

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA

Tarsis Matarelle Dias Cotta

**APROPRIAÇÃO DE SÍLABAS COMPLEXAS NA ALFABETIZAÇÃO: um
estudo comparativo entre o 1º e o 6º ano do ensino fundamental em uma escola
pública**

Belo Horizonte

2025

Tarsis Matarelle Dias Cotta

APROPRIAÇÃO DE SÍLABAS COMPLEXAS NA ALFABETIZAÇÃO: um estudo
comparativo entre o 1º e o 6º ano do ensino fundamental em uma escola pública

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência (Promestre), na linha de pesquisa de Alfabetização e Letramento, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – FaE/UFMG, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação e Docência.

Orientadora: Profa. Dra. Valéria Barbosa Machado

Belo Horizonte

2025

C846a
T

Cotta, Tarsis Matarelle Dias, 1998-

Apropriação de sílabas complexas na alfabetização [manuscrito] : um estudo comparativo entre o 1º e o 6º ano do ensino fundamental em uma escola pública / Tarsis Matarelle Dias Cotta. -- Belo Horizonte, 2025.
120 p. : enc., il., color.

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

[Inclui apêndice com recurso educacional com o título: Guia de mediações pedagógicas para desenvolver a apropriação do sistema de escrita no 6º ano].

Orientadora: Valeria Barbosa Machado.

Bibliografia: f. 89-92.

Apêndices: f. 93-118.

Anexos: f. 119-120.

1. Educação -- Teses. 2. Alfabetização -- Teses. 3. Escrita -- Estudo e ensino (Ensino fundamental) -- Teses. 4. Língua portuguesa -- Ortografia e silabação -- Estudo e ensino (Ensino fundamental) -- Teses.

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

CDD- 372.412

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

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



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FAE - COLEGIADO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DO ALUNO TARSIS MATARELLE DIAS COTTA

Realizou-se, no dia 06 de junho de 2025, às 14 horas, Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 622ª defesa de dissertação, intitulada *"APROPRIAÇÃO DE SÍLABAS COMPLEXAS NA ALFABETIZAÇÃO: um estudo comparativo entre o 1º e o 6º ano do ensino fundamental em uma escola pública"*, apresentado por TARSIS MATARELLE DIAS COTTA, número de registro 2023658548, graduado no curso de PEDAGOGIA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Valeria Barbosa Machado - Orientador(a) (Universidade Federal de Minas Gerais), Prof(a). Sara Mourão Monteiro (Universidade Federal de Minas Gerais), Prof. Gilcinei Teodoro Carvalho (Universidade Federal de Minas Gerais).

A Comissão considerou a dissertação:

Aprovada.

Reprovada.

Título do Recurso Educacional:

Guia de mediações pedagógicas para desenvolver a apropriação do sistema de escrita no 6o ano.

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

Belo Horizonte, 06 de junho de 2025.

Prof(a). Valeria Barbosa Machado (Doutora)

Prof(a). Sara Mourão Monteiro (Doutora)

Prof. Gilcinei Teodoro Carvalho (Doutor)



Documento assinado eletronicamente por **Gilcinei Teodoro Carvalho, Professor do Magistério Superior**, em 13/06/2025, às 09:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Sara Mourão Monteiro, Professora do Magistério Superior**, em 16/06/2025, às 17:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Valeria Barbosa Machado, Professora do Magistério Superior**, em 17/06/2025, às 21:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador 4248112 e o código CRC AE3B33A2.

AGRADECIMENTOS

Acima de tudo, agradeço a Deus, meu sustento e guia em todos os momentos. Sua misericórdia, amor e bondade me acompanharam em cada passo desta jornada. *“Pois todas as coisas vêm dele, existem por meio dele e são para ele. A ele seja a glória para sempre!”* (Romanos 11:36).

Ao meu amado, Marcelo, meu companheiro de vida, agradeço por todo amor, pela escuta sempre atenta, paciência nos momentos mais desafiadores, dedicação incansável, palavras de ânimo e por nunca soltar minha mão. Seu apoio foi fundamental para que eu chegasse até aqui.

Aos meus queridos pais, Renata e Jeferson, minha eterna gratidão por tudo o que sou. Vocês sempre acreditaram em mim e, com muito amor, me ensinaram o valor da educação. Obrigada por cada gesto de cuidado, por cada renúncia e por sempre me proporcionarem o melhor.

À professora Dr.^a Valéria Barbosa, minha orientadora desde 2016, meu carinho e admiração profundos. Caminhar ao seu lado foi um privilégio. Com você, aprendi a importância de lutar por uma educação de qualidade — ensinamento que levo comigo.

Aos professores do Promestre, deixo meu sincero agradecimento, em especial às queridas professoras da linha de pesquisa em Alfabetização e Letramento: Dr.^a Daniela Montuani, Dr.^a Sara Mourão e Dr.^a Francisca Maciel. Cada uma de vocês contribuiu de maneira única e valiosa para a minha formação. Às minhas colegas de linha, obrigada pela parceria, pelas trocas generosas e por dividirem comigo tantos momentos de afeto e aprendizado.

Ao Grupo de Pesquisa em Alfabetização (GPA/Ceale/FaE/UFMG), agradeço as discussões tão ricas que ajudaram a dar forma e profundidade à minha pesquisa. Ao professor Dr. Gilcinei Teodoro Carvalho, muito obrigada pelas contribuições cuidadosas e tão significativas para este trabalho.

À equipe do Colégio Nossa Senhora da Piedade — professores, coordenadora Alessandra e diretora Kelly — meu carinho e gratidão pelo acolhimento e apoio às minhas demandas acadêmicas. À minha querida turma de 2023 e suas famílias. Agradeço também às queridas professoras, à coordenadora Gracinha, ao Frei Vicente e ao Frei Oton, pela calorosa acolhida no Colégio Santo Antônio e pela oportunidade de vivenciar, de forma tão rica, o trabalho com o 1º ano do Ensino Fundamental.

Com muito afeto, agradeço aos estudantes que participaram da pesquisa, aos professores e supervisores do Instituto de Educação de Minas Gerais, meu sincero agradecimento por me permitirem aprender com cada um de vocês.

Esta pesquisa é o resultado de uma vivência que se estende desde o período da graduação, um sonho realizado, e sou muito grata por ter vivido essa experiência. Hoje, ao olhar para essa trajetória, meu coração se enche de gratidão por cada pessoa que, com palavras de encorajamento, gestos de carinho ou simples presença, tornou possível essa realização.

Muito obrigada a todos vocês!

Parece-me que as crianças escutam a sílaba como se fosse um acorde musical produzido por vários instrumentos. É a escrita que obriga a considerar esses sons simultâneos como se fossem sucessivos.

Emilia Ferreiro, 2013, p. 73.

RESUMO

Esta dissertação, de natureza qualitativa, teve como objetivo investigar se os estudantes que participaram do Programa de Escrita Inventada, implementado em 2018, consolidaram o domínio de estruturas silábicas com os padrões CV [nasal], CVC e CCV após cinco anos. Para isso, foram localizados 13 dos 27 participantes da pesquisa de intervenção pedagógica realizada em 2018, e com eles foram realizados, em 2023, diagnósticos de leitura e escrita, além de entrevistas semiestruturadas. A fundamentação teórica da pesquisa foi organizada em três eixos principais: a apropriação do sistema de escrita, o desenvolvimento da escrita e a influência das estruturas silábicas nesse processo. Os instrumentos de coleta de dados incluíram uma entrevista semiestruturada, voltada à compreensão das experiências escolares dos estudantes entre 2018 e 2023, e duas atividades diagnósticas de escrita – uma com as mesmas palavras utilizadas na intervenção de 2018 e outra com palavras que contemplam diferentes estruturas silábicas. A análise dos registros de 2018 revelou estratégias como omissões ou substituições de elementos silábicos (ataque ou coda), troca de posições e simplificações das estruturas complexas. No que tange aos objetivos da pesquisa, os estudantes, em 2023, demonstraram domínio nas estruturas CV [nasal], CVC e CCV. Como recurso educacional resultante da pesquisa, foi elaborado um guia didático, intitulado “Guia de mediações pedagógicas para desenvolver a apropriação do sistema de escrita no 6º ano”, voltado para professores do 6º ano que trabalham com estudantes em processo de alfabetização. O material apresenta o desenvolvimento de um programa de intervenção com diferentes gêneros textuais, oferece sugestões de mediações pedagógicas e orientações sobre a apropriação do sistema de escrita.

Palavras-chave: Estruturas silábicas. Sílabas complexas. Alfabetização no 1º e 6º ano. Mediação pedagógica.

ABSTRACT

This qualitative dissertation aimed to investigate whether the students who participated in the Invented Spelling Program, implemented in 2018, had consolidated their mastery of syllabic structures with the patterns CV [nasal], CVC, and CCV after five years. To this end, 13 of the 27 participants from the 2018 pedagogical intervention research were located, and in 2023, reading and writing assessments were conducted with them, in addition to semi-structured interviews. The theoretical framework of the study was organized around three main axes: the appropriation of the writing system, the development of writing, and the influence of syllabic structures in this process. The data collection instruments included a semi-structured interview aimed at understanding the students' school experiences between 2018 and 2023, and two writing diagnostic activities—one using the same words from the 2018 intervention, and another using words that included different syllabic structures. The analysis of the 2018 records revealed strategies such as omissions or substitutions of syllabic elements (onset or coda), position swaps, and simplification of complex structures. Regarding the research objectives, the students demonstrated, in 2023, mastery of the CV [nasal], CVC, and CCV structures. As an educational resource resulting from the study, a didactic guide was developed, titled “Pedagogical Mediation Guide for Developing the Appropriation of the Writing System in the 6th Grade,” aimed at 6th-grade teachers working with students in the process of literacy acquisition. The material presents the development of an intervention program with different text genres, offers suggestions for pedagogical mediation, and provides guidance on the appropriation of the writing system.

Keywords: Syllabic structures. Complex syllables. Literacy in 1st and 6th grades. Pedagogical mediation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Estrutura hierárquica da sílaba	37
Figura 2 – Conjunto de estruturas silábicas derivadas da sílaba CV	38
Figura 3 – Registros da palavra “campo”	57
Figura 4 – Registros da palavra “gravura”	58
Figura 5 – Registros da palavra “claro”	59
Figura 6 – Registros da palavra “peteca”	61
Figura 7 – Registros das palavras “verde” e “caderno”	61
Figura 8 – Registros das palavras “bloco” e “dupla”	63
Figura 9 – Registros da palavra “dupla”	63
Figura 10 – Palavras com sílabas CVC com R ou S no diagnóstico postergado	69
Gráfico 1 – Registros ortográficos nos diagnósticos de escrita	71
Figura 11 – Escrita pré-silábica/pré-fonetizante de e Emerson no diagnóstico inicial	74
Figura 12 – Escrita silábica com valor sonoro do participante Emerson no pós-teste postergado	76
Figura 13 – Escrita alfabética do participante Emerson no diagnóstico postergado	77

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Publicações selecionadas	26
Quadro 2 – Publicações brasileiras sobre o Programa de Escrita Inventada e a mediação pedagógica	32
Quadro 3 – Propriedades do SEA que o aprendiz precisa reconstruir para se tornar alfabetizado	34
Quadro 4 – Padrões silábicos do português	39
Quadro 5 – Registro de cada hipótese de escrita da palavra DADO	45
Quadro 6 – Palavras aplicadas no diagnóstico de escrita	50
Quadro 7 – Palavras avaliadas no teste de seleção	55
Quadro 8 – Palavras utilizadas nos diagnósticos em 2018	60
Quadro 9 – Registros das palavras com sílabas CVC com R ou S	66
Quadro 10 – Registros das palavras com sílabas M ou N pós-vocálicos	67
Quadro 11 – Registros das palavras com sílabas CCV com L ou R	67
Quadro 12 – Registros das palavras com sílabas CCV com L ou R no pós-teste postergado	70
Quadro 13 – Relação entre hipótese de escrita e quantidade de crianças no diagnóstico inicial de 2018	75
Quadro 14 – Escritas e estratégias de registros das estruturas silábicas	83

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Publicações encontradas na revisão de literatura	26
Tabela 2 – Quantitativo do banco de dados	51
Tabela 3 – Quantitativo de acertos nas palavras avaliadas	81

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEALE	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
CEP/UFMG	Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais
CONFIAS	Consciência Fonológica Instrumento de Avaliação Sequencial
GPA	Grupo de Pesquisa em Alfabetização
ISPA	Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida
OMS	Organização Mundial da Saúde
PEI	Programa de Escrita Inventada
PET	Plano de Estudo Tutorado
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
SEE/MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1. A APROPRIAÇÃO DAS ESTRUTURAS SILÁBICAS E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	25
1.1 <i>Contribuições acadêmicas relacionadas ao tema da pesquisa</i>	25
1.2 <i>A prática da escrita inventada no contexto do PEI</i>	29
1.3 <i>Fundamentação teórica</i>	33
1.3.1 <i>Apropriação do sistema de escrita</i>	34
1.3.2 <i>Desenvolvimento da escrita</i>	35
1.3.3 <i>A influência da estrutura silábica para a apropriação do sistema de escrita</i>	37
2. PERCURSO METODOLÓGICO	43
2.1 <i>Etapas do desenvolvimento: instrumentos para a coleta de dados</i>	49
2.2 <i>Armazenamento e análise dos dados</i>	50
2.3 <i>Recurso Educacional</i>	51
3. ANÁLISE DAS ESCRITAS PRODUZIDAS EM 2018 PELAS CRIANÇAS	54
3.1 <i>Análise do diagnóstico para seleção realizado em 2018</i>	55
3.2 <i>Análises dos diagnósticos do grupo de crianças com escrita silábico-alfabética e alfabética em 2018</i>	59
3.2.1 <i>Análise do diagnóstico inicial realizado em 2018 (escrita silábico-alfabética e alfabética)</i>	60
3.2.2 <i>Análise do diagnóstico final realizado em 2018 (escrita silábico-alfabética e alfabética)</i>	64
3.2.3 <i>Análise do diagnóstico postergado realizado em 2018 (escrita silábico-alfabética e alfabética)</i>	68
3.3 <i>Análises dos diagnósticos do grupo de crianças com escritas no início da fonetização em 2018</i>	72
3.3.1 <i>Análise do diagnóstico inicial em 2018 com crianças no início da fonetização</i>	74
3.3.2 <i>Análise do diagnóstico final e diagnóstico postergado realizados em 2018</i>	76
4. ANÁLISE COMPARATIVA DAS ESCRITAS: 2018 E 2023	79
4.1 <i>Entrevista com os participantes do Programa de Escrita Inventada em 2023</i>	79
4.2 <i>Análise dos registros escritos em 2023</i>	81
CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
REFERÊNCIAS	89
Apêndice A – Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa Da UFMG	93
Apêndice B – Carta de anuência	94
Apêndice C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	95

Apêndice D – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.....	97
Apêndice E – Recurso Educacional	101
ANEXO A – Roteiro de entrevista com os estudantes	119
ANEXO B – Texto para avaliar a leitura dos estudantes do 6º ano	120

INTRODUÇÃO

Os conhecimentos, verbalizações e atitudes das crianças em relação à linguagem escrita têm sido um foco central de estudos em diversas áreas, como a psicologia, a linguística e a educação, influenciando intervenções pedagógicas desde a segunda metade do século XX. Esse interesse se intensificou a partir dos estudos pioneiros de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, que, baseadas no construtivismo piagetiano, demonstraram que a criança não é um agente passivo no processo de alfabetização, mas um sujeito ativo que formula e reformula hipóteses sobre o funcionamento da escrita. Diferente da abordagem mecanicista e associacionista, que reduzia a aprendizagem da escrita à memorização e repetição de correspondências entre sons e grafias, pesquisas na área da psicologia, da linguística e da educação passaram a conceber a escrita como um sistema de representação da língua, que deve ser apropriado de maneira reflexiva e significativa. Nessa perspectiva, a criança:

[...] se coloca problemas, constrói sistemas interpretativos, pensa, raciocina e inventa, buscando compreender esse objeto social particularmente complexo que é a escrita, tal como ela existe em sociedade. (Ferreiro, [1981] 2011, p.11).

A reflexão sobre a criança em interação com o sistema de escrita, como foco de pesquisa, teve início na minha vida acadêmica durante a graduação em Pedagogia, em disciplinas voltadas para o ensino dos processos de alfabetização e letramento. Meu interesse pelo tema foi tanto que, em 2017, integrei-me ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no subprojeto Pedagogia/Anos Iniciais. Esse programa oferece aos estudantes das licenciaturas a oportunidade de atuar na rede pública sob a orientação de professores da graduação.

Da minha experiência com projeto de extensão/ensino (PIBID), atuei como auxiliar em duas pesquisas coordenadas pela Profa. Dra. Valéria Barbosa, ambas voltadas para a investigação do processo de alfabetização de crianças de 6 e 7 anos. Os estudos foram conduzidos em uma escola pública de Belo Horizonte/MG e utilizaram como metodologia o Programa de Escrita Inventada (PEI). O primeiro estudo teve como foco crianças que se encontravam em um estágio fonetizante da escrita, enquanto o segundo investigou crianças que operavam com hipóteses pré-fonetizantes.

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1984), as crianças percorrem diferentes níveis conceituais da escrita antes de compreenderem plenamente o princípio alfabético. A hipótese pré-silábica (ou pré-fonetizante) caracteriza-se pelo desconhecimento da correspondência entre grafemas e

fonemas. Nessa fase, as crianças podem acreditar que a escrita representa ideias ou objetos e, por isso, tendem a usar letras aleatórias ou pseudoletas sem uma relação clara com a fala. Já no estágio fonetizante marca um avanço no processo de alfabetização, pois a criança passa a reconhecer que há uma relação entre letras e sons, ainda que de forma incompleta. Nesse estágio, a escrita pode apresentar uma letra para cada sílaba da palavra, demonstrando um início de análise da estrutura sonora da língua. Sobre a transição entre os níveis, Soares (2016) reforça que é resultado da interação entre a criança e o meio alfabetizador. A apropriação do princípio alfabético ocorre gradualmente, à medida que a criança desenvolve sua consciência fonológica e é exposta a situações didáticas que favorecem a reflexão sobre o sistema de escrita.

O Programa de Escrita Inventada, utilizado nas pesquisas em que atuei, propõe justamente um ambiente de exploração e problematização da escrita, permitindo que as crianças avancem em suas concepções e desenvolvam uma compreensão mais estruturada da relação entre fala e escrita.

Desta forma, o procedimento metodológico das pesquisas envolveu a aplicação de atividades diagnósticas antes e após as sessões do Programa de Escrita Inventada, as quais consistiam na escrita de palavras, conforme descrito por Barbosa e Montuani (2020). A investigação resultou na construção de um banco de dados contendo mais de dois mil registros, incluindo vídeos, transcrições e produções escritas, que serviu como base para o desenvolvimento da presente pesquisa.

A partir da minha experiência como auxiliar de pesquisa, passei a integrar o Grupo de Pesquisa em Alfabetização (GPA), vinculado ao Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE). Esse grupo foi criado por meio de uma parceria entre professores da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), no Brasil, e do Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida (ISPA), em Lisboa, Portugal. As pesquisas desenvolvidas pelo GPA têm investigado a aplicação do Programa de Escrita Inventada em diferentes contextos educacionais, abrangendo a Educação Infantil, os anos iniciais do Ensino Fundamental e a alfabetização de Jovens e Adultos, consolidando-se como uma referência nos estudos sobre alfabetização e letramento.

As pesquisas sobre o Programa de Escrita Inventada reforçaram a concepção de que o sujeito em processo de aprendizado de fato reconstrói o sistema de escrita e se coloca em interação com ele, pois a escrita inventada evidencia a reciprocidade entre a conceitualização da escrita,

consciência fonológica e o conhecimento de letras, favorecendo a compreensão do princípio alfabético. Considerando as potencialidades do Programa de Escrita Inventada e do banco de dados da pesquisa, ao qual me engajei em 2018, realizei um trabalho de conclusão de curso, orientado pela professora Valéria Barbosa, sobre as contribuições dessa metodologia de pesquisa para o processo de apropriação do princípio alfabético de crianças de 6 anos.

O trabalho de finalização de curso, intitulado “A apropriação do princípio alfabético por crianças de 6 anos: contribuições do Programa de Escrita Inventada”, tinha como objetivo analisar o processo de apropriação do princípio alfabético por crianças do 1º ano do Ciclo de Alfabetização de uma escola pública, a partir das contribuições do Programa de Escrita Inventada. Fundamentado na Psicogênese da Língua Escrita (Ferreiro & Teberosky, 1984) e em estudos sobre consciência fonológica (Morais, 2019), o estudo investigou o impacto da escrita inventada como estratégia pedagógica para o desenvolvimento da alfabetização.

A pesquisa, de natureza qualitativa e interventiva, foi realizada com 11 crianças de 6 anos, que, no início do estudo, apresentavam predominantemente hipóteses pré-silábicas de escrita. Para a coleta de dados, foram aplicados: (i) o Teste de Consciência Fonológica (CONFIAS [Moojen, 2003]); (ii) um pré-teste de escrita com nove palavras; (iii) oito sessões de escrita colaborativa, mediadas pela pesquisadora; e (iv) pós-testes, para avaliar os avanços na apropriação do princípio alfabético. Durante as sessões, foram analisadas as estratégias de mediação pedagógica utilizadas pela pesquisadora e as verbalizações produzidas pelas crianças.

Os resultados da pesquisa indicaram que a participação no Programa de Escrita Inventada contribuiu significativamente para o avanço da compreensão do sistema de escrita alfabética. As principais evidências apontam que: (i) houve progresso na segmentação da fala em sílabas, facilitando a correspondência entre fonemas e grafemas; (ii) as crianças evoluíram em suas hipóteses de escrita, transitando dos níveis pré-silábico para silábico e silábico-alfabético; (iii) a consciência fonológica foi ampliada, com avanços na identificação e manipulação de sílabas e fonemas; e (iv) os participantes demonstraram maior engajamento na análise e comparação de escritas, promovendo uma aprendizagem mais reflexiva e autônoma.

As estratégias de mediação são intervenções realizadas pela pesquisadora durante as sessões do Programa de Escrita Inventada, com o objetivo de favorecer a reflexão metalinguística das crianças acerca do sistema de escrita alfabética. Essas estratégias estão fundamentadas no conceito de *scaffolding*, termo desenvolvido por Wood, Bruner e Ross (1976), que define a

mediação pedagógica como um suporte temporário que auxilia a aprendizagem e é retirado gradualmente à medida que o aluno desenvolve autonomia e se apropria do conhecimento. A perspectiva adotada também se baseia nos estudos de Vygotsky (1998), que destaca a importância da zona de desenvolvimento proximal, enfatizando que a interação com um mediador mais experiente impulsiona o avanço cognitivo da criança.

A partir da análise das interações entre pesquisadora e crianças ao longo das sessões no trabalho de conclusão de curso, foram identificadas oito categorias de estratégias de mediação, descritas a seguir.

1. Gestão: que consiste na administração das interações entre as crianças e na organização da atividade de escrita colaborativa. A pesquisadora intervém para garantir que todos os participantes contribuam com a construção da escrita e para estruturar a dinâmica do grupo.

Exemplo: *“Deixa o Kauan ler primeiro e depois passa para o César.”*

2. Questão: estratégia que envolve a formulação de perguntas que incentivam a reflexão das crianças sobre a relação entre fala e escrita. A pesquisadora instiga os alunos a argumentarem sobre suas escolhas, promovendo um ambiente interativo e investigativo.

Exemplo: *“Nós vamos escrever a palavra VELA. Quais letras vocês acham que precisamos usar?”*

3. Confronto: este ocorre quando a pesquisadora apresenta diferentes escritas para a mesma palavra e solicita que as crianças analisem as alternativas, levando-as a refletir sobre suas hipóteses de escrita. Essa estratégia estimula o pensamento crítico e a revisão de conceitos.

Exemplo: *“Temos duas formas de escrever essa palavra. Qual delas está correta? Por quê?”*

4. Retomada: que consiste na repetição de verbalizações ou hipóteses já formuladas pelos alunos, destacando ideias relevantes que podem contribuir para a reflexão coletiva. Essa estratégia auxilia na reorganização dos conceitos e favorece a construção de novas compreensões sobre a escrita.

Exemplo: *“O Dênis falou que a palavra PENA começa com P. Vocês concordam?”*

5. Pista: a pesquisadora fornece indicações fonológicas ou ortográficas para auxiliar a reflexão dos alunos sobre a escrita das palavras. Essa mediação pode envolver o prolongamento de fonemas, a segmentação silábica ou o uso de gestos para representar os sons da fala.

Exemplo: “*Vamos falar bem devagar: VE-LA... VE... Qual letra faz esse som?*”

6. Explicação: esta é utilizada para esclarecer regras e convenções do sistema de escrita alfabética, fornecendo informações explícitas sobre ortografia e relações entre grafemas e fonemas. Essa estratégia é empregada especialmente quando as crianças demonstram dificuldades conceituais.

Exemplo: “*A letra L, que é essa letra que dobra a língua, junto com o A, forma LA.*”

7. Feedback: que consiste na validação ou contestação das hipóteses das crianças, seja por meio de reforço positivo, correções ou indicações para ajustes na escrita. Essa mediação contribui para que os alunos compreendam se suas respostas estão corretas ou necessitam de revisão.

Exemplo: “*Muito bem, Dênis! Você percebeu que PENA começa com P!*”

8. Registro: este refere-se ao momento em que a pesquisadora transcreve a escrita das palavras conforme as decisões do grupo, permitindo a análise posterior e a comparação com a ortografia convencional. Esse processo auxilia no reconhecimento das diferenças entre a escrita inventada e a escrita normativa.

Exemplo: “*Vou escrever exatamente como vocês disseram: VE-LA.*”

Os dados analisados demonstram que as estratégias de mediação desempenham um papel central na apropriação do princípio alfabético pelas crianças. Observou-se que: (1) as estratégias gestão, questão e confronto foram predominantes nas primeiras sessões, pois as crianças ainda estavam consolidando suas hipóteses iniciais de escrita; (2) as estratégias de pista e explicação foram mais frequentes à medida que os alunos avançavam na consciência fonológica e na relação grafema-fonema; (3) o uso das estratégias retomada e feedback contribuiu significativamente para o reforço da aprendizagem, favorecendo a estabilização de conceitos sobre a escrita alfabética; e (4) o registro da escrita colaborativa possibilitou a análise e comparação das palavras, promovendo o desenvolvimento da reflexão metalinguística.

Dessa forma, os resultados evidenciam que a mediação pedagógica intencional facilita a transição das crianças entre os diferentes níveis de compreensão do sistema de escrita, auxiliando na evolução da escrita pré-silábica para silábica e silábico-alfabética. Além disso, as interações promovidas pela escrita inventada mostraram-se eficazes para estimular a autonomia das crianças na construção do conhecimento sobre a linguagem escrita.

A análise das sessões do PEI também permitiu a identificação de diferentes tipos de verbalizações produzidas pelas crianças durante a construção coletiva da escrita. Essas verbalizações refletem a tomada de consciência sobre a estrutura da língua escrita e indicam níveis distintos de reflexão metalinguística.

A classificação das verbalizações baseia-se em estudos sobre consciência fonológica e alfabetização (Morais, 2019; Soares, 2016) e foi adaptada a partir das interações observadas entre as crianças ao longo das sessões do PEI. Foram identificadas cinco categorias principais de verbalizações, conforme descrito a seguir.

1. Pronúncia da palavra ou das sílabas: essa verbalização ocorre quando a criança recorre à pronúncia da palavra ou das sílabas que a compõem para auxiliar na escrita. Ao segmentar oralmente os sons da palavra, o aprendiz demonstra consciência sobre a relação entre a fala e a escrita, favorecendo a análise fonológica explícita.

Exemplo:

Pesquisadora: “E para escrever a palavra DEDO, basta a letra D?”

Crianças: “Não!”

Amanda: “DEDO”.

Amanda: “Do, do. Do?”

Dênis: “Do, do”.

Dênis: “O”.

Esse tipo de verbalização é essencial para o avanço na compreensão do princípio alfabético, pois permite à criança identificar a estrutura sonora da palavra e associá-la às correspondências grafema-fonema (Soares, 2016).

