

# GRUPO DE PESQUISA EM ALFABETIZAÇÃO E O PROGRAMA DE ESCRITA INVENTADA



Alfabetização, Mediações, Escrita Inventada, Interação, Scaffolding,  
Consciência Fonológica, Consciência Grafofonêmica

Daniela Freitas Brito Montuani

Francisca Izabel Pereira Maciel

Sara Mourão Monteiro

Valéria Barbosa de Resende

(Organizadoras)

UF **m** G

Fa**E**  
Faculdade de Educação

Ceale\*  
Centro de alfabetização, leitura e escrita  
FaE / UFMG

**GPA**  
Grupo de Pesquisa em Alfabetização  
Ceale - FaE - UFMG



# **GRUPO DE PESQUISA EM ALFABETIZAÇÃO E O PROGRAMA DE ESCRITA INVENTADA**

Daniela Freitas Brito Montuani

Francisca Izabel Pereira Maciel

Sara Mourão Monteiro

Valéria Barbosa de Resende

(Organizadoras)

**1ª edição**

Belo Horizonte

FaE UFMG

2021

# UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

REITORA: Sandra Goulart Almeida  
VICE-REITOR: Alessandro Fernandes Moreira

## FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DIRETORA: Daisy Moreira Cunha  
VICE-DIRETOR: Wagner Ahmad Aureak

## CENTRO DE ALFABETIZAÇÃO LEITURA E ESCRITA

DIRETOR: Gilcinei Teodoro Carvalho  
VICE-DIRETORA: Daniela Freitas Brito Montuani



G892 Grupo de pesquisa em alfabetização e o programa de escrita inventada [Recurso eletrônico] / Daniela Freitas Brito Montuani et al. (orgs.). - Belo Horizonte : UFMG/FaE/Ceale, 2021.  
109 p. : enc, il., color.

ISBN: 978-65-88446-17-1 (e-book).

Bibliografia: f. Inclui Bibliografias.

[Vários autores].

Outros organizadores: Francisca Izabel Pereira Maciel, Sara Mourão Monteiro e Valéria Barbosa de Resende.

1. Educação. 2. Alfabetização. 3. Escrita -- Estudo e ensino.  
4. Escrita -- Métodos de ensino. 5. Crianças -- Escrita.  
6. Alfabetização de adultos.

I. Título. II. Montuani, Daniela Freitas Brito, 1982-. III. Maciel, Francisca Izabel Pereira. IV. Monteiro, Sara Mourão. V. Resende, Valéria Barbosa de, 1964-.

CDD- 372.412

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

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

## **EXPEDIENTE**

### **ORGANIZADORAS**

Daniela Freitas Brito Montuani  
Francisca Izabel Pereira Maciel  
Sara Mourão Monteiro  
Valéria Barbosa de Resende

### **COMITÊ EDITORIAL**

Ana Ruth Moresco Miranda  
Antônio Augusto Gomes Batista  
Estela D'Angelo Menendez  
Francisca Izabel Pereira Maciel  
Gilcinei Teodoro de Carvalho  
Magda Soares  
Maria de Lourdes Dionisio

### **REVISORA**

Lúcia Helena Junqueira Maciel Bizzoto

### **PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO**

Erick Moraes



# SUMÁRIO

<b><u>APRESENTAÇÃO</u></b> .....	p.10
----------------------------------	------

<b><u>CAPÍTULO 1</u></b> .....	p.16
--------------------------------	------

REFLEXÕES SOBRE AS PROPRIEDADES DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA POR CRIANÇAS DE CINCO ANOS EM UM PROGRAMA DE ESCRITA INVENTADA

*Uélida Conceição Pereira Pacheco dos Santos*

*Sara Mourão Monteiro*

<b><u>CAPÍTULO 2</u></b> .....	p.35
--------------------------------	------

ESCRITA INVENTADA E ALFABETIZAÇÃO: INTERAÇÕES ENTRE CRIANÇAS DE 6 ANOS E A MEDIAÇÃO DO ADULTO

*Valéria Barbosa de Resende*

*Tarsis Matarelle de Souza Dias*

<b><u>CAPÍTULO 3</u></b> .....	p.56
--------------------------------	------

OS USOS DAS LETRAS MÓVEIS EM UMA PROGRAMA DE ESCRITA INVENTADA COM CRIANÇAS DE CINCO ANOS

*Daniela Freitas Brito Montuani*

*Natália Marcelino Dutra*

<b><u>CAPÍTULO 4</u></b> .....	p.84
--------------------------------	------

MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O PROGRAMA DE ESCRITA INVENTADA

*Juliane Gomes de Oliveira*

*Francisca Izabel Pereira Maciel*

<b><u>ORGANIZADORAS</u></b> .....	p.108
-----------------------------------	-------







## APRESENTAÇÃO

Este livro é resultado de um diálogo entre pesquisadoras do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita/CEALE que integram o Grupo de Pesquisa em Alfabetização (GPA). Os estudos que o compõem integram o projeto investigativo *Mediação Pedagógica na Escrita Inventada*, que tem como principal aspecto teórico-metodológico o desenvolvimento de programas de intervenção pedagógica na escrita inventada e colaborativa com pequenos grupos de aprendizes.

Em nossas pesquisas, tomamos como referência o conceito de escrita colaborativa de Desgagné (2007). Uma proposta de escrita colaborativa supõe a co-construção de um objeto de conhecimento entre o pesquisador e os participantes, e o pesquisador tem a função de balizar e orientar a compreensão construída durante a investigação. “Trata-se, precisamente, de uma compreensão em construção e constante ajustamento” (Desgagné, 2007: 10)<sup>1</sup>.

Compreendemos a escrita inventada, em sistemas de escrita alfabética (SEA), como uma ação que envolve reflexões metalinguísticas sobre a relação oral/escrito, na qual os aprendizes buscam fonetizar os segmentos sonoros das palavras. A escrita inventada implica capacidades de consciência fonológica, conhecimento das letras e, por vezes, conhecimento parcial das correspondências letra-som. Sob essa ação, os estudos realizados focam ora as estratégias usadas pelos aprendizes, ora seus produtos, procurando compreender tanto o processo de aprendizagem dos sujeitos quanto as possibilidades de mediação pedagógica.

A escrita colaborativa, como forma de propor a escrita inventada, envolve o engajamento dos participantes em discutir e chegar a uma definição sobre quais letras e em que sequência elas devem ser escritas. Nesse esforço coletivo de escrita, observam-se troca de ideias/hipóteses, compartilhamento de conhecimentos prévios e reflexão conjunta sobre propriedades do SEA, incluindo capacidades da consciência fonológica. A principal característica das interações estabelecidas na escrita colaborativa é a construção dialógica do entendimento sobre o objeto de conhecimento.

Outro importante conceito envolvido na proposta de escrita inventada é o de mediação. A princípio, pode parecer ao leitor que a ideia de mediação não combina com os princípios teóricos da escrita inventada; no entanto, é a natureza reflexiva e colabora-

---

1 DESGAGNÉ, Serge. O conceito de escrita colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. In: *Revista Educação em Questão*, Natal, v 29, n 15. 7-35, mai-ago 2007. Trad de Margarete Vale Souza.

tiva dessa situação de escrita que sugere, e até mesmo impõe, uma intervenção pedagógica capaz de ajudar e promover avanços na fase inicial da aprendizagem da língua escrita. Nesse sentido, o pesquisador-mediador cumpre o papel de fazer a gestão das interações entre os participantes do grupo, propondo questões, fornecendo pistas que auxiliem a reflexão coletiva, fazendo sínteses das principais ideias e argumentos apresentados no grupo, e avaliando os passos dados ao longo da realização da tarefa coletiva.

Ao longo dos capítulos, os conceitos de escrita inventada, de escrita colaborativa e de mediação pedagógica, assim como outros conceitos implicados na discussão sobre aprendizagem e ensino da língua escrita na fase inicial da alfabetização, serão tratados mais profundamente. Embora tragam muitos pontos em comuns e abordem os mesmos referenciais teóricos, em seus textos, as autoras discutem diferentes aspectos conceituais referentes aos conceitos mencionados acima.

Por fim, cabe esclarecer que os estudos foram realizados entre os anos de 2016 e 2020, envolvendo professoras e estudantes da graduação e pós-graduação da Faculdade de Educação/UFMG, com crianças de 5 anos/Educação Infantil, com crianças de 6 anos/Ensino Fundamental e com adultos/EJA, em escolas públicas localizadas em diferentes regiões de Belo Horizonte.

A seguir apresentaremos os textos que compõem a obra *GRUPO DE PESQUISA EM ALFABETIZAÇÃO E O PROGRAMA DE ESCRITA INVENTADA*.

