

Glossário de Pesquisa

ao

na escrita

JOSIANE DE ASSUNÇÃO MARCELOS
VALÉRIA BARBOSA MACHADO

A ao Z na Escrita

23 questões sobre as contribuições do PROGRAMA DE ESCRITA INVENTADA para a alfabetização na pós-pandemia

M314a

Marcelos, Josiane de Assunção, 1982-

A ao z na escrita [recurso eletrônico]: 23 questões sobre as contribuições do programa de escrita inventada para a alfabetização na pós-pandemia / Josiane de Assunção Marcelos, Valéria Barbosa Machado. - Belo Horizonte, 2024. [50 p.]: il., color.

[Recurso Educacional produzido em conjunto com a dissertação de mestrado da autora, com o título: 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. 49.

1. Educação. 2. Escrita - Estudo e ensino (Ensino fundamental).
3. Alfabetização. 4. Alfabetização - Dicionários. 5. Escrita - Dicionários.
I. Título. II. Machado, Valéria Barbosa. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 372.634

A

B

C

D

E

F

G

H

I

J

L

M

N

O

P

Q

R

S

T

U

V

X

Z

SUMÁRIO

Apresentação	05
INTRODUÇÃO	06
A: Alfabetização - O que é ?	09
B: Banco de palavras - Como foram selecionadas as palavras no Programa de Escrita Inventada?.....	10
C: Confronto - Como a escrita convencional pode orientar a escrita não convencional?.....	12
D: Diagnóstico de escrita - Como avaliar as conceitualizações da criança?	14
E: Escrita Inventada - A escrita de palavras como pensam as crianças.....	15
F: Ferreiro, Emilia - Níveis de escrita segundo seus estudos em diferentes publicações	16
G: Gestão do grupo - Dinâmicas de interação em contextos de escrita colaborativa	18
H: Hipóteses Alfabético CV e Silábico-alfabético - Em que se diferem?	20
I: Intrassilábico - Quais são as estruturas silábicas?	21
J: Jeito de escrever - Como as crianças escrevem as sílabas complexas na alfabetização inicial?	22
L: Leitura e Escrita no nível inicial da alfabetização - Qual se desenvolve primeiro?	23
M: Mediação - Estratégias de mediação para intervenção em escritas inventadas a fim de torná-las mais alfabéticas.....	24
N: Níveis de escrita - Quais os níveis de escrita em diferentes publicações de Ferreiro e col. ?	26
O: Omissão, acréscimo ou troca de letras - Dificuldade com sílabas complexas?.....	31
P: Programa de Escrita Inventada - A escrita de palavras como pensam as crianças, em agrupamentos produtivos, com mediação consistente e autorização para escrever.....	34
Q: Qualificando ou quantificando? Os avanços observados na escrita das crianças do 3º ano - egressas do ensino remoto, após participarem do Programa de Escrita Inventada - PEI.....	36
R: Relação entre a estrutura silábica e a apropriação da escrita alfabética - Há uma hierarquia?.....	39
S: Scaffolding - Modos de sustentação no processo de apropriação da escrita alfabética.....	40
T: Trabalho alfabetizador - Focalizando a abordagem linguística no ensino de sílabas complexas.....	41
U: Uso do M, N ou I na marcação da nasalidade - Um olhar sobre o aspecto alfabético-ortográfico.....	43
V: Verificação da escrita - Como a leitura de verificação promove a escrita alfabética?	46
X: X da questão - Articulação dos objetos de conhecimento no processo de alfabetização: O que ensinar, o que aprender?	47
Z: Zona de desenvolvimento - As contribuições da escola vygotyskiana para a alfabetização escolar.....	48
Pesquisa referência.....	49
Referências	49

APRESENTAÇÃO

Olá, professoras e profissionais da educação básica!

Este material é resultado de um trabalho de pesquisa-intervenção realizada com crianças em processo de alfabetização pós-pandemia. Foi elaborado em conjunto com a dissertação de mestrado intitulada *Processo de Apropriação da Escrita Alfabética por crianças do 3º ano do ensino fundamental e as contribuições do Programa de Escrita Inventada*, apresentado como requisito parcial para obtenção de grau de Mestra em Educação no curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação e Docência (PROMESTRE) da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), linha de pesquisa: Alfabetização e Letramento.

Este produto educacional é um instrumento didático que vem contribuir para a valorização das escritas iniciais produzidas de forma não convencional, consideradas como uma fonte de compreensão do processo de apropriação da escrita pelo qual passam as crianças dos anos iniciais do ensino fundamental sob mediação pedagógica. No formato de Glossário de Pesquisa, são apresentados conceitos, termos e questões para docentes e profissionais da educação básica interessados em estudos e práticas de alfabetização de base Fonológica, no que concerne à estrutura do português brasileiro; Interacionista e Construtivista, pois neste material concebemos a escrita como um objeto de conhecimento do qual a criança o transformando internamente, dele se apropria; e compartilhamos situações de aprendizagem de base teórica Sociointeracionista, dada a situação social e mediatizada na qual aconteceram as produções escritas utilizadas como exemplo, pois foram estruturadas em conformidade com os procedimentos metodológicos do Programa de Escrita Inventada (PEI), que será conceituado neste glossário. Cabe antecipar que o PEI oferece um arcabouço teórico e um modo de a alfabetizadora atuar como mediadora da apropriação da escrita alfabética, realizando práticas reflexivas de escrita que ofereçam à criança o apoio necessário para que se torne capaz de realizar a análise das palavras e reflexionar de forma metalingüística.

Agradeço à escola de pesquisa, às crianças participantes, às professoras da linha de pesquisa, à Sara Mourão e Paula Rodrigues por suas significativas contribuições e em especial, à professora Valéria Barbosa Machado, pelo apoio e orientação de mestrado desde a pesquisa-intervenção, que tem um imenso valor na área educacional, pois fundamenta teoricamente, exemplifica na prática e ainda promove a aprendizagem do participante.

BALI SOU AMIGOS DORADO
FLORESTA VERDE VOUTAR.
SOL DONRADO LARANJA FINAL
TIATRO BRETO
CLAREIRA SEL FINAL BAILI

INTRODUÇÃO

SEL MUNDO ALECRE BAILE
CÉU ALEIRI ROTO TEATRO
PRETO LARAMJA NUBLADO
MAMERLO. FLORETA CORR RROSOTO
PRIMAVERA. VEDI COR ESPLICOU

Introdução

As contribuições de um programa de intervenção conhecido como Programa de Escrita Inventada (PEI) para a apropriação inicial da língua escrita (Alves Martins, 2017), vem sendo objeto de pesquisas na área da alfabetização. Os dados, análises e efeitos desse Programa podem ser verificados em literatura produzida pelo Grupo de Pesquisa em Alfabetização GPA: Ceale - UFMG (2021) referendado na pesquisa: Processo de Apropriação da Escrita Alfabética por crianças do 3º ano do Ensino Fundamental e as contribuições do Programa de Escrita Inventada (Marcelos, 2024), da qual foram extraídos os termos, conceitos e a questões problematizadas nesse Glossário de Pesquisa, a fim de destacar os temas que, por sua relevância no contexto da citada pesquisa em alfabetização, merecem elucidação.

Do ponto de vista epistemológico, a pesquisa defende na prática pedagógica, a consideração das especificidades da faceta linguística no processo de alfabetização, investigando como as propriedades do sistema de escrita alfabética (SEA) e a mediação do adulto se relacionam com a aprendizagem inicial da língua escrita e, portanto, se tornam suporte teórico para as alfabetizadoras planejarem e replanejarem sua prática pedagógica. Com base nessas concepções, foram definidos e explicados os temas abordados nesse Glossário para que fosse alcançado o objetivo de construir um material atrelado à pesquisa, ou seja, um Produto Educacional* que difundisse os conceitos que nela defendemos.

A partir da leitura do material, a alfabetizadora poderá acessar conceitos sobre o processo de alfabetização a partir de princípios linguísticos, interativos e sociointeracionistas. Todos eles são contemplados nas abordagens temáticas que compõem este produto educacional, pois os termos e perguntas focalizam o SEA e a influência dos elementos intrassilábicos na aprendizagem da escrita, e, fundamentalmente, os temas são pautados em estratégias de diagnóstico e de mediação pedagógica que estimulem a apropriação da escrita de palavras compostas por sílabas complexas, desde que o escrito seja produzido a partir de análise e reflexão metalinguística feita pela criança; partindo de situações de aprendizagem colaborativa em detrimento às estratégias de memorização de sílabas e cópia de palavras.

Este e-book está estruturado no formato Glossário de Pesquisa, apresentando no rol da investigação, 23 pontos de discussão no formato de **questões, conceitos e termos sobre a apropriação da escrita alfabética, postos de A ao Z, excluídas as consoantes que não configuram as palavras originais do português brasileiro (K, W e Y).