2. Identificação de letras: refere-se ao momento em que a criança indica uma ou mais letras que acredita serem necessárias para representar a palavra escrita. Essa identificação pode ocorrer de três formas principais: (i) Testagem de hipóteses: a criança nomeia letras sem

correspondência fonética exata, explorando possibilidades gráficas; (ii) Correspondência parcial: a criança propõe letras que possuem relação sonora com a palavra, mas ainda não de forma convencional; (iii) Justificativa baseada em conhecimento prévio: a criança faz associações entre a letra e palavras conhecidas, utilizando analogias.

Exemplo: Dênis: “*D de Daniela e Dênis*”.

Essa verbalização demonstra o avanço da criança no reconhecimento de letras e na construção de relações entre som e escrita (Ferreiro; Teberosky, 1984).

3. Concordância ou discordância de verbalizações: Esse tipo de verbalização ocorre quando as crianças concordam ou discordam das hipóteses propostas pelos colegas, podendo ou não apresentar justificativas para suas respostas. Essa interação fortalece a reflexão coletiva sobre a escrita e permite que as crianças comparem diferentes hipóteses.

Exemplo:

Cézar: “*A palavra PAPO começa com G*”.

Dênis: “*Olha se PAPO começa com G. PA... PO*”.

Esse tipo de verbalização demonstra argumentação e análise crítica, elementos essenciais para a alfabetização (Morais, 2019).

4. Leitura de verificação: após a construção da escrita inventada, as crianças realizam a leitura do que foi escrito, utilizando estratégias de identificação de letras, segmentação silábica e verificação da palavra. Essa verbalização permite que os alunos confirmem ou revisem suas hipóteses.

Exemplo:

Pesquisadora: “*Como que lê aqui [registro: EA]?*”

Dênis: “*VE-LA*”.

Amanda: “*Já está escrito!*” [registro: EA]

Dênis: “*Vamos ver do outro grupo*”.

Pesquisadora: “*Não, eu quero que vocês leiam primeiro*”

Dênis: “*VE*” [aponta para E] – “*LA*” [aponta para A].

Amanda: “*VE*” [aponta para E] – “*LA*” [aponta para A].

Kauan: “VE” [aponta para E] – “LA” [aponta para A].

Essa verbalização contribui para a autorregulação da aprendizagem, permitindo que as crianças percebam eventuais erros e ajustem suas estratégias de escrita (Soares, 2016).

5. Comparação de escritas: a comparação de escritas ocorre quando as crianças analisam diferentes registros de palavras e comparam suas produções com a ortografia convencional. Esse processo favorece a percepção das regularidades do sistema alfabético e auxilia na construção da escrita correta.

Exemplo:

Pesquisadora: “Temos duas maneiras de escrever essa palavra. Qual delas vocês acham que está correta? Por quê?”

Essa verbalização demonstra um nível mais avançado de reflexão metalinguística, uma vez que a criança não apenas escreve, mas também avalia criticamente a própria produção e a dos colegas.

A análise das verbalizações revelou que as crianças avançaram progressivamente na compreensão do sistema de escrita alfabética. Observou-se que: (1) as verbalizações do tipo *pronúncia de palavras e sílabas* foram predominantes no início das sessões, indicando que as crianças ainda estavam desenvolvendo sua consciência fonológica; (2) a *identificação de letras* e a *comparação de escritas* aumentaram ao longo das sessões, demonstrando maior apropriação do princípio alfabético; (3) as *verbalizações de concordância ou discordância* tornaram-se mais frequentes à medida que os alunos ganharam segurança para defender suas hipóteses; e (4) a *leitura de verificação* foi uma das estratégias mais eficazes para ajudar as crianças a perceberem os erros e revisar sua escrita.

A análise das verbalizações das crianças e das estratégias de mediação empregadas ao longo das sessões do Programa de Escrita Inventada (PEI) evidencia a importância da interação social no processo de apropriação do princípio alfabético. Conforme os pressupostos de Vygotsky (1998), a construção do conhecimento ocorre por meio da mediação de um sujeito mais experiente, que fornece suporte para que o aprendiz avance em sua zona de desenvolvimento proximal. No contexto desta pesquisa, a presença da pesquisadora como mediadora e a interação entre os próprios alunos foram fatores determinantes para o avanço na alfabetização.

Considerando o amplo banco de dados da pesquisa que participei em 2018 e no sentido de dar continuidade às investigações iniciadas durante o trabalho de conclusão de curso, a presente pesquisa foi desenvolvida a partir do seguinte questionamento: os estudantes que participaram da metodologia do Programa de Escrita Inventada em 2018, no 1º ano do Ensino Fundamental, dominam a escrita de sílabas complexas em 2023?

O objetivo da pesquisa é investigar se, após cinco anos da implementação do Programa de Escrita Inventada, os estudantes participantes consolidaram o domínio de estruturas silábicas com padrão CV [nasal], CVC e CCV. Para isso, foi realizado um levantamento de dados na instituição pesquisada em 2018 e foram encontrados 13 dos 27 participantes das pesquisas de intervenção pedagógica. Em seguida, foram aplicados testes de leitura e de escrita para avaliar as habilidades consolidadas sobre o sistema de escrita alfabética

Para a exposição e análise dos dados coletados, esta dissertação foi organizada da seguinte forma: introdução, quatro capítulos, considerações finais, referências bibliográficas, apêndices e anexos.

O primeiro capítulo traz contribuições acadêmicas relacionadas ao tema da pesquisa, com destaque para estudos sobre a apropriação de sílabas complexas por estudantes em processo de alfabetização. Além disso, expõe a fundamentação teórica com base em autores de referência nas áreas abordadas. As temáticas discutidas incluem: a apropriação do sistema de escrita alfabética, o desenvolvimento da escrita e a influência dos padrões silábicos nesse processo.

O segundo capítulo detalha os caminhos metodológicos percorridos na pesquisa, apresentando os instrumentos de coleta de dados, as formas de armazenamento e análise das informações, bem como o recurso educacional desenvolvido a partir dos encaminhamentos da investigação.

Os capítulos três e quatro são dedicados à apresentação das análises e discussões a partir dos diagnósticos de escrita, das estratégias de manipulação silábica observadas, dos resultados das entrevistas, e da comparação entre os diagnósticos de escrita realizados nos anos de 2018 e 2023.

1. A APROPRIAÇÃO DAS ESTRUTURAS SILÁBICAS E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

O processo de alfabetização envolve múltiplas dimensões que ultrapassam a simples memorização de letras e sons, exigindo da criança a compreensão das relações entre fala e escrita. Entre os diversos aspectos que compõem essa complexa jornada, a apropriação das estruturas silábicas desempenha um papel central, uma vez que a sílaba constitui uma unidade perceptiva fundamental tanto na oralidade quanto na escrita. A estrutura silábica mais frequente e estável no português — a sílaba canônica CV (consoante-vogal) — é geralmente a primeira a ser assimilada pelos aprendizes. No entanto, o enfrentamento das sílabas não canônicas, como CVC e CCV, representa um desafio no percurso de alfabetização, demandando estratégias pedagógicas específicas.

Este capítulo tem como objetivo discutir a importância da apropriação das estruturas silábicas no desenvolvimento da linguagem escrita, com ênfase naquelas consideradas complexas. Para isso, apresenta-se uma revisão de literatura sobre pesquisas que investigam a influência dessas estruturas na leitura e na escrita, destacando a relevância da consciência fonológica, da mediação pedagógica e da prática da escrita inventada. Busca-se, ainda, compreender de que forma essas práticas contribuem para o avanço das crianças nos diferentes níveis de representação do sistema de escrita alfabética.

Ao articular teorias da psicogênese da linguagem escrita, da linguística fonológica e da psicologia do desenvolvimento, o capítulo propõe uma reflexão sobre os processos envolvidos na aprendizagem da escrita, reconhecendo a criança como sujeito ativo na construção do conhecimento e o professor como mediador fundamental nesse processo. Assim, a análise das estruturas silábicas complexas não se limita a uma abordagem técnica, mas constitui um campo essencial para o aprimoramento das práticas pedagógicas voltadas à alfabetização.

1.1 Contribuições acadêmicas relacionadas ao tema da pesquisa

As palavras da língua portuguesa apresentam diferentes estruturas silábicas, que podem ser classificadas em canônicas e não canônicas (ou complexas). As sílabas canônicas são as mais simples e frequentes na fala e na escrita inicial, compostas por apenas uma consoante e uma vogal, como na estrutura CV. Já as sílabas não canônicas, também chamadas de sílabas complexas, apresentam configurações mais elaboradas, com mais de dois elementos e combinações variadas entre consoantes e vogais. Com o intuito de realizar um levantamento de

dissertações, teses e artigos que se relacionem com a temática da apropriação das sílabas complexas durante o processo de alfabetização, realizei uma revisão inicial de literatura com os descritores “estrutura silábica”, “alfabetização”, “aprendizagem” utilizando as ferramentas a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Scielo, o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Google Acadêmico. A tabela a seguir ilustra as publicações encontradas na revisão de literatura.

Tabela 1 – Publicações encontradas na revisão de literatura

Sites de busca	BDTD	Scielo	CAPES
Quantidade de publicações	8	1	0

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A busca realizada revelou apenas 9 publicações acadêmicas sobre as temáticas, sendo assim pouco exploradas, considerando sua relevância para o processo de alfabetização. O site Google Acadêmico apresentou resultados amplos (cerca de 12.000 publicações) que não dialogam com a temática ou área dessa pesquisa, além de apresentar o termo “estrutura silábica” como *instrumento* de pesquisa (como em listas de palavras a serem lidas), não como *objeto* de pesquisa da maneira que se pretende neste estudo.

Após a busca pelas publicações, realizou-se uma seleção dos trabalhos que apresentavam temáticas que se aproximam da presente pesquisa a partir da leitura do título e do resumo dos trabalhos. Foram selecionadas apenas três produções, conforme apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 – Publicações selecionadas

Título	Ano	Autor(a)	Instituição	Tipo de produção
O processo de aquisição da leitura no contexto escolar por alfabetizando considerados portadores de dificuldades de aprendizagem	2007	MONTEIRO	Universidade Federal de Minas Gerais	Tese
O estatuto da sílaba na aprendizagem da leitura: comparando o percurso de crianças e adultos	2009	MOREIRA	Universidade Federal da Bahia	Tese

A mediação pedagógica na escrita inventada de crianças no processo de alfabetização: palavras com estrutura silábica CVC e CV nasal	2020	BARBOSA e MONTUANI	Universidade Federal de Minas Gerais	Artigo
---	------	--------------------	--------------------------------------	--------

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A pesquisa de doutorado de Monteiro (2007), intitulada “O Processo de aquisição da leitura no contexto escolar por alfabetizandos considerados portadores de dificuldades de aprendizagem”, buscou compreender as dificuldades apresentadas na aprendizagem da leitura de sílabas não canônicas. A partir da pesquisa participante, Monteiro investigou episódios de leitura de quatro crianças de uma escola pública de Belo Horizonte e, tratando-se da leitura de sílabas complexas, os dados da pesquisa

[...] além de constituírem elementos para a discussão das teorias de aquisição da língua escrita que postulam uma interatividade entre os processos constitutivos dessa aquisição, indicam que a noção de sílaba apreendida pelos alunos interfere no desenvolvimento de suas habilidades de leitura (Monteiro, 2007, p. 19).

Em suas análises sobre a leitura oral ou vocalizada, Monteiro identificou uma recorrência entre os estudantes: a leitura das palavras era pautada na decodificação das sílabas, e não pela decodificação das letras. A autora elenca estratégias utilizadas pelas crianças para ler sílabas não canônicas, são elas: A omissão da ramificação do ataque em sílabas do tipo CCV; A inversão da direção da leitura em sílabas VC e V seguida da sílaba CV; A omissão da coda em sílabas do tipo CVC; A inserção de letras na leitura de sílabas do tipo CVC; A solicitação do ensino de como a sílaba do tipo CCV deve ser lida. A partir dos dados sobre as estratégias usadas pelos estudantes no enfrentamento de suas dificuldades, a autora aponta que:

- A leitura de sílabas, cuja estrutura não corresponde ao padrão canônico, é guiada pela análise da estrutura interna da sílaba tendo como referência a representação que as crianças têm do que constitui a sílaba escrita: do ponto de vista quantitativo, composta de duas letras; do ponto de vista qualitativo, composta de uma consoante e uma vogal.
- A compreensão de que a sílaba pode ter diferentes estruturas internas faz com que os alunos modifiquem a maneira como eles resolvem o problema que enfrentam na decodificação dessas sílabas.
- A história de fracasso na alfabetização contribui para que os alunos desenvolvam uma atitude de aprendizagem mais pragmática na interação com o outro – quem ensina. Pode-se dizer, ainda, que tanto a dificuldade na decodificação de sílabas não canônicas como o problema de não saber realizar a operação de síntese, vivido por um dos alunos, tornaram-se problemas para a identificação do significado da palavra (Monteiro, 2007, p. 151).

A tese de Moreira (2009), intitulada “O estatuto da sílaba na aprendizagem da leitura: comparando o percurso de crianças e adultos”, tinha por objetivo investigar a aquisição da leitura a partir da influência da estrutura silábica por 28 crianças e adultos em fase de alfabetização em duas escolas públicas da cidade de Salvador. A autora considerou quatro variáveis relacionadas ao processamento silábico: (a) o padrão silábico; (b) a acentuação; (c) a posição da sílaba na palavra; e (d) as estratégias de leitura. O estudo foi feito por meio de pesquisa de campo e experimental. Após realizar quatro sessões de leitura de palavras e de pseudopalavras¹ com cada sujeito, em encontros periódicos ao longo do ano, a autora concluiu que

[...] a estrutura silábica da palavra exerce uma influência significativa sobre o nível de acertos na leitura de palavras e sobre o tipo de estratégia utilizada pelos sujeitos. As palavras formadas pela sílaba CV obtiveram o maior índice de acertos, e, conseqüentemente, a maior ocorrência de estratégia proficiente durante sua leitura; numa posição intermediária, ficaram as palavras constituídas de sílabas CVC; e por fim, as palavras formadas por sílabas CCVC foram as que obtiveram menos acertos, e, em consequência, demandaram o uso das estratégias menos proficientes. Quanto à acentuação, as palavras paroxítonas foram lidas com maior número de acertos, seguidas das proparoxítonas e oxítonas. No que diz respeito à posição da sílaba na palavra, as sílabas complexas foram processadas com mais acertos quando se encontravam na posição inicial, seguida da posição interna e final (Moreira, 2006, p. 6).

Os resultados da pesquisa de Moreira (2006) ilustram a importância do trabalho sistemático com o processamento das sílabas complexas durante o processo de aquisição da leitura.

A investigação com foco na escrita de palavras com sílabas complexas é revelada no estudo de Barbosa e Montuani (2020). A partir da investigação de uma pesquisa de intervenção, denominada Programa de Escrita Inventada, ao qual foram realizadas 10 sessões com grupos de quatro crianças, as autoras analisaram “os efeitos da mediação pedagógica do adulto na escrita inventada de palavras compostas por sílabas com estrutura consoante-vogal-consoante (CVC) e consoante-vogal nasal (CV [nasal]), realizada por crianças de 6 anos de uma escola pública”. Os dados da pesquisa revelaram que a metodologia aplicada proporcionou avanço nas escritas de sílabas com nasalização de vogais e com sílabas de estrutura silábica complexa.

As pesquisas que focam a leitura e aquelas que destacam a escrita apresentam aproximações importantes no contexto da alfabetização, especialmente quando o foco está na apropriação de estruturas silábicas complexas. Ambas reconhecem a interdependência entre leitura e escrita,

¹ Pseudopalavras são sequências de fonemas que seguem as regras da língua, mas não têm significado.

destacando que esses processos se influenciam mutuamente no desenvolvimento da linguagem escrita. A consciência fonológica é um ponto comum entre os estudos, sendo considerada fundamental tanto para a decodificação de palavras quanto para a construção da escrita. Além disso, tanto na leitura quanto na escrita, observa-se que as sílabas que fogem do padrão canônico (como as do tipo CVC ou CCV) representam desafios para as crianças em processo de alfabetização. Outro ponto de convergência está na valorização da mediação pedagógica, entendida como um fator crucial para o avanço das crianças, seja na leitura ou na escrita.

Apesar dessas aproximações, há também um distanciamento relevante entre os dois enfoques. Os estudos sobre escrita, especialmente os que envolvem a prática da Escrita Inventada, como os de Barbosa e Montuani (2020), enfatizam os processos construtivos envolvidos na produção da escrita. Nesses estudos, o foco está na forma como as crianças formulam hipóteses e refletem sobre o funcionamento do sistema alfabético, mesmo antes da aprendizagem formal.

Diante da escassez de produções acadêmicas que abordem especificamente a apropriação das estruturas silábicas complexas no processo de alfabetização, observa-se a necessidade de aprofundar as investigações sobre metodologias que favoreçam esse desenvolvimento. A análise das produções selecionadas evidencia que tanto a leitura quanto a escrita de sílabas não canônicas ainda representam desafios para crianças em fase inicial de alfabetização, sendo essencial considerar abordagens pedagógicas que promovam a reflexão sobre a estrutura da língua escrita.

Neste contexto, emerge a Escrita Inventada como uma prática potencializadora da alfabetização, sobretudo por permitir que a criança atue ativamente na construção da linguagem escrita, mobilizando seus conhecimentos prévios sobre o funcionamento do sistema alfabético. Considerando esse panorama, o próximo tópico do capítulo se propõe a aprofundar a compreensão sobre essa abordagem, focalizando especificamente o Programa de Escrita Inventada e sua relevância no desenvolvimento das habilidades de escrita em crianças, com ênfase no enfrentamento das estruturas silábicas complexas.

1.2 A prática da escrita inventada no contexto do PEI

A noção de Escrita Inventada emergiu no cenário acadêmico internacional a partir das décadas de 1970 e 1980, sobretudo nos estudos de pesquisadores como Charles Read (1971), que, ao investigar produções escritas espontâneas de crianças, identificou padrões regulares e coerentes com uma lógica interna. A partir dessas observações, Read concluiu que as crianças não

escrevem aleatoriamente, mas baseiam-se em seus conhecimentos fonológicos e na forma como percebem a relação entre fala e escrita. Sua pesquisa pioneira deu origem ao termo *invented spelling*, amplamente difundido nos estudos sobre letramento emergente nos Estados Unidos.

Segundo Martins *et al.* (2015, p. 137),

Read (1971), a par de Chomsky (1970) e Clay (1972), foi dos primeiros autores a atribuir significado linguístico à escrita inventada que pode ser definida como a tentativa de fonetizar, antes de qualquer aprendizagem formal, os sons das palavras à medida que se procura escrevê-las. Não se trata de um processo de memorização e de restituição de escritas convencionais, mas sim de um processo de experimentação por parte das crianças que, apesar de não saberem ler, usam os conhecimentos que adquiriram sobre as correspondências letras-sons e procuram representar na escrita os sons que identificam o mais fielmente possível, pelo que, conclui o autor, a maioria dos erros que as crianças cometem são sistemáticos mas reveladores da consciência fonética já emergente (Martins *et al.*, 2015, p. 137).

A discussão sobre escrita inventada ganhou ainda mais força com os estudos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1979), que, ao analisarem o desenvolvimento da linguagem escrita em crianças, sistematizaram os níveis de representação que compõem o processo de aquisição da escrita. Embora o termo “escrita inventada” não tenha sido utilizado diretamente por essas autoras, seus trabalhos estabeleceram as bases teóricas para compreender a escrita infantil como um processo construtivo e dinâmico, no qual a criança formula hipóteses sobre a estrutura da linguagem escrita.

Com o tempo, a escrita inventada passou a ser objeto de diversas pesquisas que buscaram compreender como essa prática contribui para o desenvolvimento da consciência fonológica e para a apropriação do sistema alfabético. Entre essas investigações, destaca-se o trabalho de Alves Martins e colaboradores (2015), que avaliaram o impacto da escrita inventada por meio de um programa de intervenção aplicado a crianças em idade pré-escolar. As atividades foram analisadas quantitativamente e qualitativamente, considerando o desempenho das crianças em testes de leitura, suas produções escritas e orais, além de aspectos como correspondência fonema-grafema, número de letras utilizadas, adequação fonológica e precisão na leitura. A análise rigorosa permitiu concluir que a participação em atividades de escrita inventada contribui significativamente para o desenvolvimento da leitura, mesmo antes da escolarização formal.

Segundo Martins *et al.* (2015), o Programa de Escrita Inventada é uma proposta de intervenção pedagógica estruturada que visa promover o desenvolvimento da linguagem escrita em crianças pré-escolares por meio da prática da escrita inventada. No programa, as crianças são

incentivadas a escrever palavras de forma espontânea, utilizando seus conhecimentos sobre os sons da fala e suas correspondências com as letras, mesmo antes de terem aprendido formalmente a escrever. Durante as sessões, as crianças refletem sobre os sons das palavras, discutem diferentes formas de representá-las graficamente e são mediadas por adultos que incentivam essa reflexão, sem corrigir diretamente os erros. O objetivo central do programa é estimular a consciência fonológica e o conhecimento do sistema alfabético, reconhecendo que a escrita inventada é uma etapa natural e produtiva no processo de alfabetização.

Pioneiramente desenvolvida em Portugal, a metodologia do Programa de Escrita Inventada também é objeto de investigação da presente pesquisa. A partir de uma organização que privilegia intervenções em escritas inventadas de crianças do jardim de infância com pequenos grupos, utilizando grupos experimentais e de controle. Essas investigações têm evidenciado que:

[...] ao induzir práticas de reflexão metalinguística, a promoção de atividades de escrita inventada potencia a compreensão de que as palavras são divisíveis em segmentos orais menores aos quais correspondem diferentes marcas gráficas, levando a uma sofisticação das produções escritas das crianças e à assimilação de competências fundamentais à aquisição da literacia: conhecimento de letras, consciência fonológica, conhecimento ortográfico e capacidade linguística (Albuquerque; Martins, 2018, p. 343).

No Brasil, alguns estudos vêm utilizando diretamente o termo “escrita inventada”, articulando teoria e prática pedagógica para promover avanços na aprendizagem da escrita. Magda Soares em seu livro *Alfabetização: a questão dos métodos*, publicado em 2016, realiza uma relevante revisão de literatura sobre as pesquisas de escritas inventadas e afirma:

[...] embora a prática de escritas inventadas seja bastante difundida no Brasil, parece não haver pesquisas que analisem e avaliem resultados de mediações pedagógicas em escritas inventadas de crianças falantes do português brasileiro (Soares, 2016, p. 246).

Entretanto, a partir da parceria entre ISPA e UFMG, pesquisadores brasileiros têm desenvolvido investigações cujo objeto de estudo é o uso do Programa de Escrita Inventada na Educação Infantil e no Ciclo de Alfabetização. O quadro a seguir apresenta as publicações dessas pesquisas desenvolvidas na UFMG com as palavras-chave: “alfabetização de crianças”, “alfabetização de jovens e adultos”, “alfabetização”, “aprendizagem inicial da escrita”, “escrita inventada”, “intervenção”, “mediação pedagógica”, “mediação”, “programa escrita inventada” e/ou “reflexão metalinguística”.

Quadro 2 – Publicações brasileiras sobre o Programa de Escrita Inventada e a mediação pedagógica

Etapas / Modalidades de ensino	Títulos	Autores	Ano
Educação Infantil	A mediação pedagógica na escrita inventada com crianças de cinco anos	LANZA	2018
	A mediação pedagógica na escrita inventada e o uso das letras móveis com crianças de cinco anos	MACÊDO	2019
	A escrita inventada em contextos de produção com e sem mediação pedagógica	MONTEIRO, MONTUANI e MACÊDO	2019
	Reflexões sobre a relação oral/escrito na escrita inventada por crianças de cinco anos	SANTOS e MONTEIRO	2020
Jovens, Adultos e Idosos dos anos iniciais do Ensino Fundamental	O Programa de Escrita Inventada na alfabetização de jovens e adultos: uma análise sobre a escrita de palavras	OLIVEIRA e MACIEL	2019
Crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental	A mediação pedagógica na escrita inventada de crianças no processo de alfabetização: palavras com estrutura silábica CVC e CV nasal	BARBOSA e MONTUANI	2020
	Escrita inventada e alfabetização: interações entre crianças de 6 anos e o papel da mediação	BARBOSA e MATARELL E	2021
	A faceta linguística da alfabetização: escrita inventada e apropriação do princípio alfabético por crianças de 6 anos	BARBOSA	2023
	Escrita colaborativa, interação e mediação pedagógica na alfabetização	BARBOSA	2024
	Processo de apropriação da escrita alfabética no 3º ano do ensino fundamental e as contribuições do programa de escrita inventada	MARCELOS	2024

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Os resultados dessas investigações têm revelado que as práticas da escrita inventada aliadas às intervenções de um adulto/mediador contribuem significativamente para a descoberta do princípio alfabético pelos aprendizes.

Diferente dos estudos realizados em Portugal, que possuem maior ênfase nas crianças da educação infantil, as pesquisas brasileiras têm concebido os diversos sujeitos inseridos no processo de desenvolvimento e aprendizagem da língua escrita — crianças pequenas na Educação Infantil e crianças, jovens e adultos do Ciclo de Alfabetização — entendidos como sujeitos cognoscentes que elaboram hipóteses sobre a escrita. Além disso, esses estudos têm elaborado categorias de análise das estratégias de mediação (*scaffolding*) que o adulto oferece às crianças durante a construção das escritas colaborativas, constituindo-se como importantes instrumentos para subsidiar a prática docente. Entretanto, é possível ampliar a exploração dos dados dessas pesquisas, pois os resultados produzidos/coletados são significativos, complexos e diversificados.

Esta pesquisa pretende contribuir para a ampliação da discussão em torno da aprendizagem de sílabas complexas em contextos interativos.

1.3 Fundamentação teórica

O processo de alfabetização não se limita à aprendizagem de um código, mas envolve a construção de um sistema de representação dos sons da fala, em que o aprendiz elabora hipóteses sobre a escrita a partir das interações sociais e culturais em que está inserido.

Soares (2020) aponta que

[...] estudos e pesquisas da Psicologia do Desenvolvimento vêm identificando o processo pelo qual a criança vai progressivamente compreendendo o sistema de representação alfabético – a psicogênese da língua escrita na criança; por outro lado, estudos e pesquisas de Psicologia Cognitiva vêm identificando as operações mentais que levam a criança a essa compreensão (Soares, 2020, p. 11).

Assim, a aprendizagem do sistema de escrita alfabética envolve um trabalho multidisciplinar que deve ser desenvolvido em sua inteireza. Para a presente pesquisa, a faceta linguística será privilegiada com vistas a compreender parte do todo que envolve o complexo processo de apropriação do sistema de escrita.

1.3.1 Apropriação do sistema de escrita

As crianças inseridas em uma sociedade grafocêntrica têm contato com a leitura e com a escrita em situações cotidianas, antes mesmo de iniciar a escolarização e ainda bem pequenas vivem “um processo de construção do conceito de escrita, por meio de experiências com a língua escrita nos contextos sociocultural e familiar” (Soares, 2020, p. 51).

A partir do desenvolvimento cognitivo e da inserção no contexto escolar é que a criança se apropria do processo de conversão dos sons da fala em combinações de letras (escrita) ou conversão das combinações de letras em sons de fala (leitura). Constituindo-se como um sistema — o Sistema de Escrita Alfabética (SEA) — que possui regras, convenções e propriedades, conforme as apresentadas no Quadro 3, descritas por Artur Gomes de Morais (2012, p. 51).

Quadro 3 – Propriedades do SEA que o aprendiz precisa reconstruir para se tornar alfabetizado

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

Fonte: Morais (2012, p.51).

Diante dessas propriedades, fica evidente que a aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética envolve muito mais do que a memorização de letras e sons. Trata-se de um processo complexo de reconstrução conceitual, no qual o aprendiz precisa compreender que a escrita é um sistema convencional, que representa fonemas, e não ideias ou objetos. Essa reconstrução exige a percepção das relações entre sons e letras, a atenção à forma e posição dos grafemas, o reconhecimento das regularidades e irregularidades do sistema, bem como o entendimento de que a escrita funciona por combinações que seguem certas regras e padrões da língua. Compreender e dominar essas propriedades é fundamental para que a criança avance de forma significativa no processo de alfabetização.

