendizagem não paralelas, mas interdependentes; defendemos a importância da escrita inventada para o processo de alfabetização, trazendo seu conceito e os

pilares conceituais do Programa de Escrita Inventada. Procuramos justificar a importância da mediação para o avanço das crianças em suas hipóteses de escrita, representando com progressivo sucesso os fonemas em grafemas na escrita de palavras, ou seja, produzindo relações fonemas-grafemas características de uma escrita alfabética geradas por incentivo à reflexão metalinguística.

## **CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DE PESQUISA**

### **2.1 Abordagem metodológica: a pesquisa-intervenção**

Como apresentado no item 1.3, que aborda o conceito de escrita inventada e os pressupostos do Programa de Escrita Inventada, a metodologia de pesquisa adotada neste estudo é a pesquisa-intervenção, uma modalidade de pesquisa-participativa com o diferencial de que, na pesquisa-participativa, segundo Gil (1996), há interação entre os sujeitos envolvidos e, em Silva (1991), não há por parte do pesquisador nenhuma intervenção direta. Já na pesquisa-intervenção, além de o pesquisador atuar interferindo no processo, ele também provoca intervenções diretas junto aos demais sujeitos da pesquisa.

A pesquisa-intervenção é uma proposta híbrida de investigação (Spinillo; Lautert, 2008, p. 294), pois se insere no campo da psicologia e no campo da educação por meio da ação do pesquisador que em sua prática, tanto produz conhecimento como intervém sobre os indivíduos. Tal hibridez é conferida no vetor do cognitivo: contribuindo para as teorias psicológicas e, no vetor da aprendizagem, se tornando um instrumento de intervenção educativa. Trata-se de um recurso ambivalente: é investigativo, permite analisar o comportamento que se desenvolveu e é um recurso propiciador, provocador de mudança em situações específicas (Bryant, 1974;1990 *apud* Spinillo; Lautert, 2008, p. 295). A cooperação e a mudança de comportamento que gera aprendizagem são premissas que norteiam os procedimentos adotados pelo Programa de Escrita Inventada e dialogam com a definição de pesquisa-intervenção, que é aquela interessada em promover algum tipo de mudança; um dos participantes é aquele que assiste, propõe e encaminha atividades a serem realizadas (Spinillo; Lautert, 2008, p. 299).

A pesquisa-intervenção também pode ser caracterizada pelo movimento das posições que o pesquisador assume no ato de pesquisa. Observando que, durante as sessões de mediação do PEI, há um deslocamento do lugar de adulto pesquisador que observa e analisa para um lugar de adulto-mediador que divide com as crianças a responsabilidade pela construção do conhecimento, dialoga trocando ideias, pensa junto, faz perguntas e suscita outras, e que compartilha saberes em grupo por meio de pistas, devolutivas, negativas e confirmações, estabelecendo, assim, relações sociopedagógicas e afetivo-cognitivas para uma co-construção do conhecimento em situação organizada para este fim.

As escolhas metodológicas foram aquelas que consideravam a escuta interessada do pesquisador, a livre expressão dos participantes e as possibilidades de interação e mediação para a escrita de palavras dada em uma situação estruturada, porém aberta a modificações

correntes de acordo com a forma como pensavam as crianças e a mediação que se apresentasse necessária para a resolução do problema de escrita. Esse modo de investigar a apropriação da língua escrita, procurando dialogar e escutar o pensamento da criança, tem como base a metodologia de pesquisa adotada por Ferreiro e Teberosky (1999), referência que segue ancorando este estudo.

Em síntese, são procedimentos metodológicos que possibilitaram a compreensão de quais são os desafios das crianças do 3º ano do Ensino Fundamental pós-pandemia ao escreverem palavras compostas por sílabas complexas, e verificar quais as estratégias de mediação pedagógica podem favorecer a sua apropriação.

## **2.2 As crianças da pesquisa**

O PEI foi realizado em uma escola pública da Rede Estadual de Belo Horizonte, em 2022, na qual a pesquisadora atuava como supervisora pedagógica, sendo esta uma motivação para a realização da pesquisa, buscando contribuir para a aprendizagem dos estudantes e ao mesmo tempo contribuir com estudos sobre a alfabetização na escola, que se recuperava do crítico período de ensino não presencial.

Após a pandemia, ao retornarem às aulas presenciais em março de 2022, constatou-se por diagnóstico realizado pela escola que 19 crianças de 8 anos de idade não estavam alfabetizadas após o ensino remoto. Elas tiveram acesso aos materiais impressos, porém sem participação assídua na entrega de atividades, e privadas do ensino presencial, condição essencial para a alfabetização.

Na escola, quatro turmas de 3º ano foram constituídas, considerando os níveis de conhecimento das crianças acerca do sistema de escrita alfabética, conferido por meio de avaliações internas: sondagens de leitura e observação da escrita das crianças pela professora regente da turma. Neste primeiro momento, o critério para análise das escritas que definiriam a “enturmação” fundamentou-se na perspectiva psicogenética da compreensão progressiva da escrita, conceituada por pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1999), à época, adotados pela equipe pedagógica da escola: como: *Nível 1* — diferenciação entre desenho e escrita, produção de garatujas. *Nível 2* — *Pré-silábico*: uso de letras sem correspondência sonora; *Nível 3* — *Silábico*: uso de uma letra para cada sílaba sem correspondência sonora avançando para a correspondência sonora. *Nível 4* — *Silábico-Alfabético*: uso combinado de uma letra para cada sílaba com uma letra para cada unidade fonêmica da sílaba. *Nível 5* — *Escrita Alfabética*: cada letra corresponde a valores sonoros menores que a sílaba.

As atividades diagnósticas internas, as atividades avaliativas regulares e os resultados da Avaliação Diagnóstica externa obtidos no início do 1º bimestre letivo (2022) foram a base para a conclusão tomada pela equipe pedagógica de que as crianças de oito anos, de uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental, ao retornarem à escola no início de 2022, não estavam alfabetizadas conforme o esperado para o seu ano de escolaridade, pois havia crianças que apresentavam escritas com hipótese Silábica inicial até crianças que escreviam de modo Silábico-alfabético (Ferreiro, Zen, 2022).

De forma que os índices de aproveitamento em leitura e escrita dessa turma do 3º ano estavam bastante inferiores ao esperado, com acentuada discrepância entre pares das demais turmas da escola (Quadro 4). Os dados foram sinalizadores para a necessidade de intervenção pedagógica específica para a qualidade e para a equidade na aprendizagem do SEA e indicativo de que novas formas de mediação pedagógica que favoreçam a consolidação de uma escrita alfabética precisavam ser planejadas.

Quadro 4 — Resultados da avaliação externa em Língua Portuguesa das turmas do 3º ano do E.F da escola pesquisada

TURMA	PARTICIPAÇÃO	MÉDIA DE ITENS RESPONDIDOS	% ACERTOS	MUITO BAIXO	BAIXO	MÉDIO	ALTO
3º EF AI REG 1	100%	22 de 22	87%	0%	0%	5%	95%
3º EF AI REG 2	100%	22 de 22	53%	4%	46%	27%	23%
3º EF AI REG 3	100%	22 de 22	39%	23%	54%	23%	0%
<b>3º EF AI REG 4</b>	<b>96%</b>	<b>22 de 22</b>	<b>35%</b>	<b>14%</b>	<b>77%</b>	<b>9%</b>	<b>0%</b>

Fonte: Portal SIMAVE.

No Quadro 4, a turma de crianças participantes da pesquisa é identificada pelo código 3º EF AI REG 4 (em destaque). As diferenças começam a ser notadas na primeira coluna, mostrando a sua menor participação na avaliação externa (96%), mas ainda significativa. Em seguida, é possível perceber que foi a turma que apresentou o menor percentual de acertos nas 22 questões de Língua Portuguesa, mesmo a professora fazendo a leitura das questões. Observa-se que 91% das crianças estavam entre os níveis Muito Baixo e Baixo, com apenas 9% alcançando o nível médio de acertos, e nenhuma alcançou o nível alto.

No conjunto de diagnósticos escolares, realizados em março de 2022, a turma apresentava, antes do Programa de Escrita Inventada, um perfil de escrita que correspondia do Silábico Inicial ao Silábico-alfabético e, por isso, foi a turma indicada pela escola como aquela que necessitava de uma intervenção. Contudo, aguardados os processos de regulamentação da pesquisa — junto à Secretaria Estadual de Educação e Comitê de Ética em

Pesquisa, até o momento da intervenção com o PEI as crianças avançaram para o nível Alfabético CV, tornando o objeto de investigação mais específico: a escrita de palavras com estruturas silábicas não canônicas.

A pesquisa foi registrada na Plataforma Brasil e aprovada pelo COEP em outubro de 2022, sob o número do Parecer: 5.730.658. A participação das crianças foi autorizada pelos responsáveis via Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento (TCLE) e pelas próprias crianças a partir da assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).

Em conformidade com as exigências do CEP/UFMG, as crianças se mostraram bem seguras e à vontade, pois já haviam criado um vínculo com a pesquisadora, ao longo do ano, que atuava na supervisão pedagógica, de forma que foram estabelecidas interações iniciais antes do início das sessões para garantir a descontração e a disposição para o trabalho em grupo. O espaço destinado às sessões de pesquisa era uma sala já utilizada pela escola para ações de intervenção e reforço escolar, localizada em área comum aos blocos de sala de aula, se tratando de um ambiente conhecido pelas crianças. As atividades de diagnóstico iniciais e finais foram realizadas na sala da Supervisora e pesquisadora, de modo individual e com o mínimo de ruídos próprios da rotina escolar, salvo algumas exceções quando o local foi alterado para as proximidades da sala de aula, encurtando o trânsito e otimizando o tempo de deslocamento nas dependências da escola.

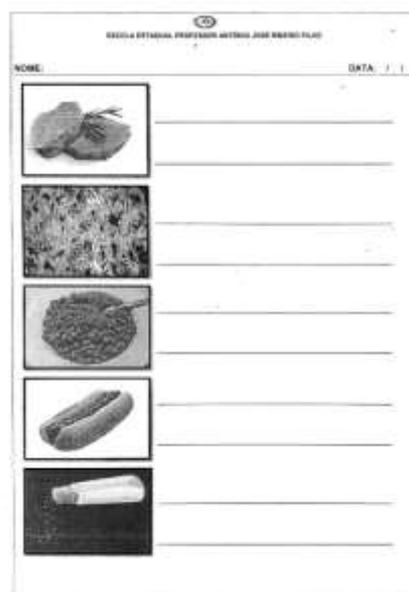
Antes de começar o PEI, foi feito um diagnóstico inicial, para conhecer os níveis de escrita das crianças e, após a última sessão do PEI, um diagnóstico final. Sendo os diagnósticos inicial e final compostos por oito palavras que apresentavam, além da estrutura CV, as demais estruturas silábicas: CCV (R/L); CVC (R/S/L); CV Nasal (M/N); CVV, contemplando palavras de um mesmo campo semântico (merenda escolar): ARROZ TEMPERADO, FEIJÃO, TROPEIRO, CARNE, CACHORRO, QUENTE, SAL.

A condução da atividade diagnóstica, feita pela pesquisadora, iniciou-se com uma exposição dos objetivos da tarefa e do campo semântico das palavras escolhidas: cardápio semanal da merenda escolar. Em seguida, foi entregue uma folha impressa, contendo o campo para escrita do nome da criança, uma coluna contendo as imagens e outra coluna de linhas para escrita. O uso de borracha era permitido apenas para correções de posicionamento de letras, caso a criança tentasse apagar trechos, era pedido que escrevesse novamente na linha seguinte.

Inicialmente foi pedido a escrita do nome e, na sequência, a pesquisadora apontava para cada imagem e, antes de iniciar a escrita, perguntava à criança se ela conhecia e como ela nomeava aquele alimento na escola. Um exemplo de correção na rota de identificação foi

quando uma criança nomeou o arroz temperado como arroz colorido, o que mudaria a palavra a ser escrita e, por isso, a pesquisadora lembrou que, no cardápio da escola, o nome usado é arroz temperado.

Figura 2 — Atividade diagnóstica realizada a partir da escrita de palavras do mesmo campo semântico: merenda escolar.



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Feito o reconhecimento e nomeação das imagens e após se certificar de que a criança estava concentrada na proposta, a escrita era então realizada sem ajuda ou mediação da pesquisadora. A seguir, destacamos um trecho em que mostra a forma como a pesquisadora conduzia a produção da escrita inventada pela criança, considerando algumas resistências:

Criança: “Mas eu não sei escrever! Eu preciso escrever do quadro, porque eu faço coisa errada. Eu tento soletrar, mas aí eu erro”.

Pesquisadora: “Entendi. Mas hoje o que vale é você escrever do seu jeitinho. Como é o nome dessa merenda aqui mesmo? Como é que chama?”

Criança: “Carne”

Mediadora: “Então, tenta escrever aqui, do seu jeito, com o que você já sabe. Do jeito que você pensar, você pode escrever”.

Nesse episódio, observa-se que o papel da pesquisadora se limitou a incentivar a escrita da criança e fazer emergir o pensamento infantil. E ao verbalizar e segmentar a palavra: CAR-NI\_I\_I, a criança produziu a seguinte escrita: AI e, para cumprir uma exigência interna de quantidade, adicionou mais letras: AIEBL. Na sequência da orientação é solicitada a leitura de verificação, ou seja, a criança precisava ler a palavra que escreveu.

Mediadora: “Você pode ler o que você escreveu, passando o dedinho e me mostrando?”

Criança: “A/I/E/B/L” (nomeou as letras, sem se reportar à palavra CARNE).

Mediadora: “É o nome dessa merenda é” (aponta a imagem de carne).

Criança: “Carne”.

Mediadora: “Você pode escrever carne?”

Criança: “Consigno não”.

Conforme demonstrado no episódio anterior, na atividade diagnóstica, o papel da pesquisadora volta-se para orientar a tarefa e garantir a produção escrita e a respectiva leitura, com poucas intervenções. Notou-se que a proposta de escrita sem consulta, sem condução do adulto, parecia-lhes novidade. E para que se sentissem seguras para escreverem a partir de suas hipóteses, se fez necessário, com muitas das crianças participantes, intervenções de encorajamento para escreverem por si mesmas, sem cópias, sem quadro, fazendo suas próprias tentativas de escrita sem um modelo.

Foram selecionadas, para as atividades de diagnósticos, palavras com diversas estruturas silábicas, contudo para fins de análise, foi feito um recorte e selecionadas três palavras que apresentavam, em sua composição, estruturas silábicas em ordem de complexidade, conforme explicitadas por Miranda (2019, p. 3830), e de possível resolução na escrita de palavras por crianças do 1º ao 3º ano. Segundo Soares (2016, p. 321), “crianças cometem significativamente menos erros em sílabas CVC [...] que em sílabas CVC em que o C pós-vocálico é M/N (nasal) [...]” e conforme exposto no Capítulo 1, após a CVC, as sílabas CCV são as mais desafiadoras.

A partir desses argumentos, as análises centraram-se nas palavras compostas pelas seguintes estruturas na primeira sílaba: CVC (consoante - vogal - consoante: CARNE); CV (consoante -vogal [nasal]: TEMPERADO); CCV (consoante-consoante-vogal: TROPEIRO).

Quadro 5 — Estrutura silábica das palavras em análise

<b>CARNE</b>	<b>TEMPERADO</b>	<b>TROPEIRO</b>
CVC- CV	CV Nasal - CV-CV-CV	CCV - CVV- CV

Fonte: Elaborado pela autora.

### 2.3 A configuração das sessões do PEI

Nas sessões de intervenção do PEI, foi proposta a escrita de 24 palavras, sendo três palavras por sessão, contextualizadas a partir da leitura da história “Bom dia, todas as cores”, de Ruth Rocha (Quadro 6).

Quadro 6 — Palavras solicitadas para escrita

Sessões	CCV		CVC			CV[nasal]	CVV
	R	L	R	S	L	M/N	
1	PRETO		COR				DIA
2		FLORESTA		ROSTO		LARANJA	
3	TEATRO				SOL		BAILE
4		CLAREIRA	VERDE			FIM	
5	ALEGRE			AMIGOS			DOURADA
6		NUBLADO			FINAL	MUNDO	
7	PRIMAVERA		MARMELO				CÉU
8		EXPLICOU		DESBOTADA	VOLTAR		

Fonte: Elaborado pela autora.

A história foi selecionada e lida para as crianças durante os projetos escolares “Parada da Leitura” e “Boas-Vindas à Primavera”, além de serem retomados o contexto e trechos da narrativa nos episódios das sessões do PEI; quando no início de cada intervenção, a pesquisadora/mediadora abria o diálogo com a seguinte narrativa:

Nosso primeiro encontro é hoje! Estamos aqui para escrevermos algumas palavras desta história que já contei para vocês: “Bom dia todas as cores”, e eu pensei de tentarmos escrever palavras que tem aqui. O combinado é assim: a gente vai pensar em um jeito de escrever a palavra e todo mundo pode participar, do seu jeito e como pensar, pode falar. Hoje, quem vai escrever sou eu. Na história, o camaleão acordava cedinho e lavava o rosto. Como é que a gente pode escrever a palavra ROSTO?

Para o desenvolvimento das sessões do PEI, as crianças foram organizadas em agrupamentos de quatro a cinco integrantes, em diferentes níveis de escrita: Silábico-Alfabético e Alfabético CV. Foram realizadas oito sessões de 15 a 20 minutos, nos meses de novembro e dezembro de 2022. A organização dos grupos de crianças foi respaldada na definição de agrupamentos produtivos (Soares, 2020, p. 115), que são aqueles nos quais há reunião de “crianças em níveis adjacentes, de modo que possam colaborar umas com as outras”. Os agrupamentos produtivos, portanto, são heterogêneos, mas com aproximações segundo os diferentes níveis de compreensão do sistema de escrita, são assim exemplificados:

## Quadro 7 — Agrupamentos produtivos

**AGRUPAMENTOS PRODUTIVOS**

escrita com letras ↔ silábico sem valor sonoro  
 silábico sem valor sonoro ↔ silábico com valor sonoro  
 silábico com valor sonoro ↔ silábico-alfabético  
 silábico-alfabético ↔ alfabético

Fonte: Alfalettrar (Soares, 2020, p. 116).

