

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Paula Moreira Martins de Oliveira Lanza

**A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA ESCRITA INVENTADA COM  
CRIANÇAS DE CINCO ANOS**

**BELO HORIZONTE**

**2018**

Paula Moreira Martins de Oliveira Lanza

**A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA ESCRITA INVENTADA COM  
CRIANÇAS DE CINCO ANOS**

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

Linha de pesquisa: Educação e Linguagem.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Sara Mourão Monteiro.

**BELO HORIZONTE**

**2018**

L297m  
T Lanza, Paula Moreira Martins de Oliveira, 1980-  
A mediação pedagógica na escrita inventada com crianças de cinco  
anos [manuscrito] / Paula Moreira Martins de Oliveira Lanza. - Belo  
Horizonte, 2018.  
108 f., enc, il.

Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais,  
Faculdade de Educação.  
Orientadora: Sara Mourão Monteiro.  
Bibliografia: f. 101-104.  
Anexos: f. 105-108.

1. Educação -- Teses. 2. Escrita -- Estudo e ensino -- Teses.  
3. Crianças -- Escrita -- Teses. 4. Crianças -- Escrita -- Metalinguagem --  
Teses. 5. Crianças -- Linguagem -- Teses. 6. Crianças -- Linguagem pre-  
escolar -- Teses. 7. Conscientização da linguagem nas crianças -- Teses.  
8. Educação de crianças -- Teses. 9. Alfabetização -- Teses.  
10. Metalinguagem -- Teses.  
I. Título. II. Monteiro, Sara Mourão. III. Universidade Federal de Minas  
Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 372.6

**Catálogo da Fonte\* : Biblioteca da FaE/UFMG**

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

Atenção: É proibida a alteração no conteúdo, na forma  
e na diagramação gráfica da ficha catalográfica‡.

---

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

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

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

## **FOLHA DE APROVAÇÃO**

A mediação pedagógica na escrita inventada com crianças de cinco anos

**PAULA MOREIRA MARTINS DE OLIVEIRA LANZA**

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito para obtenção do grau de Mestra em Educação, linha de pesquisa Educação e Linguagem.

Aprovada em 29 de outubro de 2018, pela banca constituída pelos membros:

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Sara Mourão Monteiro – Orientadora - UFMG

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Francisca Izabel Pereira Maciel - FAE/UFMG

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Luciane Manera Magalhães – UFJF

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Daniela Freitas Brito Montuani (suplente) - UFMG

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Paula Cristina de Almeida Rodrigues (suplente) - UFMG

Belo Horizonte, 29 outubro de 2018.

## DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação a Deus, razão de minha existência; aos meus pais, Gil e Maria do Carmo, pilares que fortalecem a minha vida; ao meu marido, Fabiano, parceiro dedicado e incentivador em todos os momentos da minha vida; aos nossos filhos, Pedro e Bruna, motivos da minha inspiração.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela oportunidade de viver, de ter uma família e poder contemplar a natureza, sobretudo ouvir a chuva e o canto do sabiá.

À minha mãe, Maria do Carmo, fonte de ternura, carinho e sabedoria, minha gratidão eterna. Apoio e amor incondicional em todas as horas. Obrigada mãe, pelas orações, pelo incentivo e por sua companhia.

Ao meu pai, Gil, gratidão por me guiar no campo da educação e por sempre acreditar que, por meio dos nossos valores e conhecimentos, podemos alcançar nossos objetivos, sendo, assim, um grande incentivador da minha caminhada.

Ao amor da minha vida, meu marido Fabiano, gratidão pela paciência, pelo incentivo, por compreender minhas ausências para a dedicação ao solitário ofício de escrever e por sempre acreditar no meu sucesso.

Aos meus filhos amados, Pedro (12 anos) e Bruna (7 anos), por me ensinarem que o amor não tem limite e aumenta a cada dia, pela compreensão e pela colaboração durante o curso; pelos abraços carinhosos; pelo incentivo por meio das falas: “Mãe, se eu soubesse escrever o seu mestrado eu fazia a metade”, “Eu espero pelo momento da minha mãe estar aqui sem mestrado”, “Mãe, você vai conseguir”.

Aos meus irmãos e amigos, pelas palavras de incentivo.

À minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sara Mourão Monteiro, meu respeito e minha admiração incondicional. Obrigada por mostrar-me os caminhos a serem seguidos, pela serenidade, pelo otimismo, pelo incentivo, pelo tempo dedicado a me orientar, pela confiança e pelo exemplo de força e resiliência.

À equipe do Colégio Padre Eustáquio, pelo apoio e pela confiança.

À equipe da escola municipal, que abriu as portas para que pudéssemos realizar esta pesquisa.

Às crianças, sujeitos da investigação, que estiveram comigo durante toda a pesquisa, para vocês este estudo foi realizado.

## **EPÍGRAFE**

**“A escrita é a pintura da voz.”**  
(Voltaire)

## RESUMO

A escrita inventada é uma ação que gera transformações no pensamento da criança na medida em que mobiliza a sua atenção para as pautas sonoras das palavras e para a forma como se pode registrá-las. A mediação do adulto no momento que a criança realiza a escrita inventada de palavras, ou seja, quando ela produz representações gráficas para palavras orais, usando letras conhecidas, potencializa os efeitos dessa ação no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças. O objetivo da presente investigação é caracterizar e analisar as estratégias de mediação pedagógica, nas produções escritas de crianças de cinco anos, que podem favorecer o processo de reflexão metalinguística implicado na aprendizagem inicial da língua escrita. Desenvolveu-se o Programa Escrita Inventada, o qual é baseado em situações de produção colaborativa de escritas de palavras, nas quais as crianças são mobilizadas a explicar, argumentar, descrever suas ideias a respeito do sistema de escrita alfabética para chegar a um consenso sobre como se escrevem determinadas palavras. Para tal investigação, adotou-se a perspectiva da pesquisa de intervenção com análise qualitativa dos processos de interação ocorridos ao longo do programa de intervenção na escrita inventada das crianças. Estabeleceu-se diálogo com Alves Martins (1994), Alves Martins e Silva (1999), Ferreiro e Teberosky (1985), Morais (2004, 2012), Monteiro (2013, 2014a, 2014b), Soares (2016) e Vygotsky (1989, 2007), com o intuito de refletir sobre o processo de aquisição do sistema de escrita alfabética. O exame das interações ocorridas no grupo de trabalho com as crianças permitiu identificar dez categorias de intervenções, que se caracterizam a partir de funções específicas junto à elaboração das crianças. A análise dos comportamentos das crianças ao longo dos encontros do grupo e de suas produções escritas nas avaliações inicial e final sugerem que o Programa Escrita Inventada pode ter tido forte influência no processo de conceitualização das crianças.

**Palavras-chave:** Escrita inventada. Mediação. Reflexão metalinguística.

## ABSTRACT

Invented writing is an action that generates transformations in the child's thinking insofar as it draws attention to the sound patterns of words and the way in which they can be recorded. The mediation of the adult when the child performs the invented writing of words, that is, when he/she produces graphical representations for oral words, using known letters, potentiates the effects of this action in the development and learning of the children. The aim of the present investigation is to characterize and analyze pedagogical mediation strategies in the written productions of five-year-old children, which may favor the process of metalinguistic reflection implied in the initial learning of the written language. The Invented Writing Program was developed based on situations of collaborative word-writing production, in which children are mobilized to explain, argue, describe their ideas about the alphabetical writing system to reach a consensus on how to write certain words. For this investigation, the perspective of intervention research with a qualitative analysis of the interaction processes that occurred during the intervention program in the invented writing of the children was adopted. It was established a dialogue with Alves Martins (1994), Alves Martins and Silva (1999), Ferreiro and Teberosky (1985), Morais (2004, 2012), Monteiro (2013, 2014a, 2014b), Soares (2016) and Vygotsky (1989, 2007), in order to reflect on the process of acquisition of the alphabetical writing system. The analysis of the interactions that took place in the working group with the children allowed to identify ten categories of interventions, which are characterized from specific functions with the elaboration of the children. The analysis of children's behaviors throughout the group meetings and their written productions in the initial and final evaluations suggest that the Invented Writing Program may have had a strong influence on conceptualization process of the children.

**Keywords:** Invented writing. Mediation. Metalinguistic reflection.

## LISTAS DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Disposição das crianças nos encontros .....	79
Gráfico 1 - Comparativo de quantidade das mediações no primeiro e último encontro .....	83

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Palavras utilizadas nos encontros.....	40
Quadro 2 - Palavras utilizadas como critério de seleção das crianças na leitura.....	44
Quadro 3 - Tarefas de consciência fonológica – CONFIAS .....	45
Quadro 4 - Grade de categorias de mediação .....	48
Quadro 5 - Síntese da análise das categorias do Episódio 1.....	54
Quadro 6 - Síntese da análise das categorias do Episódio 2.....	57
Quadro 7 - Síntese da análise das categorias do Episódio 3.....	61
Quadro 8 - Síntese da análise das categorias do Episódio 3.1.....	65
Quadro 9 - Síntese da análise das categorias do Episódio 4.1.....	70
Quadro 10 - Síntese da análise das categorias do Episódio 5.....	73
Quadro 11 - Síntese da análise das categorias do episódio 5.1 .....	74
Quadro 12 - Síntese da análise das categorias do Episódio 5.2.....	76
Quadro 13 - Exemplos da participação de Carlos ao longo dos encontros .....	85
Quadro 14 - Escritas produzidas por Carlos na avaliação final.....	87
Quadro 15 - Escritas produzidas por Lara na avaliação inicial .....	88
Quadro 16 - Exemplos da participação de Lara ao longo dos encontros .....	89
Quadro 17 - Evolução da escrita da palavra Davi .....	91
Quadro 18 - Escritas produzidas por Rafael na avaliação inicial .....	92
Quadro 19 - Exemplos da participação do Rafael ao longo dos encontros .....	92
Quadro 20 - Exemplos da participação de Amanda ao longo dos encontros .....	95
Quadro 21 - Síntese da hipótese das crianças nas avaliações iniciais e final .....	96

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 Questões da pesquisa	14
1.2 Objetivos do estudo	14
1.3 A estrutura da dissertação	14
2 REFLEXÕES SOBRE A APRENDIZAGEM INICIAL DA LÍNGUA ESCRITA	16
2.1 A aprendizagem da notação escrita na perspectiva psicogenética	16
2.2 Metalinguagem e apropriação da escrita	19
2.3 Interações e aprendizagem	22
2.4 Pesquisas sobre a aquisição da língua escrita e sobre o Programa Escrita Inventada	24
3 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	37
3.1 Pesquisa de intervenção e o Programa Escrita Inventada	37
3.2 Caracterização da escola e da turma do infantil	42
3.3 Instrumentos de avaliação diagnóstica adotados na pesquisa	43
3.3.1 Avaliação diagnóstica dos conhecimentos das crianças para a organização dos grupos de intervenção	43
3.3.2 Pré-teste e pós-teste para o levantamento das hipóteses das crianças sobre o sistema de escrita alfabética	45
4 A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA ESCRITA INVENTADA E O PROCESSO DE COMPREENSÃO DO PRINCÍPIO ALFABÉTICO PELAS CRIANÇAS	47
4.1 As categorias da mediação pedagógica	47
4.2 As interações do Programa Escrita Inventada	53
4.3 As interações e a apropriação pelas crianças das formas de mediação	78
4.4 Evolução da compreensão do princípio alfabético pelas crianças	84
4.4.1 Evolução da escrita de Carlos	84
4.4.2 Evolução da escrita de Lara	87
4.4.3 Evolução da escrita de Rafael	92
4.4.4 Evolução da escrita de Amanda	94
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	98

REFERÊNCIAS	101
APÊNDICE A - Protocolo de respostas – pesquisa mediação na produção escrita das crianças em idade pré-escolar	105
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	106
ANEXO A – Aprovação do projeto e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelo Comitê de Ética em Pesquisa – UFMG - COEP	108

## 1 INTRODUÇÃO

Durante os anos em que lecionei na Educação Infantil, em turmas de crianças com cinco anos de idade, como parte das atividades que constituíam o meu planejamento, solicitava às crianças que escrevessem “à sua maneira” o nome de algumas figuras ou palavras que estivessem no contexto delas. Após a atividade, eu pedia a cada uma que lesse o que havia escrito, e percebia que essa solicitação provocava na criança uma reflexão metalinguística que modificava seu pensamento. Em geral, as crianças mobilizavam novas formas de produzir a escrita, introduzindo elementos mais próximos à forma convencional. Essa prática pedagógica levou-me a refletir sobre o tratamento que tem sido dado a essas escritas no contexto escolar, em especial na pré-escola. Tenho observado que, em geral, as atividades de produção escrita são propostas às crianças apenas com a função de diagnosticar o nível em que elas se encontram ou como atividades rotineiras de sala de aula, sem nenhum tipo de mediação. Minhas inquietações em relação a isso estão relacionadas às contribuições que as propostas de escrita dirigidas às crianças na pré-escola, especificamente no que diz respeito às mediações dos professores, podem oferecer no curso em seus desenvolvimentos.

A apropriação da ideia de que a criança passa por níveis conceituais de escrita que podem ser evidenciados e analisados por meio de suas produções escritas, deu origem, no contexto escolar, ao termo “escrita espontânea”. Segundo Monteiro (2014b, p. 107), “[...] o espontâneo designa essa possibilidade de escrever mais livremente, sem restrições e preocupações em errar, seja na escola ou em situações cotidianas”. No entanto, remetendo à ideia de espontaneidade e originalidade, o termo acaba por desviar o olhar dos professores da ação reflexiva implicada na produção escrita das crianças – a principal delas é a de manipular segmentos da língua oral e representá-los graficamente –; fazendo com que o foco das atividades de escrita propostas no âmbito escolar seja o diagnóstico do nível conceitual de escrita das crianças. Assim, a escrita espontânea de palavras pelas crianças é pouco explorada como proposta pedagógica propriamente dita, e a mediação nessa produção não se torna alvo da ação e da reflexão dos professores. Acreditamos que, ao compreender a importância da mediação durante a realização das atividades de escrita inventada pelas crianças, os professores podem priorizar ações e mediações pedagógicas que as auxiliem no processo de compreensão do princípio alfabético.

Esta pesquisa insere-se na área da Educação, especificamente no campo da alfabetização, e busca trazer contribuições para a prática pedagógica de alfabetização na

Educação Infantil. Discutem-se as mediações feitas pelo adulto para que as crianças pequenas possam desenvolver suas ideias sobre a natureza e o funcionamento do sistema de escrita alfabético, no momento que estão a produzir escritas de palavras. Muitos estudos na área da psicolinguística têm atestado o potencial da produção escrita de palavras para o desenvolvimento da reflexão metalinguística das crianças em idade pré-escolar. Existem, ainda, estudos experimentais que comprovam o efeito favorável da mediação do adulto nessa ação da criança para a sua compreensão do princípio alfabético do sistema de escrita. Nesses estudos, emprega-se o termo escrita inventada para designar a produção escrita da criança, que, em processo de compreensão do princípio alfabético, ainda não domina o sistema notacional de escrita.

Soares (2016), ao discutir os paradigmas fonológico e psicogenético de desenvolvimento e aprendizagem da linguagem escrita, afirma que

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

Nesse sentido, optamos por adotar o termo escrita inventada, que, também, considerada em sua etimologia, denota a ideia de “criar na imaginação; imaginar ou descobrir através do pensamento” (FERREIRA, 2010).

O presente estudo inova no que diz respeito ao foco da investigação: as mediações pedagógicas realizadas pelo adulto, no sentido de auxiliar as crianças a pensarem sobre o sistema de escrita. Para isso, serão descritas e analisadas as interações estabelecidas entre adulto e crianças no Programa Escrita Inventada, ao longo do qual as crianças, em grupos de quatro, foram levadas a escrever palavras coletivamente. Os princípios desse programa são (i) o caráter interativo da aprendizagem como aspecto pedagógico que promove o desenvolvimento infantil; (ii) a autonomia cognitiva da criança, ou seja, acredita-se na sua capacidade de interpretação e de elaboração de hipóteses a respeito do princípio alfabético do sistema de escrita; e (iii) a mediação pedagógica entendida como ação colaborativa que se baseia em estratégias de intervenção, considerando o desenvolvimento da criança.

Por fim, vale destacar que o presente estudo, pertencendo à linha de pesquisa Educação e Linguagem do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, insere-se também no conjunto de investigações produzidas pelo grupo de pesquisa *Literacy Practices and Written Language Acquisition*, do Departamento de Psicologia da Educação/Instituto Superior de Psicologia Aplicada – ISPA/Lisboa. O grupo de pesquisa é coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Margarida Alves Martins e tem como principais objetivos: caracterizar práticas educativas relacionadas à língua escrita na Pré-escola e no Ensino Fundamental e analisar suas associações com os resultados dos alunos em leitura e escrita; analisar o impacto dos programas de escritas inventadas, implementado na Pré-escola e no primeiro grau, na aquisição da leitura e da escrita; examinar o papel do ensino explícito da morfologia sobre o desenvolvimento da linguagem oral na soletração e na discriminação; e criar um repositório de acesso aberto de instrumentos para a avaliação dos alunos de segunda língua. O intercâmbio entre esse grupo de pesquisa e a linha Educação e Linguagem da FaE/UFMG teve início a partir do estágio de Pós-doutorado da orientadora desta pesquisa e resultou na criação do Grupo de Pesquisa em Alfabetização (GPA) do Centro de Alfabetização Leitura e Escrita – CEALE/UFMG.

### **1.1 Questões da pesquisa**

A pesquisa orientou-se pelas seguintes perguntas de investigação: Quais estratégias de mediação surgem nas interações entre adulto e crianças, considerando-se o contexto coletivo de escrita de palavras? Como as estratégias de mediação podem auxiliar as crianças em seus processos de reflexão sobre o funcionamento do sistema de escrita alfabética?

### **1.2 Objetivos do estudo**

O objetivo da presente investigação é caracterizar e analisar estratégias de mediação pedagógica, nas produções escritas de crianças de cinco anos, que favoreçam a reflexão metalinguística implicada na aprendizagem inicial da língua escrita. Pretende-se, ainda, analisar o impacto dessas mediações na percepção da criança sobre o funcionamento do sistema de escrita alfabética.

### **1.3 A estrutura da dissertação**

Este trabalho está organizado em cinco capítulos. Após esta introdução, em que se expôs a problemática da investigação, apresentando as questões a serem respondidas e os objetivos do estudo, o segundo capítulo apresenta as abordagens teóricas sobre a aprendizagem da língua escrita na perspectiva psicogenética; os conceitos de metalinguagem com foco na discussão da consciência fonológica; o papel da mediação na aprendizagem e os estudos

existentes no campo de pesquisa sobre a mediação na escrita inventada pelas crianças, objeto de investigação desta pesquisa.

No terceiro capítulo, apresentamos o delineamento da investigação e caracterizamos os participantes, os instrumentos e os procedimentos. Em seguida, no quarto capítulo, apresentamos a natureza das intervenções e o processo de compreensão do princípio alfabético pelas crianças a partir da análise e da interpretação dos resultados. Discutimos sobre as categorias da mediação pedagógica, as interações ocorridas no Programa Escrita Inventada, as interações e a apropriação pelas crianças das formas de mediação, evidenciando a evolução da aprendizagem ao longo dos encontros em função da mediação. Por fim, nas considerações finais desta dissertação, abordamos as principais evidências desta pesquisa.

## 2 REFLEXÕES SOBRE A APRENDIZAGEM INICIAL DA LÍNGUA ESCRITA

Neste capítulo, apresentamos o referencial teórico utilizado como base para a execução deste estudo. Os tópicos a seguir referem-se, de acordo com a metodologia utilizada neste estudo, às categorias de análise reveladas no campo. Dividimos este capítulo em quatro partes: (1) aprendizagem da notação escrita na perspectiva psicogenética; (2) metalinguagem e apropriação da escrita; (3) interações e aprendizagem; (4) pesquisas sobre a aquisição da língua escrita e sobre Programas de escritas inventadas.

### 2.1 A aprendizagem da notação escrita na perspectiva psicogenética

Nos estudos da psicogênese da língua escrita, produzidos por Ferreiro e Teberosky (1985), no final dos anos de 1970, a criança é vista como um sujeito ativo e capaz de formular hipóteses sobre o sistema de escrita alfabética, criando uma lógica própria de pensamento que vai se alterando por meio de um processo evolutivo de compreensão do princípio alfabético da língua escrita. Tomando como referência os pressupostos teóricos dessa linha de investigação, neste trabalho, compreende-se a aprendizagem da escrita como um processo de apreensão de um sistema de representação. Isso significa dizer que, para aprender o sistema de escrita alfabética e usá-lo, a criança precisa compreender o que as letras notam (representam) e como elas são usadas para criar notações (representações). Segundo Morais:

Em primeiro lugar, precisamos reconhecer que, para o aprendiz da escrita alfabética, as “regras de funcionamento” ou propriedades do sistema não estão já “disponíveis”, “dadas” ou “prontas” na sua mente. De início, ele não sabe como as letras funcionam, ou tem uma visão ainda diferente da que nós, adultos alfabetizados, adotamos como se fosse a única possível. [...]. A perspectiva evolutiva adotada pela teoria da psicogênese pressupõe que, para dominar o SEA, a criança (ou jovem ou adulto alfabetizando) precisa “desvendar a esfinge”, compreendendo as propriedades do alfabeto como sistema notacional. (MORAIS, 2012, p. 48).

Ferreiro e Teberosky (1985), ao analisarem as produções escritas de crianças entre 4 e 5 anos de idade, identificaram cinco níveis de conceitualização da escrita, cujas construções, como observado pelas autoras, podem ser prévias ou podem fazer parte das construções seguintes. No nível 1, a criança escreve de forma arbitrária e linear, imitando o comportamento do adulto ao escrever a letra imprensa ou cursiva. Ela usa os sinais gráficos tendo como referência aspectos do objeto a ser representado, como, por exemplo, escrever o nome de um objeto, animal ou pessoa, proporcionalmente ao seu tamanho e não de acordo com o número de letras que possui. No nível 2, a forma do grafismo parece-se mais com as letras. A criança segue com a hipótese de que é necessária uma quantidade mínima de grafismos para escrever algo e busca formas de diferenciar as escritas, com critérios *intrafigurais*.

No nível 3, silábico, a criança começa a perceber que a escrita representa os sons da fala. Ao escrever faz corresponder uma letra para cada segmento silábico da palavra oral, fonetizando a escrita. As letras representadas podem ou não ser utilizadas com valor sonoro convencional. Nesse período, a criança esforça-se cognitivamente para criar escritas que se diferenciam umas das outras, utilizando critérios *interfigurais*. Essa etapa inicia-se no período silábico e termina no período alfabético (FERREIRO, 2011).<sup>1</sup>

No nível 4, silábico-alfabético, a reflexão da criança sobre o sistema de escrita torna-se mais refinada. Ora representa a sílaba com apenas uma letra, ora representa as unidades intrassilábicas de forma convencional. O nível 5 caracteriza o final do processo de compreensão do sistema de escrita alfabética, quando a criança compreende que cada letra corresponde a um valor sonoro menor que a sílaba.

Ainda no que se refere às hipóteses de escrita das crianças, Gomes e Morais (2013) e Oliveira e Morais (2013) fizeram uma classificação detalhada a partir dos níveis propostos pela teoria da psicogênese (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985), dividindo-os em quatro estágios. O estágio 1 compreende Pré-silábicos e Silábicos iniciais: a) pré-silábico primitivo (PPR) – escritas em que as letras e desenhos são misturados com números, pseudoletas; b) pré-silábico com variação (PCV) - não há números nem desenhos, as escritas possuem mais de uma letra com variações dentro da palavra e entre elas; c) pré-silábico com som inicial (PCS) - escritas com características como as descritas no nível anterior, porém a primeira letra da palavra escrita apresenta valor sonoro convencional; d) silábico inicial (SIN) – escritas considerando a segmentação entre partes escritas e partes orais da palavra, sem antecipar o número de letras; e) silábico inicial (SIN\*) - escritas considerando a segmentação entre partes escritas e partes orais da palavra, com valor sonoro convencional na primeira letra. O estágio 2 compreende as escritas Silábicas: a) silábico quantitativo (SQT) – escritas contendo uma letra para cada sílaba pronunciada, sem valor sonoro convencional; b) silábico qualitativo (SQL) –

---

<sup>1</sup> Vale destacar que, em uma pesquisa realizada com crianças sobre consciência fonológica, na tarefa de escrita utilizada com o objetivo de classificar as crianças, Vernon e Ferreiro (1999 *apud* FERREIRO, 2013) classificaram as crianças em seis níveis, semelhantes à psicogênese da escrita. Chamaremos atenção, neste momento, para a distinção e a classificação da hipótese silábica em três níveis: *silábico inicial*, em que a criança escreve uma sequência de letras e ao ler a produção escrita tenta fazer as letras corresponderem às sílabas, ora apontando uma letra ao pronunciar a sílaba, ora apontando para várias letras; *nível silábico estrito sem uso de letras pertinentes*, em que a criança controla a quantidade de letras, mas não há correspondência entre as sílabas orais e as letras escritas, ao ler sua produção aponta uma letra para cada sílaba pronunciada; *nível silábico estrito com uso de letras pertinentes*, em que há uma correspondência estrita entre as sílabas orais e as letras escritas com o uso predominante da vogal pertinente. A consoante geralmente aparece quando o nome da letra corresponde à sílaba como na palavra “dedo”.

escritas contendo uma letra para cada sílaba, com valor sonoro convencional. O estágio 3 compreende Silábico-alfabético (SAL) – escritas que alternam uma letra para cada sílaba oral e uma letra para os fonemas de cada sílaba oral. O estágio 4 refere-se à escrita alfabética (ALF) – escrita que registra com letras, geralmente com valor sonoro convencional, os fonemas de cada sílaba da palavra.

Em se tratando da análise da transição de um nível para o outro, Ferreiro (2013) publicou os resultados de uma pesquisa evidenciando novas maneiras de entender as dificuldades de as crianças falantes do espanhol substituir a hipótese silábica pela hipótese alfabética. Ela identificou o fenômeno alternâncias grafofônicas em que a concentração cognitiva da criança alterna-se em dois aspectos: ora no vocálico, ora no consonântico.

De fato, quando as crianças obtêm, involuntariamente, a mesma escrita para palavras diferentes e confrontam-nas, podem ocorrer várias coisas, entre elas a produção de uma alternância grafofônica. Um exemplo entre centenas: uma criança de nível silábico que escreveu gato e pato com AO, ao ver o resultado pode modificar a segunda escrita e convertê-la em PO, produzindo neste caso a alternância grafofônica A/P. (Claro que podem fazer muitas outras coisas, incluindo deixar as escritas como estão, por mais insatisfatórias que acabem sendo.). (FERREIRO, 2013, p. 98).

Ferreiro estabelece uma analogia com a orquestra para descrever o fenômeno alternâncias grafofônicas e chamar atenção para a importância da hipótese silábica no processo de compreensão do princípio alfabético. Após a criança perceber as vogais (cordas de um instrumento que vibram), ela passa a escutar o mesmo acorde, mas que vem de outros instrumentos (não vogais). É como se as crianças escutassem a sílaba como um acorde produzido por vários instrumentos e que ali existissem sons, por isso começam a intercalar. Em um primeiro momento, sabem que existem determinadas letras, mas ainda não conseguem saber a sua posição convencional na palavra. Assim, as alternâncias grafofônicas do período silábico constituem, para Ferreiro (2013), o elo que faltava entre o período silábico e o silábico-alfabético.

Ainda na perspectiva de entender o modo como ocorre a transição entre os níveis de escrita, Alves Martins e Silva (1999) realizaram um estudo a fim de investigar a influência do nome das letras na análise oral das palavras no período de transição da hipótese silábica e o início da fonetização da escrita. Após a análise dos dados, as pesquisadoras, confirmando as hipóteses iniciais, concluíram que o nome da letra ajuda a criança, que se encontra na hipótese silábica, na análise sonora das palavras, fazendo com que consiga representar adequadamente esse som, o que não ocorre em crianças do nível pré-silábico.

## 2.2 Metalinguagem e apropriação da escrita

Um aspecto importante que aparece descrito na literatura para a apropriação do princípio alfabético é a reflexão metalinguística, que não sendo automática e nem inventada necessita de um esforço metacognitivo. “O termo metalinguística designa a capacidade de se distanciar do uso habitualmente comunicativo da linguagem para focalizar a atenção sobre suas propriedades linguísticas” (GOMBERT, 2003). Desde cedo, a criança utiliza a linguagem, de modo a compreender o que escuta e produzir discursos orais, o que, em um primeiro momento, ocorre espontaneamente, e que, posteriormente, poderá ser uma operação consciente (GOMBERT, 2003). No entanto, para o autor, é importante ter atenção quanto ao uso do termo “metalinguístico”:

Uma distinção deve ser feita entre as capacidades manifestas nos comportamentos espontâneos (por exemplo, o problema criado na criança pela audição de uma frase agramatical) de um lado e as capacidades fundadas sobre conhecimentos mentalizados e intencionalmente aplicados (por exemplo, corrigir a sintaxe de um texto escrito), de outro. O que separa esses dois conjuntos de comportamentos é mais do que uma diferença de grau, é uma diferença qualitativa nas próprias atividades cognitivas. Por razões de clareza de terminologia, convém evitar utilizar o mesmo termo para qualificar esses dois tipos de comportamentos. (GOMBERT, 2003, p. 20).

Dessa forma, para nomear os comportamentos que se referem apenas ao uso habitual da linguagem, que não resultam do controle consciente que a criança realiza sobre os processamentos linguísticos, o autor propôs utilizar o termo “epilinguístico”<sup>2</sup>. “Contrariamente às habilidades epilinguísticas<sup>3</sup> que se instalam naturalmente durante o desenvolvimento linguístico da criança, as capacidades metalinguísticas propriamente ditas, resultam de aprendizagens explícitas, mais frequentemente de natureza escolar” (GOMBERT, 2003, p. 21).

As habilidades implícitas não são suficientes para que a criança desenvolva o domínio da leitura e da escrita. Para isso, é indispensável a aprendizagem explícita das correspondências grafema-fonema. Para a compreensão desse processo, exige-se a diferenciação e a articulação das aprendizagens implícitas e explícitas (GOMBERT, 2013).

Para Soares (2016), a aprendizagem da leitura e da escrita pressupõe que o aprendiz seja capaz de desenvolver a consciência metalinguística em diferentes níveis linguísticos. Segundo a autora,

---

<sup>2</sup> De acordo com o autor, esse termo foi criado por Antoine Culioli (1968) como definição “da atividade metalinguística inconsciente” que ocorre no comportamento linguístico.