O conteúdo está organizado em ordem alfabética, mas a fundamentação teórico-conceitual se apresenta de modo não linear, possibilitando uma leitura seletiva dos temas de acordo com o interesse, sem que a leitura e compreensão de uma parte dependa de outra.

Por último, esperamos que a alfabetizadora não guarde a expectativa de que neste material, uma temática se esgotará para então começar a seguinte, pois bem próximo do estilo verbete, os termos foram abordados com objetividade, deixando no texto, o convite para a abrangente leitura da dissertação de mestrado. As tematizações apresentadas neste material vem encorajar práticas de alfabetização com base na interação e mediação pedagógica sugerindo um programa de intervenção (Alves Martins, 2017) já estabelecido para tal. Portanto, as teorias aqui presentes, estão mais relacionadas à defesa dos paradigmas que sustentaram a pesquisa citada do que a uma análise exaustiva de termos e conceitos a partir de diferentes vertentes teórico-conceituais.

No texto, optamos pelo uso do genérico feminino, por ser, o corpo docente e o grupo de profissionais que atuam na educação, majoritariamente feminino.

FIM

Pesquisa de referência:

MARCELOS, Josiane Assunção. **PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA ESCRITA ALFABÉTICA NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL E AS CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA DE ESCRITA INVENTADA** (Dissertação de mestrado). Mestrado Profissional Educação e Docência (Promestre), UFMG, Belo Horizonte, MG, 2024.

*[...] 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.

**O termo “questões” presente no título desse e-book, deve ser interpretado como sinônimo de perguntas, e, em seu sentido figurado, de “questão” como “ponto que suscita ou se presta à discussão; assunto, ponto, tema, tese”. (Oxford Languages, 2024)





Alfabetização

O que é?

Numa imbricante relação entre aspectos fonológicos, cognitivos, linguísticos e sociais que totalizam os conhecimentos da criança sobre a língua, Soares (2016) descreve a identidade multifacetada da alfabetização.

Pontualmente, a Alfabetização é a aprendizagem do sistema alfabético e suas convenções, envolvendo as seguintes habilidades que possibilitam a criança ler e escrever com autonomia:

- apropriação do *princípio alfabético*, ou seja, percepção de que as letras e fonemas estão relacionados;
- aprendizagem de um sistema de notação: grafemas notam fonemas da fala;
- compreensão da ortografia e suas regras.

Todavia, o conceito de alfabetização preconizado neste material não se restringe ao autônomo domínio do sistema de escrita alfabética. Na prática pedagógica, o conceito de alfabetização deve estar atrelado ao conceito de letramento em práticas sociais de uso da escrita. Qualquer contraposição que rejeite essa visão de conjunto, esvazia de sentido a apropriação da língua escrita. A considerar que:

- 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.

Reconhece-se a possibilidade e a necessidade de promover a conciliação entre essas duas dimensões da aprendizagem da língua escrita, o que implica reconhecer as muitas facetas desse processo (Soares, 2003, p.15).



Para saber mais sobre a identidade multifacetada da Alfabetização, acesse o verbete: X da questão, página 47.





Banco de palavras

Como foram selecionadas as palavras no Programa de Escrita Inventada?

Para compreender o processo de seleção de palavras para escrita, consideramos a pesquisa-intervenção de Marcelos (2024), realizada a partir do Programa de Escrita Inventada(PEI). Na escolha de palavras para a intervenção, foram considerados dois aspectos importantes: apresentar as **estruturas silábicas** complexas e selecionar as palavras presentes em narrativas que fizessem parte do **contexto** das crianças na escola de pesquisa, como o livro intitulado “Bom dia, todas as cores”, de Ruth Rocha. O livro foi lido para as crianças durante os projetos escolares “Parada da Leitura” e “Boas-Vindas à Primavera”, além de serem retomados o contexto e trechos dessa narrativa nos episódios das sessões do PEI, no início de cada sessão de escrita inventada. O banco de palavras pode ser visualizado no seguinte quadro:

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.

Nessa pesquisa, também foram propostas atividades de diagnóstico individual de escrita antes e depois da participação no Programa. As atividades eram compostas 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. Para fins de análise de dados: *produções de escrita* realizadas pelas crianças, foi feito um recorte de três palavras que apresentavam a sílaba inicial de ordem complexa.

CARNE	TEMPERADO	TROPEIRO
CVC- CV	CV Nasal - CV-CV-CV	CCV - CVV- CV

Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com a metodologia do Programa, ao final das sessões, as crianças terão analisado em torno de 24 palavras. Na prática escolar, as palavras deverão ser selecionadas pela alfabetizadora a partir de critérios linguísticos e relacionadas a um objetivo de ensino da língua escrita. Na pesquisa, o foco estava na sílaba inicial, mas pode ocorrer na sílaba intermediária e final, a depender da intencionalidade pedagógica.

Sugestão didática:

As palavras solicitadas para escrita podem ser categorizadas segundo a estrutura que as compõe, criando um BANCO DE PALAVRAS sobre as quais a criança já fez aprofundadas reflexões acerca de seus aspectos alfabéticos. O banco de palavras funcionará como suporte para escrita de novas palavras com base na experiência adquirida em uma situação de escrita que o anteceda.

O banco de palavras será uma espécie de:

- *fonte de consulta* para novas escritas;
- *repositório* para acesso e ativação do conhecimento anterior, construído em situação de reflexão sobre as estruturas intrassilábicas presentes num dado padrão de sílaba;
- *ficha de correção*: possibilitando o *confronto* com a palavra escrita de forma convencional.

Material e procedimentos:

- os próprios cartões de escrita utilizados nas sessões do Programa podem ser organizados em seções divididas por estrutura silábica.

CVC

VERDE
ROSTO
AMIGOS
MARMELO
DESBOTADA
COR

CCV

FLORESTA
PRETO
CLAREIRA
TEATRO
NUBLADO
ALEGRE

CV Nasal

LARANJA
FIM
MUNDO

No exemplo acima, a estrutura silábica foi destacada como tema, mas na escola, as siglas CVC, CCV e CV Nasal, não são importantes na aprendizagem da criança. Sugerimos que o campo semântico contextual seja o destaque nos balões do banco de palavras.

CARTÕES DE ESCRITA

PRETO
VERDE
LARANJA

Para saber mais sobre Estruturas Silábicas, acesse o verbete: Intrassilábico, página 21.





Confronto

Como a escrita convencional pode orientar a escrita não convencional?

Partimos do pressuposto de que a apropriação da escrita alfabética se faz em situações de escrita reflexiva e se potencializa em situações de aprendizagem colaborativa, em detrimento de situações que privilegiem a cópia mecânica de palavras.

A citação ao final dessa página, traz os dizeres de uma criança participante da pesquisa *Processo de apropriação da escrita alfabética no 3º ano do ensino fundamental e as contribuições do Programa de Escrita Inventada*. Essa criança 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 e uma insatisfação na realização das atividades de cópia de palavras, 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.



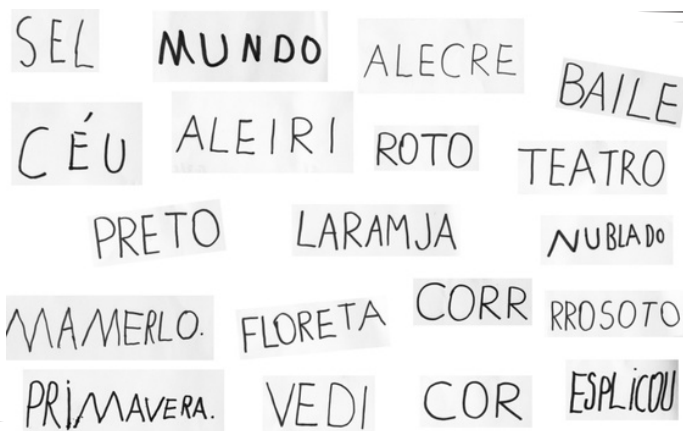
Eu quero morar aqui.
 Nessa sala?
 Sim.
 Por quê?
 Porque aqui a gente pode escrever...
 Ah! Você gosta de escrever!
 Mas na sala de aula você não escreve?
 O que está diferente da sala?
 [...] copia do quadro.
 Copiar do quadro não é a mesma coisa que escrever [...]?
 Não.
 A gente tem que escrever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

Quando uma criança nos explica a diferença entre escrever e copiar, ela defende sua competência linguística 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 concepção da escrita como cópia inibe a verdadeira escrita” [...] Ferreiro; Teberosky (1999, p. 292). Se as crianças estiverem autorizadas a escrever sem copiar, as escritas não convencionais estarão visíveis em seus cadernos e disponíveis para uma potente atividade de:

- 1) **CONFRONTO** com a escrita convencional: comparando as escritas quase alfabéticas com as escritas alfabéticas e então;
- 2) **REESCRITA**: em uma ocasião reflexiva e interpretativa contribuindo para a produção de palavras escritas com cada vez mais pertinência.