As sessões de todos os grupos foram desenvolvidas sob mediação da pesquisadora, que explicava a dinâmica do PEI na primeira sessão e retomava os princípios sempre que fosse necessário recrutar as crianças de volta para a tarefa. A tarefa consistia em pronunciar a palavra a ser escrita e deixar que o grupo decidisse, de modo colaborativo, quais as letras que elas consideravam pertinentes para escrever a palavra, a partir da concordância de todas as crianças. As intervenções da mediadora focalizavam garantir o entendimento da tarefa por todos os integrantes, assumindo a gestão do grupo até que as crianças se apropriassem da dinâmica da tarefa; sempre privilegiando a participação de todos, a interação entre os pares e o apoio à reflexão grafofonêmica. Nas sessões 1 a 5, a mediadora era a escriba das palavras (as crianças ditavam as letras) e, a partir da 6ª sessão, as próprias crianças escreviam as palavras solicitadas, também a partir do consenso do grupo.

No trecho a seguir, será apresentado o diálogo de explicação da dinâmica do Programa:

(M): “Aí eu pensei, vamos começar a escrever algumas palavras que tem nessa história”.

(M): “Vocês vão ditar para mim as letras das palavras do jeito que pensarem”.

(M): “Eu escrevo, você pensa e me fala. Todo mundo pode pensar do jeito que achar certo”.

Túlio: “Qual vai ser a ordem?”

(M): “Não vai ter ordem, não precisa ter ordem, todos podem falar é só um respeitar enquanto o outro estiver falando e não interromper. Aí espera o amigo acabar de falar e fala o que se pensa. Está bom, pode ser assim?”

(As crianças acenam com a cabeça).

(M): “É eu só posso escrever se todo mundo concordar e falar: ‘É assim mesmo, pode escrever’”.

Túlio: “Mas se todo mundo falar outra palavra e não falar a mesma coisa que quer falar?”

(M): “Aí, a gente conversa mais até todo mundo achar o melhor jeito de escrever.”

Túlio: “Aí, se não dar, pode fazer assim: alguém está pensando numa cor, a cor tipo for verde, aí a outra pessoa deseja outra cor [...]”

(M interrompe): “Mas, na verdade, Túlio, não vai ser um jogo de adivinha e nem uma brincadeira”.

(M): “Nós estamos aqui para pensar juntos como é que se escreve três palavras. Eu já pensei quais são essas três palavrinhas, tá? A primeira é DIA, o nome da história não é Bom Dia Todas as Cores? Então vamos pensar juntos como se escreve DIA. Como é que vocês acham que se escreve DIA?”

As atividades diagnósticas e as sessões de intervenção do Programa Escrita Inventada geraram 19 listas de palavras escritas manualmente e 40 vídeos das gravações realizadas e

transcritas em uma base de planilha em Excel, compondo os dados físicos da pesquisa, que nesta análise serão considerados em conjunto com os dados mais sensíveis observáveis no processo. Na transcrição procuramos registrar o que durante cada sessão de escrita foi expresso pelas crianças, tal como gestos, pausas na fala, sonorização e gestos de verbalização de sílabas, pistas dadas de uma criança para a outra, reflexões ocorridas no momento de escrever a palavra ditada. Ajustamos à norma culta da linguagem escrita em algumas falas das crianças e da pesquisadora proferidas de modo mais informal, principalmente aquelas relacionadas à concordância verbal e nominal, mas foram mantidas mantendo a originalidade daquelas falas-alvo do objeto de pesquisa, ou seja, o modo como pronunciaram a palavra, pois isso influencia a forma como se escreve; as falas que mostrassem a reflexão sobre as estruturas intrassilábicas. Em síntese, a transcrição da pronúncia, as verbalizações originais e a situação de produção, são três fatores determinantes na leitura e interpretação da produção Escrita da criança, corpus de análise deste estudo.

Sabemos que a análise da produção escrita é um dado importante e será usado nesta pesquisa, entretanto, serão consideradas também as verbalizações das crianças no processo de escrita de palavras. O dado *escrita produzida pela criança* é muito utilizado e de grande importância na compreensão de como a criança se apropria da escrita, mas não deve ser o único dado a ser considerado, pois os “seus atos de interpretação de escritos produzidos por outros” (Ferreiro, 2011, p. 80) e produzidos coletivamente, são chaves de resposta à muitas das questões que problematizamos quando realizamos pesquisa-intervenção com agrupamentos de crianças.

Para a análise dos dados, foram considerados os seguintes aspectos que em (Ferreiro, 2011, p. 81) sustentam muitas das premissas da linha de investigação traçada pelo Programa de Escrita Inventada: “(a) as condições de produção; (b) a intenção do produtor; (c) o processo de produção; (d) o produto; e (e) a interpretação que o autor do produto dá a esse produto, uma vez produzido. É difícil isolar alguns dos componentes do processo de produção e comparar logo os dados [...]”.

A partir dessas premissas, os dados foram analisados e apresentados nos Capítulos 3 e 4, a partir da transcrição de episódios de algumas sessões, organizados em quadros de exposição e não em relatos de observação, pois entendemos que, como dito acima, as condições de produção e as verbalizações dos participantes acompanhadas na íntegra fornecem dados valiosos e permitem analisar mais detidamente cada particularidade da escrita de sílabas não canônicas que representam no papel as construções realizadas pelas crianças.

A esta dissertação, um Produto Educacional<sup>5</sup> será atrelado apresentando o processo de aprendizagem da escrita alfabética e as contribuições do Programa de Escrita Inventada. Um material de uso pedagógico que comunique os resultados da pesquisa-intervenção revelando as interações e mediações para aprendizagem das sílabas complexas pelas crianças do 3º ano do Ensino Fundamental, participantes do Programa de Escrita Inventada. Este e-book está estruturado no formato Glossário de Pesquisa, apresentando no rol da investigação, 23 conceitos, termos e questões sobre a apropriação da escrita alfabética, postos de A ao Z, sendo excluídas as consoantes que não configuram as palavras originais do português brasileiro (K, W e Y) e recebe o título: *A ao Z na escrita: 23 questões sobre as contribuições do Programa de Escrita Inventada para a alfabetização pós-pandemia*, com ilustrações temáticas referentes. A questão problema de pesquisa, os fundamentos, excertos das sessões como exemplos das atividades realizadas no Programa, os estudos da escrita original da criança e do processo de análise de dados, as mediações e os resultados encontrados compõem o tema das perguntas apresentadas no material.

O Produto Educacional pretende se tornar um instrumento didático que contribua para a valorização das escritas iniciais produzidas de forma não convencional, mostrando-as como uma fonte valiosa para a compreensão do processo de apropriação da escrita. Serão apresentados conceitos fundamentais sobre alfabetização; conceitos básicos de fonologia e particularidades do português brasileiro; diferentes níveis de escrita observados a partir da interpretação da escrita por si só; reflexões sobre a observância dos níveis de escrita considerando a situação de produção e a leitura; situações didáticas pautadas na interação e mediação; e dados de uma metodologia de pesquisa obtidos através de um Programa de Escrita Inventada (Alves Martins, 2017), realizada com crianças de 8 anos sobre a apropriação da escrita de palavras com sílabas complexas.

Este é um material para docentes e profissionais da educação básica interessados em estudos e práticas de alfabetização de base Fonológica (FACETA LINGUÍSTICA); Interacionista e Construtivista, pois a escrita é um objeto de conhecimento do qual a criança, o transformando, se apropria; e sociointeracionista, dada a situação social e mediatizada na qual a produção escrita acontece, pois é estruturada em conformidade com os procedimentos metodológicos do Programa de Escrita Inventada, contribuindo para práticas de alfabetização

---

<sup>5</sup> [...] resultado de um processo criativo gerado a partir de uma atividade de pesquisa, com vistas a responder a uma pergunta ou a um problema ou, ainda, a uma necessidade concreta associados ao campo de prática profissional, podendo ser um artefato real ou virtual, ou ainda, um processo (Brasil, 2019a,p. 16 *apud* Freitas, 2021, p. 12.

emancipadoras e que busquem defender o direito das crianças de participarem de seu processo de aprendizagem.

O conteúdo do e-book está organizado em Apresentação, Introdução, Seção única de 23 capítulos e Referências ao final. O tema das perguntas e suas respostas tem origem no texto desta dissertação que, após transposição didática e de maneira sucinta e objetiva, comunica e torna acessível a pesquisa científica na alfabetização. O acesso ao Produto Educacional desenvolvido será disponibilizado no repositório de objetos educacionais da UFMG, através do site do PROMESTRE: Recursos Educacionais: Alfabetização e Letramento. Disponível em <https://promestre.fae.ufmg.br/recursos-educacionais/>.

## CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DAS PRODUÇÕES ESCRITAS INDIVIDUAIS

### 3.1 Escrita inventada: o “erro”<sup>6</sup> como via de aprendizagem da escrita alfabética

Na análise das produções de escrita, “não é fácil encontrar educadores e investigadores capazes de interpretar todas as sutilezas envolvidas nas produções escritas que precedem qualquer tentativa de estabelecer uma correspondência entre letras e sons” (Ferreiro, 2011, p. 67). Nessa afirmação, Emilia Ferreiro se refere às ações de intervenção pedagógica e pesquisas que, ao analisar uma produção escrita, o façam buscando reconstituir a perspectiva da criança, não ignorando o seu pensamento, sua lógica estabelecida para escrever de tal forma. Do contrário, seriam as práticas que não “ousaram liberar a escrita infantil” (Ferreiro; Zen, 2022, p. 2) e não consideram o valor da escrita inventada, interpretando-a como sendo apenas uma escrita errada.

Em uma visão construtivista o que interessa é a lógica do erro: trata-se às vezes de ideias que não são erradas em si mesmas, mas aparecem como errôneas porque são sobregeneralizadas, sendo pertinentes apenas em alguns casos, ou de ideias que necessitam ser diferenciadas ou coordenadas, ou, às vezes, ideias que geram conflitos, que por sua vez desempenham papel de primeira importância na evolução (Ferreiro, 2011, p. 83).

Para Albuquerque (2020),

as produções escritas emergentes, que poderiam ser interpretadas como incorreções ou até mesmo “erros ortográficos”, na verdade, não indicam desconhecimento ou “ignorância”, mas sim, processos de desenvolvimento de literacia baseados em mecanismos cognitivos de raciocínio e exploração da linguagem escrita” (Albuquerque, 2020, p. 174).

Ana Ruth Moresco Miranda chama a atenção para

a necessidade de olharmos mais atentamente para os processos de aquisição/aprendizagem da língua escrita, pois entendemos que a criança, ao chegar à escola, tem o domínio da língua nas suas dimensões culturais e pragmático-discursivas e traz consigo as condições necessárias, não apenas linguísticas, mas também cognitivas, para interagir com a escrita, um objeto de conhecimento sobre o qual ela já tem algumas hipóteses construídas. Os **erros** que produz são um manancial de **pistas** e de informações para o professor, as quais não podem ser desperdiçadas (Miranda, 2009, p. 23-24, grifo nosso).

Os erros, que naturalmente ocorrem durante o processo de apropriação do SEA, são pistas que informam sobre o nível de conceitualização de escrita alcançado pela criança, e as estratégias de mediação do adulto devem levar em consideração a qualidade e a duração desses

---

<sup>6</sup> O termo erro é empregado considerando a sua dimensão construtiva na compreensão dos princípios do sistema de escrita (Ferreiro; Teberosky, 1984) e não como ato em depreciação, insinuando uma deficiência do aprendiz. Na teoria de Piaget, marco conceitual da Psicogênese, a noção de erro está atrelada ao caminho de aquisição de um conhecimento objetivo, que passo a passo, através de grandes reestruturações globais, algumas “errôneas” no que se refere ao objetivo final, mas construtivas na medida que permitem aceder a ele (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 33).

erros — que são, em verdade, variações necessárias para a obtenção de uma escrita convencional de palavras.

A mesma autora analisou os erros observados na escrita espontânea de crianças do 1º ao 4º ano, especificamente a qualidade dos erros de grafias de palavras que continham complexidade silábica, não somente sílabas com formação por consoante e vogal. Os erros foram organizados por categorias estabelecidas de acordo com bases linguísticas que investigaram sua natureza para se concluir sobre as hipóteses mantidas pela criança, o que muito contribui para os estudos de alfabetização, em especial sobre a aprendizagem da escrita, possibilitando a percepção dos conhecimentos mobilizados pela criança em cada uma das categorias e que eles se referem a distintas áreas: fonológica, ortográfica e fonográfica.

Em seus estudos sobre a natureza dos erros (orto) gráficos<sup>7</sup>, Miranda (2020, p. 14-21) explica e exemplifica três categorias: **Erro Fonográfico**, que é o tipo de erro de escrita quando não há complexidade fonológica e ortográfica em relação a transparência e não transparência da relação fonema-grafema do português brasileiro. O erro fonológico está relacionado ao processamento do vínculo entre fonema-grafema, ao movimento motor para o ato de escrever. Ele é notado nos traçados, sequenciamento, omissão e inserção de grafemas. **Erro Fonológico**, quando há complexidade fonológica a partir de estruturas silábicas simples: consoante e vogal, e complexas; ocorre a nível segmental (do som) ou a nível *prosódico* (sílabas, acentos); também pode ser motivado pela fala. **Erro (Orto) gráfico**, que ocorre a depender das relações não biunívocas existentes na palavra; requer a observação das regras ortográficas para a *contextualidade* e a arbitrariedade, marcadores desse erro de natureza ortográfica.

A categorização proposta por Miranda contribuirá para observância e exploração investigativa das variações apresentadas nas escritas em análise neste contexto de pesquisa; contudo não consideramos, neste trabalho, proceder com a análise dos erros que não têm relação grafofonêmica, como aqueles de natureza fonográfica, a exemplo de escritas que apresentem letras traçadas equivocadamente, palavras com separação silábica inadequada, entre outros exemplos de erro Fonográfico. Este estudo não se debruça sobre “o que não é alfabético” na escrita inventada.

---

<sup>7</sup> Conforme explicado em nota de rodapé pela autora no artigo: “As sílabas complexas: fonologia e aquisição da linguagem oral e escrita”, o uso dos parênteses é para diferenciar os erros que são relacionados às regras ortográficas e irregularidades da escrita dos erros que são motivados por questões representacionais, referentes à fonologia da língua.

O que é o não alfabético? O não alfabético é tudo aquilo que não responde ao princípio geral [...] (diferença de sons, diferença de sequências gráficas; semelhança de sons, semelhança de sequências gráficas). A separação entre palavras [...] as semelhanças gráficas para as diferenças sonoras ou as semelhanças gráficas para as diferenças sonoras — ou seja, o que geralmente chamamos a ortografia de cada palavra — não tem nada a ver com isto (Ferreiro, 2011, p. 8-87).

Focalizando em nossas análises a qualidade dos erros que apresentam relações entre fonologia e grafia, ou seja, apresentam aspectos fonológicos prosódicos e, portanto, fazem relação com as estruturas intrassilábicas ramificadas ou sílabas complexas: aquelas com ramificação no ataque e na rima (CCV, CVC, CV nasal), desconsiderando nas análises, as representações escritas que dependem da assimilação de regras ortográficas.

Albuquerque (2020, p. 29) baseada em Vegas (2004, p. 30) “chama a atenção para o papel do ‘erro’ como elemento impulsionador de reflexão a partir do qual se pode desafiar a criança não só a alcançar a resposta correta, como principalmente entender o processo que a conduz”. “Embora a escrita inventada possa parecer incorreta aos olhos dos adultos, é importante encorajar as crianças a escrever desde cedo, como primeiro passo para estabelecer ligações entre palavras, letras e sons [...]” (Albuquerque, 2020, 174). Na verdade, à medida que as crianças progredem neste processo de experimentação, os adultos podem oferecer pistas adequadas sobre a escrita convencional, impulsionando os mecanismos de pensamento sem insistir na produção correta formal.

Na próxima seção, apresentamos um quadro com as escritas individuais das 19 crianças participantes da pesquisa, analisando a forma como foram escritas as palavras solicitadas antes e depois das sessões do PEI.

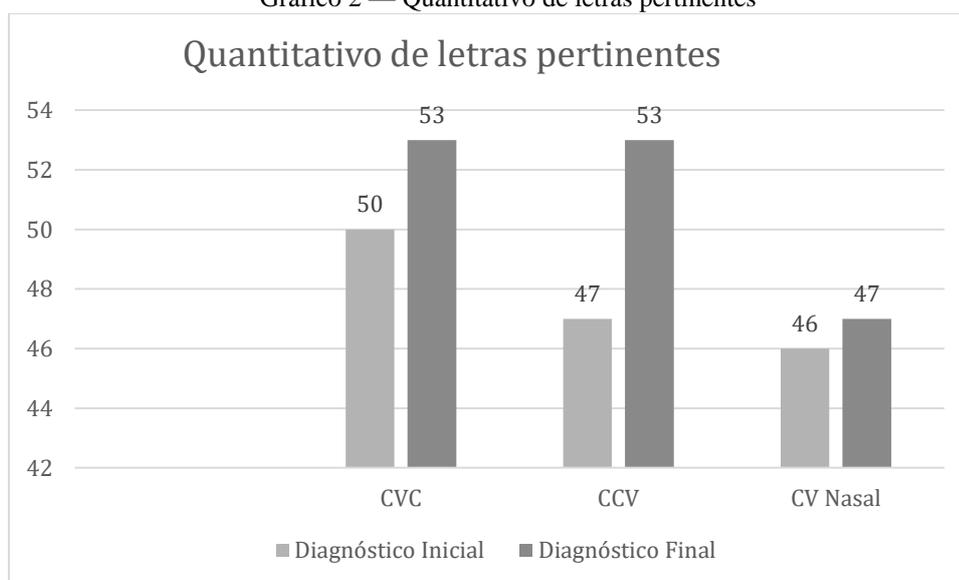
### **3.2 Análise das escritas individuais: o que sabiam as crianças de oito anos antes e após o PEI**

Neste tópico, iniciaremos a análise das escritas individuais produzidas pelas 19 crianças antes e após o PEI, a partir de dois eixos de análise. Um eixo quantitativo que buscou a contagem dos acertos das letras corretas/pertinentes presentes na sílaba, com foco na representação das estruturas silábicas complexas CVC, CV Nasal e CCV.