<sup>3</sup> Como o foco deste tópico é a relação da consciência metalinguística com o processo de apreensão do princípio alfabético, a perspectiva epilinguística é apenas mencionada.

[...] para aprender a ler e a escrever, é necessário que o aprendiz volte sua atenção para os sons da fala, e tome consciência das relações entre eles e sua representação gráfica, tanto no nível das palavras quanto no nível das relações grafemas-fonemas; por outro lado, para compreender e produzir textos, é necessário que a atenção se volte para o texto escrito, as peculiaridades estruturais e linguísticas que o distinguem do texto oral. (SOARES, 2016, p. 124).

De acordo com a literatura, existem diferentes níveis de consciência metalinguística: *pragmática*, em que o foco é na língua como forma de interação, na intenção do texto escrito, ou seja, para quem se escreve, o que se quer com ele e para que serve; consciência *metatextual*, que consiste na reflexão sobre o texto, se foi escrito com clareza e o objetivo foi alcançado; a consciência *sintática* consiste na reflexão sobre a organização das frases, a relação entre as palavras para que o leitor compreenda a intenção do escritor; a consciência *morfológica*, que consiste na reflexão sobre as menores unidades de sentido da língua e o uso intencional na estruturação e no reconhecimento das palavras; a consciência *fonológica*, que é a capacidade de refletir sobre os sons da linguagem oral. Para este estudo, aprofundaremos na dimensão da consciência fonológica por ser ela que está diretamente relacionada ao processo de apropriação da escrita alfabética.

Segundo Morais (1996), consciência fonológica é uma habilidade metalinguística que se refere à representação consciente das propriedades fonológicas e das unidades que constituem a fala, incluindo a capacidade de refletir sobre os sons e a forma de organizar as palavras. Para Alves Martins e Silva (1999), é definida como consciência da estrutura de sons das palavras que podem ser decompostas em três tipos de unidades sonoras: as sílabas, os fonemas e as unidades intrassilábicas (aliterações e rimas). Nessa perspectiva, Soares (2016, p. 169) afirma que a consciência fonológica não é um “construto unidimensional”, pois exige um trabalho cognitivo reflexivo sobre a linguagem em diferentes níveis: o nível da palavra ou *consciência lexical*, a *consciência de rimas e aliterações*, o nível da sílaba ou *consciência silábica* e o nível do fonema ou *consciência fonêmica*.

No que se refere à *consciência lexical*, a noção de palavra no início da alfabetização requer da criança, além do olhar voltado ao aspecto semântico, refletir sobre o aspecto fonológico (SOARES, 2016). Nesse sentido, Vygotsky (1989) afirma: “A criança deve aprender a distinguir entre a semântica e a fonética e compreender a natureza dessa diferença. A princípio ela utiliza formas verbais e significados sem ter consciência de ambos como coisas separadas. Para a criança, a palavra é parte integrante do objeto que denota” (VYGOTSKY, 1989, p. 111). Assim, o fato de a criança pensar a palavra pela via semântica faz com que a escrita reflita as características do objeto. A esse fenômeno Piaget (2005) denominou realismo

nominal. Nessa perspectiva, Soares (2016, p. 178) aponta que “[...] a superação do realismo nominal é, ao mesmo tempo, condição e consequência do desenvolvimento da sensibilidade da criança aos constituintes das palavras [...]”.

As *rimas*, semelhanças sonoras no final da palavra, e as *aliterações*, semelhanças sonoras no início da palavra, dirigem a atenção da criança ao aspecto sonoro das palavras e, se trabalhadas em paralelo com a representação escrita, favorecem a descoberta do princípio alfabético. As crianças, desde pequenas, já são capazes de segmentar oralmente as palavras, porém de forma arbitrária. Quando tomam consciência da sílaba entendendo-a como recorte oral da palavra, e que esse recorte oral pode ser representado por letras, podemos dizer que a criança apresenta *consciência silábica*.

A respeito da *consciência fonêmica*, se, por um lado, as crianças possuem uma tendência natural em segmentar as palavras em sílabas, o mesmo não ocorre com os fonemas. Alves Martins e Silva (1999) enfatizam que as pesquisas realizadas mostram a capacidade de as crianças segmentarem sílabas, analisá-las em unidades como aliteração/rima, mas apresentam dificuldades em tarefas que implicam a consciência e a manipulação dos segmentos fonéticos das palavras. Essa dificuldade é explicada pelo fato de os fonemas não serem perceptíveis isoladamente. Nesse sentido, Soares (2016) sugere em vez de usar o termo “consciência fonêmica”, o uso do termo “consciência grafofonêmica”, pois expressa a relação entre o aspecto escrito e oral da palavra.

Em relação ao processo de desenvolvimento da consciência fonológica, Soares explicita:

Há de certa forma, uma hierarquia no desenvolvimento da consciência fonológica que segue em paralelo à hierarquia da estrutura da palavra: embora os diferentes níveis de consciência fonológica se fundamentem, todos eles, numa sensibilidade genérica à estrutura sonora da língua, a criança revela consciência de rimas e aliterações antes de alcançar a consciência de sílabas; revela consciência de sílabas antes de alcançar a consciência de fonemas. (SOARES, 2016, p. 170).

Ao compreender os diversos níveis apresentados, Morais (2004) reconhece a consciência fonológica sendo “[...] uma ‘constelação de habilidades’ metafonológicas, com diferentes graus de complexidade e que tendem a ser dominadas em diferentes momentos, antes, durante ou após a alfabetização inicial, numa relação interativa com a instrução escolar” (MORAIS, 2004, p. 176).

O trabalho com a consciência fonológica por si só não leva à alfabetização. As atividades de natureza metalinguística, em que a criança é solicitada a refletir e analisar a

linguagem, como, por exemplo, dizer como pensou para escrever uma palavra, tem implicações educacionais importantes, no sentido de gerar situações que venham a promover o conflito cognitivo. Moraes (2012) defende que promover a consciência fonológica, em uma perspectiva mais ampla, com atividades de reflexão sobre as palavras e suas partes orais e escritas, é que vai fazer com que a criança compreenda que letras são os sinais gráficos que representam unidades do sistema fonológico beneficiando a descoberta do princípio alfabético.

### **2.3 Interações e aprendizagem**

O olhar “vigostkiano” para o desenvolvimento do ser humano colocou a questão da mediação pedagógica, como aspecto da ação educativa, no centro da discussão sobre o ensino escolar. Para Vygotsky (2007), o desenvolvimento precisa ser investigado sob o ponto de vista prospectivo, ou seja, é preciso observar, no curso do desenvolvimento, aquilo que os sujeitos estão em via de conquistar, tanto no que diz respeito às competências quanto aos conceitos que estão sendo formados no curso da aprendizagem escolar.

Para o autor, quando a relação entre aprendizagem e desenvolvimento é examinada na perspectiva da aprendizagem escolar, esta assume características que devem ser discutidas considerando-se a capacidade potencial de desenvolvimento. Dessa forma, Vygotsky (2007) determina dois níveis de desenvolvimento. O primeiro nível, denominado nível de desenvolvimento real ou efetivo, caracteriza-se por ciclos de desenvolvimentos já completados, ou seja, a criança consegue resolver problemas de forma independente, suas funções já amadureceram. O segundo, o nível de desenvolvimento potencial, caracteriza-se pela capacidade de resolver um problema com a ajuda de pares ou adultos. A zona de desenvolvimento proximal, representa as funções que ainda não amadureceram,

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

O conceito de zona de desenvolvimento proximal enfatiza o valor educativo do ensino, uma vez que ele pode definir aquilo que as crianças poderão fazer com autonomia mais adiante em termos de desenvolvimento psicointelectual. Ou melhor, tudo aquilo que as crianças conseguem fazer nas atividades coletivas de ensino, com ajuda de colegas e dos professores, será capaz de produzir como propriedades internas do pensamento. O ensino, ao mobilizar processos internos de desenvolvimento, pode ser visto como fonte de desenvolvimento. Vygotsky trabalha explícita e constantemente com a ideia de reconstrução, de reelaboração dos significados transmitidos pelo meio. Oliveira afirma que:

Os procedimentos regulares que ocorrem na escola – demonstração, assistência, fornecimento de pistas, instruções – são fundamentais na promoção do “bom ensino”. Isto é, a criança não tem condições de percorrer, sozinha, o caminho do aprendizado. A intervenção de outras pessoas – que, no caso específico da escola, são o professor e as demais crianças – é fundamental para a promoção do desenvolvimento do indivíduo. (OLIVEIRA,1997, p. 62).

Vygotsky define dois tipos de elementos mediadores: os instrumentos e os signos – representações mentais que substituem objetos do mundo real. Segundo o autor, o desenvolvimento dessas representações acontece por meio das interações, o que levará ao aprendizado. Dessa forma, a aprendizagem mediada confere um papel privilegiado ao professor, pois as interações são a base para que o indivíduo consiga compreender, por meio da internalização, as representações mentais do meio.

Morais (2012) destaca a mediação dos professores como uma ação importante para o avanço das crianças. Ao analisar o registro de uma professora sobre o desenvolvimento de um jogo de consciência silábica, o autor apresenta a seguinte explicação:

Vemos que, numa perspectiva “vigotskiana”, ela ajudava as crianças, pronunciando de modo mais evidente as sílabas iniciais das palavras que “cantava” no jogo. Certamente essa ajuda subliminar tem a ver com o fato de que, sem serem forçadas, as crianças, em seus turnos, espontaneamente, ao apresentarem suas justificativas, verbalizavam (isoladamente ou pronunciando com ênfase) as sílabas iniciais das palavras que reconheciam como iguais. Isso teria passado a ser algo tão importante para o jogo que mesmo crianças “adversárias” tentavam explicar aos seus pares por que estariam certas ou erradas, ao fazer determinadas escolhas. (MORAIS, 2012, p. 105).

Podemos concluir que, seja em jogos voltados ao desenvolvimento da consciência fonológica, seja em atividades de escrita de palavras em grupo, a mediação pedagógica depende das interações estabelecidas entre os participantes e das pistas que as crianças vão fornecendo sobre como estão pensando para agir. Desse modo, a atenção do professor deve estar voltada, dentre outros fatores presentes no processo interativo que constitui a realização de uma atividade proposta às crianças, à identificação das ideias compartilhadas e dos desafios cognitivos que vão surgindo ao longo da discussão.

Nessa mesma perspectiva, Vegas (2004) defende a ideia de que o contato da criança com a linguagem escrita propicia o conhecimento de algumas características da leitura e da escrita. No entanto, o professor deve ser capaz de planejar o ensino da língua escrita e de intervir no processo de aprendizagem das crianças, considerando o nível de desenvolvimento real delas e promovendo o avanço de suas aprendizagens em direção à compreensão do princípio alfabético e ao conhecimento das correspondências letra-som.

## 2.4 Pesquisas sobre a aquisição da língua escrita e sobre o Programa Escrita Inventada

A fim de buscar pesquisas que abordam o tema sobre a mediação na escrita inventada em crianças de 5 anos, foi realizada uma busca na base de dados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e na Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES) com os termos: escrita inventada, escrita espontânea, aquisição da escrita, compreensão do princípio alfabético, aprendizagem da escrita, notação alfabética. Foram encontrados, na BDTD, 302 trabalhos, sendo 38 relevantes por títulos e apenas 5 relevantes por resumo. Na CAPES, foram localizados 209 trabalhos com os termos citados, sendo 30 relevantes por títulos e apenas 7 relevantes por resumo. Dessa forma, foram de fato encontrados 12 trabalhos que, de alguma forma, relacionam-se ao tema da presente pesquisa.

A pesquisa de Brandão (2016) procurou avaliar como são empregadas as vogais e as consoantes de diferentes tipos pelas crianças nas hipóteses de escrita silábica estrita e alfabética. Foi realizado um estudo experimental em duas escolas da Secretaria de Educação Municipal da cidade do Recife e uma da Secretaria de Educação Municipal de Belo Horizonte. Os sujeitos da pesquisa foram 30 alunos do 1º ano do Ensino Fundamental sendo dez silábicos com valor sonoro convencional e dez alfabéticos e, para análise de condutas, foram adicionados mais dez, sendo cinco silábicos e cinco alfabéticos. As tarefas aplicadas foram: i) ditado de palavras para detectar o nível de hipótese de escrita das crianças; ii) tarefas de conhecimento das letras; iii) ditados de palavras com diferentes consoantes e vogais do português. Na tarefa de conhecimento de letras, foi utilizada a identificação de letras, nomeação de letras e produção de letras. A análise dos resultados mostrou que o índice de acertos se refere aos fonemas abertos, tanto entre as vogais abertas quanto fechadas, provavelmente por coincidir com o nome da letra. Foi verificado que as consoantes mais usadas pelas crianças nos ditados foram B, D, V, P, T e Z, nessa ordem, sendo mais recorrente entre os silábicos que usaram a consoante sem vogal. Embora não tenha sido notado o uso de consoantes de forma tão expressiva entre os silábicos, quanto no subgrupo dos alfabéticos, as crianças silábicas escreviam consoantes cujo nome coincidiam com a sílaba, principalmente quando os fonemas estavam na sílaba inicial da palavra. Os dados mostraram que, no subgrupo de silábicos, as crianças não estabeleciam correspondência fonema-grafema e relacionavam a letra ao nome da letra. Os alfabéticos pareciam compreender as relações fonema-grafema, notando-as sem cometer tantos erros.

Os estudos de Brandão (2016) ajudam-nos a compreender a lógica utilizada pelas crianças no emprego de consoantes e vogais, em suas escritas, sobretudo na hipótese silábica, que, junto à hipótese pré-silábica, consistem no foco do nosso estudo.

As duas pesquisas a seguir tiveram como objetivo avaliar a relação entre a consciência fonológica e a aquisição da escrita. Após apresentá-las, explicitaremos as contribuições que tais estudos apresentam para nossa pesquisa.

A pesquisa realizada com alunos pertencentes ao ciclo inicial da alfabetização de uma escola rural da rede pública municipal da cidade de Curral de Cima, Paraíba, Caxias (2015) buscou avaliar se a relação entre a consciência fonológica e a aquisição da escrita é produtiva para o processo de alfabetização. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, de caráter descritivo e intervencionista, que foi desenvolvido, segundo Caxias (2015), em três etapas: 1) pré-teste para diagnosticar os níveis de consciência fonológica e de escrita; 2) elaboração e aplicação de uma proposta de intervenção didática baseada no Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC com atividades que promovem o desenvolvimento da consciência fonológica e da escrita; 3) aplicação de um pós-teste para verificação do desenvolvimento em relação à aquisição da escrita. A análise dos dados mostrou que o processo de aquisição da escrita é mais significativo a partir de atividades que desenvolvam a consciência fonológica e que provoquem a reflexão sobre o sistema de escrita; as intervenções docentes adequadas são necessárias para que a criança pense sobre as propriedades do sistema de escrita alfabética; o processo de alfabetização deve ocorrer em um contexto letrado e que seja oportunizada a reflexão sobre o sistema de escrita alfabética por meio da consciência fonológica. Dessa forma, o autor conclui que a relação entre a consciência fonológica e o processo de aquisição da escrita é produtiva para o processo de alfabetização.

A pesquisa de Siccherino (2017) também buscou analisar a relação entre a consciência fonológica e a aquisição da linguagem escrita, cujos resultados corroboram com os estudos de Caxias (2015). Participaram da pesquisa 53 crianças matriculadas em uma escola particular da cidade de Mauá, situada na Grande São Paulo, do 1º ano do Ensino Fundamental. A pesquisa foi realizada em dois momentos: no início do ano e três meses depois. Para avaliação da consciência fonológica, foram utilizadas provas de aplicação individual. Para avaliação da escrita, foi feito um ditado de palavras, de aplicação coletiva. A primeira hipótese investigada – as crianças mais avançadas em consciência fonológica no início do processo de escolarização são as que mais mostram progressos na escrita – encontrou sustentação nos resultados obtidos. Verificou-se que a consciência fonológica está associada à escrita, ou seja, as crianças que têm a consciência fonológica mais desenvolvida aprenderam mais na escrita, tanto no início do ano quanto três meses mais tarde. Em relação à segunda hipótese deste trabalho – após três meses de aprendizagem formal em sala de aula, as crianças que mostram melhor desenvolvimento da

consciência fonológica também mostram melhores resultados na aquisição da linguagem escrita – foi aceita. Por conseguinte, os resultados sugerem que existe uma estreita relação entre consciência fonológica e aquisição da linguagem escrita. Como conclusão geral da pesquisa de Siccherino (2017), o autor defende a proposta de realização de atividades que visem a promoção da consciência fonológica, facilitando, assim, a compreensão da relação entre as linguagens oral e escrita e, conseqüentemente, a aquisição desta última.

As pesquisas de Siccherino (2017) e Caxias (2015) apresentam valiosas contribuições para a presente pesquisa no que diz respeito à relação entre consciência fonológica e aquisição do sistema de escrita alfabética, assuntos discutidos no capítulo 3 – Abordagem teórica-metodológica. Além disso, Siccherino (2017) defende a necessidade de intervenções docentes adequadas para que a criança pense sobre as propriedades do sistema de escrita alfabética. Nosso estudo busca investigar quais as estratégias de intervenções favorecem a reflexão metalingüística implicada na aprendizagem inicial da língua escrita.

Enquanto as pesquisas anteriores tratam da relação entre a consciência fonológica e a escrita, o estudo de Rodrigues (2012) buscou explicitar a complexidade da relação entre o fônico e o gráfico por meio da investigação das características fônicas no processo inicial de aquisição de escrita por crianças pré-escolares. Os objetivos desse estudo foram: 1) analisar características fônicas detectadas na escrita inicial de crianças pré-escolares; 2) investigar em que medida a aquisição da escrita por sujeitos com desvio fonológico se assemelha, ou difere, desse mesmo processo por parte de sujeitos sem desvio fonológico; 3) compreender fenômenos fônicos da escrita inicial infantil à luz da Fonologia Gestual; e 4) levar contribuições para o campo da Fonoaudiologia, a partir de discussões sobre a escrita inicial. Participaram da pesquisa 28 crianças que cursavam o Pré-III Integral de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) da cidade de Marília/SP, no ano de 2008. Para a coleta de dados, foram realizados nove encontros, em que os sujeitos, em cada uma delas, produziram um texto escrito com temática proposta pela professora. Foi feito um levantamento de omissões e de substituições de letras detectadas na escrita dos sujeitos, organizadas de acordo com as posições silábicas de ataque, núcleo e coda. Os principais achados quanto à escrita inicial foram: (a) prevalência de registros de núcleo silábico; (b) prevalência de omissões de coda; (c) maior quantidade de omissões de coda na classe das fricativas; (d) prevalência de registros gráficos convencionais de núcleo silábico; (e) prevalência de substituições gráficas no ataque e na coda; (f) substituições fonológicas associadas ao ataque e às substituições ortográficas associadas à

coda; (g) mais semelhanças do que diferenças entre o grupo 1 e o grupo 2; (h) mudança do padrão de registro, do núcleo para o ataque, em alguns sujeitos no 2º semestre da coleta.

O núcleo silábico parece ser a posição da sílaba mais estável para os sujeitos e, entre as posições de ataque e coda, a de coda é a mais instável. Tal constatação permitiu observar a complexidade e o dinamismo da aquisição da escrita, uma vez que sugere que os sujeitos não se baseiam apenas em intuições fônicas. A sua inserção em práticas de letramento faz com que atentem para o fato de que a sílaba é composta por unidades menores. Os resultados levaram a concluir que a relação observada entre a aquisição da escrita com aspectos fônicos é complexa e, portanto, resiste a categorizações simplistas. Tal complexidade impõe, dessa maneira, desafios na formulação de critérios para avaliar a escrita infantil. Esses resultados corroboram com o presente estudo no sentido de que é preciso ter critérios para avaliar a escrita infantil, não apenas o resultado, mas observar como a criança está pensando para escrever (RODRIGUES, 2012).

O estudo de Gontijo (2001) teve por finalidade investigar os processos que se constituem nas crianças, na fase inicial de alfabetização, ao serem incentivadas a estabelecer uma relação funcional com a escrita, ou seja, quando incentivadas a usar a escrita com função mnemônica. Para a realização da pesquisa, partiu-se da observação do trabalho realizado na sala de aula, pela professora e pelas crianças de uma classe da primeira série do Ensino Fundamental. Após as observações, foi planejado juntamente à docente, cinco atividades de produção oral de textos e seus registros pelas trinta e nove crianças, sujeitos do trabalho, para observar como se relacionavam com a escrita. Foram criadas situações em que as crianças eram incentivadas a estabelecer uma relação funcional com a escrita. Os resultados mostraram que, no início, a criança faz o uso funcional das letras do alfabeto para recordar, transmitir ideias ou conceitos. Por isso, a criança opera por meios naturais: imita os atos dos adultos ao escreverem e apenas rememora o texto sem o auxílio da escrita. Logo depois, aprende as características externas da escrita e a tentativa de reprodução dessas características proporciona uma mudança na atividade gráfica. Então, a escrita deixa de ser aleatória, casual e indistinta para ser organizada a partir de critérios: ao escrever, é necessário colocar espaços em branco entre os segmentos de letras, é necessário variar as letras em cada cadeia e, em um determinado momento, a criança grafia os enunciados do texto com uma quantidade mínima de letras. Desse modo, ela reproduz a forma externa da escrita, mas ainda não compreende que ela é um meio para recordar os significados anotados; por isso, rememora o texto sem o auxílio da escrita.

No momento que a criança passa a organizar as grafias a partir da análise das unidades da linguagem oral, a quantidade de letras registradas e a escolha das letras a serem escritas passam a ser reguladas pelas relações que estabelece entre o oral e o escrito. Os símbolos alfabéticos passam a ser empregados consciente e voluntariamente para representar as unidades da linguagem oral, o que não possibilita que a criança estabeleça uma relação funcional com a escrita. A presença de determinados fatores no conteúdo dos textos que foram produzidos oralmente pelas crianças propiciou o surgimento de símbolos indiferenciados que, por sua vez, possibilitaram o uso da escrita como recurso para lembrar os enunciados do texto que motivou o registro. Finalmente, observou-se que a aprendizagem do caráter alfabético da escrita não proporciona um aprimoramento brusco no modo como as crianças se relacionam com a escrita para lembrar o texto; para tal, é necessário que aprendam os padrões ortográficos que regem a escrita alfabética. Gontijo (2001) traz, assim, importantes contribuições para o presente estudo na medida em que explicita o percurso do processo de escrita desde as tentativas iniciais da criança até a utilização consciente e voluntária da representação das unidades da linguagem.

Os três estudos a seguir avaliaram a relação entre a aprendizagem do sistema de escrita alfabética e as práticas docentes. Leite (2011) buscou analisar a evolução de habilidades cognitivas envolvidas na aprendizagem do sistema de escrita alfabética e sua relação com concepções e práticas de professores. Os sujeitos da pesquisa foram 40 crianças do 1º ano do 1º ciclo de duas escolas da Rede Pública Municipal de Recife, no ano de 2008, pertencentes a um grupo sociocultural desfavorecido. Em cada ocasião, esses sujeitos responderam a: I) atividades de escrita espontânea, para identificar o nível de compreensão da escrita alfabética; II) três atividades de conhecimento de letras (nomeação, identificação e produção); III) doze diferentes atividades de reflexão metafonológica. Os resultados mostraram que: 1) as crianças de ambas as escolas apresentaram evolução com relação à compreensão do sistema de escrita alfabética, não ocorrendo nenhuma regressão; 2) nas tarefas de Nomeação, as crianças tiveram maior rendimento que nas demais tarefas sobre letras. Por sua vez, a tarefa de Identificação foi menos complexa que a tarefa de Produção de letras e não foram significativas as diferenças das duas turmas, nas três tarefas de conhecimentos de letras, durante quase todo o ano letivo; 3) os níveis de escrita estiveram correlacionados significativamente com os resultados nas tarefas sobre conhecimentos de letras, em todas as etapas do ano letivo. À medida que as crianças avançavam em seus diferentes níveis de escrita, a tendência era crescer o número de acertos, mas não parecia haver nenhuma relação causal direta entre conhecer letras e ter desenvolvido

hipóteses mais avançadas de escrita; 4) em relação à dificuldade das diferentes tarefas de consciência fonológica esta se apresentou em vários níveis, partindo de alguns muito simples (por exemplo, na separação oral e contagem de sílabas) para outros muito complexos, como verificado nas habilidades das crianças em analisar e segmentar fonemas.

Quanto à relação entre o desempenho nas habilidades fonológicas e a evolução das hipóteses de escrita, os resultados de Leite (2011) mostraram que as crianças com níveis mais avançados de compreensão do sistema de escrita alfabética de ambas as escolas tendiam a apresentar melhores desempenhos na maioria das tarefas metafonológicas, embora alguns sujeitos ainda sem hipótese alfabética também se saíssem bem naquelas tarefas. Também foi verificado que o conhecimento de letras se correlacionou positivamente com todas as tarefas de consciência fonológica, durante todo o ano letivo e que as práticas pedagógicas nas duas escolas não teriam produzido diferenças significativas nos desempenhos das crianças nas tarefas metafonológicas. Finalmente, Leite (2011) encontrou, além de similaridades na prática das docentes, diferenças nas soluções didáticas fabricadas para ensinar a notação alfabética. Cada docente encaminhava diferentemente o processo de alfabetização, não só no que concerne ao ensino das correspondências grafofônicas, mas também quanto às relações que estabeleciam entre o ensino da escrita alfabética e a realização de práticas de leitura e produção de textos.

Outro estudo, também relacionado à prática docente, porém realizado na Educação Infantil, foi o desenvolvido por Lima (2010), que teve como objetivo analisar práticas diferenciadas de ensino voltadas à compreensão do sistema de escrita alfabética (SEA) desenvolvidas em duas turmas do último ano da Educação Infantil e suas relações com as aprendizagens dos alunos. Participaram do estudo duas professoras, sendo uma da rede municipal do Recife e uma da rede privada do município de Olinda. Como procedimentos metodológicos, foram realizadas: entrevistas com as professoras no final do ano letivo, a fim de que estas falassem sobre o trabalho desenvolvido. Foram realizadas 18 observações em cada turma investigada. As crianças foram avaliadas com atividade de ditado mudo em três momentos distintos durante o ano com o intuito de analisar o seu desempenho no processo de aquisição da escrita. Os resultados da pesquisa indicaram que uma prática de ensino de língua na perspectiva do alfabetizar letrando, com ênfase na leitura de diferentes gêneros textuais e com atividades que envolvam o trabalho com rimas e jogos fonológicos, oportunizando às crianças pensarem sobre as características do sistema de escrita, pode favorecer o desenvolvimento dos conhecimentos relativos à aprendizagem da escrita alfabética. Quanto aos alunos, a turma 1, que vivenciou uma prática de língua na perspectiva do alfabetizar letrando,

obteve melhores resultados em relação à turma 2, quanto à aquisição da escrita, uma vez que 21 (100%) alunos da turma 1 concluíram o ano letivo no nível de fonetização da escrita, enquanto que, na turma 2, 54% das crianças concluíram com esse mesmo nível de escrita.

A pesquisa de Cabral (2013) também investigou a prática de professoras da Educação Infantil (crianças de 5 anos), a fim de compreender as relações entre práticas de ensino e os conhecimentos infantis sobre a notação alfabética, em função de diferentes metodologias de ensino. O objetivo era analisar quais atividades as professoras investigadas diziam priorizar para que seus alunos refletissem sobre o Sistema de Escrita Alfabética. Foram selecionadas duas escolas do município de Recife que priorizavam o ensino da língua em uma perspectiva de reflexão sobre a escrita alfabética e de ampliação do letramento, uma atendendo a um grupo sociocultural médio (escola particular) e outra atendendo a alunos de meio popular (escola pública); duas escolas no município de Garanhuns, que priorizavam a leitura, produção de textos e reflexão sobre o sistema alfabético de escrita, ensinados de maneira convencional, sendo também uma particular e outra pública, que atendiam a grupos socioculturais equivalentes aos do Recife.

Foram utilizados três procedimentos metodológicos: a) observações participantes das aulas ministradas pelas professoras (15 observações em cada turma), no início, no meio e no final do ano letivo; b) entrevista semiestruturada, no final do ano, a fim de examinar quais concepções permeavam a prática das professoras sobre o ensino do sistema de escrita alfabética e da linguagem escrita e identificar e analisar quais atividades as professoras investigadas diziam priorizar para que seus alunos refletissem sobre o Sistema de Escrita Alfabética e sobre os usos e as funções da escrita; c) aplicação de sondagens com os alunos, no início, no meio e no final do ano. As crianças realizaram 6 tarefas: “ditado de palavras”, com o objetivo de avaliar as hipóteses de escrita; “escrita de letras e palavras que existem e não existem”, para identificar como as crianças compreendiam certas propriedades ou restrições do sistema de escrita alfabético e o nível de explicitação do aprendiz sobre esse conhecimento.

Por fim, foram realizadas três tarefas de consciência fonológica (identificação de palavras que começam com a mesma sílaba, identificação de palavras que rimam e identificação de palavras maiores), com o propósito de avaliar a evolução dos alunos nessas habilidades metalinguísticas. Os dados revelaram que as turmas que mais avançaram foram aquelas em que as professoras realizaram um trabalho sistemático, envolvendo o ensino da notação escrita, a partir de diferentes atividades de reflexão sobre o SEA, de forma lúdica e articulado às práticas

de letramento. No entanto, foi observado que o ensino da produção de texto não era considerado foco na Educação Infantil.

Ao longo do estudo, também se percebeu a necessidade de repensar e reinventar as metodologias para ensinar a escrita alfabética na Educação Infantil. O estudo revelou que, desde o final dessa etapa de ensino, as crianças demonstram interesse em compreender como a escrita funciona e podem ser ajudadas a desenvolver uma série de conhecimentos, tanto relativos aos aspectos conceituais quanto aos convencionais da escrita alfabética. No que diz respeito à relação entre o tipo de ensino recebido e o desenvolvimento das habilidades metafonológicas, o que determinou o alto desempenho dos alunos nas diferentes tarefas propostas não foi o nível sociocultural, mas a didática das professoras. As turmas que realizaram um trabalho sistemático, envolvendo a reflexão sobre as unidades que compõem a palavra, a partir de textos que exploram o extrato sonoro da língua, foram as que mais avançaram. O estudo sugere que o desenvolvimento das habilidades fonológicas na Educação Infantil favorece que as crianças, desde cedo, iniciem o processo de compreensão do SEA e deve urgentemente ser visto como um dos eixos centrais de ensino da notação escrita nessa etapa da educação.