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 confronto com a escrita convencional e reescrita, sem que a sua produção original seja depreciada ou avaliada como insuficiente.



SEL MUNDO ALECRE BAILE
CÉU ALEIRI ROTO TEATRO
PRETO LARAMJA NUBLADO
MAMERLO. FLORETA CORR RROSOTO
PRIMAVERA. VEDI COR ESPLICOU





Diagnóstico de escrita

Como avaliar as conceitualizações da criança?

As conceitualizações sobre a escrita, definidas por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1999) e Ferreiro em suas diversas publicações (1999 a 2022), embasam os diagnósticos de escrita contemporâneos orientados pelos níveis de escrita descritos nessas pesquisas psicogenéticas. As referidas autoras vieram observando em seus estudos, as ações tidas como regulares nas situações de escrita que eram propostas às crianças participantes de suas pesquisas. Os processos de aprendizagem da leitura e da escrita foram investigados e apresentados com grande impacto na história da alfabetização, no livro, *A Psicogênese da Língua Escrita* (1999), obra distinta 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 à essa aprendizagem, como as demais teorias anteriores.

Em atividades diagnósticas, mais do que uma avaliação da palavra escrita no papel - *com determinado número de letras e postas em determinada posição gerando uma etiqueta para enquadrar a criança*, devemos, à luz da psicogênese, considerar a criança que ao escrever “compara, exclui, ordena, categoriza, reformula, comprova, formula hipóteses, reorganiza, etc., em ação interiorizada (pensamento) ou em ação efetiva (segundo seu nível de desenvolvimento)” (Ferreiro, 1999, p. 31-32). 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.

O que avaliar? A criança em ação de escrita e não apenas o produto materializado.





Escrita Inventada

A escrita de palavras como pensam as crianças

Escritas inventadas são as primeiras escritas produzidas por crianças que ainda não tenham se apropriado da escrita convencional. É a “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).

Na prática pedagógica, a ênfase nos **aspectos linguísticos** e a promoção de **mediações** pautadas na valorização da escrita inventada, em **contexto interativo**, que desafia e estimula a criança a pensar sobre as relações letras e sons, pode cooperar para a consolidação da alfabetização. 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).

A ação de escrever “como se sabe”, realizada pelas crianças, recebe o nome de escrita inventada, conceituando assim toda a tentativa de escrever realizada antes da apropriação 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 a solicitação de um (a) mediador(a) ou da professora, com atenção dirigida aos processos conceituais e contextuais envolvidos nas escritas iniciais.

“

“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).

”



Saiba mais sobre as práticas de Escrita Inventada. Acesse o verbete: Programa de Escrita Inventada, página 34.



F

Ferreiro, Emilia.

Níveis de escrita segundo seus estudos em diferentes publicações

As publicações de pesquisas sobre a aprendizagem da escrita variam em sua nomenclatura, de acordo com a investigação que foi realizada e em razão dos dados de pesquisa analisados, pois são eles que permitem a reconstrução integral ou variações da sequência de níveis de evolução da escrita, conforme foram descritos na pesquisa matriz (Ferreiro & Teberosky, 1999).

Isso ocorre por não desconsiderar, nas mais recentes investigações, as bases conceituais da psicogênese para a apropriação da escrita, onde a criança é sujeito de conhecimento e suas **construções escritas** é que, em verdade, **orientam o estabelecimento de níveis** de interpretação. Nas palavras de Emilia Ferreiro,

“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 (Ferreiro, 2011, p. 87).

Aos novos estudos, por coerência epistemológica, não se aplicam níveis fixos e imutáveis, buscando enquadrar a qualquer custo as produções das crianças naqueles níveis. Mas, no entanto, portas são abertas para a entrada de novos aspectos a serem analisados nas escritas das crianças, assim como, em pesquisas mais recentes, poder se confirmar outros tantos aspectos observados na pesquisa pioneira. Ressaltando que a psicogênese é:

“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).

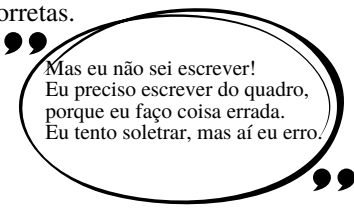
Para saber mais sobre as diferentes publicações de Ferreiro e colaboradoras sobre a conceitualização da escrita, acesse o verbete: Níveis de Escrita, página 26.

No processo de desenvolvimento e transformação das hipóteses da criança sobre a escrita, notamos os “erros,” que naturalmente ocorrem durante essa fase de apropriação do sistema de escrita alfabética (SEA). Os **erros 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 erros que são, em verdade, variações necessárias para a obtenção de uma escrita convencional de palavras.

O termo *erro* é empregado considerando a sua dimensão construtiva na compreensão dos princípios do sistema de escrita (Ferreiro; Teberosky, 1999) 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, “através de grandes reestruturações globais, algumas das quais são “errôneas” (no que se refere ao objetivo final), porém construtivas (na medida que permitem aceder a ele)” (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 33).

Nas produções escritas, há erros de diferentes origens: gráficas, fonológicas e ortográficas. Mas há também os erros que tem origem na metodologia e por isso, são o resultado de práticas de escrita mecânicas, embotando a capacidade da criança de realizar uma análise autônoma da palavra a ser escrita.

Neste ponto, convém trazer um trecho da fala de uma criança que diante da tarefa proposta pelo Programa de Escrita Inventada, trava sua ação de escrever, esperando que a mediadora aplique a mesma metodologia que ela estava acostumada: “escrever do quadro”, que significa, copiar do quadro as palavras corretas.



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

Nota-se que a proposta de escrita inventada parecia-lhe novidade e sentindo-se insegura para escrever a partir de suas hipóteses, se fez necessário por parte da mediadora, durante a intervenção, promover ações de encorajamento para que a criança escrevesse por si mesma, sem cópias, sem quadro, fazendo suas próprias tentativas de escrita sem um modelo orientador. Nota-se que a criança internalizou que sua escrita é errada, demonstrando como a metodologia adotada pode bloquear a escrita e impossibilitar que a criança reflita sobre o funcionamento do sistema de escrita, sem medo de aprender a escrever, escrevendo. Pois, se “se aprende a escrever copiando a escrita de outros; na ausência do modelo, não há possibilidade de escrita (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 205)





Gestão do grupo

Dinâmicas de interação em contextos de escrita colaborativa

A gestão do grupo é uma estratégia de mediação pedagógica empregada nas sessões de escrita coletiva como procedimento metodológico do Programa de Escrita Inventada. No Programa, a Gestão do Grupo é uma estratégia didática que deve ser explicada na primeira sessão de escrita e empregada no decorrer do Programa. A alfabetizadora deve garantir ao agrupamento de crianças um claro entendimento da tarefa de escrita por todos os integrantes, assumindo a gestão do grupo até que as próprias crianças se apropriem da dinâmica da tarefa e internalizem a regra fundamental: somente registrar a palavra, quando todos concordarem.



A dinâmica interativa neste contexto de escrita colaborativa e aprendizagem coletiva, privilegia a participação de todas as crianças, com interação e troca de ideias entre os pares, recebendo o apoio da alfabetizadora que, além de gerir o grupo, oferece pistas fonológicas de modo que suas verbalizações estimulem a reflexão grafofonêmica por parte das crianças. Conduzindo a atenção de todos para a atividade, de forma a decidirem pelo melhor jeito de escrever a palavra solicitada.

Nas primeiras sessões de escrita coletiva, a mediadora assume a função de escriba das palavras (as crianças ditavam as letras) e, a partir da internalização da dinâmica proposta, as próprias crianças passam a escrever as palavras solicitadas, tomando decisões de escrita sempre a partir do consenso do agrupamento.

A estratégia de gestão de pequenos grupos formados para escrita coletiva de palavras é fundamentada no Programa de Escrita Inventada detalhado no verbete da página 34. Mas a estrutura básica da Gestão do grupo como dinâmica interativa, pode ser exemplificada no seguinte trecho:

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

(M): “Vocês vão ditar pra 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. Tá bom, pode ser assim?”

(As crianças acenam com a cabeça).

(M): “E 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 tá 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?”

Sugestões didáticas



► Nessa dinâmica de atividade de escrita colaborativa é preciso incentivar as crianças a pensar a melhor forma de se escrever uma palavra. Direcionando para que não considerem a atividade coletiva como um jogo de adivinha ou adotem, no decorrer das sessões, estratégias de competição entre os pares.