O segundo eixo será a discussão qualitativa da palavra escrita, considerando as particularidades das reflexões grafofonêmicas e analisando as soluções encontradas pelas crianças para escreverem a palavra solicitada. Verificando se a criança representa a sílaba como parte ordenada da palavra e as letras usadas para representar os sons nos seguintes casos: CVC (CAR); CCV (TRO) e CV Nasal (TEM).

Com o objetivo de verificar os dados sobre a apropriação da escrita de sílabas complexas, as produções originais das crianças foram contabilizadas segundo o grau de pertinência, então, para cada letra pertinentemente empregada, um (01) ponto lhe foi atribuído, sendo então avaliada em três pontos a escrita que apresentasse todos os constituintes da sílaba em análise. Multiplicando esses três (03) pontos pelo número de dezenove (19) modelos de escrita por cada padrão silábico produzido pelas crianças participantes, obtivemos o índice de pontuação máxima igual a 57 pontos.

Gráfico 2 — Quantitativo de letras pertinentes



Elaborado pela autora.

Os modelos de escrita analisados foram produzidos antes e após as sessões do Programa. Conforme o Gráfico 2, no diagnóstico inicial, a quantidade de letras pertinentes na escrita de cada padrão silábico pode ser observada em ordem decrescente, com mais acertos na escrita da sílaba CVC — CAR (50), em seguida, a CCV — TRO (47) e, por último, a CV Nasal — TEM (46). Ao final do PEI, as sílabas CVC e CCV atingiram a mais alta pontuação final (53), em relação à CV Nasal (47). Portanto, no gráfico observamos que a estrutura CVC foi a sílaba representada com mais propriedade pela criança desde o diagnóstico inicial, pois manteve o maior número de acertos. Desta forma, os dados gerais da pesquisa corroboram a hierarquia de aquisição dos padrões silábicos na escrita, referenciada no Capítulo 1 (Miranda, 2009; 2019), observamos a partir desses dados um progressivo domínio no sentido CVC: CCV: CV Nasal.

Entretanto, chama atenção, no Gráfico 2, o elevado número de acertos na estrutura CCV, se comparada às estruturas CVC e CV Nasal, obtendo a seguinte pontuação: 47 DI:53 DF. Os resultados se resumem ao entendimento de que o PEI elevou de 143 para 153 a

quantidade de sílabas complexas escritas com pertinência, conferindo um avanço de 10 pontos na escrita convencional das três (03) estruturas silábicas em análise. Em outros termos, o grau de complexidade é maior na sílaba CCV que na CVC. A sílaba CV Nasal permaneceu como a estrutura menos representada, indiciando as dúvidas das crianças.

Após interpretarmos os dados quantitativos, nos deteremos, a seguir, aos aspectos qualitativos das escritas não convencionais, revelando quais as estratégias usadas pela criança para resolver a escrita da sílaba não canônica.

Tabela 1 — Quantitativo de acertos no uso de letras pertinentes para representação da estrutura silábica complexa

CAUÃ	Palavra ditada	Diagnóstico Inicial	Acertos Estrutura silábica	Diagnóstico Final	Acertos Estrutura silábica
	CARNE	CARNE	3	CARNE	3
	TEMPERADO	TEMPERADO	3	TEMPERADO	3
	TROPEIRO	TROPEIRO	3	TROPEIRO	3
	Total:		9		9

DALTON	Palavra ditada	Diagnóstico Inicial	Acertos Estrutura silábica	Diagnóstico Final	Acertos Estrutura silábica
	CARNE	CANI	2	CANE	2
	TEMPERADO	TPRADO	1	TPERADO	1
	TROPEIRO	RPRO	1	TROPERO	3
	Total:		4		6

ESTELA	Palavra ditada	Diagnóstico Inicial	Acertos Estrutura silábica	Diagnóstico Final	Acertos Estrutura silábica
	CARNE	CARNE	3	CARNE	3
	TEMPERADO	TENPERADO	3	TENPERATO	3
	TROPEIRO	TOPEIRO	2	TROPEIRO	3
	Total:		8		9

GABRIELA	Palavra ditada	Diagnóstico Inicial	Acertos Estrutura silábica	Diagnóstico Final	Acertos Estrutura silábica
	CARNE	CARNE	3	CARNE	3
	TEMPERADO	TENPERADO	3	TEMPERADO	3
	TROPEIRO	TROPERO	3	TROPERO	3
	Total:		9		9

IZEQUIEL	Palavra ditada	Diagnóstico Inicial	Acertos Estrutura silábica	Diagnóstico Final	Acertos Estrutura silábica
	CARNE	CARNE	3	CARNE	3
	TEMPERADO	TENPERADO	3	TENPERADO	3

	TROPEIRO	TROPEIRO	3	TROPEIRO	3
	Total:		9		9

JAMILE	Palavra ditada	Diagnóstico Inicial	Acertos Estrutura silábica	Diagnóstico Final	Acertos Estrutura silábica
	CARNE	CARNE	3	CARANE	3
	TEMPERADO	TEPERADO	2	TEPERADO	2
	TROPEIRO	TROPERO	3	TORPERO	3
	Total:		8		8

JULIANA	Palavra ditada	Diagnóstico Inicial	Acertos Estrutura silábica	Diagnóstico Final	Acertos Estrutura silábica
	CARNE	CARNE	3	CARNE	3
	TEMPERADO	TENPERADO	3	TENPERADO	3
	TROPEIRO	TOPEIRO	2	TROPERO	3
	Total:		8		9

JÚNIA	Palavra ditada	Diagnóstico Inicial	Acertos Estrutura silábica	Diagnóstico Final	Acertos Estrutura silábica
	CARNE	CARNE	3	CARNE	3
	TEMPERADO	TEPERADO	2	TEIPERADO	3
	TROPEIRO	TROPEIRO	3	TOPEIRO	2
	Total:		8		8

CAIO	Palavra ditada	Diagnóstico Inicial	Acertos Estrutura silábica	Diagnóstico Final	Acertos Estrutura silábica
	CARNE	CANI	2	CARONI	3
	TEMPERADO	TEPERADU	2	TEPERADO	2
	TROPEIRO	ROPERO	2	ROPRO	2
	Total:		6		7

LANA	Palavra ditada	Diagnóstico Inicial	Acertos Estrutura silábica	Diagnóstico Final	Acertos Estrutura silábica
	CARNE	CANI	2	CARNE	3
	TEMPERADO	TEPERADO	2	TEPERADO	2
	TROPEIRO	ROPEIRO	2	TROPEIRO	3
	Total:		6		8

LARA	Palavra ditada	Diagnóstico Inicial	Acertos Estrutura silábica	Diagnóstico Final	Acertos Estrutura silábica
	CARNE	CANI	2	CANE	2
	TEMPERADO	TENPERADO	3	TENPERADO	3
	TROPEIRO	DROPEIRO	3	TROPEIRO	3

	Total:		10		8
--	--------	--	----	--	---

LUCAS	Palavra ditada	Diagnóstico Inicial	Acertos Estrutura silábica	Diagnóstico Final	Acertos Estrutura silábica
	CARNE	CANI	2	CANE	2
	TEMPERADO	TEPERADO	2	TENPERATO	3
	TROPEIRO	TOROPRO	3	TOPEIRO	2
	Total:		7		7

PATRÍCIA	Palavra ditada	Diagnóstico Inicial	Acertos Estrutura silábica	Diagnóstico Final	Acertos Estrutura silábica
	CARNE	CANI	2	CANI	2
	TEMPERADO	TEPERADO	2	PERADO	0
	TROPEIRO	TOPEIRO	2	TROPEIRO	3
	Total:		6		5

RAFAEL	Palavra ditada	Diagnóstico Inicial	Acertos Estrutura silábica	Diagnóstico Final	Acertos Estrutura silábica
	CARNE	CANI	2	CARNE	3
	TEMPERADO	TPARADO	1	TEPERADO	2
	TROPEIRO	TOPERO	2	ROTOPEIRO	3
	Total:		5		8

SARA	Palavra ditada	Diagnóstico Inicial	Acertos Estrutura silábica	Diagnóstico Final	Acertos Estrutura silábica
	CARNE	CARNE	3	CARNE	3
	TEMPERADO	TEIPERADO	3	TENPERADO	3
	TROPEIRO	TROPEIRO	3	TROPEIRO	3
	Total:		9		9

SÍLVIA	Palavra ditada	Diagnóstico Inicial	Acertos Estrutura silábica	Diagnóstico Final	Acertos Estrutura silábica
	CARNE	CARNI	3	CARNE	3
	TEMPERADO	TENPERADO	3	TENPERADO	3
	TROPEIRO	TROPEIRO	3	TROPEIRO	3
	Total:		9		9

TÚLIO	Palavra ditada	Diagnóstico Inicial	Acertos Estrutura silábica	Diagnóstico Final	Acertos Estrutura silábica
	CARNE	CARNE	3	CARNE	3
	TEMPERADO	TENPERADO	3	TEIPERADO	3
	TROPEIRO	TOPERO	2	TROPEIRO	3
	Total:		8		9

VIVIANE	Palavra ditada	Diagnóstico Inicial	Acertos Estrutura silábica	Diagnóstico Final	Acertos Estrutura silábica
	CARNE	CARNE	3	CARRNE	3
	TEMPERADO	TEPERADO	2	TEPERADO	2
	TROPEIRO	TOPERIO	2	TOPERIO	2
	Total:		7		7

YANE	Palavra ditada	Diagnóstico Inicial	Acertos Estrutura silábica	Diagnóstico Final	Acertos Estrutura silábica
	CARNE	CARNI	3	CARNI	3
	TEMPERADO	TEMPERADO	3	TENPERADO	3
	TROPEIRO	TROPEIRO	3	TROPEIRO	3
	Total:		9		9

Fonte: Elaborado pela autora.

Tabela 2 — Total de acertos no uso de letras pertinentes para representação da estrutura silábica não canônica

Palavra ditada	Sílaba analisada	Acertos Diagnóstico Inicial	Acertos Diagnóstico Final
<b>CARNE</b>	CVC	50	53
<b>TEMPERADO</b>	CV Nasal	46	47
<b>TROPEIRO</b>	CCV	47	53
<b>TOTAL</b>		143	153

Fonte: Elaborado pela autora.

Após interpretarmos os dados quantitativos, nos deteremos, a seguir, aos aspectos qualitativos das escritas não convencionais, revelando para análise quais as estratégias usadas pela criança para resolver a escrita da sílaba não canônica. Para compreender as variações observadas nos percursos das crianças participantes e as variações na produção inicial e final de uma mesma criança em seu nível de escrita, voltamos ao ponto de vista de Ferreiro (2015), dizendo que:

cada um desses níveis caracteriza-se por formas de concepção que atuam da mesma maneira que qualquer esquema assimilador: absorvendo a informação dada, deixando de lado parte da informação disponível, mas não assimilável e introduzindo sempre um elemento interpretativo próprio (Ferreiro, 2015, p. 10).

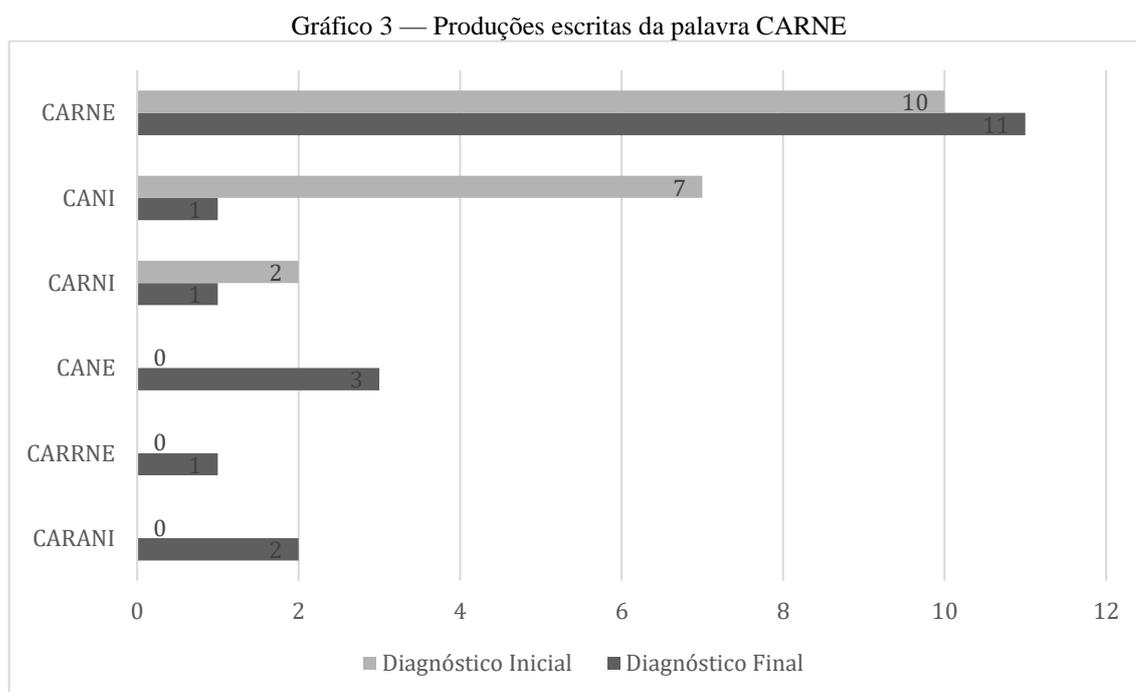
No sentido de compreender esse “elemento interpretativo próprio” nas escritas das crianças participantes da pesquisa, confrontamos os diagnósticos e, em síntese, encontramos: (a) escritas estabilizadas com acomodação das informações sobre a estrutura silábica; (b) escritas cada vez mais alfabéticas, com crescente assimilação dos constituintes da sílaba complexa; (c) escritas desviantes, indicando a tentativa de reajustamento que levou a uma

escrita distante da produção correta, mas com modificações que demonstram esforço e intenção, por parte da criança, de escrever cada vez mais corretamente.

Neste trabalho, compreendemos e consideramos que as escritas inventadas são

construções originais, tão estranhas ao nosso modo “alfabetizado” de ver a escrita, que parecem caóticas à primeira vista. Nossa tarefa foi (e ainda é) a de compreender a “lógica interna” desses modos de organização, bem como a de compreender as razões da substituição de um modo de organização por outro, isto é, os processos de construção do conhecimento neste campo específico (Ferreiro, 2015, p. 10).

Analisaremos mais detalhadamente alguns exemplos de escritas que nos ajudam a refletir sobre o desenvolvimento da consciência intrassilábica na escrita das sílabas iniciais das palavras: CARNE, TROPEIRO e TEMPERADO, começando pelas escritas da palavra CARNE, que somam o maior número de acertos no diagnóstico inicial e final, conforme demonstrado no Gráfico 3.



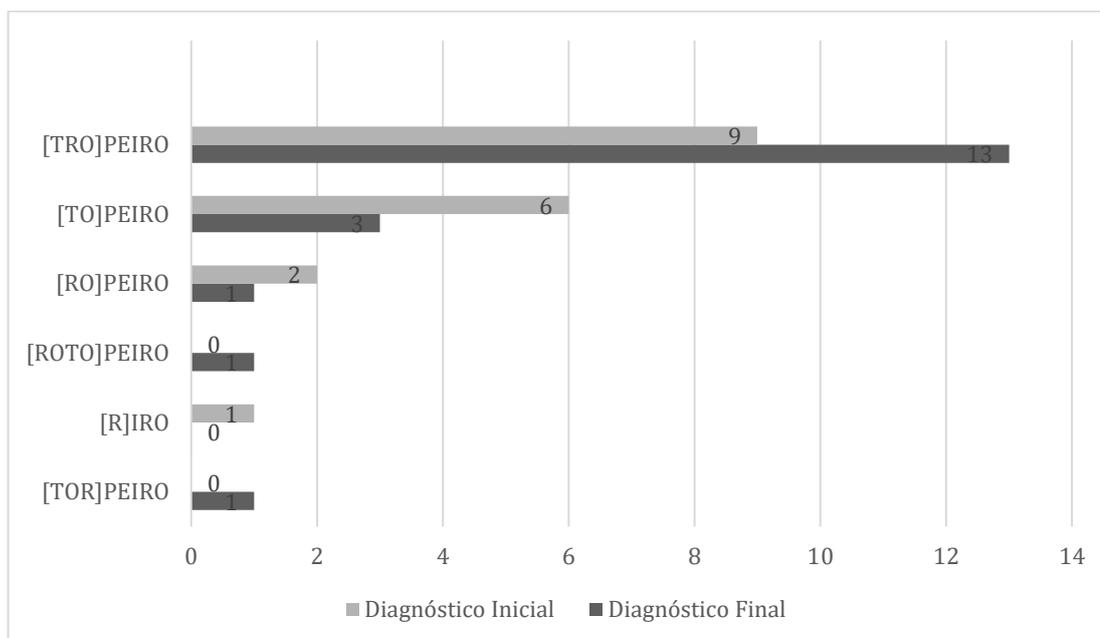
Elaborado pela autora.