Os estudos de Leite (2011), Lima (2010) e Cabral (2013) apontam para a importância da prática docente no processo de ensino do sistema de escrita alfabética sob a perspectiva de alfabetizar letrando e o desenvolvimento de habilidades fonológicas. Tais pesquisas colaboram para o presente estudo que busca trazer contribuições para a prática pedagógica de alfabetização na Educação Infantil na medida em que discutem as mediações fornecidas pelo adulto para que as crianças pequenas possam desenvolver suas ideias sobre a natureza e o funcionamento do sistema de escrita alfabético, no momento que estão a produzir escritas inventadas de palavras.

Já os estudos de Barbosa (2000) basearam-se na análise de 20 documentos recolhidos e guardados de uma criança, sendo dois realizados antes do ingresso escolar e os demais produzidos na escola no período de alfabetização. Os objetivos consistiram em: a) desvendar algumas particularidades do processo de aquisição da escrita, a partir dos dados de uma criança; b) buscar esclarecimentos para ideias equivocadas a respeito da aquisição da escrita e, como consequência, romper com alguns limites encontrados na instituição escolar. Três questões nortearam o estudo: a escrita a partir das garatujas, o “jogar com as letras do próprio nome” e a relação entre letra e desenho na escrita do nome da criança. Foi constatado que, da mesma forma que as crianças interpretam os mais variados tipos de textos, é possível uma atribuição de sentidos às suas próprias garatujas. No “jogar com as letras do nome”,

movimentos são possíveis, como, por exemplo, uma migração de parte da forma escrita do nome da criança para a escrita de uma outra palavra, mesmo que não haja uma análise da estrutura sonora interna por parte da criança. As mudanças nos traços da escrita infantil provocam efeitos de interpretação e possibilitam a articulação entre desenho e escrita e vice-versa. Tais mudanças podem ser pensadas como efeitos de linguagem. Em um percurso de indiferenciação entre letra e desenho, a forma gráfica de um desenho pode ganhar o valor de letra no momento que se insere em uma cadeia de letras.

O estudo de Sousa (2007) analisou se o conhecimento dos saberes da oralidade dos estudantes de classes de alfabetização pelos professores contribui para o desenvolvimento de estratégias facilitadoras da produção escrita escolar do aluno. Foi realizada uma sala de alfabetização em uma escola da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, com alunos provenientes de famílias pertencentes a classes populares. Partiu-se do pressuposto de que muitos professores ficam inseguros a respeito de como intervir de forma produtiva no processo comunicativo em sala de aula e intervêm, por vezes, de forma estigmatizadora em relação à fala do aluno, considerando “erro” aquilo que é apenas diferença entre os “falares”, ou seja, variedades da língua que estão relacionadas aos antecedentes sociolinguísticos.

Os resultados mostram que, a partir do momento que as pesquisadoras consideram os saberes da oralidade dos seus alunos, puderam desenvolver estratégias didáticas facilitadoras para que os alunos se apropriassem com mais segurança da escrita escolar em classes de alfabetização. Desse modo, a atuação do professor é fundamental na mediação para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno. Entretanto, para que essa mediação seja, de fato, capaz de contribuir para a construção de aprendizagens significativas dos alunos, o professor precisa estar sempre aprendendo, ou seja, aprendendo para ensinar. Os resultados do estudo de Sousa (2007) corroboram com a presente pesquisa ao colocar o papel da mediação como fator importante para a aprendizagem da criança.

Soares (2016) afirma que pesquisadores têm se interessado cada vez mais pelos efeitos da produção escrita no desenvolvimento das crianças:

São recentes – datam das duas primeiras décadas do século XXI – as pesquisas que investigam os efeitos de intervenções ou mediações em escritas inventadas sobre o progresso da criança em seu processo de compreensão do princípio alfabético. São pesquisas que analisam escritas de crianças da pré-escola, entre 5 e 6 anos, e ainda não alfabetizadas. (SOARES, 2016, p. 240).

Soares, em seu livro *Alfabetização – A questão dos métodos*, faz uma revisão da literatura no campo da alfabetização. Sobre os estudos que tratam dos efeitos da escrita

inventada no processo de aquisição da língua escrita pela criança, Rieben et al. (2005 *apud* SOARES, 2016), compararam o efeito de diferentes procedimentos de intervenção em escritas inventadas de crianças de fala francesa da pré-escola, idade média de 5 anos, não alfabetizadas. As crianças foram divididas em três grupos e, em cada grupo havia uma intervenção diferente. Em um grupo as crianças copiavam palavras de um modelo; nos outros grupos escreviam espontaneamente, porém em apenas um o pesquisador intervinha confrontando a produção da criança com a forma convencional da palavra e explicitando as características ortográficas. Esta intervenção produziu resultados superiores em comparação aos outros dois grupos. Na pesquisa de Ouellette e Sénéchal (2008 *apud* SOARES, 2016), a natureza da intervenção é guiada pelo nível em que encontra a criança. Participaram do estudo 69 crianças inglesas, com idade média de 5 anos, não alfabetizadas. Elas foram divididas em três grupos e realizaram atividades com as mesmas palavras: em um grupo, as crianças escreviam as palavras ditadas com subsequente intervenção; nos outros grupos, considerados de controle, um realizava tarefas de consciência fonológica e o outro produzia desenhos que representavam as palavras. A intervenção do grupo experimental era realizada da seguinte maneira: o pesquisador copiava a palavra que a criança havia escrito espontaneamente e acrescentava um elemento, avançando o nível da escrita. Os resultados mostraram que esse grupo superou os demais grupos em leitura e escrita de palavras, em consciência fonológica e em conhecimentos ortográficos. Levin e Aram (2013) compararam dois procedimentos de mediação em escritas inventadas em crianças pré-escolares hebraicas, com idade média de 5 anos. As crianças foram distribuídas em quatro grupos heterogêneos, com diferentes níveis de escrita. Em dois grupos, ocorreu a mediação processo-produto, em que a criança escrevia espontaneamente as palavras ditadas usando letras móveis, e, em seguida, o pesquisador também escrevia a palavra com o alfabeto móvel para explicitar os processos envolvidos na escrita e segmentar as palavras em sons, relacionando as letras até compor a palavra. Explicitava-se o processo para chegar ao produto. No outro grupo, a mediação era no produto. Depois que a criança escrevia espontaneamente a palavra ditada, o pesquisador escrevia a palavra convencionalmente com as letras móveis e apresentava o produto final, sem explicitar o processo. Os resultados do grupo de mediação processo-produto foram superiores.

As pesquisas orientadas e coordenadas por Alves Martins (SILVA; ALVES MARTINS, 2003; ALVES MARTINS; SILVA, 2006a, 2006b; ALVES MARTINS et al., 2013, 2014) buscaram examinar os efeitos da mediação pedagógica nas escritas inventadas das crianças em idade pré-escolar, por meio do Programa Escrita Inventada. Os resultados evidenciam o positivo impacto do Programa Escrita Inventada na evolução da escrita das

crianças em idade pré-escolar, apoiados no aumento significativo do número de letras escritas corretamente (fonetizações) e do número de grafemas corretamente lidos (correspondências grafofonológicas) antes e após um programa de intervenção de escrita. São estudos experimentais que incluem pré-teste e pós-teste de leitura e escrita. As crianças que participaram dessas pesquisas foram, a princípio, selecionadas a partir de teste de leitura de palavras e conhecimento de letras (as crianças tinham de, necessariamente, conhecer determinadas letras). Depois foram formados grupos a partir de resultados em testes de consciência fonológica<sup>4</sup>, de conhecimento de letras e níveis de inteligência<sup>5</sup>, constituindo-se assim grupos experimentais e controles equivalentes.

O Programa Escrita Inventada configura-se como situações de produção colaborativa de escritas de palavras, nas quais os participantes são mobilizados a explicar, argumentar, descrever suas ideias a respeito do sistema de escrita alfabética para chegar a um consenso sobre como se escrevem determinadas palavras. Em geral, o foco das interações entre adultos e crianças centra-se na definição de quais letras e em que ordem elas devem ser escritas, envolvendo reflexões metalinguísticas que partem do oral para o escrito. Os resultados destes estudos mostraram que a evolução do número de fonetizações corretas foi maior nas crianças que participaram do Programa Escrita Inventada do que nas crianças do grupo controle, concluindo, assim, que a escrita inventada favorece a descoberta do princípio alfabético.

Nos programas experimentados anteriormente pela equipe de pesquisa em questão, as palavras propostas às crianças, em cada encontro dos grupos, para a discussão sobre suas formas escritas, seguiam uma sequência na qual a primeira letra apresentada era sempre a mesma, e a introdução de outras letras no repertório das palavras dava-se de maneira progressiva. Em uma recente pesquisa, Cid-Proença, Silva-Reis e Alves Martins (2015, p. 32) desenvolveram um estudo com o objetivo de “[...] testar a eficácia de dois programas de escrita inventada, em que as palavras apresentadas surgiam inseridas em materiais usados geralmente em contextos de jardim-de-infância, e em que, entre os dois programas, a sequência de apresentação das várias palavras foi variável”. Os resultados mostraram que

[...] mesmo quando nas sessões a 1ª letra apresentada não é sempre a mesma e em que a introdução das várias letras não é progressiva, como aconteceu no programa experimental 2, as crianças continuam a progredir nas suas escritas, não sendo esta

---

<sup>4</sup> As crianças respondem a dois testes fonológicos (classificação da sílaba inicial e classificação do fonema inicial), da Bateria de Provas Fonológicas de Silva (2008).

<sup>5</sup> Para a avaliação do nível de inteligência são utilizadas as Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (RAVEN; RAVEN; COURT, 1998).

uma variável que influencie a eficácia do programa. (CID-PROENÇA; SILVA-REIS; ALVES MARTINS, 2015, p. 32).

Ao discutirem esses resultados, as autoras concluem que “[...] as palavras propostas às crianças não têm que ser tão estruturadas como anteriormente se pensava, sendo por isso mais fácil para o educador trabalhar as palavras que surgem naturalmente em cada contexto trabalhado” (CID-PROENÇA; SILVA-REIS; ALVES MARTINS, 2015, p. 32) As autoras, por fim, sugerem futuros estudos que busquem aprofundar a compreensão do papel do adulto durante a discussão entre as crianças sobre a escrita das palavras propostas, de forma a sistematizar “[...] as ajudas que o adulto deve dar a criança [...]”. Nesse sentido, a presente pesquisa busca analisar essas “ajudas”, as quais nomeamos “mediação pedagógica”, assunto que é mais recorrente no campo da pedagogia e por trabalhos voltados à formação docente.

Em um livro voltado à formação de professores, intitulado *La escritura colaborativa em Educación Infantil: estratégias para el trabajo en el aula*, Vegas (2004) investiga os procedimentos e os conteúdos presentes em situações de discussão em sala de aula durante atividades de escrita de palavras. O pressuposto do estudo apresentado é que as situações comunicativas em torno da produção das crianças criam contextos de colaboração entre elas, de forma a contribuir para a construção coletiva do conhecimento (VEGAS, 2004, p. 16).

Nessa perspectiva, a escrita colaborativa pressupõe decisões coletivas (que letras devem ser usadas e em qual sequência) baseadas na exposição, na argumentação e na socialização de ideias (hipóteses conceituais das crianças sobre o funcionamento do sistema de escrita) entre as crianças. Ao mostrar o papel do adulto no processo interativo (gestar a participação das crianças e fornecer pistas para que elas possam refletir sobre a língua escrita), esse trabalho possui grandes contribuições para a presente pesquisa. Os resultados do estudo evidenciam quatro tipos de estratégias comunicativas identificadas nas discussões: a solução da tarefa, o uso de pistas fornecidas pelo adulto, o atendimento das demandas das crianças pelo adulto e a não intervenção do adulto na discussão em curso. Sobre as estratégias de escrita, observou-se procedimentos que não consideram a fonetização da escrita e aquelas que resultam de análises fonológicas e fonéticas. Nesse sentido, a discussão da mediação parece-nos ser um ponto fundamental para as pesquisas e para o ensino.

As pesquisas apresentadas aqui atestam que a escrita inventada é uma ação que gera transformações no pensamento da criança (CID-PROENÇA; SILVA-REIS; ALVES MARTINS, ALVES MARTINS, 2015) na medida em que mobiliza a sua atenção para as pautas

sonoras das palavras e para a forma como se pode registrá-las. Elas evidenciam ainda que a mediação (na perspectiva da discussão ou do fornecimento de modelos de como se escreve) no momento que a criança realiza a escrita inventada, ou seja, quando ela está tentando representar o som de uma palavra com as letras que ela conhece, potencializa os efeitos dessa ação no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças.

No entanto, parece-nos que o aprofundamento sobre essa temática requer um olhar específico para dois aspectos ainda pouco explorados. O primeiro deles diz respeito às estratégias de mediação: quais informações são fornecidas às crianças? Que modelos são fornecidos? O segundo aspecto trata dos processos psicolinguísticos desencadeados a partir delas: que processos psicolinguísticos são desencadeados? Como esses processos interferem nas ideias que as crianças fazem sobre o funcionamento do sistema de escrita alfabética? Neste estudo, dada a amplitude dos aspectos a serem explorados, abordamos apenas as questões relativas à mediação do adulto. Aquelas relacionadas aos processos psicolinguísticos das crianças foram tratadas indiretamente, uma vez que foi necessário observar as situações de interações em sua unicidade. Assim sendo, o capítulo seguinte descreve o percurso metodológico utilizado nesta pesquisa.

### 3 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA

Neste capítulo, apresentaremos a abordagem metodológica adotada no nosso estudo e os caminhos percorridos ao longo da investigação. Inicialmente, iremos abordar aspectos da pesquisa de intervenção e descrever a estrutura e a dinâmica de um programa de intervenção na escrita inventada das crianças. Para descrever os caminhos percorridos na pesquisa, em primeiro lugar, caracterizaremos a escola e a turma do infantil, participantes da pesquisa. Em segundo lugar, indicaremos os instrumentos de avaliação diagnóstica usados durante a coleta de dados nas duas etapas da pesquisa: (i) a avaliação diagnóstica dos conhecimentos das crianças para a organização dos grupos de intervenção; (ii) o pré-teste e o pós-teste realizados para o levantamento das hipóteses das crianças sobre o sistema de escrita alfabética.

#### 3.1 Pesquisa de intervenção e o Programa Escrita Inventada

O presente estudo situa-se no campo de investigação sobre os processos pedagógicos implicados no ensino da língua escrita, particularmente aqueles envolvidos na aprendizagem inicial do sistema de escrita. Em busca de aprofundarmos o conhecimento sobre as mediações pedagógicas junto às crianças, adotamos a perspectiva da pesquisa de intervenção com análise qualitativa dos processos de interação ocorridos ao longo de um programa de intervenção na escrita inventada das crianças.

Segundo Correa (2009), a pesquisa de intervenção tem sido adotada para investigar o aprendizado da língua escrita com dois propósitos.

O primeiro, e mais comumente associado aos estudos de intervenção, diz respeito ao exame das condições de aprendizagem que levam à promoção da escrita. O segundo diz respeito à contribuição que os estudos de intervenção podem oferecer ao estabelecimento da relação entre as competências cognitivas das crianças e o aprendizado da escrita, fornecendo, desta forma, evidências empíricas para a construção de modelos teóricos. Uma vez que determinada habilidade esteja relacionada à aquisição da escrita, a realização de situações-didáticas que promovam o desenvolvimento desta habilidade resultará também na promoção do aprendizado da língua escrita pelas crianças. (CORREA, 2009, p. 278).

Assim, a pesquisa de intervenção pode trazer contribuições para melhor compreensão dos contextos pedagógicos que consideram as condições de aprendizagem das crianças. Para isso, acreditamos que o planejamento da intervenção pode, inicialmente, se basear nos modelos de desenvolvimento da aquisição da escrita, nos fatores envolvidos na tarefa proposta às crianças, nos seus conhecimentos prévios e nas suas hipóteses conceituais identificados nas avaliações diagnósticas e na interação. Além disso, ao longo do desenvolvimento da pesquisa, o planejamento das estratégias envolvidas na intervenção pode

ser remodelado em função da percepção que os pesquisadores têm das necessidades que as crianças vão apresentando.

Ao considerar o que a criança sabe e suas hipóteses a respeito do objeto de conhecimento, a pesquisa de intervenção busca fazer com que o pesquisador promova um raciocínio mais aprofundado a partir de esquemas cognitivos e de conhecimentos já consolidados e/ou em vias de desenvolvimento, por meio de questões que geram conflitos cognitivos, de pistas, explicações e modelos que ajudam a criança a refletir sobre o objeto de conhecimento. Desse modo, o pesquisador procura fazer intervenções compatíveis com as necessidades de aprendizagem das crianças.

De acordo com Spinillo e Lautert (2009, p. 229), “[...] o que caracteriza as pesquisas de intervenção é que elas estão interessadas em promover algum tipo de mudança”. Para as autoras, o impacto positivo da intervenção na aprendizagem está relacionado à capacidade de ativarem-se competências cognitivas significativas para o desenvolvimento conceitual das crianças.

Talvez um dos mais decisivos fatores de sucesso de uma intervenção seja a natureza da assistência proporcionada pelo adulto que interage com a criança. O tipo de assistência oferecido depende dos mecanismos psicológicos considerados responsáveis pelo desenvolvimento, tais como: o conflito cognitivo, a colaboração e a tomada de consciência. (SPINILLO; LAUTERT, 2009, p. 300).

Neste estudo, buscamos acionar tais mecanismos ao longo dos encontros de um programa de intervenção na produção escrita de palavras junto a pequenos grupos de crianças. O Programa Escrita Inventada, que vem sendo realizado desde 2015 em uma escola de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, baseia-se em escritas coletivas de palavras. As crianças, em grupo de quatro, discutem sobre quais letras e em que sequência elas devem ser escritas no registro de quatro palavras propostas pela pesquisadora-mediadora. A pesquisadora-mediadora, como participante da discussão e escriba das decisões do grupo, é responsável pela sua gestão; assim, a partir do que acontece, ela administra as interações entre as crianças. Além disso, ela deve fornecer pistas, modelos, apresentar questões, incitar reflexões e possibilitar a troca de ideias entre as crianças, ao longo da realização da tarefa coletiva. O seu propósito é fazer com que as crianças pensem coletivamente sobre o funcionamento do sistema de escrita alfabética, de modo que elas desenvolvam a consciência grafofonêmica.

Spinillo e Lautert (2009) chamam atenção para o fato de existirem diferentes formas de se fazer a intervenção junto às crianças. A ação pedagógica configura-se pela natureza das

ajudas que as crianças recebem do adulto, “[...] em função da menor ou maior diretividade por parte do adulto: a autodescoberta e a instrução tutorada” (SPINILLO; LAUTERT, 2009, p. 300). Nossa pesquisa foi guiada pelo tipo “instrução tutorada”, a qual:

Refere-se a uma assistência explícita sobre algo, requerendo do adulto um papel mais ativo do que na autodescoberta, visto que este pode fornecer *feedback* e explicações a respeito da atuação da criança, propor regras ou estratégias de resolução, enfatizar aspectos ou princípios relevantes da situação, propor modelos para orientar e corrigir soluções e hipóteses inadequadas ou pouco efetivas. O fato da assistência do adulto ser mais explícita não significa que a criança seja considerada uma mera receptora de informações. Na realidade, ela participa ativamente, interagindo com o adulto, realizando algo, solucionando uma situação-problema, emitindo julgamentos, testando hipóteses etc. O princípio da interação é que tanto a criança como o adulto são os elementos que dão suporte ao desenvolvimento. (SPINILLO; LAUTERT, 2009, p. 301).

Partindo desse pressuposto, a intervenção pedagógica, no Programa Escrita Inventada, está ancorada em duas instâncias: na criação de um contexto favorável à aprendizagem, que pressupõe organização da atividade/tarefa a ser proposta às crianças (no caso da escrita inventada, a seleção das palavras e os protocolos que constituíram a dinâmica da atividade), e nas interações que ocorreram no interior do grupo. Segundo Monteiro (2014), o pressuposto teórico-didático que sustenta tal visão pedagógica é que

[...] a prática de ensino estaria ligada a decisões didáticas de duas ordens: de um lado, é necessário definir como encaminhar o trabalho pedagógico em sala de aula - a forma pela qual professores e alunos vão interagir com o objeto de conhecimento; de outro lado, é preciso decidir sobre quais elementos do objeto de conhecimento essa atividade pedagógica agirá para possibilitar o processo de aprendizagem do aluno (que informações e quais as propriedades do objeto de conhecimento devem ser significativos para a aprendizagem dos alunos). (MONTEIRO, 2014, p. 37).

Outro aspecto que constitui delineamento da investigação nas pesquisas de intervenção diz respeito ao foco da abordagem pedagógica junto às crianças, que pode ocorrer de forma direta (conceitos e habilidades a serem desenvolvidas pelas crianças) ou indireta (atividades que não envolvem diretamente os conceitos e as habilidades a serem desenvolvidas pelas crianças).

No nosso estudo, a intervenção junto às crianças visou o desenvolvimento da compreensão do princípio alfabético, focando as relações entre o oral e o escrito em tarefas de escrita inventada de palavras. A situação experimental controlada foi o contexto da intervenção, uma vez que se buscou assegurar os princípios pedagógicos de intervenção discutidos anteriormente. Não queremos dizer com isso que os princípios da intervenção perseguidos não possam ser encontrados na prática docente ou, até mesmo, serem discutidos com professores no contexto da realização da pesquisa acadêmica. No entanto, o fato de a escola participante ter

dado as condições necessárias para o desenvolvimento do Programa Escrita Inventada permitiu-nos ter mais controle da situação de intervenção. Vale dizer que o Programa Escrita Inventada foi discutido com todas as professoras da escola, em um encontro de formação fora do horário escolar. Foi feito, ainda, um convite para que as professoras participassem da pesquisa como observadoras, isso fez com que, em alguns momentos, durante a realização das atividades com as crianças, tivéssemos a presença de uma professora da escola. A professora das crianças participantes da pesquisa esteve mais presente; ela forneceu informações sobre a frequência das crianças e discutiu o processo de desenvolvimento delas. Dessa forma, a professora tornou-se uma importante referência para a composição dos grupos de trabalho.

Nesta pesquisa, a orientadora replicou o Programa Escrita Inventada, já realizado em 2015 na mesma escola, com o objetivo de testar sua funcionalidade em crianças brasileiras. Dessa maneira, a orientadora assumiu o papel de pesquisadora/mediadora uma vez que as estratégias de mediação utilizadas por ela no Programa Escrita Inventada, eram o objeto de estudo da presente pesquisa.

O Programa Escrita Inventada estruturou-se em seis encontros de intervenção (2 vezes por semana) ao longo dos meses de setembro e outubro de 2016. Os encontros tiveram duração média de 20 minutos e foram realizados em salas de aula disponibilizadas pela escola. As palavras selecionadas no planejamento do Programa tiveram as seguintes estruturas: consoante vogal (CV), consoante vogal consoante vogal (CVCV) e consoante vogal (CVV), como pode ser visto no Quadro 1 a seguir.

Quadro 1 - Palavras utilizadas nos encontros

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

Fonte: Elaborado pela autora.

Para facilitar a percepção da relação letra/som, três critérios foram usados: a extensão das palavras, a estrutura silábica e a coincidência na relação som/nome de letra. Trabalhamos com palavras curtas, monossílabas, dissílabas e uma trissílaba, para que as crianças focassem em poucos segmentos silábicos por palavras. A introdução das consoantes

ao longo dos encontros foi feita de maneira progressiva e sistemática: nos três primeiros encontros, trabalhou-se com o foco em uma consoante. Nos encontros seguintes, trabalhava-se uma nova consoante e repetiam-se consoantes trabalhadas nos encontros anteriores. Apenas no último encontro, foram trabalhadas duas novas consoantes. Por fim, nos encontros 1, 2, 3 e 6, o som da sílaba inicial da primeira palavra coincidiu com o nome da primeira letra da palavra. No encontro 4, a seleção das palavras MAU e UMA visou promover a análise sobre a posição das letras na composição das palavras e sua correspondência na escrita. Nesse encontro, utilizamos a estratégia de apresentar às crianças as palavras escritas MEU e MIA fazendo uma análise da configuração gráfica para sinalizar uma correspondência letra/som. No encontro 5, com o objetivo de enfatizar a estrutura silábica CV, foi proposto, como desafio, a análise das palavras monossilábicas PÁ e PÉ, para antecipar a tarefa de escrita das palavras. Para explorar o campo semântico das palavras, fizemos uso de cantigas e de pequenas histórias conhecidas das crianças e de conversas informais com elas sobre o significado das palavras. Queremos ressaltar ainda que nem todas as palavras planejadas foram trabalhadas em função da dinâmica dos encontros que variaram devido ao cansaço, a dispersão das crianças e aos acontecimentos não previstos.

Ao propor a escrita das palavras, a pesquisadora/mediadora enfatizava a necessidade de as crianças pensarem coletivamente sobre quais e em que ordem as letras deveriam ser escritas. As crianças interagiam umas com as outras, eram encorajadas a trocarem ideias, a compartilharem conhecimento sobre as letras e a analisarem conjuntamente os sons das palavras. A pesquisadora/mediadora fazia intervenções no trabalho coletivo, gestava as relações entre as crianças, fornecia pistas e modelos para fomentar a reflexão metalinguística e apresentava questões para promover a discussão. Ao chegarem a uma definição comum, o registro da palavra era feito pela pesquisadora/mediadora. Em seguida, apresentava-se para o grupo a escrita convencional da palavra como sendo produção de uma criança hipotética. Essa estratégia permitiu fazer com que as crianças rediscutissem suas produções a partir do confronto entre as hipóteses que orientaram a escrita coletiva e a natureza alfabética do sistema de escrita.

Todos os encontros foram filmados e transcritos posteriormente. Buscamos descrever e analisar as interações estabelecidas entre os participantes do grupo (crianças e pesquisadora/mediadora) e focar as mediações oferecidas às crianças a partir da análise das respostas das crianças.

### 3.2 Caracterização da escola e da turma do infantil

A pesquisa foi realizada em uma escola municipal de Belo Horizonte, situada na Zona Oeste da capital, inaugurada há aproximadamente 20 anos. A instituição possuía, na ocasião da pesquisa, 192 alunos, distribuídos em dez turmas, de 2 a 5 anos e funcionava nos dois turnos (matutino e vespertino). O quadro de funcionários era composto pela diretora, vice-diretora, coordenadora pedagógica, professoras, auxiliares de serviços gerais, porteiro, cozinheiras, secretárias.

No início do ano, a equipe pedagógica reúne-se para definir o tema que permeará as propostas de trabalho junto às crianças de todas as turmas da escola. Trata-se do projeto pedagógico institucional, que aborda temáticas diversas relacionadas às necessidades levando em conta os acontecimentos da sociedade e envolve a comunidade escolar (crianças, profissionais e família). No decorrer do ano, o projeto é avaliado e modificado a partir do olhar das crianças e da equipe pedagógica com o objetivo de oferecer oportunidades para que as crianças participem efetivamente do processo.

A pesquisa foi desenvolvida com uma turma do Infantil II da escola, na qual estavam matriculadas 23 crianças (12 do sexo masculino e 11 do sexo feminino), na faixa de 5 anos de idade. Elas pertenciam à classe média, viviam no bairro em que a escola está situada e, em sua grande maioria, moravam com seus pais, que eram trabalhadores de diversas áreas de serviço. As crianças passavam a manhã em suas casas, e, na parte da tarde, frequentavam a escola. Durante a pesquisa, todas as crianças eram frequentes e tinham boa participação nas atividades propostas pelas professoras.

Em sala de aula, observamos que as crianças eram capazes de reconhecer seus nomes e os dos colegas na ficha trabalhada pela professora. Havia muitas atividades baseadas em registros, nas quais elas eram estimuladas a se expressarem por meio de múltiplas linguagens. Elas tinham liberdade para escrever e desenhar; além disso, observamos, na avaliação inicial, que duas crianças da turma já sabiam ler e escrever palavras com estruturas simples (CV). Uma criança demonstrou dificuldade no reconhecimento das palavras LATA, TIME, por não saber o valor sonoro da letra L e T, e das palavras PAU e FIO, por não saber como reconhecer a sequência CVV. Mais da metade da turma conhecia bem as letras do alfabeto.

Todas as crianças tinham o hábito de levar livros de literatura disponibilizados pela biblioteca da escola para casa, e os relatos da leitura dos livros junto aos familiares ocorriam

com frequência. Os registros escritos eram feitos com propósito de organizar a rotina das atividades, planejar e avaliar projetos de estudos da turma, fazer a memória do grupo. As crianças demonstravam muito interesse pelos registros escritos fixados nas paredes da sala de aula e tinham liberdade para escrever e desenhar durante as atividades escolares.

### **3.3 Instrumentos de avaliação diagnóstica adotados na pesquisa**

O delineamento da pesquisa de intervenção pode ser organizado em “[...] duas ocasiões de testagem (pré-teste e pós-teste), dois grupos de participantes (grupo-controle e grupo experimental) em uma intervenção (experimentais e grupo controle)” (SPINILLO; LAUTERT, 2009, p. 303). Contudo, trata-se de uma metodologia que apresenta variações em sua estrutura, podendo envolver um método transversal ou longitudinal, adotar mais de um grupo-controle ou apenas grupos experimentais, baseado em mais de duas testagens ao longo da pesquisa.

Neste estudo, desenvolveu-se um programa de intervenção na produção escrita de crianças com idade entre 5 e 6 anos de idade, reunidas em pequenos grupos. Inicialmente, formaram-se dois grupos experimentais, que participaram do programa de intervenção, e um grupo-controle, com o qual foram feitas atividades de leitura literária. A composição desses grupos deu-se a partir de uma avaliação diagnóstica inicial realizada com todas as crianças da turma, por meio de testes de consciência fonológica, reconhecimento de palavras e identificação de letras. O pré-teste e o pós-teste foram feitos apenas com os grupos experimentais e o grupo-controle.

Ao longo da pesquisa, considerando o foco na mediação pedagógica, a análise dos processos interacionais ocorridos nos dois grupos experimentais indicou-nos a necessidade de uma verticalização no exame do processo vivido, durante os encaminhamentos dos encontros do programa de intervenção, de um dos grupos experimentais. Observamos que as estratégias de mediação pedagógica seguiam um roteiro comum e que a forma de intervir junto às crianças era recorrente nos dois grupos. Dessa forma, o delineamento da investigação foi alterado, passando a focalizar apenas os dados de um grupo experimental, escolhido aleatoriamente.