**Reflexões sobre as propriedades do sistema de escrita alfabética por crianças de cinco anos em um programa de escrita inventada**, de autoria de Uélida Conceição Pereira Pacheco dos Santos e Sara Mourão Monteiro, resulta de dissertação de mestrado da primeira autora, orientada pela segunda autora do texto. O estudo tem como tema a exploração das propriedades do sistema de escrita alfabética por crianças de cinco anos em um Programa de Escrita Inventada. Busca-se compreender as habilidades e os conhecimentos mobilizados pelas crianças ao elaborar e reelaborar suas escritas iniciais em um contexto de produção colaborativa. Para isso, foram examinadas, em uma perspectiva qualitativa, as interações ocorridas entre quatro crianças durante o desenvolvimento de um Programa de Escrita Inventada. Os dados analisados compõem o acervo do banco de dados do projeto investigativo *A mediação pedagógica na escrita inventada da criança*. Os resultados evidenciam que as crianças foram capazes de refletir sobre as propriedades do sistema de escrita alfabética, tendo como foco de análise a representação dos segmentos sonoros da palavra pelas letras, a represen-

tação dos segmentos sonoros menores que as sílabas pelas letras, a disposição das letras em sequência para representar a palavra que pronunciamos, e a estabilidade do formato gráfico das letras. Por fim, constatou-se que as soluções dialogadas para a produção colaborativa de escritas inventadas favorecem o desenvolvimento de análises fonológicas e a percepção de suas relações com a escrita.

**Escrita inventada e alfabetização: interações entre crianças de 6 anos e a mediação do adulto**, de autoria de Valéria Barbosa de Resende e Tarsis Matarelle de Souza Dias, apresenta resultados de um programa de escrita inventada desenvolvido, em 2018, com crianças que operavam com hipótese de escrita pré-silábica, estudantes do 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual de Belo Horizonte. O objetivo dessa pesquisa é analisar as contribuições do Programa de Escrita Inventada para a apropriação do sistema de escrita alfabética, a partir da análise de três sessões de escrita de palavras (sessões inicial, intermediária e final). Foram descritas e analisadas cinco categorias de verbalizações das crianças em contextos de interação e mediação. São elas: 1) Pronunciar a palavra e as sílabas que compõem a palavra; 2) Identificar letras; 3) Concordar ou discordar de uma verbalização; 4) Estabelecer relações grafofônicas na leitura de verificação; e 5) Comparar escrita inventada e escrita convencional. Os resultados mostram os tipos de verbalizações que as crianças apresentam para construir a escrita colaborativa e se apropriarem do princípio alfabético, evidenciando as habilidades de consciência fonológica em interface com o nível de conceitualização da escrita.

**Os usos das letras móveis em um Programa de Escrita Inventada com crianças de cinco anos**, de autoria de Daniela Freitas Brito Montuani e Natália Marcelino Dutra, busca analisar se e como os usos das letras móveis possibilitaram a realização de reflexões sobre o SEA por crianças em situação de interação em um Programa de Escrita Inventada. Para isso, analisaram-se dados de um estudo realizado com crianças de 5 anos de uma escola da Rede Pública de Ensino de Belo Horizonte – RME-BH/MG. Foram estudadas as intervenções empreendidas com o uso das letras móveis, já que em estudo anterior (MACÊDO, 2019)<sup>2</sup> os dados revelaram que as crianças que utilizaram o recurso apresentaram hipóteses mais avançadas em relação à qualidade de suas escritas. A metodologia adotada foi a qualitativa com a realização de análise de conteúdo. Dos enunciados que diziam respeito aos usos do recurso, a maioria revelou diversas reflexões, sendo mais comuns as ligadas ao reconhecimento de letras e às relações oral-escrito. Foi possível perceber que as letras móveis foram mobilizadas pe-

---

2 MACÊDO, Andressa Camargos et al. A escrita inventada e o uso das letras móveis com crianças de cinco anos. Belo Horizonte, 2019.

las crianças para expressarem suas ideias e hipóteses sobre o SEA. O estudo também revelou que recursos pedagógicos, como as letras móveis, podem ser utilizados para favorecer reflexões sobre o SEA, principalmente em situações de escrita colaborativa e mediadas pelo docente.

**Mediação pedagógica na alfabetização de jovens e adultos e o programa de escrita inventada**, de autoria de Juliane Gomes de Oliveira e Francisca Izabel Pereira Maciel, apresenta os resultados de uma pesquisa única, até o momento, com adultos em processo de alfabetização. A pesquisa de doutoramento de Oliveira, sob a orientação de Maciel, utiliza a metodologia do PEI em oito adultos que estão no processo inicial de apropriação do sistema de escrita. Buscou-se analisar e identificar, a partir da realização das oito sessões em cada grupo, as categorias de mediação pedagógica mais utilizadas pela mediadora, procurando compreender a relevância de cada uma e do conjunto delas. Analisou-se como os sujeitos vão se apropriando do Programa, da crescente interação e autonomia conquistada pelos participantes. A pesquisa revelou a necessidade de se adequar algumas categorias aos adultos, levando-se em conta seus conhecimentos, suas histórias de fracasso escolar, seus gestos e atitudes diante da proposta de escrita coletiva de palavras. Infelizmente, é do nosso conhecimento que a falta de experiência, dos fundamentos teórico-metodológicos de alfabetização de pessoas jovens e adultas, muitos professores alfabetizadores não sabem o que fazer, o que dizer e, principalmente, como mediar e promover o acesso a leitura e escrita aos mais de 11 milhões de analfabetos brasileiros. Aqui fica mais uma razão para ressaltamos a importância de pesquisas dessa natureza na EJA, evitando a infantilização, o desconhecimento e ressaltando a especificidade da e na alfabetização de jovens e adultos, ao mesmo tempo, e sem sermos paradoxais, demonstrando as interfaces entre a aprendizagem das crianças e dos adultos no processo de aquisição do sistema da escrita alfabética.

Gostaríamos de agradecer às professoras de educação básica e aos demais profissionais das escolas que participaram das pesquisas; aos participantes, do GPA, que integram e enriquecem o trabalho de estudo e socialização dos resultados de nossas pesquisas.

Desejamos a todos uma boa leitura!

**Sara, Valéria, Daniela e Francisca**

*Dezembro/2021*





# CAPÍTULO 1

## REFLEXÕES SOBRE AS PROPRIEDADES DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA POR CRIANÇAS DE CINCO ANOS EM UM PROGRAMA DE ESCRITA INVENTADA

*Uélida Conceição Pereira Pacheco dos Santos*

*Sara Mourão Monteiro*

### INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objetivo compreender as habilidades e os conhecimentos mobilizados pelas crianças para elaborar e reelaborar suas escritas iniciais em um contexto de produção colaborativa. Foram examinadas, em uma perspectiva qualitativa, as interações ocorridas entre quatro crianças de cinco anos durante a produção coletiva de palavras. Os dados analisados compõem o acervo do banco de dados do projeto investigativo *A mediação pedagógica na escrita inventada da criança*/Grupo de Pesquisa em Alfabetização/GPA, do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita/CEALE/FAE/ UFMG.

Procuramos contribuir para a discussão sobre a aprendizagem da língua escrita por criança em idade pré-escolar, a partir do aprofundamento do tema de pesquisa: a exploração das propriedades do sistema de escrita alfabética (doravante, SEA) por crianças de cinco anos em um Programa de Escrita Inventada (PEI). Pretendemos responder à seguinte questão: que tipos de conhecimentos são mobilizados pelas crianças ao refletirem sobre a relação oral/escrito a partir de interações constituídas na produção colaborativa e mediada de escritas inventadas?

Organizamos este capítulo em três seções. Inicialmente, serão abordados os fundamentos teórico-metodológicos que apoiam a discussão proposta neste artigo. Em seguida, para auxiliar nossa compreensão, são apresentadas as propriedades do sistema de escrita alfabética observadas nas interações ocorridas entre crianças e criança/pesquisadora, ao longo das sessões do PEI. Ao final, fazemos algumas considerações sobre quais e como as propriedades do sistema de escrita alfabética tornam-se objeto de análise para as crianças na situação de produção colaborativa de escrita inventada.



## PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A aprendizagem inicial da língua escrita tem sido objeto de estudo nas últimas décadas, constituindo um campo de estudo de diferentes áreas do conhecimento. Na psicolinguística, na linguística e na educação, muitos estudos têm relacionado a discussão da aprendizagem e do desenvolvimento à natureza do sistema de escrita que se está aprendendo. Considerando o sistema de escrita alfabética (SEA) como um sistema notacional, tem-se discutido a importância do desenvolvimento da percepção de que a palavra oral é constituída de segmentos sonoros que podem ser representados por sinais gráficos específicos no processo dos aprendizes. É o que nos explica Soares (2016):

É um sistema de representação porque, em seu processo de compreensão da língua escrita, que se inicia antes mesmo da instrução formal, a criança de certa forma “reconstrói” o processo de invenção da escrita como representação, [...]. Por outro lado, a escrita é, para a criança, um sistema notacional porque, ao compreender o que a escrita representa (a cadeia sonora da fala, não o seu conteúdo semântico) precisa também aprender a notação com que, arbitrariamente e convencionalmente, são representados os sons da fala (os grafemas e suas relações com os fonemas, bem como a posição desses elementos no sistema). (SOARES, 2016, p.48-49)

Neste estudo, partindo desse pressuposto, assumimos que a aprendizagem do SEA ocorre por um processo construtivo através do qual a criança acaba por reconstruir suas propriedades gerais. Tomaremos como referências as dez propriedades do SEA que, segundo Moraes (2012), o sujeito precisa reconstruir na fase inicial da aprendizagem da língua escrita:

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 assumam formatos variados (P, p, P, p);
3. A ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada;
4. Uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras;
5. Nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras e nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras;

6. As letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem;
7. As letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos;
8. As letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra.
9. Além de letras, na escrita de palavras usam-se também, algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou som das letras ou sílabas onde aparecem.
10. As sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC), mas a estrutura predominante do português é a sílaba CV (consoante- vogal), e todas as sílabas do português contêm, ao menos, uma vogal. (MORAIS, 2012, p. 51).