► Durante a sessão, na gestão da proposta, grande parte das verbalizações pode ser dedicada às Pistas Fonológicas que são construídas a partir dos conhecimentos sobre a língua que se ensina, que de modo consistente, induzem as crianças à reflexão metalinguística no contexto de escrita colaborativa.





Hipóteses Alfabético CV e Silábico-alfabético

Em que se diferem?

A criança com escrita Alfabética CV escreve palavras compostas por sílabas canônicas de modo alfabético, ou seja, com pertinência sonora apresentando variações somente no que concerne aos aspectos ortográficos da escrita de sílabas simples. A criança a nível Alfabético CV é Silábico-alfabética apenas em sílabas complexas, geralmente escreve 2 letras pertinentes e 1 não pertinente para compor a estrutura não canônica.

Elegemos a classificação Alfabético CV para informar o momento no qual as crianças dominam 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. Somente após dominar a leitura e escrita de sílabas complexas a criança está plenamente alfabetizada.

► Como promover avanços na escrita Alfabética CV?

- As estratégias de mediação pedagógica com intervenção consistente na escrita inventada da criança alfabética em sílabas CV, são descritas em um Programa de Escrita Inventada (Alves Martins, 2017) metodologicamente testado. Em síntese, são:

- priorizar a organização de tarefas para a escrita colaborativa, produzida em agrupamentos produtivos de crianças ao invés de apresentação e cópia das famílias silábicas não canônicas;
- mapeamento das estratégias adotadas pela criança para representação escrita do elemento de quebra da CV e de sua interpretação (leitura do escrito);
- aplicação de pistas fonológicas e apoios metalinguísticos a fim de estimular a percepção desse elemento pela criança.



Intrassilábico

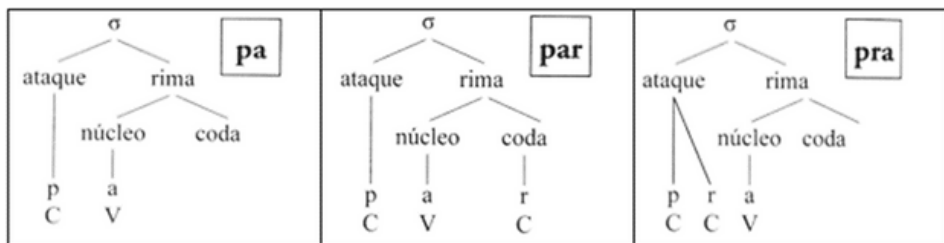
Quais são as estruturas silábicas?

Cada estrutura interna de uma sílaba recebe um nome e uma função sonora que determinam seu grau de complexidade silábica e apresentam elementos de ordem **intrassilábica**, denominados de ATAQUE e RIMA, que variando em estrutura se organizam a partir da seguinte hierarquia:

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 acrescentado 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) (Abaurre, 2001, p. 77 por Soares, 2016, p. 192).



Fonte: Soares, 2016, p. 192.

Para saber mais sobre as diferentes estruturas silábicas acesse o verbete: Relação hierárquica, página 39.



J

Jeitos de escrever

Como as crianças escrevem as sílabas complexas na alfabetização inicial?

As crianças que se encontram no nível alfabético CV (verbetes letra H e N), ao grafarem as sílabas complexas podem omitir consoantes, isso significa que, em um primeiro momento, não representam todos os elementos intrassilábicos; podem inverter ou acrescentar letras; podem escrever as letras posicionadas em desordem silábica com ou sem pertinência sonora, e outras questões mais, podem ser observadas em escritas não convencionais. À medida que as crianças progredem neste processo de experimentação, os adultos podem elaborar e oferecer pistas adequadas sobre a escrita convencional. Sem insistir na produção correta formal, mas, impulsionando os mecanismos de pensamento.

Nessas tentativas de escrita é comum que façam uma generalização da sílaba complexa para outras sílabas, costumando modificá-las para que se ajustem ao padrão de referência com o qual operam, no caso do português, ajustam suas escritas ao padrão: consoante mais vogal. 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.

Neste material, compreendemos e consideramos que as escritas iniciais são

CANE

teipera

teiprada

caroni

TEMPERATA

teipera

teipera

caroni

Caroni

teipera

teiprada

teiprada

“

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).

”





Leitura e Escrita no nível inicial da alfabetização

Qual se desenvolve primeiro?

A leitura e a escrita se desenvolvem de forma concomitante, mas não paralelamente. Por isso, na alfabetização sociointeracionista não há uma hierarquia entre as atividades de leitura e escrita e sim uma integração.

Porém, à luz do paradigma fonológico, no início da aprendizagem da língua escrita, a escrita se desenvolve de forma mais fácil que a leitura (Soares, 2016, p. 229). 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).

No início do processo de alfabetização, a escrita se torna alfabética antes da leitura, escrever é, nesse momento, mais fácil que ler. Já a leitura, se torna ortográfica antes da escrita. Assim, após a fase alfabética na escrita, ler ortograficamente se torna mais fácil que escrever ortograficamente (Uta Frith, 1985 por Soares, 2016, p. 73).

Em sala de aula, as duas teorias servem para orientar a professora alfabetizadora, sobre a importância da escrita para o processo de alfabetização plena, pois toda escrita pressupõe uma leitura, mas não o inverso. E também, entender que a escrita impulsiona a apropriação alfabética, dirigindo a atenção da criança aos elementos intrassilábicos.

A ESCRITA deslança a leitura alfabética e a LEITURA deslança a escrita ortográfica.





Mediação


Estratégias de mediação para intervenção em escritas inventadas a fim de torná-las mais alfabéticas




Em situações de interação das crianças com a escrita, a alfabetizadora deverá desenvolver um olhar atento para as descobertas que a criança ou a turma fazem sobre o funcionamento do sistema de escrita. É esse olhar atento à escrita e à interpretação do que a criança escreveu, conectado com o conhecimento docente sobre a língua que se ensina, que possibilitará a adequada mediação pedagógica. Há diferentes categorias de mediação por meio da *orientação do adulto ou por mais experiente que acompanha e participa de uma dada situação de aprendizagem*.

O adulto mediador deve sempre partir da observação dos variados níveis de conceitualização da escrita apresentados pelas crianças para definir qual estratégia empregar e qual objetivo a se alcançar, elencando uma série de reflexões que devem ser provocadas até que se atinja a escrita convencional.

O processo de construção da escrita alfabética é feito pelo sujeito que aprende mediatizado pelo adulto ou com seus pares mais capazes, então, 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, [...] Mas, além disso, existem outras propriedades que podem ser “lidas” [...] através das ações que outros realizam com esse objeto” (Ferreiro 1999, p. 296).

As mediações realizadas para a compreensão do princípio alfabético na pesquisa com crianças do 3º ano do ensino fundamental egressas do ensino remoto, foram organizadas em 6 categorias: Gestão, Contextualização, Pistas fonológicas, Registro de palavras, Leitura de verificação e Confronto com a escrita convencional.

MEDIAÇÕES		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. (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 et. al. 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 grafotônica.	<i>(M): Patrícia, a palavra verde tem o som do R: VERRRR - 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. Criança: BRETO: PRETO. Este está errado e esse está certo. Criança: Esse aqui está errado por causa do som.</i>

Essas categorias estruturaram um **roteiro de prática de escrita inventada** que, neste material, pode servir como sugestão de prática pedagógica para alfabetização, apontando **estratégias de intervenção** com crianças que não consolidaram a escrita alfabética até o 2º ano do ensino fundamental, como as crianças da citada pesquisa.



N

Níveis de escrita

Quais os níveis de escrita em diferentes publicações de Ferreiro e col.?

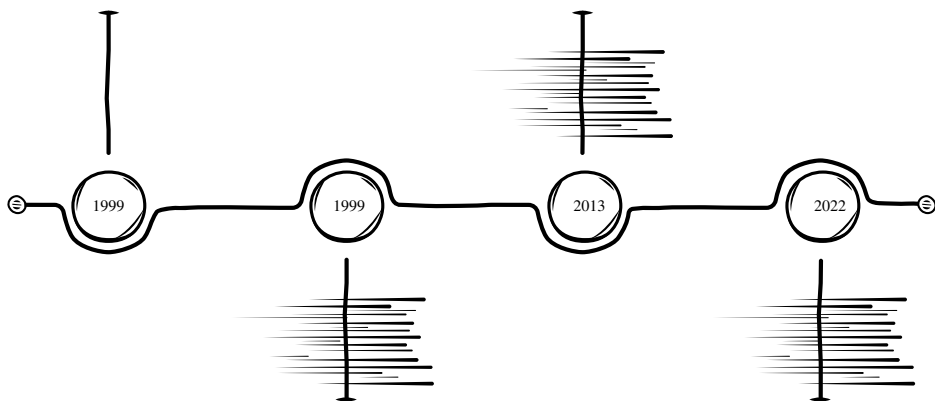
Para a construção da Escrita Infantil, Ferreiro (2011, p. 21-22) traça “uma linha de evolução surpreendentemente regular (...)” distinguindo-se “três grandes períodos no interior dos quais cabem múltiplas subdivisões”, partindo da capacidade de distinção entre o modo icônico e não icônico; à construção 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).