O aprendizado dessas propriedades acontece de forma progressiva e a partir do desenvolvimento linguístico e cognitivo da criança. Em Vygotsky (1998) compreendemos que a escrita é uma linguagem que não é adquirida de forma natural e linear, mas é sistematizada durante o processo de escolarização quando são criadas oportunidades de trocas significativas entre criança-adulto e criança-criança. A mediação pedagógica torna-se, nesse contexto, essencial, pois o professor considera o nível de desenvolvimento em que a criança está e realiza intervenções de modo a fazer emergir a zona de desenvolvimento proximal e despertar avanços em seus aprendizes para estimular habilidades cognitivas que permitam a criança pensar e agir sobre a língua escrita.

1.3.2 Desenvolvimento da escrita

Na década de 1970, no âmbito da psicologia cognitiva, Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, embasadas nas pesquisas de Jean Piaget, iniciaram estudos sobre a conceitualização da escrita pela criança. Suas investigações tiveram como foco os processos cognitivos infantis, considerando a escrita não apenas como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras, mas como um sistema de representação da linguagem que é construído ativamente pela criança ao longo de seu desenvolvimento.

Sendo assim, quando apreendida pelos novos usuários, a escrita (assim como o sistema de representação numérico) é reconstruída na mente dos aprendizes, entretanto

[...] não se trata de que as crianças reinventem as letras nem os números, mas que, para poderem se servir desses elementos como elementos de um sistema, devem compreender seu processo de construção e suas regras de produção (Ferreiro, [1997] 2011, p. 17).

Ao realizarem estudos longitudinais com crianças de 4 a 6 anos, as referidas autoras elaboraram uma teoria de que a criança passa por níveis de desenvolvimento durante o processo de conceitualização da escrita, denominada Psicogênese da Língua Escrita. Essa teoria trouxe uma rica contribuição à faceta psicolinguística da alfabetização ao dar ênfase na compreensão, pela criança, da natureza do sistema de escrita (Soares, 2016).

Com o intuito de analisar o desenvolvimento psicogenético da escrita de crianças brasileiras a partir de uma grande amostra de sujeitos, Ferreiro e Zen (2022) realizaram um estudo com 111 crianças matriculadas em escolas públicas, ao longo do ano de 2019. A partir de um ditado composto por nove palavras do mesmo campo semântico, as autoras concluíram que os níveis de desenvolvimento psicogenético² reapareceram no estudo realizado. No entanto, considerando o termo fonetizante, que se refere aos aspectos sonoros da emissão oral como sílabas e fonemas, as autoras classificam três níveis evolutivos:³

Pré-fonetizante (denominação mais correta que Pré-silábico), *Silábico* e *Alfabético*. O Silábico Inicial e Silábico-Alfabético são níveis intermediários porque não se caracterizam pelo esforço de reorganização cognitiva que define o Silábico e o Alfabético. O nível Pré-fonetizante, por sua vez, corresponde a um longo período no qual as propriedades da escrita são consideradas, no entanto, desvinculadas das variações sonoras na emissão oral propriamente ditas (Ferreiro e Zen, 2022, p. 5).

As sílabas são as unidades de análise das autoras para o referido estudo, pois afirmam que são passíveis de atenção dos falantes desde os 4 ou 5 anos de idade das crianças.

Nesse contexto, a influência da estrutura silábica surge como um fator essencial para a apropriação do sistema de escrita. O conhecimento das sílabas, que é acessível às crianças desde muito cedo, permite que elas estabeleçam relações entre a linguagem falada e escrita, facilitando a transição dos estágios iniciais da escrita para uma compreensão mais estruturada do sistema alfabético. Assim, a escrita silábica não só é uma etapa do desenvolvimento psicogenético, mas também um elemento fundamental para a apropriação do sistema de escrita.

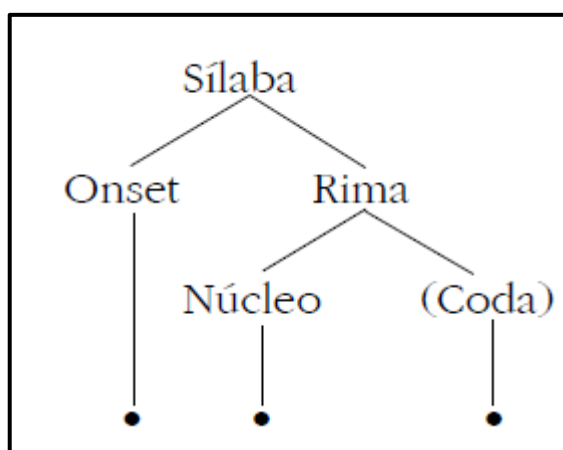
² Nível 1: A criança faz distinção entre desenhar e escrever, entretanto usa grafismos para representar a escrita, muitas vezes, há correspondência entre a escrita e as características físicas e funcionais dos objetos; nível 2: pré-silábico; nível 3: silábico; nível 4: silábico-alfabético; nível 5: alfabético.

³ Considerando a atualidade, validade e continuação das pesquisas da psicologia cognitiva de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, além do olhar direcionado para a pesquisa com crianças brasileiras, os termos “Pré-Fonetizante, Silábico e Alfabético” serão adotados no presente projeto de pesquisa.

1.3.3 A influência da estrutura silábica para a apropriação do sistema de escrita

As sílabas são unidades sonoras relevantes que compõem as palavras e apresentam uma estrutura interna organizada de forma hierárquica. De acordo com Alvarenga e Oliveira (1997), a sílaba pode ser representada por uma estrutura hierárquica composta por dois constituintes principais: o *onset* (doravante, ataque) e a rima, sendo esta última subdividida em núcleo e coda.

Figura 1 – Estrutura hierárquica da sílaba



Fonte: Alvarenga e Oliveira, 1997, p. 130.

A estrutura silábica do português permite que todas as consoantes da língua ocorram na posição de ataque. Contudo, nem toda sílaba, na prática, apresenta essa posição preenchida, o que pode gerar um vazio estrutural, resultando em instabilidade fonológica. No nível fonológico, o ataque admite a presença das 19 consoantes do português. Já na chamada “segunda posição” do ataque — possível em estruturas complexas — ocorrem, opcionalmente, consoantes como /r/ e /l/, consideradas relativamente estáveis. Essas aparecem comumente após consoantes oclusivas e, em alguns casos, após as fricativas /f/ e /v/. Em contextos de língua formal, consoantes como /m/, /n/ e /s/ também podem ocupar essa posição, embora, de modo geral, elas indiquem zonas de instabilidade, que frequentemente demandam inserções vocálicas. Essas inserções têm o efeito de criar estruturas mais canônicas e previsíveis no sistema silábico da língua (Alvarenga; Oliveira, 1997, p. 135 e 136).

O núcleo silábico, por sua vez, é preenchido por até doze vogais — sete orais e cinco nasais — podendo também ser acompanhado por semivogais, que constituem os ditongos e tritongos. Já a posição de coda é ocupada por um número restrito de consoantes: os arquifonemas /R/, /L/ e /S/. Esses elementos são considerados fonologicamente instáveis, dada a neutralização de traços distintivos como ponto de articulação e vozeamento, que variam conforme o dialeto. Assim, a

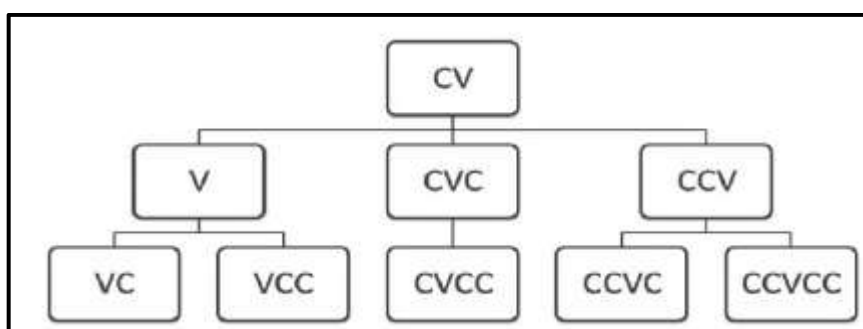
coda representa um ponto vulnerável da sílaba em português, frequentemente sujeito a variações fonéticas e ortográficas (Alvarenga; Oliveira, 1997, p. 137).

A sílaba CV (consoante + vogal) é a estrutura mais canônica e a mais frequente da língua e a partir dela são extraídas um conjunto de estruturas silábicas. De acordo com Miranda e Matzenauer:

A partir da sílaba canônica CV, podem ser derivadas as estruturas V, CVC e CCV e delas, outras mais: VC, VCC, CVCC, CVCC e CCVCC. No português, a sílaba mínima é composta por uma vogal (V) e a sílaba máxima, isto é, aquela com maior número de elementos, por cinco segmentos (CCVCC) (Miranda e Matzenauer, 2010, p. 369).

O esquema a seguir, elaborado pelas autoras, exemplifica essa relação entre a estrutura CV e suas derivações.

Figura 2 – Conjunto de estruturas silábicas derivadas da sílaba CV



Fonte: Miranda e Matzenauer, 2010, p. 369.

Essa organização hierárquica das sílabas permite compreender os diferentes níveis de complexidade das estruturas silábicas, desde as mais simples (como V e CV) até as mais complexas (como CCVCC). Isso é relevante tanto para os estudos fonológicos quanto para a compreensão do processo de alfabetização, pois estruturas mais complexas tendem a apresentar maior instabilidade fonológica e, conseqüentemente, maior incidência de variações gráficas por parte dos aprendizes. Assim, reconhecer a CV como estrutura-base é essencial para a análise dos padrões silábicos do português e suas implicações no ensino da escrita.

A apropriação das estruturas silábicas no português tem sido objeto de estudo de muitos pesquisadores da área da linguística e da fonologia. Considerando a aprendizagem, a estrutura CV é a mais acessível às crianças, dada sua alta frequência e estabilidade. Alvarenga e Oliveira (1997) afirmam que essa é:

[...] a sílaba que o aprendiz “espera” encontrar nas suas primeiras abordagens da língua escrita. É de se supor, por consequência, que as sílabas menos canônicas sejam na língua falada um ponto fundamental de instabilidade estrutural, o que justificaria, nestes pontos, mudanças de pronúncia. Isso pode ser evidenciado nas dificuldades que as crianças apresentam quando aprendem a falar e na tendência, mesmo entre adultos, de transformar palavras quando falam (Alvarenga e Oliveira, 1997, p. 138).

Como a escrita representa graficamente a fala, é compreensível que as variações na escrita se concentrem nas estruturas não canônicas. Soares (2016) afirma:

As crianças compreendem o princípio alfabético basicamente por meio do reconhecimento, na leitura, ou da representação, na escrita, da sílaba canônica do português, a sílaba CV, que se torna para elas padrão de referência, e por isso enfrentam dificuldades para ler ou escrever palavras com sílabas que fogem a esse padrão (Soares, 2016, p. 309).

Dessa forma, é possível perceber que a estrutura silábica CV exerce um papel central no processo de apropriação do sistema de escrita, funcionando como modelo inicial para os aprendizes. Sua estabilidade fonológica e alta frequência na língua falada fazem dela uma referência segura, tanto na leitura quanto na escrita. À medida que a criança é exposta a estruturas mais complexas e menos canônicas, como CVC, CCV, VC, entre outras, surgem desafios maiores no reconhecimento e na produção escrita, especialmente quando essas estruturas não encontram apoio direto na oralidade ou no padrão fonológico internalizado. Tais dificuldades, conforme evidenciado por Alvarenga e Oliveira (1997), Miranda e Matzenauer (2010) e Soares (2016), estão intimamente ligadas à instabilidade estrutural dessas sílabas e ao processo progressivo de dissociação entre fala e escrita.

Soares (2016), ao reunir dados de diversos estudos linguísticos, apresentou os padrões silábicos do português em ordem decrescente de frequência:

Quadro 4 – Padrões silábicos do português

Padrões silábicos	Exemplos
CV	<i>gi-ra-fa; ga-lo; ga-li-nha; ma-la; ma-lha; ma-ta; man-ta</i> ^{*4}
CVV	<i>sau-da-de; pai; ban-dei-ra; mu-seu; noi-te; pou-co; cui-dar</i>

⁴ As palavras assinaladas com asterisco (*) possuem N ou M pós-vocálico em sua composição e não se constitui como fonema, apenas nasaliza a vogal interior (Soares, 2016, p. 312). Essa concepção também é adotada no presente trabalho.

V	<i>a-mi-go; ti-o; u-va; o-vo; to-a-lha; ca-ri-o-ca; i-gre-já; sa-í-da</i>
CVC	<i>car-ta; gos-tar; ver-de; re-vis-ta; ces-to; mo-der-no</i>
CCV	<i>pra-to; pe-dra; brin-co*; cli-ma; ca-pri-cho; te-cla; fle-cha</i>
VC	<i>er-vi-lha; ár-vo-re; ur-na; as-fal-to; es-to-jo; is-ca; ins-tá-vel*</i>
VV	<i>au-la; ai-po; oi-to; ou-ro; ei-xo; eu-ro-peu; ui-vo</i>
CCVV	<i>frau-de; trau-ma; clau-su-ra; grau; flau-ta; frou-xo; breu</i>
CCVC	<i>cruz; a-trás, cres-po; tris-te; tras-te; fras-co; ma-dras-ta</i>
CCVVC	<i>claus-tro; fleug-ma</i>
CVCC	<i>pers-pec-ti-va; pers-cru-tar; sols-tí-cio; mons-tro*</i>

Fonte: Soares (2016, p.312).

A partir do quadro, observa-se que a sílaba mínima apresenta a estrutura V (vogal), enquanto a sílaba com o maior número de elementos é composta pela estrutura CCVVC. De acordo com Miranda (2009), “os estudos sobre aquisição da linguagem [...] mostram que há uma ordem seguida pelas crianças na aquisição do padrão silábico, sendo unânimes em apontar a seguinte sequência: CV, V >> CVV >> CVC >> CCV, CCVC” (Miranda, 2009, p. 5).

Compreendendo a aprendizagem como um processo de construção ativa, Ferreiro (2013) busca entender as etapas de transição entre os registros silábicos e silábico-alfabéticos, focando nas formas como as crianças analisam a sílaba com base na escrita. A autora propõe uma analogia com a escuta musical: da mesma forma que um ouvinte leigo pode ouvir uma sinfonia como um todo sem distinguir os instrumentos, a criança escuta a sílaba como um “acorde musical”, inicialmente centrada nas vogais (as “cordas”), e gradualmente passa a perceber as consoantes (os “sopros”).

São centrações alternadas, incompatíveis entre si, uma ou outra, mas não as duas ao mesmo tempo. Parece-me que as crianças escutam a sílaba como se fosse um acorde musical produzido por vários instrumentos. É a escrita que obriga a considerar esses sons simultâneos (Ferreiro, 2013, p. 73).

Diante da complexidade da estrutura silábica e das exigências da escrita alfabética, Ferreiro (2013) alerta que, para compreender as produções infantis, é necessário observar o processo, e não apenas o produto final:

[...] é evidente que não basta analisar o produto final. É preciso compreender o processo e saber com precisão o que dizem enquanto agregam, apagam, substituem ou intercalam letras. Saber se continuam modificando a primeira produção ou se decidem reescrever. A observação deve ser detalhada e a análise sumamente cuidadosa (Ferreiro, 2013, p. 73).

Retomando Miranda e Matzenauer (2010), as autoras destacam:

Se complexa é a tarefa da criança que começa a construir conhecimento sobre o sistema de escrita de uma língua que já domina de modo inconsciente, mais complexa será a tarefa do analista que precisa dar conta da enorme gama de fatores que entram em jogo neste processo (Miranda e Matzenauer, 2010, p. 399).

Dessa forma, torna-se evidente a importância de compreender a influência da estrutura silábica no processo de apropriação do sistema de escrita. Esse processo, permeado por tentativas, erros produtivos e reorganizações cognitivas, oferece pistas valiosas para que o mediador docente possa identificar avanços, dificuldades e estratégias, ajustando suas intervenções pedagógicas de maneira a apoiar o desenvolvimento da leitura e da escrita, especialmente nos primeiros anos da alfabetização.

A apropriação das estruturas silábicas complexas é um dos principais desafios enfrentados pelas crianças em processo de alfabetização. Compreender como essas estruturas influenciam tanto a leitura quanto a escrita é fundamental para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficazes. A análise das pesquisas revisadas revela que, apesar da centralidade da sílaba CV como modelo inicial, o enfrentamento das sílabas não canônicas demanda intervenções intencionais e metodologias específicas.

Nesse contexto, a Escrita Inventada surge como uma estratégia pedagógica potente, que valoriza a construção ativa do conhecimento e a mediação significativa do professor. Ao permitir que a criança experimente, reflita e formule hipóteses sobre a escrita, essa prática favorece a transição dos níveis iniciais para formas mais convencionais e fonologicamente adequadas de representação.

Conclui-se, portanto, que a estrutura silábica, longe de ser um simples componente técnico da linguagem, constitui-se em um elemento central no processo de alfabetização. Reconhecer suas

complexidades e instabilidades é essencial para construir práticas educativas que realmente promovam a apropriação do sistema alfabético. O aprofundamento das investigações sobre metodologias que dialogam com esse aspecto, como o Programa de Escrita Inventada, representa um caminho promissor para ampliar as possibilidades de aprendizagem da leitura e da escrita com qualidade e equidade.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, apresenta-se o percurso teórico-metodológico da pesquisa, construído a partir da abordagem qualitativa na pesquisa em educação e que se fundamenta em um conjunto de princípios que orientam sua condução e garantem a coerência metodológica. Bogdan e Biklen afirmam:

A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita esclarecer uma compreensão mais detalhada do nosso objeto de estudo (Bogdan e Biklen, 1994, p. 49).

Ainda de acordo com os autores, os principais princípios da pesquisa qualitativa são:

Caráter descritivo – A investigação qualitativa enfatiza a descrição detalhada dos fenômenos estudados, utilizando predominantemente dados em forma de palavras, como transcrições de entrevistas, notas de campo e documentos escritos. Essa abordagem permite captar a complexidade e a riqueza das experiências dos participantes.

Ênfase no significado – A pesquisa qualitativa busca compreender os significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências e práticas. O foco não está apenas nos comportamentos observáveis, mas na interpretação e construção subjetiva do conhecimento por parte dos participantes.

Abordagem indutiva – Diferentemente da pesquisa quantitativa, que parte de hipóteses pré-estabelecidas, a abordagem qualitativa trabalha de maneira indutiva, permitindo que categorias e teorias emergjam dos dados coletados, conforme a análise e interpretação do pesquisador. Esse processo possibilita maior flexibilidade e abertura para novos insights ao longo da investigação.

O pesquisador como principal instrumento de pesquisa – Na pesquisa qualitativa, o próprio pesquisador é o principal meio de coleta e análise de dados. Ele interage diretamente com os sujeitos da pesquisa, interpretando suas falas, observações e documentos analisados. Esse envolvimento direto possibilita uma compreensão mais profunda do fenômeno estudado.

Esses princípios sustentam a abordagem qualitativa e garantem sua aplicabilidade na pesquisa em educação, permitindo uma análise aprofundada dos processos de ensino e aprendizagem a partir da experiência dos sujeitos envolvidos.

Dentro da abordagem qualitativa, a pesquisa de intervenção é amplamente utilizada em estudos que investigam as relações entre desenvolvimento e aprendizagem. Esse método não apenas possibilita a observação dos processos de construção do conhecimento, mas também tem como objetivo promover mudanças no pensamento dos participantes, a partir das interações e mediações do pesquisador. Assim, parte-se do princípio de que a relação pesquisador-pesquisado não se limita à coleta de dados, mas desempenha um papel essencial na construção do conhecimento, oferecendo suporte para uma compreensão mais aprofundada das relações de causalidade associadas à natureza do objeto de estudo. Neste sentido, Spinillo e Lautert (2009) destacam:

[...] um dos aspectos mais fascinantes a respeito da pesquisa intervenção é que ela guarda em si uma visão otimista acerca das possibilidades cognitivas das crianças; apostando no desenvolvimento e na capacidade de aprendizagem que apresentam e que emergem durante a situação de intervenção (Spinillo e Lautert, 2009, p. 316).

Com uma estrutura marcada por períodos de diagnósticos (pré-teste, pós-teste e pós-teste postergado), organização de grupos colaborativos e assistência do adulto, a pesquisa-intervenção possui natureza tutorada que se caracteriza pela instrução explícita de algo, em que o adulto desempenha papel ativo na tentativa de promover formas mais sofisticadas de pensamento (Spinillo, 1999).

Sendo assim, realizou-se em 2018 o Programa de Escrita Inventada em uma turma de 1º ano do ensino fundamental. Essa metodologia permite capturar o que as crianças sabem sobre a língua escrita e então intervir de modo que elas avançassem em suas concepções sobre o sistema de escrita. O estudo foi realizado com crianças que, no início da investigação, em março de 2018, com idade entre 6 e 7 anos, encontravam-se operando com diferentes hipóteses de escrita, conforme percurso evolutivo descrito por Ferreiro & Teberosky (1999).

A fase inicial da pesquisa consistia em selecionar crianças em hipóteses silábico-alfabética e alfabética. Essa fase foi realizada em março/2018, a partir da aplicação de um diagnóstico envolvendo 55 crianças de duas turmas do 1º ano do Ensino Fundamental da rede pública de Belo Horizonte/MG. O diagnóstico consistia na escrita de 8 palavras: *gravura*, *sapato*, *mapa*, *claro*, *porta*, *feira*, *campo* e *pé*. Com base na teoria da Psicogênese da Língua Escrita, de Emilia Ferreiro (2011), foi possível identificar diferentes níveis de conceitualização da escrita entre as crianças participantes. Os resultados revelaram que 35 crianças operavam com a hipótese pré-silábica, ou seja, acreditavam que escrever consistia apenas em dispor letras de forma aleatória,

sem estabelecer correspondência entre grafemas e fonemas; 9 crianças encontravam-se no nível silábico, demonstrando um início de fonetização da escrita (com predominância no uso de vogais para representar sílabas); 8 crianças apresentavam a hipótese silábico-alfabética, mostrando avanços na compreensão das relações entre grafemas e fonemas, entretanto, suas produções ainda oscilavam entre a escrita silábica (uma letra por sílaba) e a escrita alfabética (uma letra por som); e 3 crianças encontravam-se no nível alfabético, compreendendo que a escrita representa a pauta sonora da fala. Contudo, ainda apresentavam dificuldades ortográficas, especialmente em relação a irregularidades da língua escrita.

O Quadro 5 apresenta exemplos das produções escritas de cada grupo, tomando como referência a palavra “dado”, a fim de ilustrar as diferentes hipóteses de escrita identificadas.

Quadro 5 – Registro de cada hipótese de escrita da palavra DADO

PRÉ-SILÁBICA	SILÁBICA	SILÁBICO-ALFABÉTICA	ALFABÉTICA
TIEÇ	A O	DAO	DA DU

Fonte: Banco de dados da pesquisa (2018).

A pesquisa inicial, realizada em março de 2018, envolveu 8 crianças com hipóteses silábico-alfabéticas, com o objetivo de investigar as formas de apropriação de palavras compostas por sílabas não canônicas, como CVC (consoante-vogal-consoante), CCV (consoante-consoante-vogal) e CV[nasal]. Utilizando a metodologia do Programa de Escrita Inventada, foram realizadas 10 sessões de intervenção, nas quais as palavras trabalhadas foram:

1. CV [nasal]: canguru, dente, conta, morango, linda, remendo, pimenta, tombo, mundo e vento.
2. CVC com R ou S: corda, susto, moderno, lista, cuspe, curto, vestido, surdo e gosto.
3. CCV com R ou L: bruxa, pluma, bravo, clube, frito, planeta, troca, florido, tigre e placa.

A partir da análise dos dados, Barbosa e Montuani (2020) revelaram que as crianças, que inicialmente operavam com hipóteses silábico-alfabéticas de escrita, consolidaram aprendizagens sobre o sistema de escrita e passaram a utilizá-las de maneira autônoma. Os resultados quantitativos indicam que 75% das crianças consolidaram habilidades relacionadas

à estrutura silábica CVC, incluindo fonemas representados pelas letras R (rótica), S (fricativa) e vogais nasais. Além disso, ao comparar os resultados dos diagnósticos realizados, observou-se que, enquanto Fernando, um dos participantes, não apresentou nenhuma correspondência entre letra e som no pré-teste, no pós-teste postergado ele conseguiu registrar corretamente todas as palavras propostas (Barbosa; Montuani, 2020).

Outro aspecto relevante é a progressiva autonomia das crianças na escrita. Durante as sessões do Programa de Escrita Inventada, houve uma diminuição na necessidade de intervenções verbais por parte da mediadora, o que demonstra que as crianças passaram a tomar decisões mais conscientes sobre suas produções escritas. As transcrições das interações revelam que os participantes começaram a argumentar sobre suas escolhas ortográficas e a identificar erros sem a necessidade de mediação direta (Barbosa; Montuani, 2020). Os resultados indicam que o programa contribuiu efetivamente para o desenvolvimento da consciência fonológica e fonêmica, além de favorecer a apropriação do princípio alfabético, consolidando a aprendizagem e promovendo maior independência na escrita das crianças.

Após a conclusão da primeira pesquisa, em maio de 2018, as professoras das duas turmas investigadas destacaram a necessidade de um trabalho específico com outras 11 crianças. Apesar de já terem frequentado quatro meses de aula, essas crianças ainda permaneciam no nível conceitual inicial de escrita, operando predominantemente com hipóteses pré-silábicas. Essa situação era especialmente preocupante, considerando que o primeiro ano do ensino fundamental marca o início formal da alfabetização. Nessa etapa da educação básica, é essencial que os alunos avancem na compreensão das relações entre a escrita e a pauta sonora, desenvolvendo a consciência grafofonêmica.

Após a conclusão da primeira pesquisa, em maio de 2018, as professoras das duas turmas investigadas destacaram a necessidade de um trabalho mais direcionado com outras 11 crianças. Embora já tivessem frequentado quatro meses de aulas, essas crianças ainda se encontravam no nível conceitual inicial de escrita, operando predominantemente com hipóteses pré-silábicas. Esse fato gerou preocupação, principalmente porque o primeiro ano do Ensino Fundamental marca o início formal da alfabetização. Nessa fase da educação básica, é essencial que os alunos avancem na compreensão das relações entre a escrita e a pauta sonora, desenvolvendo a consciência grafofonêmica.

Diante desse cenário e considerando os resultados positivos da primeira pesquisa, foi desencadeada uma segunda investigação, que seguiu a mesma metodologia. O estudo foi realizado com 11 crianças do 1º ano, que, após quatro meses de inserção no contexto formal de ensino do sistema de escrita, apresentaram pouco avanço em suas hipóteses de escrita. As palavras trabalhadas durante as 8 sessões do Programa focaram as seguintes estruturas:

1. CV (consoante-vogal): dedo, dado, vovó, viola, pena, papo, pé, medo, mole, mico, boca, bala, bule, time, tutu, tatu, , vela, ri, , você, lua e mata;
2. V (vogal): ave, ovo
3. CVV (consoante-vogal-vogal): dia, pai, mau, beijo, teia, rei;
4. CV [nasal] (consoante-vogal [nasal]): vento;
5. CVC (consoante-vogal-consoante): vez.

Após o desenvolvimento do PEI, concluiu-se que os estudantes avançaram na compreensão do princípio alfabético, apresentando hipóteses de escrita silábica e silábico-alfabética.

O desenvolvimento das pesquisas resultou na criação de um banco de dados que reuniu informações detalhadas sobre 27 crianças participantes do Programa de Escrita Inventada. Os registros desse banco de dados incluem: (1) diagnósticos de seleção (gravações em vídeo e registros escritos); (2) diagnósticos de leitura e escrita antes das sessões do programa (gravações em vídeo e registros escritos); (3) sessões do programa (gravações em vídeo); (4) diagnósticos de leitura e escrita após o desenvolvimento das sessões (gravações em vídeo e registros escritos); e (5) diagnósticos de leitura e escrita três meses após a finalização do estudo (gravações em vídeo e registros escritos). Todos os registros foram filmados a partir de dois ângulos distintos, configurando-se como um conjunto detalhado de anotações de pesquisa de campo. Conforme Loizos (2002, p. 152), esses registros se mostraram “mais eficientes que as memórias ou notas literais”, permitindo uma análise aprofundada e precisa dos dados coletados.