A partir da análise do Gráfico 3, observa-se que 13 crianças apresentaram a grafia da sílaba CAR com todos os constituintes; apenas 4 crianças não representaram a rótica; 2 crianças não registraram a sílaba complexa e acrescentaram uma vogal após a letra R (CARONI), revelando um estranhamento de se ter uma consoante sem a vogal, ou seja, a lógica de pensamento da criança é que todas as palavras são compostas por sílabas canônicas: uma consoante vem sempre pareada com uma vogal. Uma criança escreveu CARRNE, isso demonstra a intenção de representar o fonema rótico ao final da sílaba, entretanto a criança

“erra” por ainda desconhecer uma regra contextual que determina que o dígrafo RR seja empregado entre vogais como em CARRO.

Conforme atestam pesquisas citadas anteriormente, na sílaba, quando o R ocupa a posição da coda, ele é facilmente percebido pela criança, de forma que se tem uma sílaba CVC representada em sua pronúncia e facilmente grafada em sua escrita. Barbosa e Montuani (2020, p. 31) constataram em sua pesquisa que “o volume de interações” ocorridas durante as atividades de escrita inventada da palavra CORDA (17) foi bem menor do que para a escrita da palavra: SUSTO (33). A expressão volume de interações utilizada pelas autoras, é empregada no sentido de indicar que a pronúncia do fonema rótico<sup>8</sup> representado pela letra R foi claramente notada e, por isso, grafada com mais assertividade, diminuindo a quantidade de questões levantadas pelas crianças acerca dessa unidade da estrutura silábica.

Gráfico 4 — Produções escritas da palavra TROPEIRO



Elaborado pela autora.

Considerando o total de 19 produções escritas da palavra TROPEIRO, temos que 13 crianças resolveram a sílaba CCV (TRO), uma criança transformou a sílaba CCV em CVC e 5 crianças transformaram a sílaba complexa em sílaba canônica, sendo que 3 escreveram TO e uma criança escreveu RO. Ao confrontar obedecendo, então, à hierarquia no processo de apropriação das estruturas silábicas, inversamente, apenas duas crianças resolveram

<sup>8</sup> Soares (2016, p. 321) esclarece, em nota de rodapé, que róticos são uma classe de segmentos consonantais com características articulatórias heterogêneas e que se relacionam fonologicamente entre si. Tanto em português quanto em outras línguas, os róticos são associados a segmentos relacionados ao som de r” (Silva, 2011:197).

diretamente a CCV, em contramão da escala progressiva de aprendizagem da estrutura silábica. Dessa forma, os dados apontam apenas como exceção a habilidade dessas duas crianças em resolverem uma sílaba mais complexa, antes de resolverem uma menos complexa, portanto a teoria de que a hierarquia entre as estruturas intrassilábicas tem efeito na hierarquia da aprendizagem da escrita dessas estruturas, anteriormente citada e fundamentada em Miranda (2009), também se faz predominante nesta pesquisa.

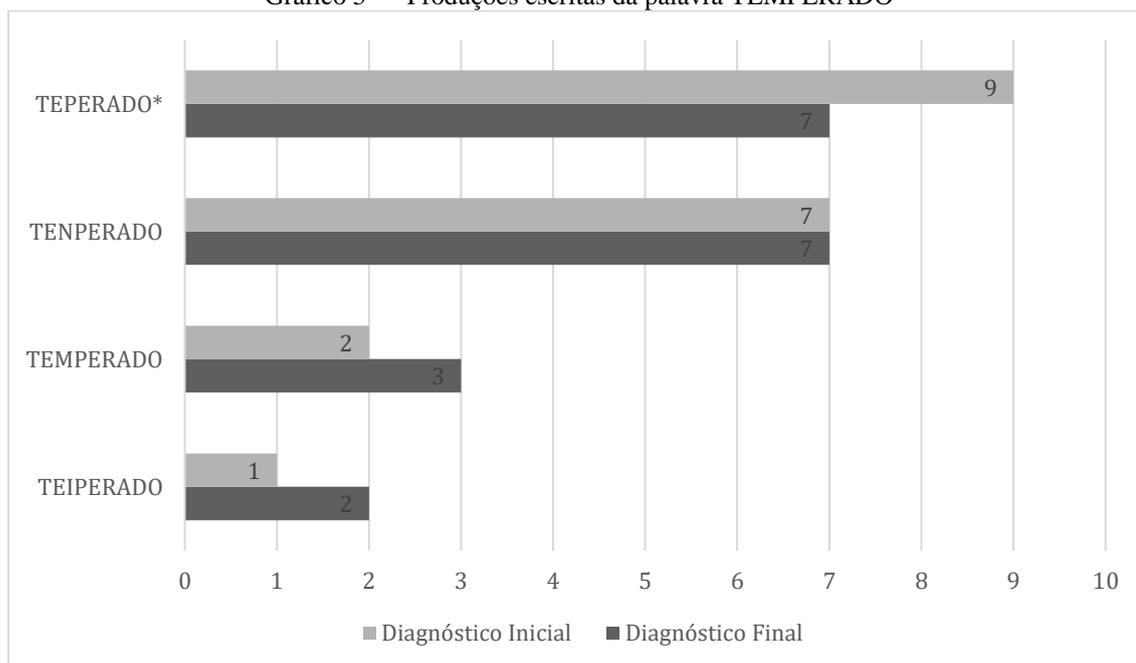
Por fim, na escrita da sílaba TRO, 6 crianças regularizaram a estrutura transformando-a em CV e, 1 criança deslocou a segunda consoante do ataque ramificado (TR) posicionando-a em coda (TOR). Essa mesma criança, na escrita de outra sílaba complexa (CAR), duplicou a estrutura acrescentando ao lado da coda R uma vogal, nos levando a concluir que sustenta a hipótese de que as palavras devem ser formadas pelo par CV, pois suas produções delimitaram as sílabas simples e, em todas as palavras solicitadas, ela adotou o padrão canônico: CARANE, TEPERADO, TORPERO.

Para a análise de escrita de palavras com consoante pós-vocálica: a sílaba CV nasal, é importante voltarmos ao exposto no tópico *Fases de conceitualização da escrita* e notarmos que, na escala de aquisição da estrutura silábica, a sílaba CV nasal não está posicionada entre os demais padrões silábicos, o que justificamos em Soares (2016; 2020), se tratar de um ponto de discussão entre os teóricos linguistas que, em revisão literária realizada por Miranda (2020), há contraposições

com relação ao *status* da nasal pós-vocálica, Bisol (1999) argumenta que a nasalidade fonológica decorre de uma sequência CVC<sub>[nasal]</sub>; Mateus e Andrade (2000), por seu turno, entendem que não se trata de uma coda, mas sim de um autosegmento nasal flutuante, sem lugar no esqueleto silábico, diretamente ligado ao núcleo; já Costa e Freitas (2001) consideram a existência de vogais nasais no sistema (Miranda, 2020, p. 10).

Coerente à interpretação adotada por Soares (2016, p. 319), tratamos da consoante pós-vocálica em que a coda seja a letra M ou N, como uma sílaba CV Nasal e não uma CVC<sub>[nasal]</sub>, pois essas letras não representam um fonema, “apenas nasalizam o núcleo da sílaba”. A representação da nasalidade é considerada como um desafio para as crianças no início do processo de alfabetização, que é confirmado ao analisar o Gráfico 5.

Gráfico 5 — Produções escritas da palavra TEMPERADO



Elaborado pela autora.

Começando a análise pelo diagnóstico inicial, nota-se que, de 19 crianças, 9 não marcaram a nasalidade. Uma criança marcou a nasalidade com a letra I, como opção vocálica para sustentação da vogal nasal, apontando que sabem que é preciso diferenciar o som na forma escrita, e 9 crianças fizeram a marcação de forma pertinente (com N ou M), demonstrando que conhecem a sua função de, ao final da sílaba CV, modificar a vogal. Sendo que 7 ainda desconhecem a regra ortográfica.

De acordo com Soares, a apropriação da marcação da nasalidade é mais fácil na fala do que na escrita, onde os erros são muito frequentes na sílaba CV nasal, “a criança identifica, na fala, a vogal, ainda que nasalizada, e julga que com ela representa também o fonema nasal (Soares, 2016. p. 223). Já 7 crianças, alfabetizadas em CV, não apresentaram nenhuma alternativa para alcançar a nasalidade da palavra, não trataram a sílaba TEM como uma sílaba que apresentasse uma representação para além da consoante e da vogal. Assim como em outros estudos (Miranda, 2005; 2009;), o maior índice de erros desta pesquisa também está na grafia das codas nasais.

### 3.3 Analisando a evolução de crianças que demonstraram progressos significativos em suas escritas

Esta seção é destinada à análise de produções escritas de três crianças com hipóteses iniciais silábico-alfabética<sup>9</sup> e alfabética CV e que avançaram em suas análises fonográficas e consciência intrassilábica, entretanto não registrando avanços necessariamente em todas as estruturas silábicas. Em cada palavra analisada, tomamos como foco a sílaba inicial e a sua estrutura, procurando demonstrar a originalidade do pensamento infantil e o seu desenvolvimento na construção da escrita alfabética: desde a fonetização da escrita, do uso de uma letra pertinente por sílaba, ao uso de duas letras pertinentes por sílaba, até o conflito de se apresentar mais de duas letras por sílaba e em qual posição. Para isso, vamos analisar as estratégias que Rafael, Dalton e Lana empregaram para escrever as sílabas complexas. No Quadro 8 podemos visualizar as escritas produzidas por Rafael:

Quadro 8 — Escrita individual de Rafael

DIAGNÓSTICO	PALAVRA ESCRITA		
	CARNE	TEMPERADO	TROPEIRO
Inicial	CANI	TPARADO	TOPEIRO
Final	CARNE	TEPERADO	ROTOPEIRO

Fonte: Elaborado pela autora.

Rafael escreveu, no diagnóstico inicial, CANI e no diagnóstico final CARNE, percebeu o valor sonoro da coda R, solucionou então a sílaba CVC. Na escrita da palavra TEMPERADO, é possível observar que a criança avançou no registro da sílaba TE, anteriormente grafada apenas com a letra T. Contudo, a nasalização da vogal não foi representada, por isso, não consolidou ainda a estrutura silábica CV Nasal. Já na escrita da palavra TROPEIRO, a criança escreveu, no diagnóstico inicial, a partir da estrutura CV, desejando escrever a sílaba TRO, escreve TO. No diagnóstico final ainda não consegue resolver o duplo ataque e em vez de TRO grafa ROTO.

Ao grafar sílabas CCV, os erros mais frequentes são omissão da segunda consoante ou sua troca de lugar e alteração dos fonemas que aparecem em diferentes intervalos silábicos

<sup>9</sup> Considerou-se, neste estudo, o registro da letra T para a sílaba TEM, como hipótese silábico-alfabética, que é a transição da escrita com uma letra por sílaba para duas letras por sílaba. Neste período misto as crianças escrevem uma sílaba com apenas uma letra como também já iniciam a representação de unidades intrassilábicas. Diferenciando-se do nível Alfabético (CV), quando todas as sílabas canônicas são representadas com duas letras pertinentes e as sílabas complexas recebem uma representação silábico-alfabética.

(Soares, 2016, p. 316). Com a intercalação de fonema e do efeito de regularização sobre a sílaba CCV transformada em CVCV, houve, por parte da criança, uma tentativa de reajustamento de suas representações de escrita anteriormente assimiladas, acomodando as novas representações, e “qualquer modificação da escrita no sentido de se fazer mais alfabética constitui uma conquista para a criança” (Ferreiro; Zamudio, 2008, p. 221). A escrita a seguir (Quadro 9) traz um dado diferente do mencionado anteriormente.

Quadro 9 — Escrita individual de Dalton

DIAGNÓSTICO	PALAVRA ESCRITA		
	CARNE	TEMPERADO	TROPEIRO
Inicial	CANI	TPRADO	RPRO
Final	CANE	TPERADO	TROPERO

Fonte: elaborado pela autora com dados da pesquisa.

Dalton escreveu CANI e CANE no diagnóstico inicial e final, respectivamente, ou seja, não demonstrou avanço na análise da sílaba CVC. Na escrita da palavra TEMPERADO, a primeira sílaba foi grafada com uma única letra (T), já na segunda sílaba grafou a consoante P e acrescentou a vogal E (PE), conclui-se que a criança demonstrou uma instabilidade na grafia das vogais nas sílabas, principalmente quando o nome da letra auxilia na representação da sílaba (TE).<sup>10</sup> Contudo, representa o ataque duplo em TRO, saltou de uma escrita no primeiro diagnóstico quando as duas primeiras sílabas da palavra TROPEIRO foram representadas somente por uma consoante R para TRO e P para PEI, demonstrando inicialmente uma “centração alternada”<sup>11</sup> (Ferreiro, 2013, p. 72) no aspecto consonântico da sílaba, evoluindo para uma escrita alfabética no diagnóstico final, sem mais centrar-se apenas nos aspectos consonantais, os aspectos vocálicos também foram representados na sílaba e registra TROPERO.

A escrita de Lana (Quadro 10) demonstra avanços na escrita das sílabas CVC e CCV. Com registro da coda R em CARNE e representando o duplo ataque consonantal em TROPEIRO, sendo que, no diagnóstico inicial, escreveu **CANI** e **ROPEIRO**. As escritas da palavra que apresentava uma estrutura CV Nasal foram produzidas igualmente nas duas oportunidades: TEPERADO, sem marcação da nasalidade.

<sup>10</sup> Princípio acrofônico: o nome da letra traz em si o fonema que ela representa: B, D, P, T, V, Z (Soares, 2016, p. 220).

<sup>11</sup> Centração alternada: explica a percepção alternada dos aspectos sonoros e constituintes da unidade silábica. A autora faz uma analogia da escuta da sílaba com a escuta de um acorde musical, a criança faz uma “centração privilegiada nas vogais (as cordas que vibram) passa-se a escutar o mesmo acorde musical procedente de outros instrumentos (não vogais).

Quadro 10 — Escrita individual de Lana

DIAGNÓSTICO	PALAVRA ESCRITA		
	CARNE	TEMPERADO	TROPEIRO
Inicial	CANI	TEPERADO	ROPEIRO
Final	CARNE	TEPERADO	TROPEIRO

Fonte: elaborado pela autora.

A partir da análise das escritas de Rafael, Dalton e Lana podemos afirmar que a sílaba canônica é a que serve de referência para a compreensão do princípio alfabético. Tanto Rafael quanto Lana são exemplos do processo de aprendizagem da escrita influenciado pela hierarquia de dificuldade de aquisição da estrutura silábica, enfrentada por crianças no início da alfabetização, citada por Ferreiro e Zamudio (2008) e Miranda (2009b, p. 413 *apud* Soares, 2016, p. 314). Isso significa que as crianças resolvem primeiramente a sílaba CV, em seguida a CVC e depois a CCV. Entretanto, na escrita de Dalton, mesmo não vencendo os desafios da sílaba CVC, demonstrou avanço na escrita da sílaba CCV, uma sílaba ainda mais complexa (Quadro 9).

Em síntese, as crianças pesquisadas empreenderam esforços no sentido de estruturarem as suas escritas a partir da sílaba padrão CV, no diagnóstico inicial e, posteriormente, buscaram reestruturar suas escritas a fim de solucionar o registro das sílabas complexas. Diante do desafio, as crianças buscaram as seguintes estratégias: (1) apagamento da coda, ou seja, simplificaram a sílaba CVC em CV (CANI) omitindo a coda R; (2) duplicando a sílaba, ou seja, transformando a sílaba CVC em duas sílabas gráficas, transformando a dissílaba em trissílaba, por exemplo, CARANE; (3) desordem com pertinência, ou seja, transformando a sílaba CCV em CVC — escreve TORPEIRO para TROPEIRO; (4) apagamento da nasalidade (TEPERADO para TEMPERADO), o desafio aqui a ser superado pela criança é perceber que a letra M, nesta posição, não tem um valor sonoro próprio, apenas modifica o valor sonoro da vogal. De forma que a desordem com pertinência, possível para as codas citadas anteriormente, não é uma solução para o caso da nasalidade, pois em nenhum momento foi registrado TMEPERADO ou a sílaba foi acrescida de vogal e transformada em CV: TEMERADO ou TENEPERADO.

O propósito deste capítulo e da análise feita aqui é o de mostrar o esforço cognitivo empenhado pela criança na organização de suas escritas, a partir de resultados obtidos em condições de produção individual. No Capítulo 4, serão apresentados alguns episódios do Programa de Escrita Inventada que nos permitem analisar as mediações pedagógicas em conjunto com as verbalizações das crianças e as interações entre pares.

## CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DAS MEDIAÇÕES

### 4.1 Categorias de mediação

Neste tópico, será feita a análise de alguns episódios das oito sessões do Programa de escrita Inventada para categorização das mediações. Para isso, foi realizada uma descrição dos episódios e feita análise das mediações e das interações entre as crianças que favoreceram a apropriação do SEA. Sob o ponto de vista de Franco (2003), a “categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos” (Franco, 2003, p.51).

Para a definição das categorias, foram evidenciadas as narrativas mais frequentes que a pesquisadora emitia com o objetivo de sustentar ou provocar uma reflexão metalinguística e incentivar a escrita colaborativa da palavra solicitada. Para reflexão, selecionamos as estratégias que foram mais efetivas e com as quais as crianças puderam interagir, pois

un análisis detallado de las estrategias de ayuda que ocurren durante las discusiones en grupo, parece esencial para poder estudiar el rol de mediación del adulto, de cara a la potenciación de dinámicas de interacción más efectivas en el aprendizaje temprano de la lectoescritura (Alves Martins, *et. al.*, 2017, p. 165).

Nesta pesquisa, além de observar as mediações recorrentes e predominantes da pesquisadora, alguns estudos também foram considerados como referência para a instalação das categorias de mediação de acordo com a qualidade da interação e diálogos estabelecidos nas atividades de escrita inventada, como Alves Martins *et. al.* (2017); Barbosa e Montuani (2020); e Maciel e Oliveira (2020). Assim como nos ajudaram o trabalho de Monteiro e Santos (2020) nos inspirando a análise dos conhecimentos mobilizados pela criança em situação de aprendizagem mediatizada em pequenos grupos.