#### *3.3.1 Avaliação diagnóstica dos conhecimentos das crianças para a organização dos grupos de intervenção*

Os primeiros contatos com as crianças foram feitos em sala de aula, por meio do acompanhamento das atividades e da leitura de um livro de literatura infantil para a turma. Eles nos ajudaram na aproximação com as crianças e no estabelecimento de um relacionamento de

confiança para que a realização das primeiras atividades de avaliação pudesse ocorrer com tranquilidade.

Em seguida, durante 20 dias, as crianças fizeram testes de leitura de palavras, de consciência fonológica e de conhecimento de letras para compor o diagnóstico que nos ajudaria na formação dos grupos do Programa Escrita Inventada, conforme mostra o Apêndice A. Os testes foram feitos individualmente, no horário escolar, em salas de aula disponibilizadas pela escola. Para que as crianças não ficassem cansadas, organizamos os testes em dois momentos distintos: iniciamos com as atividades de consciência fonológica, com duração média de 15 minutos. Em um segundo momento, realizamos os testes de conhecimento de letras e leitura de palavras, também com duração média de 15 minutos.

- **Teste de leitura de palavras**

O teste de leitura de palavras foi aplicado com o objetivo de identificar aquelas crianças que ainda não haviam desenvolvido estratégias de leitura de palavras, uma vez que o foco da pesquisa eram crianças que se encontravam em processo de compreensão da natureza alfabética do sistema de escrita. Pediu-se para que as crianças lessem sete (Ver Quadro 2) palavras da melhor forma possível. Durante a aplicação do teste, foram feitas anotações sobre os aspectos observados e as palavras pronunciadas pelas crianças para cada representação gráfica.

Quadro 2 - Palavras utilizadas como critério de seleção das crianças na leitura

Palavras monossílabas CVV	Palavras dissílabas CV
PAU	MALA
FIO	LATA
	VILA
	DEDO
	BOLA

Fonte: Elaborado pela autora.

- **Atividades de consciência fonológica**

Para diagnosticar a consciência fonológica, foi usado o teste Consciência Fonológica Instrumento de Avaliação Sequencial – CONFIAS (MOOJEN, 2003). O CONFIAS é um instrumento que visa avaliar a consciência fonológica de forma abrangente e sequencial. O instrumento é composto de tarefas orais no nível da sílaba e nível do fonema, dirigidas a

crianças de 4 a 7 anos de idade. Neste estudo, decidimos aplicar apenas tarefas relacionadas à consciência silábica, por considerá-la o nível essencial para o desenvolvimento da compreensão do princípio alfabético junto às crianças de cinco anos. As tarefas de consciência silábica, realizadas pelas crianças, foram: segmentação de palavra em sílabas, síntese silábica, identificação de sílaba inicial, identificação de rima e produção de palavra com a sílaba dada. Para que as crianças compreendessem como deveriam realizar as tarefas propostas no teste, foram apresentados dois exemplos iniciais, conforme orientação contida no instrumento CONFIAS (MOOJEN, 2003).

Quadro 3 - Tarefas de consciência fonológica – CONFIAS

Tarefa	Instrução	Exemplo	
Segmentação de palavra em sílabas.	Agora eu vou dizer uma palavra e quero que você separe em pedaços: sala. E essa outra: urubu.	SALA URUBU	SA-LA U-RU-BU
Síntese silábica.	Nós vamos brincar com os sons das palavras. Eu vou dizer uma palavra separada em pedaços: so-pa. Que palavra eu disse?	SO-PA PI-JA-MA	SOPA PIJAMA
Identificação de sílaba inicial.	Que desenho é esse? (cobra). Agora eu vou dizer três palavras. Qual delas começa como cobra?	COBRA GARRAFA	<b>COPO</b> -TIME-LOJA FOGUETE – <b>GALINHA</b> - CADERNO
Identificação de rima.	Que desenho é esse? (mão) Eu vou dizer três palavras e quero que você me diga qual delas termina (ou rima) com mão.	MÃO ARANHA	SAL- <b>CÃO</b> -LUZ MONTAN <b>HA</b> – UMBIGO - CARRINHO
Produção de palavra com a sílaba dada.	“Que palavra começa com ‘pa’?” “Que palavra começa com ‘ja’?”	PA JA	<b>PAPAI</b> , <b>PACOTE</b> <b>JARRA</b> , <b>JAPÃO</b>

Fonte: CONFIAS (MOOJEN, 2003).

- **Atividade de nomeação das letras**

Para avaliar o conhecimento do nome das letras, apresentamos para as crianças uma cartela com as 26 letras do alfabeto dispostas aleatoriamente. Pediu-se à criança que indicasse as letras conhecidas, nomeando-as: “Você conhece as letras desta cartela? Pode dizer quais letras conhece? Que letra é esta?”. À medida que as letras eram nomeadas, anotava-se em uma folha de registro a indicação correta (ou não) dos nomes das letras identificadas.

### 3.3.2 Pré-teste e pós-teste para o levantamento das hipóteses das crianças sobre o sistema de escrita alfabética

As avaliações diagnósticas pretendem fazer um levantamento dos conhecimentos prévios e acompanhar o avanço conceitual que podem ocorrer ao longo da intervenção. Segundo Spinillo e Lautert (2009):

O pré-teste tem por objetivo examinar o conhecimento que o participante traz para a investigação, ou seja, as noções iniciais ou espontâneas que apresenta acerca do conceito ou habilidade que se deseja desenvolver. [...]. Os resultados obtidos no pré-teste podem, também, serem utilizados para tornar os grupos de participantes equivalentes quanto a determinadas características consideradas relevantes. (SPINILLO; LAUTERT, 2009, p. 305).

No nosso estudo, os grupos foram formados e suas composições discutidas com a professora da turma a partir dos resultados dos testes destinados à seleção dos participantes. Assim, os resultados do pré-teste, além da identificação do nível conceitual de escrita em que as crianças se encontravam antes da intervenção, nos ajudou na confirmação da equivalência e no reconhecimento dos grupos de trabalho.

Após a realização do programa de intervenção, visando verificar novamente os níveis conceituais das crianças, foi feita outra avaliação, o pós-teste, repetindo-se a tarefa de escrita com as mesmas palavras do pré-teste.

Os dois testes foram aplicados individualmente em uma sala de aula disponibilizada pela escola, com duração média de 20 minutos. Pediu-se às crianças que escrevessem da melhor forma possível um conjunto de 12 palavras selecionadas considerando os critérios usados para a seleção das palavras a serem trabalhadas no programa de intervenção. Durante os testes não foram feitas intervenções, uma vez que tínhamos como objetivo identificar as reflexões metalinguísticas e as hipóteses conceituais elaboradas autonomamente pelas crianças. As palavras ditadas foram: BOLA, DADO, VILA, PIA, TIO, MODA, LIA, FADA, MAPA, DAVI, BELO, PULA.

Adotou-se a perspectiva de análise vertical dos resultados dos testes, comparando-se os resultados das duas ocasiões nos mesmos grupos de participantes, visando examinar se houve progressos advindos da intervenção proposta na pesquisa. Com a mudança do delineamento da pesquisa, neste estudo, a comparação será feita apenas considerando os resultados pré e pós-teste do grupo, que se tornou referência para a análise das interações e das intervenções pedagógicas, apresentados no próximo capítulo.

## 4 A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA ESCRITA INVENTADA E O PROCESSO DE COMPREENSÃO DO PRINCÍPIO ALFABÉTICO PELAS CRIANÇAS

A sistematização e a análise dos dados, em diálogo com o referencial teórico apresentado nos capítulos anteriores, serão discutidos nos itens a seguir. Inicialmente, no primeiro tópico do capítulo, apresentamos as categorias de intervenção do adulto e as suas características gerais. Em seguida, no segundo tópico, analisamos nove episódios das interações ocorridas nos encontros do Programa Escrita Inventada, para ampliar a discussão sobre as categorias de intervenção. Apresentamos, ainda, outros aspectos da interação que se tornaram pertinentes para a compreensão da prática desenvolvida. No terceiro tópico, na sequência, analisamos como o grupo de crianças foi se constituindo a partir do trabalho coletivo de escrita de palavras e como as crianças se apropriaram das mediações realizadas pelo pesquisador em suas ações junto aos colegas. Por fim, no quarto tópico, tratamos da análise da evolução da aprendizagem das crianças ao longo dos encontros do Programa Escrita Inventada, em função das mediações realizadas.

### **4.1 As categorias da mediação pedagógica**

O exame das interações ocorridas no grupo de trabalho com as crianças permitiu-nos identificar dez categorias de intervenções que se caracterizaram a partir de funções específicas junto à elaboração das crianças. Em princípio, as interações foram transcritas e organizadas em uma grade, de forma a permitir que fizéssemos um estudo geral. A análise das interações foi sendo aprofundada e, desse modo, elaboramos as categorias, seguidas da sua função, definição e exemplos. A seguir, no Quadro 4, apresentamos a grade de categorias de intervenção a partir da análise explicitada. Foi inserido um glossário de exemplos com base nos episódios aqui descritos e de outros que não foram citados, mas que fazem parte do material de análise. No item seguinte, tratamos dos episódios por meio de uma microanálise para elucidar as categorias mostradas.

Quadro 4 - Grade de categorias de mediação

<b>Categorias de mediação</b>	<b>Definição</b>	<b>Função</b>	<b>Glossário de exemplos</b>
<b>1 - Gestão</b>	Administração das interações que possibilitam a escrita coletiva da palavra (troca de ideias, expressão de opiniões, discussão em torno de uma ideia, colocação de argumentos, tomada de decisões coletivas etc.).	Gestão da participação das crianças.	Todo mundo concorda que tem a letra “i”?
			Vamos ouvir o que o Rafael vai falar.
			A Lara está falando que começa com “v”. O que vocês pensam?
<b>2 - Questão</b>	Introdução de um problema ou de uma ideia para que as crianças discutam.	2.1- questão dirigida para a relação letra/som	Você escuta a letra “i”?
			Discutindo a escrita da palavra pato: por que vocês acham que devemos escrever um “a” para “pa”?
			Já está aqui escrito “pau” ou escrevemos mais alguma letra?
		2.2- questão dirigida para a sequência ou a posição da letra na palavra	Essa é a última. Qual é a primeira letra?
			Laura, a letra “p” é antes ou depois da letra “a”?
			Então o “a” vem depois da letra “t”?
		2.3- questão dirigida para a quantidade de letras na palavra	Vocês acham que tem de colocar mais letras nessa palavra?
			Por que vocês acham que a palavra tem duas letras?
			Enzo, ela pôs o “t” e o “e”. E acabou a palavra?
		2.4- questão dirigida para o uso do espaço no papel e a direção da escrita	Mas tem de escrever até ao fim da folha?
			Escrevemos nessa direção do papel?
		<b>3 - Sinalização</b>	Fornecimento de pistas para que a criança focalize uma propriedade do sistema de escrita alfabética.
“pa...”. (alonga a pronúncia do som a)			
Você está em dúvida? Fale a palavra devagar.			
3.2- sinalização para facilitar uma análise entre partes orais da palavra e partes escritas	A escolha da palavra “teia” - sílaba inicial sinaliza uma letra conhecida pelas crianças: que letra devo escrever para o som do início da palavra “teia”?		
	Discutindo a escrita da palavra “tatu”: bom, vamos escrever “ta” e não apenas “a”. Pensem.		
<b>4 - Reelaboração</b>	Ampliação, reformulação ou recapitulação de ideias dos	4.1- precisão/retomada	Carlos, você está achando que a terceira letra é “a”.

Continuação

	participantes para não deixar passar ideias ou propostas importantes para fazer o pensamento do grupo avançar.		Já escrevi o “p” que vocês decidiram. Agora precisam pensar no que falta. Nós já sabemos que tem a letra “i” e a letra “a”. E Rafael tinha falado que a palavra tem três letras. Então ainda falta.
		4.2- síntese	Carlos falou que é com “d” e depois com “a” para escrever “da”. Lara disse que se a gente colocar mais letras nessa palavra vamos ter quatro letras para escrever “dedo”. Vocês estão pensando nas letras “v” e “a”. Mas Lara acha que tem a letra “i” também. Pensem na ideia da Lara.
<b>5 - Avaliação (feedback)</b>	Indicação para que as crianças reformulem uma ideia ou reforço de ideias elaboradas e de conhecimentos demonstrados pelas crianças.	5.1- desacordo explícito da ideia da criança	Não é, não. Não é. Vocês precisam pensar mais um pouco. Lara, olha, seu nome não começa com a mesma letra dessa palavra. Pense bem.
		5.2- confirmação da ideia da criança	Pois é. Muito bem. Vocês estão pensando bem para escrever a palavra. Isso mesmo! O nome do Rafael começa com a letra “r”!
<b>6 - Confronto</b>	Confronto entre as hipóteses elaboradas pelas crianças e as propriedades do sistema de escrita alfabética.	Diálogo com a lógica alfabética.	Eles pensaram igual, olha: letra “i”, letra “i”. Letra “a”, letra “a”. O que tem de diferente? Por que será que vocês pensaram “teia” com a letra “t” e eles pensaram “teia” com a letra “t” e com a letra “e”. Por que será? Será que tem a letra “e” aí? Os meninos da outra escola acharam que tinham mais duas letras. Olhem que interessante. Eles acharam que tinha a letra “i”.
<b>7 - Focalização</b>	Focalização da atenção para a palavra a ser escrita.	Focar a atenção.	Nós já escrevemos uma parte da palavra. A parte “pa”. Agora nós queremos escrever o que? Vejam lá aqui esta letra. Essa é a letra... Atenção crianças, a palavra que estamos escrevendo é “veia”.
<b>8 - Explicação</b>	Indicação para que as crianças verbalizem uma ideia elaborada	8.1- pedido de explicação	Por que? Explica para seus colegas.

	ou em elaboração; informações fornecidas sobre propriedades e funcionamento do sistema de escrita alfabética.		Vocês precisam explicar por que acham que a letra “a” para o Rafael. Explica para os colegas por que você pensa que é um “p”.
		8.2- explicação do adulto	Às vezes no fim das palavras o “o” faz o som de “u”. Com “m”, “e” e “u” faz “meu”. Com “i” e com “a” faz “mia”. “P” antes do “a” eu escrevo “pa”.
<b>9 - Modelagem</b>	Evidência de procedimentos envolvidos em análises metalinguísticas, na escrita ou leitura de palavras.	Mostrar como se faz.	Vamos falar bem devagarzinho, “te – ia”. Rafael tem razão, a palavra “navio” também tem som parecido com a palavra “viu”, “v...iu”, “nav...io”. Eu vou passar o dedo pra mostrar o que eu estou lendo, olha!
<b>10 - Registro</b>	Monitoramento do pensamento das crianças por meio do registro.	Escrever a palavra com as crianças.	Então vamos escrever um “d”. Escrevendo a palavra “Beto”: que letra acham que é a seguir? Um “t”? [escrita: bt] Então tá! [escrita: d] a letra “d” já está aqui.

Fonte: Elaborado pela autora.

A *gestão (G)* consiste em um tipo de mediação com a função de organizar e de promover a participação e as interações entre as crianças, a fim de possibilitar a escrita coletiva das palavras fomentando um clima argumentativo apropriado. Em se tratando de um grupo de crianças de cinco anos, que naturalmente apresentam as características específicas dessa faixa etária, além da *gestão (G)* contemplar o âmbito pedagógico, como o incentivo à participação de todos na troca de ideias, à expressão das opiniões, à discussão em torno de uma ideia, à colocação de argumentos e à tomada de decisões coletivas, abrange, também, o âmbito comportamental, pois é preciso organizar o grupo, para administrar a exaltação do tom de voz, as conversas paralelas, a postura corporal, as solicitações de ida ao banheiro ou de beber água, a necessidade de contar um caso e outras situações.

Na análise dos dados, identificamos diversas perguntas realizadas pela pesquisadora/mediadora com o objetivo de introduzir um problema ou mobilizar a discussão sobre algum aspecto do funcionamento do SEA. A esse tipo de mediação chamamos *questão (Q)*. Colocar uma *questão (Q)* para discussão com as crianças não é fazer uma pergunta

esperando uma determinada resposta, mas propor questões para a discussão coletiva. As questões encontradas foram categorizadas de acordo com a sua função específica: *questão (Q1)*, para dirigir a atenção para a relação letra/som; *questão (Q2)*, para dirigir a atenção para a sequência ou a posição da letra na palavra; *questão (Q3)*, para dirigir a atenção para a quantidade de letras na palavra; e, por fim, *questão (Q4)*, para dirigir a atenção para o uso do espaço no papel. Essa categorização fez-nos refletir sobre a necessidade de o adulto possuir um consistente repertório de mediação; ter, assim, conhecimento sobre os esquemas que podem ser desencadeados a partir de uma pergunta bem formulada, que faça a criança pensar, focar a sua atenção, além de promover um conflito cognitivo de modo a apontar para o caminho da compreensão.

A *sinalização (S)* é um tipo de mediação em que se fornecem pistas para que as crianças focalizem uma determinada propriedade do sistema de escrita alfabética, sendo um facilitador do pensamento sobre o objeto de conhecimento. Esse tipo de mediação realça algo na forma de pronunciar as unidades das palavras, assumindo o papel de levar a criança a focar a atenção em algum aspecto da estrutura da palavra – ainda que, muitas vezes, essa sinalização esteja presente em uma pergunta apresentada às crianças. Essa categoria pode ser dividida em duas subcategorias: a primeira, com a função de *facilitar uma análise fonológica (S1)*, quando o adulto sinaliza uma parte da palavra, sílaba ou fonema com entonação mais forte ou mais lenta, de forma que a criança preste atenção naquela parte da palavra. A segunda subcategoria tem a função de *facilitar uma análise entre as partes orais e as partes escritas das palavras (S2)*. A escolha da palavra é uma sinalização na medida em que a primeira letra facilita que a criança estabeleça uma relação letra/som, como na palavra DEDO.

A *reelaboração (Re)* consiste em ressaltar as contribuições que as crianças trazem para a discussão e fazer o pensamento do grupo avançar. Essa categoria pode ser subdividida em duas: a primeira consiste em *retomar (Re1)* o que a criança disse com outras palavras, tornando mais claro o pensamento dela e fazendo com que os outros consigam pensar melhor sobre o que está sendo discutido. A outra subcategoria consiste em *sintetizar (Re2)* o pensamento da criança, pois, em muitos momentos, elas dizem coisas diferentes e ao mesmo tempo; então a pesquisadora/mediadora faz uma síntese do que aconteceu para permitir uma reelaboração, para que repensem.

A *avaliação (A)* foi outra categoria identificada na interação. A sua função é fazer indicações para que as crianças reformulem uma ideia, a partir do *desacordo explicitado pela*

*pesquisadora/mediadora (A1)* ou de um *reforço dos conhecimentos e das ideias elaboradas (A2)* por elas.

O *confronto (C)* entre as hipóteses elaboradas pelas crianças e as propriedades do sistema de escrita alfabética é uma forma de mediação que promove questionamentos. É o momento crucial da discussão em grupo, pois suscitam as perspectivas pessoais permitindo comparar os diferentes pontos de vista. Todas as crianças têm a possibilidade de argumentar suas ideias e o grupo pode propor mudanças na escrita produzida.

É comum em uma dinâmica de grupo os participantes, em algum momento, dispersarem-se, introduzir assuntos relacionados ao tema da palavra que está sendo escrita. Nesses momentos, a pesquisadora/mediadora focaliza a atenção das crianças para a tarefa coletiva da escrita. Essa categoria é a *focalização (F)*.

Outra mediação identificada no processo de análise dos episódios é a *explicação (E)*, que se subdivide em duas categorias: a primeira consiste em *pedir uma explicação (E1)* às crianças para que verbalizem uma ideia elaborada ou que está em processo de elaboração, tanto para compreender o pensamento delas, como uma estratégia para que explicitem suas ideias para os colegas. A segunda consiste em *explicar (E2)* ou fornecer informações sobre propriedades e funcionamento do sistema de escrita alfabética para a criança.

Foi possível observar também que, em determinados momentos, a pesquisadora/mediadora evidencia para as crianças procedimentos envolvidos na análise metalinguística, na escrita e na leitura de palavras. Chamamos essa mediação de *modelagem (M)*, em que a pesquisadora/mediadora mostra como se faz, levando as crianças a internalizarem tais mediações para procederem de forma autônoma.

Por fim, o *registro (R)*, que é a escrita da palavra pelo adulto, tem como função monitorar o trabalho coletivo do grupo. Além disso, ao assumir o papel de escriba para a tarefa do grupo, o adulto tem um papel importante como mediador: uma espécie de andaime, para que a escrita funcione como fonte para o pensamento.

No próximo tópico, analisaremos nove episódios ocorridos na dinâmica dos encontros, visando aprofundar a discussão sobre as especificidades de cada categoria apresentada.

## 4.2 As interações do Programa Escrita Inventada

Tendo apresentado as categorias de intervenção do adulto e suas características gerais, analisaremos, neste tópico, nove episódios das interações ocorridas ao longo dos encontros do Programa Escrita Inventada. No primeiro encontro, a pesquisadora/mediadora apresentou para as crianças o objetivo e os procedimentos básicos da atividade proposta: as crianças deveriam ajudá-la a escrever quatro palavras, discutindo e definindo consensualmente quais e em que ordem as letras deveriam ser escritas. Nos primeiros encontros, a pesquisadora/mediadora contextualizou a apresentação das palavras de forma lúdica, usando cantigas, vídeos, imagens e brincadeiras.

- EPISÓDIO 1 – ESCRITA DA PALAVRA DEDO

O episódio 1, no qual as crianças<sup>6</sup> discutiram a escrita da palavra DEDO, ocorreu no primeiro encontro do grupo. As intervenções estão sinalizadas em negrito e, em seguida, serão sintetizadas em uma tabela para facilitar a posterior discussão das mediações.

### Episódio 1- Escrita da palavra DEDO

<b>Pesq.</b>	<b>Então, eu quero escrever aqui a palavra DE...DO, como é que eu escrevo a palavra DEDO?</b>
Lara	D!
<b>Pesq.</b>	<b>Você acha que começa com D? E você? [dirigindo-se para Rafael]</b>
Rafael	Hum... N!
<b>Pesq.</b>	<b>Com N? Você acha que começa com N? Fala a palavra DE...DO.</b>
Rafael	DE...
<b>Pesq.</b>	<b>DEDO.</b>
Rafael	DEDO.
<b>Pesq.</b>	<b>Começa com que letra?</b>
Rafael	D.
Carlos	D.
<b>Pesq.</b>	<b>Você acha Carlos que é com D? Por que você acha que é com D?</b>
Lara	D e depois o A, uai!
Lara	Na hora que começa a falar o DEDO, fala a letra D.
<b>Pesq.</b>	<b>Então tá, eu vou escrever a letra D, pode?</b>
Todos	Pode!
<b>Pesq.</b>	<b>Pode? Pode? Todo mundo tem certeza?</b>
Todos	Sim!
<b>Pesq.</b>	<b>Absoluta?</b>
Todos	Sim!
<b>Pesq.</b>	<b>Então tá! [escreve a letra D]. A letra D!</b>

---

<sup>6</sup>De acordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B) assinado pelas famílias das crianças participantes desta pesquisa e da aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa – UFMG - COEP (Anexo A), os nomes reais foram substituídos por outros.

Legenda:

Pesq. - Pesquisadora.

(...) - Alongamento do fonema.

[ ] - Descrição das ações.

No Quadro 5, apresentamos a síntese das intervenções identificadas nesse episódio seguidas de suas categorizações.

Quadro 5 - Síntese da análise das categorias do Episódio 1

Mediação	Categoria
Então, eu quero escrever aqui a palavra DE...DO, como é que eu escrevo a palavra DEDO?	S1 - Sinalização para facilitar uma análise fonológica. Q1 - Questão dirigida para a relação letra/som.
Você acha que começa com D? E você?	G - Gestão.
Com N? Você acha que começa com N? Fala a palavra DE...DO.	S1 - Sinalização para facilitar uma análise fonológica.
DEDO.	F - Focalização.
Começa com que letra?	Q1 - Questão dirigida para a relação letra/som.
Você acha Carlos que é com D? Por que você acha que é com D?	E1 - Pedido de explicação.
Então tá, eu vou escrever que é a letra D, pode?	G -Gestão.
Pode? Pode? Todo mundo tem certeza?	G - Gestão.
Absoluta?	G - Gestão.
Então tá! [escreve a letra D]. A letra D!	R - Registro.

Fonte: Elaborado pela autora.

Nesse episódio, a interação inicia-se com uma intervenção que configura uma *sinalização (S1)* para *facilitar a análise fonológica* pelas crianças. Ao segmentar a palavra, alongando a pronúncia da primeira sílaba da palavra DEDO, a pesquisadora/mediadora sinaliza para as crianças que elas devem prestar atenção no aspecto sonoro das palavras para refletirem sobre sua escrita. Além disso, no caso da palavra DEDO, tal mediação conta ainda com o conhecimento prévio das crianças sobre o nome das letras. Há, dessa forma, duas ajudas que podem contribuir com a reflexão das crianças: precisamos prestar atenção aos sons das palavras e relacioná-los às letras que conhecemos para se produzir uma escrita. Após a pista dada, a pesquisadora/mediadora introduz a *questão (Q1)* dirigida para a relação letra/som com a finalidade de provocar o início da discussão a respeito da escrita da palavra.

A partir da sinalização e da questão proposta, Lara responde corretamente levando a pesquisadora/mediadora a atuar na *gestão (G)* do grupo repetindo o que ela disse, em forma de pergunta (“Você acha que começa com D?”). Esse procedimento de repetir o que a criança fala ocorre em diversas situações e cumpre a importante função de oferecer aos participantes a

possibilidade de fazer a discussão prosseguir a partir dos diferentes pontos de vista evidenciados. Lara afirma que sim e então o Rafael é convocado para participar da discussão (“E você?”). Ele pensa por uns instantes e responde indicando uma letra sem fazer nenhuma correspondência letra-som (“N”). A pesquisadora/mediadora fornece mais uma pista para *facilitar a análise fonológica (S1)*, dando ênfase na primeira sílaba ao solicitar que pronunciasse a palavra (“Fala a palavra DE...DO.”).

Rafael responde à intervenção dizendo a primeira sílaba (“DE”), e a pesquisadora/mediadora faz, então, uma *focalização (F)*, chamando sua atenção para a pronúncia da palavra completa (“DEDO”). Após repetir a palavra, a pesquisadora/mediadora lança uma *questão (Q1)* dirigida para *facilitar a análise som/letra* (“Com que letra começa?”) para que Rafael perceba a relação entre a análise fonológica e a parte escrita. O efeito dessa mediação faz com que Rafael volte a sua atenção para o aspecto sonoro da palavra e responda: “D!”. Esse fato indica-nos que ele fez uma reflexão sobre a relação oral/escrito, o que evidencia uma evolução do seu pensamento em relação ao que havia respondido anteriormente.

Carlos entra na dinâmica do grupo e responde à pergunta feita ao Rafael. Esse comportamento direciona o olhar da pesquisadora/mediadora para o Carlos e, então, com um pedido de *explicação (E1)* para que ele verbalize o seu pensamento (“Você acha, Carlos, que é com D? Por que você acha que é com D?”). Apesar de Lara tomar o turno da fala, ao dizer: “D e depois o A, uai”, Carlos não perde o raciocínio e, como ele não consegue elaborar uma explicação para o que está pensando, usa como estratégia a segmentação silábica (“DE-DO”). A literatura especializada aponta que a criança desenvolve desde muito pequena a habilidade de separar uma palavra em sílabas, de forma inventada e, à medida que ela começa a dominar a correspondência grafema-fonema, esse comportamento passa a ser de forma intencional ou explícita, fazendo reflexões metalinguísticas.

Lara também responde à pergunta direcionada ao Carlos, porém demonstra um raciocínio mais sofisticado ao explicitar seu pensamento por meio de uma análise fonológica (“Na hora de falar o DEDO, fala a letra D”). Essa competência de explicar o que está pensando é algo que as crianças precisam adquirir, pois não estão acostumadas com isso na vida escolar. A discussão em grupo com mediação favorece o desenvolvimento dessa habilidade, pois as crianças aprendem umas com as outras.

Após a discussão, a pesquisadora/mediadora atua na *gestão (G)* do grupo para iniciar o processo de *registro (R)*, pois todos precisam concordar com a escrita (“Então tá, eu vou escrever que é a letra D, pode?”). Por se tratar do primeiro momento de escrita colaborativa,

ela se certifica com cada um para saber se estão realmente de acordo (“Pode? Pode? Todo mundo tem certeza?”), (“Absoluta?”). E então, faz o *registro* (*R*) na folha para monitorar o pensamento das crianças (“Então tá! [escreve a letra D]. A letra D!”).

- EPISÓDIO 2 – ESCRITA DA PALAVRA DIA

O segundo episódio que apresentaremos é também um excerto do primeiro encontro, porém a palavra a ser discutida e escrita é DIA.

#### Episódio 2 - escrita da palavra DIA

- Pesq.** Olha só, agora a palavra é DIA. DI...A. Falem DIA bem devagarzinho.  
 Lara DI...A...  
**Pesq.** Fala Rafael!  
 Rafael DI...A...  
**Pesq.** Fala Carlos!  
 Carlos DI...A...  
**Pesq.** Separa bem devagarzinho.  
 Todos DI...A  
**Pesq.** Nós queremos escrever DI...A. Como é que eu escrevo?  
 Lara Ó, eu sei, porque a palavra do DIA termina com A.  
**Pesq.** Você acha que termina com A? O que você acha? [direcionado ao Rafael].  
 Lara DI...A.  
 Rafael Eu acho que na terceira é A. DI-IA.  
**Pesq.** Ah, você acha que a terceira é A? E ela acha que é a última!  
 Lara Eu acho que é a última! Não, sério, é a última!  
**Pesq.** Então a terceira é a última? [pergunta direcionada ao Rafael].  
 Rafael Hã?  
**Pesq.** A terceira é a última?  
 Carlos É. A última é a nove.  
 Lara Não. Olha, porque na hora que vai falar, ó, DI- IA, aí tá vindo, falou a palavra A! Então é o A!  
**Pesq.** Falou a letra A, né? E o que você acha, Carlos?  
 Carlos Eu acho que é o I depois o A.  
**Pesq.** Você acha que começa com I depois o A?  
 Lara Eu acho que termina com A.  
 Rafael DI-A. [pronuncia baixinho].  
**Pesq.** Então olha, já sabemos que tem a letra A, todo mundo concorda?  
 Todos Sim! [Rafael está pensativo].  
**Pesq.** Todo mundo concorda que tem a letra I? O Carlos acha que tem a letra I!  
 Lara Sim!  
**Pesq.** Você acha que tem a letra I também? E você Rafael?  
 Rafael Mais ou menos.  
**Pesq.** DI-IA, DI, tem a letra I?  
 Carlos Tem. Pra fazer Di...  
**Pesq.** Mostra para o Rafael.