Dando continuidade à exploração do banco de dados, buscou-se investigar se, após cinco anos da aplicação do Programa de Escrita Inventada, os estudantes participantes dominam a leitura e a escrita de sílabas complexas. Para isso, adotou-se uma perspectiva investigativa que privilegia a análise de casos específicos. O estudo de caso é uma metodologia de investigação qualitativa bastante utilizada na área da educação, especialmente quando o objetivo é compreender um fenômeno em profundidade dentro de seu contexto natural. Segundo Bogdan e Biklen (1994), “o estudo de caso consiste na observação minuciosa de um contexto, um

indivíduo, uma única fonte de documentos ou um acontecimento específico” (p. 89). Essa abordagem permite ao pesquisador captar nuances e particularidades do fenômeno investigado, considerando as múltiplas perspectivas envolvidas.

Uma das características fundamentais do estudo de caso é sua abordagem holística, que considera o fenômeno em sua totalidade, em vez de isolá-lo em variáveis fragmentadas. A metodologia privilegia a descrição detalhada e a análise interpretativa, baseando-se na triangulação de dados oriundos de diferentes fontes, como entrevistas, observações, registros escritos e audiovisuais. Isso proporciona uma compreensão mais aprofundada e contextualizada, permitindo explorar as relações entre diferentes fatores e identificar padrões emergentes ao longo do tempo.

No contexto desta pesquisa, a escolha pelo estudo de caso justifica-se pela necessidade de acompanhar longitudinalmente o desenvolvimento da apropriação do princípio alfabético pelos participantes do Programa de Escrita Inventada. A análise dos desenvolvimentos individuais dos estudantes, a partir dos registros audiovisuais e escritos coletados, possibilita compreender os avanços, desafios e possíveis lacunas no processo de aprendizagem de leitura e escrita. Ao longo dos cinco anos pós-intervenção, o estudo busca avaliar se os estudantes que participaram do programa no 1º ano do Ensino Fundamental, em 2018, conseguem atualmente dominar a leitura e a escrita de sílabas complexas.

Além disso, o estudo de caso se mostra adequado por permitir uma abordagem qualitativa interpretativa e interativa, em que os sujeitos da pesquisa não são apenas fontes de dados, mas participantes ativos cujas experiências e perspectivas são consideradas essenciais para a construção do conhecimento. A riqueza dos dados coletados, incluindo diagnósticos iniciais e finais, bem como registros intermediários de acompanhamento, fortalece a análise e amplia a compreensão sobre as mediações pedagógicas adotadas no programa.

Ao adotar essa metodologia, a pesquisa não apenas considera as implicações do Programa de Escrita Inventada, mas também contribui para a reflexão mais ampla sobre alfabetização e letramento, fornecendo subsídios para o aprimoramento de práticas educativas. Dessa forma, o estudo de caso se configura como uma ferramenta metodológica essencial para investigar e aprofundar a compreensão sobre os processos de ensino e aprendizagem da língua escrita, especialmente em um contexto de intervenção pedagógica com acompanhamento prolongado.

Assim, a presente pesquisa pretende realizar uma análise comparativa entre os resultados de escrita das crianças após serem submetidas ao Programa de Escrita Inventada em 2018, no 1º ano do Ensino Fundamental, e a escrita das mesmas crianças em 2023, matriculadas no 6º ano.

2.1 Etapas do desenvolvimento: instrumentos para a coleta de dados

Com vistas a alcançar os objetivos propostos, realizou-se um levantamento da quantidade de estudantes participantes do Programa de Escrita Inventada no ano de 2018 que estavam matriculados na instituição pesquisada em junho de 2023. Sendo que, das 27 crianças que realizaram o PEI em 2018, 15 estudantes estavam matriculados na instituição e 12 foram transferidos para outras escolas.

É importante ressaltar que, antes da coleta dos dados, o projeto de pesquisa foi submetido à análise no Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG (CEP/UFMG) e aprovado em 30/10/2023, conforme consta no documento de aprovação (Apêndice A). Além disso, a instituição analisou o projeto e assinou uma carta de anuência (Apêndice B). Cada responsável pelos estudantes investigados assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C), o qual continha uma breve explicação sobre a pesquisa e a forma de participação do estudante, garantindo assim que o responsável compreendesse os procedimentos envolvidos e autorizasse as gravações de áudio e vídeo. Os participantes assinaram um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (Apêndice D), adequado à idade, com explicações sobre o estudo.

Com o objetivo de compreender o nível de escrita de palavras dos estudantes que participaram do Programa de Escrita Inventada, foi realizada uma entrevista com os 13 alunos,⁵ que permaneceram regularmente matriculados na escola. A entrevista, de natureza interativa, assemelhou-se a uma conversa, na qual a pesquisadora buscou compreender os processos vivenciados pelos estudantes ao longo de sua trajetória escolar entre os anos de 2018 e 2023. Esse tipo de entrevista é frequentemente utilizado no início da coleta de dados, especialmente quando o pesquisador ainda possui pouca clareza sobre os aspectos específicos a serem investigados. Ao longo da pesquisa, ela pode ser complementada por outras técnicas, a fim de aprofundar a análise (Alves; Mazzotti, 2000, p. 168). Para conduzir a entrevista, foi elaborado um roteiro (Anexo A), contendo perguntas que serviram como referencial para a entrevistadora.

⁵ Entre os 15 estudantes matriculados, dois não eram frequentes, deste modo, a pesquisa investigou 13 estudantes.

Além da entrevista, foi aplicada uma atividade diagnóstica contendo oito palavras já utilizadas em 2018: *gravura, sapato, mapa, claro, porta, festa, campo e pé*. Também foi aplicado um segundo diagnóstico de escrita, contemplando palavras com diferentes padrões silábicos da língua portuguesa, inspirado no modelo descrito por Soares (2016).

A aplicação da entrevista e da avaliação diagnóstica ocorreu em uma sala disponibilizada pela escola, em um ambiente controlado para minimizar interferências. Os instrumentos de avaliação foram realizados individualmente e foram gravados para posterior análise. O Quadro 6 apresenta a relação entre os padrões silábicos investigados e as palavras aplicadas.

Quadro 6 – Palavras aplicadas no diagnóstico de escrita

Categoria	Padrão silábico	Palavras
1	CV [nasal]	mente - importante
2	CVC	parar – bastante
3	CCV	cérebro
4	CVV	neurônio - pouco
5	V	acontece - imagina
6	CV	música
7	VC	escuto
8	VV	outros
9	CCVC	livrar
10	CVCC	perspectiva - sons

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Com o objetivo de facilitar o acesso ao significado das palavras pelos estudantes, a maioria das palavras aplicadas no diagnóstico foi contextualizada por meio de um texto do gênero “texto expositivo de divulgação científica” (Anexo A). Inicialmente, os estudantes participaram da entrevista interativa; em seguida, realizaram a escrita de palavras com diferentes estruturas silábicas; e, por fim, foi solicitada a leitura do texto “Por que algumas músicas não saem da nossa cabeça?”.

2.2 Armazenamento e análise dos dados

Os encaminhamentos da pesquisa desde 2018 possibilitaram a construção de um banco de dados robusto e detalhado. Todos os diagnósticos de escrita e leitura, bem como as sessões de intervenção, foram filmados, e os registros escritos devidamente arquivados. A tabela abaixo

apresenta a quantidade de vídeos, transcrições e registros escritos que compõem o conjunto de dados desta pesquisa.

Tabela 2 – Quantitativo do banco de dados

Ano	Tipo	Vídeos	Transcrições	Registros escritos
2018	Seleção dos participantes	55	-	440
2018	PEI fonetizantes	88	8	499
2018	PEI pré-fonetizantes	57	10	489
2023	Análises com ex-participantes	13	-	364
2024	Intervenção com estudantes do 6º ano	26	6	436
Total		239	24	2228

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Como observado na tabela, ao longo de seis anos foi produzido um grande contingente de dados de pesquisa, que pode ser utilizado para uma melhor compreensão das minúcias que compõem o ensino e a aprendizagem da língua escrita. O capítulo seguinte é destinado à análise de parte desses dados, com vistas a atingir os objetivos propostos neste trabalho.

As sessões de intervenção realizadas com os estudantes do 6º ano em 2024 foram arquivadas em uma conta privada do YouTube. Utilizando uma extensão de inteligência artificial do Google denominada *Transcript & Summary*, as transcrições dos vídeos foram geradas automaticamente pelo YouTube. Embora a função seja extremamente útil, há limitações gramaticais e organizacionais. Sendo assim, com o auxílio do ChatGPT⁶, os trechos de falas foram organizados em linhas diferentes com o seguinte comando: “favor, separar as falas em linhas diferentes” e “favor, ajustar os trechos gramaticalmente”. Assim, as ferramentas de inteligência artificial otimizaram o processo de transcrição das sessões⁷, uma vez que os seis vídeos totalizaram 231 minutos, ou seja, 3 horas e 51 minutos.

2.3 Recurso Educacional

O Mestrado Profissional da Faculdade de Educação da UFMG (Promestre), ao qual esta dissertação está vinculada, tem como diretriz o desenvolvimento de pesquisas aplicadas,

⁶ O ChatGPT é uma inteligência artificial que entende e gera texto em linguagem natural. Ele responde a perguntas, ajuda em tarefas de escrita, programação, e muito mais, com base em um grande banco de dados de textos.

⁷ As etapas de transcrição apresentadas foram inspiradas no modelo disponível por Miranda (2024).

voltadas para a intervenção em contextos de educação escolar e não escolar. Conforme consta no site do programa, ao final do curso, além da dissertação, o mestrando deve apresentar um recurso educacional articulado à pesquisa. Esse recurso pode assumir diferentes formatos: material didático (como livros, apostilas ou propostas de sequência didática), site, blog, vídeo, peça teatral, textos voltados à formação docente, jogos, guias, estratégias de intervenção em diversos contextos educacionais, entre outros. Todos devem estar fundamentados e analisados à luz dos referenciais teóricos da área.

Com o objetivo de contribuir para a prática pedagógica de professores alfabetizadores, especialmente aqueles que atuam com turmas do 6º ano do ensino fundamental, foi elaborado, como produto educacional desta pesquisa, um guia prático de alfabetização (Apêndice E). O material é direcionado a docentes que atuam com estudantes do 6º ano que ainda não se encontram alfabetizados.

Durante a coleta de dados realizada em 2023 — cujo objetivo foi investigar se, após cinco anos da implementação do Programa de Escrita Inventada, os estudantes participantes haviam consolidado o domínio de estruturas silábicas com os padrões CV nasal, CVC e CCV —, professores e supervisoras de uma escola pública estadual localizada em Belo Horizonte relataram um número expressivo de alunos do 6º ano que ainda não haviam se apropriado do sistema de escrita alfabética.

Diante desse cenário, em 2024, a pesquisadora conduziu uma nova intervenção com dez estudantes indicados pelos docentes como ainda não alfabetizados. A proposta baseou-se na metodologia do Programa de Escrita Inventada como estratégia didática central. O guia, desenvolvido na plataforma Canva, recebeu o título “Guia de mediações pedagógicas para desenvolver a apropriação do sistema de escrita no 6º ano”.

O material apresenta o trabalho realizado com os estudantes do 6º ano: a contextualização da intervenção, os instrumentos de avaliação diagnóstica, as sessões de trabalho, os registros das produções escritas e leituras dos alunos, bem como os resultados obtidos. Ao final, são oferecidas orientações práticas para que outros professores possam aplicar o programa de intervenção com estudantes do mesmo perfil.

A divulgação do material será realizada por meio de envio por e-mail a escolas das redes pública e privada, bem como por meio da página do Instagram @espaco.letrado, ampliando seu alcance e possibilitando que mais educadores tenham acesso à proposta.

Além de estar incluído na seção de apêndices desta dissertação, o e-book encontra-se disponível para acesso livre e gratuito no seguinte link do Google Drive:
<https://drive.google.com/file/d/1_-umsxhaiOEm88Po5gFqU43vNHkCE6s/view?usp=drive_link>.

3. ANÁLISE DAS ESCRITAS PRODUZIDAS EM 2018 PELAS CRIANÇAS

No ano de 2018, Valéria Barbosa realizou um projeto coletivo envolvendo o Programa de Escrita Inventada, articulando as investigações desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa em Alfabetização (GPA/CEALE/UFMG), em parceria com o Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida (ISPA), Lisboa, Portugal. O estudo foi desenvolvido com crianças que:

[...] no início da investigação, em março de 2018, apresentavam a idade média de 6 anos e 4 meses e encontravam-se em diferentes hipóteses de escrita, conforme percurso evolutivo descrito por Ferreiro & Teberosky (1985). Essas crianças frequentavam o 1º ano do Ensino Fundamental em uma Escola Estadual situada na região central de Belo Horizonte, Minas Gerais (Barbosa e Montuani, 2020, p. 2).

Como o foco na exploração do estudo era identificar desdobramentos da mediação pedagógica do adulto na escrita inventada de palavras com estrutura silábica CVC e CV [nasal], priorizou-se os sujeitos que operavam com as hipóteses silábico-alfabéticas e alfabéticas de escrita. Sendo assim:

Participaram da pesquisa 16 crianças, que se encontravam na fase de fonetização da escrita e foram organizadas da seguinte forma: três grupos compostos por crianças com idade de 6 anos, sendo 8 meninas e 4 meninos que frequentavam o 1º ano do Ensino Fundamental, e um grupo composto por 4 meninas que frequentavam o 2º ano do Ensino Fundamental, com idade de 7 anos. As crianças frequentavam a mesma escola da rede pública estadual da cidade de Belo Horizonte (Barbosa e Montuani, 2020, p. 8).

Naquela ocasião, as crianças foram submetidas individualmente a avaliações envolvendo a escrita e a leitura de palavras, antes e após a realização das intervenções pedagógicas.

Essas avaliações, que doravante serão denominadas de pré-teste, pós-teste e pós-teste postergado, foram aplicadas pela pesquisadora e pela auxiliar de pesquisa, mantendo-se a mesma ordem, nas seguintes ocasiões: o pré-teste, aplicado no dia 27/03/2018; o pós-teste, no dia 08/05/2018; e o pós-teste postergado, no dia 07/08/2018. As palavras usadas nas avaliações apresentavam diferentes estruturas silábicas do português brasileiro (CV, CV[nasal], CVC, CCV) (Barbosa e Montuani, 2020, p. 8-9).

Os desdobramentos dessa pesquisa e o acesso à instituição pesquisada possibilitaram o desenvolvimento de outras duas investigações que serão analisadas no presente capítulo. Sendo assim, o capítulo será dividido em: 3.1. Análise do diagnóstico para seleção realizado em 2018; 3.2. Análises dos diagnósticos do grupo de crianças com escrita silábico-alfabética e alfabética em 2018; 3.2.1. Análise do diagnóstico inicial realizado em 2018 (escrita silábico-alfabética e

alfabética) 3.2.2. Análise do diagnóstico final realizado em 2018 e escrita silábico-alfabética e alfabética; 3.2.3. Análise do diagnóstico postergado realizado em 2018: escrita silábico-alfabética e alfabética.

3.1 Análise do diagnóstico para seleção realizado em 2018

A primeira avaliação de escrita foi realizada no dia 27 de março de 2018. Os participantes foram submetidos à escrita das oito palavras com quatro padrões silábicos, conforme o quadro a seguir.

Quadro 7 – Palavras avaliadas no teste de seleção

Padrão silábico	Palavras avaliadas
CV	mapa; sapato; pé
CVC com R/S	porta; festa
CV [nasal]	campo
CCV com R/L	gravura; claro

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O registro escrito das palavras com estrutura silábica CV não trouxe grandes desafios cognitivos para as crianças. A palavra “mapa”, por exemplo, foi escrita corretamente por todas elas, evidenciando um bom domínio das sílabas canônicas e uma compreensão sólida da correspondência grafofonêmica.

O mesmo padrão foi observado na escrita da palavra “sapato”, registrada convencionalmente pela maioria das crianças. No entanto, uma criança realizou a troca da consoante final, escrevendo “SAPADO”. Essa substituição de letras no português pode ser explicada pelo fenômeno do vozeamento, que ocorre quando um som consoante muda de um som surdo para um som sonoro ou vice-versa.

Conforme explica Guimarães (2014), o vozeamento é um fator determinante na distinção entre certos pares de sons da língua

[...] pois existem pares de sons, semelhantes em todos os aspectos, mas que se diferenciam apenas pelo vozeamento, como, por exemplo, os sons [p] e o [b]. Se apenas fingirmos que estamos produzindo esses sons, sem que saia emissão de voz, verificaremos que são idênticos: ambos produzidos com o encontro dos lábios. O que diferencia os dois é justamente o vozeamento. O [b] é vozeado e o [p] é desvozeado (Guimarães, 2014, online).

As letras P e B são produzidas pelo encontro dos lábios, e a diferença entre elas está no vozeamento: enquanto o B é sonoro (vozeado), o P é surdo (desvozeado). Essa distinção pode representar um desafio para as crianças durante o processo de alfabetização, especialmente quando ainda não consolidaram a percepção fonológica dessas variações sutis. No momento da escrita, a criança que realizou a troca P/B pode ter emitido esses sons de forma muito baixa ou apenas mentalmente, o que pode ter comprometido sua percepção da diferença entre eles. Esse fenômeno é comum durante o processo de apropriação da escrita, pois a discriminação auditiva nem sempre acompanha automaticamente a representação gráfica das palavras.

Outra troca de consoante observada durante a escrita da palavra “sapato” foi a substituição de S por C, apresentada por duas crianças. Dependendo da posição que ocupam, as letras S e C apresentam sons semelhantes, ou seja, diante das vogais E e I, a troca dessas letras então pode ser justificada por esse pensamento.

O registro da palavra “pé” indicou que a estrutura silábica simples de duas letras é bem consolidada pelos estudantes. Apenas duas crianças, no entanto, acentuaram a palavra. Embora a omissão de acento não afete a compreensão da palavra, ela indica a característica marcante da hipótese de escrita da criança, que predomina a falta de domínio do uso de acentos gráficos.

As palavras avaliadas no padrão silábico CVC com R e S foram porta e festa. Para o registro da palavra “porta”, verificou-se que apenas cinco crianças apresentaram uma grafia correta. Oito crianças, por sua vez, omitiram a coda (letra R), registrando a palavra como POTA, uma criança registrou PROTA, que diz respeito à troca de posição do fonema, e duas crianças escreveram, respectivamente, TOTA e PONA, apresentando conflitos sobre os sons e as posições corretas das letras.

De acordo com Alvarenga e Oliveira (1997),

[...] a coda é a posição fraca, ou posição consonantal instável. Dessa maneira, a coda pode ser interpretada como um lugar de virtuais variações na língua, o “lugar fonológico” em que poderá ocorrer, em princípio, um grande número de alofonias na fala e o “lugar” de um grande número de variações na escrita (Alvarenga e Oliveira, 1997, p. 131).

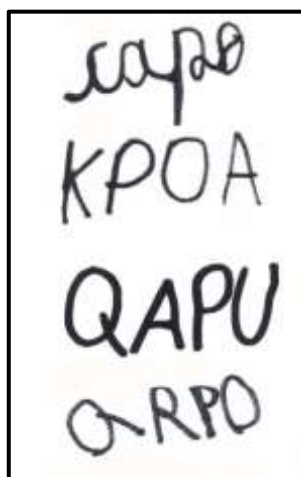
A coda, sendo a posição final da sílaba, é muitas vezes menos enfatizada na fala cotidiana, o que pode facilitar a omissão ou simplificação dessa posição em várias situações de fala. Esse fenômeno foi observado em muitos registros escritos dos participantes da pesquisa, que, por

não dominarem completamente as regras fonológicas da língua, podem omitir a coda ou substituí-la por outras formas fonológicas.

Além disso, a escrita também pode refletir essas variações fonológicas, já que a coda é uma posição instável não apenas na fala, mas também no sistema ortográfico, o que pode levar à omissão ou distorção da coda em processos de alfabetização. Assim, a omissão da coda pode ser vista como uma consequência das características fonológicas da língua e também do desenvolvimento da habilidade de escrever de forma convencional, em que as crianças estão ainda aprendendo a associar fonemas e grafemas de maneira estável.

A avaliação do registro CV [nasal] foi realizada a partir da palavra “campo”. Uma criança realizou o registro ortográfico, as outras apresentaram conflitos cognitivos para escrever a sílaba inicial “CAM”. Observou-se que o registro da sílaba final “PO” não foi um dificultador para as crianças, com exceção de dois participantes que registraram a sílaba como “PU”, os outros participantes registraram a sílaba corretamente. A Figura 3 apresenta alguns registros da palavra produzidos pelas crianças.

Figura 3 – Registros da palavra “campo”



Fonte: Banco de dados da pesquisa (2018).

As estratégias adotadas para o registro da sílaba inicial foram: (1) omissão da nasalização (registro “CAPO”); (2) troca da consoante inicial (registros “KPOA”, “QAPU”, “QRPO”, e “KAPU”); e (3) Falta de registro (duas crianças não escreveram a palavra por indicar dificuldade na tentativa de escrita no momento).

As palavras avaliadas no padrão silábico CCV com R e L foram “gravura” e “claro”. A Figura 4 apresenta alguns registros da palavra produzidos pelas crianças.

Figura 4 – Registros da palavra “gravura”

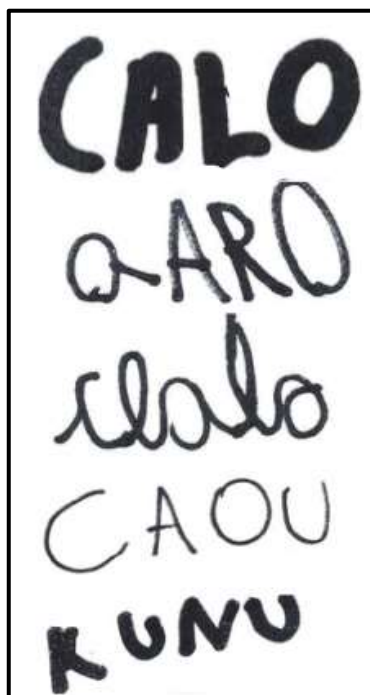


Fonte: Banco de dados da pesquisa (2018).

A análise da palavra “gravura” revela que, assim como na escrita das palavras anteriores, as crianças apresentaram bom domínio das sílabas CV que compõem essas palavras, os erros foram essencialmente no padrão silábico não canônico. Apenas uma criança registrou a palavra ortograficamente; houve dois registros “GAVURA” com omissão do ataque (letra R); um registro com omissão da vogal A, “GRVURA”; dois registros com omissão da consoante inicial (registro “RAVURA”); e os outros registros variaram entre trocas de consoantes e omissões parciais: troca de G por C ou K, de R por V e da presença de múltiplas consoantes QR e a troca de V por D (registros “KVUNA”, “CAVURA”, “GAVUA” e “QRADURA”). Uma criança apresentou o registro “IARIA”, com omissão de todas as consoantes principais e troca das vogais, sugerindo dificuldades nas habilidades de consciência fonêmica e silábica.

Os registros da palavra “claro” também revelaram conflitos nas correspondências do padrão CCV. Houve apenas um registro ortográfico correto da palavra. No caso da grafia da sílaba inicial, com exceção de uma criança, todas as demais escolheram uma alternativa que fonetizava a letra inicial (utilizando as letras K e Q). Os erros mais comuns, conforme a Figura 5, podem ser classificados em: (1) troca ou omissão de letras (exemplos: “CLNA”, “CLALO”, “CALO”, “CARO”, “QARO”, e “QRARA”); e (2) omissão de sons ou sílabas (exemplos: “CAU”, “ARO”, “CAOU” e “KUNU”).

Figura 5 – Registros da palavra “claro”



Fonte: Banco de dados da pesquisa (2018).

O diagnóstico para seleção feito com as palavras mapa, sapato, pé, porta, festa, campo, gravura e claro demonstra que as crianças avaliadas dispunham de determinadas habilidades de consciência fonológica e conhecimento de letras que as permitiam operar com hipóteses silábico-alfabética e alfabética de escrita. No próximo tópico, serão feitas análises dos diagnósticos antes e após a execução das mediações no PEI.

3.2 Análises dos diagnósticos do grupo de crianças com escrita silábico-alfabética e alfabética em 2018

A seguir, apresenta-se uma análise das escritas das crianças que, em 2018, demonstraram perfil silábico-alfabético e alfabético e foram selecionadas para participar do primeiro estudo.

As mesmas palavras foram avaliadas em todas as etapas para garantir uma análise mais consistente das características individuais dos participantes. O quadro a seguir apresenta a relação entre os padrões silábicos e as palavras utilizadas nas avaliações:

Quadro 8 – Palavras utilizadas nos diagnósticos em 2018

Padrão silábico	Palavras avaliadas
CV	bolo; peteca
CVC com R/S	verde; caderno; costa; revista
CV [nasal]	pente; capim
CCV com R/L	creme; pedra; bloco; dupla

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados de Barbosa e Montuani, 2020, p. 9 (2024).

No total, foram produzidos 383 registros escritos de palavras, posteriormente tabulados e organizados em planilhas do Excel. Devido à inviabilidade de apresentar os resultados individualmente,⁸ optou-se por uma análise geral dos registros de cada padrão silábico em cada teste de escrita.

3.2.1 Análise do diagnóstico inicial realizado em 2018 (escrita silábico-alfabética e alfabética)

As crianças demonstraram facilidade na escrita das palavras com padrão silábico CV, evidenciando domínio dessa estrutura silábica; entretanto, os erros registrados sugerem dificuldades pontuais na correspondência grafofonêmica com trocas de letras: “BORO” “POLO”, “BOLE”, “BOLB” e “BMLU”.

Um padrão semelhante foi observado na escrita da palavra PETECA. Nove registros estavam ortograficamente corretos. Um registro foi escrito como “PETEKA”, no qual a troca do C por K demonstra a compreensão da relação entre som e letra, mas sem domínio da convenção ortográfica. Dois registros apresentaram omissões de vogais: “PETCA”, onde a ausência da letra E pode ser explicada pela influência do som da letra T, que contém o som do E em seu nome; e “PETEK”, onde a omissão da letra A pode ter ocorrido devido à semelhança entre o som da letra K e o som de A no contexto da palavra. Nesses casos, as crianças estão aplicando o princípio acrofônico, que associa o som inicial do nome da letra ao fonema que ela representa. Outras crianças registraram “BOTECA”, “BETA” e “PELAEI”, apresentando trocas de consoantes e substituições de vogais. Alguns exemplos de escritas podem ser observados na figura a seguir.

⁸ Barbosa e Montuani (2020) realizaram uma análise minuciosa de quatro crianças que faziam parte de um dos grupos de intervenção. As autoras analisaram os avanços individuais das crianças nos registros das sílabas CVC e CV [nasal].

Figura 6 – Registros da palavra “peteca”



Fonte: Banco de dados da pesquisa (2018).

Para avaliar o padrão silábico CVC com R ou S em posição de coda, foram solicitadas a escrita das palavras “verde”, “caderno”, “costa” e “revista”. Quando a letra R ocupava a posição final da sílaba, apenas dois registros foram escritos ortograficamente, as crianças operaram com as seguintes hipóteses, como pode ser observado na Figura 7: omissão da coda (registros “VEDE” e “CADENO”) ou substituição da coda (“VENDE” e “CADLO”); substituição ou omissão da vogal (“VRDI”, “VATI” e “CADNO”); e pouca ou nenhuma relação sonora com a palavra (“DELIFIPE”, “VAIP”, “ZDIA”, “VAGI” para “verde”).

Figura 7 – Registros das palavras “verde” e “caderno”



Fonte: Banco de dados da pesquisa (2018).

A coda representada pela letra S, por sua vez, demonstrou-se mais perceptível para as crianças, pois houve sete registros ortográficos da palavra “COSTA” e quatro da palavra “REVISTA”.

Uma criança acrescentou a letra S no final da palavra “COSTAS” e, assim como observado quando a coda é R, as crianças operaram com omissão da coda (registros “COTA” e “REVITA”) ou substituição da coda (“OATA” e “REVISI”), e pouca ou nenhuma relação sonora com a palavra (“FICE” e “CODA” para a palavra “costa” e “ELITE”, “EVIA”, “FVITA” para “revista”).