Os episódios em destaque foram selecionados de acordo com: (1) a *estrutura silábica* da palavra solicitada para escrita em determinada sessão, estabelecendo como critério as palavras com estrutura silábica análogas às estruturas CVC, CCV e CV nasal; (2) *contexto verbal* de mediação e interação, pois foram eles os elementos fundamentais para definição de seis categorias de mediação.

Desta forma, as mediações feitas pela pesquisadora pautavam-se nas seguintes categorias: (1) **gestão do grupo**: garantir a participação de todos e estabelecer o entendimento da regra de somente registrar a letra da palavra, apenas quando todos concordassem; (2) **contextualização da palavra** a ser escrita, selecionada a partir da história do livro “Bom dia, todas as cores”. Essa história foi lida e comentada anteriormente, certificando-se da compreensão do seu significado pelas crianças, ativando, assim, o acesso ao léxico mental,

visando garantir o reconhecimento do significado da palavra; de sua pronúncia e sua forma ortográfica (Coltheart *et al.* 2001); (3) **pistas fonológicas** para apoio à reflexão grafofonêmica, destacando os sons, sílabas em análise e pronúncia da palavra; (4) **registro escrito** da palavra feito pela mediadora até a 6ª sessão e, nas duas últimas, assumida por uma das crianças do grupo; (5) após a escrita da palavra, era feita uma **leitura de verificação** pelas crianças; (6) **confronto** da escrita produzida pelas crianças com a escrita convencional.

A seguir, será apresentada cada categoria, sua definição e exemplos.

Imagem 1 — Categorias de mediação

<p style="text-align: center; font-size: 24px; font-weight: bold;">MEDIações</p> 	CATEGORIA	DEFINIÇÃO	EXEMPLO
	1) Gestão do grupo	Incentivo e manutenção das falas visando a participação de todos.	<i>(M): Espera! Deixa eu só escutar o Davi.</i> <i>(M): eu só posso escrever quando todo mundo deixar e concordar.</i>
	2) Contextualização da palavra a ser escrita	Retomada da palavra a partir da história do livro "Bom dia, todas as cores", certificando-se da compreensão do seu significado, visando garantir o reconhecimento do significado da palavra; de sua pronúncia e sua forma ortográfica (Coltheart <i>et. al.</i> 2001);	<i>(M): Lembra que o camaleão queria ser bonzinho pra todo mundo? Pensei de escrevermos a palavra MUNDO.</i>
	3) Pistas fonológicas	A pesquisadora-mediadora (M) destaca os sons, sílabas e pronúncias da palavra solicitada para apoiar a reflexão grafofonêmica.	<i>(M): Patrícia, a palavra verde tem o som do R: VERRR - DE. Então o R tem que aparecer mesmo. Ele aparece aqui no meio (aponta na ficha) e escuta ele aqui: VERRR - DE".</i>
	CATEGORIA	DEFINIÇÃO	EXEMPLO
	4) Registro escrito da palavra	Letra caixa alta em cartões de fundo branco. Mediadora (M) escreva até a 6ª sessão e as crianças assumiram a função nas 7ª e 8ª sessão.	
	5) Leitura de verificação	Após a escrita da palavra ou parte dela, era feita uma leitura de verificação.	<i>(M): Ficou assim a palavra (mostra a ficha). Leiam pra mim passando o dedinho.</i>
	6) Confronto entre escritas	Comparação entre a escrita produzida pelas crianças e a escrita convencional: 	<i>(M): A outra criança pensou assim.</i> <i>Criança: BRETO: PRETO. Este está errado e esse está certo.</i> <i>Criança: Esse aqui está errado por causa do som.</i>

Elaborado pela autora.

#### 4.2 Interação entre pares e a mediação do adulto: efeitos na produção escrita

Para análise das mediações, vamos apresentar alguns fragmentos das sessões do Programa de Escrita Inventada das palavras: VERDE; COR; MUNDO e PRETO, que estão postas em relação com as palavras presentes na atividade diagnóstica: CARNE; TEMPERADO e TROPEIRO, todas apresentando as estruturas silábicas: CVC, CV nasal e CCV, respectivamente.

O Quadro 11 apresenta um fragmento das mediações e interações envolvidas na escrita da palavra VERDE, cuja primeira sílaba é uma CVC terminada em R (coda).

Quadro 11— 4ª Sessão: Escrita da palavra VERDE: Patrícia e Dalton

(M): “Na história, o camaleão mudou de cor, teve uma hora que ele mudou para verde. Eu pensei, vamos escrever verde?”  
 Patrícia e Dalton: “V”.  
 Patrícia e Dalton: “E”.  
 (M): “Dalton, depois do E, qual letra você acha que vem?”  
 Patrícia: “D”.  
 (M): “Só um minutinho, Patrícia”.  
 Dalton: (pausa) “D”.  
 (M): “E a gente quer escrever qual palavra?”  
 Patrícia: “VERDI”  
 (M): E termina com?  
 Crianças: “I”.  
 (M): (Registra a palavra: VEDI)  
 (M): “Ficou assim a palavra” (mostra a ficha) “Patrícia, lê para mim passando o dedinho”.  
 Patrícia: “VER – DI”.  
 Dalton: “VER – DI”.  
 (M): “Tá bom, gente? Acabamos?”  
 Dalton: “Não”.  
 (M): “Por quê?”  
 Dalton: “Tem que ter um R”.  
 Patrícia: “R! VER-DE” (repete a fala de Dalton).  
 Dalton: “Tinha que ter um R aqui no lugar do E” (aponta em direção a letra E).  
 (M): “No lugar do E?”  
 Dalton: (sussurra a palavra e fica pensando)  
 (M): “E você, Patrícia, o que você acha?”  
 Patrícia: “É com I” (aponta para a letra I na ficha)  
 (M): “A Patrícia acha que aqui” (aponta a última letra) “é com I mesmo”.  
 (M): “Dalton você acha que tem que tirar o E?” (aponta para a letra E na ficha)  
 Dalton: “Tem que ter um R aqui no meio”.  
 (M): “Me mostra onde você acha que tem R?”  
 Dalton: “Tá vendo? Tem que pôr o R, depois é a letra D”.  
 (M): “Ah, entendi. Então vou mostrar para vocês o jeito que a outra criança escreveu”.  
 Patrícia: “VER DE... VERDI” (lê assim que a ficha é levantada)  
 (M): “E a gente escreveu assim” (mostra a escrita convencional e a não convencional).  
 Patrícia: “VEDI”.  
 (M): “[...] Onde está escrito VERDE?”  
 Dalton: (aponta a escrita convencional)  
 (M): “Patrícia, aqui...” (aponta para a escrita convencional) “tá escrito o quê?”

Patrícia: “VER – DE”.  
 (M): “E aqui embaixo?”  
 Dalton: “VEDI”.  
 Patrícia: “VEDI”.  
 (M): “E a gente quer escrever VEDE ou VERDE?”  
 Crianças: “VERDI”.  
 (M): “Qual jeito está melhor para escrever a palavra VERDE, gente?”  
 Dalton: “O de cima” (aponta a ficha com a escrita convencional).  
 Patrícia: “Acho que é o de baixo”.  
 (M): “Patrícia, a palavra verde tem o som do R. VERRR - DE. Então o R tem que aparecer mesmo”.  
 (M): “Ele aparece aqui no meio” (aponta na ficha) “escuta: VERRR-DE”.  
 (M): “Mas aí, a gente escreveu VEDI. Se eu não coloco o R, fica VEDI”.  
 (M): “E a gente quer VEDI ou VERDE?”  
 Patrícia: “VERDI”.

No episódio da escrita da palavra VERDE, após retomar a palavra e seu sentido na história, a mediadora organizou os turnos de falas, ou seja, as verbalizações das crianças, exceto quando já demonstravam ter internalizado a dinâmica. Logo, Dalton e Patrícia se organizaram ditando de uma vez as duas letras iniciais da palavra, em sequência: V e E, demonstrando que sabem que a sílaba VE é composta pelo som que carrega o nome da letra V /ve/ mais o som da letra E. Em seguida, é pedido para Dalton que indique a letra que vem na sequência. A mediadora pergunta: “Dalton, depois do E qual letra você acha que vem?”. As duas crianças optaram pela letra D, sem considerarem imediatamente uma terceira letra que modificaria a sílaba CV e uma delas concluiu que VERDE terminaria com I.

Nota-se que as duas crianças acreditavam, inicialmente, que as palavras são compostas por sílabas canônicas, pois não incluíram a letra R na escrita. Entretanto, após a leitura de verificação, Dalton interpõe: “Tem que ter um R aqui no meio”. A mediadora solicita a confirmação de sua resposta: “Me mostra onde você acha que tem R?”. Nesse momento, ficou claro que Dalton reformulou sua escrita, afirmou com convicção e apontou: “Tá vendo? Tem que pôr o R, depois é a letra D”. Nesse momento, a pesquisadora preferiu fazer o confronto com a escrita convencional. Após o confronto, observa-se que Dalton tem certeza da necessidade da letra R no meio da palavra, mas Patrícia ainda apresenta dúvidas, então a pesquisadora interveio: “Patrícia, a palavra verde tem o som do R. VERRR-DE. Então o R tem que aparecer mesmo”. E pergunta: “E a gente quer VEDI ou VERDE?”. E a criança responde que é VERDE. Neste episódio ficou evidente que para algumas crianças a leitura de verificação é suficiente para possibilitar a revisão da hipótese inicial, mas, para outras, é preciso provocar outras reflexões sobre a palavra que está sendo escrita.

Ao retomar o diagnóstico final das duas crianças (Tabela 1), a escrita da CVC ainda foi produzida com apagamento da coda. Isso revela uma outra dimensão do processo ensino

aprendizagem, que retoma o desenho teórico de Vygotsky sobre as zonas de desenvolvimento: real e potencial. Mesmo Dalton tendo revisado sua hipótese inicial em contexto colaborativo e mediatizado pela pesquisadora, no diagnóstico final, ainda não consolidou o registro da sílaba CVC com a coda R.

Imagem 2 — Síntese das categorias de mediação da sessão de escrita da palavra VERDE: Patrícia e Dalton

<p style="text-align: center;"><b>MEDIAÇÕES</b></p> 	CATEGORIA	DEFINIÇÃO	EXEMPLO
	1) Gestão do grupo	Incentivo e manutenção das falas visando a participação de todos, exceto quando já demonstravam ter internalizado a dinâmica.	<p>(M): Dalton, depois do E qual letra você acha que vem?</p> <p>(M): Só 1 minutinho Patrícia.</p>
	2) Contextualização da palavra a ser escrita	Retomada da palavra a partir da história do livro "Bom dia, todas as cores".	<p>(...) o camaleão mudou de cor(...) vamos escrever verde? (...)</p>
3) Pistas fonológicas	A pesquisadora-mediadora (M) destacando os sons, as sílabas e pronúncia da palavra para apoiar a reflexão grafofonêmica.	<p>(M): E a gente quer VEDI ou VERDE?</p> <p>(M): Ele aparece aqui no meio (aponta na ficha), escuta ele: VERRR - DE.</p>	
	CATEGORIA	DEFINIÇÃO	EXEMPLO
	4) Registro escrito da palavra	Letra caixa alta em cartões de fundo branco. Mediadora (M) escreveu até a 6ª sessão e as crianças assumiram a função nas 7ª e 8ª sessões.	
	5) Leitura de verificação	Após a escrita da palavra ou parte dela, era feita uma leitura de verificação.	<p>(M): Ficou assim a palavra. Patrícia lê pra mim passando o dedinho.</p> <p>Dalton: Tá vendo? Tem que por o R, depois é a letra D (apontando a direção na ficha).</p>
6) Confronto entre escritas	<p>Comparação entre a escrita produzida pelas crianças e a escrita convencional.</p> 	<p>(M): Qual jeito está melhor para escrever a palavra verde, gente?</p> <p>Criança: O de cima (aponta a ficha com a escrita convencional).</p>	

Elaborado pela autora.

O próximo episódio (Quadro 12) que será analisado envolve a escrita da palavra MUNDO, que apresenta a estrutura CV Nasal na primeira sílaba.

Quadro 12 — 6ª Sessão: Escrita da palavra MUNDO: Patrícia e Júnia

(M): “Lembram que o camaleão queria ser bonzinho com todo MUNDO?”  
 (M): “MUNDO é uma boa palavra para a gente escrever. Você pode escrever MUNDO, Júnia? Só tem que escrever se Patrícia achar que é assim, tá? MUNDO começa com qual letra?”  
 Patrícia: “M”.  
 Júnia: “M”.  
 (M) “E depois do M?”.  
 Patrícia: “U”.  
 Júnia: “U”.  
 (M): “E depois do U?”  
 Patrícia: “D – O”.  
 (M): “O que você acha, Júnia?”  
 Júnia: “N”.  
 Patrícia: “MUN-DO”.  
 (M): “A Júnia acha que tem o N e Patrícia acha que não tem. Ela acha que é: MU-DO. E Júnia acha que tem N”.  
 Júnia: “Munn-do. Se não, vai ficar MU-DO”.  
 (M): “Se escrever M-U-D-O, igual você me falou, fica como?”  
 Patrícia: “MUN-DO”.  
 (M): “M com U?”  
 Patrícia: “MU”.  
 (M): “E o D com O?”  
 Patrícia: “D com O. DO”.  
 (M): “Queremos escrever?”  
 Patrícia: “Mundo”.  
 (M): “Então, a gente colocou o M e o U. Depois da letra U precisa de qual letra?”  
 Patrícia: “N”.  
 (M): “Agora você (Patrícia) acha que precisa de N?”  
 Patrícia: (acena) “Sim”.  
 (M): “Por que você acha que tem que colocar um N lá?”  
 Patrícia: “Porque vai ficar assim: mudo e mundo”.  
 (M): “E depois do Mun?”  
 Patrícia: “D-U”.  
 Júnia: “D-O”.  
 (M): “A Patrícia tinha pensado que era D-U. O D pode colocar, todo mundo acha que é D”.  
 (M): “Por que você tinha pensado que era com U?”  
 Patrícia: “Porque ficava mundu”.  
 (M): “No jeito de falar, né. Fala com U, mas escreve com a letra...”  
 Patrícia: “O”.  
 Patrícia: “MUN-DO”.  
 (M): “Júlia”.  
 Júlia: “MUNDO”.  
 (M): “Lembra da história do E com som de I? Agora é a história do O com som de U”.  
 (M): “Patrícia, lê aqui passando o dedinho”.

No episódio transcrito anteriormente, as categorias de mediação foram :(1) gestão do grupo, com a instrução feita pela pesquisadora sobre quem seria a escriba; (2) contextualização da palavra escrita e (3) pista fonológica (Quadro 12), que podem ser observadas na fala da mediadora que pronunciou a palavra por cinco vezes antes de iniciarem

a sua escrita, para que, além de contextualizá-la na narrativa, as crianças pudessem ativar seus conhecimentos sobre a palavra solicitada.

Retomar o que cada criança falou também foi uma estratégia utilizada para que elas pudessem revisar o próprio pensamento e buscar compreender o pensamento da colega, realizando uma operação cognitiva de (re)criar mentalmente a palavra a ser escrita de acordo com a hipótese de cada participante, inclusive instigadas pela indagação da pesquisadora, quando pergunta como ficaria a palavra conforme ditado pela criança: “Se escrever M-U-D-O, igual você me falou, fica como?”. Em seguida, notando que a criança contempla o som da nasalidade na sua fala, mas não percebe a ausência de uma letra (N) que a representasse na escrita ditada, a mediadora promove uma separação silábica verbalmente para apoiar a reflexão necessária à primeira sílaba CV + (nasal) = MU + (N), onde a letra N no final de sílaba não tem um som próprio, mas muda para nasal o som do núcleo vocálico (U) formando um dígrafo (UN). E como resultado, ao ser perguntada novamente: “Depois da letra U, precisa de qual letra?”. Patrícia toma a iniciativa de ditar a letra N e explica as duas diferentes palavras que se formam a depender do emprego, ou não, da consoante após a letra U.

A outra criança, Júnia, influenciada pela função de escriba, atuou se portando como a mais experiente, foi a primeira criança a considerar a letra N na escrita, e durante a sessão aguardava a colega pensar sobre a escrita, assim como deu pistas fonológicas prolongando a nasalidade proporcionada pela letra N. Em conclusão, no diagnóstico inicial, Júnia não representou a nasalidade, na sessão em análise pôde considerar a letra N e, no diagnóstico final, escreveu TEIPERADO.

Para as crianças, escrever a palavra MUNDO — 6ª sessão do Programa, foi mais fácil que escrever a palavra TEMPERADO, presente no diagnóstico inicial e final. A CV nasal U e a CV nasal com E funcionam de formas diferentes, pois fonologicamente a letra U já é uma vogal nasal e a letra E se tornou nasalizada pela letra N. O som original da letra U /~u/ favoreceu a representação escrita do fonema nasal e, assim como na pesquisa de Miranda (2009, p. 15), a presença da vogal “e” favoreceu os erros na escrita da palavra “temperado”, omitindo a consoante “m”.

Imagem 3 — Síntese das categorias de mediação da sessão de escrita da palavra MUNDO: Patrícia e Júnia

MEDIações		CATEGORIA	DEFINIÇÃO	EXEMPLO
	1) Gestão do grupo	Incentivo e manutenção das falas visando a participação de todos.	(M): <i>Só tem que escrever se Patrícia achar que é assim, tá? MUNDO começa com qual letra?</i>	
	2) Contextualização da palavra a ser escrita	Retomada da palavra a partir da história do livro "Bom dia, todas as cores".	(M): <i>Lembram que o camaleão queria ser bonzinho com todo MUNDO?</i>	
	3) Pistas fonológicas	A pesquisadora-mediadora (M) destacando os sons, sílabas e pronúncia da palavra para apoiar a reflexão grafonêmica.	(M): <i>A Júnia acha que tem o N e Patrícia acha que não tem. Ela acha que é: MU - D-O. E Júnia acha que tem N.</i>  (Júnia): <i>Munn - do. Se não vai ficar mu - do.</i>	
	- Retomada de ideias	Mediadora repete o pensamento exposto pela criança. Objetivo: revisar o próprio pensamento e buscar compreender o pensamento do colega.	(M): <i>Se escrever, Patrícia, M - U - D - O, igual você me falou, fica como?"</i>	
	4) Registro escrito da palavra	Letra caixa alta em cartões de fundo branco. Mediadora (M) escriba até a 6ª sessão e as crianças assumiram a função nas 7ª e 8ª sessão.	(M): <i>Você pode escrever MUNDO, Júnia?</i> 	
	5) Leitura de verificação	Após a escrita da palavra ou parte dela, era feita uma leitura de verificação.	(M): <i>Então, a gente colocou o M e o U lá. Depois da letra U precisa de qual letra?</i>  (M): <i>Patrícia, lê passando o dedinho.</i> 	

Elaborado pela autora.