NÍVEL 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: reflete-se na escrita as características do objeto. Na leitura, cada letra vale pelo todo, a forma escrita e a expressão oral atribuída se correspondem de maneira global, sem recorte silábico (1999).

PRÉ-SILÁBICO

Escrita com no mínimo 3 (três) e variadas grafias. Escrita com várias letras sem nenhum tipo de correspondência letra-som e leitura do escrito com apontamento de forma contínua sem recortes orais. Denominação: Pré-silábico (PRE-SIL) (Ferreiro; Vernon, 2013).



NÍVEL 2

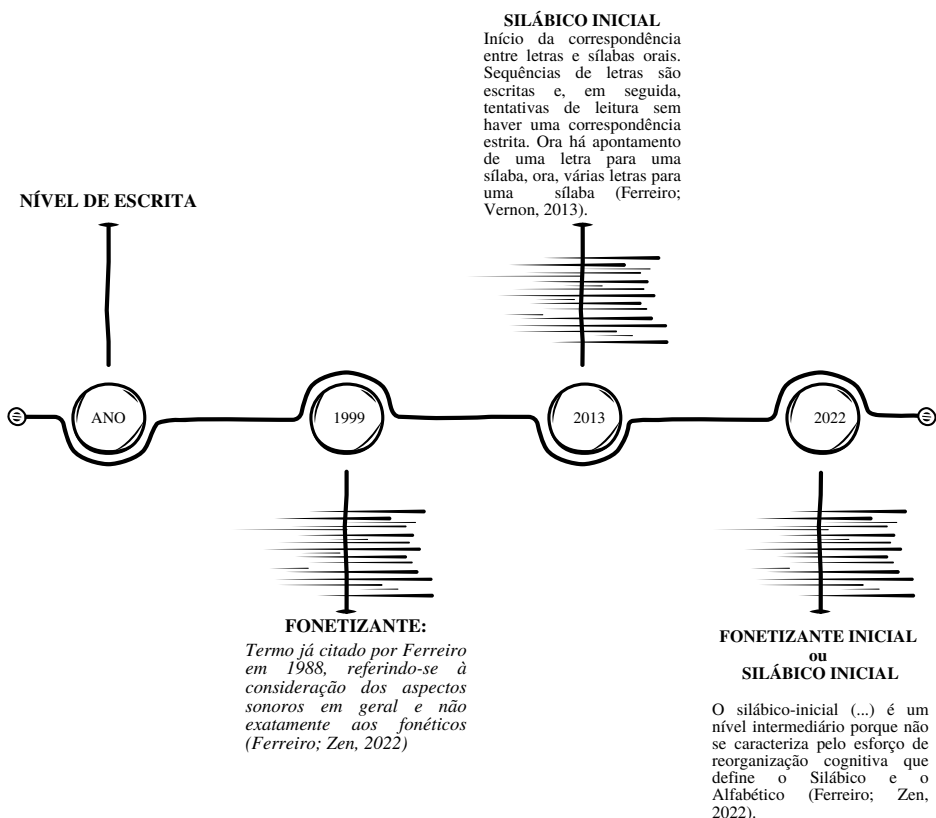
Grafismos parecidos com letras, hipótese de que para ler há uma quantidade mínima (3) e variedade de letras. Variar a posição das letras significa escrever palavras com diferentes significados. Usa letras do nome próprio e de palavras familiares.

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).

Apresentamos em linha do tempo cada um dos níveis de escrita observados pelas autoras, a pesquisa da Psicogênese (1999, p. 193-221); a pesquisa sobre a influência e desenvolvimento da escrita na consciência fonológica (Ferreiro; Vernon, 2013, p. 202-203) e a mais recente pesquisa realizada com crianças brasileiras (Ferreiro; Zen, 2022).

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, pois direciona critérios para a compreensão progressiva da escrita infantil e explicam o percurso evolutivo da criança. Mas, “não basta pedir as crianças que escrevam palavras, é preciso estar atento ao processo de produção bem como à interpretação posterior da mesma criança (leitura) (Ferreiro; Zen, 2020, p. 4).



“cada um dos 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, 2025, p. 10)”

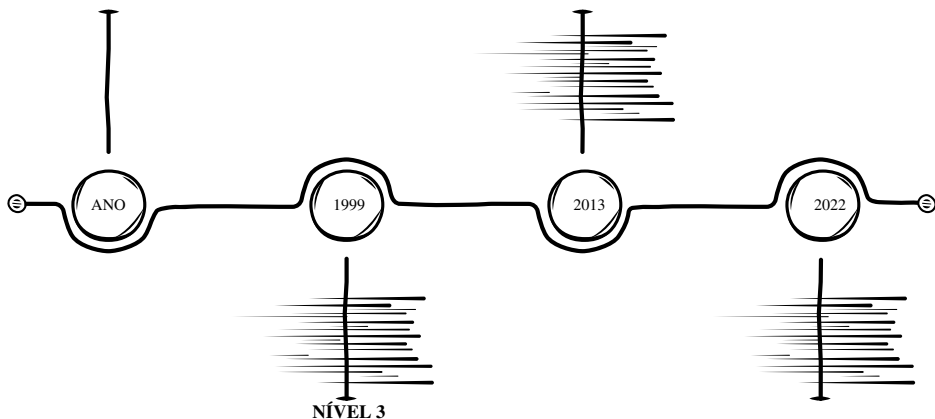
Silábico estrito SEM uso de letras pertinentes

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 DE ESCRITA



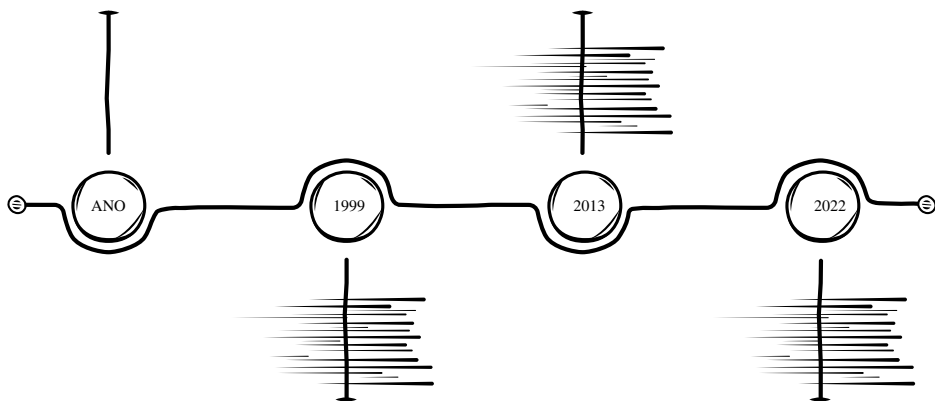
Pela primeira vez a criança trabalha com a hipótese de que a escrita representa a fala, utilizando tanto grafias distantes das formas das letras como com grafias diferenciadas e a exigência de quantidade mínima e variedade vai deixando de ser atendida e substituída pelo recorte silábico da palavra, mas volta a exigir variedade quanto à escrita de palavras com mesmo núcleo vocálico (1999, p. 209 - 212). Surge a hipótese silábica: 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 - Alfabético

Sistema de escrita aparentemente misto. Há representação de uma sílaba por apenas uma letra e mesclando com a representação de unidades intra - silábicas (Ferreiro; Vernon, 2013).

NÍVEL DE ESCRITA



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

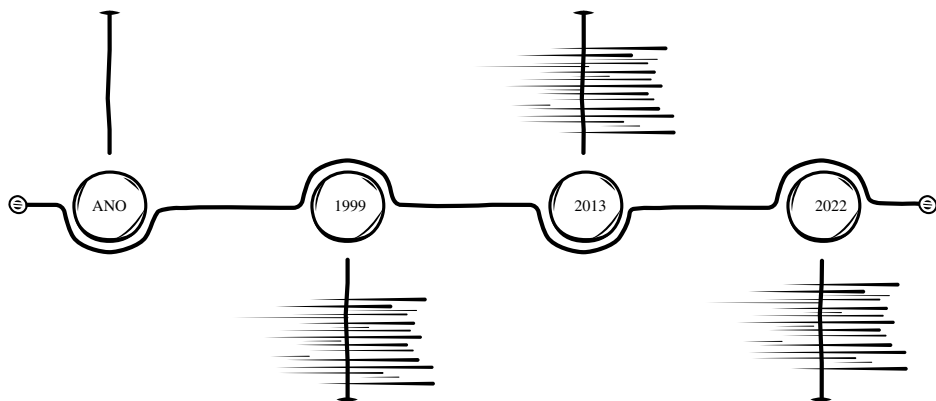
Há passagem de uma letra por sílaba para duas letras por sílaba; com variação, pois algumas letras recebem uma interpretação silábica e outras são apenas parte de uma sílaba (Ferreiro; Zen, 2022).