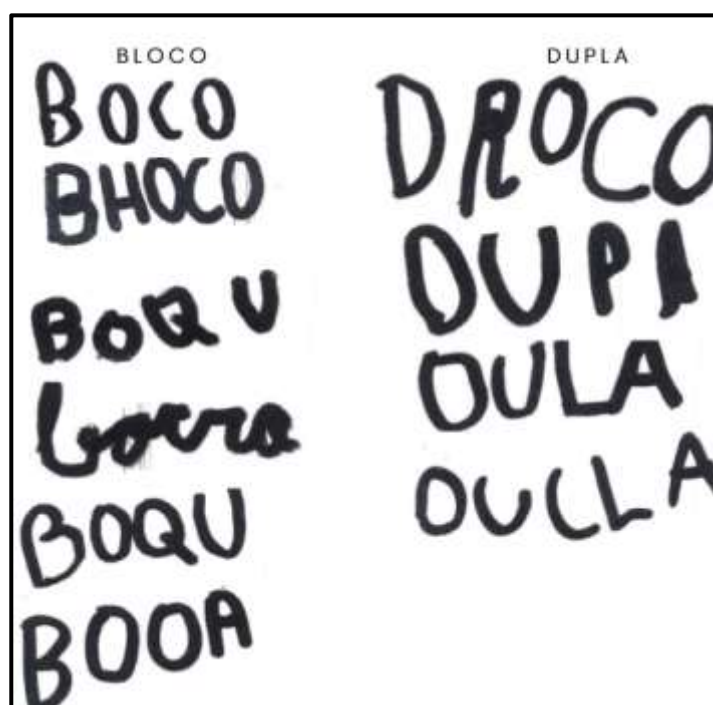
Segundo Alvarenga e Oliveira (1997), na posição de coda silábica do português, podem ocorrer, de forma opcional, três arquifonemas: /R/, /L/ e /S/. A coda, portanto, é uma posição estruturalmente instável, o que se reflete em sua realização variável na fala – como o /L/ que pode ser realizado como [w], [l] ou [r], e o /R/, frequentemente omitido em finais de palavra. Essas variações contribuem para desafiar as hipóteses construídas inicialmente pelas crianças, dificuldades na aprendizagem da escrita, já que os aprendizes tendem a representar graficamente os sons conforme a oralidade, o que resulta em omissões ou substituições de letras nas palavras.

As sílabas CVC com M e N pós-vocálicos analisadas foram nas palavras PENTE e CAPIM. Apenas uma criança registrou a palavra PENTE ortograficamente. Os registros também indicaram que muitas crianças reconheciam parcialmente a estrutura das palavras, mas cometiam erros de inclusão ou exclusão de letras. Tratando-se do padrão silábico em questão, as estratégias utilizadas foram omissão da nasalização (registros “PETE”, “PETI” e “CAPI”); e pouca ou nenhuma relação sonora com a palavra (“FLISA” e “TETI” para a palavra “pente” e “CALI”, “QAI”, “FVITA” para “capim”).

Uma criança se aproximou da escrita convencional ao registrar “TENTE” e “CAPIN”. Por fim, os participantes foram solicitados a registrarem as palavras com o padrão silábico CCV com R e L na posição de ataque. As palavras avaliadas foram “creme”, “pedra”, “bloco” e “dupla”. Quando a letra R ocupava a posição medial da sílaba, apenas uma criança registrou as palavras corretamente, a maioria dos participantes omitiram a letra R, realizando os registros “CEMI”, “CEME” e “PEDA”. Outros registros incluem substituições ou uso de letras indevidas, como “DREME”, “REME”, para a palavra “creme” e “PESA”, “PEPRA”, “PETRA”, “PESDA”, “PETAR”, para “pedra”. Assim como nos outros padrões silábicos, houve crianças que registraram a palavra com pouca ou nenhuma relação sonora com os padrões silábicos esperados: “ENIE”, “NHRA”, “CESE” e “PESA”.

A omissão do ataque e as estratégias de substituições ou uso de letras indevidas também foram observadas quando analisadas as palavras BLOCO e DUPLA (Figura 8): os exemplos a seguir evidenciam: (1) omissão da segunda consoante do ataque complexo (“BOCO”, “BOQU” e “DUPA”); (2) uso de letras indevidas (“BOCRO”, “BHOCO”, “BOOA”, “BOLO”, “BOQU”, “DUCLA”, “DULA” e “DUL”); (3) pouca ou nenhuma relação sonora com os padrões silábicos esperados (“IPEL” e “LHAB”). É importante destacar que nenhuma criança chegou a escrita ortográfica da palavra “bloco”, apenas uma se aproximou, registrando “BOLCO” e para a palavra “dupla”, houve apenas um registro ortográfico.

Figura 8 – Registros das palavras “bloco” e “dupla”



Fonte: Banco de dados da pesquisa (2018).

No entanto, observou-se uma estratégia de transformação da sílaba CCV em duas sílabas com estrutura CV, o registro “DUPULA” para a palavra dupla, como evidenciado na Figura 9.

Figura 9 – Registros da palavra “dupla”



Fonte: Banco de dados da pesquisa (2018).

Sobre essa canonização da sílaba complexa, Soares (2016) aponta que:

O que se pode inferir é que a criança, quando inclui, na escrita da sílaba ou da palavra, a letra que representa a segunda consoante do ataque ramificado, ainda que em posição errada, revela consciência fonêmica: percebe o fonema, apenas não sabe situá-lo na sílaba ou mesmo na palavra [...] (Soares, 2016, p. 318).

O registro da palavra “dupla” como “DUPULA” evidencia um estágio importante no desenvolvimento da consciência grafofônica da criança, demonstrando que ela já reconhece alguns fonemas presentes na palavra, mas ainda encontra dificuldades em sua organização sequencial na escrita. Esse fenômeno é comum em fases iniciais da alfabetização, especialmente quando envolve ataques ramificados, como o grupo consonantal PL, que pode ser desmembrado ou reorganizado na tentativa de representar graficamente os sons percebidos na oralidade. Esse tipo de erro não deve ser encarado como mera falha, mas como um indicativo de progresso, pois revela que a criança está atenta aos sons da língua e tentando estabelecer relações entre fala e escrita.

Em suma, a análise do diagnóstico inicial de escrita das crianças revelou uma compreensão dos padrões silábicos mais comuns, como CV e CVC, mas ainda não desenvolveram as habilidades necessárias para operar com as estruturas mais complexas, como a nasalização, o ataque ramificado e a coda com R. Omissões e trocas de letras indicam que estão atentas aos sons, mas ainda precisam consolidar a correspondência entre grafemas e fonemas. Estratégias como a canonização da sílaba, como visto em DUPULA, mostram que as crianças estão tentando adaptar as palavras a estruturas mais acessíveis, o que é comum durante o processo de apropriação da escrita.

3.2.2 Análise do diagnóstico final realizado em 2018 (escrita silábico-alfabética e alfabética)

Após a realização e análise dos diagnósticos iniciais, 16 crianças foram submetidas ao Programa de Escrita Inventada, conforme descrito por Barbosa e Montuani (2020):

[...] foram desenvolvidas em pequeno grupo formado por 4 crianças, tendo um adulto como mediador. Os encontros foram realizados duas vezes por semana, durante 5 semanas. Cada sessão tinha a duração de 15 a 20 minutos, e as crianças eram instadas a discutir entre si, expor, argumentar e chegar a um acordo sobre as letras que deveriam ser usadas para escrever a palavra ditada pelo adulto.

As palavras ditadas foram extraídas de textos da literatura infantil (quadrinhas, trava-línguas, parlendas e histórias), com a intenção de garantir que as crianças soubessem os seus significados e seu contexto de uso. Nas primeiras sessões, o adulto é que fazia o registro das palavras; a partir da sexta sessão, a mediadora indicava uma das crianças do grupo para realizar o registro da

palavra no papel. A criança era orientada a registrar somente as letras acordadas pelo grupo. Após o término da escrita inicial de cada palavra, a mediadora apresentava a escrita convencional da palavra, alegando ter sido produzida por crianças de outra escola, e solicitava a análise comparativa das escritas, e o grupo deveria indicar a escrita que considerava correta. [...]

As dez sessões de escrita inventada foram gravadas integralmente em câmera de vídeo em suporte digital. As sessões iniciais (1), intermediárias (2) e finais (3) foram transcritas e analisadas [...] (Barbosa e Montuani, 2020, p. 8-9).

Ao final das sessões, foi realizado o diagnóstico final, em maio de 2018. Esse tipo de diagnóstico é importante para avaliar mudanças que possam ser atribuídas ao efeito das intervenções (Spinillo, 1999, p. 59). As palavras avaliadas foram as mesmas do diagnóstico inicial.

As palavras com estrutura CV, como bolo e peteca, foram escritas corretamente por todas as crianças, exceto em três casos: duas registraram BOLU e uma escreveu PETICA. Esses exemplos revelam uma aproximação à pauta sonora da fala, sendo que, no caso de BOLU, há uma correspondência direta com o padrão fonético regional. Alvarenga e Oliveira (1997) ajudam a compreender esse tipo de registro ao destacarem que, nos estágios iniciais da aprendizagem da escrita,

[...] há uma tendência para que os aprendizes escrevam, nos estágios iniciais do processo, da maneira como falam, o que os deixa com uma escrita de natureza fonética. Por exemplo, quando alguém escreve palavras como *bolu*, *sou*, *osa*, gera em lugar de bolo, sol, onça e guerra, está fazendo, de fato, transcrição fonética, ou seja, está codificando sua fala (Alvarenga e Oliveira, 1997, p. 142).

Os autores acrescentam ainda que tais grafias “revelam que o aprendiz está mesmo considerando os fatos de sua fala, uma vez que a escrita ortográfica não poderia servir de modelo para elas” (Alvarenga e Oliveira, p. 142). Esses dados indicam que a oralidade exerce forte influência na escrita inicial, especialmente quando os aprendizes ainda não internalizaram completamente as convenções do código ortográfico.

O segundo padrão silábico avaliado — o padrão silábico CVC com R ou S (palavras “verde”, “caderno”, “costa” e “revista”) — no diagnóstico inicial apresentou apenas dois registros ortográficos e outros registros com omissão ou substituição da coda, substituição da vogal e pouca ou nenhuma relação sonora com a palavra. No diagnóstico final, por sua vez, todas as crianças demonstraram avanços: no total de 64 registros, 31 apresentaram escritas ortográficas. Os outros registros, por sua vez, foram realizados utilizando as letras que compõem as palavras, mas com omissão da coda (“VEDE”, “CADENO”, “COTA” e “REVITA”), substituição da

coda (“VENDE”, “COMTA” e “COUSTA”) e troca de posição da coda (“CARDERNO”, “CADERNOR”, “CADRENO” e “RERVISTA”). Nenhum registro com pouca ou nenhuma relação sonora com a palavra foi apresentado no diagnóstico final, como foi observado no diagnóstico inicial. O quadro abaixo apresenta os registros das sílabas CVC com R ou S.

Quadro 9 – Registros das palavras com sílabas CVC com R ou S

Estratégia	Palavra	Registro escrito
Omissão da coda	CADERNO	CADE NO
Substituição da coda	COSTA	comta
Troca de posição da coda	CADERNO	CA DRE NO

Fonte: Banco de dados da pesquisa (2018).

O terceiro padrão silábico avaliado nos testes de escrita foi o CVC com M ou N pós-vocálicos: “pente” e “capim”. No diagnóstico inicial, apenas uma criança escreveu corretamente a palavra “pente”. As estratégias utilizadas para registrar essa estrutura silábica incluíram a omissão da nasalização e a apresentação de pouca ou nenhuma relação sonora com a palavra. No diagnóstico final, os resultados revelaram que seis crianças registraram corretamente a palavra “pente”, e quatro, a palavra “capim”. No entanto, oito crianças escreveram “CAPIN” ou “PEMTE”, demonstrando ter uma consciência grafofonêmica, entretanto sem dominar as relações ortográficas regulares. Outros registros apresentaram omissão da coda (“PETE” e “CAPI”), omissão da vogal (“PNTE”) e pouca relação com a pauta sonora, embora utilizassem letras presentes na palavra (“CARINO”, “CAPME”, “CAPII” e “CARPI”). Além disso, houve um caso de canonização da sílaba CVC com M ou N pós-vocálicos, resultando na forma “CAPINI”. O quadro a seguir apresenta alguns exemplos dos registros escritos das crianças.

Quadro 10 – Registros das palavras com sílabas M ou N pós-vocálicos

Estratégia	Palavra	Registro escrito
Omissão da coda	CAPIM	CAPI
Substituição da vogal	PENTE	PNTI
Pouca relação com a pauta sonora	CAPIM	CARPI
Canonização da sílaba	CAPIM	CApini

Fonte: Banco de dados da pesquisa (2018).

A análise das escritas das palavras “creme”, “pedra”, “bloco” e “dupla” demonstrou que apenas uma criança registrou uma palavra ortograficamente, diferentemente do diagnóstico final e no qual observou-se 17 registros ortográficos. As outras escritas, assim como no diagnóstico inicial ocorreram por: (1) omissão do ataque (“CEME”, “PEDA”, “BOCO” e “DUPA”); (2) substituição do ataque (“QEME”, “PEITRA”, “PEDER”, “BROCO”, “DROCO”, “BORCO”, “DOBRA”, “DULPRA”, “DLUPLA”, “DUPRA” e “DURDA”); (3) troca de posição do ataque (“CERME”, “PEDAR”, “PEDER”, “BOLCO”, “DUPAL”); (4) uso de letra indevida (“PREME”, “LHEME”, “CRAME” e “DOBRA”); (5) canonização da sílaba complexa (“REME”, “QUEME”, “PEDARA” e “DUPULA”). Apesar das trocas de letras, principalmente de consoantes, nas escritas das palavras não houve nenhum registro sem nenhuma relação sonora com os padrões silábicos esperados.

Quadro 11 – Registros das palavras com sílabas CCV com L ou R

Estratégia	Palavra	Registro escrito
Omissão do ataque	BLOCO	BOCO
Substituição de letras	DUPLA	DUPRA

Troca de posição do ataque	CREME	CERME
Uso de letra indevida	CREME	PREME
Canonização da sílaba complexa	PEDRA	PEDARA

Fonte: Banco de dados da pesquisa (2018).

Os resultados indicam que, em todos os padrões silábicos, as crianças apresentaram avanços em relação à consciência silábica e grafofonêmica. O aumento no número de registros pertinentes sugere progresso na compreensão e aplicação dos padrões silábicos, alcançado após as intervenções nas sessões do Programa de Escrita Inventada.

3.2.3 Análise do diagnóstico postergado realizado em 2018 (escrita silábico-alfabética e alfabética)

Três meses após a aplicação do diagnóstico final e do término das sessões de intervenção, foi realizado o diagnóstico postergado com os estudantes. A análise das escritas das crianças para as palavras canônicas “bolo” e “peteca” evidencia um avanço na construção do conhecimento sobre o sistema de escrita. Todas as 16 crianças registraram corretamente ambas as palavras, demonstrando um domínio consistente da correspondência entre fonemas e grafemas nas sílabas de estrutura CV. Esse resultado sugere a consolidação das hipóteses alfabéticas e a apropriação das convenções ortográficas, refletindo a efetividade do processo de aprendizagem ao longo do período.

Na análise do diagnóstico postergado das crianças para as palavras com estrutura silábica CVC: “verde”, “caderno”, “revista”, “costa”, observou-se um desempenho na apropriação desse padrão silábico. A estrutura CVC exige que a criança identifique e registre corretamente a consoante final da sílaba (coda), o que representa um desafio adicional em relação às sílabas do tipo CV.

Embora a maioria das crianças tenha escrito corretamente as palavras solicitadas, os dados revelam que houve apenas oito casos de omissão da coda na palavra “caderno”, resultando na grafia “CADENO”. A supressão da coda é um erro comum em estágios intermediários da aquisição da escrita, pois a criança pode não perceber a necessidade de registrar fonemas menos sonoros ou menos salientes no final da sílaba.

Além disso, identificaram-se dois registros com a grafia “CARDERNO”, o que indica a inserção de uma consoante, possivelmente relacionada a uma hipercorreção ou à influência da oralidade na escrita. Esse tipo de erro pode ocorrer devido à dificuldade na segmentação fonológica precisa da palavra ou a um padrão internalizado de escrita que ainda está em processo de refinamento.

Outro dado relevante é a ocorrência de um registro “RREVISTA”, essa duplicação da consoante inicial pode ser interpretada como uma tentativa da criança de reforçar a percepção fonológica do som /r/ — som forte. Ou pode estar relacionada a uma dificuldade na representação ortográfica de encontros consonantais. Esse fenômeno é frequentemente observado em crianças que ainda estão ajustando suas hipóteses com a escrita convencional. Os registros não convencionais da estrutura silábica podem ser observados na Figura 10.

Figura 10 – Palavras com sílabas CVC com R ou S no diagnóstico postergado



Fonte: Banco de dados da pesquisa (2018).

A análise do pós-teste postergado para as palavras com estrutura silábica CCV, contendo as consoantes nasais “m” e “n” após a vogal, revela avanços no processo de alfabetização das crianças. Observa-se que a maioria dos registros se aproximam da ortografia convencional, no entanto algumas variações indicam desafios na assimilação da estrutura silábica CCV com nasal pós-vocálico.



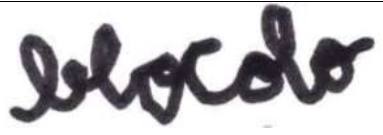
Foi identificado um caso de omissão da consoante nasal, como em “CAPI” em vez de “CAPIM”, além de um caso de troca ou acréscimos indevidos, como “CAPHI”. Além disso, houve registros como “PENTI” e “PEITE” para “PENTE”, demonstrando dificuldades na representação ortográfica correta desse padrão silábico. Essas variações evidenciam que, embora haja um progresso na apropriação da estrutura CCV com nasal, ainda existem

obstáculos na estabilidade da escrita convencional dessas palavras. Esses resultados sugerem que as crianças estão em um estágio avançado do desenvolvimento da consciência fonológica.

De modo geral, a análise das escritas revela um avanço no reconhecimento da estrutura silábica CCV com R ou L, especialmente em palavras como “CREME”, “PEDRA”, “BLOCO” e “DUPLA”. Ao examinar os registros disponíveis, percebe-se que muitas crianças conseguiram representar corretamente essa estrutura, enquanto outras apresentaram variações que podem estar relacionadas ao processo de desenvolvimento fonológico e ortográfico.

Dos 64 registros analisados, 15 foram escritos de maneira não convencional, demonstrando diferentes estratégias utilizadas pelas crianças para representar as sílabas complexas. Assim como nos testes anteriores, mas com menor frequência, foram observadas três principais estratégias: a omissão do ataque, como em “BOCO”; a substituição do ataque, exemplificada por palavras como “EREME”, “BROCO”, “QENI” e “PETRA”; e a canonização da sílaba complexa, presente em registros como “DOPULA” e “BLOBOLO”. Essas variações, como pode ser observado no Quadro 12, indicam que as crianças fazem adaptações fonológicas na escrita, ajustando suas produções de acordo com sua percepção auditiva e conhecimento da língua.

Quadro 12 – Registros das palavras com sílabas CCV com L ou R no pós-teste postergado

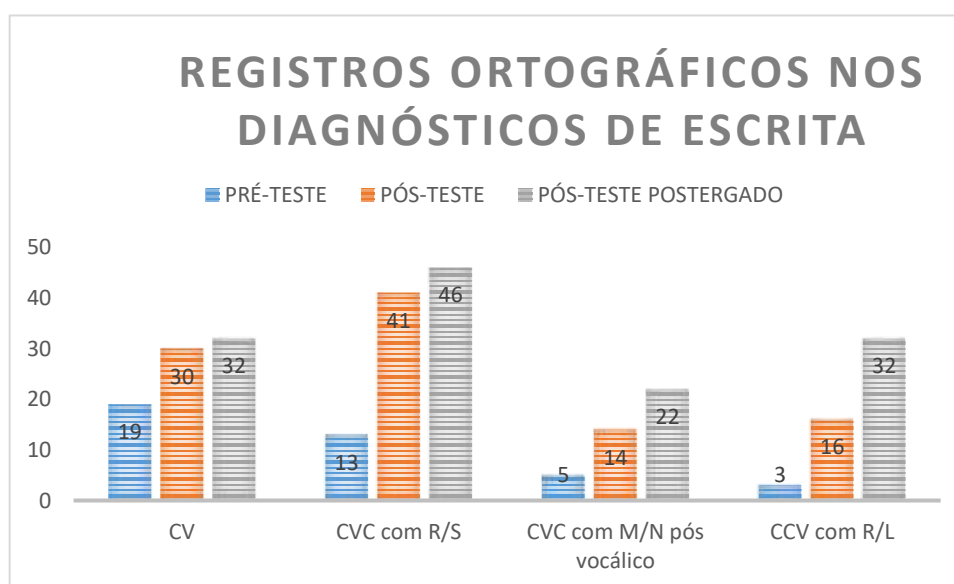
Estratégia	Palavra	Registro escrito
Omissão do ataque	BLOCO	
Substituição do ataque	BLOCO	
Canonização da sílaba complexa	BLOCO	

Fonte: Banco de dados da pesquisa (2018).

Embora a maioria dos registros demonstre progresso na assimilação da estrutura CCV com R ou L, ainda há crianças em processo de consolidação dessa regra ortográfica. As estratégias de omissão, substituição e canonização da sílaba complexa evidenciam que as crianças utilizam mecanismos próprios para lidar com a complexidade ortográfica.

O gráfico apresentado ilustra a relação entre as diferentes estruturas silábicas e a quantidade de registros ortográficos corretos realizados pelas crianças ao longo do período de desenvolvimento da pesquisa em 2018, considerando o pré-teste, o pós-teste e o pós-teste postergado.

Gráfico 1 – Registros ortográficos nos diagnósticos de escrita



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A análise dos dados evidencia um avanço das crianças após o Programa de Escrita Inventada. A evolução observada nas diferentes estruturas silábicas demonstra que, ao serem expostas a desafios adequados ao seu nível de desenvolvimento, as crianças conseguem avançar na compreensão do sistema de escrita.

Nas palavras com estrutura CV, que apresentam menor complexidade, a apropriação foi consistente desde o pré-teste até o pós-teste postergado. Esse resultado indica que, ao longo da intervenção, as crianças consolidaram sua compreensão sobre a correspondência entre fonemas e grafemas, aspecto fundamental no processo de alfabetização. Já nas palavras com estrutura CVC com R/S, a melhora foi ainda mais expressiva, demonstrando que, com a mediação adequada, as crianças conseguiram superar desafios fonológicos e ortográficos mais complexos, ajustando suas representações gráficas à estrutura da língua escrita.

A estrutura CVC com M/N pós-vocálico apresentou um salto entre o pré-teste e os testes subsequentes, evidenciando que a intervenção contribuiu para a apropriação de convenções ortográficas mais desafiadoras. Isso reforça a ideia de que, quando a criança recebe estímulos

que a levam a refletir sobre sua escrita, ela é capaz de revisar e aprimorar suas produções. Da mesma forma, a estrutura CCV com R/L, que inicialmente apresentou um menor número de acertos, demonstrou um crescimento contínuo, sobretudo no pós-teste postergado. Esse avanço sugere que, embora as sílabas complexas representem um desafio maior, a mediação da pesquisadora e a interação com o sistema de escrita favorecem a aprendizagem e a apropriação do conhecimento ao longo do tempo.

Nesse contexto, o papel do mediador é fundamental, pois é ele quem propõe desafios, fomenta a reflexão e estimula a criança a pensar sobre suas produções escritas. O crescimento evidenciado nos resultados demonstra que, quando há uma intervenção pedagógica intencional e significativa, os alunos conseguem avançar em sua compreensão da escrita, apropriando-se gradativamente das regras do sistema ortográfico.

Além disso, é importante destacar que, como descrito ao longo do estudo, as crianças que inicialmente não apresentaram registros ortográficos convencionais para as diferentes estruturas silábicas criaram estratégias alternativas para representá-las. Entre essas estratégias, destacam-se: (1) omissão do ataque ou da coda, (2) substituição da coda ou do ataque, (3) troca de posição da coda e (4) canonização da estrutura silábica complexa. No decorrer da intervenção, essas estratégias foram gradativamente substituídas por registros mais próximos das convenções ortográficas da língua, evidenciando um processo de aprendizado e adaptação ao sistema de escrita.

Dessa forma, a análise reforça a importância da mediação pedagógica e da criação de um ambiente alfabetizador que desafie as crianças a refletirem sobre sua escrita. O progresso observado ao longo dos testes comprova que a interação entre a criança e o sistema de escrita, aliada a uma intervenção adequada, possibilita avanços na apropriação da ortografia e no desenvolvimento da consciência fonológica.

3.3 Análises dos diagnósticos do grupo de crianças com escritas no início da fonetização em 2018

O estudo foi realizado com 11 crianças do 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Belo Horizonte/MG, sendo três meninas e oito meninos. De acordo com suas professoras, após quatro meses de inserção em um contexto de ensino formal do sistema de escrita, essas crianças apresentaram poucos avanços em suas hipóteses de escrita.

Para avaliar o nível de desenvolvimento das habilidades relacionadas à escrita e leitura, foram utilizados dois instrumentos: o teste Consciência Fonológica Instrumento de Avaliação Sequencial (CONFIAS), de Moojen (2003), e um diagnóstico inicial e escrita: BOTA, DADO, VILA, PIA, MODA, FADA, MAPA, DAVI, PULA. Ao comparar os resultados obtidos no diagnóstico de seleção, aplicado em março de 2018, com o diagnóstico inicial, realizado em julho do mesmo ano, constatou-se que, das 11 crianças avaliadas, apenas duas avançaram da hipótese pré-silábica para a hipótese silábica de escrita.

Diante desse cenário, foram desenvolvidas sessões de intervenção baseadas no Programa de Escrita Inventada, organizadas da seguinte forma: dois grupos com quatro crianças e um com três crianças, totalizando oito sessões com duração de 15 a 20 minutos cada. As sessões foram realizadas nos meses de julho e agosto, em uma sala de aula disponibilizada pela escola, tendo como mediadora a pesquisadora.

As análises das sessões inicial, intermediária e final, as estratégias de mediação da pesquisadora durante as sessões e os tipos de verbalizações que as crianças elaboraram diante dos desafios apresentados pela pesquisadora foram descritas em Matarelle (2020). Fundamentada nos estudos do desenvolvimento e aprendizagem de Piaget e Vygotsky, da Psicogênese da Língua Escrita e da Consciência Fonológica, as estratégias de mediação foram classificadas em: (1) *gestão*, (2) *questão*, (3) *pista*, (4) *explicação*, (5) *retomada*, (6) *feedback*, (7) *confronto* e (8) *registro*. Além disso, foram identificados cinco tipos de verbalizações que as crianças acionam para refletir de forma consciente e explícita sobre as intervenções da pesquisadora, são elas: (1) *pronunciar a palavra ou as sílabas que compõem a palavra*; (2) *identificar letra*; (3) *concordar ou discordar de uma verbalização*; (4) *ler para verificação* e (5) *comparar escritas*.⁹

O objetivo agora é analisar os diagnósticos inicial e final das crianças e avaliar os resultados da intervenção pedagógica. Com base nas informações fornecidas pelas professoras, que apontaram um progresso limitado na compreensão do princípio alfabético, decidiu-se trabalhar com palavras dissílabas de estrutura silábica canônica.

Para a avaliação, foram aplicados três diagnósticos: diagnóstico inicial, diagnóstico final e diagnóstico postergado, que avaliaram a escrita e a leitura das palavras “bota”, “dado”, “vila”,

⁹ MATARELLE, Tarsis. **A apropriação do princípio alfabético por crianças de 6 anos: contribuições do Programa de Escrita Inventada**. 2020. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2020.

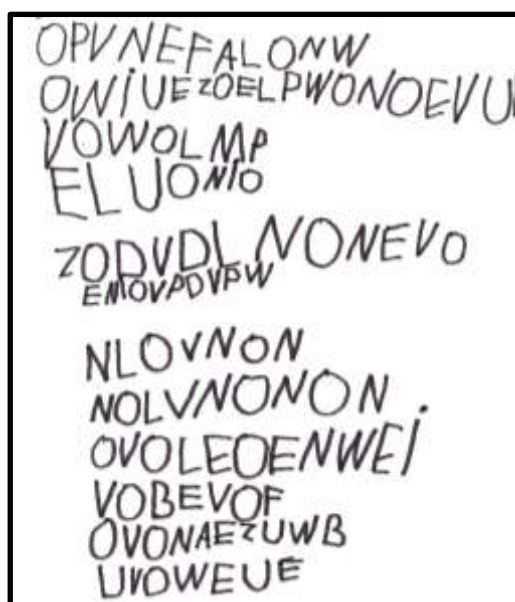
“pia”, “moda”, “fada”, “mapa”, “Davi” e “pula”. Ao todo, foram gerados 396 registros escritos, os quais foram organizados e tabulados no Excel para posterior análise.