Considerando que “a criança, na fase inicial de aprendizagem da língua escrita aprende que cada letra da palavra se identifica com um fonema, e assim estranha a representação da vogal nasal por duas letras, a vogal e uma consoante, M ou N” (Soares, 2020, p.170), as estratégias de mediação empregadas e a interação com a colega Júnia foram fundamentais para a compreensão de Patrícia sobre a necessidade de marcar a nasalidade daquela sílaba na escrita.

No próximo episódio (Quadro 13), selecionamos a escrita da palavra MUNDO por outro grupo com a intenção de mostrar que muitas crianças partem da hipótese de que não é necessário marcar a nasalidade, mesmo que pronunciada na oralidade. Isso reforça o argumento de Miranda (2009) de que a frequente ausência da marca de nasalização com N ou M na escrita de crianças em fase de alfabetização está relacionada à estrutura da sílaba, em que a consoante nasal pós-vocálica agrega diretamente ao núcleo da sílaba.

Quadro 13 — 6ª Sessão: Escrita da palavra MUNDO: Sara, Rafael, Estela, Lara e Túlio.

(M): “Lembra que o camaleão queria ser bonzinho para todo mundo? Pensei de escrevermos a palavra MUNDO”.

Sara: “Nossa, muito fácil!”

(M): “MUNDO começa com qual letra?”

Sara: “M”.

Outros: “M”.

(M): “Depois do M vem a letra...”

Rafael: “U”.

Estela e Rafael: “U”.

Lara: “U”.

(M): “Agora, Lara, depois do U vem o quê?”

Lara: “D”.

(M): “E você, Rafael?”

Rafael: “D”.

Túlio: “D”.

(M): “Então depois do U, põe D?”

Sara: “Não. O N”.

Estela: “Não. É o N”.

Sara: “Tem que puxar, MUNNNN”.

Túlio: “N”.

Lara: “O que você colocou?”

(M): “Mostra para a gente”.

Sara: (mostra a ficha)

Lara: “Então, é o D”.

Sara e Estela: “MUNNN”.

(M): “O que você acha, Rafael?”

Rafael: “D”.

(M): “M com U, fica o quê?”

Sara: “Ia ficar MU-DO”.

Estela: “MU”.

(M): “Lara, depois do D, você coloca qual letra?”

Lara: “Eu vou com meus amigos, coloca o N aí, logo”.

(M): “Não, não. O Rafael também acha que é o D”.

Estela: “Mas 4 contra 1, ganhou”.

(M): “Mas não é um jogo”.

(M): “Por que você acha que tem que colocar o N aí?”

Estela: “Uai, para fazer o barulho do MUNNN”.

(M): “E por que você (Rafael) acha que não precisa colocar o N aí no meio?”

Rafael: “Não sei!”

(M): “Se você não colocar o N, vai ficar o quê?”

(M): “Olha só, você colocou M com U, não foi?”

Rafael: “Sim”.

(M): “Agora você vai colocar D com quê?”

Rafael: “D com O”.

(M): “M com U, fica o quê?”

Todos: “MU”.

(M): “D com O, dá?”

Rafael: “DO”.

Estela: “Mudo!”

(M): “Mudo! Eu quero escrever MU-DO ou MUNNNNNNDO?”

Sara: “MUNNNNDO!”

Túlio: “MUNDO”.

(M): “E aí, Rafael. Se eu colocar MU com DO, MU-DO, MU-DO”.  
 (M): “Deu, Rafael?”  
 Rafael: “Não. O N”.  
 (M): “Por que que não deu, Rafael?”  
 Rafael: “Porque vai ficar MU-DO”.  
 (M): “E eu quero?”  
 Rafael: “MUN-DO”.  
 (M): “Então, está faltando o quê?”  
 Rafael: “N”.  
 (M): “Onde?”  
 Rafael: (aponta o dedo na ficha)  
 (M): “Depois do?”  
 Rafael: “U”.  
 (M): “Deu, gente?”  
 Todos: “Sim”  
 (M): “Então agora a Sara pode escrever o N”.  
 (M): “E aí, Lara? Depois do N vem?”  
 Lara: “D”.  
 (M): “Túlio?”  
 Túlio: “D”.  
 Estela e Rafael: “D”.  
 (M): “E termina com?”  
 Todos: “O”.  
 [...]

Nesta sessão de escrita da palavra MUNDO, o agrupamento reuniu crianças em níveis adjacentes, com diferentes ritmos de aprendizagem. Já Alfabéticas CV na maior parte das palavras escritas, contudo superando desafios na escrita de sílabas complexas. A mediação para a aprendizagem e a diversidade de saberes das crianças sobre a escrita possibilitou a elas colaborarem umas com as outras. Ao iniciarem a escrita coletiva, os elementos canônicos foram todos inseridos com pertinência, as letras M, U, D, O e acordados por todos; entretanto, Sara e Estela reivindicaram a inserção de uma letra, “Tem que puxar MUNNN”, e o sentido da palavra, “Ia ficar Mudo!”

Lara e Rafael não acompanham o raciocínio de seus pares e a pesquisadora então retoma a escrita da palavra e solicita que Rafael faça a leitura e compare a diferença entre as escritas das palavras MUDO e MUNDO. E a partir dessa reflexão mais a observação da palavra escrita com cada sílaba sendo descoberta, Rafael responde entendendo a falta do elemento nasalizador, vozeando a diferença fonológica da letra N após a vogal e aponta na palavra escrita a posição desse elemento, isso ajuda a estabilizar o conhecimento fonêmico acerca das letras que formam dígrafos, pois “é a representação dos fonemas por letras que, tornando visíveis palavras sonoras, suscita a sensibilidade fonêmica [...]” (Soares, 2020, p. 124).

A interação com Sara e com Estela alavancou o entendimento das demais crianças do grupo e, analisando a falta de um segmento sonoro nas hipóteses dos pares menos experientes, fizeram o exercício de localizá-lo na pauta sonora da palavra e, nesse contexto de mediação e interação, compartilharam a informação com o grupo, configurando uma atividade colaborativa que favorece o processo de estabilização de suas escritas já alfabéticas.

Imagem 4 — Síntese das categorias de mediação da sessão de escrita da palavra MUNDO: Sara, Rafael, Estela, Lara e Túlio

MEDIações			
	CATEGORIA	DEFINIÇÃO	EXEMPLO
	1) Gestão do grupo	Incentivo e manutenção das falas visando a participação de todos.	(M): E você, Richard? (M): Mas não é um jogo... Por que você acha que tem que colocar o N aí?
	2) Contextualização da palavra a ser escrita	Retomada da palavra a partir da história do livro "Bom dia, todas as cores".	(M): Lembra que o camaleão queria ser bonzinho pra todo mundo? Pensei de escrevermos a palavra MUNDO.
	3) Pistas fonológicas	A pesquisadora-mediadora (M) destacando os sons, sílabas e pronúncia da palavra para apoiar a reflexão grafonêmica.	(M): Mudo! Eu quero escrever MU - DO ou MUNNNNNDO? Sara: em que puxar, <u>Munn</u> . (M): Se eu colocar MU com DO, mudo, mudo. Deu Richard?
	4) Registro escrito da palavra	Letra caixa alta em cartões de fundo branco. Mediadora (M) escreva até a 6ª sessão e as crianças assumiram a função nas 7ª e 8ª sessão.	(M): Aonde? Richard (aponta o dedo na ficha)
	5) Leitura de verificação	Após a escrita da palavra ou parte dela, era feita uma leitura de verificação.	(M): Mostra pra gente. (M): Beleza, gente! Agora eu consigo ler? (descobrimo com a mão sílaba por sílaba).

O próximo episódio que será descrito, no Quadro 14, explora a escrita da palavra PRETO, com estrutura CCV na primeira sílaba.

Quadro 14 — 1ª Sessão: Escrita da palavra PRETO: Patrícia, Dalton e Júnia.

<p>(M): “Teve uma hora que o camaleão trocou de cor, de branco para preto [...]. Vamos tentar escrever essa palavra? PRETO começa com qual letra, gente?” Dalton e Júnia: “P”. (M): “É, Patrícia? Então a primeira letra é a letra P. E como continua agora? O que que a gente quer escrever mesmo?” Todos: “PRETO”. Júnia: “R”. (M): “Você acha que é R?” (Pergunta a Dalton).</p>
---

Dalton: “Sim”.  
 (M): “E você, Patrícia?”  
 Patrícia: “R”.  
 (M): “Se eu colocar R aqui forma o quê?”  
 Patrícia: “PRE”.  
 Júnia: “PRE”.  
 Dalton: “PRE”.  
 (M): “Só de colocar o R aqui dá para fazer PRE?”  
 Todos: “Não”.  
 (M): (Mostra a escrita PR) “E agora o que é que a gente tem?”  
 Patrícia: “E”.  
 Júnia: “E”.  
 Dalton: “E”.

Neste episódio, a escrita da palavra **PRETO** realizada na primeira sessão do PEI não trouxe desafios para as crianças, esse fato parece evidenciar que mais da metade das crianças da turma tinha a percepção da sílaba PRE.

No Gráfico 4, considerando o total de 19 produções escritas da palavra TROPEIRO, temos que treze (13) crianças resolveram a sílaba CCV (TRO), inclusive Dalton, um novo dado observável, pois ele não resolveu a escrita da CVC, considerada em outras pesquisas como menos complexa do que a CCV.

Uma vez resolvidas as sílabas canônicas, trazemos as estratégias de escrita adotadas pelas crianças em suas tentativas de resolver a sílaba CCV (com R) na primeira sessão de escrita da palavra **PRETO** e no diagnóstico individual inicial e final (**TROPEIRO**). Durante a sessão do Programa, o ataque CC não provocou dificuldades na escrita que foi produzida coletivamente, mas nos diagnósticos individuais os problemas surgiram. Do grupo de seis crianças que não resolveram a sílaba CCV (TRO), cinco delas omitiram uma das duas consoantes que compõem o ataque duplo fazendo um ajuste na sílaba complexa de forma que ela atendesse ao padrão canônico, de modo que quatro crianças escreveram TO e uma criança escreveu RO. Das seis crianças, apenas uma escreveu a sílaba em desordem, trocando de lugar a segunda consoante transformada em coda, escreveu TOR. Segundo Ferreira (2013, p. 230), “esta resposta não pode ser considerada com resultado de uma análise insuficiente do ataque consonântico composto já que as duas consoantes envolvidas aparecem, embora a segunda delas em posição coda”.

Quadro 15 — 1ª Sessão: Escrita da palavra PRETO: Rafael, Lara e Túlio.

(M): “[...] teve uma hora que ele mudou para preto. Vamos escrever PRETO?”  
 (M): “[...] Como é que a gente escreve?”

Túlio e Lara: “P-R-O/E”.  
 Rafael: “P-R”.  
 Lara: “É pre, pre”.  
 Rafael: “P-R-E”.  
 (M): “Todo mundo acha que começa com?”  
 Lara: “P”.  
 Túlio: “E depois o R...”  
 Lara: “Depois o E”.  
 (M): “Pode escrever?” (escreve PR e levanta a ficha) “Que letra eu ponho agora?”  
 Crianças: “E”.  
 (M): “O que formou aqui?”  
 Crianças: “PRÊ, PRÉ”.  
 Lara: “Ficou faltando o T”.  
 Rafael: “T e o O”.  
 (M): “E aí, gente, conseguimos escrever?”  
 Crianças: “Sim”.

Neste programa, foi solicitada a escrita de duas palavras que apresentavam a estrutura CCV no início da sílaba: PRETO e PRIMAVERA e duas palavras com a mesma estrutura no final da sílaba: TEATRO e ALEGRE. Nos dois episódios acima, apresentando a escrita da palavra PRETO na primeira sessão, assim como na sessão de escrita da palavra PRIMAVERA, a maioria das crianças interagiu com a sílaba CCV resolvendo-a com facilidade e identificando rapidamente a segunda consoante R, por isso os episódios envolvendo a palavra PRIMAVERA não foram inseridos no corpo deste estudo.

Contudo, ao tentar escrever uma palavra com a sílaba CCV na posição final da palavra, foram observados conflitos referentes à representação completa da sílaba, embora a percepção da segunda consoante R na fala e na escrita não tenha sido considerado um problema para as crianças. Observamos, em um dos agrupamentos, um interessante conflito na construção da estrutura CCV e nos dispusemos a analisar. Segue o episódio de tentativa de escrita da palavra ALEGRE na 5ª sessão:

Quadro 16 — Episódio de escrita da palavra ALEGRE — 5ª sessão: Jamile e Yane

(M): “Agora o que está faltando? A gente está aqui” (mostra ALE).  
 Jamile: “Ale-GRI”.  
 (M): “Qual som vocês escutam quando falam GRI”.  
 Yane: “I”.  
 Jamile: “Eu acho que é I-R”.  
 (M): “Depois daqui” (aponta o local na palavra) “eu posso escrever o I e o R?”  
 (M): (mostra a ficha com ALE)  
 J/Y: (olham a palavra) “Pode”.  
 (M): “Escrevo agora qual letra?”  
 J/Y: “I”.  
 (M): “E agora?”

J/Y: “R”.

Jamile: “I”.

(M): (aguarda)

Jamile: “Ale-gri. De novo o I”.

Yane: (concorda)

(M): “Escrevemos assim” (mostra ALEIRI).

J/Y: (leem ALE...)

Yane: “ALERRI. Acho que a gente escreveu errado”.

(M): “A outra criança pensou assim”.

J/Y: (sinais de surpresa)

(M): “Lê para mim, passando o dedinho”.

Yane: “A-LE-GRE”.

(M): “Lê para mim o que a gente escreveu”.

Yane: “A-LE-I-IR, nem consigo ler”.

(M): “Passa pra Jamile”.

Jamile: “A-LE-GRE”.

(M): “E a gente escreveu?”

Jamile: “A-LE-GRE”.

(M): “Onde está o GRE?”

Jamile: “Não tem”.

(M): “Então, vamos ler de novo”.

Jamile: “A-LE-GRI. Nós escrevemos errado de novo”.

(M): “Então o que faltou no nosso jeito de escrever?”

Yane: “G”.

Jamile: “G”.

Yane: “G e o E”.

(M): “Aqui tem A e aqui tem A; aqui tem LE e aqui tem LE; aqui tem GRE e aqui tem?”

Y/J: “GRI”.

(M): “GRI? Aqui” (apontou o RI),

Yane: “Não, IRI”.

(M): “Vocês escreveram ALEIRI. E a gente precisava escrever ALEGRE”.

(M): “Ao invés do I aqui tinha que ser a letra?”

Jamile: “E”.

Yane: “Não, G”.

(M): “E aqui no final?”

Jamile: “O ‘E’”.

Buscando escrever a sílaba GRE, as duas crianças escreveram IRI e só uma delas notou que a escrita precisava ser reajustada. Cabendo “aos adultos envolvidos no processo de aquisição da língua escrita perceberem quais são os momentos cruciais em que se deve colocar o sujeito em situações conflitivas (Mello, 2007, p. 75), a mediadora conduziu uma leitura de verificação e, em seguida, propôs que as crianças comparassem cada sílaba da palavra por elas escrita com a palavra correta utilizada para confronto.

Imagem 5 — Síntese das categorias de mediação do episódio de escrita da palavra ALEGRE: Jamile e Yane

MEDIAÇÕES	CATEGORIA	DEFINIÇÃO	EXEMPLO
	4) Registro escrito da palavra	Letra caixa alta em cartões de fundo branco. Mediadora (M) escriba até a 6ª sessão e as crianças assumiram a função nas 7ª e 8ª sessão.	
	5) Leitura de verificação	Após a escrita da palavra ou parte dela, era feita uma leitura de verificação.	<p>(M): Lê para mim, passando o dedinho.</p> <p>(M): Lê para mim o que a gente escreveu.</p>
	6) Confronto entre escritas	Comparação entre a escrita produzida pelas crianças e a escrita convencional.	<p>(M): A outra criança pensou assim.</p> <p>Yane: A - LE - I - IR, nem consigo ler.</p> <p>(M): Então o que faltou no nosso jeito de escrever?</p> <p>(M): Aqui tem A e aqui tem A; aqui tem LE e aqui tem le; aqui tem GRE e aqui tem?</p>

Elaborado pela autora.

Após realizarem com sucesso a análise e escrita das sílabas V(A) e CV(LE), as crianças, diante da complexidade da sílaba GRE, buscaram valores sonoros aproximados: omitiram a primeira consoante pós-vocálica, seguiram para uma análise fônica da sílaba CCV ditando as letras I e R, concluindo que ainda seria necessário acrescentar mais uma letra I, formando uma sílaba de três letras, sendo duas pertinentes (I e R), mas alcançando o padrão numérico de letras que formam uma sílaba complexa.

Neste caso, diferentemente das demais palavras escritas no PEI (PRIMAVERA e PRETO) a sílaba complexa está localizada como a terceira sílaba da palavra e isso favoreceu a omissão da primeira consoante, fazendo com que as crianças ignorassem a letra G e registrassem os dois fonemas mais perceptíveis (“i” e “r”) e ao verificarem a escrita A – LE – IR, acrescentaram mais uma letra (I) superando a ideia de que duas letras (número da sílaba padrão CV) seriam suficientes para resolver uma sílaba do tipo CCV (GRE). Não foi um caso típico de omissão da segunda consoante, e sim da primeira, entendemos que o desafio das crianças relacionado à primeira consoante foi maior quando o ataque ramificado (GR) esteve após duas sílabas, ou seja, no final de uma palavra.