Em síntese, podemos dizer que quatro aspectos gerais do SEA precisam ser necessariamente focos da aprendizagem e da ação pedagógica: as particularidades gráficas das letras, a função e a organização das letras na composição das palavras, as regras de correspondência letra/som e as estruturas das sílabas.

Em nossa discussão sobre como ocorre a descoberta e a aproximação do princípio alfabético pela criança, apoiamos nossas análises na Psicogênese da Língua Escrita (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985) por ser a que mais tem respaldo nos estudos brasileiros.

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

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

do que a escrita representa, é de suma importância que a criança faça uma diferenciação desses dois modos de representação: o desenho e a escrita.

A progressiva aproximação do princípio alfabético ocorre quando a criança concebe a escrita como objeto de conhecimento e como um sistema de representação. Esse processo relaciona-se também à forma como a criança concebe a leitura, ou seja, “de suas interpretações de um texto impresso ou produzido pelo adulto” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 81) no curso de seu desenvolvimento. Por outro lado, as autoras chamam a atenção para o fato de que a criança também é uma produtora de textos.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Julgamos importante destacar o caráter reflexivo que, sobretudo a partir da teoria da psicogênese, qualifica os processos de desenvolvimento e de aprendizagem da língua escrita. Nesse sentido, acreditamos que a ação do sujeito envolve reflexões metalinguísticas em torno das relações oral/escrito. Tomamos como referência o conceito de consciência metalinguística (GOMBERT, 1992), como a capacidade dos sujeitos de analisar a linguagem, distanciando-se do seu uso como meio de interação. A análise metalinguística pode envolver diferentes aspectos da língua, como nos indica Morais (2019):

Praticar uma conduta metalinguística é, portanto, refletir sobre a linguagem. Essa reflexão pode se vincular a diferentes dimensões da língua: seus sons, suas palavras ou parte destas, as formas sintáticas usadas nos textos que construímos, as características e propriedades dos textos orais e escritos. (MORAIS, 2019, p.41)

A partir da década de 1980, aumentou o número de estudos sobre o papel da consciência fonológica no processo de aquisição da língua escrita. Atualmente, na área da alfabetização, há um consenso em torno da importância da consciência silábica no início do processo de fonetização da escrita. A criança, a partir das capacidades de segmentar, contar e identificar sílabas orais, vai avançando em sua compreensão de que a escrita é uma representação dos sons das palavras que pronunciamos. Os estudos que investigam as capacidades envolvidas na consciência silábica, que interessa particularmente na análise dos dados que serão apresentados neste texto, nos permitem inferir que a hipótese silábica que sustenta as primeiras escritas fonetizadas das crianças são orientadas pelas capacidades mencionadas acima. Soares (2016), discutindo a importância da consciência silábica no período em que as crianças começam a fonetizar a escrita, conclui:

Assim, para alcançar o princípio alfabético, a criança precisa tornar-se consciente da segmentação da palavra em sílaba, representá-las com letras, inicialmente usando quaisquer letras, mas em número correspondente à quantidade de sílabas da palavra, em seguida usando para cada sílaba uma letra (ou grafema) que corresponda a um dos fonemas da sílaba, adquirindo finalmente condições para tornar-se sensível a fonemas e então escrever alfabeticamente. (SOARES, 2016, p. 188)

As crianças de quatro e cinco anos frequentemente demonstram o desenvolvimento da consciência silábica em seus registros escritos. Esses registros, orientados pela percepção dos sons da fala e pelo conhecimento das letras, são invenções que promovem reflexões metalinguísticas sobre a relação oral/escrito, apoiando-se nos segmentos sonoros e nas unidades gráficas da escrita. Tais registros podem ser definidos como escritas inventadas, e sua relação com a consciência fonológica tem sido objeto de muitos pesquisadores (ALVES MARTINS, 1989, 2015a, 2015b; MONTEIRO, MONTUANI, MACEDO, 2019; READ, C., 1986; RIEBEN, L. et al., 2005; VEGAS, C. D., 2004).

## **Os caminhos da pesquisa**

Neste capítulo, apresenta-se um estudo qualitativo de análise de dados secundários que compõem o acervo do banco de dados do projeto investigativo *A mediação pedagógica na escrita inventada da criança*, que tem como principal objetivo investigar os processos metalinguísticos e as interações que constituem a produção escrita colaborativa de palavras por crianças em idade pré-escolar. O banco de dados é composto de 14 áudios, 49 vídeos, 90 produções coletivas e mediadas com 15 grupos de crianças, 104 testes individuais de escrita e leitura de palavra das crianças. Os dados estão organizados em planilhas e transcrições das interações entre as crianças, que vão sendo ampliadas pelos participantes do Grupo de Pesquisa em Alfabetização/GPA.

## **O grupo de crianças**

Foram analisadas as interações de um grupo composto por quatro crianças do infantil II de uma escola de educação infantil do município de Belo Horizonte, no ano de 2016. A escolha do grupo para a realização do presente estudo foi feita tendo em vista a familiaridade com o processo de aprendizagem e com as dinâmicas interativas entre as crianças possibilitadas por outro estudo com as mesmas crianças, realizado por Lanza (2018), que teve como foco a descrição e o exame das interações ocorridas

entre as crianças desse mesmo grupo, com o objetivo de caracterizar tipos de intervenção pedagógica presentes no PEI. Tal estudo nos instigou a compreender mais profundamente as reflexões metalinguísticas presentes nas respostas e nos comportamentos das crianças ao longo das sessões do programa.

## **O Programa Escrita Inventada**

O PEI se configura como um contexto pedagógico de aprendizagem colaborativa, no qual a principal tarefa das crianças é produzir registros escritos para palavras propostas pela pesquisadora. Para a realização da tarefa, as crianças precisam discutir entre si e chegar a uma definição consensual sobre quais as letras e em que sequência elas devem ser escritas. A pesquisadora inicia a sessão com cantigas de roda ou pequenas histórias que contextualizam as palavras a serem escritas. O registro das palavras é feito uma a uma com a mediação da pesquisadora. Além da gestão das interações entre as crianças para que a tarefa seja feita coletivamente, a mediação pedagógica visa promover a reflexão sobre aspectos fonológicos e sobre os quais e em que ordem as letras deveriam ser escritas, por meio do fornecimento de pistas, estímulos a explicação das ideias presentes nas ações do grupo possibilitando a troca de ideias entre as crianças. Ao final do registro de cada palavra, solicita-se ao grupo, a análise da produção a partir do confronto com a escrita convencional, apresentada pela pesquisadora como um registro hipotético de outras crianças.

O PEI realizado na pesquisa do ano 2016 (PEI/2016) foi organizado em seis sessões, com duração média de 20 minutos. O conjunto de palavras propostas para a escrita das crianças foi composto de duas palavras monossílabas, onze palavras dissílabas e uma palavra trissílaba com CV; três palavras dissílabas com estrutura CV-V; cinco palavras monossílabas com estrutura CVV; duas palavras dissílabas com estrutura CVV-V; e uma palavra dissílaba com estrutura V-CV. Como se pode observar, a sílaba do tipo CV foi predominante por ser mais fácil de reflexão. Quanto à relação entre letra-som, as palavras continham todas as vogais e as seguintes consoantes: P – D - V - T – M – B – L.

## **Procedimentos de análise**

Para analisar as interações ocorridas nas seis sessões com as crianças, nos apoiamos na “análise de conteúdo” definida como “Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a «discursos» (conteúdos e continentes) extremamente diversificados.” (BARDIN, 1977, p. 9). Trata-se de um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por proce-

dimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. (BARDIN, 1977, p. 42). Esse processo metodológico envolve um conjunto de técnicas de natureza qualitativa, podendo se aproximar de procedimentos quantitativos. O tratamento dos dados na “análise de conteúdo” envolve as tentativas de identificar e perceber as semelhanças entre as ocorrências e agrupá-las em categorias. Em um segundo momento, o pesquisador pode analisar a frequência de determinadas categorias e, a partir disso, elaborar as referências ou teorias que surgem desse tipo de análise. Sobre esses procedimentos, Bardin (1977) defende que a natureza do material deve influenciar na escolha do tipo de medida a ser assumida pelo pesquisador. As técnicas da “análise de conteúdo” visam facilitar a descrição analítica dos dados, pois a análise tem como objetivo organizar e sumarizar os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para a investigação.