3.3.1 Análise do diagnóstico inicial em 2018 com crianças no início da fonetização

O diagnóstico inicial de escrita, realizado nos dias 22 e 26 de maio de 2018, confirmou as observações das professoras: onze crianças estavam operando com hipóteses iniciais de escrita. Com base nos estudos de Ferreiro e Teberosky (1979), os registros produzidos foram classificados como pré-silábicos e silábicos.

Todas as crianças utilizaram letras para registrar as palavras. No entanto, aquelas que operavam com a hipótese pré-silábica/pré-fonetizante utilizaram letras aleatórias, sem estabelecer qualquer relação com a pauta sonora. Esse comportamento, característico dessa fase, demonstra a ausência de correspondência entre a escrita e os sons da fala, além da falta de conhecimento sobre a segmentação das palavras em sílabas. Entre os participantes avaliados, cinco crianças apresentaram a hipótese de escrita pré-fonetizante. A Figura 11 ilustra um exemplo desse tipo de registro, produzido por uma criança antes do início das intervenções.

Figura 11 – Escrita pré-silábica/pré-fonetizante de e Emerson no diagnóstico inicial



Fonte: Banco de dados da pesquisa (2018).

Os demais registros indicaram que algumas crianças estavam no início do processo de fonetização da escrita, caracterizado pela capacidade de segmentar oralmente as palavras. Isso demonstra um avanço na compreensão de que a escrita representa os sons da fala. Nessas produções, foram utilizadas letras que correspondem, ainda que parcialmente, aos sons das



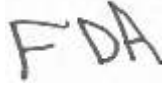
sílabas (Soares, 2016). Esses registros foram classificados como silábicos, subdivididos em duas categorias, conforme Monteiro e Martins (2020): silábico inicial e silábico com valor sonoro.

Foram identificados cinco registros classificados como silábico inicial, os quais evidenciam uma percepção inicial das relações entre a escrita e a pauta sonora. Ao realizar o registro, a criança segmenta oralmente a palavra e tenta estabelecer uma relação entre as letras e os sons das sílabas. Como resultado, a quantidade de letras tende a diminuir, e algumas são representadas corretamente dentro do padrão silábico.

Apenas uma criança apresentou um registro de escrita classificado como silábico estrito com valor sonoro. Nesse caso, as palavras foram registradas de forma reduzida, com omissão de letras dentro da sílaba, como em “FDA” para “FADA”, e substituição de sons e letras, como em “DAZ” para “DADO”.

Dessa forma, os dados obtidos no diagnóstico inicial permitiram organizar as escritas das crianças em diferentes hipóteses, conforme os estudos de Ferreiro e Teberosky (1979) e Monteiro e Martins (2020). As crianças operavam com hipóteses iniciais, variando entre os níveis pré-silábico, silábico inicial e silábico estrito com valor sonoro. O quadro a seguir sintetiza esses resultados, destacando as principais características de cada categoria e a quantidade de crianças em cada nível de escrita, considerando a solicitação de escrita da palavra “fada”.

Quadro 13 – Relação entre hipótese de escrita e quantidade de crianças no diagnóstico inicial de 2018

Hipótese de Escrita	Descrição	Quantidade de crianças	Exemplos
Pré-silábica / Pré-fonetizante	Uso de letras aleatórias sem relação com a pauta sonora.	5	
Silábico inicial	Segmentação oral da palavra, mas sem correspondência consistente com os sons.	5	
Silábico estrito com valor sonoro	Representação reduzida da palavra, com omissões e substituições de letras.	1	

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Após o diagnóstico inicial, as crianças participaram de oito sessões de intervenção de escrita de palavras. As palavras trabalhadas eram de curta extensão, incluindo monossílabas, dissílabas e

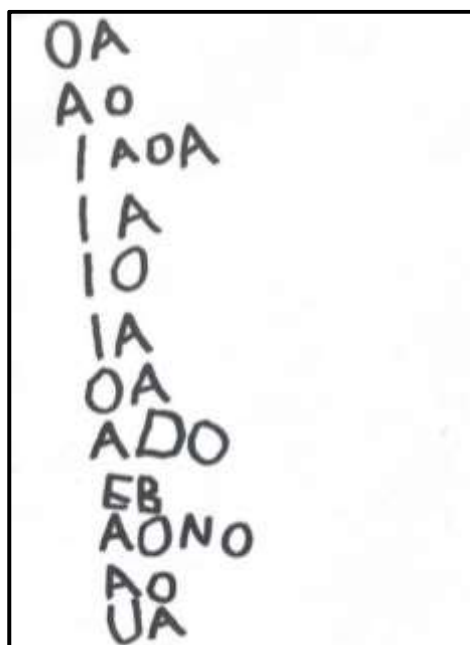
trissílabas, com estruturas silábicas do tipo consoante-vogal (CV), vogal (V) e CV [nasal]. Além disso, adotou-se o princípio de utilizar palavras que seguem a relação som/nome da letra (princípio acrofônico).

3.3.2 *Análise do diagnóstico final e diagnóstico postergado realizados em 2018*

Após a realização das sessões de intervenção, o diagnóstico final foi aplicado em agosto de 2018 e evidenciou avanços na apropriação do princípio alfabético pelas crianças participantes. Os resultados demonstraram que duas crianças mantiveram-se operando com hipóteses pré-silábicas; três crianças progrediram para hipóteses silábicas iniciais; cinco crianças evoluíram para hipóteses silábicas com valor sonoro; e uma criança atingiu a hipótese silábico-alfabética.

Esses dados indicam um desenvolvimento expressivo na compreensão do sistema de escrita alfabética, com uma evolução perceptível na capacidade das crianças de estabelecer relações mais consistentes entre os sons da fala e sua representação gráfica. A Figura 12, a seguir, ilustra o registro do pós-teste do aluno Emerson, exemplificando esse processo de avanço na construção do conhecimento sobre a escrita.

Figura 12 – Escrita silábica com valor sonoro do participante Emerson no pós-teste postergado



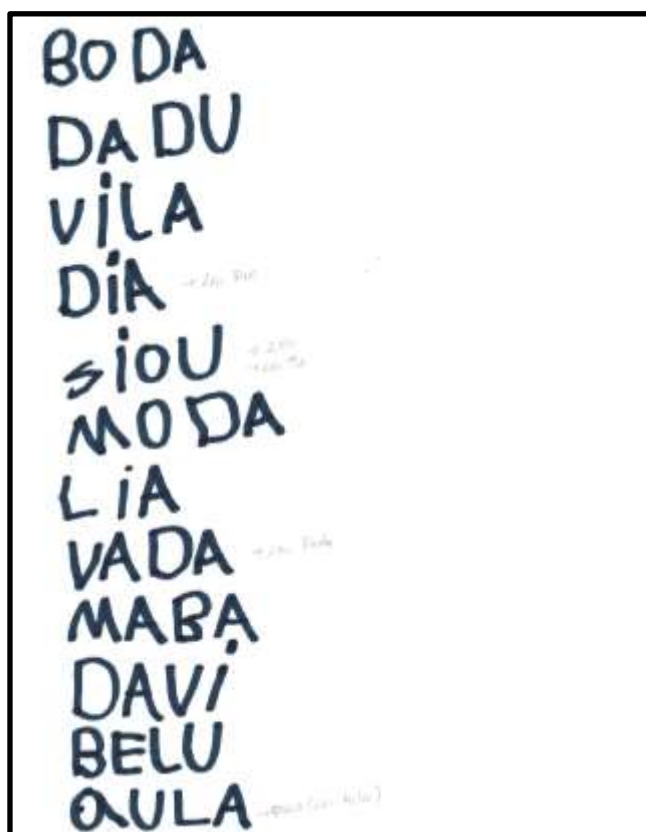
Fonte: Banco de dados da pesquisa (2018).

No registro escrito de Emerson, observa-se um avanço nas relações entre escrita e pauta sonora. Ao operar com a hipótese silábica que considera o valor sonoro, a criança representa cada sílaba da palavra com uma vogal que estabelece uma relação direta com os sons correspondentes. Essa

abordagem demonstra a evolução de sua compreensão sobre a correspondência entre fonemas e grafemas, refletindo um desenvolvimento importante em seu processo de alfabetização.

No diagnóstico postergado, realizado em novembro, ou seja, três meses após a finalização da intervenção anterior, encontrou-se os seguintes resultados: apenas uma criança apresentava escrita pré-silábica, duas com escrita silábica inicial, três escritas silábicas com valor sonoro, uma criança com escrita silábico-alfabético e quatro crianças com escrita alfabética. A figura abaixo apresenta a escrita do participante Emerson no diagnóstico postergado.

Figura 13 – Escrita alfabética do participante Emerson no diagnóstico postergado



Fonte: Banco de dados da pesquisa (2018).

Observa-se, na Figura 13, que Emerson registra as palavras a partir da hipótese alfabética, evidenciando a transição da escrita silábica para uma compreensão mais avançada da escrita, o que demonstra um avanço no processo de reconhecimento da relação entre letras e sons, apesar de algumas letras ainda não apresentarem pertinências sonoras, como nas palavras “SIOU” para “tio”, “QULA” para “pula” e “VADA” para “fada”.

Esses resultados evidenciam a importância das mediações realizadas no Programa de Escrita Inventada, assim como das dinâmicas interativas estabelecidas entre os pares de mesma idade

em contextos de interação. No que se refere aos padrões silábicos do tipo CV, observou-se uma recorrência em todos eles, especialmente quando a criança opera nos níveis silábico-inicial com valor sonoro e alfabético. As principais manifestações observadas foram: (1) substituição de letras ou fonemas na sílaba; (2) omissão de letras; e (3) troca de letras. A compreensão desses registros e padrões silábicos contribui para a realização de mediações pedagógicas mais eficazes por parte das professoras alfabetizadoras.

4. ANÁLISE COMPARATIVA DAS ESCRITAS: 2018 E 2023

Com o intuito de investigar se, após cinco anos da aplicação do Programa de Escrita Inventada, os estudantes participantes consolidaram o registro das sílabas com estrutura CV [nasal], CVC e CCV, realizou-se, em 2023, uma nova investigação na escola pesquisada. Participaram da pesquisa, treze estudantes, sendo seis provenientes do grupo das crianças com hipóteses silábico-alfabético e alfabético, e sete do grupo de crianças com hipóteses pré-fonetizantes.

A fim de atingir esse objetivo, foram aplicados os seguintes instrumentos: uma atividade diagnóstica de escrita contendo oito palavras — gravura, sapato, mapa, claro, porta, festa, campo e pé —, já utilizadas na aplicação de 2018; um diagnóstico de leitura de um texto do gênero expositivo de divulgação científica, intitulado “Por que algumas músicas não saem da nossa cabeça?”¹⁰; um diagnóstico de escrita contextualizada a partir do mesmo gênero textual lido; e uma entrevista com os participantes da pesquisa, com o propósito de analisar suas vivências ao longo do Ensino Fundamental, com ênfase no impacto do ensino remoto durante o período da pandemia de Covid-19.

4.1 Entrevista com os participantes do Programa de Escrita Inventada em 2023

Conforme descrito nos capítulos anteriores, o desenvolvimento do Programa de Escrita Inventada ocorreu no ano de 2018 enquanto os estudantes participantes estavam inseridos no 1º ano do Ensino Fundamental. No ano seguinte (2019), os estudantes concluíram o segundo ano do ciclo de alfabetização de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

No ano de 2020, período em que os estudantes participantes da pesquisa deveriam cursar o 3º ano do ensino fundamental e consolidar as habilidades de leitura e escrita¹¹, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou emergência na saúde pública em função de um quadro clínico respiratório cujo agente, o novo coronavírus, acarretava a doença Covid-19.

Durante esse período, a escola pesquisada, assim como as demais escolas da rede estadual de Minas Gerais, adotou o Plano de Estudo Tutorado (PET) como principal estratégia de ensino

¹⁰ RIBEIRO, Sidarta. Por que algumas músicas não saem da nossa cabeça? **Ciência Hoje das Crianças**, Rio de Janeiro, n. 236, p. 14, 2012. Disponível em: https://cienciahoje.periodicos.capes.gov.br/storage/acervo/chc/chc_236.pdf.

¹¹ É importante destacar que, conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o ciclo de alfabetização passou a compreender os dois primeiros anos do Ensino Fundamental, ou seja, o 1º e o 2º ano. No entanto, a BNCC foi publicada e homologada em 2017, com implementação gradativa nas redes de ensino, sendo sua aplicação efetivada de forma progressiva nos anos seguintes.

remoto emergencial¹². Para o primeiro ciclo dos anos iniciais, o PET contemplou somente os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática. No entanto, de acordo com Marcelos (2024),

[...] o que foi considerado estratégia se tornou um desafio a ser transposto para o ensino de leitura e escrita, pois a ausência de interação presencial com a criança dificultou o processo; e a expectativa da escola de que a família assumisse uma função didática, se constituindo como mediadora efetiva na aprendizagem, foi frustrada (Marcelos, 2024, p. 23).

A instituição pesquisada, como parte da rede estadual de ensino, retomou as aulas presenciais de forma gradual a partir de 21 de junho de 2021. Em 3 de novembro de 2021, o retorno às aulas presenciais tornou-se obrigatório para todos os estudantes da rede estadual, exceto para aqueles com condições de saúde que justificassem a permanência no ensino remoto, mediante prescrição médica.

Dessa forma, constata-se que os estudantes participantes do Programa de Escrita Inventada realizaram o 3º e o 4º ano do Ensino Fundamental de forma remota. Sendo assim, foi realizada uma entrevista no sentido de investigar a trajetória escolar dos estudantes nos últimos cinco anos. Todos os alunos entrevistados em 2023, tinham idades entre 11 e 12 anos e estudaram na escola pesquisada nos últimos cinco anos. Esse dado revela uma continuidade na formação escolar e uma familiaridade consolidada com a proposta pedagógica da instituição, o que pode favorecer um vínculo mais estável com o ambiente escolar..

Durante o período da pandemia de Covid-19, as experiências de aprendizagem dos estudantes foram bastante diversificadas. Entre os treze alunos investigados, cinco relataram ter conseguido manter uma rotina de estudos, participando das aulas online e realizando as atividades com o apoio de familiares. Por outro lado, oito estudantes relataram baixa participação, atribuída à desmotivação, à falta de acesso à internet ou à ausência de apoio adequado em casa. Desses oito, três afirmaram ter tentado seguir aprendendo de forma autônoma, por meio da leitura, enquanto os outros cinco disseram ter ficado completamente desconectados do processo escolar. Essa diversidade de vivências evidencia a desigualdade no acesso à educação durante o período, além de reforçar o profundo impacto da pandemia sobre a aprendizagem e o desenvolvimento escolar.

¹² Essa iniciativa, implementada pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), teve como objetivo garantir a continuidade do processo de ensino e aprendizagem, mesmo diante da suspensão das aulas presenciais. Os PETs foram organizados em fascículos quinzenais e sua distribuição ocorreu tanto em formato digital quanto impresso, visando atender todos os estudantes, inclusive aqueles sem acesso à internet.

4.2 Análise dos registros escritos em 2023

A atividade diagnóstica de escrita, que reutilizou as mesmas oito palavras aplicadas em 2018, revelou que os participantes demonstram, em sua maioria, bom domínio das relações entre grafemas e fonemas. As palavras “gravura”, “sapato”, “mapa”, “claro”, “porta”, “festa”, “campo” e “pé” foram majoritariamente escritas de forma correta.

Dos 104 registros analisados, apenas quatro apresentaram desvios ortográficos. Entre eles, destaca-se o registro “CANPO”, em lugar de “CAMPO”, indicando um equívoco ortográfico possivelmente relacionado à troca de consoantes com sons semelhantes. Outro erro foi a escrita da palavra “PORTA” como “TORTA”, o que pode ter ocorrido por uma substituição fonológica no som inicial ou por uma interpretação equivocada da palavra ditada pela pesquisadora. Também foi observado o registro “GRAVÚRA” para “GRAVURA”, com inserção indevida de acento agudo, caracterizando um desvio acentual. No caso da palavra “SAPATO”, houve um caso em que foi registrada como “ÇAPATO”, revelando o desconhecimento da regra ortográfica que veda o uso da letra “ç” no início de palavras.

Esses resultados indicam que, apesar do bom desempenho geral, ainda persistem dificuldades pontuais na aplicação das regras ortográficas convencionais.

Na sequência da avaliação, foi realizada uma atividade diagnóstica de leitura e escrita com os estudantes do 6º ano, iniciada com a escrita de 15 palavras extraídas do texto “Por que algumas músicas não saem da nossa cabeça?”, do gênero expositivo de divulgação científica. As palavras apresentavam diferentes padrões silábicos: parar, mente, bastante, cérebro, neurônio, pouco, acontece, imagina, música, importante, escuto, outros, livrar, perspectiva e sons. Ao todo, foram produzidos 195 registros escritos.

A tabela a seguir apresenta a quantidade de acertos obtidos pelos estudantes na escrita de cada uma das palavras solicitadas durante a atividade diagnóstica.

Tabela 3 – Quantitativo de acertos nas palavras avaliadas

Estrutura Silábica	Palavra	Acertos	% de Acertos
CV	MÚSICA	9	69,2%
V	ACONTECE	11	84,6%
	IMAGINA	13	100%
VC	ESCUTO	12	92,3%

VV	OUTROS	12	92,3%
CV NASAL	IMPORTANTE	11	84,6%
	MENTE	13	100%
CVC	PARAR	12	92,3%
	BASTANTE	13	100%
CCV	CÉREBRO	11	84,6%
CVV	NEURÔNIO	7	53,8%
	POUCO	12	92,3%
CCVC	LIVRAR	11	84,6%
CVCC	PERSPECTIVA	5	38,5%
	SONS	11	84,6%

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A análise dos dados revelou um bom desempenho nas palavras com estruturas silábicas mais simples e frequentes na língua portuguesa. Palavras com padrões VC (“escuto”) e VV (“outros”) tiveram 92,3% de acertos. Estruturas como V (“acontece” e “imagina”), CCV (“cérebro”), CV nasal (“importante” e “mente”), CVC (“parar” e “bastante”), CVV (“pouco”), CCVC (“livrar”) e CVCC (“sons”) também apresentaram alto índice de acertos, variando entre 84,6% e 100%.

A palavra “música”, embora possua estrutura CV, obteve um índice menor de acerto (69,2%). Isso se deve à ausência do acento gráfico. Foram observados ausência de acentuação em outras palavras também, como a omissão de acento em “neurônio” e “cérebro”, ou o acréscimo indevido em “livrar” e “sons”, totalizando 14 ocorrências. Houve ainda dois registros com a palavra “importante” grafada como “INPORTANTE”, evidenciando dificuldade com regras ortográficas mais específicas.

A palavra “neurônio”, de estrutura CVV, apresentou desempenho mais baixo (53,8%), reflexo de sua natureza semântica. A palavra “perspectiva” foi a que apresentou maior nível de dificuldade, com apenas 38,5% de acertos. Trata-se de uma palavra longa, com encontros consonantais e estrutura CVCC, fatores que tornam sua escrita mais desafiadora.

No que tange aos objetivos da pesquisa, os estudantes demonstraram bom desempenho em estruturas como CV nasal, CVC e CCV, o que aponta para uma boa apropriação desses padrões. Apesar do desempenho geral satisfatório, 16 dos 195 registros analisados apresentaram escritas que não correspondiam adequadamente aos padrões silábicos esperados. Parte desses desvios

ocorreu em palavras cuja estrutura silábica não era o foco principal da investigação, como “acontece”, “escuto”, “outros”, “cérebro” e “neurônio”, o que indica que, mesmo em estruturas menos complexas, ainda há oscilações na consolidação da escrita convencional por parte de alguns estudantes.

Os padrões com maior número de erros foram: CVCC (“perspectiva”, “sons”) com nove ocorrências, CCVC (“livrar”, “outros”) com três, e CVV (“neurônio”, “pouco”) com duas. Além disso, houve um erro no padrão VV (“outros”) e um no CVC (“parar”). Esses resultados confirmam que estruturas silábicas mais complexas, especialmente aquelas com encontros consonantais ou terminações em consoantes, representam maiores desafios.

Mesmo estando no 6º ano do Ensino Fundamental, etapa na qual se espera maior domínio das relações ortográficas da língua, foi possível identificar determinadas estratégias utilizadas pelos estudantes para registrar os padrões silábicos que consideram mais complexos. O quadro a seguir apresenta os registros escritos pelos estudantes.

Quadro 14 – Escritas e estratégias de registros das estruturas silábicas

Padrão silábico	Palavra	Estratégia utilizada	Registros escritos
CV	ESCUTO	Acréscimo de letras	ESCU L T O
CVV	NEURÔNIO	Substituição do ataque	neurônio
CVC	PARAR	Omissão da coda	para
VV	OUTROS	Substituição da semivogal	outros
CCVC	LIVRAR	Omissão da coda	livra
	OUTROS	Canonização da sílaba	outros

CVCC	PERSPECTIVA	Omissão da coda	<i>pespequitiva</i>
------	--------------------	-----------------	---------------------

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A partir do Quadro 14, que apresenta as estratégias utilizadas pelos estudantes, observa-se que palavras como “escuto” foram registradas como “esculto”, o que caracteriza acréscimo de letras e possivelmente uma hipercorreção baseada na oralidade. “Neurônio” foi escrito como “reuronio”, evidenciando a substituição do ataque inicial.

A palavra “parar” apareceu registrada como “para”, e “livrar” como “livra”, ambas com omissão da *coda*, ou seja, da consoante final da sílaba. Esse tipo de simplificação é frequente em fases iniciais da alfabetização, nas quais os estudantes representam apenas os sons mais proeminentes. Além disso, essas palavras estão no infinitivo verbal, e é comum, em algumas regiões do país, que a pronúncia dessas formas verbais suprimam a consoante final, influenciando a escrita.

A palavra “outros” foi registrada como “OLTROS” (substituição da semivogal) e como “OLTUROS” (canonização da sílaba), o que evidencia diferentes estratégias cognitivas de aproximação com a escrita convencional.

“Perspectiva” foi registrada como “PESPEQUITIVA”, revelando omissão da coda e alterações fonológicas. A complexidade da palavra, com encontros consonantais pouco usuais, justifica a variedade de desvios observados.

Essas estratégias utilizadas não devem ser vistas como erros isolados, mas como indícios do processo ativo de construção da escrita. Elas indicam que os estudantes estão formulando e testando hipóteses sobre o funcionamento do sistema alfabético.

A semelhança entre muitas das escritas produzidas e a forma convencional sugere que os estudantes possuem um conhecimento ortográfico em desenvolvimento. Ainda assim, enfrentam dificuldades na aplicação sistemática das regras, especialmente diante de estruturas menos usuais.

Comparando os dois grupos analisados em 2023, os estudantes que, em 2018, encontravam-se nas hipóteses silábico-alfabética e alfabética apresentaram apenas três registros com desvios na estrutura silábica, enquanto os que estavam em nível pré-fonetizante somaram 13 registros com

impertinências. Isso demonstra que os estudantes com maior domínio inicial mantiveram um desempenho superior, mesmo após cinco anos.

A partir das análises dos padrões silábicos registrados pelos estudantes do 6º ano, evidencia-se a relação da complexidade de apropriação dos padrões silábicos para os estudantes, conforme os estudos de Miranda e Matzenauer (2010) com relação aos estudos da apropriação da escrita e as relações com a fonologia:

A análise de dados de escrita inicial mostra que a representação gráfica de certos segmentos e estruturas silábicas são mais suscetíveis de serem grafados de forma incorreta, muitas vezes por causa de dificuldades advindas da complexidade segmental ou silábica, isto é, segmentos ou sílabas que têm estrutura mais complexa (Miranda; Matzenauer, 2010, p. 366 e 367).

As estratégias mais recorrentes nos desvios foram: (1) substituição de letras; (2) acréscimo de letras; (3) troca da ordem das letras; (4) omissão da coda; e (5) uso incorreto de acentos. Assim, os “erros” observados devem ser compreendidos como parte do processo de aprendizagem e da construção do conhecimento ortográfico, sinalizando o papel ativo dos estudantes na elaboração de hipóteses sobre o sistema de escrita.

Ao longo deste capítulo, foi possível analisar a alfabetização como um processo dinâmico e construtivo, no qual a criança não atua de maneira passiva, mas como um sujeito ativo que formula e reformula hipóteses sobre o funcionamento da escrita. Diferentes abordagens teóricas demonstram que a aprendizagem da leitura e da escrita envolve mais do que a simples memorização de correspondências entre sons e grafias, sendo um processo que requer reflexão, experimentação e interação constante com o sistema de escrita.

Também foi discutida a relevância da consciência metalinguística e da compreensão da escrita como um sistema de representação, regulado por normas e convenções. Os erros cometidos pelos estudantes, em vez de serem considerados equívocos a serem eliminados, representam etapas fundamentais na construção do conhecimento, sinalizando avanços na formulação de novas hipóteses sobre a linguagem escrita.

Dessa forma, reforça-se a necessidade de que o processo de alfabetização seja conduzido de maneira significativa, considerando tanto os mecanismos cognitivos envolvidos quanto os desafios enfrentados pelos aprendizes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar a apropriação das sílabas complexas por estudantes que participaram de um programa de intervenção, buscando compreender as implicações dessa abordagem no desenvolvimento da consciência fonológica e da alfabetização. O estudo baseou-se na premissa de que a escrita inventada, ao incentivar os alunos a refletirem sobre a estrutura das palavras, pode atuar como um instrumento eficaz para o aprendizado da leitura e da escrita.

Os resultados obtidos ao longo da pesquisa demonstraram que os 27 estudantes que participaram do Programa de Escrita Inventada em 2018 apresentaram avanços. Observou-se progresso nas diferentes estruturas silábicas, especialmente nas mais complexas, como CVC com R/S, CVC com M/N pós-vocálico e CCV com R/L. Isso evidencia que, com mediação adequada e desafios compatíveis com seu nível de desenvolvimento, as crianças conseguem refletir sobre a escrita e aprimorar suas produções. Estratégias alternativas inicialmente utilizadas, como omissões e trocas, foram gradualmente substituídas por formas mais próximas das convenções ortográficas. Além disso, as hipóteses iniciais de escrita foram sendo substituídas por registros mais próximos da escrita alfabética.

Em 2023, ao buscar os participantes da intervenção, foram localizados 13 estudantes. As investigações evidenciaram que, cinco anos após a aplicação do programa de intervenção, os estudantes apresentaram bom desempenho em estruturas como CV nasal, CVC e CCV, o que indica uma apropriação desses padrões silábicos.

Adicionalmente, a análise dos dados revelou que os alunos submetidos à abordagem desenvolveram maior autonomia e apropriação do funcionamento do sistema de escrita, favorecendo sua capacidade de produção textual. Contudo, a análise das formas de registro das sílabas mostrou que os estudantes utilizaram algumas estratégias para representar sílabas mais complexas e, por sua vez, menos frequentes na língua portuguesa.

Dentre as principais estratégias para representar sílabas do tipo CVCC, CCVC e VV, por exemplo, observou-se a 1) substituição de letras; 2) acréscimo de letras; 3) troca da ordem das letras; 4) omissão da coda; e 5) uso indevido de acentos. Esses resultados reforçam a importância de abordagens pedagógicas que valorizem a experimentação ativa da escrita, permitindo que os estudantes avancem gradualmente na construção de suas hipóteses de escrita.

Também demonstram a necessidade de intervenções contínuas ao longo da escolarização, especialmente para estudantes que ainda apresentam dificuldades na aquisição da leitura e da escrita.

Outro aspecto relevante identificado nesta pesquisa diz respeito ao papel da consciência fonológica no desenvolvimento da escrita. A capacidade de refletir sobre os sons da língua mostrou-se um fator crucial para o progresso dos estudantes, reforçando a literatura que aponta a relação entre habilidades fonológicas bem desenvolvidas e a aquisição bem-sucedida da leitura e da escrita. Nesse sentido, a escrita inventada demonstrou ser uma ferramenta valiosa, pois permitiu que os alunos experimentassem a construção das palavras de maneira ativa, promovendo um aprendizado mais significativo e engajado.