ALFABÉTICO

Há uma correspondência sistemática entre fonemas e letras; ortografia não convencional (Ferreiro; Vernon, 2013).

NÍVEL DE ESCRITA



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).

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).





Omissão, acréscimo ou troca de letras

Dificuldade com sílabas complexas?

No processo de alfabetização inicial, consideramos a perspectiva linguística como não antagônica à perspectiva sociointeracionista, mas complementares. De acordo com as dúvidas que as crianças apresentam, na escrita de palavras compostas por sílabas canônicas e especialmente sobre as palavras formadas por sílabas complexas, a faceta linguística pode carecer de mais investimentos para uma sistematização de atividades voltadas para a apropriação de unidades intrassilábicas.

Nas escritas iniciais é comum haver:

- omissão da coda R em sílabas CVC (exemplo: CAR);
- a omissão da segunda consoante ou sua troca de lugar em sílabas CCV(exemplo: TRO);
- efeito de regularização sobre a sílaba CVC e CCV sendo escritas em padrão CVCV (exemplo: CARA para CAR; ROTO para TRO).

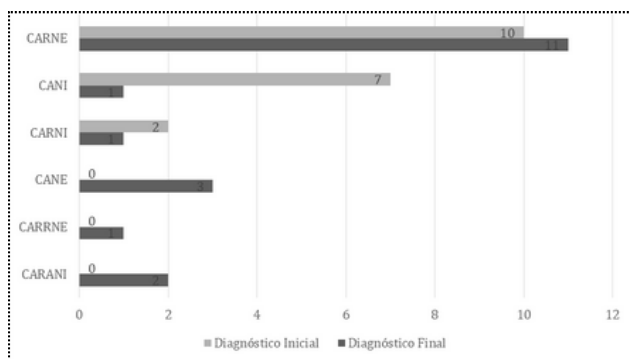
As práticas de ensino podem:

- compor agrupamentos produtivos para atividades de escrita: em dupla ou pequenos grupos de crianças em diferentes porém adjacentes níveis de aprendizagem;
- propor atividades sistematizadas que não ignorem as capacidades linguísticas da criança e não desrespeitem o sentido social dos textos reais;
- convidar à escrita reflexiva com verificação pela leitura;
- orientar as crianças na **escrita inventada**, conferindo pistas fonológicas;
- orientar as crianças na **reescrita**, a partir dos “erros” que se apresentam como indício de assimilação de estruturas silábicas;
- promover o confronto com palavras compostas por sílabas complexas escritas convencionalmente: resultando em um conflito cognitivo provocado por estas estruturas silábicas, sob mediação pedagógica.

O gráfico a seguir, apresenta os desafios enfrentados por 19 crianças do 3º ano, de 8 anos de idade que não se alfabetizaram durante o ensino remoto. Ao retornarem à escola no início de 2022, pós-pandemia, não estavam alfabetizadas conforme o esperado para o seu ano de escolaridade e por isso, foram selecionadas para participarem da pesquisa-intervenção a partir do Programa de Escrita Inventada.

No início do Programa as crianças estavam alfabetizadas em sílabas CV e produziram as seguintes escritas para a representação da sílaba CVC presente na palavra: **CARNE**.

Produção escrita: palavra **CARNE**



Considerando as escritas produzidas do diagnóstico inicial e no diagnóstico final, foram notadas as seguintes estratégias de escrita.

Estratégias de escrita por 19 crianças:

- escrita convencional (12 crianças)
- omissão de consoante: coda R (de 07 para 04 crianças);
- duplicação de consoante (01 criança);
- acréscimo de letras vogais a fim de sustentar o padrão dominante: CV (02 crianças).
- Nenhuma letra escrita em desordem com pertinência na escrita de sílaba CVC.

Observa-se que 13 crianças acertaram a grafia da sílaba CAR; apenas 4 crianças não representaram a rótica; 2 crianças transformaram a sílaba complexa em sílaba canônica por acréscimo de uma vogal (CARONI), revelando um estranhamento delas 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.

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 no sentido de indicar que a pronúncia do fonema rótico[1] 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.



[1] 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).



P

Programa de Escrita Inventada - PEI

A escrita de palavras: como pensam as crianças, em agrupamentos produtivos, com mediação consistente e autorização para escrever

As atividades de escrita inventada, metodologicamente organizadas em sessões de escrita coletiva, com agrupamentos de crianças em fase de alfabetização e um adulto-mediador que tem a atribuição de facilitar a interação entre o sujeito e o objeto de escrita, apresentando às crianças, uma questão desafiadora a respeito da escrita de palavras que deve ser resolvida colaborativamente. Esta é a definição do instituído Programa de Escrita Inventada, doravante PEI, criado pela pesquisadora Margarida Alves Martins (2017).

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).

Nessa proposta de intervenção para apropriação da língua escrita, as sessões induzem a interação entre pares, pois em agrupamentos produtivos as crianças participantes socializam suas hipóteses sobre a escrita ajudando-se mutuamente na formação de novas ideias sobre o SEA. No roteiro das sessões do PEI, 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.



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. Ressaltando que o conhecimentos sobre os aspectos linguísticos das palavras propostas para escrita determinam quais as composições de palavras devem ser selecionadas e por quê e, quais as pistas fonológicas que devem ser dadas às crianças.

Na pesquisa, a metodologia consiste em:

- Diagnóstico inicial;
- Agrupamentos produtivos (05);
- 8 sessões de escrita coletiva com duração de 15 a 20 minutos;
- Escrita de 3 palavras por sessão, que apresentassem as estruturas silábicas que as crianças ainda não dominavam em suas escritas alfabéticas CV;
- Diagnóstico Final.



Com o Programa de Escrita Inventada, a criança aprende a escrever, escrevendo!





Qualificando ou quantificando?

Os avanços observados na escrita das crianças do 3º ano - egressas do ensino remoto após participarem do Programa de Escrita Inventada - PEI

A pergunta central que problematizou a pesquisa em análise, versa sobre quais as possíveis contribuições do Programa de Escrita Inventada para a apropriação da escrita alfabética. Visto que não incluiu um termo ou fator quantitativo em seu enunciado, porque não procuramos detidamente investigar *quanto* haveria de contribuição, mas procuramos descobrir *quais* as possíveis contribuições do PEI para crianças de 8 anos ainda não alfabetizadas plenamente e quais as estratégias de mediação pedagógica o Programa poderia sugerir contribuindo com a prática docente.

Na realização da pesquisa-intervenção foram propostas e analisadas a escrita das palavras: CARNE, TROPEIRO e TEMPERADO, considerando pesquisar sobre a escrita da primeira sílaba de cada uma dessas palavras, originadas do contexto: merenda escolar, vivenciado pelas crianças participantes da pesquisa.

Para responder à questão de pesquisa, um eixo quantitativo 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 discutiu de forma qualitativa a palavra escrita, considerando as particularidades das reflexões grafofonêmicas e analisando as soluções encontradas pelas crianças para escreverem a palavra solicitada.

Os modelos de escrita analisados foram produzidos antes e após as sessões do Programa. Conforme o Gráfico abaixo, no diagnóstico inicial (DI), 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 — **CARNE** (50), em seguida, a CCV — **TROPEIRO** (47) e, por último, a CV Nasal — **TEMPERADO** (46). No diagnóstico final (DF) do PEI, as sílabas CVC e CCV atingiram a mais alta pontuação final (53), em relação à CV Nasal (47).



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, pois observamos a partir desses dados um progressivo domínio no sentido CVC: CCV: CV Nasal.

Entretanto, chama atenção no gráfico, o número de acertos na estrutura CCV, comparado com as 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 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.

Em cada palavra analisada, tomamos como foco a sílaba inicial e a sua estrutura, procurando, na dissertação em referência, 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 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, confrontamos os diagnósticos e, em síntese, encontramos:

- (a) escritas estabilizadas com acomodação das informações sobre a estrutura silábica CV;
- (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 convencionalmente.



ALEIRI

VEDI

LARAMJA

ROTO

SEL

RROSOTO

BALI

DONRADO

ALECRE

VOUTAR

MAMERLO



R

Relação entre a estrutura silábica e a apropriação da escrita alfabética

Há uma hierarquia?