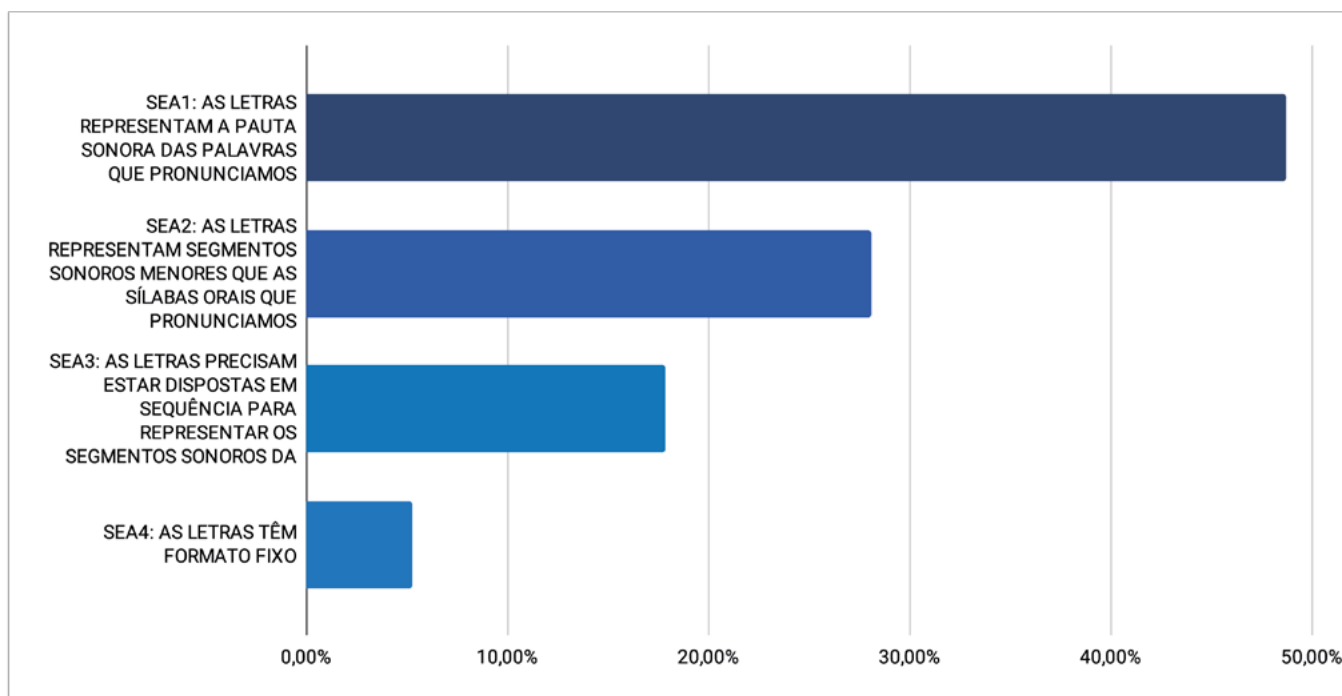
## **RESULTADOS E ANÁLISES**

### **Reflexões das crianças sobre as propriedades do SEA**

Para examinar como as propriedades do SEA tornaram-se objeto de reflexão das crianças durante a produção colaborativa e mediada da escrita, foram analisados 734 enunciados das crianças, que evidenciaram a percepção das crianças para quatro aspectos do SEA: as letras representam os segmentos sonoros da palavra que pronunciamos (SEA1), as letras representam segmentos sonoros menores que as sílabas que pronunciamos (SEA2), as letras precisam estar dispostas em sequência para representar a palavra que pronunciamos (SEA3), e as letras têm formato fixo (SEA4).



## Gráfico 1 - Reflexão sobre as propriedades do SEA



Fonte: Elaborado pelas autoras

Os dados do gráfico 1 mostram que o maior foco de exploração das crianças durante a produção da escrita colaborativa foi a representação dos segmentos sonoros das palavras que pronunciamos (48,7%), evidenciando que as crianças operavam com frequência com a hipótese silábica ao estabelecerem a relação oral/escrito. Por outro lado, elas também foram capazes de refletir sobre a estrutura das sílabas na pronúncia das palavras (28,1%), que é um importante componente do desenvolvimento da consciência grafofonêmica. Os focos de exploração menos evidenciados por elas foram: a disposição das letras para representar a palavra que pronunciamos (17,9%) (SEA3) e a estabilidade do formato gráfico das letras: as letras têm formato fixo (5,3%). Nos tópicos a seguir, analisando trechos das interações ocorridas ao longo da pesquisa, discutiremos os focos de exploração do SEA das crianças no Programa de Escrita Inventada.

## As letras representam segmentos sonoros das palavras que pronunciamos

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

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

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

P\* - Fala *dedo*!  
C1\*\* - *de-do*!  
C2 - São duas letras que tem!

\*P- Pesquisadora  
\*C- Criança

A ideia de que as letras representam segmentos orais da palavra também foi evidenciada quando as crianças tomaram como referência o nome das letras. Observamos que as crianças indicam rapidamente o registro de uma letra quando ocorria uma coincidência entre o nome da letra e o som da sílaba em questão. O exemplo abaixo chamou nossa atenção porque, além da indicação da letra D, uma criança justifica a escolha explicitando o uso do nome da letra: “Na hora que começa a falar o *dedo*, fala a letra D”.

P\* - Então, eu quero escrever aqui a palavra *dedo*, como é que eu escrevo a palavra *dedo*?  
C1\*\* - letra D!  
[...]  
C3 - *de.... de-do*.  
P - Começa com que letra?  
C3 - D  
C2 - D  
[...]  
C1 - Na hora que começa a falar o *dedo*, fala a letra D.

\*P- Pesquisadora  
\*C- Criança

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

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

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

C1 - *deeedo*.

C2 - O.

C1 - Eu acho que o O é no final.

P - Então você acha que vem alguma letra antes?

C1 - Hum [afirmando com a cabeça]

P - Qual?

C1 - Não sei. Mas eu acho que o O é no final.

\*P- Pesquisadora

\*C- Criança

Quando diz “*Mas eu acho que o O é no final.*”, C1 estabelece relação entre o nome da letra e o som vocálico no final da palavra, demonstrando compreender que as letras substituem as pautas sonoras. Nesse aspecto, algumas características que compõem o sistema de escrita alfabético brasileiro podem incidir nas tentativas de escrita feita pelas crianças em processo de aprendizagem inicial, que são: correspondência entre o nome da letra e cadeia sonora da palavra oral, as variações na pronúncia da vogal, semelhanças na pronúncia de segmentos da palavra com o nome de algumas consoantes. Assim, o nome das letras pode influenciar nas hipóteses iniciais da escrita. Isso se deve ao fato de o nome da maioria das letras do alfabeto português brasileiro corresponderem ao fonema ou sílaba da palavra oral (SOARES, 2016).

Zorzi (2017) também nos alerta sobre a ocorrência de tal fenômeno no processo inicial de alfabetização, afirmando que “os fonemas sejam confundidos com o nome das letras que por outro lado correspondem na verdade às representações gráficas dos fonemas” (ZORZI, 2017, p. 12).

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

## As letras representam segmentos sonoros menores que a sílaba

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

Para ilustrar como isso acontece no episódio da escrita da palavra PAU, as crianças demonstram perceber que, para escrever a sílaba PA, eram necessárias duas letras. No fluxo da conversação, C3 pensa na sílaba e soletra “P, A (fala baixinho)”. O desacordo manifestado ao grupo pela criança C1 sobre a primeira letra da palavra “Não, começa com P.” demonstra que ela percebe que a letra A não pode, sozinha, representar a sílaba. Com esse mesmo pensamento, C2 afirma que tem mais letras na sílaba.

P - Então vamos lá! Eu quero agora escrever a palavra pau.  
C2 - Palco!  
P - Começa com P?  
C4 - Começa com P.  
C3 - P, A [fala baixinho]  
P - Pra escrever *pa* tem que colocar o quê?  
C4 - pa, a letra A, a letra A, a letra A, a letra A.  
P - A letra A?  
C1 - Não, começa com P.  
C4 - A letra A.  
P - C4, só a letra A?  
C4 - Não.  
C2 - Tem mais.  
P - O que tem que colocar a mais?  
C4 - A letra A, faz a letra A [indicando o lugar no papel para a pesquisadora escrever]  
C1 - A letra P.  
C4 - A letra P depois do A.  
C1 - Não, tem que colocar a letra P primeiro.  
P - A letra P. C1, a letra P é antes ou depois da letra A?  
C1 - Eu não sei. Eu acho que é primeiro.

\*P- Pesquisadora

\*C- Criança

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

No fluxo das interações, notamos que, em determinados enunciados, as crianças demonstram estarem se aproximando da representação do fonema. Acreditamos que, quando elas entendem que as letras representam segmentos menores do que as sílabas orais que pronunciamos, precisam ser informadas das correspondências.