Além da questão da consciência fonológica, esta pesquisa também levantou reflexões sobre a importância do ambiente escolar no processo de alfabetização. A atuação dos professores e a forma como o ensino é estruturado desempenham um papel determinante na aquisição da leitura e da escrita. Dessa forma, torna-se essencial que as instituições educacionais invistam em metodologias que estimulem a participação ativa dos alunos, respeitando suas hipóteses e seu ritmo de aprendizagem.

Outro ponto que merece destaque é a necessidade de repensar a alfabetização como um processo contínuo, que não se encerra nos primeiros anos do ensino fundamental. Os dados analisados evidenciaram que, mesmo após a introdução da escrita inventada, alguns alunos do 6º ano ainda enfrentavam dificuldades na leitura e na escrita, o que sugere que a consolidação dessas habilidades exige um acompanhamento prolongado e estratégias pedagógicas diversificadas. Isso reforça a ideia de que o ensino da leitura e da escrita não deve ser visto como um objetivo a ser alcançado em um curto período, mas como uma construção progressiva que precisa ser fortalecida ao longo de toda a trajetória escolar.

A partir dos achados desta pesquisa, fica evidente a importância de aprofundar os estudos sobre a escrita inventada e sua aplicação em diferentes contextos educacionais. Investigações futuras poderão explorar novas abordagens para potencializar o impacto dessa metodologia, bem como avaliar suas implicações de longo prazo no desempenho acadêmico dos estudantes. Além disso, será fundamental analisar como diferentes variáveis, como nível socioeconômico, acesso a materiais de leitura e envolvimento familiar, influenciam a efetividade dessa abordagem no ensino da escrita.

Por fim, este estudo reforça o papel fundamental da pesquisa em educação como um meio de fundamentar práticas pedagógicas mais eficazes e inclusivas. A alfabetização é um dos pilares da formação escolar e deve ser conduzida de maneira que respeite a individualidade dos estudantes, incentivando a experimentação, a reflexão e a construção ativa do conhecimento. Dessa forma, espera-se que os achados desta pesquisa contribuam para ampliar as discussões sobre as melhores estratégias para o ensino da leitura e da escrita, colaborando para uma educação mais acessível, equitativa e de qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Ana; MARTINS, Margarida Alves. Escrita inventada no jardim-de-infância: Contributos para a aprendizagem da leitura e escrita. **Aná. Psicológica**, [online], v. 36, n. 3, 2018. [citado 2020-09-02], pp. 341-354. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S087082312018000300006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 22 maio 2025.
- ALVARENGA, Daniel; OLIVEIRA, Marco Antonio. Canonicidade silábica e aprendizagem da escrita. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 6, n. 5, p. 127–158, jan./jun. 1997.
- ALVES, Maria Teresa Gonzaga. **Efeito-escola e fatores associados ao progresso acadêmico dos alunos entre o início da 5ª série e o fim da 6ª série do ensino fundamental**: um estudo longitudinal em Escolas Públicas no Município de Belo Horizonte – MG (Tese de doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/FAEC-857JJ8>. Acesso em: 22 maio 2025.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 2000. p.203.
- BARBOSA , V. B. de; MONTUANI, D. F. B. A mediação pedagógica na escrita inventada de crianças no processo de alfabetização: palavras com estrutura silábica CVC e CV nasal. **Educação Em Revista**, v. 36, 2020, e225423. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698225423>. Acesso em: 22 maio 2025.
- BARBOSA, Valéria Barbosa; MATARELLE, Tarsis. **Escrita inventada e alfabetização: interações entre crianças de 6 anos e o papel da mediação**. V Congresso Brasileiro de Alfabetização, 2021. Disponível em: https://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V_CBA/ppr/paper/viewFile/1484/971. Acesso em: 4 maio 2023.
- BARBOSA, Valéria. A faceta linguística da alfabetização: escrita inventada e apropriação do princípio alfabético por crianças de 6 anos. **Revista Brasileira de Alfabetização**, São Paulo, n. 20, p. 1, 2023.
- BARBOSA, Valéria. Escrita colaborativa, interação e mediação pedagógica na alfabetização. *Revista Poiésis*, Tubarão, Santa Catarina, v. 18, n. 33, p. 105-112, 2024. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/article/view/20209/19249> Acesso em: 31 maio 2024.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999. 304 p.
- FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época; v. 6).

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

FERREIRO, Emilia; ZEN, G. C. Desenvolvimento da escrita em crianças brasileiras. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 18, n. 49, p. e10975, 2022. DOI: 10.22481/praxisedu.v18i49.10975. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/10975>. Acesso em: 23 maio 2025.

GUIMARÃES, Daniela Mara. Sonoridade. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (orgs.). **Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte, MG: Faculdade de Educação/UFGM, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/sonoridade>. Acesso em: 23 maio 2025.

LANZA, Paula Moreira Martins de Oliveira. **A mediação pedagógica na escrita inventada com crianças de cinco anos**. Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/BUOS-B9JMKC>. Acesso em: 25 abr. 2023.

LOIZOS, Peter. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Rio de Janeiro: Loizos, 2002. p. 137-155.

MACÊDO, Andressa Camargos. **A mediação pedagógica na escrita inventada e o uso das letras móveis com crianças de cinco anos**. Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/31942>. Acesso em: 27 abr. 2023.

MARCELOS, Josiane de Assunção. **Processo de apropriação da escrita alfabética no 3º ano do ensino fundamental e as contribuições do programa de escrita inventada**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação e Docência) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2024. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/75884>. Acesso em: 27 abr. 2023.

MARTINS, Margarida Alves; ALBUQUERQUE, Ana; SALVADOR, Liliana; SILVA, Cristina. Escrita inventada e aquisição da leitura em crianças de idade pré-escolar. **Psic.: Teor. e Pesq.**, [online], v. 31, n. 2, 2015, pp. 137-144. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010237722015000200137&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 27 abr. 2023.

MARTINS, H. H. T. de S. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 2, 2004, p. 289–300. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000200007>.

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

MIRANDA, Ana Ruth Moresco; MATZENAUER, Carmen Lúcia Barreto. Aquisição da fala e da escrita: relações com a fonologia. **Cadernos de Educação**, Pelotas: UFPel, n. 35, p. 359–405, jan./abr. 2010.

MIRANDA, Mariana Rocha Eller. **Letras móveis na alfabetização [manuscrito]**: reflexões sobre as possibilidades de uso em sala de aula / Mariana Rocha Eller Miranda. Belo Horizonte, 2024.174 f. : il., color. Encadernado.

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

M. A. Relação entre níveis conceituais de escrita e estratégias de reconhecimento de palavras. **Educação em Revista**, v. 36, 2020, e227793. <https://doi.org/10.1590/0102-4698227793>. Acesso em: 23 maio 2025.

MONTEIRO, S. M.; MORAIS, A. G.; MONTUANI, D. F. B. **Apresentação - Alfabetização e Letramento: Perspectivas e Análises do Campo Educacional**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2023. Disponível em: <https://orcid.org/0000-0002-2419-5928>.

MONTEIRO, Sara Mourão. **O processo de aquisição da leitura no contexto escolar por alfabetizando considerados portadores de dificuldades de aprendizagem**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/FAEC-855MM7>. Acesso em: 23 maio 2025.

MONTEIRO, Sara Mourão; MONTUANI, Daniela; MACÊDO, Andressa. A escrita inventada em contextos de produção com e sem mediação pedagógica. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 1, n. 9, p. 210-231, jan./jun. 2019. Disponível em: <http://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/342>. Acesso em: 26 abr. 2023.

MOREIRA, Cláudia Martins. **O estatuto da sílaba na aprendizagem da leitura: comparando o percurso de crianças e adultos**. Tese (Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da UFBA), 2009. Disponível em: <http://www.repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/11011>. Acesso em: 26 abr. 2023.

OUELLETTE, G., e SÉNÉCHAL, M. (2008b). Pathways to literacy: A study of invented spelling and its role in learning to read. **Child Development**, [s.l.] v. 79, n. 4, p. 899-913. doi: 10.1111/j.1467-8624.2008.01164.x.

RIZZATTI, Ivanise Maria Rizzatti et al. Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **ACTIO: Docência em Ciências**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, maio/ago. 2020. <http://doi.org/10.3895/actio.v5n2.12657>. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/12657>. Acesso em: 23 maio 2025.

ROCHA, Gladys. Avaliação diagnóstica. In: **GLOSSÁRIO Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – Ceale, [s.d.]. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/avaliacao-diagnostica>. Acesso em: 23 maio 2025.

SANTOS, Uélida Conceição Pereira Pacheco dos. **Reflexões sobre a relação oral/escrito na escrita inventada por crianças de cinco anos**. Belo Horizonte, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/34712>. Acesso em: 23 maio 2025.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

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

SPINILLO, Alina Galvão. As relações entre aprendizagem e desenvolvimento discutidas a partir de pesquisas de intervenção. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 51, n. 1, p. 55-74, 1999. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-278537>. Acesso em: 23 maio 2025.

SPINILLO, Alina Galvão; LAUTERT, Síntria Labres Lautert. Pesquisa intervenção em psicologia do desenvolvimento cognitivo: Princípios metodológicos, contribuição teórica e aplicada. In: CASTRO, Lucia Rabello; BESSET, Vera Lopes (orgs.). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: NAU, 2009.

TONDIN, Celso Francisco et al. Educação básica na pandemia de Covid-19: críticas ao ensino remoto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 50, e264928, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202450264928por>. Acesso em: 23 maio 2025.

VARGAS, A.; ROCHA, H. V.; FREIRE, F. M. P. Promídia: produção de vídeos digitais no contexto educacional. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, 2007. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/14199>. Acesso em: 23 maio 2025.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. (Psicologia e Pedagogia).

APÊNDICE

APÊNDICE A – Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa Da UFMG

DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA	
Título da Pesquisa:	APROPRIACÃO DE SILABAS COMPLEXAS: um estudo longitudinal sobre as implicações do Programa de Escrita Inventada
Pesquisador Responsável:	VALÉRIA BARBOSA MACHADO
Área Temática:	
Versão:	1
CAAE:	74045523 0.0000 5149
Submetido em:	11/09/2023
Instituição Proponente:	Universidade de Minas Gerais
Situação da Versão do Projeto:	Aprovado
Localização atual da Versão do Projeto:	Pesquisador Responsável
Patrocinador Principal:	Financiamento Próprio



Comprovante de Recepção  PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_2206602

APÊNDICE B – Carta de anuência**CARTA DE ANUÊNCIA DA ESCOLA**

Eu, _____,
nº de inscrição _____, diretora do Instituto de Educação de Minas Gerais, autorizo a realização, nesta instituição, da pesquisa intitulada “Apropriação de sílabas complexas: um estudo longitudinal sobre as implicações do Programa de Escrita Inventada”, cujo objetivo é “investigar se após 5 anos da aplicação do Programa de Escrita Inventada, os estudantes participantes consolidaram sílabas com estrutura CV [nasal], CVC e CCV”. A investigação acontecerá em seis encontros com duração de 30 minutos cada.

A pesquisa é coordenada pela professora dra. Valéria Barbosa Machado e será realizada pela pesquisadora mestranda Tarsis Matarelle Dias Cotta, ambas do Mestrado profissional Educação e Docência – Promestre da Faculdade de Educação da UFMG.

Estou ciente dos objetivos e da metodologia de pesquisa expostos anteriormente e concedo anuência para o desenvolvimento da pesquisa junto aos estudantes do 6º ano que foram listados pelas pesquisadoras.

_____ de _____ de 2023.

Assinatura

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

ANEXO 1 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

O/a estudante _____ sob sua responsabilidade está sendo convidada, como voluntária, a participar da pesquisa “Apropriação de sílabas complexas: um estudo longitudinal sobre as implicações do Programa de Escrita Inventada”. Nesta pesquisa pretendemos entender como as/os estudantes escrevem e leem palavras compostas por sílabas complexas.

Para esta pesquisa adotaremos procedimentos envolvendo a leitura e escrita de palavras, entrevista e conversa mediada em pequenos grupos. A aplicação dos procedimentos será feita na própria escola onde a criança estuda em seis encontros e o tempo estimado para cada encontro é de aproximadamente 30 minutos, caso você autorize, vamos gravar em vídeo, que será usado somente para auxiliar na análise dos dados, os vídeos não serão divulgados. A pesquisa poderá contribuir para o desenvolvimento de metodologias de ensino relacionadas ao processo de compreensão pela/o estudante das sílabas complexas do português brasileiro. Os riscos da pesquisa são mínimos, porque não envolve nenhum procedimento invasivo. Pode ser que, na aplicação dos testes, o/e a estudante apresente algum tipo de desconforto, e para minimizá-los serão adotadas as seguintes medidas: interrupção imediata do teste de escrita e leitura de palavras; conversar com o estudante visando compreender as razões do desconforto e amenizar seus efeitos; deixar o/a estudante à vontade para evidenciar seu pensamento; dilatar o tempo para a realização do teste, caso seja necessário, visando não causar nenhum tipo de mal-estar.

Pedimos a sua autorização para a realização dos encontros com seu/sua filho/a, sendo que a utilização do material coletado estará vinculada somente a este projeto de pesquisa ou se Sr.(a) concordar poderá ser utilizado em estudos futuros. O material será utilizado somente para fins acadêmicos, sem a identificação do/a estudante, garantindo o sigilo e sem divulgação da sua imagem, porém os resultados da pesquisa serão utilizados em trabalhos científicos publicados ou apresentados oralmente em congressos e palestras sem revelar a identidade dos participantes. O material ficará armazenado por até 10 anos sob a guarda da professora orientadora da pesquisa Valéria Barbosa Machado na Faculdade de Educação/UFMG.

Rubrica da pesquisadora: _____
 Rubrica do(a) responsável: _____

A participação da criança na pesquisa é **voluntária, não haverá qualquer tipo de despesa e, também, não haverá remuneração pela participação. Em qualquer momento, você poderá retirar o consentimento sem qualquer penalização.** Caso haja **danos** decorrentes da pesquisa, você poderá buscar indenização nos termos das Resoluções 466/12, 510/2016. O contato das pesquisadoras está disponível em caso de dúvidas gerais e sobre a pesquisa.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que um será arquivado pela pesquisadora Tarsis Matarelle Dias Cotta e a outra será fornecida ao sr/a.

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____, autorizo _____ a participar da pesquisa "Apropriação de sílabas complexas: um estudo longitudinal sobre as implicações do Programa de Escrita Inventada". Declaro que fui informado(a) dos objetivos, métodos, riscos e benefícios da pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de autorização se assim o desejar.

Assinatura do responsável:

Belo Horizonte, ____ de ____ de 2023.

Nome completo da pesquisadora: Tarsis Matarelle Dias Cotta

Telefone: (31) 988792572

E-mail: tarsismatarelle@gmail.com

Assinatura da pesquisadora:

Nome completo do Pesquisador Responsável: Valéria Barbosa Machado

Telefones: (31) 988335004

E-mail: valeriabr@ufmg.com.br

Assinatura do pesquisador responsável:

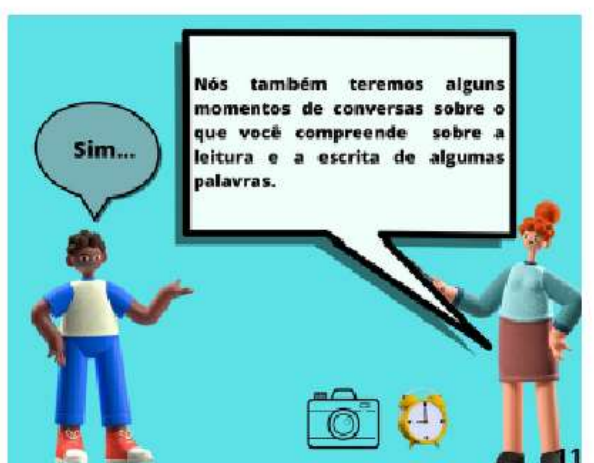
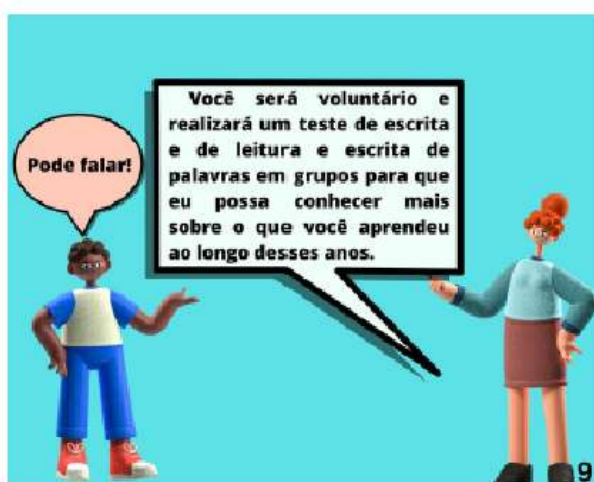
Em caso de dúvidas sobre os aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar: COEP-UFMG - Comissão de Ética em Pesquisa da UFMG. Av. Antônio Carlos, 6627. Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005. Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP: 31270-901. E-mail: coep@prpq.ufmg.br. Tel: 34094592.

APÊNDICE D – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido



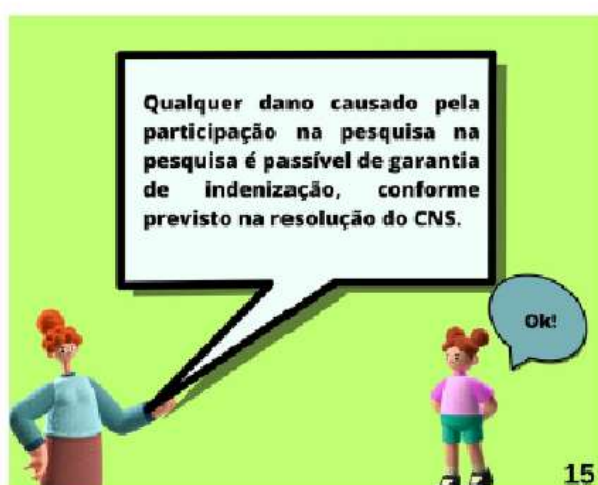
Rubrica da pesquisadora: _____

Rubrica do(a) participante: _____



Rubrica da pesquisadora: _____

Rubrica do(a) participante: _____



Rubrica da pesquisadora: _____

Rubrica do(a) participante: _____




Eu, _____,
 aceito participar da pesquisa "Apropriação de sílabas complexas: um estudo longitudinal sobre as implicações do Programa de Escrita Inventada". Declaro que fui informado(a) dos objetivos, métodos, riscos e benefícios da pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de autorização se assim o desejar.

Assinatura: _____

Belo Horizonte, ____ de ____ de 2023.

APÊNDICE E – Recurso Educacional



UFMG FaE PROMESTRE

GUIA DE MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA DESENVOLVER A APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA NO 6º ANO

→ POR TARSIS MATARELLE DIAS COTTA
& VALÉRIA BARBOSA MACHADO

→ PROMESTRE - FaE - UFMG - Recurso Educacional

Este guia é um recurso educacional elaborado no programa do Mestrado Profissional em Educação e Docência (PROMESTRE), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG), linha de pesquisa Alfabetização e Letramento.

→ Título da dissertação

Apropriação de sílabas complexas na alfabetização: um estudo comparativo entre o 1º e o 6º ano do ensino fundamental em uma escola pública

→ Pesquisadora: Tarsis Matarelle Dias Cotta

Tarsis é pedagoga pela UFMG, especialista em Psicopedagogia pela FUMEC, e professora do 1º ano do Ensino Fundamental em escola da rede privada de Belo Horizonte. Cria e publica conteúdo em um perfil sobre alfabetização no Instagram: @espaco.letrado.

→ Orientadora: Valéria Barbosa Machado

Valéria é pedagoga, mestre e doutora pela UFMG, pós-doutora pelo ISPA - Lisboa/Portugal, professora associada da FaE/UFMG e do Mestrado Profissional Educação e Docência (PROMESTRE/FaE/UFMG). É pesquisadora e coordena o Grupo de Pesquisa em Alfabetização (GPA) do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE-FaE- UFMG).

O material foi diagramado pela própria pesquisadora. Belo Horizonte, maio de 2025.

SUMÁRIO

Apresentação	Página 04
Escrita inventada	Página 05
Quer saber mais sobre a escrita inventada?	Página 06
Passo a passo da intervenção realizada	Página 07
1. Avaliação diagnóstica	Página 08
Avaliação diagnóstica de leitura e de escrita	Página 09
Resultados da avaliação diagnóstica inicial	Página 10
2. Formação de pequenos grupos	Página 11
3. Sessões de intervenção	Página 12
3.1. Estratégias de mediação docente	Página 20
3.2. Habilidades a serem estimuladas	Página 24
4. Contextualizações	Página 25
Dignósticos individuais de escrita	Página 26
Diagnósticos individuais de leitura	Página 28
Algumas considerações	Página 30
Guia prático para alfabetização no 6º ano	Página 32
Referências	Página 34

APRESENTAÇÃO

Este recurso educacional apresenta um guia de intervenção com resultados parciais de uma pesquisa desenvolvida no âmbito de um mestrado profissional. A pesquisa consistiu em uma intervenção pedagógica com estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental que, em 2024, ainda não haviam se apropriado do sistema de escrita alfabética.

O guia foi produzido com base no Programa de Escrita Inventada (PEI), metodologia adaptada por Barbosa e Montuani (2020), Matarelle (2020) e Barbosa e Matarelle (2021).

Em 2023, a pesquisadora retornou à escola onde a investigação havia sido realizada, com o objetivo de dar continuidade aos encaminhamentos da dissertação. Os estudantes participantes da etapa anterior foram identificados, e os procedimentos metodológicos foram retomados conforme descrito na dissertação (MATARELLE, 2025).

JUSTIFICATIVA Durante o período de coleta de dados da pesquisa em 2023 — cujo objetivo foi investigar se, após cinco anos da implementação do Programa de Escrita Inventada, os estudantes participantes haviam consolidado o domínio de estruturas silábicas com padrão CV [nasal], CVC e CCV —, professores e supervisoras de uma instituição pública estadual situada no município de Belo Horizonte relataram um número significativo de estudantes do 6º ano que ainda não estavam alfabetizados. Diante desse cenário, em 2024, a pesquisadora conduziu uma nova intervenção com dez estudantes indicados pelos professores como aqueles que ainda não haviam se apropriado do sistema de escrita alfabética.

OBJETIVO Apresentar a intervenção realizada com três estudantes, utilizando o Programa de Escrita Inventada (PEI) em contextos colaborativos.

ESCRITA INVENTADA

É uma atividade que envolve reflexões metalinguísticas sobre a relação entre a oralidade e a escrita, permitindo que os aprendizes se aproximem e descubram o princípio alfabético.

→ A ESCRITA INVENTADA PERMITE AVANÇOS NO(A):



Estudos pioneiros sobre essa abordagem foram desenvolvidos em Portugal, sob a coordenação da professora doutora Margarida Alves Martins e seus colaboradores do grupo de pesquisa Literacy Practices and Written Language Acquisition, vinculado ao Departamento de Psicologia da Educação do Instituto Superior de Psicologia Aplicada (ISPA), em Lisboa. Nesses estudos, foram implementados programas de escrita inventada com crianças da pré-escola, nos quais elas são levadas a refletir sobre suas próprias produções escritas e sobre a relação entre o oral e o escrito, promovendo a apropriação da leitura e da escrita.

No Brasil, pesquisas inspiradas nesse modelo metodológico foram adaptadas e ampliadas. Além da educação infantil, os estudos passaram a contemplar estudantes do 1º ao 3º ano do ensino fundamental e também da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

→ QUER SABER MAIS SOBRE A ESCRITA INVENTADA?

PARA SABER MAIS SOBRE A ESCRITA INVENTADA, ACESSE O PODCAST ABAIXO E CONHEÇA MELHOR ESSA METODOLOGIA APLICADA À ALFABETIZAÇÃO.



CLIQUE AQUI PARA ACESSAR O EPISÓDIO ESPECIAL SOBRE ESCRITA INVENTADA NO CEALCAST!



→ PASSO A PASSO DA INTERVENÇÃO REALIZADA

1. AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA INICIAL

2. FORMAÇÃO DE PEQUENOS GRUPOS

3. SESSÕES DE INTERVENÇÃO

4. AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA FINAL

A SEGUIR, SERÁ APRESENTADO O PASSO A PASSO DA INTERVENÇÃO REALIZADA.

7

1. AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

A avaliação diagnóstica é um instrumento pedagógico cujo objetivo é identificar os conhecimentos e habilidades que os estudantes já possuem. Ela serve como ponto de partida para orientar o ensino e planejar estratégias didáticas que atendam às necessidades específicas de cada estudante. No contexto da alfabetização, essa avaliação é fundamental para compreender os estágios de desenvolvimento da leitura e da escrita, permitindo ao professor propor intervenções mais eficazes e direcionadas.

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DE ESCRITA

→ Permite compreender os níveis de conceitualização da escrita, que são:

PRÉ-FONÉTIZANTE	SILÁBICO INICIAL	SILÁBICO ESTROTO SEM USO DE LETRAS PERTINENTES	SILÁBICO ESTROTO COM USO DE LETRAS PERTINENTES	SILÁBICO-ALFABÉTICO	ALFABÉTICO CV
<ul style="list-style-type: none"> As propriedades da escrita são consideradas, no entanto, desvinculadas das variações sonoras na emissão oral propriamente ditas. 	<ul style="list-style-type: none"> Início da correspondência entre letras e sílabas orais. O silábico-inicial é um nível intermediário porque não se caracteriza pelo esforço de reorganização cognitiva que define o Silábico e o Alfabético. 	<ul style="list-style-type: none"> Há correspondência estrita entre letras e sílabas orais com controle de quantidade na sequência de letras, mas as letras não são pertinentes na representação de uma sílaba. Usa-se qualquer letra para qualquer sílaba. 	<ul style="list-style-type: none"> Há correspondência estrita entre a letra e a sílaba oral, na maioria das sílabas representadas. As letras são pertinentes, a vogal com mais frequência, mas a consoante também aparece com pertinência. 	<ul style="list-style-type: none"> Há passagem de uma letra por sílaba para duas letras por sílaba, com variação; Há representação de uma sílaba por apenas uma letra e mesclando com a representação 34 de unidades intrassilábicas. 	<ul style="list-style-type: none"> A quantidade de letras pertinentes é adequada à estrutura da sílaba canônica: duas letras para CV e; para as sílabas complexas as letras são empregadas de acordo com a própria evolução interna do nível alfabético, requerendo mais que duas letras por sílaba complexa.

Fonte: Marcelos (2024).

8

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DE LEITURA E DE ESCRITA

O primeiro passo, após a indicação das supervisoras da escola sobre os estudantes do 6º ano que ainda não haviam se alfabetizado, foi a aplicação de uma avaliação diagnóstica de leitura e de escrita. As palavras utilizadas nessa avaliação foram selecionadas com base em diferentes estruturas silábicas, sendo elas:

AVALIAÇÃO DE ESCRITA

CV	PÉ - MAPA - SAPATO
CV (NASAL)	CAMPO
CVC (COM R)	PORTA
CVC (COM S)	FESTA
CCV (COM R)	GRAVURA
CCV (COM L)	CLARO

AVALIAÇÃO DE LEITURA

CV	BATIDA
CV (NASAL)	TAMPA
CVC (COM R)	CARTA
CVC (COM S)	VESPA
CCV (COM R)	PRATELEIRA
CCV (COM L)	PLANETA

Legenda:
V - Vogal
C - Consoante

9

RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA INICIAL

Os resultados foram analisados à luz de pesquisas psicogenéticas entre os dez estudantes avaliados:

- Quatro já estavam alfabetizados, apresentando leitura fluente e escrita alfabética.
- Três se encontravam na hipótese alfabética CV de escrita, com leitura de palavras silabada.
- Dois demonstraram hipótese silábico estrito com uso de letras pertinentes, com leitura silabada.
- Um estudante apresentava hipótese silábica inicial, demonstrando dificuldades na leitura e soletrando letras na tentativa de ler.

10

2. FORMAÇÃO DE PEQUENOS GRUPOS

A partir desses dados, foram selecionados seis estudantes que ainda não haviam se apropriado do sistema de escrita alfabética, organizando-se dois grupos de intervenção, com três crianças cada.

As intervenções seguiram os princípios metodológicos do Programa de Escrita Inventada (diagnóstico inicial de leitura e escrita, sessões de intervenção e diagnóstico final de leitura e escrita), com foco na mediação pedagógica em pequenos grupos.