Lara e DI-IA.  
 Carlos  
**Pesq. Mostra pra ele. [apontando para Carlos]**  
 Carlos DI...-A.  
**Pesq. Tem a letra I, Rafael?**  
 Rafael Hum... não sei!  
**Pesq. Fala DIA.**  
 Rafael DI-IA! [faz uma pausa e olha para o lado] Tem!

Legenda:

... - Alongamento da vogal.  
 Destaque em *itálico* - As falas acontecem ao mesmo tempo.  
 [ ] - Descrição das ações.

Quadro 6 - Síntese da análise das categorias do Episódio 2

Mediação	Categoria
Olha só, agora a palavra é DIA. DI...A. Fala DIA bem devagarzinho.	Instrução M – Modelagem.
Fala Rafael!	G - Gestão.
Fala Carlos!	G - Gestão.
Separa bem devagarzinho...	S1 - Sinalização para facilitar uma análise fonológica.
Nós queremos escrever DI...A. Como é que eu escrevo?	Q1 - Questão dirigida para a relação letra/som.
Você acha que termina com A? O que você acha? [pergunta direcionada ao Rafael].	G - Gestão.
Ah, você acha que a terceira é A? <i>E ela acha que é a última!</i>	Re2 - Reelaboração/Síntese.
Então a terceira é a última?	Q2 - Questão dirigida para a sequência ou a posição da letra na palavra.
Falou a letra A, né? E o que você acha, Carlos?	G - Gestão.
Você acha que começa com I depois o A?	Q2 - Questão dirigida para a sequência ou a posição da letra na palavra.
Então olha, já sabemos que tem a letra A, todo mundo concorda?	G- Gestão.
Todo mundo concorda que tem a letra I? O Carlos acha que tem a letra I!	G - Gestão. Re1 - Reelaboração/Retomada.
Você acha que tem a letra I também? E você Rafael?	G - Gestão.
DI-IA, DI, tem a letra I?	S1 - Sinalização para facilitar uma análise fonológica. Q1 - Questão dirigida para a relação letra/som.
Mostra para o Rafael.	E1 - Explicação.
Mostra pra ele.	E1 - Explicação.
Tem a letra I, Rafael?	Q1 - Questão dirigida para a relação letra/som.
Fala DIA.	S1 - Sinalização para facilitar uma análise fonológica.

Fonte: Elaborado pela autora.

Nesse episódio, a pesquisadora/mediadora apresenta a palavra a ser discutida, com uma instrução (“Olha só, agora a palavra é DIA.”) e, em seguida, evidencia um procedimento que mobiliza uma análise fonológica: a pronúncia lenta da palavra (“DI...A. Fala

DIA bem devagarzinho.”). Uma a uma, as crianças reproduzem o procedimento da pesquisadora/mediadora de análise fonológica da palavra.

Após apresentar um modelo – *modelagem (M)* e uma *sinalização (S1)* para facilitar uma análise fonológica, a pesquisadora/mediadora lança uma *questão (Q1)* dirigida para a relação letra/som (“Nós queremos escrever DI...A. Como é que eu escrevo?”). Lara diz que a palavra termina com a letra A e, então, a pesquisadora/mediadora repete o que ela respondeu em forma de pergunta (“Você acha que termina com A?”). Lara faz uma análise fonológica, segmentando a palavra, conforme o modelo apresentado pela pesquisadora/mediadora no início do encontro (“DI...A”). Em seguida, a pesquisadora/mediadora convoca a participação do Rafael, que afirma que a terceira letra é a última e ainda justifica a sua resposta segmentando a palavra, explicitando o fonema /a/ (“Eu acho que na terceira é A. DI-IA...”). Nesse momento, a pesquisadora/mediadora faz uma *síntese (Re2)* e recapitula a ideia da Lara (“Ah, você acha que a terceira é A? E ela acha que é a última!”). Lara argumenta, explicitando mais uma vez seu pensamento por meio da segmentação silábica e consegue identificar a letra A. (“Não. Olha, porque na hora que vai falar, ó, DI- IA, aí tá vendo, falou a palavra A! Então é o A!”). Lara usa sua capacidade fonológica de segmentar a palavra para argumentar seu ponto de vista. As crianças usam o conhecimento que têm da linguagem oral aliado às hipóteses que constroem sobre o funcionamento da língua escrita para justificar seu pensamento. No processo de interação em que ocorre a mediação, como no Programa Escrita Inventada, o conhecimento linguístico é constantemente reconstruído pelas crianças.

A pesquisadora/mediadora repete o que Lara diz e, em seguida, convoca a participação do Carlos (“Falou a letra A né! E o que você acha, Carlos?”). Carlos demonstra ter realizado uma reflexão fonológica da primeira sílaba da palavra, não apenas da última que estava em discussão, pois responde (“Eu acho que é o I depois o A”). Ele introduz a discussão de uma nova letra, o que mobiliza Rafael a segmentar a palavra, devagar, e reproduz o modelo apresentado pela pesquisadora/mediadora anteriormente, na tentativa de certificar-se se havia a letra I.

Após as crianças discutirem, a pesquisadora/mediadora insiste na concordância de todos para a definição das letras a serem escritas porque percebe que Rafael está pensativo (“Então olha, já sabemos que tem a letra A, todo mundo concorda?”) e todos respondem positivamente. A *gestão (G)* do grupo requer um olhar atento da pesquisadora/mediadora na percepção da reação de cada participante, pois alguns se expressam verbalmente, outros

gestualmente. A interpretação da atuação das crianças orienta a ação do mediador, como ocorreu em relação ao Rafael. A intervenção seguinte, que possibilitou a reflexão dele, só foi possível porque a pesquisadora/mediadora conseguiu fazer a leitura do seu comportamento.

Seguindo o fluxo das interações, a pesquisadora/mediadora convoca o grupo a pensar sobre a letra I e faz uma *retomada (ReI)* do que o Carlos falou (“Todo mundo concorda que tem a letra I? O Carlos acha que tem a letra I!”). A Lara concorda, mas Rafael não está seguro da resposta, e então a pesquisadora/mediadora oferece uma pista -  *sinalização (SI)*, para facilitar a análise fonológica, segmentando a palavra, conforme já havia feito no início do encontro. Em seguida, lança uma *questão (QI)* dirigida para a relação letra/som a fim de ajudá-lo na identificação da letra I (“DI-IA, DI, tem a letra I?”). Carlos responde à pergunta direcionada ao Rafael (“Tem. Pra fazer Di...”). A pesquisadora/mediadora toma essa resposta como convencionalmente correta e como ponto de partida para obter uma justificativa. Nesse momento, a intervenção era individualizada para o Rafael porque ele não concordava com os colegas. Com a iniciativa do Carlos, a pesquisadora/mediadora direciona todas as crianças para o Rafael fazendo um *pedido de explicação (EI)* ao Carlos (“Mostra para o Rafael.”). Essa sequência de interações mostra que a *gestão (G)* pedagógica acontece por níveis – individual e coletivo. A fluxo das interações é que vai permitir à pesquisadora/mediadora definir como será o direcionamento da intervenção, o que requer uma atenção difusa, pois são diversas informações ocorrendo ao mesmo tempo e é preciso captá-las para atuar em intervenções que mobilizem o pensamento das crianças para a questão em discussão.

Ao pedido de explicação feito pela pesquisadora/mediadora a Carlos, Lara responde ao mesmo tempo segmentando a palavra DIA. É uma característica de Lara tomar o fluxo da interação, e, nesse momento, o objetivo era que o Carlos explicasse ao colega. A pesquisadora/mediadora faz um gesto, apontando para o Carlos, e solicita que explique novamente ao colega. Carlos explica usando a capacidade fonológica de segmentar a palavra, oferecendo a focalização no fonema solicitado (“D...-A”). A pesquisadora/mediadora, em diversos momentos, solicita às crianças argumentos que confirmem seus pontos de vista. A princípio, esta não é uma tarefa fácil para elas. As intervenções da pesquisadora/mediadora tornam-se modelos de interação. As crianças apropriam-se dessas formas de interagir com o pensamento do outro, passam a atuar com autonomia e apresentam as justificativas de forma inventada, sem precisar da intervenção do mediador/pesquisador. No tópico 4.3 - *As interações e a apropriação pelas crianças das formas de mediação*, trataremos dessa questão, de como as crianças se apropriam do modelo ofertado pelo adulto.

Após a explicação do Carlos alongando a vogal I, é lançada uma *questão (QI)* para o Rafael, dirigida para a relação letra/som (“Tem a letra I, Rafael?”) e ele ainda diz não saber. Dessa forma, a pesquisadora/mediadora oferece mais uma pista para facilitar a análise fonológica - *sinalização (SI)* -, conforme havia feito no início do encontro (“Fala DIA.”). Rafael responde segmentando a palavra, faz uma pausa olhando para o lado, parecendo pensar, e afirma que tem a letra I. A sequência das interações que caracterizam a mediação para ajudar Rafael a refletir sobre o SEA termina com a recolocação da questão para a criança.

As intervenções do tipo *sinalização (S)* e *modelagem (M)* permitem à pesquisadora/mediadora atuar na zona de desenvolvimento proximal das crianças, pois fornecem pistas que as ajudam a pensar sobre o SEA, para que alcancem o nível de desenvolvimento potencial.

- EPISÓDIO 3 – ESCRITA DA PALAVRA VEIA

O terceiro episódio é um excerto do segundo encontro do Programa Escrita Inventada. A proposta era discutir e escrever 4 palavras com a letra V, dentre elas, VEIA.

Episódio 3- escrita da palavra VEIA

**Pesq.** Começa com V, né! E depois? VEI...A....  
 Amanda A!  
 Rafael Lara A!  
 Lara Então, o A vai no final também.  
 Amanda Posso escrever o A?  
 Rafael Eu acho que o A é aqui [aponta para o final do papel].  
**Pesq.** Pode Amanda, se você escrever com calma tá?  
 Carlos Eu acho que o A é o segundo. [aponta para o papel].  
**Pesq.** Com calma. [Amanda escreve o A após a letra V]. Isso. Amanda, agora você vai mostrar com seu dedinho como que você escreveu VEIA.  
 [Amanda faz a letra V com a mão].  
 Rafael Esse [V] ficou maior do que esse [A].  
**Pesq.** Me mostra os pedacinhos de VEIA.  
 Carlos [Aponta o dedo enquanto lê] VE-IA.  
**Pesq.** Isso.  
 Rafael Tá faltando a última!  
**Pesq.** O que que está faltando?  
 Amanda VEIA... . A! A! A de novo eu acho.  
 Lara Ahã!!!  
**Pesq.** A de novo? VVE...I...A...  
 Rafael A de novo!  
 Lara Porque quando termina fala A!  
 Carlos Então, A e A!  
**Pesq.** Então, mas aqui não terminou com A?

- Lara Então é assim que escreve, só as duas letras!
- Pesq. Só duas letras?**
- Lara É né porque...
- Amanda [tenta pegar a canetinha na mão da pesquisadora/mediadora].
- Pesq. O que você quer?**
- Amanda Fazer a letra A.
- Pesq. Mas ela tá dizendo que acha que são só as duas letras mesmo!**
- Lara É porque V e A, aí vocês já escreveram *o A e vai ter que fazer outro A aí.*
- Rafael *VE -IA, A, A!*
- Carlos *Eu quero ver da manhã!*
- Rafael VEI - A, VEI- A. Nó, eu achei que o A era no final! [aponta para o final do papel].
- Pesq. E ele não tá no final não?**
- Carlos Não, esse é o segundo!
- Pesq. Por quê? Tem mais aqui?**
- Rafael Não, porque eu falei depois que já ia fazer.
- Carlos O V é o primeiro e o A é o segundo!
- Pesq. E depois, tem mais letras?**
- Lara Eu acho que não!
- Rafael Depois que terminar esse é o segundo.
- Amanda Só faltam duas mesmo, só duas!

Legenda:

- ... - Alongamento da vogal.
- Destaque em *itálico* - As falas acontecem ao mesmo tempo.
- [ ] - Descrição das ações.

Quadro 7 - Síntese da análise das categorias do Episódio 3

Mediação	Categoria
Começa com V, né! E depois? VEI...A....	S1 - Sinalização.
Pode Amanda, se você escrever com calma, tá?	G - Gestão.
Com calma. [Amanda escreve o A após a letra V]. Isso. Amanda agora você vai mostrar com seu dedinho como que você escreveu VEIA. [Amanda faz a letra V com a mão].	S1 - Sinalização.
Me mostra os pedacinhos de VEIA. [com o indicador, faz movimentos na mesa].	Modelagem.
O que que está faltando?	E1 - Explicação.
A de novo? V...E...I...A...	Q1 - Questão dirigida para a relação letra/som. S1 - Sinalização.
Então, mas aqui não terminou com A?	Q2 - Questão dirigida para a sequência ou a posição da letra na palavra.
Só duas letras?	Q3 - Questão dirigida para a quantidade de letras na palavra.
O que você quer?	G - Gestão.
Mas ela está dizendo que acha que são só as duas letras mesmo!	Re1 - Retomada.
E ele não está no final não?	Q4 - Questão dirigida para o uso do espaço do papel.
Por quê? Tem mais aqui?	Q3 - Questão dirigida para a quantidade de letras na palavra.

E depois, tem mais letras?	Q3 - Questão dirigida para a quantidade de letras na palavra.
----------------------------	---

Fonte: Elaborado pela autora.

Esse episódio inicia com uma  *sinalização (S1)* da pesquisadora/mediadora para que as crianças pudessem refletir sobre qual letra deveria ser escrita após a letra V, que eles já haviam identificado (“Começa com V, né! E depois? VEI...A...”). Todas as crianças percebem o fonema /a/ após a sinalização, porém inicia-se uma discussão que leva o grupo a pensar no aspecto gráfico da escrita (forma, tamanho das letras e o uso do papel) para refletir sobre o SEA.

O Rafael é a criança que mais indica seu conflito sobre o uso do espaço no papel nesse episódio. Ele considera que a letra A é no final do papel e aponta para onde ela deveria ser escrita. Após o registro, a pesquisadora/mediadora pede para que Amanda leia o que escreveu mostrando com o dedo. Ela interpreta essa intervenção, fazendo com os dedos a letra V. O objetivo da intervenção era sinalizar, por meio da análise da produção, que, para escrever, é preciso estabelecer uma relação entre o oral e o escrito. Contudo, Amanda não entendeu dessa forma. Rafael também mantém a atenção no aspecto gráfico da palavra ao comparar o tamanho das letras. Para nós, adultos, os aspectos gráficos da escrita estão dados, considera-se pouco esse aspecto na intervenção. As crianças trazem elementos ao longo da interação que são importantes a serem pensados no processo de apropriação do SEA.

Em função das crianças não entenderem a proposta, a pesquisadora/mediadora mudou a forma de abordagem solicitando novamente que elas lessem o que estava escrito, porém mostrando como deveriam proceder –  *modelagem (M)*. Quem se apropria dessa intervenção é o Carlos que faz a leitura acompanhando com os dedos. Rafael analisa a escrita e pondera que está faltando a última letra, porque as duas letras foram feitas mais para a esquerda e havia um espaço em branco à direita do papel. A pesquisadora/mediadora pede uma  *explicação (E1)* para ele (“O que que está faltando?”), porém Amanda interrompe respondendo a letra A, e Rafael concorda.

A pesquisadora/mediadora repete a fala das crianças levantando uma  *questão (Q1)* dirigida para a relação letra/som seguida de uma  *sinalização (S1)*, alongando os fonemas (“A de novo? VVE...I...A...”). A intenção dessa intervenção é que as crianças pensem na relação oral/escrita, porém Rafael só consegue pensar na escrita com referência ao uso do papel e insiste em dizer a letra A. Lara parece perceber o fonema /a/ explicitando seu pensamento (“ *Porque quando termina fala A!*”). Então é lançada uma  *questão (Q2)* dirigida para a posição da letra na

palavra que fará com que Lara compreenda e aceite que são só duas letras (“Então, mas aqui não terminou com A?”). Nesse momento, a pesquisadora/mediadora pergunta (“Só duas letras?”), o que incentiva Amanda a querer escrever outra letra A, tentando pegar a canetinha da mão da pesquisadora/mediadora. Assim ela pergunta (“O que você quer?”), atuando na *gestão (G)*. Nesse momento, o ponto de vista de Lara é retomado – *reelaboração (Re1)* pela pesquisadora/mediadora (“Mas ela tá dizendo que acha que são só as duas letras mesmo!”). Rafael, ainda tentando se convencer de que a letra A estava no final, começa a falar VEIA baixinho, porém isolando o fonema A. Ele levanta, como se tivesse compreendido e diz (“Nó, eu achei que o A era no final! [aponta para o final do papel]”). Rafael parece ter conseguido tirar o seu foco apenas do aspecto espacial da escrita e conseguiu fazer a análise fonológica. A pesquisadora/mediadora, percebendo o conflito dele, levanta uma *questão (Q4)* dirigida para o uso do espaço no papel (“E ele não tá no final não?”). Carlos responde dizendo que é o segundo. A pesquisadora/mediadora redireciona sua pergunta ao Rafael (“Por quê? Tem mais aqui?”). Carlos responde dizendo que o V é o primeiro e que o A é o segundo. Rafael tenta explicar que no início do encontro ele havia dito que o A deveria ter sido colocado no final do papel. A pesquisadora/mediadora pergunta – *questão (Q3)* - (“E depois, tem mais letras”). A Lara concorda, o Carlos também e Rafael tenta se explicar, mas não consegue. No entanto, ele continua discordando, mas foi voto vencido e a pesquisadora/mediadora parte para o confronto, que será discutido no episódio a seguir.

- EPISÓDIO 3.1 - ESCRITA DA PALAVRA VEIA

Apresentamos o terceiro excerto, em que as crianças estão no momento do confronto da palavra VEIA que elas produziram, com a escrita de um hipotético grupo de crianças.

No Programa Escrita Inventada, após as crianças chegarem a um consenso de como se escreve a palavra, a pesquisadora/mediadora provoca o *confronto (C)*, momento que tem como finalidade favorecer o diálogo com a lógica alfabética, apresentando o que foi escrito supostamente por outras crianças.

No primeiro encontro, as crianças fizeram questionamentos interessantes sobre a situação de confronto. Elas testaram a situação, buscando fazer relação entre a escrita apresentada e a idade das supostas crianças (em geral, quiseram saber se as crianças eram mais velhas) ou entre a escrita e a escola em que as supostas crianças estudavam, para assim decidirem como se posicionarem diante da escrita. Por isso, tornou-se necessário explicar que

se tratavam de crianças da mesma idade e de uma escola próxima. Diante de tais informações, o grupo conseguiu dialogar com a lógica alfabética da escrita apresentada. Nesse episódio, que é um excerto do segundo encontro, o movimento das crianças, durante o confronto, foi tentar igualar as escritas.

### Episódio 3.1- Escrita da palavra VEIA

- Pesq.** **Os meninos lá da outra escola acharam que tinha mais letras. Eles acharam que tinha a letra E a letra I.**
- Carlos Olha, tem o V, o E, I o A. [identificando as letras da escrita convencional da palavra apresentada para o confronto].
- Lara E se tirasse esse [E] e esse [I], ia ficar igual. [comparando a escrita do grupo VA com a escrita convencional da palavra].
- Pesq.** **Pois é, se tirasse esses dois aqui [pesquisadora/mediadora cobre as letras E I ] ia ficar igual. Por que será que eles escreveram as letras E I?**
- Rafael Se tirasse esse...
- Carlos Mas aí ia ficar V, A [apontando para a escrita do grupo convencional].
- Pesq.** **Vamos escutar o Rafael?**
- Rafael Se tirasse esse... [I] e esse [E], e por ele [A] aqui, ia ficar igual.
- Amanda Tá escrito VEIA mesmo?
- Amanda Olha, PA, PA, P, P.
- Lara Mas também podia... Deixa eu falar. Mas também podia arredar pra cá essa letra e colocar o I e o E aqui também.
- Pesq.** **Agora olha só, eles acharam que tinha a letra I. Fala VEIA, será que a gente escuta a letra I? Fala aí.**
- Todos VEIA.
- Amanda I...
- Todos Não.
- Amanda VEI... [aponta para a boca].
- Pesq.** **Carlos, preste atenção em Amanda!**
- Amanda VEI...A.
- Pesq.** **Você acha que tem a letra I, Amanda?**
- Carlos Nãooooo!
- Lara Eu também, coloca aqui [aponta para o espaço entre as letras V e A].
- Pesq.** **Não, Carlos?**
- Carlos Porque V, é com V e depois A.
- Amanda Oh, VEI...A.
- Rafael Eu acho que depois do V...
- Amanda Oh, VEI...A.
- Pesq.** **O que você acha Carlos?**
- Carlos Agora eu acho que é sim.
- Pesq.** **Aí Amanda, mostra pra ele.**
- Amanda VEI...A...
- Carlos É, eu acho que o I é no lugar do E.

Legenda:

- ... - Alongamento da vogal.  
 Destaque em *itálico* - As falas acontecem ao mesmo tempo.  
 [ ] - Descrição das ações.

Quadro 8 - Síntese da análise das categorias do Episódio 3.1

Mediação	Categoria
Os meninos lá da outra escola acharam que tinha mais letras. Eles acharam que tinha a letra E a letra I.	C- Confronto.
Pois é, se tirasse esses dois aqui [pesquisadora/mediadora cobre as letras E I] ia ficar igual. Por que será que eles escreveram as letras E I?	C - Confronto.
Vamos escutar o Rafael?	G – Gestão.
Agora olha só, eles acharam que tinha a letra I. Fala VEIA, será que a gente escuta a letra I? Fala aí.	C - Confronto. S1 - Sinalização 2.
Carlos, preste atenção em Amanda!	G - Gestão.
Você acha que tem a letra I, Amanda?	Q1 - Questão dirigida para a relação letra/som.
Não, Carlos?	E1 - Explicação.
O que você acha Carlos?	G - Gestão.
Aí Amanda, mostra pra ele.	A2 - Avaliação. G - Gestão.

Fonte: Elaborado pela autora.

O resultado final da discussão do grupo sobre a escrita da palavra VEIA foi VA. Nesse episódio, a estratégia utilizada para o *confronto* (C) foi dirigir a análise, antecipando a diferença nas formas escritas da palavra, antes de mostrá-la. Essa antecipação fez com que as crianças focassem a discussão sobre a necessidade ou não de se usar as letras E e I para se registrar alfabeticamente a palavra.

Lara e Rafael, ao compararem as escritas, buscaram torná-las iguais, propondo retirar as letras E e I da palavra escrita de forma convencional. A pesquisadora/mediadora dialoga com a solução das crianças, porém lança uma pergunta para promover o aprofundamento do confronto, que desloca o foco das crianças, visando levá-las a refletir sobre a natureza e o funcionamento da escrita alfabética (“Por que será que eles escreveram as letras E e I?”).

No entanto, as crianças insistem na estratégia de igualar as escritas. Para deslocar o grupo, a pesquisadora/mediadora, chamando atenção para a letra I da escrita apresentada para o confronto, fez uma *sinalização* (S2) para facilitar a análise fonológica e sua correspondência com o escrito (“Agora olha só, eles acharam que tinha a letra I. Fala VEIA, será que a gente escuta a letra I?”). A intervenção realizada com as crianças não deve se pautar apenas na promoção da reflexão fonológica, mas também favorecer a articulação com a escrita. “O registro das unidades gráficas (letras) seria fundamental para que as crianças possam vir a tratar como ‘unidades’ mais estáveis aquelas coisas tão abstratas e pouco tangíveis como são os ‘sons pequeninhos’ que os estudiosos chamam de fonemas” (MORAIS, 2012, p. 92).

Como podemos observar, Amanda explicita o seu pensamento aos colegas fazendo uma análise fonética (alonga a vogal I - “VEI...A”). Além disso, a criança apontou, mostrando o gesto de articulação, com o dedo, visando evidenciar a pronúncia da vogal, como se quisesse materializar o pensamento, que ainda não é capaz de verbalizar.

A pesquisadora/mediadora, ao perceber e acolher a atitude de Amanda, atua na *gestão (G)* do grupo, deslocando a atenção de Carlos para o que a colega está dizendo (“Carlos, preste atenção em Amanda!”). Amanda pronuncia a palavra mais uma vez, alongando o som da vogal I, e a pesquisadora/mediadora levanta uma *questão (Q1)* (“Você acha que tem a letra I, Amanda?”). No decorrer da interação, é preciso que a pesquisadora/mediadora esteja atenta às diversas formas de expressão do pensamento das crianças (no caso analisado, a criança usa sua capacidade de manipular a pronúncia da palavra para expressar seu pensamento e a linguagem gestual). Acredita-se que as crianças são capazes de pensar sobre o sistema de escrita, ainda que não encontrem meios para verbalizar seus pensamentos; dessa forma, é preciso acolher as formas que as crianças encontram para expressá-los.

A pesquisadora/mediadora centra a atenção à criança que demonstra ter dificuldade para avançar na sua análise. Ao perceber que Carlos continua discordando, ela solicita a ele que explicita o seu pensamento. A estratégia que Amanda usa para convencê-lo é pronunciar a palavra mais duas vezes, alongando a vogal I. A pesquisadora/mediadora, ao perceber o efeito dessa estratégia para o Carlos, valida o pensamento da Amanda e solicita que ela o repita, porém direcionando ao Carlos, o que o leva a mudar seu ponto de vista. Carlos conseguiu criar um sentido para a explicação da colega a partir da interação do grupo.

- EPISÓDIO 4 – ESCRITA DA PALAVRA MAU

O Episódio 4 foi dividido em quatro partes para facilitar a análise. A palavra que estava em foco na discussão é MAU. O episódio que se apresenta a seguir inicia-se com uma estratégia utilizada pela pesquisadora/mediadora que difere dos demais. Ela apresenta às crianças as palavras escritas MEU e MIA e faz uma análise da configuração gráfica para sinalizar uma correspondência letra/som.

## Episódio 4 – Escrita da palavra MAU

- Pesq.** **Hoje, nós vamos trabalhar com umas palavras que começam com a letra M.**
- Amanda M?
- Carlos Todas?
- Pesq.** **Não, todas não.**
- Carlos Só duas?
- Pesq.** **Essas duas [as palavras MEU e MIA estão escritas em um papel em cima da mesa] e algumas que nós vamos escrever.**
- Amanda O que está escrito aqui? [MEU]
- Pesq.** **O que está escrito aqui? O que você acha?**
- Amanda, Lara,
- Carlos M - E - U
- Amanda BABU?
- Carlos Aqui ó, A...
- Pesq.** **Não, não. Vou falar com vocês olha M...E...U... [lê passando o dedo sobre as letras].**
- Amanda M...E...U...
- Lara Meu coração...
- Rafael É MEU? MEU, MEU.
- Amanda Meu coração.
- Pesq.** **Isso. MEU, MEU né, MEU. Olha aqui como faz a boca pra fazer a letrinha. M...EU. Vou passar o dedo olha M...E-U.**
- Amanda ME-U.
- Lara Pra mim não faz assim ó, MEU, MEU.
- Pesq.** **E olha só essa palavra aqui que começa com M também. Será que vocês vão dar conta de ler?**
- Amanda É I... Ó, não!
- Pesq.** **MI... Isso mesmo.**
- Amanda MI.
- Carlos MI.
- Lara MIRANDA [risos]
- Amanda Eu escrevi MI.
- Carlos MIA.

Legenda:

- ... - Alongamento da vogal.
- Destaque em *itálico* - As falas acontecem ao mesmo tempo.
- [ ] - Descrição das ações.

Ao apresentar a palavra MEU, as crianças logo demonstram interesse em saber o que está escrito. A pesquisadora/mediadora devolve a pergunta às crianças como forma de checar o conhecimento delas. Esse procedimento permite conhecer a capacidade real das crianças, ou seja, o que elas conseguem fazer sem intervenção. Essa checagem do conhecimento prévio possibilita à pesquisadora/mediadora adotar intervenções que auxiliem as crianças em seu processo de apropriação do SEA.

A resposta da Amanda para essa intervenção é a nomeação das letras, pois ainda não compreendeu o sistema alfabético de escrita. Ela utiliza a estratégia de analisar a palavra pela via fonológica correspondendo cada letra a seu som. Após esse procedimento, ela se arrisca na decodificação dizendo “BABU”. Ela entende que aquelas letras formam uma palavra que ela desconhece, mas também sabe que não basta soletrar para ler. Dessa forma, a estratégia que utiliza é a substituição da palavra apresentada (MONTEIRO; SOARES, 2014).

A fim de fornecer uma pista para facilitar a correspondência letra-som, a pesquisadora/mediadora oferece a resposta correta, unida ao modelo do comportamento leitor de passar os dedos sobre a escrita no momento que pronuncia a palavra pausadamente, alongando os fonemas e chamando atenção para a articulação da boca (M...E...U...). As crianças podem se beneficiar desse tipo de intervenção na medida em que são levadas a refletir sobre a palavra em sua dimensão sonora ao mesmo tempo que analisam as formas gráficas (MORAIS, 2012).

Na apresentação da palavra MIA, após conseguirem decodificar a primeira sílaba, Lara faz uma análise fonológica que lhe indica outra palavra começada pela sílaba pronunciada, “Miranda”. É possível observar que as crianças lançam mão do seu repertório de palavras e identificam semelhanças entre as partes sonoras com as palavras apresentadas no Programa Escrita Inventada. Essa operação cognitiva é uma habilidade de consciência fonológica que favorece a aprendizagem do SEA, ainda mais se aliado à escrita.

Carlos consegue captar as informações que ocorrem na interação do grupo e lê a palavra MIA. Para isso, passa o dedo sobre a palavra escrita no papel, repetindo a ação anterior da pesquisadora/mediadora. Nesse episódio, a antecipação da análise de palavras e a oferta do modelo são utilizados como estratégias para ajudar as crianças na correspondência entre as partes escritas e orais da palavra. As crianças parecem responder positivamente a esse tipo de intervenção, pois, conforme os episódios a seguir demonstram, elas criam uma relativa estabilidade da relação letra/som, ao analisarem palavras semelhantes.

- EPISÓDIO 4.1 - CONTINUAÇÃO DA ESCRITA PALAVRA MAU

No trecho que antecede este excerto, há uma discussão a respeito da letra inicial da palavra MAU, sendo duas sugestões dadas, as letras M e O.