## As letras precisam estar dispostas em sequência para representar a palavra que pronunciamos

As crianças demonstram refletir sobre a propriedade em destaque do SEA quando fazem reflexões sobre a sequência e a posição das letras para o registro da palavra. No exemplo a seguir, as crianças discutem sobre qual seria a sequência de letras da palavra VOVÓ. No primeiro momento do diálogo a C1 diz: “Eu sei, é o V e o A, o V e o A e o til.” No fluxo da interação, ela discorda da sequência dita por C4: “O V, o O e o V [escreve no papel VOV].”, esclarecendo: “Pra mim é assim, me empresta C4. o V, o O, o V, o O”.

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

P - Agora a palavra é vovó.  
C1 - Eu sei, é o V e o A, o V e o A e o til. Igual a professora falou no ano passado.  
C4 - O V tem um tracinho assim, depois o O, depois o V depois tem um também e dá um tracinho em cima. [fazendo movimentos no ar].  
P - O V, o O, V e o O de novo?  
C4 - Nãooooo!  
C1 - Ahan e o til.  
P - E o tracinho.  
C4 - Assim ó [usa o dedo para fazer as letras na mesa], V, O, e o V de novo.  
P - C3, pode ser assim? V - O - V - O?  
C4 e C1 - Nãooooo, minha filha! É o V, o O e o V.  
C3 - Assim, assim. [a pesquisadora aproxima a caneta do papel para escrever]  
C4 - Deixa eu copiar pra você. [toma a caneta e o papel da pesquisadora]  
P - Vai, vai, escreve aí!  
C4 - O V, o O e o V [escreve no papel VOV].  
P - Pronto?  
C1 - Não, pra mim não é assim.  
P - A C1 falou que não é assim.  
C1 - Pra mim é assim, me empresta C4. o V, o O, o V, o O [escreve VOVO].

\*P- Pesquisadora

\*C- Criança

Quando refletem sobre a necessidade de as letras estarem dispostas em uma determinada sequência para representar a palavra que pronunciamos, as crianças compreendem a noção de palavra como unidade da língua escrita formada por uma sequência de letras e que uma mesma palavra não pode ser escrita com sequência de letras diferentes.

## As letras têm formato fixo

Analisando o comportamento das crianças, a atenção ao aspecto visual da letra acontece quando elas entram em acordo sobre qual é a letra da palavra e tentam escrevê-la. Depois de as crianças terem registrado a sílaba PA, elas queriam escrever as letras T e U para a palavra PATO. Quando C2 nega saber qual é letra T e “(balança a cabeça negativamente)”, C3 e C4 traçam os seguintes argumentos destacando os aspectos visuais das letras: “É assim, é um pauzinho assim, deixa eu escrever” e “Tem um pauzinho deitado e um pauzinho em pé.”.

P- C3, a letra T, pode ser?

C3 - Pode.

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

C2 - [balança a cabeça negativamente]

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

C4 - É assim, é um pauzinho assim, deixa eu escrever [pega a caneta da mão de C2 e escreve a letra T]. Assim ó, T de Tiago.

P- De Tiago, isso mesmo.

C2 - Tem um pauzinho deitado e um pauzinho em pé.

C1 - Agora, é só fazer o U gente!

C4 - É, só fazer um U aqui. Você sabe fazer o U?

C2 - Esse aqui, ó. [escreve a letra U].

\*P- Pesquisadora

\*C- Criança

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

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

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, buscamos compreender as habilidades e os conhecimentos mobilizados pelas crianças ao elaborar e reelaborar suas escritas iniciais em um contexto de produção colaborativa. Para isso, foram examinadas, em uma perspectiva qualitativa, as interações ocorridas entre quatro crianças durante o desenvolvimento de um Programa de Escrita Inventada. Os dados analisados compõem o acervo do banco de

dados do projeto investigativo *A mediação pedagógica na escrita inventada da criança*/ Grupo de Pesquisa em Alfabetização/GPA, do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita/CEALE/FAE/ UFMG.

Buscamos responder a seguinte pergunta: que tipos de conhecimentos são mobilizados pelas crianças ao refletirem sobre a relação oral/escrito a partir de interações constituídas na produção colaborativa e mediada de escritas inventadas? Os resultados evidenciam que as crianças foram capazes de refletir sobre as propriedades do sistema de escrita alfabética, tendo como foco de análise a representação dos segmentos sonoros da palavra pelas letras, a representação dos segmentos sonoros menores que as sílabas pelas letras, a disposição das letras em sequência para representar a palavra que pronunciamos e a estabilidade do formato gráfico das letras. As reflexões metalinguísticas realizadas pelas crianças se mostraram coerentes com as particularidades dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem da língua escrita, particularmente com as hipóteses das etapas iniciais da fonetização da escrita. Por fim, constatou-se que as soluções dialogadas para a produção colaborativa de escritas inventadas favorecem o desenvolvimento de análises fonológicas e a percepção de suas relações com a escrita.

Vale salientar que as reflexões metalinguísticas das crianças pequenas, especificamente aquelas sobre o SEA, não são lineares e homogêneas. Pelo contrário, observamos que, nas interações ocorridas, o processo reflexivo das crianças é permeado pelas ideias subjetivas e por conflitos cognitivos que constituem uma resolução coletiva de desafios para se compreender a língua escrita como um sistema de representação.

Nesse sentido, acreditamos ser fundamental que, por meio da mediação pedagógica das professoras na educação infantil, as crianças tenham oportunidade de interagir com a língua escrita por meio de atividades significativas que respeitem e promovam o desenvolvimento da reflexão metalinguística sobre as propriedades do SEA.

## REFERÊNCIAS

ALVES MARTINS, M. A representação da palavra escrita em crianças de idade pré-escolar. In: **Análise Psicológica**, p. 415-422, 1989.

ALVES MARTINS, M. et al. Escrita inventada e aquisição da leitura em crianças de idade pré-escolar. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 31, n. 2, p. 137-144, 2015.

ALVES MARTINS, M.; ALBURQUERQUE, A.; SALVADOR, L.; SILVA, C. Escrita inventada e aquisição da leitura em crianças de idade pré-escolar. **Psicologia, Teoria e Pesquisa**. abr/jun, 2015, v.31, n.2, p.137-144.

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

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

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

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

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

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

MONTEIRO, S. M.; MONTUANI, D. F. B.; MACEDO, A. C. A escrita inventada em contextos de produção com e sem mediação pedagógica. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 01, p. 210-231, 2019.

MORAIS, A. G. de; ALBUQUERQUE, E. B. C.; BRANDÃO, A. C. P. A. Refletindo sobre a língua escrita e sobre sua notação no final da educação infantil. In: **Rev. Bras. Estud. Pedagóg.** (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 519-533, set-dez. 2016.



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

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

MORAIS, A. G. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. Belo Horizonte, Autêntica, 2019.

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

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

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

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

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



## ESCRITA INVENTADA E ALFABETIZAÇÃO: INTERAÇÕES ENTRE CRIANÇAS DE 6 ANOS E A MEDIAÇÃO DO ADULTO

*Valéria Barbosa de Resende  
Tarsis Matarelle de Souza Dias*

### INTRODUÇÃO

Apesar de a oportunidade de acesso à escola pública, no ensino fundamental, ter atingido um patamar próximo à universalização, mais da metade das crianças de 8 anos (55%) ainda se encontra em um “nível insuficiente”, ou seja, não são capazes de ler e compreender textos curtos e 33% das crianças brasileiras apresentam “proficiência insuficiente” na escrita, e, desses, 14% não conseguem sequer escrever alfabeticamente (BRASIL, 2018). Para agravar ainda mais esse cenário, convivemos, desde 2020, com a pandemia da Covid-19, que causou o fechamento das escolas, e, segundo relatório do Banco Mundial (2021, p.8),

No Brasil, em que 50 por cento dos alunos avaliados pelo PISA em 2018 apresentaram desempenho abaixo do nível básico de proficiência (não conseguiram ler e compreender um texto simples), as simulações indicam que essa proporção pode subir para 73 por cento como resultado do fechamento das escolas por 13 meses. (BANCO MUNDIAL, 2021).

Considerando os desafios da alfabetização que foram agravados pela pandemia, e visando contribuir para minorar as “perdas de aprendizagem”, pretendemos apresentar e discutir formas de mediação que contribuem para o processo de apropriação do princípio alfabético pelas crianças. Para isso, vamos apresentar alguns resultados

de uma pesquisa de intervenção<sup>3</sup>, desenvolvida com crianças do 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Belo Horizonte. Nessa escola, a preocupação das professoras era justamente com as crianças que apresentavam pouco avanço em suas hipóteses de escrita. Essa preocupação foi confirmada a partir da aplicação de uma tarefa de escrita com 55 crianças, envolvendo duas turmas do 1º ano.