Apresentamos anteriormente a análise de sílabas CCV com R. Mas sabemos que, além da letra R, a letra L também é uma consoante que pode ocupar a segunda posição no ataque da sílaba, porém percebemos que os dados das sessões do PEI não mostraram conflitos na escrita de palavras nas quais a segunda consoante era a letra L: como em FLORESTA e

NUBLADO. Exceto na escrita da palavra **CLAREIRA**, sobre a qual as crianças interagiram com pistas sonoras e comparações com estruturas silábicas semelhantes.

Concluimos as análises da estrutura silábica CVC com R, e não nos debruçamos sobre a análise das palavras solicitadas para escrita que continham CVC com S e L, considerando que na escrita das palavras ROSTO, AMIGOS e DESBOTADA, as crianças adotaram como estratégia de escrita a regularização da sílaba complexa em sílaba CVCV, já discutida neste trabalho. E, a ramificação do ataque em S foi facilmente representada na escrita das crianças.

Como o foco dos Programas de Escrita Inventada está nos aspectos alfabéticos: relações entre fonemas e grafemas representados nas escritas das crianças, minimizamos as análises de escritas que dependiam do conhecimento de regras ortográficas de contexto. Dessa forma, reconhecemos a existência de uma lacuna em nossa pesquisa ao selecionar e propor a escrita inventada das palavras monossílabas e dissílabas com sílaba CVC terminada em L, como: SOL, FINAL e VOLTAR, que dependem de questões ortográficas para sua escrita. Na pesquisa, as escritas dessas palavras espelhavam a estratégia de escrever conforme as pronunciam e, portanto, empregavam com pertinência a letra U para representar o som de L. Isso mostra que as crianças, independentemente do ensino das relações regulares contextuais para a letra L no final da sílaba, foram capazes de estabelecer uma relação grafofonêmica, registrando na escrita o fonema /u/ identificado na fala. Do ponto de vista linguístico utilizaram uma adequada estratégia fonológica prosódica para resolver a escrita das palavras com L lateral, sem apontar para a necessidade de adentrarmos a análise de aspectos ortográficos contextuais, desviando o foco deste estudo.

As crianças ao participarem do PEI, desenvolvem o hábito de pensar, analisar e por meio de uma ação reflexiva sobre a escrita mediada e produzida a partir de situações interativas, avançam em seu processo de alfabetização, partindo de diferentes pontos, porém todos eles localizados no mesmo percurso do processo: aprendizagem das sílabas complexas. Ferreiro (2008) enfatizando a importância das situações de aprendizagem que reconhecem os diferentes saberes das crianças, considerou como

indispensável instrumentalizar a escola didaticamente para trabalhar com a diversidade. Nem a diversidade negada, nem a diversidade isolada, nem a diversidade simplesmente tolerada. Mas tampouco a diversidade assumida como um mal necessário, ou celebrada como um bem em si mesmo, sem assumir seu próprio dramatismo. Transformar a diversidade conhecida e reconhecida numa vantagem pedagógica: esse me parece ser o grande desafio para o futuro (Ferreiro, 2008, p. 90).

A todo momento a heterogeneidade de um agrupamento produtivo dada pela diversidade de saberes gera vantagens para a aprendizagem de cada um dos integrantes do

grupo, sendo eles capazes de (re)formular suas hipóteses de escrita, as crianças aumentavam o seu nível de consciência sobre as estruturas da palavra e, portanto, conseguiam todas um ótimo aproveitamento da proposta de intervenção.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Aqui, a gente pode escrever”

Eu quero morar aqui.  
 Nessa sala?  
 Sim.  
 Por quê?  
 Porque aqui a gente pode escrever...  
 Ah! Você gosta de escrever!  
 Mas na sala de aula você não escreve?  
 O que tá diferente da sala?  
 [...] copia do quadro.  
 Copiar do quadro não é a mesma coisa que escrever [...]?  
 Não.  
 A gente tem que escrever o que a gente sabe.  
 Tem que usar a nossa cabeça.  
 [...] a gente escreve o que a professora escreve.  
 A gente é que tem que ESCREVER.

Nesta pesquisa, partimos do pressuposto de que a apropriação da escrita alfabética se constrói em situações de escrita reflexiva e se potencializa em situações de aprendizagem colaborativa, em detrimento de situações que privilegiam a cópia mecânica de palavras. Iniciamos as últimas considerações deste estudo, compartilhado na epígrafe, os dizeres de uma criança da pesquisa. Ela expressa sua frustração por não poder escrever o que sabe em sala de aula, apenas reproduzir o que a professora escreve no quadro. Observa-se, em sua narrativa, a ânsia por apresentar a sua própria escrita, insatisfação na realização das predominantes atividades de cópia que ocupam um amplo espaço nas propostas escolares, sem necessariamente haver compreensão de qualidade das relações grafofonêmicas por parte das crianças e, menos ainda, compreensão do sentido das palavras ou de sentenças que copiam do quadro em sala de aula.

Soares (2016, p. 234) traz Abaurre (1988, p. 418) para enfatizar a contribuição da escrita realizada espontaneamente, contrapondo-se a escrita produzida no contexto escolar em condições de controle,

[...] as crianças, no entanto, podem escrever espontaneamente. Se lhes é permitido assim fazer (e se são estimuladas a isso), usarão a escrita como um contexto privilegiado para refletir e agir sobre a língua, o que torna possível inferir algumas hipóteses sobre as representações linguísticas subjacentes com as quais devem estar operando enquanto vão adquirindo conhecimento de variedade escrita de sua língua nativa (Abaurre, 1988, p. 418 *apud* Soares, 2016, p. 234).

Neste tópico, retomaremos os resultados desta pesquisa-intervenção e suas implicações para a prática pedagógica. Para tanto, não podemos nos afastar do marco conceitual da Psicogênese da Língua Escrita pautada na teoria geral do conhecimento

piagetiana investigada pelas autoras Ferreiro e Teberosky (1985; 1999), que desde a introdução até à estruturação da análise de dados dessa dissertação apoiou nossas ideias. Avessos às práticas de escrita condutistas e pouco reflexivas, compreendemos a criança como “um sujeito que está realizando materialmente algo, porém, segundo as instruções ou modelo para ser copiado, dado por outro, não é habitualmente, um sujeito intelectualmente ativo” (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 32). E defendemos o seu direito de escrever com liberdade, autoria e possibilidade de reescrita ou confronto com a escrita convencional, sem que a sua produção original seja depreciada ou avaliada como insuficiente.

Ferreiro e Zen (2022, p. 2), ao realizarem um estudo verificando a evolução psicogenética com crianças brasileiras, entendem que “basta abrir espaços para que as crianças escrevam sem copiar e nos atrevemos a solicitar uma leitura dessas produções, para que surjam novidades dignas de atenção”.

Não é comum notarmos que as crianças deixam registrado em seus cadernos, marcados de borracha, somente as palavras corrigidas pelo adulto e, então, seguem corretamente grafadas, mas, a partir de sua cópia do quadro em sala de aula. Porém, apagando apressadamente a sua primeira tentativa de escrita — que carrega as pistas da construção, não perdemos com isso um importante registro do pensamento infantil? Onde estão as palavras escritas de modo “errado”? Para onde vão os registros dessas palavras?... Se as crianças estiverem autorizadas a escrever sem copiar, essas escritas estarão visíveis em seus cadernos e disponíveis para uma potente atividade de reescrita: reflexiva, interpretativa e, portanto, cada vez mais pertinente.

Em conclusão, retomamos a questão-problema deste estudo e os objetivos nele traçados, para afirmar que os procedimentos didáticos de mediação e interação realizados no PEI contribuíram para a apropriação da escrita alfabética de sílabas complexas por crianças em diferentes níveis de aprendizagem. O primeiro objetivo: elaborar e aplicar atividades diagnósticas para conhecer os níveis de escrita nos permitiu compreender os níveis de escrita como importantes referenciais para uma análise de dados, que não pode se fechar apenas na folha da atividade diagnóstica com a forma escrita das palavras solicitadas no PEI, mas que, de forma múltipla, se completa por outros dados. Entre a atividade diagnóstica inicial, a participação das crianças nas sessões e a atividade diagnóstica final, concluímos que após o Programa a quantidade de sílabas complexas escritas com pertinência aumentou de 143 para 153, crescendo o número de pontos atribuídos a cada letra pertinente na escrita das três (03) estruturas silábicas em estudo.

Reafirmamos algumas premissas do PEI e convidamos você leitor a ativar as reflexões impulsionadas no Capítulo 2 sobre o modo como generalizadamente pode-se interpretar as produções escritas de uma ou mais crianças que, em situação reflexiva e interativa, produziram seus próprios escritos. A citação de Ferreiro (2011, p. 81) feita naquele trecho se completará agora para enfatizar que:

é difícil isolar alguns dos componentes do processo de produção e comparar logo os dados. Geralmente não se pode dizer quase nada uma única escrita produzida por uma criança pequena e muito menos a frente a uma só escrita; é preciso cotejar uma *série* de produções escritas e conhecer as condições de produção, o processo de produção e a interpretação final dada pelo sujeito.

Os diagnósticos sinalizam muito sobre o processo de apropriação da escrita, quando observados em variedade (no mínimo duas oportunidades de escrita de uma mesma lista de palavras) e em conjunto com os aspectos contextuais da situação de escrita, verificamos tanto variações internas num dado nível de escrita como oscilações entre eles. Nessas duas oportunidades de escrita, as atividades diagnósticas: inicial e final, forneceram dados suficientes para fazermos a verificação dos possíveis avanços no processo de apropriação da escrita pelas crianças após participarem do Programa de Escrita Inventada, quando observamos que as crianças processualmente alcançavam a escrita convencional de palavras CVC e CCV, com desafios a superar na escrita de palavras com CV Nasal. A análise quantitativa mostra que na sílaba CVC (CAR) a pontuação subiu de 50 pontos no DI para 53 no DF; em seguida, a sílaba CCV (TRO) apresentou o maior número de acertos, subindo de 47 pertinências no DI para 53 no DF. E, por fim, a CV Nasal (TEM) indiciando as dúvidas que enfrentam as crianças, somou 46 pontos no DI e 47 pontos no DF. No processo, procuramos investigar as hipóteses que sustentaram essas escritas e o comportamento da criança ao interagir com as assistências da pesquisadora para incentivar as relações grafofonêmicas.

Com este objetivo de pesquisa e com bases nos autores Emilia Ferreiro e Vygotsky, defendemos os diagnósticos de escrita como dados que compõem um conjunto de outros dados para a interpretação que será feita pelo docente, pois atividades de escrita reduzidas a cópia de palavras corretas, descontextualizadas, sem possibilidade de reflexão e confronto com a escrita convencional ou reescrita, só fazem desconsiderar os conhecimentos prévios das crianças que desabafam, dizendo: “A gente tem que escrever o que a gente sabe. Tem que usar a nossa cabeça”. E quando escrevem como pensam, materializam aquilo que elas já são capazes de realizar sozinhas, “*a gente é que tem que escrever*” e nos indicam em sua produção escrita onde estão os elementos interpretativos em desenvolvimento proximal, que a partir de *scaffoldings* tornam-se conhecimento consolidado sobre a língua escrita.

Identificando e analisando as estratégias grafofonêmicas empregadas pelas crianças nas sessões do Programa de Escrita Inventada, segundo objetivo de pesquisa, nos orientamos em Barbosa (2023), que conforme pressupostos definidos por Alves Martins desde 2006 aos estudos recentes, explicita algumas ações realizadas por cada sujeito em intervenções do Programa. À criança cabe:

Pensar no número e no tipo de letras a escrever; Comparar a sua escrita com uma mais evoluída; Avaliar qual será melhor; Justificar a sua escolha. O adulto: Chama a atenção para as letras utilizadas por ambas as crianças e para os sons das palavras no oral, nomeadamente a letra inicial e o som inicial; Chama a atenção progressiva para outras letras e suas correspondências no oral, para além da letra inicial; As ajudas são adaptadas ao nível de cada criança (Barbosa, 2023, p. 5).

Nesta investigação, conseguimos identificar em primeira ordem a estruturação da escrita a partir da sílaba padrão CV com total pertinência, o que nos levou a considerar a predominância do nível Alfabético CV entre as crianças participantes da pesquisa, diferenciando-o do Silábico-alfabético. Isso, porque a escrita no período Alfabético CV não apresenta uma mistura de letras pertinentes e não pertinentes e não apresenta omissões de letras, de forma que a sílaba é totalmente representada de modo alfabético. Mas a escrita característica do nível Silábico-alfabético pode apresentar letras pertinentes e não pertinentes em qualquer tipo de estrutura silábica, pois parte da escrita é silábica e parte é alfabética, percebendo-se, então, o início da representação das estruturas intrassilábicas. Entretanto, na pesquisa, a escrita alfabética de sílabas CV estava consolidada entre a maioria das crianças, exceto Caio, que escreveu ROPRO para TROPEIRO, e Dalton, que escreveu TPERADO, que estavam na hipótese silábico-alfabética na escrita dessas duas palavras.

A hierarquia de dificuldade da estrutura silábica com efeito na apropriação de sua escrita que progride na direção CVC: CCV e as estratégias das crianças, na tentativa de melhor escrever, foram: transformar as sílabas complexas em duas sílabas simples; omitir ou acrescentar letras; trocar ou apresentar letras em desordem na sílaba, mas em quantidade e com pertinência na relação grafofonêmica. No final das atividades, verifica-se nesta pesquisa, em relação à escrita de CV Nasal que a questão alfabética, de perceber mudança fonológica na vogal que foi nasalizada, é de conhecimento de grande parte das crianças, pois das 19, somente 7 não marcaram algum elemento nasalizando a sílaba, que poderia ser M, N, ou até mesmo a letra I também utilizada pelas crianças na pesquisa, lembrando que não nos atemos aos aspectos ortográficos da escrita, e, sim, aos alfabéticos.

É com a identificação das estratégias empregadas pela criança que o processo de mediação vai se estruturando de acordo com as ações observadas em cada criança, por isso a mediação deve focalizar a sustentação e a provocação de reflexão metalinguística dispondo

às crianças as ferramentas de construção das relações entre grafemas e fonemas a partir do que elas já sabem escrever sozinhas. Quando uma criança nos explica a diferença entre escrever e copiar, ela defende sua competência e evidencia que está próxima de elaborar e reelaborar suas escritas conforme seu próprio julgamento e demonstra que a incomoda e é frustrante quando alguém faz isso por ela: “a gente escreve o que a professora escreve”. Escrever pela criança não é uma atividade que favorece a apropriação da escrita.

A fala dessa criança nos leva a refletir sobre as estratégias de mediação que devem ser pensadas pelos professores a partir do comportamento da criança em situação de escrita reflexiva, os docentes devem ter bem claro que o diálogo a ser estabelecido durante a aprendizagem da escrita não pode ser apenas instrutivo e dependem de *como* e *o que* a criança já escreve sozinha. As falas do adulto devem ter o objetivo de impulsionar o ato reflexivo sobre os aspectos alfabéticos envolvidos na escrita: quantas e quais letras compõem e representam toda a sílaba a ser escrita; em qual disposição; verificar com a leitura se está escrito o que se intencionou escrever; comparar as escritas quase alfabéticas com as escritas alfabéticas. As mediações realizadas pela pesquisadora nas sessões do PEI para a compreensão do princípio alfabético pelas crianças, que puderam ser categorizadas de forma que a Gestão, Contextualização, Pistas fonológicas, Registro de palavras, Leitura de verificação e Confronto estruturaram um roteiro de prática de escrita inventada que podem servir de estratégia pedagógica para crianças que não consolidaram a escrita alfabética.

Precisamos ir nos desapegando das práticas tradicionais de introdução à língua escrita e abrir espaços para a atividade lógica e criativa da criança que escreve, pois repetir, decorar e copiar modelos sem analisá-los não valoriza a capacidade inteligente da criança, apenas lhe confere um treinamento técnico-operacional de um SEA que não tem um valor em si mesmo, ele ultrapassa sua existência. Codificar e decodificar elementos de um sistema é uma habilidade que pode ser desenvolvida com treinamentos objetivos, sim; mas interagir com as propriedades desse sistema a fim de utilizá-lo para escrever coisas como se pensa faz sentido e tem importância real, empoderando-se socialmente, a partir dele e a partir da evolução da sua escrita, expressando-se cada vez mais no lugar em que se está. O que a criança quis dizer no conteúdo exposto na epígrafe, ao falar “eu quero morar aqui”, pois ali no espaço aberto para intervenção pedagógica do Programa de Escrita Inventada, ela existe como ser inteligente que fala, escreve, pensa, discute e é reconhecida.

A metodologia do Programa oferece um arcabouço teórico e um modo de o adulto/professor operar como mediador da aprendizagem da escrita alfabética, realizando práticas reflexivas de escrita que ofereçam à criança o apoio necessário para que ela se torne

capaz de realizar a análise das palavras e reflexionar de forma metalinguística. São procedimentos que potencializam as práticas de escrita em contexto escolar, ampliando as possibilidades de se fazer uma escrita reflexiva e colaborativa com as crianças em fase de alfabetização, como as crianças participantes deste estudo que, aos 8 anos, em território escolar, ainda não se encontravam alfabéticas, quando já poderiam ter adentrado os campos da ortografia, compreensão e produção textual.

A partir da análise de dados múltiplos: escrita e ocasião de escrita (Ferreiro, 2011, p. 99), discutimos as contribuições do Programa de Escrita Inventada na aprendizagem de escrita de palavras com sílabas complexas, mas é possível mensurar o quanto o Programa contribuiu para a construção da escrita de palavras com sílabas complexas?