A estrutura silábica relaciona-se com o processo de 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). Alguns aspectos linguísticos do português brasileiro influenciam no processo de apropriação do SEA, como por exemplo, as relações existentes entre os dois elementos do sistema fonológico: fonemas e grafemas; os segmentos intrassilábicos (ataques e rimas). 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.

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 (Miranda, 2009; 2019), corroborando a pesquisa de Marcelos (2024), que observou a seguinte posição das palavras escritas com letras pertinentes, segundo a estrutura silábica que as compõe: CARNE, TROPEIRO e TEMPERADO

1^a

CARNE
Carane
caroni
caroné
Carimo

2^a

Tropeiro
tropeiro
tropeiro
tropeiro
tropeiro

3^a

temporado
temporado
temporado
temporado
TEMPERATO
temporada





Scaffolding

Modos de sustentação no processo de apropriação da escrita alfabética

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 (SEA).

Os *scaffoldings* vêm sustentando as vias da construção do conhecimento e podem ser caracterizados como: os estímulos dados às crianças em atividades alfabetizadoras; e, as pistas e induções ao processo de reflexão metalinguística proporcionado por intervenção planejada e consistente 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 (Pontecorvo, 2005, p. 49):

- ▶ Convidar 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.

Metaforicamente, o termo *scaffoldings* ou “andaimes” pode ser usado para explicar o apoio conferido pela alfabetizadora durante o processo de apropriação da escrita alfabética. Assim como nas construções civis, os “andaimes” que sustentam as edificações são retirados ao final da obra, “o acompanhamento do desempenho da criança gerido pelo adulto (...) para dar assistência ao seu desenvolvimento, (...) após a consolidação de uma determinada aprendizagem (interiorização) não é mais necessário” (Barbosa; Montuani, 2020, p. 6). É imprescindível conhecer as hipóteses das crianças para que a alfabetizadora possa intervir de modo efetivo e progressivamente, ir diminuindo a sua regulação no processo à medida que a criança vai alcançando a sua autonomia.





Trabalho alfabetizador

Focalizando a abordagem linguística no ensino de sílabas complexas



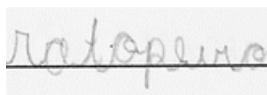
O conhecimento linguístico é fundamental para o trabalho com alfabetização. Conhecer as bases linguísticas envolvidas na representação da linguagem escrita inicial: os princípios fonológicos e fonéticos; e, conhecer as capacidades e os conhecimentos que são indispensáveis para que uma criança seja considerada alfabetizada, é fundamental para que a alfabetizadora planeje e replaneje consistentes propostas de intervenção na produção escrita da criança.

Vejamos um exemplo de produção escrita da palavra TROPEIRO:

TROPEIRO

 TOPERO

 ROTOPEIRO



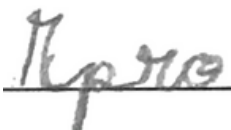
Essa criança escreveu, no diagnóstico inicial, a partir da estrutura CV, desejando escrever a sílaba TRO, escreve TO. No diagnóstico final ainda não consegue resolver o duplo ataque e em vez de TRO grafa ROTO. Houve, por parte da criança, uma tentativa de reajustamento de suas representações de escrita 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).

No segundo exemplo, a criança, para representação do ataque duplo (TRO) saltou de uma escrita silábica, representada somente por uma consoante R, para uma escrita alfabética representando a CCV por completo (TRO), demonstrando inicialmente um foco no aspecto consonântico da sílaba, mas que ao final do Programa de Escrita Inventada evoluiu para uma escrita alfabética.

TROPEIRO

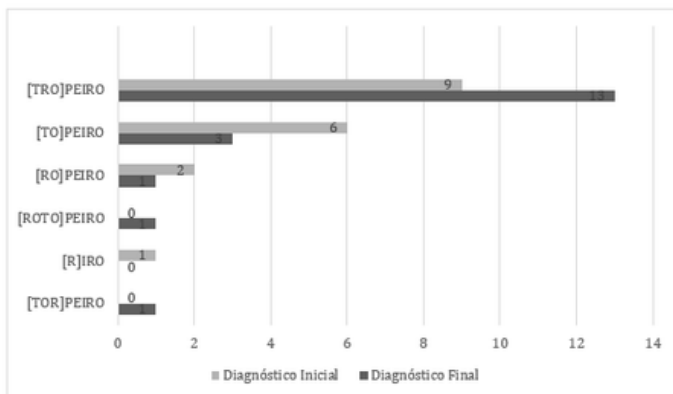
 RPRO

 TROPERO



Com base nos dados do gráfico, considerando as escritas produzidas no diagnóstico inicial e no diagnóstico final, foram notadas as seguintes estratégias de escrita.

Produção escrita: palavra TROPEIRO



Estratégias de escrita por 19 crianças:

- escrita convencional (de 09 para 13 crianças)
- omissão da segunda consoante (de 06 para 03 crianças);
- omissão da primeira consoante (de 02 para 01 criança);
- desordem com pertinência - sílaba CCV (01 criança);
- acréscimo de vogal a fim de sustentar o padrão dominante (01 criança).

Conhecer os aspectos linguísticos da língua portuguesa e sistematizar atividades diárias, para explicitação de unidades menores da palavra e unidades intrassilábicas, é investir no desenvolvimento de uma das múltiplas capacidades linguísticas da criança.





Uso do M, N ou I na marcação da nasalidade

Um olhar sobre o aspecto alfabético-ortográfico

No ensino, diferenciar os princípios alfabéticos dos princípios ortográficos, colabora para assertividade de situações reflexivas de escrita que incentivem a criança a fazer análises sobre o que escrevem e como escrevem, alcançando primeiramente uma escrita alfabética e em seguida, se dedicando ao que não é alfabético, quando poderá apreender as convenções ortográficas contextuais.

O uso do M ou N é definido por uma regra de ortografia, mas perceber a nasalização da sílaba e representá-la por uma letra, ainda que não pertinente, é uma questão de ordem alfabética.

Após as sessões do Programa de Escrita Inventada, citado no verbete da página 34, foram analisadas as escritas da palavra MUNDO e TEMPERADO, produzidas coletivamente, em um agrupamento de cinco crianças. Na escrita da palavra mundo, o grupo iniciou o debate partindo 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.

No decorrer da sessão de escrita coletiva, os elementos canônicos foram todos ditados com pertinência, as letras M, U, D, O em comum acordo por todos; entretanto, duas crianças reivindicaram a inserção de uma letra e avaliou o sentido da palavra: “Tem que puxar MUNNN”, “Ia ficar Mudo!”

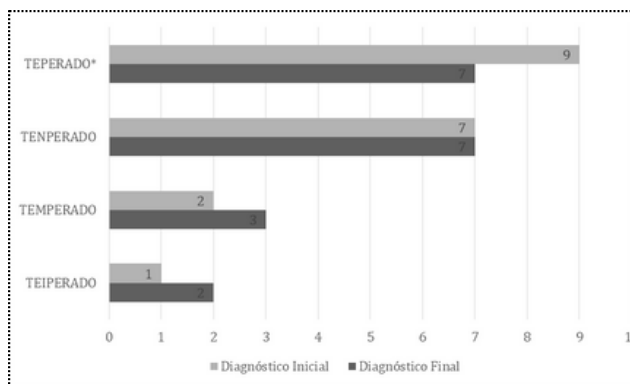
Na pesquisa, participaram 19 crianças, dessas, 09 não marcaram a nasalidade, 01 criança marcou a nasalidade com a letra I, como opção vocálica para sustentação da vogal nasalizada, apontando que sabe que é preciso diferenciar o som na forma escrita e 9 crianças fizeram a marcação de forma pertinente (com N ou M), demonstrando que conhecem os sons dessas letras e sua função no final da sílaba.

MUNDO

(M): “Então depois do U, põe D?”
 Sara: “Não. O N”.
 Estela: “Não. É o N”.
 Sara: “Tem que puxar, MUNNNN”.

Considerando as escritas produzidas no diagnóstico inicial e no diagnóstico final da palavra que apresentava a sílaba CV Nasal, foram notadas as seguintes estratégias de escrita:

Produção escrita: palavra TEMPERADO



Estratégias de escrita por 19 crianças:

- escrita convencional com letra M ou N (de 09 para 10 crianças);
- escrita com marcação da nasalização por letra I (01 para 02 crianças);
- omissão da nasalização (09 para 07 crianças).

O Programa de intervenção não teve como objetivo analisar mais detidamente questões relacionadas à ortografia das palavras, não se debruçando sobre “o que não é alfabético” na escrita inventada.

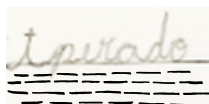
“

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).