Para a análise dessa tarefa, baseamo-nos na teoria da Psicogênese da Língua Escrita de Ferreiro & Teberosky (1985) e Ferreiro (2001) e constatamos que 35 crianças ainda operavam com a hipótese de que, para escrever palavras, basta compor uma sequência aleatória de letras, sem atentar para seu valor sonoro correspondente (hipótese de escrita pré-silábica). Nove crianças apresentavam escritas silábicas, com o uso predominante de vogais para representar a sílaba e consciência da correspondência letra/som, principalmente do valor sonoro das vogais presentes nas sílabas. Oito crianças compreendiam as relações entre os grafemas e os fonemas, mas ainda com algumas oscilações na forma do registro escrito, ora escrevendo uma letra para a sílaba e ora escrevendo uma letra para o som (escrita silábico-alfabética). Por fim, três crianças já compreendiam o princípio alfabético. A tabela 1 apresenta exemplos de cada tipo de escrita que as crianças registraram para a palavra DADO.

**Tabela 1** - Registro de cada hipótese de escrita da palavra DADO.

PRÉ-SILÁBICA	SILÁBICA	SILÁBICO-ALFABÉTICA	ALFABÉTICA
TIEÇ	AO	DAO	DA DU

Fonte: Banco de dados da pesquisa (2018).

Diante destes resultados, foi desenvolvida uma primeira pesquisa que incorporou crianças com escritas silábico-alfabéticas e alfabéticas, uma vez que, o objetivo era investigar as formas de apropriação das palavras compostas por sílabas não canônicas CVC (consoante-vogal-consoante) e CCV (consoante-consoante-vogal) e CV [nasal], a partir da metodologia do Programa de Escrita Inventada. Os resultados dessa pesquisa revelaram que prevaleceram as interações verbais que visavam inquirir as crianças sobre suas hipóteses de escrita, tendo como base a análise metalinguística.

3 Trabalho de conclusão de curso de autoria de Tarsis Matarelle de Souza Dias, intitulado "A apropriação do princípio alfabético por crianças de 6 anos: contribuições do Programa de Escrita Inventada", apresentado ao curso de Pedagogia da Universidade Federal de Minas Gerais, em outubro de 2020, sob a orientação da Profa. Dra. Valéria Barbosa de Resende.

Nesse estudo, foram analisados os tipos de mediação adulto-crianças, com predominância das estratégias argumentativas, colaborativas e dialógicas. Ao final das sessões, foi possível observar que três das quatro crianças do grupo investigado avançaram no processo de conceitualização da escrita; entretanto, apenas uma criança ainda reduzia as sílabas complexas em sílabas canônicas (RESENDE & MONTUANI, 2020).

Após a finalização dessa primeira pesquisa em maio de 2018, as professoras das duas turmas pesquisadas apontaram a necessidade de um trabalho com 11 crianças que, mesmo após quatro meses de aula, ainda permaneciam no nível conceitual inicial de escrita, ou seja, operando, predominantemente, com hipóteses pré-silábicas (Ferreiro & Teberosky, 1985) ou fase pré-fonológica (Soares, 2020). Tal situação era de fato desafiadora, considerando que o primeiro ano do ensino fundamental é a etapa da educação básica em que se inicia formalmente a alfabetização e as crianças ainda não compreendiam as relações entre escrita e pauta sonora. Isso significa dizer que não tinham desenvolvido certas habilidades de consciência fonológica.

A partir dessa constatação foi desenvolvido um “Programa de Escrita Inventada” com 3 grupos, com a intenção de promover interações entre as crianças frente aos desafios apresentados pela pesquisadora (mediadora) na escrita de palavras. O Programa de Escrita Inventada se enquadra em um tipo de pesquisa de intervenção, que pretende oportunizar situações em que as crianças possam demonstrar suas hipóteses sobre a escrita de palavras e debater suas ideias com seus pares, tendo o pesquisador como mediador (ALVES MARTINS, 2018).

Neste estudo, vamos focalizar um grupo composto por quatro crianças que apresentavam, no início do programa, escritas pré-silábicas (Tabela 2).

**Tabela 2** - Diagnóstico inicial

CRIANÇA <sup>4</sup>	BOTA	DADO	VILA	PIA	MODA	FADA	MAPA	DAVI	PULA
Amanda	OUVA	DAZ	IAUA	AIAUV	ANLMA	ANIU	ANUM	AMXVZ	ANU
Dênis	BERA	LEPA	LAIE	RIAR	OSPA	ALAE	LAQA	ILHE	ULAL
Kauan	AEDO	OES	IAOE	EOIO	ADDS	IOSASI	IEIHU	IOHUHOI	OHIUHBIUHE
Cézar	TALEOT	DEHOI	CAOHIO	CIHLIT	CEOI	SHOIO	XAOI	OHOI	CHIO

Fonte: Banco de dados da pesquisa (2018).

<sup>4</sup> Os nomes das crianças são fictícios.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Na década de 70, Charles Read identificou o papel relevante das tentativas da criança em escrever sozinha, dando origem ao conceito de *escrita inventada*, que foi definido pelo referido autor como as escritas das crianças antes do aprendizado e domínio das correspondências fonema-grafema. A partir desse conceito, Alves Martins e colaboradores (2015, 2017, 2018, 2019) elaboraram uma proposta de “Programa de Escrita Inventada”. Esse programa segue uma metodologia que se assenta na mediação do adulto a partir da indagação. Essas investigações têm evidenciado que:

ao induzir práticas de reflexão metalinguística, a promoção de atividades de escrita inventada potencializa 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 (ALVES MARTINS, 2018, p.343).

Para induzir práticas de reflexão metalinguística, o programa de escrita inventada está ancorado nas perspectivas interacionista e sociointeracionista, sendo a primeira representada pelos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985), que se embasam nas descobertas de Jean Piaget sobre os estágios universais do desenvolvimento humano. As referidas autoras investigaram sobre a origem, ou a gênese da aquisição da escrita e realizaram estudos longitudinais com crianças de 4 a 6 anos, cujos resultados culminaram na elaboração da Psicogênese da Língua Escrita, que descreve e analisa o processo de conceitualização da escrita, o qual a criança percorre até compreender o princípio alfabético.

Buscando compreender o que as letras representam para as crianças e como elas criam representações para a escrita, as pesquisadoras identificaram cinco níveis envolvidos no processo de construção da natureza do sistema de escrita. De forma breve, eles são descritos da seguinte forma (Ferreiro & Teberosky; 1985, Ferreiro, 2001): Nível 1- distinção entre o modo de representação icônico e não icônico; Nível 2 - a construção de formas de diferenciação entre as escritas produzidas (variar a quantidade e o repertório de letras para escrever palavras diferentes); Nível 3 - silábico - início da fonetização (a quantidade de letras para escrever a palavra corresponde à quantidade

de partes que se reconhece na emissão oral; Nível 4 - silábico-alfabético, transição entre a hipótese silábica com valor sonoro e a hipótese alfabética; a criança já consegue segmentar algumas sílabas e registra mais de uma letra; Nível 5 – alfabético – capacidade de segmentar todas as sílabas, entretanto, nem todas são grafadas dentro das regras ortográficas<sup>5</sup>.

A Psicogênese da Língua Escrita parte do princípio de que o desenvolvimento da criança, em seu processo de construção do sistema de escrita, acontece quando ela concebe a escrita como representação da língua, com regras próprias que devem ser, paulatinamente, descobertas. Em outras palavras, o processo de apropriação do sistema alfabético, na perspectiva interacionista, é pois, identificado a partir da perspectiva da criança, de hipóteses e conceitos que ela vai construindo em sua interação com o objeto escrita (SOARES, 2016).

Aliado aos aspectos cognitivo e linguístico, o desenvolvimento da consciência fonológica permite ao aprendiz avançar e compreender o funcionamento do sistema de escrita alfabética. Ao descrever sobre a importância da consciência fonológica para a alfabetização, Morais (2019) afirma que, desde os anos 80, tornou-se consensual a posição de que a apropriação do sistema de escrita acontece em interação com a consciência fonológica.

Considerando a ampla dimensão que envolve o termo consciência metalinguística<sup>6</sup>, Morais (2019) define a consciência fonológica como um conjunto de habilidades de manipulação consciente das *unidades sonoras* das palavras (fonemas, sílabas, rimas e aliterações), que podem variar de acordo com a *posição* que a unidade sonora ocupa (início, meio ou fim) dentro da palavra e o tipo de *operação cognitiva*<sup>7</sup> que o sujeito faz sobre as unidades silábicas. Dentre elas, o autor elenca nove habilidades de consciência fonológica: 1) identificar palavras com sílabas, fonemas ou rimas iguais; 2) dizer palavras com a mesma sílaba, fonema ou rima de outra palavra; 3) identificar ou dizer palavras maiores ou menores que outras; 4) segmentar (separar) palavras em sílabas ou fonemas; 5) contar quantas sílabas ou fonemas uma palavra possui; 6) sintetizar (juntar) sílabas ou fonemas para formar uma palavra; 7) adicionar, substituir ou subtrair uma sílaba ou fonema de uma unidade ouvida; 8) isolar a sílaba ou fonema (inicial ou final) de uma palavra; 9) inverter a ordem de unidades de uma palavra (MORAIS,

---

5 Sobre os níveis de construção da escrita, consultar capítulo 1, Monteiro e Santos.

6 Operação cognitiva é definida por Soares (2016) como “a capacidade de tomar a língua como objeto de reflexão e análise, dissociando-a de seu uso habitual como meio de interação” (p.125). Pode ser ramificada em cinco dimensões que são essenciais para a aprendizagem da língua escrita. São elas: consciência pragmática, consciência metatextual, consciência sintática, consciência morfológica e consciência fonológica.