Toda a experiência de pesquisa-intervenção por meio do PEI partiu de pressupostos fundantes sobre a apropriação do SEA: a identificação da existência das conceitualizações em uma ordem que não é aleatória e a certeza de que a criança processa internamente a escrita como um objeto de conhecimento (Ferreiro e Teberosky, 1985;1999). Em Vygotsky (2007), o reconhecimento de uma zona de desenvolvimento real: demonstrada nas escritas realizadas com total relação grafonômica (alfabética CV), e uma zona de desenvolvimento proximal: escritas realizadas com relação grafonômica parcial (silábico-alfabética) segundo a estrutura da sílaba. O comportamento de aprendizagem modificado após os *scaffoldings* colocados por mediação do adulto, demonstraram avanços na capacidade de pensar a escrita, dos elementos intrassilábicos protagonizados pelas consoantes que vieram provocar conflitos cognitivos ao modificar a estrutura CV, já assimilada pelas crianças.

Este estudo trabalhou com agrupamentos produtivos em situação experimental mantendo conformidade com a metodologia estabelecida pelo Programa de Escrita Inventada, contudo, também inspira práticas de mediação pedagógica individuais e em grandes grupos como a sala de aula. Para isso, é necessário repensar a postura do professor escriba de palavras corretas para crianças copistas para o professor sendo ou não o escriba de palavras escritas coletivamente a partir do que pensam as crianças que, juntas, decidem a melhor forma de escrita. O papel do adulto mediador é o de colocar questões e provocar conflitos com o intuito de valorizar e democratizar as hipóteses levantadas pela criança e direcionar, com pistas fonológicas, o curso da escrita a fim de se fazer cada vez mais alfabética.

Qual parte desse rico processo de apropriação da língua escrita proporcionado pelo Programa é possível de se isolar para estudo e afirmar que a aprendizagem se deu por causa de um determinado elemento externo à criança? Como descrever e contabilizar, após toda essa análise de dados múltiplos, aquilo que não se pode mensurar, nem exatamente atribuir como

sendo um resultado direto obtido com a pesquisa-intervenção, se sabemos que a criança aprende sobre a língua materna no oral e no escrito desde que nasce no mundo?

Por essas questões, a pergunta central não incluiu um fator quantitativo, porque não procuramos responder quanto haveria de contribuição, mas procuramos descobrir quais as possíveis contribuições do PEI para crianças de 8 anos ainda não alfabetizadas plenamente e quais estratégias de mediação pedagógica o Programa poderia sugerir contribuindo com a prática docente.

Conscientes de que o processo de construção é do sujeito que aprende mediatizado pelo adulto ou com seus pares mais capazes, caminhamos para o final desta seção reconhecendo que a mediação é indispensável para compreensão e apropriação das características e propriedades do SEA, por que a

escrita tem uma série de propriedades que podem ser observadas atuando sobre ela, sem mais intermediários que as capacidades cognitivas e linguísticas do sujeito. Mas, além disso, existem outras propriedades que não podem ser “lidas” diretamente sobre o objeto, mas através das ações que outros realizam com esse objeto (Ferreiro 1999, p. 296).

Além de considerarmos a construção de hipóteses intrapsíquicas formuladas pelo sujeito cognoscente em seu processo de apropriação da escrita, como é defendido na teoria psicogenética, para além da criança que aprende, consideramos e enfatizamos a influência dos elementos intersíquicos na alfabetização: quem ensina (mediador); como se ensina (mediação) e a relação social da criança com a língua escrita (condições de produção), como defende a teoria vygotskyana, a aprendizagem está inter-relacionada a fatores externos que a orientam e a impulsionam, com efeito em uma zona de desenvolvimento proximal, definida como “o nível de desenvolvimento real da criança, tal e como pode ser determinado a partir da resolução independente de problemas, e o nível potencial, determinado pela resolução de problemas sob a direção de um adulto ou em colaboração com um colega mais capaz” (Vygotsky, 1979 *apud* Castorina et al., 1996).

A escola quer saber quanto nós professores estamos ensinando, quanto construímos e quanto as crianças avançaram de um nível a outro; e queremos e devemos nas escolas medir e controlar esse processo, nos dedicando quase que exclusivamente a práticas de exercício, avaliação, correção e pontuação e, com isso, erroneamente, o profissional da educação e

a escola (como instituição) se converteu em guardião desse objeto social que é a língua escrita e solicita do sujeito em processo de aprendizagem uma atitude de respeito cego diante desse objeto, que não se propõe como um objeto sobre o qual se pode atuar, mas como um objeto para ser contemplado e reproduzido fielmente, sem modificá-lo (Ferreiro, 2011, p. 21).

Fechamos esta dissertação acreditando que a pesquisa pode trazer contribuições para melhorias na alfabetização acreditando na intervenção que promoveu avanços na apropriação

da escrita alfabética por crianças do 3º ano, pós-pandemia. A pesquisa-intervenção tem um imenso valor na área educacional, pois ela fundamenta e orienta teoricamente, exemplificando na prática, e ainda atua na promoção da aprendizagem do participante. Isso tudo, porque não nos interessa alimentar no profissional da educação e nem na criança a citada atitude de “respeito cego” aos textos escritos que produzimos, e sim, abrir espaços para o direito de interpretação e apresentação de ideias envolvidas tanto nas primeiras escritas da criança quanto nos textos pedagógicos escritos para melhoria da educação básica.

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Ana. **Aprender a ler, ler para aprender: o impacto diferencial da mediação didática de escrita inventada no processo de desenvolvimento emergente da literacia**. Tese de doutorado/ISPA, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/7811> Acesso em out. 2022.
- ALVES MARTINS, Maria Margarida d'Orey; SALVADOR, Liliana; FERNÁNDEZ, Manuel. Montanero. “Otro niño lo escribió así”. Ayuda educativa y resultados de actividades de escritura inventada. **Revista de Educación**, n. 377, 2017, p. doi: 10.4438/1988-592X RE-2017-377-357, 2017. Disponível em: <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2017/377/377-7.html>. Acesso em: 11 abr. 2023.
- BANCO MUNDIAL. **Acesso a atividades escolares no Brasil durante a pandemia com base na PNAD/COVID-19 - julho a novembro de 2020**. Nota técnica. Maio/2021. Disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/wp-content/uploads/2021/07/Acesso-a-Atividades--Escolares-no-Brasil-Durante-a-Pandemia-com-Base-na-PNAD-COVID-19-Julho-a-Novembro-de-2020.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2022.
- BARBOSA, Valéria. A faceta linguística da alfabetização: escrita inventada e apropriação do princípio alfabético por crianças de 6 anos. **Revista Brasileira de Alfabetização**. n.20. São Paulo, 2023.
- BARBOSA, Valéria; MONTUANI, Daniela F. B. A mediação pedagógica na Escrita Inventada de crianças no processo de alfabetização: palavras com estrutura silábica cvc e cv nasal. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 36, p.1-36, jan. / jul., 2020.
- BARBOSA, Valéria; DIAS, Tarsis Matarelle de Souza. Escrita Inventada e Alfabetização: Interações entre crianças de 6 anos e a mediação do adulto. In: **Grupo de pesquisa em alfabetização e o programa de escrita inventada** [Recurso eletrônico] / Daniela Freitas Brito Montuani *et al.* (orgs.). Belo Horizonte: UFMG/FaE/Ceale, 2021. 109 p.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, SEB, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de Nove Anos**: Apresentação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ensino-fundamental-de-nove-anos>. Acesso em: 10 abr. 2019.
- BRASIL. **Parecer CNE/05/2020** – Orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais. Brasília: MEC, 2020. BRASIL
- BRASIL. **Parecer Covid-19**. Volta às aulas. Brasília: MEC, 2020.
- BRASIL. **Deliberação do Comitê Extraordinário COVID-19 N° 15**, de 20 de Março de 2020. Belo Horizonte, 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA – Política Nacional de Alfabetização**. 2019. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno\\_pna\\_final.pdf](http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf). Acesso em: 30 ago. 2021.
- BRASIL. **Publicada portaria de realização do Saeb 2021**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/saeb/publicada-portaria-de-realizacao-do-saeb-2021>. Acesso em: 30 ago. 2021.

BRASIL. **Apresentação Resultados Saeb 2019 – Testes Amostrais**. Dezembro / 2020. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

**Divulgados microdados do Saeb 2021**. Brasília, DF. Disponível em:

<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/saeb/divulgados-microdados-do-saeb-2021>. Acesso em: 14 ago. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Alfabetiza Brasil. **Resultados Apresentação Saeb 2021**. Brasília, DF. Disponível em:

<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/alfabetiza-brasil/resultados->. Acesso em: 14 ago. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Alfabetiza Brasil. **A avaliação da alfabetização no Saeb**. Brasília, DF. Disponível em:

<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/alfabetiza-brasil/resultados->. Acesso em: 18 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Compromisso Nacional Criança Alfabetizada**.

Contexto. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada/contexto>. Acesso em: 14 ago. 2023.

CASTORINA, J. A.; FERREIRO, E.; LERNER, D.; OLIVEIRA, M. K. de. **Piaget Vygotsky: novas contribuições para debate**. São Paulo: Ática: 2000.

CAZDEN, C. **Classroom discourse: the language of teaching and learning**. Portsmouth (N.H.): Heineman, 1988.

CEALE. **Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Glossário Ceale. Disponível em:

<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento>. Acesso em: 29 ago. 2021.

FERREIRO, Emilia; ZEN, Giovana Cristina. Desenvolvimento da Escrita em Crianças Brasileiras. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 18 n. 49, 2022.

FERREIRO, Emilia. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito**. São Paulo: Cortez, 2013.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. (Coleção questões da nossa época; v.6). São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRO, Emilia. TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERREIRO, Emilia. **Passado y presente de los verbos leer y escribir**. 2ª ed. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2008.

FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Cortez, 2015.

FERREIRO, E.; VERNON, S. Desenvolvimento da escrita e consciência fonológica: uma variável ignorada na pesquisa sobre consciência fonológica. In: FERREIRO, E. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito: seleção de textos de pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2013. p. 191-217.

FERREIRO, E.; ZAMUDIO MESA, C. A escrita das sílabas CVC e CCV no início da alfabetização escolar. A omissão de consoantes é uma prova da incapacidade para analisar a sequência fônica? In: FERREIRO, E. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito: seleção de textos de pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2013. p. 219-243.

- FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano, 2003.
- FRADE, Isabel Cristina. CARVALHO, Gilcinei. Belo Horizonte, 2020. Ano 16, n 54. **Jornal Letra A. O jornal do alfabetizador**. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/JLA/JLA%2054/JLA54.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2021.
- FREITAS, Rony. (2021). **Produtos educacionais na área de ensino da capes: o que há além da forma?**. Educação Profissional e Tecnológica em Revista. 5. 5-20. 10.36524/profept.v5i2.1229.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1996.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- MELLO, Márcia Cristina de Oliveira. **Emilia Ferreiro e a alfabetização no Brasil: um estudo sobre a psicogênese da língua escrita**. São Paulo: Unesp, 2007.
- MIRANDA, Andreza. Avaliações externas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Jornal Letra A**. Belo Horizonte, 2020. Ano 16, n 54. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/JLA/JLA%2054/JLA54.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2021.
- 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. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/geale/files/2010/11/A-grafia-de-es-truturas-sil%C3%A1bicas-complexas-na-escrita-de-crian%C3%A7as-das-s%C3%A9ries-iniciais.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2023.
- MIRANDA, Ana Ruth Moresco . Um estudo sobre o erro ortográfico. In: Otília Lizete Heining, Cátia de Azevedo Fronza. (org.). **Diálogos entre linguística e educação**. 1 ed. Blumenau: EDIFURB, 2010, v. 1, p. 141-162.
- MIRANDA, A.R.M. (2019). **As sílabas complexas: fonologia e aquisição da linguagem oral e escrita**. Fórum Linguístico. Florianópolis, v.16, n. 2, p.3825.
- MIRANDA, A.R.M. (2019). **As sílabas complexas: fonologia e aquisição da linguagem oral e escrita**. CEALE Debate. Belo Horizonte, 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wRkbwFNuiQw&t=2746s>. Acesso em: 30 maio 2023.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Parâmetros curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- MONTEIRO, S. M., Montuani, D. F. B., & Macêdo, A. C. (2020). A escrita inventada em contextos de produção com e sem mediação pedagógica. **Revista Brasileira De Alfabetização**, 1(9). Disponível em: <https://doi.org/10.47249/rba.2019.v1.342>.
- MONTEIRO, Sara Mourão; SOARES, Magda. Processos cognitivos na leitura inicial: relação entre estratégias de reconhecimento de palavras e alfabetização. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 2, p.449-466, abr./jun. 2014.
- MORAES, Arthur Gomes de. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012. (Como eu ensino)
- OECD. **A Educação no Brasil: uma Perspectiva Internacional**. Junho/2021. Disponível em: [https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-in-brazil\\_60a667f7-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-in-brazil_60a667f7-en). Acesso em: 24 mar. 2022.

PONTECORVO, C. ALEJO, A.M. & ZUCCHERMAGLIO, C. (Ed.) **Discutindo se aprende:** Interação social, conhecimento e escola. Porto Alegre: Artmed Editora, 2005. p. 46 - 88.

PICCOLI, Luciana; CAMINI, Patrícia. **Práticas Pedagógicas em alfabetização:** espaço, tempo e corporeidade. Rio Grande do Sul: Edelbra, 2012.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Educação e tecnologias digitais na pandemia:** ciclos da precariedade. Cadernos de Linguística, v. 2, n. 1, pág.01-16, 2021. Disponível em: <https://cadernos.abralin.org/index.php/cadernos/article/view/270>. Acesso em: 27 jul. 2023.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Improviso, ensaio e expansão:** reflexões sobre escola e educação pós-pandemia. A Cor das Letras. Revista digital dos Programas de Pós-Graduação do Departamento de Letras e Artes da UEFS, Feira de Santana, v. 23, n. 3, pág. 317-325, setembro-dezembro de 2022. Disponível em: <https://cadernos.abralin.org/index.php/cadernos/article/view/682/835> Acesso em: 27 jul. 2023.

SECRETARIA DO ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Currículo Referência de Minas Gerais.** Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1ac2\\_Bg9oDsYet5WhxzMireNtzy719UMz/view](https://drive.google.com/file/d/1ac2_Bg9oDsYet5WhxzMireNtzy719UMz/view) Acesso em 30 ago. 2021.

SECRETARIA DO ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 2197.** Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. Minas Gerais, 2012.

SECRETARIA DO ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 4310.** Dispõe sobre as normas para a oferta de Regime Especial de Atividades Não Presenciais, e institui o Regime Especial de Teletrabalho nas Escolas Estaduais da Rede Pública de Educação Básica e de Educação Profissional, em decorrência da pandemia Coronavírus (COVID-19), para cumprimento da carga horária mínima exigida. Minas Gerais, 2020.

SECRETARIA DO ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Portal SIMAVE:** Resultados das avaliações formativas. Acesso em: jun. 2022.

SEMIS. Lais. **Saeb substitui Prova Brasil e Avaliação Nacional de Alfabetização.** Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/11907/avaliacao-nacional-de-alfabetizacao-e-prova-brasil-sofrem-alteracoes-em-2019>. Acesso em 20 ago. 2021.

SIMÕES, Edlia Alves. **Tipologias dos erros de leitura no 1º ciclo: avaliação da leitura oral de palavras.** ISPA, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.12/4317> Acesso em: 17 set. 2023.

SILVA, Ana Cristina; ALMEIDA, Tiago. **Escritas inventadas:** Comparação de dois programas de intervenção que agem na zona proximal de desenvolvimento. In: MATA, Lourdes; MARTINS, Margarida Alves; MONTEIRO, Vera; MORGADO, José; PEIXOTO, Francisco; SILVA, Ana Cristina; SILVA, José Castro (Orgs), Diversidade e Educação: desafios atuais. Lisboa: 2015.

SILVA, Isabel de Oliveira; Luz, Iza Rodrigues; Carvalho, Levindo Diniz. **Infância e pandemia na região metropolitana de Belo Horizonte:** primeiras análises. Belo Horizonte: UFMG/FAE/NEPEI, 2021.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. **Refletindo a pesquisa participante.** 2. ed. ver. amp. São Paulo: Cortez, 1991.

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

- SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. Belo Horizonte: Contexto, 2016.
- SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2001.
- SOARES, Magda. **A reinvenção da alfabetização**. Presença pedagógica, v.9, n. 52, p. 15-21, 2003.
- SOARES, Magda. **As muitas facetas da alfabetização**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo (52): 19-24, fev. 1985. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1358>. Acesso em: 05 jun. 2022.
- SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 5-17, jan./fev./mar./abr. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 jun. 2022.
- SOARES, Magda. **Como fica a alfabetização e o letramento durante a pandemia?** Entrevista no canal Futura. 08/09/2020. Disponível em <https://www.futura.org.br/como-fica-a-alfabetizacao-e-o-letramento-durante-a-pandemia/>. Acesso em: jun. 2022.
- SPINILLO, Alina Galvão; LAUTERT, Síntia Labres. **Pesquisa intervenção em psicologia do desenvolvimento cognitivo: Princípios metodológicos, contribuição teórica e aplicada**. In: CASTRO, Lucia Rabello; BESSET, Vera Lopes (org.). Pesquisa-intervenção na infância e juventude. Rio de Janeiro: NAU, 2009.
- UNICEF (2021). Comunicado de imprensa. **Cenário da Exclusão Escolar no Brasil – um alerta sobre os impactos da pandemia da Covid-19 na Educação**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil>. Acesso em: 24 mar. 2022.
- UNICEF. **Perdas de aprendizagem com a covid-19 podem custar a esta geração de estudantes quase US\$ 17 trilhões em ganhos durante a vida**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/perdas-de-aprendizagem-com-covid-19-podem-custar-a-esta-geracao-de-estudantes-ganhos-durante-a-vida>. Acesso em: 24 mar. 2022.