#### EPISÓDIO 4.1 - CONTINUAÇÃO DA ESCRITA PALAVRA MAU

**Pesq.**                    *Mas começa com O? Ou com M? M...A...U...*

- Rafael *Parece com MA.*  
 Lara *O U é no final!*  
 Amanda *A letra A, a letra A.*  
 Lara *MAU...*  
 Carlos *Já entendi. É /m/. Para fazer /m/ é U.*  
 Amanda *Começa com a letra A.*  
 Lara *Não, começa com a letra M.*  
**Pesq. Tem a letra A, olha a Lara tá falando...**  
 Rafael *Parece com MA, parece com MA.*  
**Pesq. Parece com MA. MA tem a letra M?**  
 Amanda *Não.*  
 Rafael *Eu acho que não.*  
 Amanda *Gente, mas só que é A..., ó MA..... [apontando para a boca].*  
**Pesq. Mas olha, você lembra da boca ó, M... de MIA, olha M...IA, M...AU**  
 Carlos *M!*  
**Pesq. É a letra M?**  
 Lara *É.*  
 Carlos *Pra fazer [M]*  
 Amanda *É a letra O. Não, AA, A.*  
 Lara *A.*  
**Pesq. Tem a letra A, Lara, mas olha só. M...AU. Escuta, vou fazer uma pergunta pra Amanda. Amanda, é MA ou A?**  
 Amanda *MA.*  
**Pesq. É MA. Se eu colocar só a letra A fica MA?**  
 Amanda *[balança a cabeça positivamente].*  
**Pesq. Fica? Você acha, Lara?**  
 Lara *Nã.....o.*  
 Carlos *Fica assim ó, A.*  
 Lara *Fica só o A uai.*  
**Pesq. E pra ficar MA?**  
 Lara *M...*  
 Amanda *É MA.*  
**Pesq. Tem que começar com M? Olha, Amanda, por que será que eles acham que começa com M?**  
 Lara *Eu não sei, mas eu acho que começa com M.*  
*Porque MI..., MI..., MI...A, o MI começa com M, então parece que tem*  
 Carlos *M no começo.*

Legenda:

- ... - Alongamento da vogal.  
 Destaque em *itálico* - As falas acontecem ao mesmo tempo.  
 [ ] - Descrição das ações.

Quadro 9 - Síntese da análise das categorias do Episódio 4.1

Mediação	Categoria
Mas começa com O? Ou com M? M...A...U...	Q1 - Questão dirigida para a relação letra/som. S2- Sinalização para facilitar uma análise entre partes orais da palavra e partes escritas.
Tem a letra A, olha a Lara tá falando...	G - Gestão.
Parece com MA. MA tem a letra M?	Q1 - Questão dirigida para a relação letra/som.
Mas olha, você lembra da boca ó, M... de MIA, olha M...IA, M...AU.	Re1 - Reelaboração – retomada. M - Modelagem.
É a letra M?	G - Gestão.
Tem a letra A, Lara, mas olha só. M...AU. Escuta, vou fazer uma pergunta pra Amanda. Amanda, é MA ou A?	A2 - Avaliação, confirmação da ideia da criança. S1 - Sinalização para facilitar uma análise fonológica. Q1 - Questão dirigida para a relação letra/som.
É MA. Se eu colocar só a letra A fica MA?	Q1 - Questão dirigida para a relação letra/som.
Fica? Você acha, Lara?	G - Gestão.
E pra ficar M...A?	S1 - Sinalização para facilitar uma análise fonológica.
Tem que começar com M? Olha, Amanda, por que será que eles acham que começa com M?	E1 - Explicação.

Fonte: Elaborado pela autora.

Partindo do ponto de vista de duas crianças sobre a discussão da letra inicial da palavra MAU, a pesquisadora/mediadora lança uma *questão (Q1)* dirigida para a relação letra/som seguida de uma sinalização (*S2*) para facilitar a relação oral/escrito. Ela pronuncia a palavra lentamente alongando os fonemas (M...A...U...). Essa intervenção provoca nas crianças reflexões sobre diferentes aspectos da palavra, para além do objetivo da questão proposta: Rafael foca na sílaba inicial, Lara percebe a existência da letra U no final da palavra e afirma que se inicia com M, Amanda identifica a letra A e indica que começa por essa letra e Carlos lança mão do gesto articulatório com a boca na tentativa de pronunciar o fonema /m/, porém verbaliza a letra U. Todos esses pontos de vista foram expostos ao mesmo tempo. A pesquisadora/mediadora precisa estar atenta à fala de cada criança para seguir com a interação. Nesse caso, ela foca a atenção em Lara, que evidencia duas letras pertinentes para a escrita da palavra.

Amanda insiste com a ideia de iniciar a palavra MAU com a letra A. Como estratégia, a pesquisadora/mediadora faz uma *retomada (Re1)* das palavras MEU e MIA analisadas no início do encontro e evidencia o procedimento de verbalizar, gesticulando a boca pronunciando a palavra pausadamente “Mas olha, você lembra da boca ó, M... de MIA, olha M...IA, M...AU”. O Carlos se beneficia dessa intervenção, pois consegue identificar a letra M e reproduzir o gesto articulatório ao pronunciar o fonema, o que evidencia a apropriação de uma estratégia utilizada pela pesquisadora/mediadora.

A intervenção continua direcionada à Amanda, que demonstra dificuldade em avançar na análise. Ela trabalha com a hipótese silábica: para cada sílaba pronunciada, deve-se colocar uma letra, nesse caso, a letra A representa a sílaba MA.

**Pesq.**            **É MA. Se eu colocar só a letra A fica MA?**  
 Amanda            [balança a cabeça positivamente].  
**Pesq.**            **Fica? Você acha Lara?**  
 Lara                Nã.....o.  
 Carlos             Fica assim ó, A.  
 Lara                Fica só o A uai.  
**Pesq.**            **E pra ficar MA?**  
 Lara                M..  
 Amanda            É MA.

A *questão (Q1)* apresentada para facilitar a análise fonológica - “Se eu colocar só a letra A fica MA?” - tem o objetivo de fazer com que Amanda perceba o contraste entre os sons A e MA provocado pela escrita da letra A para o registro da sílaba MA, pois favorece a identificação do fonema inicial. A língua escrita é mediadora da reflexão fonológica. Isso é uma forte evidência do desenvolvimento da consciência grafofonêmica.

Lara e Carlos já conseguiram identificar que MAU começa com M e então a pesquisadora/mediadora faz um pedido de *explicação (E1)* para que explicitem a ideia para Amanda. Carlos surpreende ao explicar (“Porque MI..., MI..., MI...A, o MI começa com M, então parece que tem M no começo.”). As intervenções, até então direcionadas à Amanda, provocaram no Carlos uma reflexão metalinguística que o fez conseguir explicitar o seu pensamento de forma clara e precisa. Interessante perceber que a criança segmenta a palavra e não os fonemas. A capacidade fonológica envolvida na consciência grafofonêmica é a identificação do fonema. Para explicitar o seu pensamento, ele utiliza a linguagem gestual, levando a mão à cabeça ao pronunciar a sílaba, alongando os fonemas, como se quisesse concretizar o seu pensamento.

A intervenção direcionada a uma criança, no caso Amanda, que evidenciava uma dificuldade de analisar a sílaba, refletiu em Carlos. Isso mostra que a interação em grupo é eficaz e os sentidos são construídos nesse meio.

- EPISÓDIO 5 – ESCRITA PALAVRA PATO

Os próximos episódios correspondem ao processo de escrita da palavra PATO que serão apresentados em três partes.

No início do encontro, a pesquisadora/mediadora introduziu a proposta de escrita, assim como fez com as palavras MEU e MIA, para analisar as palavras PÁ e PÉ, mostrando para as crianças a relação entre o gesto articulatório e a escrita das palavras.

#### Episódio 5 – Escrita palavra PATO

- Pesq.** **Agora, nós vamos escrever uma palavrinha, o nome de um bicho que vocês já falaram aí.**
- Amanda Ah, Leão [faz garras com a mão].  
Carlos PATO, PATO.
- Pesq.** **Boa. Você que vai escrever Carlos.**
- Rafael Tem PA. PA-TO. [relacionando a palavra analisada anteriormente (PÁ) à primeira sílaba da palavra a ser escrita (PATO)].
- Pesq.** **Tem PA! Como é que faz o PA mesmo?**
- Rafael [olha para a ficha da mesa que contém a palavra PÁ].  
Amanda PATO, tem P, P, P.
- Pesq.** **P. Mas é só P?**
- Lara PA, PA, PA, PA, PA, PA, PA, PA.
- Pesq.** **PA, isso mesmo.**
- Rafael Tem a mesma letra que lá. [levanta e tenta pegar o papel com a palavra PÁ].
- Pesq.** **PA isso mesmo.**
- Pesq.** **PA. Ele tá falando, o Rafael está falando que PA escreve assim (mostra a ficha com a palavra PA).**
- Rafael PA-TO. PA-TO.
- Pesq.** **Vai Carlos.**
- Carlos Posso fazer?
- Pesq.** **Pode.**
- Rafael *É aquele que faz assim (faz desenho do P com o dedo) E o A, aquele assim ó (faz desenho do A com o dedo).*
- Lara *Que lindo. Tá lindo!*
- Carlos E o A. (olha pra ficha na mão da pesquisadora/mediadora).  
Rafael Não é aquele assim... É, é assim.
- Pesq.** **Pronto.**
- Rafael Quase que ele fez outro A.

Legenda:

- ... - Alongamento da vogal.  
Destaque em *itálico* - As falas acontecem ao mesmo tempo.  
[ ] - Descrição das ações.

Quadro 10 - Síntese da análise das categorias do Episódio 5

Mediação	Categoria
Agora, nós vamos escrever uma palavrinha, o nome de um bicho que vocês já falaram aí.	Instrução.
Boa. Você que vai escrever Carlos.	A2 - Avaliação confirmando a ideia da criança. G - Gestão.
Tem PA! Como é que faz o PA mesmo?	Q1 - Questão dirigida para a relação letra/som.
P. Mas é só P?	Q1 - Questão dirigida para a relação letra/som.
PA, isso mesmo. PA. Ele tá falando, o Rafael está falando que PA escreve assim (mostra a ficha com a palavra PA).	A2 - Avaliação confirmando a ideia da criança Re1 - Reelaboração – retomada.
Vai Carlos.	G - Gestão.
Pode.	G - Gestão.
Pronto.	G - Gestão.

Fonte: Elaborado pela autora.

A terceira palavra desse encontro é PATO, uma dissílaba cuja sílaba inicial é igual a palavra PÁ, analisada anteriormente. Rafael recorre à memória e consegue estabelecer essa relação. Além de associar fonologicamente, ele visualizou a palavra que se encontrava na mesa. Esse comportamento mostra a importância do modelo escrito para a reflexão das crianças, pois, a partir do suporte gráfico inicial, quando a pesquisadora/mediadora mostrou como se escreve a palavra PÁ, foi possível a identificação da sílaba.

Amanda identifica a letra P na sílaba PA e, então, a pesquisadora/mediadora apresenta uma questão (Q1) dirigida para a relação letra/som (“P? Mas é só a letra P?”). Essa intervenção pode favorecer a identificação do fonema /a/ na sílaba PA na medida em que provoca uma reflexão que, para escrever esse pedaço da palavra, não basta uma letra.

Rafael recorre novamente ao suporte gráfico da escrita da palavra PÁ. A fim de explicitar para o grupo a análise do Rafael, a pesquisadora/mediadora faz uma *retomada* (Re1) (“PA, isso mesmo. PA. Ele tá falando, o Rafael está falando que PA escreve assim [mostra a ficha com a palavra PÁ]”). A intervenção, que consiste na retomada das ideias das crianças, configura-se em uma importante estratégia na medida em que chama atenção do grupo para que participem da discussão de propostas que possibilitarão o avanço no pensamento das crianças.

Observamos, ao longo desse episódio, que as crianças têm diferentes formas de pensar a relação letra/som a partir das pistas e dos modelos fornecidos pelo adulto. No episódio apresentado, Lara pode ter pensado no som de PA ou nas letras P e A, e Rafael pode ter pensado no objeto e recorrido à ficha que havia escrito o nome desse objeto. Não há uma única forma de se pensar a relação escrito/oral: pode ser da letra para o som ou do som para a letra. Ora

funciona de um jeito, ora de outro. É necessário perceber como a criança está elaborando, para oferecer a intervenção mais adequada para cada forma de pensamento.

- EPISÓDIO 5.1 - CONTINUAÇÃO DA ESCRITA PALAVRA PATO

Esse episódio caracteriza-se pelo momento que o grupo já escreveu a primeira sílaba da palavra e discute sobre a segunda.

#### EPISÓDIO 5.1 - CONTINUAÇÃO DA ESCRITA PALAVRA PATO

<b>Pesq.</b>	<b>Nós já escrevemos uma parte da palavra. A parte PA. Agora nós queremos escrever o quê?</b>
Lara	PATU, TU, TU, TU, TU.
<b>Pesq.</b>	<b>TU, TU.</b>
Amanda	U, U.
<b>Pesq.</b>	<b>É o U?</b>
Amanda	U...
<b>Pesq.</b>	<b>Só a letra U?</b>
Lara	Não...
<b>Pesq.</b>	<b>TU, TU.</b>
Amanda	TU, TU.
Lara	TUCA...NO. TUCA...NO.

Legenda:

...	- Alongamento da vogal.
Destaque em <i>itálico</i>	- As falas acontecem ao mesmo tempo.
[ ]	- Descrição das ações.

Quadro 11 - Síntese da análise das categorias do episódio 5.1

Mediação	Categoria
Nós já escrevemos uma parte da palavra. A parte PA. Agora nós queremos escrever o quê?	F - Focalização.
TU, TU.	S1 - Sinalização para facilitar uma análise fonológica.
É o U?	Q1 - Questão dirigida para a relação letra/som.
Só a letra U?	Q1 - Questão dirigida para a relação letra/som.
TU, TU.	S1 - Sinalização para facilitar uma análise fonológica.

Fonte: Elaborado pela autora.

Nesse episódio, a pesquisadora/mediadora volta a atenção das crianças - *focalização (F)* para o que escreveram até o momento (“Nós já escrevemos uma parte da palavra. A parte PA. Agora nós vamos escrever o quê?”). Essa é uma importante estratégia de intervenção, pois tem como objetivo manter na memória das crianças a palavra, ou, no caso, a sílaba, que devem representar graficamente. Pedir que verbalizem o que se quer escrever favorece o estabelecimento da correspondência do aspecto fonológico e da produção escrita.

Lara recorre a um procedimento natural de dizer repetidamente a sílaba TU para pensar sobre ela, o que favorece a identificação da letra U por Amanda. As crianças beneficiam-se de estratégias que os colegas utilizam para tentar compreender as relações entre as partes orais e escritas das palavras.

Novamente, nesse episódio, a pesquisadora/mediadora apresenta a *questão (QI)* “É só a letra U?” a fim de favorecer a identificação do outro fonema que compõe a sílaba. Lara identifica a sílaba TU em outra palavra, o que representa uma capacidade fonológica importante. Esse processo de análise acontece pela via oral. Em outros momentos, a criança recorre à análise escrita, seja identificando a letra do nome que, para ela, é conhecida, ou identificando alguma escrita estável. Há crianças que centram mais no oral em determinados momentos, há outras que centram mais nas letras ou em outros aspectos. As formas de chegar na compreensão do princípio alfabético, conforme discutido anteriormente, são diversas e se complementam, nem todas as crianças chegam ao mesmo momento. Isso se configura em um importante desafio à pesquisadora/mediadora: analisar o tipo de intervenção adequada para cada situação.

Um outro aspecto relacionado ao fato de as crianças indicarem uma palavra cuja sílaba assemelha-se a outra refere-se ao repertório de palavras que elas possuem. Dessa forma, esse momento de interação permite que as crianças façam associações com os conhecimentos que possuem e que compartilhem, potencializando a aprendizagem dos seus pares.

- EPISÓDIO 5.2 - CONTINUAÇÃO DA ESCRITA DA PALAVRA PATO

Esse episódio apresenta o processo final da escrita da palavra PATO.

Episódio 5.2 - Continuação da escrita da palavra PATO

<b>Pesq.</b>	<b>É uma letra que nós já escrevemos aqui.</b>
Carlos	TUCANO.
<b>Pesq.</b>	<b>De tucano, isso mesmo. Nós já escrevemos essa letra aqui no outro encontro.</b>
Amanda	TU, TU, a letra U.
Lara	Dinheiro, olha lá o dinheiro, Amanda.
<b>Pesq.</b>	<b>Lara, você sabe qual é a letra que vem antes do U?</b>
Lara	Não sei.
Amanda	Eu sei.
Lara	Pode ser o U.
Amanda	T, T.
<b>Pesq.</b>	<b>É a letra T?</b>
Amanda	É.
Lara	É, pode ser o T.
<b>Pesq.</b>	<b>Pode ser a letra T?</b>

- Lara Pode.
- Lara Então, eu vou dar dois tempos pra você sentar direito. 1, 2. Parabéns.
- Pesq.** **Rafael, a letra T, pode ser?**
- Rafael Pode.
- Pesq.** **Então vai.**
- Pesq.** **A letra A, você sabe qual que é a letra T?**
- Carlos (balança a cabeça negativamente).
- Pesq.** **Não! Você esqueceu qual é a letra T?**
- Amanda É assim, é um pauzinho assim, deixa eu escrever (pega a caneta da mão do Carlos e escreve a letra T). Assim ó, T de Tiago.
- Pesq.** **De Tiago, isso mesmo.**
- Rafael *Tem um pauzinho deitado e um pauzinho em pé.*
- Lara *Agora, é só fazer o U gente!*
- Amanda *É, só fazer um U aqui. Você sabe fazer o U?*
- Carlos Esse aqui, ó. (escreve a letra U) É Sara?
- Pesq.** **É.**
- Rafael Acertou.
- Pesq.** **Carlos, lê o que você escreveu?**
- Carlos P, A, ...
- Pesq.** **T.**
- Carlos T, O.
- Lara U...:
- Carlos U.
- Pesq.** **E aí então que palavra é essa?**
- Rafael U.
- Lara PATO...
- Amanda BU, PAPO.
- Pesq.** **PA...**
- Amanda PATO.
- Rafael PATU, PATU.
- Pesq.** **Entendeu Carlos?**
- Amanda Oh, PA, PA, PA, PA. (lê passando os dedos sob a palavra escrita PATU) Pronto.

Legenda:

- ... - Alongamento da vogal.
- Destaque em *itálico* - As falas acontecem ao mesmo tempo.
- [ ] - Descrição das ações.

Quadro 12 - Síntese da análise das categorias do Episódio 5.2

Mediação	Categoria
É uma letra que nós já escrevemos aqui.	Re1 - Reelaboração – retomada.
De tucano, isso mesmo. Nós já escrevemos essa letra aqui no outro encontro.	A2 - Avaliação confirmando a ideia da criança.
Lara, você sabe qual é a letra que vem antes do U?	Q2 - Questão dirigida para a sequência ou a posição da letra na palavra.
É a letra T?	Q1 - Questão dirigida para a relação letra/som.
Pode ser a letra T?	G - Gestão.
Rafael, a letra T, pode ser?	G - Gestão.
A letra A, você sabe qual que é a letra T?	Q1 - Questão dirigida para a relação letra/som.
Não! Você esqueceu qual é a letra T?	Q1 - Questão dirigida para a relação letra/som.
De Tiago, isso mesmo.	A2 - Avaliação confirmando a ideia da criança.
É.	A2 - Avaliação confirmando a ideia da criança.
Carlos, lê o que você escreveu?	Leitura.

T	E2 - Explicação do adulto.
E aí então que palavra é essa?	Leitura.
PA...	S1 - Sinalização para facilitar uma análise fonológica.

Fonte: Elaborado pela autora.

Após Lara relacionar o TU de PATO ao TU de TUCANO, a pesquisadora/mediadora faz uma retomada – *reelaboração (Rel)*, para buscar na memória das crianças a letra que já haviam trabalhado (“É uma letra que nós já escrevemos aqui.”). Com o objetivo de promover a análise que o som TU não é representado apenas pela letra U, a pesquisadora/mediadora apresenta uma *questão (Q2)* dirigida para a posição da letra na palavra (“Lara, você sabe qual a letra vem antes do U?”). Quem responde a essa questão é Amanda, que também havia conseguido identificar a letra U.

No momento que o grupo concorda sobre a escrita da letra T, ao registrar, Carlos faz a letra A. É interessante perceber as interações que ocorrem entre as crianças nesse instante. Em uma perspectiva vygotskyana, a ajuda entre pares, assim como a ajuda de um adulto, atua na zona de desenvolvimento proximal da criança.

- Pesq.**            **A letra A, você sabe qual que é a letra T?**  
 Carlos            (balança a cabeça negativamente).  
**Pesq.**            **Não! Você esqueceu qual é a letra T?**  
 Amanda            É assim, é um pauzinho assim, deixa eu escrever (pega a caneta da mão do Carlos e escreve a letra T). Assim ó, T de Tiago.  
**Pesq.**            **De Tiago, isso mesmo.**  
 Rafael            *Tem um pauzinho deitado e um pauzinho em pé.*  
 Lara                *Agora, é só fazer o U gente!*  
 Amanda            *É, só fazer um U aqui. Você sabe fazer o U?*  
 Carlos            Esse aqui, ó. (escreve a letra U) É Sara?

Amanda, além de mostrar o traçado da letra T, faz uma relação fonológica com o nome de uma criança, que, para ela, é uma escrita estável. Essa é uma operação fonológica importante para a compreensão do SEA. “Quando as crianças estabilizam ou guardam em suas mentes a imagem de determinadas palavras, nós, que queremos ajudá-las a compreender o SEA, passamos a dispor de elementos preciosos para ativar a reflexão sobre uma série de propriedades do SEA [...]” (MORAIS, 2012, p. 137).

Como estratégia para ler a palavra a pedido da pesquisadora/mediadora, Carlos lança mão do seu conhecimento de letras e nomeia uma a uma. Apresenta dúvida na letra T, mas a pesquisadora/mediadora o ajuda. Já o mecanismo de leitura utilizado por Amanda é a substituição da palavra por uma criada por ela.

### 4.3 As interações e a apropriação pelas crianças das formas de mediação

[...] o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente[mente] da criança. (VYGOTSKY, 2007, p.103).

Na perspectiva vygotskyana, a relação do homem com o mundo é mediada. “As funções psicológicas superiores são construídas ao longo da história social do homem. Na sua relação com o mundo, mediada pelos instrumentos e símbolos desenvolvidos culturalmente” (OLIVEIRA, 1997, p. 27). Experimentos de Vygotsky e seus colaboradores mostram que a aprendizagem mobiliza processos internos que só ocorrem quando há interação com outras pessoas e que o uso de mediadores (instrumentos e símbolos) permite um comportamento voluntário e intencional.

Com base nesses pressupostos, apresentaremos, neste tópico, quatro episódios que evidenciam a apropriação pelas crianças das estratégias de mediação da pesquisadora/mediadora, tornando-as mais autônomas na gestão das interações. Contudo, antes de iniciar a discussão sobre a reprodução do comportamento do adulto pelas crianças, contextualizaremos o grupo de trabalho nesta pesquisa.

O grupo analisado foi composto por quatro crianças com idades entre 5 anos e 6 meses e 6 anos, de uma turma do Infantil II. Conhecer o perfil das crianças facilita a gestão da participação, das trocas e da solicitação de exposição das ideias. Lara era a criança mais extrovertida e exercia uma forte liderança no grupo. Muitas vezes tomava o turno da fala e, na discussão sobre a escrita das palavras, geralmente concluía algum pensamento dos colegas. Rafael demonstrava ser uma criança retraída, muito reflexiva e observadora. Expunha suas reflexões sempre com calma e clareza. Amanda era participativa; no entanto, muitas vezes, dispersava a discussão do grupo com a introdução de outros assuntos ou comentários em paralelo. Carlos se manifestava pouco, parecia não estar compreendendo o que acontecia. Entretanto, as ideias apresentadas por ele eram pertinentes e evidenciavam sua ativa participação na interação com os colegas.

Os encontros da pesquisa foram realizados em uma sala de aula, sem a presença de outras crianças. Quando o grupo chegava para os encontros, sentavam-se sempre na mesma disposição, sem nenhuma orientação da pesquisadora/mediadora, conforme mostra a imagem da Figura 1. As meninas sempre de um lado e os meninos de outro, o que determinava as

interações: espontaneamente as meninas trocavam ideias mais entre elas e os meninos também. Isso exigia uma intervenção no grupo, *gestão (G)*, para garantir a interação entre todos.

Figura 1 - Disposição das crianças nos encontros



Fonte: Acervo da autora.

Conforme apresentado no capítulo 2, como procedimento da pesquisa intervenção, foi realizada uma avaliação inicial com as crianças participantes. Essa avaliação não teve apenas o objetivo de servir como parâmetro de comparação com o resultado final, mas visou também delimitar o nível de desenvolvimento real de cada criança e perceber processos de desenvolvimento potencial. Nesse sentido, a avaliação inicial permitiu às pesquisadoras o planejamento e o ajuste das ajudas (mediações) que seriam usadas para fomentar as reflexões metalinguísticas ao longo da realização da tarefa de escrita coletiva, gerando formas de proceder e atitudes que caracterizaram a intervenção pedagógica junto às crianças. Sobre essas formas de proceder e as atitudes, recaem as atividades que levam ao aprendizado do sistema de escrita, Gomes e Monteiro (2005) fazem a seguinte consideração:

São situações desse tipo que caracterizam o ensino-aprendizagem escolar, por apresentarem regras próprias para possibilitar à criança uma reflexão do tipo metacognitivo: essas situações orientam e conduzem o processo de modo a propiciar ao aluno atenção deliberada e reflexão sobre a própria aprendizagem. (GOMES; MONTEIRO, 2005, p. 58).

Para as autoras: “O envolvimento da criança nessa reflexão em torno das atividades pedagógicas – a compreensão dos seus objetivos e da forma como deve proceder para realizá-las – é tão importante para a aprendizagem quanto a própria realização da atividade” (GOMES; MONTEIRO, 2005, p. 58).

Nesse sentido, a intervenção pedagógica deve propiciar a apropriação dos procedimentos envolvidos no processo de reflexão por parte das crianças. As interações ocorridas nos encontros do Programa Escrita Inventada permitiram-nos identificar e analisar a apropriação desses comportamentos pelas crianças pequenas. A seguir, apresentamos quatro episódios, nos quais destacamos, em negrito, as frases que evidenciam a apropriação pelas crianças da mediação realizada pela pesquisadora/mediadora. Em seguida, faremos uma breve análise desses episódios à luz de Vygotsky.

### Episódio 1

- Pesq. Nós já acabamos de escrever ME?  
 Lara Não.  
 Amanda DO, DO, DO, a letra O. A letra O, gente! A letra O [dirige-se à Lara para que escreva].  
**Carlos Não é, é assim, tem que falar se a gente concorda que é o O!**  
 Lara É pra escrever?  
 Pesq. Vocês têm que conversar e vocês tem que pensar junto. Vocês não estão pensando junto!  
 Amanda Gente, é a letra O mesmo! É a letra O.  
 Pesq. Rafael? Carlos? Olha só, a Amanda tá falando que é a letra O.  
**Carlos A gente também acha!**

### Episódio 2

- Pesq. M...E. Olha a boca olha.  
**Rafael Vamos fazer devagarinho. ME-DO.**

### Episódio 3

- Pesq. BETO. O que você acha? Você tinha falado como que escreve BE.  
 Amanda Eu escrevia B.  
 Pesq. É o quê?  
 Amanda Eu escrevia B.  
 Pesq. Fala com ele.  
 Rafael B?  
**Amanda É. Vocês concordam?**  
 Carlos Hum.. Não, eu não.  
**Amanda Por que você não concordou?**  
 Lara Eu concordo!

- Carlos *Eu acho que é com E primeiro. BE, BE tem que ter o E.*  
**Lara** *Mas a gente quer escrever [faz com a boca como se fosse falar BE]*  
 Pesq. Então escreve o E aqui olha. Mais pra cá um pouquinho.  
 Amanda Tá bom!

#### Episódio 4

- Pesq. Ah, VOU tem a letra O, que outra letra que tem? A Amanda tem razão, VOU tem a letra O e tem uma outra letra que vocês conhecem.  
**Rafael** **Peraí, fala VOU, VO-U, U.**  
 Pesq. No final tem a letra U. Você tem razão.  
**Lara** **Então vamos pegar outra folha e fazer outro.**  
 Pesq. Vamos. Tem a letra O e a letra U, não é isso? Vocês acham que aqui está escrito VOU ou tem uma letra antes?  
 Lara Eu tô pensando que tem o B aqui, o B.  
 Pesq. Olha, a Lara acha que tem uma outra letra que começa aqui.

Nos episódios apresentados, as crianças imitam o modelo de comportamento assumido pela pesquisadora/mediadora, mesmo que ele não tenha sido colocado em prática naquele encontro. Sobre o mecanismo da imitação, Vygotsky enfatiza que ele é uma reconstrução do que se observa e não simplesmente cópia, pois a criança só consegue imitar algo que esteja na sua zona de desenvolvimento proximal (OLIVEIRA, 1997).

No Episódio 1, Amanda está convencida de que é preciso escrever a letra “o” para a segunda sílaba da palavra “medo” e direciona sua fala para que a colega escreva, mas Carlos não só discorda da colega fazendo uma *avaliação (A1)*, como também atua na *gestão (G)* “Não é, é assim, tem que falar se a gente concorda que é o O!”. Posteriormente, Carlos mostra que aprendeu que é preciso expressar concordância para o grupo ao dizer “A gente também acha!”.

No Episódio 2, a pesquisadora/mediadora oferece uma pista para as crianças “M...E. Olha a boca olha” e Rafael, prestando atenção, complementa a intervenção convidando os colegas a dizerem a palavra devagar, mostrando como se faz: “Vamos fazer devagarinho. ME-DO”. Esse comportamento demonstra que Rafael se apropriou da intervenção do tipo *modelagem (M)*.

No Episódio 3, Amanda, convencida que o grupo deveria escrever a letra “b” para representar a primeira sílaba da palavra “Beto”, pergunta aos colegas se concordam, demonstrando ter se apropriado da intervenção do tipo *gestão (G)*. Percebendo que Carlos não concorda, Amanda dirige-se a ele fazendo um pedido de *explicação (E1)*. Observamos que, na

interação com a colega, Carlos atende a sua solicitação e explica sua forma de pensar. Podemos dizer que, com a ajuda do adulto, as crianças foram capazes de reconhecer o papel de colaborador que cada uma desempenhou na realização da tarefa coletiva, assumindo muitas vezes o comportamento de quem faz a intervenção, ou seja, agindo como mediador no processo interativo.