7 Morais (2012; 2019) utiliza o termo “operação cognitiva” para designar uma ação consciente do alfabetizando sobre a palavra.

2019, p.51).

Essas habilidades metalinguísticas não são desenvolvidas de forma natural, como a fala, também não são desenvolvidas ao mesmo tempo e, dependendo do nível de compreensão que o sujeito tem sobre a escrita, algumas podem ser consideradas mais fáceis do que outras. Entretanto, quando consolidadas permitem aos aprendizes melhor compreensão do sistema de escrita. Nesse sentido, o professor desempenha papel central em criar situações de intervenção e interação para que os sujeitos aprendam e desenvolvam o princípio alfabético.

Em consonância com a abordagem sociointeracionista, compreendemos que a escrita é uma linguagem que não é adquirida de forma natural e linear, como postulado pelo behaviorismo, mas é apropriada durante o processo de escolarização quando são criadas oportunidades de trocas significativas entre criança-adulto e criança-criança. Vigotski descreve dois níveis – real e potencial - para o desenvolvimento das funções psicológicas: o *nível de desenvolvimento real* refere-se ao que a criança já sabe realizar sozinha, com domínio e autonomia, aquilo que ela já conquistou e consolidou, ou seja, é o “nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados” (VIGOTSKI, 1998, p.111). Já o *nível de desenvolvimento potencial* é sua capacidade de solucionar problemas somente com a ajuda de um adulto ou par mais capaz, sem ainda adquirir autonomia e domínio das funções exigidas (VIGOTSKI, 1998, p.112).

Nessa direção, cabe ao professor realizar intervenções de modo a fazer emergir a zona de desenvolvimento potencial (ZDP), promovendo situações em que a criança, em processo de aprendizagem, possa pensar e agir sobre a língua escrita, primeiro com apoio do adulto até adquirir autonomia e se apropriar das propriedades do sistema.

Com relação ao aprendizado da escrita, a criança não se apropria da língua escrita - objeto de aprendizagem - de forma natural, como acontece na aquisição da fala, mas em ambientes de interação contando com a instrução tutorada de um mediador, a criança é estimulada a sair do nível de desenvolvimento real, fazendo emergir a zona de desenvolvimento potencial, sendo capaz de realizar tarefas com apoio de um adulto até se apropriar das propriedades do sistema de escrita. Esses são os princípios que, considerando o desenvolvimento cognitivo e linguístico, orientam as pesquisas do Programa de Escrita Inventada.



## METODOLOGIA

O Programa de Escrita Inventada pode ser caracterizado como uma pesquisa de intervenção, considerando que tem um caráter de atuar como “fator gerador de mudanças, propiciando o desenvolvimento” (SPINILLO e LAUTERT, 2008, p.294). Trata-se de um estudo que visa investigar as relações entre aprendizagem e desenvolvimento cognitivo no que diz respeito às habilidades metalinguísticas e o domínio da linguagem escrita. Esse tipo de pesquisa abrange dois aspectos importantes: 1) a concepção de criança ativa na sociedade em que vive e 2) as interações sociais como promotoras da aprendizagem e desenvolvimento. Como afirmado por Spinillo e Lautert (2008):

O fato de a assistência do adulto ser mais explícita não significa que a criança seja considerada uma mera receptora de informações. Na realidade, ela participa ativamente, interagindo com o adulto, realizando algo, solucionando uma situação-problema, emitindo julgamentos, testando hipóteses etc. O princípio dessa interação é que tanto a criança como o adulto são elementos que dão suporte ao desenvolvimento (SPINILLO e LAUTERT, 2008, p.301).

Para esse estudo, foi selecionado um grupo<sup>8</sup> composto por três meninos e uma menina, com idade de 6 anos, oriundos de uma mesma sala de aula. A pesquisa foi desenvolvida em quatro etapas: I) Diagnóstico inicial; II) Sessões do Programa de Escrita inventada; III) Diagnósticos após o programa; IV) Diagnóstico final (após 3 meses do desenvolvimento do programa).

Os diagnósticos foram realizados individualmente, seguindo a dinâmica: primeiro era solicitada a escrita e, logo em seguida, a leitura de 9 palavras dissílabas, sendo sete com estrutura CV e uma CVV<sup>9</sup>. Em todos os diagnósticos foram mantidas as mesmas palavras para facilitar a comparação e análise dos avanços das hipóteses de escrita das crianças.

---

8 Os dados utilizados fazem parte da pesquisa principal intitulada “A mediação na escrita inventada de palavras compostas por sílabas CCV e CVC por crianças que apresentam hipóteses silábico-alfabética e alfabética”, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CoEP) em 2018 (número do parecer: 2.912.542), sob a coordenação da Profa. Valéria Barbosa de Resende e da auxiliar de pesquisa Tarsis Matarelle de Souza Dias.

9 Palavras utilizadas nos diagnósticos: 1) BOTA, 2) DADO, 3) VILA, 4) PIA, 5) MODA, 6) FADA, 7) MAPA, 8) DAVI e 9) PULA.

O Programa de Escrita Inventada foi organizado em oito sessões com a duração de 15 a 20 minutos cada<sup>10</sup>. As sessões foram realizadas nos meses de julho e agosto, em uma sala de aula disponibilizada pela escola, com a proposta de escrita de 3 palavras por sessão. Em cada sessão, para cada palavra proposta para escrita coletiva, denominamos de episódio da sessão; desse modo, cada sessão apresenta 3 episódios de escrita.

As palavras foram selecionadas previamente e contextualizadas, a partir de textos literários curtos (quadrinhas, trava-línguas, adivinhas, tirinhas e pequenos contos), de modo a facilitar o acesso ao significado pelas crianças. A maioria das palavras trabalhadas (tabela 2) era dissílaba, de estruturas silábicas: consoante-vogal (CV), vogal (A) e ditongos (TEIA, BEIJO) e CV [nasal] (VENTO). Também se adotou o princípio de usar palavras que obedeciam à relação som/nome da letra (princípio acrofônico), como, por exemplo, nas palavras DEDO, VEZ, PENA, BEIJO, TEIA.

**Tabela 3** - Palavras utilizadas nos encontros.

Sessão	Palavras trabalhadas
1 <sup>a</sup>	DEDO, DADO e DIA
2 <sup>a</sup>	VEZ, VOVÓ, VIOLA e VENTO
3 <sup>a</sup>	PENA, PAPO, PAI e PÉ
4 <sup>a</sup>	MEDO, MICO, MOLE e MAU
5 <sup>a</sup>	BEIJO, BOCA, BALA e BULE
6 <sup>a</sup>	TEIA, TIME, TUTU e TATU
7 <sup>a</sup>	AVE, VELA, RI e REI
8 <sup>a</sup>	OVO, VOCÊ, LUA e MATA

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A mediadora propunha que as crianças interagissem, pensassem, argumentassem e trocassem ideias a respeito da escrita das palavras. Após a reflexão metalinguística efetuada pelas crianças, era feito o registro das palavras pela pesquisadora de acordo com as verbalizações e os acordos estabelecidos pelas crianças. Em seguida, era apresentada a escrita convencional da palavra, alegando ter sido produzida por crianças de outra escola com a mesma idade, e a partir dessa situação, a pesquisadora solicitava

---

10 Todas as sessões e diagnósticos foram filmados por dois ângulos distintos, favorecendo a retomada e registro fidedigno.

às crianças contrastar as escritas e decidir qual seria a escrita correta, ou seja, aquela escrita que aparecia no livro, a partir dos argumentos construídos por elas. Assim, as intervenções eram realizadas pela pesquisadora de forma coletiva, de modo a oferecer um suporte - tipos de *scaffolding*<sup>11</sup> – que eram retirados à medida em que as crianças adquiriam uma certa autonomia tanto no que diz respeito tanto aos modos de agir no grupo (postura mais colaborativa) quanto aos modos de pensar (reflexões fonológicas a respeito do sistema de escrita).

**Figura 1** - Sessão de escrita do programa.



Fonte: Banco de dados da pesquisa (2018).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para alcançar os objetivos propostos neste artigo, optou-se pela análise de três episódios de três sessões do Programa de Escrita Inventada, visando capturar a evolução do pensamento infantil. Para isso, foram selecionados episódios das sessões inicial, intermediária e final. Os critérios de escolha dos episódios privilegiaram palavras com mesmo tamanho (dissílabas) e estrutura silábica (CV-CV), conforme tabela 4, a seguir.