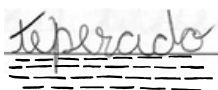
”

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, no caso, a escrita da palavra “temperado”, omitindo a consoante m”.

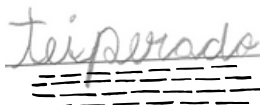
A criança, na fase inicial de aprendizagem da língua escrita, “aprende que cada letra da palavra se identifica com um fonema, e assim, estranha a representação da vogal nasal por duas letras, a vogal e uma consoante, M ou N” (Soares, 2020, p.170), assim, as estratégias de mediação empregadas e a interação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



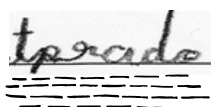
tavrado



teperado



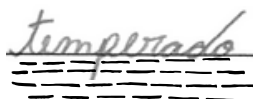
teiperado



tperado



TEMPERATO



temperado





Verificação da escrita

Como a leitura de verificação promove a escrita alfabética?

Na compreensão de como a criança se apropria da escrita, dois dados são fundamentais: a **Escrita** produzida e a **Leitura de verificação** da produção escrita. A verificação do escrito é uma potente estratégia de mediação e a alfabetizadora deve incentivar a criança a proceder com a leitura após a escrita, 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.

Quando a criança lê “**apontando com o dedinho**” onde está escrito o que se intencionava escrever, ela tem a oportunidade de ajustar a pauta sonora ao escrito.



“

Justificar o que está escrito com uma leitura silábica é uma grande conquista. Durante a leitura da própria escrita pode acontecer que a criança descubra que faltam letras e as adicione, ou vice-versa (...).” (Ferreiro e Zen, 2022, p.5)

”

No nível silábico-inicial, essa leitura já acontece ainda que de modo logográfico e contínuo, sem haver uma correspondência estrita, já é o início do **apontamento** do escrito em relação com o oral. Nas escritas quase alfabéticas a leitura de verificação, confere a ordem das letras, buscando uma sequência que gere correspondência fonológica. A leitura possibilita que a criança revise a escrita, confrontando-a com a sua própria hipótese anterior e perceba se, na palavra ou em parte dela, há algum segmento sonoro sem representação ou alguma letra que não corresponda ao som da palavra solicitada para escrita, fazendo os ajustes necessários. Como exemplificado no diálogo abaixo, com mediação (M) Dalton, uma criança do 3º ano, que verificando pela leitura a escrita da palavra produzida durante uma sessão do Programa Escrita Inventada, percebeu que a coda R não havia sido representada e apontou onde a letra deveria se posicionar, modificando a sílaba para o padrão CVC.

(M): “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).





X da questão

Articulação dos objetos de conhecimento no processo de alfabetização: O que ensinar, o que aprender?

O processo de inserção da criança no mundo da escrita pode ser desenhado a partir de Magda Soares (2016), que definiu as três facetas que envolvem o processo de alfabetização. A cada uma estão relacionadas diferentes funções de leitura e escrita. Essas facetas foram categorizadas como:

- 1) **Faceta Linguística** da língua escrita – Objeto de ensino: a representação visual da cadeia sonora da fala designada como alfabetização. Objeto de aprendizagem: SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICO - ORTOGRÁFICO.
- 2) **Faceta Interativa** da língua escrita – Objeto de ensino: a língua escrita como veículo de interação entre as pessoas, de expressão e compreensão de mensagens. Objeto de aprendizagem: COMPREENSÃO e PRODUÇÃO DE TEXTOS.
- 3) **Faceta Sociocultural** da língua escrita – Objeto de ensino: os usos, funções e valores atribuídos à escrita em contextos socioculturais; essas duas últimas facetas, consideradas como letramento. Objeto de aprendizagem: PARTICIPAÇÃO EM SITUAÇÕES e CONTEXTOS SOCIAIS DE USO DA ESCRITA (Soares, 2016, p. 28-29).

A fase inicial de apropriação da língua escrita é formada por várias facetas que se distinguem em relação ao objeto de ensino e de aprendizagem, mas que se complementam enquanto partes de um mesmo todo, sendo a faceta linguística a que estrutura as duas outras. *A fragmentação de uma em relação às outras é eventual e depende da intencionalidade pedagógica das práticas escolares. A didática da alfabetização plena, engloba todas as facetas, superando qualquer método unilateral.*

Assim, justifica-se no Programa de Escrita Inventada, a focalização das mediações para apropriação da escrita alfabética estar sobre a qualidade dos erros que apresentam relações estabelecidas entre grafemas e fonemas. E à medida que as crianças progredem neste processo de experimentação, os adultos podem oferecer pistas adequadas sobre a escrita convencional.





Zona de desenvolvimento

As contribuições da escola vygotyskiana para a alfabetização

No campo educacional, as teorias psicológicas do desenvolvimento e da aprendizagem trouxeram relevantes contribuições à prática pedagógica, como por exemplo, o clássico conceito de Zona de Desenvolvimento, que na teoria de Vygotsky, trata-se da área de abertura da aprendizagem que deriva-se de ações intrapsicológicas formadas e internalizadas a partir de processos de mediação cultural que ocorrem na atividade e na interação do sujeito com o meio físico.

Nessa teoria histórico-social a aprendizagem é inter-relacionada com o desenvolvimento. Especificamente sobre a aprendizagem escolar, o autor define uma zona de desenvolvimento, elucidando o caráter orientador da aprendizagem sobre o desenvolvimento. Concebendo a zona de desenvolvimento proximal como “a distância entre 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, p. 133 por Castorina et al, 1996, p. 19).

Na escola de Vygotsky todo processo de aprendizagem leva a um processo de mediação, pois toda ação psíquica resulta da interação social. Inferimos que é a intervenção do adulto que faz emergir na zona de desenvolvimento, uma faixa de desenvolvimento potencial que impulsiona as novas aprendizagens.

Em relação às práticas de alfabetização, essa perspectiva sociointeracionista é refletida em materiais didáticos ricos em sugestões de **intervenção** e propostas de **mediação** em atividades de **escrita colaborativa em agrupamentos produtivos**, configurando modos de atuação nessas zonas de desenvolvimento.

Cabendo à alfabetizadora mapear o que a criança já sabe sobre a escrita; o apoio que ela precisa para avançar em suas atuais hipóteses de escrita; e elaborar suas próprias categorias de mediações que mais se mostrarem eficazes naquele agrupamento, como: escrita coletiva a partir de uma palavra desafio, pistas fonológicas, escrita pelo outro e com o outro, leitura de verificação, confronto da escrita quase alfabética com a escrita alfabética e reescrita orientada. São exemplos de mediações que encontram-se validadas em pesquisas sobre a alfabetização pautada no referencial vygotyskiano, como o instituído Programa de Escrita Inventada.



Pesquisa referência

MARCELOS, Josiane Assunção. **PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA ESCRITA ALFABÉTICA NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL E AS CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA DE ESCRITA INVENTADA** (Dissertação de mestrado). Linha de pesquisa: Alfabetização e Letramento: Mestrado Profissional Educação e Docência (Promestre), UFMG, Belo Horizonte, MG, 2024.

Referências

- ALVES MARTINS, Maria Margarida d'Orey; SALVADOR, Liliانا; 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-antteriores/2017/377/377-7.html>. Acesso em: 11 abr. 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.
- CASTORINA, J. A.; FERREIRO, E.; LERNER, D.; OLIVEIRA, M. K. de. Piaget **Vygotsky: novas contribuições para debate**. São Paulo: Ática: 2000.
- FERREIRO, Emilia; ZEN, Giovana Cristina. **Desenvolvimento da Escrita em Crianças Brasileiras**. Revista Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 18 n. 49, 2022.
- FERREIRO, Emilia. **TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- 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.
- 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.
- 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, A.R.M. (2019). **As sílabas complexas: fonologia e aquisição da linguagem oral e escrita**. Fórum Linguístico. Florianópolis, v.16, n. 2, p.3825.
- SOARES, Magda. **Alfaetrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. Contexto, 2020.
- SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. Belo Horizonte: Contexto, 2016.
- SOARES, Magda. **A reinvenção da alfabetização**. Presença pedagógica, v.9, n. 52, p. 15-21, 2003.
- SPINILLO, Alina Galvão; LAUTERT, Síntria 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.



AUTORIA



JOSIANE DE ASSUNÇÃO MARCELOS
AUTORA

Pesquisadora

Coordenadora Pedagógica
Professora da Rede Municipal de Belo Horizonte e Santa Luzia.
Contato: josianeassuncao8@gmail.com
Instagram: @primeirasescritas



VALÉRIA BARBOSA MACHADO
COAUTORA

Orientadora de pesquisa

Professora Doutora/FaE/UFMG
Docente do Mestrado Profissional em Educação e Docência - PROMESTRE/FaE/UFMG.
Contato: valeriabr@ufmg.br