É o que se pode observar na atitude de Lara, que demonstra estar atenta e faz uma  *sinalização (SI)*, já realizada pela pesquisadora/mediadora algumas vezes. Ela explica que não querem escrever “e”, mas, sim, “be”, porém ela apenas movimentava a boca: “Mas a gente quer escrever [faz com a boca como se fosse falar BE]”. Nesse excerto, há um discurso autônomo entre as crianças, com intervenções pertinentes que demonstram a apropriação do modelo do adulto.

No Episódio 4, a pesquisadora/mediadora pergunta qual outra letra tem na palavra “vou” que eles conhecem. Rafael, mais uma vez, responde à questão com a estratégia de falar a palavra e segmentá-la “Peraí, fala VOU, VO-U, U.” Ele mostra que se apropriou da intervenção do tipo  *modelagem (M)*. Com essa estratégia, ele conseguiu isolar o fonema /u/ e assim, identificar a letra final. Nesse mesmo episódio, Lara demonstra iniciativa ao sugerir ao grupo o que deveria ser feito “Então vamos pegar outra folha e fazer outro”. As intervenções realizadas geram atitudes de iniciativa nas crianças.

Nos episódios apresentados, podemos observar como o modelo oferecido previamente pela pesquisadora/mediadora é utilizado posteriormente, de forma eficaz, pelas crianças, evidenciando a internalização do modo de pensar na produção da escrita inventada (VYGOTSKY, 2007). Nessa perspectiva, o ambiente social é fonte de modelos, e, no processo de socialização, a criança reconstrói as formas culturais e o pensamento assim como as falas que divide com o adulto e seus pares. Desse modo, ela internaliza o que observa e se apropria do que acontece ao seu redor, de forma a adquirir estruturas linguísticas e cognitivas, mediada pelo grupo social.

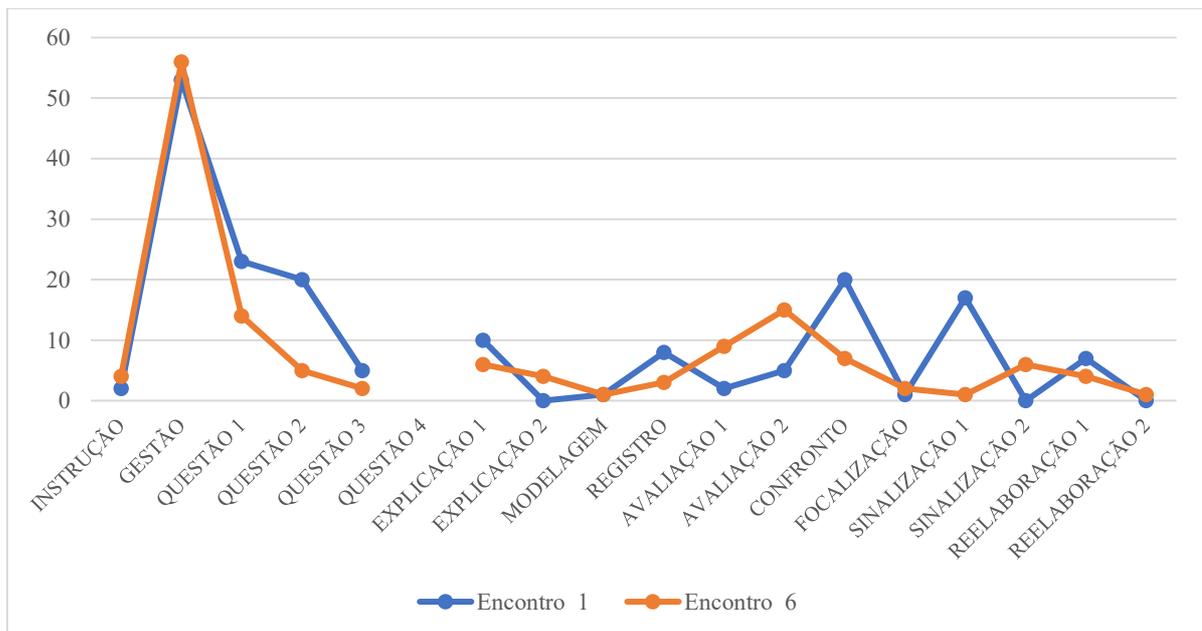
A aprendizagem colaborativa a qual as crianças tiveram a oportunidade de experimentar possibilitou a efetiva troca de ideias, exposição dos pontos de vista e permitiu que refletissem sobre a escrita. É interessante perceber que há momentos que elas estabelecem uma conversa autônoma entre si, sem precisar da mediação da pesquisadora/mediadora. Isso mostra que, ao conseguir-se atuar na zona de desenvolvimento proximal, com a mediação adequada, as crianças são capazes de apropriarem-se do objetivo proposto e “[...] o que é zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo

que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (VYGOSTKY, 2007, p. 98).

Outro aspecto que merece destaque diz respeito à apropriação pelas crianças do lugar do mediador, que confere a ele a função de escriba do grupo na dinâmica inicial da proposta do Programa Escrita Inventada. Ao longo da pesquisa, esse modelo foi alterado a partir da proposta feita pelas próprias crianças, que diversas vezes queriam assumir o papel de mediadores. Dessa forma, elas passaram a assumir o controle direto da tarefa de escrita, o que implicou um redimensionamento de suas ações na garantia da troca entre elas.

No Gráfico 1 a seguir, apresentamos o comparativo da quantidade de ocorrências dos diferentes tipos de mediações no primeiro e no último encontro. Esses dados dão-nos pistas de que as mediações da pesquisadora/mediadora foram eficientes, pois as crianças começam a reproduzir espontaneamente o que tiveram por modelagem.

Gráfico 1 – Comparativo de quantidade das mediações no primeiro e último encontro



Fonte: Elaborado pela autora.

No Encontro 6, as mediações do tipo *sinalização* (*S*), que fornecem pistas para que as crianças focalizem uma propriedade do SEA, diminuem; e as *avaliações* (*A2*), confirmando a ideia da criança, aumentam. Isso mostra que as crianças se apropriaram da forma de intervir da pesquisadora/mediadora, e a quantidade de pistas do adulto diminuiu. As crianças arriscam-se mais nas suas hipóteses, que são validadas pela pesquisadora/mediadora.

O Gráfico 1 mostra-nos também como a *gestão (G)* é a mediação que ocorre em maior quantidade e se mantém do primeiro ao último encontro. Conforme discutido no item 4.1 - As categorias da mediação pedagógica - a *gestão (G)* ocorre em diversas situações, tanto no âmbito pedagógico quanto no comportamental, e é ela que permite a troca de ideias com a participação de todas as crianças e a organização do grupo, o que justifica sua frequência.

A mediação do tipo *questão (Q)*, que tem a finalidade de mobilizar as crianças para a discussão sobre algum aspecto do sistema de escrita alfabética, diminui ao longo dos encontros também, ao passo que a mediação do tipo *explicação (E1)* aumenta. As crianças apresentam um pensamento mais sofisticado a respeito do SEA no Encontro 6, o que leva a pesquisadora/mediadora solicitar que expliquem para os colegas o seu pensamento. A medida que os encontros avançam, as crianças começam a fazer o que a pesquisadora/mediadora fez nos primeiros encontros, o que mostra o processo de aprendizagem.

#### **4.4 Evolução da compreensão do princípio alfabético pelas crianças**

Analisadas as estratégias de mediação pedagógica na escrita inventada das crianças de 5 anos, pretendemos, neste tópico, responder a duas questões: Podemos dizer que as crianças avançaram em suas hipóteses de escrita? Há indícios de que o Programa Escrita Inventada influenciou o processo de compreensão do Sistema Alfabético de Escrita pelas crianças? Para responder a essas perguntas, serão comparadas as produções escritas das crianças na avaliação inicial e final, a partir da análise do nível conceitual de escrita e dos aspectos cognitivos evidenciados durante os encontros.

##### *4.4.1 Evolução da escrita de Carlos*

A produção da avaliação inicial de Carlos caracteriza-se pela utilização do critério de exigência em relação à quantidade mínima de letras (três letras) e à variação de grafias. No momento da avaliação inicial, ele registrou as palavras ditadas sem pronunciá-las e utilizou as letras do seu nome como um modelo estável de escrita, porém, em outra ordem como: “ENDEK<sup>7</sup>” para “vila”, “ENA” para “moda”, “FADEN” para “bota”. Seus registros sugerem uma escrita no nível pré-silábico. No entanto, nas duas últimas palavras ditadas pela pesquisadora, Carlos apresenta um comportamento que, até então, não havia evidenciado: ele movimenta a boca, pronunciando a palavra em tom de voz baixo, e o efeito dessa estratégia é

---

<sup>7</sup> Esta é a escrita original realizada por essa criança, que teve seu nome alterado na pesquisa. As letras E e N fazem parte do seu nome verdadeiro.

uma escrita silábica: “UA” para “pula” e “AO” para “toma”, demonstrando ter conseguido refletir sobre o aspecto sonoro das palavras.

Ao longo do Programa Escrita Inventada, é notória a evolução do pensamento do Carlos a respeito do sistema de escrita alfabética. Já, no primeiro encontro, ele faz análises fonológicas que vão se aperfeiçoando, na medida em que consegue refletir sobre as palavras que estão sendo discutidas. Apesar de apresentar uma atitude dispersa, debruçando-se sobre a mesa, afastando a cadeira e observando o ambiente ao redor, em praticamente todos os encontros, ele parece atento à discussão do grupo.

Apresentamos, no Quadro 13 a seguir, alguns exemplos da evolução do pensamento do Carlos a respeito do SEA. Na terceira coluna, contextualiza-se a situação em que ocorreu cada discurso da criança.

Quadro 13 - Exemplos da participação de Carlos ao longo dos encontros

Encontro	Respostas da criança	Contextualização
1º encontro	<p>Porque eu acho!</p> <p>Acho que é porque é.</p> <p>Pra fazer DIA, primeiro é I depois A.</p> <p>DI... primeiro pra fazer DI é com I.</p> <p>DA-DU, é fácil, começa com D</p> <p>D-A DO, DADO</p>	<p>Na escrita da palavra “dedo”, Carlos afirma que após a letra “d” é a letra “m” e a pesquisadora/mediadora faz um pedido de explicação a ele.</p> <p>Resposta dada ao pedido de explicação da pesquisadora/mediadora sobre porque ele pensava que tinha a letra “a” entre as letras “d” e “o” já registradas, para a escrita da palavra “dedo”.</p> <p>Explicitação do pensamento após a discussão do grupo se haveria mais letras para a escrita da palavra “dia”.</p> <p>A pesquisadora solicita ao Carlos que explique para a colega seu pensamento.</p> <p>Para introduzir a nova palavra a ser discutida, “dado”, a pesquisadora/mediadora apenas articula a boca para as crianças adivinharem.</p> <p>A pesquisadora/mediadora solicita que Carlos explicita seu pensamento.</p>
2º encontro	<p>VI, VI, VI, pra fazer o VIU tem VI, olha VI, VI, V..., VI... então...</p>	<p>Estratégia fonológica utilizada para explicar a colega porque “viu” começa com “v”, pois apenas ela discordava do grupo.</p>
3º encontro	<p>Pra fazer TA primeiro começa com A, TA.</p>	<p>Resposta dada após a sinalização da pesquisadora/mediadora (TA parece com T?).</p>
4º encontro	<p>Porque MI..., MI..., MI...A, o MI começa com M, então parece que tem M no começo.</p> <p>Vamos falar lento MA.</p>	<p>Discussão sobre a escrita da palavra “mau”. No início deste encontro a pesquisadora/mediadora ofereceu o modelo das palavras “meu” e “mia”, analisando-as junto às crianças sobre a relação das partes orais com as partes escritas.</p> <p>Estratégia utilizada para tentar ajudar a colega a identificar a letra “m” em “mau”.</p>

## Conclusão

5º encontro	[Coloca o dedinho na cabeça e pronuncia] PAO. Ah é o O [e aponta para a pesquisadora].	Uma colega está na dúvida se “pau” termina com “u” ou “o”. A pesquisadora/mediadora convoca o Carlos para participar.
6º encontro	<p>A primeira letra ali, a segunda tem o B e depois o E. Do Bernardo.</p> <p>Eu acho que é com E primeiro. BE, BE tem que ter o E. [movimento pinça perto da boca].</p> <p>É o O primeiro, olha BO, BO. [faz uma pinça com a mão e articula a boca mostrando o O].</p>	<p>A pesquisadora/mediadora apresentou a escrita da palavra “bebê” e Carlos identifica graficamente a primeira sílaba do nome de um colega.</p> <p>Discussão do grupo da escrita da palavra “Beto”. Carlos explica a colega Amanda porque discorda que é a letra “b”.</p> <p>Discussão do grupo sobre a escrita da palavra “bola”.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

É possível verificar que Carlos utiliza a estratégia de segmentação da palavra para analisá-la fonologicamente desde o primeiro encontro. Nos exemplos apresentados, ele isola a sílaba para identificar o fonema, seja vogal ou consoante. Na escrita da palavra “dado”, ele logo explicita dizendo que é fácil, que inicia com a letra “d”. O fato de ele ter conseguido identificar essa letra pode ser efeito das palavras trabalhadas anteriormente (dedo, dia, deu) como também a apropriação de um modelo em função de influências culturais exteriores. Ele diz: “d, a, do”. Consegue isolar o fonema /d/, o fonema /a/, mas na segunda sílaba ele não apresenta a mesma estratégia.

Carlos parece ter se beneficiado com a estratégia de mediação da pesquisadora/mediadora de antecipar a análise de palavras (meu, mia) para apresentar as palavras que seriam discutidas no encontro. Ele consegue explicitar seu pensamento, de forma surpreendente identificando o fonema /m/ de “mia” na palavra “mau”. Ele utiliza um gesto de pinça com os dedos perto da boca e da cabeça, como se quisesse concretizar seu pensamento. Esse comportamento gestual é relevante, pois ele mostra convicção e não deixa dúvidas de que está fazendo uma reflexão metalinguística.

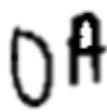
No momento que a pesquisadora/mediadora apresenta a palavra “BEBÊ” para que as crianças tentem reconhecer o que está escrito, Carlos consegue identificar as letras “b” e “e” e relacioná-las ao nome “Bernardo”. Ele usa uma estratégia própria para o nível que antecede a leitura alfabética ao identificar uma sequência de letras e ativar a memória conhecida da palavra. O nome Bernardo para ele é uma forma fixa, certamente promovida por estimulação externa. Sua atenção está voltada ao aspecto gráfico da palavra: “BE tem de ter E”. Os processos que envolvem a leitura e a escrita são distintos: na leitura, a criança tem a sua disposição um conjunto de letras que mobiliza a memória de palavras familiares – formas fixas. Na escrita, a

criança tem como ponto de partida a palavra oral para pensar a sua relação com a escrita. Nesse caso, a análise fonológica está implicada.

Na produção escrita da avaliação final, Carlos foi capaz de pensar e analisar silabicamente as palavras, usando vogais em seus registros escritos. Ele abandona a hipótese inicial de quantidade mínima e variedade de letras. Escreve “EU” para “belo” e “AU” para “dado”. Ele já compreende que cada sílaba no oral corresponde a uma letra com valor sonoro, demonstrando uma evolução na apropriação do SEA. É natural que as crianças escrevam a letra “o” no final de palavras que apresentam o som de “u”. É uma regra ortográfica que ele ainda se apropriará. Em se tratando da escrita da palavra “mapa”, Carlos registrou “AA”, não se importando com o resultado sem variação de letras, porque sabe que o primeiro “a” é de “ma” e o segundo “a” é de “pa”.

No Quadro 14, apresentamos exemplos da escrita final de Carlos.

Quadro 14 - Escritas produzidas por Carlos na avaliação final

BOTA	MODA	TOMA
		

Fonte: Elaborado pela autora.

Para as palavras “bota”, “moda” e “toma”, Carlos escreveu “AO”, uma escrita silábica baseada em correspondência estável nas vogais com identidade de grafias que não o incomoda, porque ele já sabe que, em “bota”, a letra “o” é “bo” e “a” é “pa”, e, na palavra “moda”, a letra “o” é “mo” e, em “da”, a letra “a” é “da”.

#### 4.4.2 *Evolução da escrita de Lara*

As palavras utilizadas para as avaliações eram treze no total. Na avaliação inicial, Lara evidencia em seis palavras uma escrita pré-silábica e, em sete palavras, o início da fonetização. Ao ouvir as palavras ditadas pela pesquisadora, ela as repetia em forma de pergunta como se quisesse confirmar o que deveria escrever.

Na palavra “mapa”, ela segmentou oralmente, entretanto escreveu: “UGOARAUVA”, sem demonstrar reflexão, o que indica uma escrita pré-silábica. Para a palavra “pula”, ela escreveu: “UAVARAUY”. A observação do processo de reflexão da criança evidenciou que Lara foi capaz de segmentar a palavra em sílabas e identificar suas vogais. No

entanto, ela ainda se orientou pela hipótese de que é preciso escrever muitas letras para registrar as palavras ditadas.

A seguir, no Quadro 15, dois exemplos de escrita em que Lara demonstrou estar atenta à variedade na ordem em que as letras devem aparecer para registrar palavras diferentes.

Quadro 15 - Escritas produzidas por Lara na avaliação inicial

DADO	VILA
AEQRA	AQAER

Fonte: Elaborado pela autora.

Ferreiro e Teberosky (1985), ao analisarem a escrita de crianças, atestam que elas utilizam o recurso de mudar o significado da escrita utilizando as mesmas letras, porém variando a posição, o que configura uma aquisição cognitiva importante.

Parece-nos que casos como esse são particularmente instrutivos para apreciar a eventual contribuição do desenvolvimento da escrita ao progresso cognitivo. Tratando de resolver os problemas que a escrita lhe apresenta, as crianças enfrentam, necessariamente, problemas gerais de classificação e ordenação. Descobrir que duas ordens diferentes dos mesmos elementos possam dar lugar a duas totalidades diferentes é uma descoberta que terá enormes consequências para o desenvolvimento cognitivo nos mais variados domínios em que se exerça a atividade de pensar. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 190).

Lara utiliza uma estratégia semelhante na escrita das palavras “pia” e “tio”. Após registrar “IAIAPRCAL” para “tio”, ela diz à pesquisadora: “Tio é parecido com pia, não é?”. Ela possivelmente percebeu a presença do fonema /i/ nas duas palavras, pois registrou de forma parecida a palavra “pia” – “IARAIPCAKA”.

Passamos agora a analisar (Quadro 16) a evolução de Lara no Programa Escrita Inventada. Ela apresenta uma participação efetiva no grupo e facilidade para comunicar. No primeiro encontro, já consegue fazer análises fonológicas das palavras discutidas.

Quadro 16 - Exemplos da participação de Lara ao longo dos encontros

Encontro	Respostas da criança	Contextualização
1º encontro	<p>Na hora que começa a falar o DEDO, fala a palavra D, fala.</p> <p>Tem mais uma letra!</p> <p>Ou é o I ou então o S! Ou o I, ou o S, ou o T. Porque eu não sei qual que é... ou então o V, ou então qualquer letra do alfabeto!</p> <p>Ó, eu sei porque a palavra do DIA termina com A.</p> <p>DEU, é porque eu falo DEU, fala U, fala U!</p>	<p>A pesquisadora/mediadora faz um pedido de explicação direcionado a um colega para justificar por que “dedo” começa com “d” e Lara responde.</p> <p>Resposta à questão sobre a quantidade de letras na palavra.</p> <p>Resposta à questão sobre a quantidade de letras na palavra.</p> <p>A pesquisadora/mediadora faz uma sinalização segmentando a palavra e Lara responde.</p> <p>A pesquisadora/mediadora faz um pedido de explicação a um colega, mas Lara toma o fluxo da fala.</p>
2º encontro	<p>Começa com V, começa com V. Eu sei que começa com V.</p> <p>Então, na hora que termina a palavra fala A, VE-IA...</p> <p>Eu tô achando que começa ou com A, ou com V, ou com S ou com T.</p> <p>Você pode ler o que a gente escreveu no papel?</p>	<p>Discussão do grupo sobre a escrita da palavra “veia”.</p> <p>Discussão do grupo sobre a escrita da palavra “veia”.</p> <p>Discussão sobre a escrita da palavra “viu”.</p> <p>Lara faz um pedido ao final do encontro.</p>
3º encontro	<p>A - TE- IA. O T, O T! Olha aqui: TEI-IA, TE-IA. Fala primeiro o T uai!</p> <p>TA... Aqui no fim é o U. TA - TU....</p> <p>Uai, mas eu nunca vi uma letra com o nome TA. Ah, sei, sei, sei. É o K, é o K.</p> <p>É o T de novo e o A de novo.</p>	<p>Lara já havia falado que “teia” começava com “a”, porém segmenta a palavra e consegue perceber a letra T.</p> <p>Uma colega identifica que “tatu” começa com a letra “a” e Lara identifica a letra “u” no final.</p> <p>A pesquisadora faz uma sinalização dizendo que escreveu “a” mas queria escrever “ta”.</p> <p>Hipótese de Lara após a pesquisadora anunciar que a palavra a ser escrita era “tata”.</p>
4º encontro	<p>UMA..., é o M, depois do U é o M.</p> <p>Começa com a letra M. O U é no final!</p>	<p>Resposta de Lara à sinalização feita pela pesquisadora/mediadora.</p> <p>Na escrita da palavra “mau”, Lara identifica o “m” e o “u”.</p>
5º encontro	<p>TE, nã...o, claro que não. Não. Vai ser PA-E, PAE.</p>	<p>Na discussão da escrita da palavra “pateta”, a pesquisadora/mediadora faz uma sinalização perguntando se “te” é só com a letra “e”. (Lara havia dito que era a letra “e”).</p>
6º encontro	<p>Mas a gente quer escrever [faz com a boca como se fosse falar BE].</p>	<p>Fala de Lara após o colega dizer que deveria escrever “e” para “Be”.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Nas análises realizadas por Lara no primeiro encontro, ela consegue identificar o som das letras “d” em “dedo”, o “a” em “dia” e a letra “u” em “deu”, o que demonstra uma capacidade de análise fonológica. As palavras “dedo”, “veia”, “teia”, “deu” são consideradas facilitadoras para a análise da criança porque o nome da letra é igual ao som da sílaba. Isso favorece a percepção da relação entre o oral/escrito.

Na discussão sobre a escrita da palavra “dedo”, o grupo já havia decidido usar as letras “d” e “a”. Ao ser levantada uma questão sobre a quantidade de letras, Lara, que ainda trabalha com a hipótese mínima de três letras, acredita que é necessário acrescentar mais: “Ou é o I ou então o S! Ou o I, ou o S, ou o T. Porque eu não sei qual que é... ou então o V, ou então qualquer letra do alfabeto!”. No exame das participações de Lara, percebe-se que ela é capaz de segmentar a palavra em sílabas, estabelecer relação letra/som; entretanto, também é capaz de colocar qualquer letra na palavra.

No final do segundo encontro, Lara solicita à pesquisadora/mediadora que leia o resultado da escrita que o grupo produziu. Ela percebe que a escrita apresentada no confronto é diferente da escrita produzida pelo grupo.

Foi possível observar que a partir do terceiro encontro do grupo, Lara iniciou o processo de estabelecer relação entre os sons que ouve na palavra e as letras que escreve, embora ainda não consiga fazer essa análise para a totalidade da palavra. Sua argumentação é pautada na pronúncia da palavra ou sílaba, marcando se é no início ou no final: “Então, na hora que termina a palavra fala A, VE-IA...”.

No terceiro encontro, Lara usou a vogal “a” para registrar a sílaba “ta”. Contudo, a pesquisadora/mediadora faz uma sinalização: “Então posso escrever A aqui? Eu escrevi A mas eu queria escrever TA. Ficou igual?”. Essa intervenção provoca um conflito cognitivo em Lara, porque, para ela, a letra “a” representa a sílaba “ta” - “Uai, mas eu nunca vi uma letra com o nome TA”. A estratégia que ela encontra para resolver essa questão foi buscar uma letra cujo nome se assemelha ao som da sílaba “ta”, então sugere a escrita da letra “k”. No quinto encontro, a pesquisadora/mediadora faz novamente esse tipo de intervenção: “PA- TE-TE, é só a letra E?”. Lara responde, de forma convicta: “Não. Vai ser PA-E, PAE”. No sexto encontro, Lara também faz uma reflexão, porém sem necessitar de sinalização da pesquisadora/mediadora. Um colega achava que, para escrever a primeira sílaba de “Beto”, era a letra “e” e Lara diz: “Mas a gente quer escrever [faz com a boca como se fosse falar BE]”.

Os exemplos descritos anteriormente levam-nos a uma interpretação: a intervenção que se faz (“A é igual a TA?” ou “TE é só a letra E?”), para que a criança reflita se o registro de apenas uma letra (uma vogal, nos casos analisados) é suficiente para a representação da sílaba que está sendo analisada, parece ter um efeito positivo no seu desenvolvimento cognitivo. Lara mostra-se capaz de diferenciar fonologicamente “te” de “e” além de conseguir verbalizar como ficaria a palavra se fosse apenas a letra “e”, ou seja, ela indica que falta uma letra. Na última situação semelhante, a reflexão parte dela, após o colega dizer que, para “Be”, se escreve “e”, ela argumenta: “Mas a gente quer escrever [faz com a boca como se fosse falar BE]”. A partir da intervenção que a pesquisadora/mediadora faz, a criança consegue posteriormente fazer sozinha. Assim, houve uma atuação na zona de desenvolvimento proximal, fomentada pela interação entre a criança e o adulto. Ao orientar a criança a usar ferramentas e estratégias por meio da intervenção, ela se torna capaz de aprender e resolver de forma independente.

Na análise da produção da avaliação final da Lara, observa-se que, na maior parte das palavras, ela realiza uma escrita com hipótese silábica, demonstrando um conflito com a quantidade mínima de letras utilizando, assim, o elemento coringa. Para “bota”, ela escreveu “BOKA”, “ITA” para “pia”, “OLA” para “moda”, “BAU” para “belo”.

Na escrita da palavra “mapa”, ela segmentou verbalizando “a” para “ma” e “a” para “pa”, mas registrou a letra “e” na segunda sílaba, pois está sustentada pela hipótese de que não se podem escrever duas letras iguais, uma ao lado da outra.

Na escrita da palavra “Davi” (Quadro 17), na avaliação inicial, Lara havia escrito letras aleatórias, sem relação letra/som. Na avaliação final, ela segmentou a palavra verbalizando: “Da – vi” e foi capaz de escrever corretamente a primeira sílaba; entretanto, na segunda sílaba, ela utilizou uma estratégia diferente.

Quadro 17 - Evolução da escrita da palavra Davi

DAVI	
Avaliação inicial	Avaliação final
WALARAÁURACEAU	DAEI

Fonte: Elaborado pela autora.

Lara conseguiu identificar a letra “i”, contudo sabe que só o “i” não faz “vi”, conforme ela pôde vivenciar nas discussões durante o Programa Escrita Inventada. Dessa forma, ela acrescenta uma letra e o resultado da sua escrita é “DAEI”.

Por meio dessa análise, observa-se que Lara evoluiu do nível pré-silábico para o silábico apresentando o conflito em relação à quantidade mínima de letras, o que é resolvido com um “elemento coringa”, uma letra sem atribuir-lhe valor sonoro.

#### 4.4.3 *Evolução da escrita de Rafael*

A produção inicial de Rafael caracteriza-se como uma escrita pré-silábica. Destaca-se a ausência de correspondência entre o oral e o escrito, não se tendo verificado verbalizações no momento da escrita. Apoiava-se nas letras do alfabeto que estava fixado na sala, para escrever as letras.

Quadro 18 - Escritas produzidas por Rafael na avaliação inicial

PIA	FADA	MAPA
ERFBIBIR	TRHBITE	BRHBLI

Fonte: Elaborado pela autora.

Em suas escritas, não há uma quantidade fixa de grafias, mas, sim, um mínimo de seis letras, geralmente as do seu nome em ordem inversa, assim como nas de Carlos.

Conforme descrito no tópico 4.3, Rafael demonstra ser uma criança extremamente pensativa. Nos vídeos analisados, ficam evidentes os seus momentos de reflexão, pois ele apresenta o comportamento de fixar o olhar em algum lugar e repetir várias vezes a palavra que está sendo discutida, em tom de voz baixo. Algum tempo depois, ele verbaliza o que pensou, seja uma ideia partindo dele, ou uma reflexão feita a partir da fala de algum colega.

No Quadro 19, trazemos alguns exemplos da participação de Rafael ao longo dos encontros e, em seguida, algumas considerações.

Quadro 19 - Exemplos da participação do Rafael ao longo dos encontros

Encontro	Respostas da criança	Contextualização
1º encontro	Hum... N!  Se tivesse a letra A ia ficar DEDOA.  DI-A! Tem!  Porque olha, DE-U, U [aponta para a boca].	A pesquisadora/mediadora pergunta ao Rafael se ele acha que “dedo” é com “d”.  Uma colega diz que após o “d” é a letra “a” e a pesquisadora/mediadora pergunta ao grupo se tem a letra “a”.  Rafael não está certo que existe a letra “i” e, após ele ouvir a explicação do colega e dizer a palavra alto, explicita sua opinião.  Discussão sobre a escrita da palavra “deu”.