Contudo, durante a implementação do trabalho, observou-se que os três estudantes do segundo grupo apresentavam baixa frequência escolar, o que comprometeu a continuidade das sessões de intervenção com eles.

A intervenção seguiu com apenas um grupo composto por três estudantes investigados: duas meninas e um menino, todos com 11 anos de idade em maio de 2024 e pertencentes à mesma turma da escola.

11

3. SESSÕES DE INTERVENÇÃO

- Duração média: 20 a 30 minutos por sessão.
- Trabalho com palavras reais em diferentes gêneros textuais (quadrinhos, música, poema, vídeo).
- Promoção de reflexão metalinguística sobre a escrita (sons, letras, estrutura silábica).
- Registro coletivo das palavras selecionadas com discussão e negociação.

1 História em quadrinhos

2 Charge

3 Poema

4 História em quadrinhos

5 Vídeo de conscientização

6 Música

Gêneros textuais utilizados.

12

1ª SESSÃO

GÊNERO TEXTUAL: História em quadrinhos (não verbal)

QUESTÕES MOTIVADORAS

1. O que acontece na primeira cena da tirinha?
2. Como Garfield reage ao ver seu dono tentando interagir com ele?
3. De que forma o humor é construído na tirinha?
4. O que podemos observar sobre a personalidade de Garfield com base nessa tirinha?
5. Como os gestos e expressões contribuem para o entendimento da tirinha, já que não há falas?
6. Vocês acham que essa tirinha faz alguma crítica ou brincadeira com comportamentos humanos? Qual?

Palavras e estruturas silábicas exploradas na sessão de intervenção:

V	IMITAÇÃO
CV	GATO
CV [NASAL]	LONGO
VC	ESFREGAR
CVC	PORÇÃO
CCV	BLUSA

13

2ª SESSÃO

GÊNERO TEXTUAL: Charge

QUESTÕES MOTIVADORAS

1. Por que o animal está saindo do local? O que ele está procurando?
2. Na sua opinião, como o desmatamento afeta os animais da floresta?
3. O que a imagem dentro do balão de pensamento do animal representa?
4. Você acha que essa situação pode acontecer na vida real?
5. Como podemos ajudar a evitar que situações como essa aconteçam?

Palavras e estruturas silábicas exploradas na sessão de intervenção:

V	SAÍDA
CV	FUTURO
CV [NASAL]	AMBIENTE
VC	ÁRVORE
CVC	DESMATAMENTO
CCV	FLORESTA
CVV	MUITO

14

3ª SESSÃO GÊNERO TEXTUAL: Poesia

Palavras e estruturas silábicas exploradas na sessão de intervenção:

V	ALEGRIA
CV	BELEZA
CV (NASAL)	VINGANÇA
VC	ALGUÉM
CCV	SOFRIMENTO
CVV	IMAGINEI

Ricardo Bezerra - imagine a paz
 Um dia eu imaginai um mundo sem ornamentos, sem fogueiras, sem
 músicas violentas, sem bombas, feroz e belo, sem ninguém ferido, amado,
 fugindo das dificuldades.

■ 10/07/2010 - 10h30min - 12h

QUESTÕES MOTIVADORAS

1. O autor fala em "imaginar um mundo" diferente. O que ele deseja mudar nesse mundo?
2. Como a poesia relaciona a paz com atitudes simples do dia a dia?
3. Qual é a principal mensagem transmitida pela poesia "Imagine a Paz"?
4. A poesia é um convite à reflexão. Que atitudes você poderia mudar em sua rotina para contribuir com a paz?

15

4ª SESSÃO GÊNERO TEXTUAL: História em quadrinhos (não verbal)

Suporte físico

Palavras e estruturas silábicas exploradas na sessão de intervenção:

V	FURIOSO
CV	PELUDO
CV (NASAL)	CONFIANTE
VC	ESTRELA
CVC	LISTRA
CCV	FLOQUINHO
CVV	COLEIRA

CARA DE UM, FOCINHO DO OUTRO!

QUESTÕES MOTIVADORAS

1. O que os personagens Cebolinha e Mônica começam a observar nas pessoas que passam com seus cachorros?
2. O que a expressão "cara de um, focinho do outro" quer dizer no contexto da história?
3. O que acontece no final da história que surpreende Cebolinha?
4. Qual é a reação da Mônica ao ver o "último cachorro" com seu dono? Por quê?

16

5ª SESSÃO GÊNERO TEXTUAL: Vídeo de conscientização

Palavras e estruturas silábicas exploradas na sessão de intervenção:

V	BOATO
CV	COLEGA
CV (NASAL)	VIOLÊNCIA
VC	ORGULHO
CVC	BATER
CCV	SOFRIMENTO
CVV	CONCEITO

QUESTÕES MOTIVADORAS

1. Cite um exemplo de atitude cotidiana que pode ser considerada bullying, mas muitas vezes é vista como "brincadeira".
2. Que papel os pais, professores e colegas devem ter na prevenção do bullying escolar?
3. Por que é importante identificar os diferentes tipos de bullying nas escolas?
4. Você já sofreu ou presenciou alguma situação de bullying? Se sim, como foi essa experiência e o que foi feito (ou poderia ter sido feito) para lidar com ela?

17

5ª SESSÃO GÊNERO TEXTUAL: Vídeo de conscientização

Excerto transcrito que aborda a relevância da contextualização das palavras para a compreensão e uso significativo da escrita:

Pesquisadora	Nós vamos assistir a esse vídeo e depois escrever algumas palavras sobre ele.
Mariana	Tem gente que é chamada de apelidos.
Sara	Tem gente que já me chamou de tampão de garrafa e de bocuda.
Pesquisadora	E você já reclamou ou denunciou para alguém?
Sara	Sim, mas não adiantou.
Pesquisadora	Já reclamou e não fizeram nada?
Mariana	Isso, não fizeram nada.
Pesquisadora	É importante que você diga ao colega: não quero que você me chame disso!
Mariana	Eu já falei.
Pesquisadora	E você falou com o professor?
Sara	Sim.
Sara	Todo mundo geralmente faz isso. Já me chamaram de jabuticaba e garrafa de Coca-Cola.
Pesquisadora	Muito triste.
Mariana	Quando me chamam de apelidos eu bato.
Pesquisadora	Ah, mas bater não é a forma correta. Não foi isso que vimos no vídeo?
Pesquisadora	Tem que reclamar com alguém.
Mariana	Eu sei, né? Mas às vezes eu não consigo.
Pesquisadora	Quando você bate na pessoa, você perde seu direito de reclamar, né?
Pesquisadora	Agora, nós vamos escrever algumas palavras que foram faladas nesse vídeo, combinado?
Pesquisadora	A primeira palavra é "colega".
Pesquisadora	Deixa a Mariana começar.
Mariana	Colega.
Mariana	Acho que começa com a letra C.
Sara	Eu acho que na sala, eu não tenho colega não.
Pesquisadora	Ah, a Maria é sua colega, sua amiga.
Sara	É só ela. O resto não é.

18

6ª SESSÃO GÊNERO TEXTUAL: Música

Palavras e estruturas silábicas exploradas na sessão de intervenção:

V	MIÚDO
CV	BALA
CV [NASAL]	OMBRO
VC	ESCURIDÃO
CVC	CHORAR
CCV	PLANO
CVV	DEUSES

EMICIDA
QUEM TEM UM AMIGO (TEM TUDO)
 PRIMEZIRAS PRODUZIDAS
 TAMBÉM COM PARTICIPAÇÃO DE ALUNOS DA ESCOLA
 DIREÇÃO POR FELIPE PINHEIRO

Emicida - Quem tem um amigo (tem tudo) part. Zeca Pagodinho, Tokyo Da Paradise Orchestra e Prémios

CLIQUE AQUI para acessar o vídeo completo.

QUESTÕES MOTIVADORAS

- Qual é a principal mensagem que Emicida transmite na música "Quem Tem Um Amigo (Tem Tudo)"?
- No trecho "quem tem um amigo, tem tudo", o que o cantor está querendo dizer sobre a importância da amizade?
- O que você acha da ideia de que "quem tem um amigo, tem tudo"?

19

3.1. ESTRATÉGIAS DE MEDIAÇÃO DOCENTE

Fonte: Metrelele (2020)

1 **Gestão:** A gestão consiste na administração das interações entre as crianças e na organização da atividade de escrita colaborativa. A pesquisadora intervém para garantir que todos os participantes contribuam com a construção da escrita e para estruturar a dinâmica do grupo.

Exemplo: "Deixa o Antônio ler primeiro e depois passa para a Mariana."

Exemplo: "Essa regra que a Samira está falando é importante. Vamos escutar melhor!"

2 **Questão:** Essa estratégia envolve a formulação de perguntas que incentivam a reflexão das crianças sobre a relação entre fala e escrita. A pesquisadora instiga os alunos a argumentarem sobre suas escolhas, promovendo um ambiente interativo e investigativo.

Exemplo: "Nós vamos escrever a palavra LONGO. Quais letras vocês acham que precisamos usar?"

Exemplo: "Pode colocar duas letras G?"

20

3.1. ESTRATÉGIAS DE MEDIAÇÃO DOCENTE

Fonte: Matarelle (2020)

- 3** **Confronto:** O confronto ocorre quando a pesquisadora apresenta diferentes escritas para a mesma palavra e solicita que as crianças analisem as alternativas, levando-as a refletir sobre suas hipóteses de escrita. Essa estratégia estimula o pensamento crítico e a revisão de conceitos.

Exemplo: "Temos duas formas de escrever essa palavra. Qual delas está correta? Por quê?"

Exemplo: "O outro grupo escreveu desse jeito aqui. Qual escrita está correta?"

- 4** **Retomada:** A retomada consiste na repetição de verbalizações ou hipóteses já formuladas pelos alunos, destacando ideias relevantes que podem contribuir para a reflexão coletiva. Essa estratégia auxilia na reorganização dos conceitos e favorece a construção de novas compreensões sobre a escrita.

Exemplo: "Antônio, a Sara disse que as letras A e M formam a sílaba AM".

Exemplo: "O Antônio falou que a palavra LONGO começa com L. Vocês concordam?"

21

3.1. ESTRATÉGIAS DE MEDIAÇÃO DOCENTE

Fonte: Matarelle (2020)

- 5** **Pista:** A pesquisadora fornece indicações fonológicas ou ortográficas para auxiliar a reflexão dos alunos sobre a escrita das palavras. Essa mediação pode envolver o prolongamento de fonemas, a segmentação silábica ou o uso de gestos para representar os sons da fala.

Exemplo: "Vamos falar bem devagar: VIN-GAN-ÇA. Quais letras fazem esse som: ÇA?"

Exemplo: "Você consegue me falar outra palavra que tem esse som 'AN', Antônio?"

- 6** **Explicação:** A explicação é utilizada para esclarecer regras e convenções do sistema de escrita alfabética, fornecendo informações explícitas sobre ortografia e relações entre grafemas e fonemas. Essa estratégia é empregada especialmente quando as crianças demonstram dificuldades conceituais.

Exemplo: "A letra L, que é essa letra que dobra a língua, junto com o A, forma LA."

Exemplo: "Nós só usamos a letra M antes das letras P e B".

22

3.1. ESTRATÉGIAS DE MEDIAÇÃO DOCENTE

Fonte: Matarelli (2020)

- 7** **Feedback:** O feedback consiste na validação ou contestação das hipóteses das crianças, seja por meio de reforço positivo, correções ou indicações para ajustes na escrita. Essa mediação contribui para que os alunos compreendam se suas respostas estão corretas ou necessitam de revisão.

Exemplo: "Muito bem, Mariana! Você percebeu que DESMATAMENTO começa com D!"

Exemplo: "Você pensou bem ao dizer que ESCURIDÃO tem o mesmo som inicial de EX-NAMORADO."

- 8** **Registro:** O registro refere-se ao momento em que a pesquisadora transcreve a escrita das palavras conforme as decisões do grupo, permitindo a análise posterior e a comparação com a ortografia convencional. Esse processo auxilia no reconhecimento das diferenças entre a escrita inventada e a escrita normativa.

Exemplo: "Sara, escreva a letra L como o grupo concordou."

23

3.2. HABILIDADES A SEREM ESTIMULADAS

- Consciência fonológica
- Conhecimento de letras
- Conceitualização da escrita
- Estruturas silábicas

V, CV, CV [nasal], VC, CVC, CCV, CVV.

24

4. CONTEXTUALIZAÇÕES

- A mediadora propunha que os integrantes interagissem, refletissem, argumentassem e trocassem ideias a respeito da escrita das palavras. Após a reflexão metalinguística, o registro das palavras era feito por um dos participantes do grupo, conforme as verbalizações e os acordos estabelecidos.
- Em julho, foi realizado um novo diagnóstico, doravante denominado diagnóstico final, avaliando as mesmas palavras do diagnóstico inicial para investigar os avanços na apropriação da linguagem escrita.
- Todos os diagnósticos de escrita, leitura e sessões de intervenção foram filmados, e os registros escritos arquivados, resultando em um banco de dados com 436 registros escritos, 26 vídeos e 6 transcrições.

25

DIAGNÓSTICOS INDIVIDUAIS DE ESCRITA

O quadro a seguir apresenta os resultados dos diagnósticos de escrita dos participantes antes das intervenções e após as intervenções.

Nome	Tipo	PÉ	MAPA	SAPATO	CAMPO	FESTA	PORTA	CLARO	GRAVURA
Antônio	Diagnóstico INICIAL	PEMO	MABA	CAESRO	COPO	CAST	PABO	CAMA/CA	CA
	Diagnóstico FINAL	PE	MAPA	SAPATO	COPO	SATA	POTA	LARO	CAVURA
Mariana	Diagnóstico INICIAL	PÉ	MAPA	SAPATO	CAPO	FRATA	PORTA	CRALOR	KAVOURA
	Diagnóstico FINAL	PÉ	MAPA	SAPATO	CAPO	FESTA	PORTAR	CRALOR	GAFOLA
Sara	Diagnóstico INICIAL	PE	MAPA	SAPATO	CAPO	FESTA	POTA	LARO	GAVURA
	Diagnóstico FINAL	PÉ	MAPA	SAPATO	CAMPO	FESTA	PORTA	CLARO	GRAVURA

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Os nomes dos estudantes são fictícios.

ARER MABA POTA MAPA

DIAGNÓSTICOS INDIVIDUAIS DE ESCRITA

A partir da análise dos dados do quadro, nota-se um avanço significativo na apropriação dos diferentes padrões silábicos por todos os estudantes, com destaque para o participante Antônio que avançou de uma fase silábica inicial para a hipótese alfabética com padrão de escrita CV.

A participante Mariana ainda enfrenta desafios em seus registros de escrita, mas suas verbalizações no grupo indicam mudanças significativas no entendimento do princípio alfabético. Acredita-se que seu comprometimento na fala esteja dificultando avanços mais expressivos na leitura e na escrita.

Sara, por sua vez, demonstrou escrita ortográfica em todos os padrões silábicos, para além do avanço cognitivo em relação ao registro dos padrões silábicos, a aluna demonstrou mais confiança em verbalizar e registrar as suas hipóteses de escrita.

COPO CAVERA EAPA

DIAGNÓSTICOS INDIVIDUAIS DE LEITURA

O quadro a seguir apresenta os resultados dos diagnósticos de leitura dos participantes antes das intervenções e após as intervenções.

Nome	Tipo	PÁ	BATIDA	CARTA	VESPA	PLANETA	TAMPA	PRATELEIRA
Antônio	Diagnóstico INICIAL	PÁ	Não sei.	CARTA	Não sei.	Não sei.	TAPA	Não sei.
	Diagnóstico FINAL	PÁ	BATITA	CARTA	VÉSPA	PLANETA	TAMAMPA	PRATILEIRA
Mariana	Diagnóstico INICIAL	PÁ	BATIDA	CATA	VEPA	PANELA	TAPA	PATELHA
	Diagnóstico FINAL	PÁ	BATIDA	CARTA	VESPA	PLANETA	TAMPA	PATELERA
Sara	Diagnóstico INICIAL	PÁ	BATIDA	CARTA	VESTA	PANETA	TAMPA	PLATELEIRA
	Diagnóstico FINAL	PÁ	BATIDA	CARTA	VESPA	PLANETA	TAMPA	PRATELEIRA

Os nomes dos estudantes são fictícios. Fonte: Elaborado pela autora (2024).

† Diante da solicitação de leitura das palavras "batida", "vespa" e "prateleira", o participante declarou desconhecimento, afirmando: "não sei".

DIAGNÓSTICOS INDIVIDUAIS DE LEITURA

No diagnóstico inicial de leitura, dois estudantes omitiram a nasalização e a coda na leitura das palavras "tampa", "vespa" e "carta", respectivamente. Além disso, apresentaram substituições de palavras, como "panela" por "planeta", bem como a troca de sílabas e letras que alteraram o sentido da palavra, como "patelha" por "prateleira".

Antônio afirmou não saber ler quatro palavras de sete no diagnóstico inicial.

A leitura oral foi realizada sem fluidez por todos os estudantes: Antônio soletrava as letras antes de pronunciar a palavra, Mariana transformava padrões silábicos mais complexos em sílabas do tipo CV, e Sara foi a única participante que decodificou quatro palavras corretamente, embora sua leitura fosse silabada (com pausas entre as sílabas).

Após as sessões de intervenção, os avanços foram consideráveis. Todos os estudantes leram as palavras sugeridas e, com exceção da leitura de Antônio para as palavras "batida" e "tampa", as pronúncias foram iguais ou muito próximas às corretas. Mariana e Sara apresentaram leituras fluidas e sem silabação, enquanto Antônio, que no primeiro diagnóstico relatou não saber ler algumas palavras, conseguiu ler todas sem soletração (exemplo, T com A = TA).

29

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

→ A intervenção pedagógica apresentada neste recurso educacional reafirma a potência da escrita inventada como ferramenta de mediação para a apropriação do sistema de escrita alfabética por estudantes em situação de defasagem idade-série. Os dados analisados evidenciam que, mesmo em uma etapa avançada da escolarização — como o 6º ano do Ensino Fundamental —, é possível promover avanços significativos no processo de alfabetização por meio de práticas que valorizem o diálogo, a reflexão metalinguística e o trabalho colaborativo.

→ As seis sessões de intervenção possibilitaram aos estudantes o desenvolvimento de habilidades fonológicas, o reconhecimento e a produção de diferentes estruturas silábicas, bem como a elaboração de estratégias pessoais de leitura e escrita.

→ A análise dos registros escritos e orais demonstra um percurso de amadurecimento cognitivo, especialmente visível nos avanços de Antônio, que passou da hipótese silábica inicial para a alfabética, e de Sara, cuja confiança e domínio ortográfico se consolidaram ao longo das sessões.

30

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

- ➔ A mediação da pesquisadora, fundamentada em estratégias como gestão, confronto e explicação, foi essencial para o engajamento do grupo e a construção coletiva do conhecimento.
- ➔ Os resultados indicam que o fracasso escolar não está, necessariamente, associado à incapacidade dos estudantes, mas sim à ausência de práticas pedagógicas intencionais, contextualizadas e respeitadas aos diferentes tempos de aprendizagem. O atraso na alfabetização observado nesse estudo deve ser compreendido como uma violação do direito à educação, sendo urgente a implementação de políticas públicas que garantam formação continuada de professores, apoio institucional e ampliação de programas de intervenção em leitura e escrita.
- ➔ Por fim, este trabalho contribui para o campo da alfabetização ao demonstrar que a escrita inventada, aliada a uma mediação qualificada, pode transformar trajetórias escolares marcadas pelo insucesso em percursos de aprendizagem potentes, dignos e promissores.

31

GUIA PRÁTICO PARA ALFABETIZAÇÃO NO 6º ANO

- 1º** **APLIQUE** UM DIAGNÓSTICO INICIAL DE LEITURA E ESCRITA DE PALAVRAS COM DIFERENTES ESTRUTURAS SILÁBICAS.
- 2º** **CLASSIFIQUE** OS ESTUDANTES CONFORME SUAS HIPÓTESES DE ESCRITA: PRÉ-FONETIZANTE, SILÁBICO INICIAL, SILÁBICO ESTRITO SEM USO DE LETRAS PERTINENTES, SILÁBICO ESTRITO COM USO DE LETRAS PERTINENTES, SILÁBICO ALFABÉTICO OU ALFABÉTICO CV.
- 3º** **AGRUPE** OS ALUNOS POR NÍVEIS SEMELHANTES DE CONHECIMENTO. **FORME** GRUPOS PEQUENOS (3 A 4 ALUNOS) PARA MELHOR MEDIAÇÃO.
- 4º** **CONDUZA** SESSÕES DE 20 A 30 MINUTOS, 1 A 2 VEZES POR SEMANA.
ESCOLHA PALAVRAS COM DIFERENTES ESTRUTURAS SILÁBICAS E GÊNEROS TEXTUAIS VARIADOS (MÚSICAS, QUADRINHOS, POEMAS, ENTRE OUTROS).
ESTIMULE A DISCUSSÃO, O CONFRONTO DE HIPÓTESES E A REFLEXÃO SOBRE A ESCRITA.
- 5º** **UTILIZE** ESTRATÉGIAS DE MEDIAÇÃO COM INTENCIONALIDADE (GESTÃO, QUESTÃO, CONFRONTO, RETOMADA, PISTA, EXPLICAÇÃO, FEEDBACK E REGISTRO).
- 6º** **APLIQUE** UM DIAGNÓSTICO FINAL DE LEITURA E DE ESCRITA E REGISTRE AS HIPÓTESES DOS PARTICIPANTES.
COMPARE O DESEMPENHO INICIAL E FINAL DOS ALUNOS.

32

GUIA PRÁTICO PARA ALFABETIZAÇÃO NO 6º ANO

DESENVOLVA HABILIDADES

EXPLORE estruturas silábicas: CV, CVC, CCV, VC, V, CVV, CV nasal.

FAVOREÇA a consciência fonológica, a correspondência grafofônica e o conhecimento ortográfico.

INCENTIVE a leitura com fluência e a produção escrita significativa.

UTILIZE RECURSOS

ADOTE textos curtos, imagens, vídeos e músicas.

IMPLEMENTE jogos fonológicos e sílabas móveis.

MONTE murais de palavras e listas temáticas com os alunos.

CRIE UM AMBIENTE SEGURO

VALORIZE as hipóteses de escrita dos alunos.

PERMITA que errem e reflitam sem constrangimento.

REFORCE a confiança por meio do diálogo constante.

OBSERVE OS RESULTADOS

ESPERE avanços significativos mesmo após anos de defasagem.

ACOMPANHE mudanças na leitura, na escrita e na postura diante da aprendizagem.

DOCUMENTE o percurso de cada estudante com sensibilidade e precisão.

33

REFERÊNCIAS

ALVES MARTINS, Maria Margarida d'Orey; SALVADOR, Liliã; FERNÁNDEZ, Manuel. Montanero. "Otro niño lo escribió así". *Ayuda educativa y resultados de actividades de escritura inventada*. Revista de Educación, n. 377, 2017, p. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2017-377-357, 2017. Disponível em: <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revistaeducacion/numeros-antteriores/2017/377/377-7.html>.

BARBOSA, Valéria; MATARELLE, Tarsis. *Escrita inventada e alfabetização: interações entre crianças de 6 anos e o papel da mediação*. V Congresso Brasileiro de Alfabetização, 2021. Disponível em: https://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V_CBA/ppr/paper/viewFile/1484/971.

BARBOSA, Valéria e MONTUANI, Daniela Freitas Brito. *A mediação pedagógica na escrita inventada de crianças no processo de alfabetização: palavras com estrutura silábica CVC e CV nasal*. Educação Em Revista, v. 36, 2020, e225423. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698225423>.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1985.

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

MARCELOS, Josiane de Assunção. *Processo de apropriação da escrita alfabética no 3º ano do ensino fundamental e as contribuições do programa de escrita inventada*. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação e Docência) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2024. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/75884>.

MARTINS, M. A., ALBUQUERQUE, A., SALVADOR, L., & SILVA, C. (2015). *Escrita Inventada e Aquisição da Leitura em Crianças de Idade Pré-escolar*. Psicologia: Teoria E Pesquisa, 31(2), 137-144. <https://doi.org/10.1590/0102-37722015021639137144>

MATARELLE, Tarsis. *A apropriação do princípio alfabético por crianças de 6 anos: contribuições do Programa de Escrita Inventada*. 2020. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2020.

ROCHA, Gladys. *Avaliação diagnóstica*. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Glossário Ceale – Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, [2014]. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/avaliacao-diagnostica>

SOARES, Magda. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2016.

34

ARER MABA POTA MAPA
 POCA CAESRO
 LARO SARA SAPATO
 PAPO PE CAMA COPO CAST
 COPO CAVURA PE MO EAPA 27

ANEXO
ANEXO A – Roteiro de entrevista com os estudantes



ROTEIRO DE ENTREVISTA COM ESTUDANTES

Introdução

Muito obrigada por aceitar participar da entrevista! Sua colaboração será muito importante para a minha pesquisa. O objetivo desta conversa é entender o que você já sabe sobre leitura e escrita e verificar se os encontros realizados em 2018 contribuíram com o seu processo de alfabetização.

Roteiro de perguntas

1. Para começarmos, gostaria de saber um pouco mais sobre você: qual é a sua idade?
2. Nos últimos cinco anos, você estudou apenas no IEMG ou frequentou outra escola também?
3. Qual é a sua disciplina favorita na escola? Por quê?
4. E qual é a disciplina de que você menos gosta? Por quê?
5. Durante a pandemia de COVID-19, você teve aulas online? Como foi esse período para você em relação à leitura e à escrita?
6. Algumas escolas, durante a pandemia, adotaram o Plano de Estudos Tutorado (PET) como forma de ajudar os estudantes a aprender os conteúdos. Você realizava essas atividades? Como era para você?
7. Você gosta de ler livros?
 - a) Se sim: quais livros você gosta de ler?
 - b) Se não: por que você não gosta de ler?
8. Você costuma produzir textos na escola? E fora da escola, o que você gosta de escrever?

ANEXO B – Texto para avaliar a leitura dos estudantes do 6º ano

Por que algumas músicas não saem da nossa cabeça?



As vezes, eu escuto uma música e ela continua tocando sem parar dentro da minha cabeça. Da sua também?! E nem sempre é uma melodia agradável, não é mesmo? Na verdade, para se fixar na mente, o importante é que a música chame bastante a atenção por ser muito bonita ou muito feia ou muito legal ou muito chata e repetitiva. Mas por que a gente demora tanto para se livrar dela?

Na hora em que a música entra pela primeira vez no cérebro, você nem imagina que vai ficar com aquele fundo musical pelas próximas horas ou mesmo dias. Mas é o que acontece. Depois de ter aprendido a música, toda vez que você relaxa um pouco, ela toca sozinha sem que você possa evitar. Mistério? Nada disso. São apenas memórias.

Mas o que são memórias? Para responder a essa pergunta, você precisa saber primeiro que seu cérebro é formado por bilhões de pequenas células nervosas, os neurônios (veja o texto *Neurônios em ação!*, nesta edição). Cada neurônio "conversa" intensamente com milhares de outros. Esse diálogo ocorre nos locais de menor distância física entre eles, nas chamadas sinapses. Nossas memórias são estocadas conforme o número de encontros desses neurônios. A cada instante, dependendo do que nos acontece, cada sinapse pode ficar mais forte ou mais fraca.

Quando escutamos aquela música inesquecível no rádio, muitos encontros de neurônios se reforçam e a gente memoriza a sequência de sons. A partir desse instante, acontece um efeito conhecido entre os cientistas como "reverberação de memória", que é como se o cérebro repassasse inúmeras vezes a mesma música. Por isso, algumas melodias grudam em nossa mente.

Para ficar mais claro, pense em um campo bem plano. Se você jogar um pouco de água nessa superfície, ela não vai correr, vai apenas ser absorvida pela terra, certo? Mas, e se você cavar com a mão um caminho na terra e depois jogar a água? Ela vai correr como se fosse um rio, certo? É mais ou menos isso que acontece dentro da nossa cabeça. Quando você ouve aquela música inesquecível, é como se fosse cavado um caminho no seu cérebro por onde a música corre sem parar. É essa atividade livre dos neurônios que causa na gente a sensação de escutar a música novamente. Este é o mesmo fenômeno envolvido na formação dos sonhos. Para recordar, leia a *CHC 219!*

Sidarta Ribeiro,
Instituto do Cérebro,
Universidade Federal do Rio Grande do Norte.