## Conclusão

	[fala DADU, segmentando baixo] U, U o U é no final!	Discussão sobre a escrita da segunda sílaba da palavra “dado”.
2º encontro	<p>Eu acho que tem A no VEIA!, Eu acho que tem A no VEIA!</p> <p>Pra mim começa com N.</p> <p>[fica pensativo, olhando para os lados] Eu acho que no final tem o U.</p> <p>Peraí, fala VOU, VO-U, U.</p>	<p>Após repetir a palavra várias vezes, em tom de voz baixo, ele se manifesta para o grupo.</p> <p>Discussão sobre a letra inicial da palavra “veia”.</p> <p>O grupo estava discutindo se havia a letra “i” em “viu” e Rafael identifica a letra “u”.</p> <p>Reflexão do Rafael após a pesquisadora perguntar qual outra letra havia na palavra “vou”.</p>
3º encontro	<p><i>T. TE-IA.</i></p> <p>Parece com TA.</p> <p>Eu acho que TATA tem que fazer as mesmas letras, mas depois tem que fazer mais letras, dá dois, mas depois não tem que fazer as mesmas letras.</p>	<p>Reflexão do Rafael após a colega responder que “teia” começa com “t”.</p> <p>O grupo estava discutindo sobre a escrita da palavra “tatu”.</p> <p>Hipótese do Rafael sobre a escrita da palavra “tata”.</p>
4º encontro	<p>MI, começa com MI.</p> <p><i>Parece com MA.</i></p> <p>(faz a boca como se fosse pronunciar a letra M).</p> <p><i>MA-U. Eu acho que no final é U.</i></p> <p>Só faz, se for o A sozinho só faz A.</p> <p>Eu acho que começa com ME.</p>	<p>Discussão do grupo sobre a escrita da palavra “mia”.</p> <p>Após a pergunta se a palavra “mau” começa com a letra “o” ou “m”, a pesquisadora faz uma sinalização alongando os fonemas.</p> <p>Rafael faz essa reflexão após a colega dizer que “mau” começa com “m”.</p> <p>O grupo está discutindo sobre a primeira sílaba e Rafael identifica a letra “u”.</p> <p>Resposta dada após Rafael perguntar se o “a” sozinho faz “ma”.</p> <p>Discussão sobre a escrita da palavra “medo”.</p>
5º encontro	<p><i>Parece com PA.</i></p> <p><i>Eu acho que tem que por o P, PAU-O.</i></p> <p><i>A outra partinha do PAU. PA.</i></p> <p>PA-O, PA-O [articula a boca] Também concordo.</p> <p>Tem PA. PA-TO.</p> <p>Tem PA. PATETA. PA.</p> <p>[fala baixo TE, TE] eu tô pensando.</p> <p>Parece que no final TA, TA.</p>	<p>As crianças estão pensando sobre a escrita da palavra “pau”.</p> <p>Uma colega acha que é com “p” e Rafael reflete sobre o que ela diz.</p> <p>A pesquisadora faz uma retomada sobre o que iriam escrever.</p> <p>Reflexão do Rafael após uma colega dizer que a última letra é “o”.</p> <p>Discussão sobre a escrita da palavra “pato”.</p> <p>Discussão sobre a escrita da palavra “pateta”.</p> <p>As crianças estavam discutindo se na segunda sílaba de “pateta” havia a letra “e”.</p> <p>Discussão sobre a escrita da última sílaba de “pateta”.</p>
6º encontro	<p>É o BE primeiro BOLA. Eu acho que começa com BO.</p>	<p>Discussão sobre a escrita da palavra “Beto”.</p> <p>Discussão sobre a escrita da palavra “bola”.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao analisarmos as participações de Rafael, verificamos que, desde o primeiro encontro, ele já começa a refletir sobre as partes orais e escritas das palavras. Ele demonstra conseguir mobilizar o som das vogais da última sílaba de “dedo”, “dado”, “vou”, “mau”. A partir do terceiro encontro, Rafael parece começar a atentar-se não só à totalidade da palavra, mas às suas partes. Ao ouvir a palavra a ser discutida anunciada pela pesquisadora/mediadora, ele isola a primeira sílaba e diz: “Parece com TA.”, “MI começa com MI”. Esse comportamento demonstra que ele consegue segmentar a palavra, pensando no som da primeira sílaba, porém ainda não é capaz de mobilizar o fonema na sílaba, em especial na primeira.

Rafael tem uma atenção focada e o comportamento de refletir a partir da fala de um colega. Na transcrição dos vídeos, percebemos um longo trecho sem a sua participação. Isso deve-se ao fato de ele estar pensando para poder se pronunciar. Muitas vezes, levanta-se da cadeira, demonstrando satisfação ao dizer o que pensou, com convicção.

No terceiro encontro, na escrita da palavra “tata”, Rafael consegue refletir fonologicamente sobre a palavra e percebe que há uma repetição das sílabas, porém acredita que depois é preciso colocar mais letras, porém sem repeti-las. Essa reflexão é característica do início da fonetização, em que se percebem os fonemas iniciais e a escrita é completada com letras aleatórias.

O desempenho de Rafael na avaliação final foi superior ao da avaliação inicial. Sua produção após o Programa Escrita Inventada caracteriza-se por uma escrita com hipótese silábica. Há uma escolha intencional das letras que representam as palavras na oralidade e um aumento das fonetizações corretas. Em algumas palavras, ele evidenciou o conflito de quantidade mínima de letras, lançando mão do uso do elemento coringa.

#### 4.4.4 *Evolução da escrita de Amanda*

Ao analisarmos as escritas das avaliações iniciais das crianças, Amanda era a criança que se encontrava no nível mais avançado. Suas produções eram acompanhadas de vocalizações e reflexões. Na escrita da primeira palavra, já demonstrou ser capaz de fonetizar as vogais. Para “bota”, verbalizou antes de registrar “BOTA, começa com O e depois é o A”. Na escrita da palavra “mapa”, registrou “a” para a sílaba “ma” e ao dizer a sílaba “pa” disse: “A de novo?”, o resultado da sua produção foi “AA”. No entanto, ela não se incomodou, por saber que cada letra representava uma sílaba diferente.

Quadro 20 - Exemplos da participação de Amanda ao longo dos encontros

Encontro	Respostas da criança	Contextualização
2º encontro	VEI...[aponta para a boca]  Deixa eu pensar que mais começa. Manga não, árvore não, criança não. Criança?	Após apresentar a palavra escrita realizada por um grupo hipotético de crianças, a pesquisadora/mediadora pergunta se eles concordam que tem a letra “i” em “veia”.  Discussão da escrita da palavra “viu”.
3º encontro	TE-RA-NHA. Não...  Oh, TEI..., TEI...A...  TA começa com a letra A.  Ah eu me lembrei. TATU começa primeiro com a letra T.  TA THHH	Um colega diz que para escrever “teia” é a letra “t”. Porém na contextualização foi mostrada uma aranha. Amanda pensou que a palavra seria essa.  Um colega pensa ter a letra “i” e Amanda articula a boca para mostrar.  Escrita da palavra “tatu”.  Escrita da palavra “tatu”.  A escrita para “tatu” produzida pelo grupo foi “TAUU”. A pesquisadora solicita que as crianças leiam e Amanda consegue ler apenas a primeira sílaba.
4º encontro	MA...! É a letra A!  UMA, U, U (faz a letra U no ar).  MA? A, A.  Gente, mas quando a gente colocar a letra A vai formar MA, aí a gente coloca outro ou U, ou B, C, D E...  ME, ME. B, B, B.  Do, DO, DO, a letra O. A letra O gente! A letra O (dirige-se à Amanda para que escreva).	Escrita da palavra “mau”.  Escrita da palavra “uma”.  Resposta dada pela Amanda após a pesquisadora/mediadora perguntar se o “a” sozinho faz “ma”.  Resposta dada pela Amanda após a pesquisadora/mediadora perguntar se o “a” sozinho faz “ma”.  Resposta dada após a pesquisadora/mediadora fazer uma sinalização articulando a boca ao dizer a palavra “medo”.  Amanda já havia dito que era a letra O e usa a estratégia de falar a sílaba para tentar convencer seus colegas.
5º encontro	Começa com P.  PA, a letra A, a letra A, a letra A, a letra A.  PAU. AO. O.  U, U, também a letra U. M, M, M... TE, T, T, T, T.	Discussão sobre a escrita da palavra “pau”.  Discussão sobre a escrita da palavra “pau”.  Discussão sobre a escrita da palavra “pau”.  Discussão sobre a escrita da sílaba “te”, da palavra “pateta”. Já haviam pensado na letra “e”. A pesquisadora/mediadora perguntou se somente a letra “e” fazia “te”. Amanda disse anteriormente que era a letra “m”, mas fonetiza a letra “t”.
6º encontro	BETO, a letra E. A letra E.  B, B, B.  BE-TO. A letra O.  BOLA. O (faz a letra O com a mão). Não, B...	Discussão sobre a escrita da palavra “Beto”.  Discussão sobre a escrita da palavra “Beto”.  Discussão sobre a escrita da palavra “Beto”.  Discussão sobre a escrita da palavra “bola”.

Fonte: Elaborado pela autora.

Amanda não participou do 1º encontro, pois havia faltado no dia em que ele aconteceu. Ela apresentou uma participação ativa no Programa Escrita Inventada, apesar de, em alguns momentos, não ter compreendido a proposta. No segundo encontro, uma colega tentou explicar para ela novamente que não era para dizer palavras parecidas, mas para pensar nas letras da palavra que a pesquisadora/mediadora havia solicitado.

Para introduzir a palavra “teia”, a pesquisadora/mediadora mostrou um vídeo de uma aranha fazendo sua “teia”. Amanda deduziu que a palavra a ser escrita seria “aranha”. Um colega disse que a letra inicial era “t” e Amanda verbalizou “TE-RA-NHA. Não...”. Mesmo tendo entendido errado, ela conseguiu usar a letra “t” na palavra aranha. Os exemplos da tabela 12 evidenciam que ela consegue repetir esse comportamento ao identificar o fonema /t/ na sílaba “te” de “pateta”, o fonema /b/ na sílaba “Be” de “Beto”, o fonema /t/ em “tatu”, além das vogais, que ela já conseguia mobilizar na produção inicial. Na escrita da palavra “pau”, ela conseguiu fonetizar a palavra na sua totalidade, apenas com o conflito do fonema /u/ no final da palavra, que ela disse /o/.

A produção final de Amanda apresenta características de uma escrita silábica, assim como na avaliação inicial, porém com um nível de reflexão mais sofisticado se comparado à sua produção na avaliação inicial. As escritas são claramente fonetizadas e estabelece comparações entre duas produções semelhantes, como nas palavras “bota”, em que escreveu “O”, e “dado”, em que escreveu “AO”. O mesmo ocorreu com as palavras “vila” e “tia”, em que ela escreveu respectivamente “IA e PIA”. A palavra “pia” ela foi capaz de escrever corretamente, demonstrando uma evolução em relação à avaliação inicial, que ela escreveu “IA”. Na palavra “mapa”, Amanda, assim como na produção inicial, registrou “AA”, porém verbalizou quando comparou a semelhança da sílaba inicial com a palavra “mar”.

No Quadro 21, apresentamos uma síntese da hipótese das crianças na avaliação inicial e na avaliação final, após participarem do Programa Escrita Inventada.

Quadro 21 - Síntese da hipótese das crianças nas avaliações iniciais e final

<b>Criança</b>	<b>Avaliação Inicial</b>	<b>Avaliação Final</b>
Carlos	Hipótese pré-silábica.	Hipótese silábica, estabelecendo correspondência exata uma sílaba-uma letra.
Lara	Início de fonetização (seis palavras caracterizam escritas pré-silábicas e sete palavras caracterizam escritas início de fonetização).	Hipótese silábica, com conflito entre a correspondência de uma sílaba-uma letra e o critério da quantidade mínima de letras (uso do elemento coringa).
Rafael	Hipótese pré-silábica.	Hipótese silábica, com conflito entre a correspondência uma sílaba-uma letra e o critério da

## Conclusão

		quantidade mínima de letras (uso do elemento coringa).
Amanda	Hipótese silábica, estabelecendo correspondência exata uma sílaba-uma letra.	Hipótese silábica – correspondência exata uma sílaba-uma letra, verbalizando a comparação entre os resultados de escritas semelhantes.

Fonte: Elaborado pela autora.

A análise dos comportamentos das crianças ao longo dos encontros do grupo e de suas produções escritas nas avaliações inicial e final sugerem que o Programa Escrita Inventada pode ter tido forte influência no processo de conceitualização das crianças.

No capítulo que segue, considerando os objetivos traçados, abordaremos os principais resultados encontrados em relação às estratégias de mediação. Em seguida, refletiremos sobre as possíveis implicações desta investigação para a prática pedagógica, assim como os limites da pesquisa e as sugestões para futuros estudos.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escrita inventada de palavras pelas crianças é pouco explorada como proposta pedagógica propriamente dita, e a mediação nessa produção não se torna alvo da ação e da reflexão dos professores. Desse modo, acreditamos que, ao compreenderem a importância da mediação durante a realização das atividades de escrita inventada pelas crianças, os professores podem priorizar ações e mediações pedagógicas que as auxiliem no processo de compreensão do princípio alfabético.

A partir dos objetivos traçados, abordaremos os principais resultados em relação às mediações pedagógicas realizadas pelo adulto nas produções escritas das crianças de cinco anos. Logo após, refletiremos sobre as possíveis implicações desta investigação para a prática pedagógica, assim como os limites da pesquisa e deixaremos algumas sugestões para futuros estudos.

O objetivo do presente estudo foi caracterizar e analisar as estratégias de mediação pedagógica, nas produções escritas de crianças de cinco anos, que favoreçam a reflexão metalinguística implicada na aprendizagem inicial da língua escrita. Analisamos, ainda, o impacto dessas mediações na percepção da criança sobre o funcionamento do sistema de escrita alfabética.

À luz de Ferreiro e Teberosky (1985), Gomes e Morais (2013), Oliveira e Morais (2013), Ferreiro (2013), Alves Martins e Silva (1999), discutimos sobre as hipóteses de escrita das crianças rumo à compreensão do princípio alfabético da língua escrita. Na discussão sobre a reflexão metalinguística, dialogamos com Gombert (2003), Morais (2012) e Soares (2016). Assim, concordamos que as atividades dessa natureza, em que a criança é solicitada a refletir e analisar a linguagem, como, por exemplo, dizer como pensou para escrever uma palavra, tem implicações educacionais importantes, no sentido de gerar situações que venham a promover reflexões metalinguísticas. Nesse sentido, o processo interativo que constitui a realização de uma atividade proposta às crianças, a identificação das ideias compartilhadas e dos desafios cognitivos que surgem ao longo da discussão devem constituir o foco do professor, que, em uma perspectiva “vigostkiana”, precisa observar, no curso do desenvolvimento, aquilo que as crianças estão em vias de conquistar, tanto no que diz respeito às competências quanto aos conceitos que estão sendo formados no curso da aprendizagem escolar.

As pesquisas que abordam o tema sobre a mediação da escrita inventada em crianças de cinco anos, apresentadas no capítulo 2.4, atestam que a escrita inventada gera

transformações no pensamento da criança na medida em que mobiliza a sua atenção para as pautas sonoras das palavras e para a forma como se pode registrá-las. No entanto, buscamos aprofundar o estudo em dois aspectos ainda pouco explorados: quais informações são fornecidas às crianças no momento que realizam uma escrita inventada e quais processos psicolinguísticos são desencadeados. Dada a amplitude dos dados encontrados, demos, neste estudo, ênfase às questões relativas à mediação do adulto. Aquelas relacionadas aos processos psicolinguísticos das crianças foram tratadas indiretamente, uma vez que foi necessário observar as situações de interações em sua unicidade.

O presente estudo inova no que diz respeito ao foco da investigação: as mediações pedagógicas realizadas pelo adulto, no sentido de auxiliar as crianças a pensarem sobre o sistema de escrita. Adotamos a perspectiva da pesquisa intervenção com análise qualitativa dos processos de interação ocorridos ao longo do Programa Escrita Inventada, no qual as crianças, em grupos de quatro, foram levadas a escrever palavras coletivamente.

A pesquisa orientou-se pelas seguintes perguntas de investigação: Quais estratégias de mediação surgem nas interações entre adulto e crianças, considerando-se o contexto coletivo de escrita de palavras? Como as estratégias de mediação podem auxiliar as crianças em seus processos de reflexão sobre o funcionamento do sistema de escrita alfabética?

Quanto às estratégias de mediação, o exame das interações ocorridas no grupo de trabalho com as crianças permitiu-nos identificar dez categorias de intervenções, que se caracterizam a partir de funções específicas junto à elaboração das crianças: 1) *Gestão*; 2) *Questão - questão (Q1)*, para dirigir a atenção para a relação letra/som; *questão (Q2)*, para dirigir a atenção para a sequência ou a posição da letra na palavra; *questão (Q3)*, para dirigir a atenção para a quantidade de letras na palavra; e, por fim, *questão (Q4)*, para dirigir a atenção para o uso do espaço no papel; 3) *Sinalização - facilitar uma análise fonológica (S1)*, *facilitar uma análise entre as partes orais e as partes escritas das palavras (S2)*; 4) *Reelaboração - retomar (Re1)*, *sintetizar (Re2)*; 5) *Avaliação - desacordo explicitado pela pesquisadora/mediadora (A1)*, *reforço dos conhecimentos e das ideias elaboradas (A2) por elas*; 6) *Confronto*; 7) *Focalização*; 8) *Explicação - pedir uma explicação (E1)*, *explicação (E2)*; 9) *Modelagem*; 10) *Registro*.

O resultado das análises das interações ocorridas nos encontros do Programa Escrita Inventada revelaram que as crianças se apropriaram das formas de mediação utilizadas pela pesquisadora/mediadora. Elas demonstraram ser capazes de reconhecer o papel de colaborador que cada um desempenha na realização da tarefa coletiva, de modo a assumir, muitas vezes, o

comportamento de quem faz a intervenção, ou seja, agindo como mediador no processo interativo. O ambiente social torna-se fonte de modelos, a criança reconstrói as formas culturais assim como as interações com o adulto e os pares (VYGOTSKY, 2007). Os resultados também indicaram que as crianças realizaram um discurso autônomo entre si, com intervenções pertinentes que demonstram a apropriação do modelo do adulto. Dessa forma, a quantidade de ocorrências dos diferentes tipos de mediações nos encontros varia e dá-nos pistas de que as intervenções foram eficientes, pois as crianças começam a reproduzir espontaneamente o que tiveram por modelagem.

Em relação à segunda pergunta que orientou esta pesquisa - Como as estratégias de mediação podem auxiliar as crianças em seus processos de reflexão sobre o funcionamento do sistema de escrita alfabética? - foram comparadas às produções escritas das crianças na avaliação inicial e final, a partir da análise do nível conceitual de escrita e dos aspectos cognitivos evidenciados durante os encontros. Os resultados mostraram que todas as quatro crianças avançaram em suas hipóteses de escrita.

A análise dos comportamentos das crianças ao longo dos encontros do grupo e de suas produções escritas nas avaliações inicial e final sugerem que o Programa Escrita Inventada pode ter tido forte influência no processo de conceitualização das crianças. A categorização das mediações fez-nos refletir sobre a necessidade de o professor possuir um consistente repertório de mediação, ou seja, ter conhecimento sobre os esquemas que podem ser desencadeados a partir de uma pergunta bem formulada, que faça a criança pensar, focar a sua atenção, além de promover um conflito cognitivo de modo a apontar para o caminho da compreensão.

Futuros estudos poderiam testar o funcionamento do Programa Escrita Inventada no contexto de sala de aula, além de proporcionar aos educadores o acesso às estratégias de mediação identificados nesta pesquisa como ferramentas para auxiliar na aprendizagem das crianças.

## REFERÊNCIAS

- ALVES MARTINS, M. **Pré-história da aprendizagem da leitura**. Lisboa, Portugal: Instituto Superior de Psicologia Aplicada, 1994.
- ALVES MARTINS, M. et. al. Invented spelling activities in small groups and early spelling and reading. **Educational Psychology: an International Journal of Experimental Educational Psychology**, v. 36, n. 4, p. 738-752, ago. 2014.
- ALVES MARTINS, M. et. al. The impact of invented spelling on early spelling and reading. **Journal of Writing Research**, v. 5, n. 2, p. 215-237, 2013.
- ALVES MARTINS, M.; SILVA, C. O nome das letras e a fonetização da escrita. **Análise Psicológica**, Lisboa, v. 1, n. 17, p. 49-63, 1999.
- \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Phonological abilities and writing among Portuguese preschool children. **European Journal of Psychology of Education**, v. 21, n. 2, p. 163-182, 2006b.
- \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. The impact of invented spelling on phonemic awareness. **Learning and Instruction**, n. 16, p. 41-56, 2006a.
- BARBOSA, M. J. L. de F. **Análise de alguns episódios no processo de aquisição da escrita**. 2000. 136 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.
- BRANDÃO, C. S. da S. **A notação de vogais e consoantes em diferentes fases da psicogênese da escrita**. 2016. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: consciência fonológica**. Ouro Preto: Universidade Federal de Ouro Preto - CEAD, 2013.
- CABRAL, A. C. dos S. P. **Educação infantil: um estudo das relações entre diferentes práticas de ensino e conhecimentos das crianças sobre a notação alfabética**. 2013. 98 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.
- CAXIAS, A. da S. **A relação entre a consciência fonológica e a aquisição da escrita: ressignificando o processo de alfabetização**. 2015. 155 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal da Paraíba, Mamanguape, 2015.
- CID-PROENÇA, M.; SILVA-REIS, A.; ALVES MARTINS, M. Programas de escrita inventada desenvolvidos com crianças do pré-escolar. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, [S.l.], v. extra, n. 9, p. 29-33, nov. 2015.
- CORREA, J. A pesquisa-intervenção na investigação do aprendizado da escrita. In: CASTRO, L. R.; BESSET, V. L. (Orgs.). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: NAU, 2009. p. 274-293.
- CULIOLI, A. La Formalisation em Linguistique. **Cahies pour l'Analyse**, n. 9, p. 106-117, 1968.

FERREIRA, A. B. de H. **Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa**. 8. ed. Curitiba: Positivo: 2010.

FERREIRO, E. **Alfabetização em processo**. 20. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito: seleção de textos de pesquisa**. Tradução Rosana Malerba. São Paulo: Cortez, 2013.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1985.

GOMBERT, J. E. “Atividades metalinguísticas e aprendizagem da leitura”. In: MALUF, M. R. (Org.). **Metalinguagem e aquisição da escrita**. Contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 19-63.

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

GOMES, M. C.; MORAIS, A. G. **Psicogênese da escrita sob exame: reanálise do percurso evolutivo vivido por crianças desde a hipótese pré-silábica ao domínio da escrita alfabética**. Relatório de pesquisa. PROPESQ/CNPq. Recife: PROPESQ/CNPq, 2013. p. 1-19.

GONTIJO, C. M. M. **O processo de apropriação da linguagem escrita em crianças na fase inicial de alfabetização escolar**. 2001. 291 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

LEITE, T. M. S. B. R. **Alfabetização: evolução de habilidades cognitivas envolvidas na aprendizagem do sistema de escrita alfabética e sua relação com concepções e práticas de professores**. 2011. 297 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

LEVIN, I.; ARAM, D. Promoting early literacy via practicing invented spelling: a comparison of different mediation routines. **Reading Research Quarterly**, v. 458, p. 221-236, 2013.

LIMA, A. R. de. **Educação infantil e alfabetização: um olhar sobre diferentes práticas de ensino**. 2010. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife 2010.

MONTEIRO, S. Atividade didática. In: FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. B. (Orgs.). **Glossário CEALE – Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: UFMG, 2014a. p. 37-38.

\_\_\_\_\_. Escrita espontânea. In: FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. B. (Orgs.). **Glossário CEALE – Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: UFMG, 2014b. p. 107.

\_\_\_\_\_. Sequências e atividades pedagógicas para alfabetização. **Salto para o Futuro**, v. 23, p. 8-18, 2013.

MONTEIRO, S. M.; SOARES, M. Processos cognitivos na leitura inicial: relação entre estratégias de reconhecimento de palavras e alfabetização. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 449-66, 2014.

MOOJEN, S. et al. **CONFIAS – Consciência fonológica: instrumento de avaliação sequencial**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

MORAIS, A. G. de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

\_\_\_\_\_. **A apropriação do sistema de notação alfabética e o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica**. Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 175-192, set. 2004.

MORAIS, J. **A Arte de Ler**. Tradução Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1996.

OLIVEIRA, E. L. de; MORAIS, A. G. **Psicogênese da escrita sob exame: efeitos de diferentes formas de avaliação sobre os conhecimentos que as crianças revelam a respeito da escrita alfabética**. Relatório de pesquisa. PROPESQ/CNPq. Recife: PROPESQ/CNPq, 2013. p.1-19.

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

PIAGET, J. **A representação do mundo na criança**. 2. ed. Tradução Adail Ubirajara Sobral. Aparecida: Ideias & Letras, 2005.

RAVEN, J.; RAVEN, J. C.; COURT, J. H. **Manual for Raven's Progressive Matrices and Vocabulary Scale**. Section I. General Overview. Oxford: Oxford Psychologists Press, 1998.

READ, C. **Children's creative spelling**. London: Routledge and Kegan, 1986.

RIEBEN, L. et al. Effects of various early writing practices on reading and spelling. **Scientific Studies of Reading**, n. 9, p. 145-166, 2005.

RODRIGUES, L. L. **A complexidade das relações ortográfico-fônicas na aquisição da escrita: um estudo com crianças da educação infantil**. 2012. 179 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

SICCHERINO, L. A. F. **Consciência fonológica e aquisição da escrita: um estudo com crianças do 1º ano do ensino fundamental**. 2017. 81 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

SILVA, C. **Bateria de provas fonológicas**. Lisboa: ISPA, 2008.

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

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

SOUSA, M. A. F. de. Da fala à escrita: os saberes da oralidade e o início de produção da escrita escolar. **Revista Letra Magna** [online], ano 4, n. 6, p. 1-18, 2007. Disponível em: <<http://www.letramagna.com/falaescrita.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2018.

SPINILLO, A. G.; LAUTERT, S. Pesquisa-intervenção em psicologia do desenvolvimento cognitivo: Princípios metodológicos, contribuição teórica e aplicada. In: CASTRO, L. R.; BESSET, V. L. (Orgs.). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: NAU, 2009. p. 294-321.

VEGAS, C. D. **La escritura colaborativa em educación infantil**. Estrategias para El trabajo en el aula. Barcelona: Cuadernos de educación, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Organizadores Michael Cole et al. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e Linguagem.** Tradução Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

APÊNDICE A - Protocolo de respostas – pesquisa mediação na produção escrita das crianças em idade pré-escolar

Protocolo de respostas – pesquisa mediação na produção escrita das crianças em idade pré-escolar

NOME DA CRIANÇA:

IDADE:

DATA:

CONSCIÊNCIA SILÁBICA

S1- SÍNTESE		S2- SEGMENTAÇÃO		S3- IDENT. INICIAL		S4- IDENT. FINAL		S5- PRODUÇÃO INICIAL	
0	1	0	1	0	1	0	1	0	1
T		T		T		T		T	

POSSIBILIDADE- 20

ACERTOS-

CONHECIMENTO DE LETRAS

A	R	C	W	F	T	H	J	O	
L	V	E	M	Q	G	I	U	K	26
X	Z	Y	B	D	N	P	S	TOTAL	

LEITURA DE PALAVRAS

BOLA	
VILA	
TIME	
MALA	
FIO	
DEDO	
PAU	
LATA	
TOTAL (8)	

## APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezados pais ou responsáveis,

Seu(sua) filho(a) está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), de uma pesquisa educacional intitulada “A mediação pedagógica na escrita inventada da criança”. A referida pesquisa tem como objetivo identificar e analisar estratégias de mediação pedagógica em produções de escritas inventadas, que provocam na criança a reflexão sobre a relação entre a oralidade e a escrita e o avanço na compreensão do sistema alfabético de escrita.

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

Serão realizadas observações e filmagens das atividades das crianças nos encontros de Escrita Inventada, durante os meses de outubro e novembro. Ao longo do processo da pesquisa serão realizados, ainda, dois testes diagnósticos do processo de aquisição da língua escrita. Os vídeos serão tratados de forma anônima e confidencial e a privacidade das crianças será assegurada com a substituição de seu nome por um termo escolhido de forma aleatória. Em nenhum momento o nome de seu(sua) filho (a) será divulgado. Os dados coletados serão utilizados apenas nesta pesquisa e os resultados poderão ser divulgados em livro, eventos e/ou revistas científicas. Todo material desta pesquisa ficará sob a responsabilidade do pesquisador assistente e após cinco anos será destruído.

A participação de seu (sua) filho (a) é voluntária, isto é, a qualquer momento ele(a) poderá se recusar a participar das atividades previstas, sem nenhum prejuízo ou constrangimento.

Você não terá nenhum custo ou quaisquer compensações financeiras. Segundo a Resolução 466/12, toda pesquisa envolve riscos. Ao participar dessa pesquisa, por exemplo, as crianças poderão sentir cansaço ou indisposição para participar das atividades. Caso isso aconteça, as atividades serão suspensas até ocasião em que a criança manifestar disposição para participar das atividades.

O benefício relacionado à sua participação será de contribuir para aumentar o conhecimento científico na área de educação, especialmente para as reflexões sobre a escrita e práticas

acadêmicas em contexto de intercâmbio estudantil. Você receberá uma via deste termo, no qual consta o celular, e-mail e endereço dos pesquisadores responsáveis, podendo tirar as suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Disponibilizamos, ainda, os dados do Comitê de Ética em Pesquisa (COEP), na UFMG, órgão que visa garantir e resguardar a integridade e os direitos dos participantes. Poderá consultá-lo em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa.

Se você se sentir esclarecido em relação à proposta e concordar com a participação desta pesquisa, peço-lhe a gentileza de rubricar todas as páginas, assinar e devolver este termo de consentimento. Você receberá uma via deste documento.

Responsáveis: Sara Mourão Monteiro

Pesquisadora responsável

Tel.: (31) 34096191 - (31)99958-2485

Mourao.sara@gmail.com

ENDEREÇO: Av. Antônio Carlos, 6627

Faculdade de Educação, Campus Pampulha

- Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP:

31.310-340

Paula Moreira Martins de Oliveira Lanza

Pesquisadora assistente

Tel.: (31)99996-1939

paulamlanza@gmail.com

ENDEREÇO: Rua Ártica, 450, Bairro

Caiçara, Belo Horizonte, MG – Brasil.

CEP.: 30770-360

Estando consciente dos objetivos e procedimentos dessa pesquisa, concordo com a participação do meu filho(a) ou a criança pela qual sou responsável.

Nome da criança: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável

Belo Horizonte, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2016.

ANEXO A – Aprovação do projeto e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelo  
Comitê de Ética em Pesquisa – UFMG - COEP



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - COEP**

**Projeto: CAAE – 62203716.6.0000.5149**

**Interessado(a): Profa. Sara Mourão Monteiro  
Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino  
Faculdade de Educação- UFMG**

**DECISÃO**

O Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG – COEP aprovou, no dia 07 de dezembro de 2016, o projeto de pesquisa intitulado “**A mediação pedagógica na escrita inventada da criança**”, bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

O relatório final ou parcial deverá ser encaminhado ao COEP um ano após o início do projeto através da Plataforma Brasil.

  
Profa. Dra. Vivian Resende  
Coordenadora do COEP-UFMG