---

11 Sobre o conceito de *Scaffolding* ver Resende & Montuani (2020).

**Tabela 4** - Seleção de dados do grupo para análise.

GRUPO 1			
<i>Sessão</i>	<i>Inicial</i>	<i>Intermediária</i>	<i>Final</i>
<i>Episódio</i>	DEDO	PAPO	VELA

Fonte: Banco de dados da pesquisa (2018).

A seguir, apresentaremos fragmentos dos três episódios, que visam demonstrar os tipos de mediação privilegiadas pela pesquisadora e as verbalizações das crianças.

**Tabela 5** - Fragmento das interações da sessão inicial (palavra DEDO)

1	Mediadora	Qual a letra que vamos colocar para escrever DEDO?
2	Crianças	D
3	Dênis	D de Dênis
4	Kauan	D de Daniela
5	Mediadora	E para escrever DEDO é só o D?
6	Crianças	Não.
7	Mediadora	Qual outra letra?
8	Amanda	DEDO.
9	Amanda	Do, do. Do.
10	Dênis	do, do.
11	Dênis	O
12	Kauan	Acho que tem A.
13	Mediadora	Tem A?
14	Amanda	Não.
15	Kauan	D
16	Mediadora	Outro D?
17	Amanda e Cézar	Sim.
	Mediadora	[Faz o registro: DD]
18	Mediadora	Está escrito DEDO?
19	Cézar	Acho que tem outro D.
20	Amanda	Não. DE-DO [Conta a sílabas usando os dedos]
21	Dênis e Amanda	É o O.
22	Cézar	Acho que é um T.
23	Dênis	Dois D e um O.
24	Amanda	É.
	Mediadora	[Registro: DDO]

Fonte: Banco de dados da pesquisa (2018).

**Tabela 6** - Fragmento das interações da sessão intermediária (palavra PAPO)

25	Mediadora	Nós vamos escrever agora a palavra PAPO.
26	Amanda	Eu sei como que começa. Começa com PA.
27	Mediadora	Como que é o PA de PA-PO?
28	Derick	Eu acho que é o L e o U.
29	Kauan	Eu acho que é o P e o A.
30	Amanda	É!
	Mediadora	[registra PA].
31	Dênis	Acho que é o A primeiro.
32	Amanda	Não!
33	Mediadora	Aqui já está escrito PAPO? Ou a gente só escreveu somente o primeiro pedaço?
34	Kauan	Aí depois é o O.
35	Amanda	Depois é o O.
36	Mediadora	Tem O em PA-PO?
37	Kauan	Tem!
38	Mediadora	PA-PO, onde?
39	Amanda	Eu acho que não tem.
40	Kauan	Tem O!
41	Mediadora	Onde? PA-PO. Tem O?
42	Dênis	Tem. PA-PO.
43	Kauan	Tem O.
44	Mediadora	Onde? É pra colocar depois do A?
45	Dênis	Escreve o P, A e o O.
	Mediadora	[registra PAO].
46	Mediadora	Deixa o Dênis ler.
47	Dênis	Eu continuo achando que a primeira letra é o A.

Fonte: Banco de dados da pesquisa (2018).

**Tabela 7** - Fragmento das interações da sessão final (palavra VELA)

48	Mediadora	Nós vamos escrever a palavra VELA.
49	Amanda	VE – começa com E,
50	Cézar	É com E.
51	Kauan	Eu acho que é o V.
52	Amanda	Não é não. É com E.

53	Mediadora	Kauan acha que tem um V. Amanda, Cézar e Dênis acham que começa com E e Keven acha que começa com V. E depois.
54	Crianças	É o A.
55	Mediadora	[Faz os dois registros VA e EA]. Agora vocês vão fazer a leitura da escrita que fizeram.
56	Dênis	Vamos ver do outro grupinho?
57	Mediadora	Primeiro vocês vão fazer a leitura. [Cada criança faz a leitura indicando uma letra para cada sílaba].
58	Mediadora	Olha só, vocês três escreveram EA e o Keven VA. Vamos ver como outro grupo escreveu? [Mostra a escrita convencional da palavra VELA].
59	Kauan	Eu acertei.
60	Mediadora	Você acertou todas as letras, Kauan?
61	Kauan	Eu acertei o V.
62	Mediadora	Somente a letra E não forma o som VE, então para formar VE, precisamos do V com ...
63	Crianças	com E.
64	Mediadora	E o LA?
65	Dênis	A.
66	Mediadora	Precisa de mais uma letra para formar o som LA [aponta para a escrita convencional].
67	Amanda e Kauan	L e A.
68	Dênis	Vamos ver no livro?
	Mediadora	mostra a escrita de VELA no livro].
	Dênis	[compara as letras da escrita do grupo com a escrita do livro]
69	Dênis	V - E - I - A
70	Mediadora	Não é a letra I, mas a letra L, está escrito com outro tipo de letra [imprensa minúscula – vela, nota-se que a troca da criança entre as letras l/i faz sentido, pois há semelhanças gráficas].

Fonte: Banco de dados da pesquisa (2018).

A partir da análise das interações entre pesquisadora/mediadora e crianças, mostradas nos fragmentos das sessões inicial (tabela 5), intermediária (tabela) e sessão final (tabela 7), foi possível identificar elementos comuns nas verbalizações das crianças. Essas verbalizações são o resultado das mediações, que funcionam como um ‘estímulo especial’ para o tratamento “explícito consciente verbal” de unidades orais (e gráficas) das palavras” (Morais, 2019, p.155). A partir da análise das transcrições das sessões e baseando-se nos estudos de Soares (2016), Albuquerque e Alves Martins (2019), Moraes (2019), Monteiro e Martins (2020), foi possível identificar cinco tipos de verbalizações recorrentes:

**I) Pronunciar a palavra e as sílabas que compõem a palavra:** a criança se apoia na pauta sonora da palavra e em sua segmentação silábica para direcionar sua atenção aos sons da fala e sua relação com os grafemas. Os episódios apresentados anteriormente mostram como as crianças buscavam identificar uma letra a partir da pronúncia da palavra e das sílabas que compõem a palavra. Na sessão inicial, as crianças afirmam que não seria possível escrever a palavra DEDO apenas com uma letra. Então, para avançar na construção da escrita, Amanda pronuncia a palavra DEDO (linha 8) e, em seguida, direciona sua atenção para a sílaba final (linha 9). Na sequência, Dênis também pronuncia a sílaba final e opera com a hipótese silábica de escrita, em que basta escrever a letra O para representar a sílaba DO (linhas 10 e 11). Na sessão intermediária (escrita de PAPO), essa estratégia é usada por Amanda (linha 27) e por Dênis (linha 43) e na sessão final, na escrita de VELA (linha 52). Essa forma de pensamento permeia todos os episódios destacados, de forma mais recorrente na sessão inicial.

Esse apoio à segmentação da palavra em sílabas de forma consciente é fundamental para a criança alcançar o princípio alfabético, como aponta SOARES (2016):

Para alcançar o princípio alfabético, a criança precisa tornar-se consciente da segmentação da palavra em sílabas, representá-las com letras, inicialmente usando quaisquer letras, mas em número correspondente à quantidade de sílabas da palavra, em seguida usando para cada sílaba uma letra (ou grafema) que corresponda a um dos fonemas da sílaba, adquirindo finalmente condições para tornar-se sensível a fonemas e então escrever alfabeticamente (SOARES, 2016, p.188).

**II) Identificar Letras:** a criança indicava as letras para a construção da escrita da palavra. Foram identificadas 3 situações: 1) identificar letras sem correspondência sonora (linhas 12, 22 e 29); por exemplo, Dênis afirma que para escrever a sílaba PA de PAPO, precisava das letras L e U; 2) identificar letras com correspondência sonora, como na verbalização de Cézar: “eu acho que é o P e o A” para escrever PA de PAPO” (linha 30). Ou de acordo com o nível conceitual de escrita que a criança se encontrava, como é o caso de Dênis, que diz “começa com E”, referindo-se à escrita da primeira sílaba da palavra VELA. Nesse caso, Dênis demonstra operar com a hipótese silábica da escrita, em que para registrar a sílaba basta uma letra. Nota-se que todas as crianças operam com a hipótese silábica (linhas 10, 11, 36, 37, 52, 53, 54, 57, 68); 3) apoiar-se em outras palavras para identificar a letra (linhas 3 e 4). As crianças apresentaram estratégias para justificar suas escolhas apoiando-se na identificação da letra em outras palavras, como por exemplo: Dênis diz “D de Daniela e Dênis”, ao afirmar que o D é a letra inicial da palavra DEDO. Esses exemplos evidenciam como o conhecimento de letras é necessário para que a criança avance em direção à compreensão da escrita alfabética e que, por sua vez, se articula às habilidades de consciência fonológica.

**III) Concordar ou discordar de uma verbalização:** considerando que as crianças estão em interação entre si, elas apresentam verbalizações de concordância ou discordância de ideias, no processo de construção colaborativa de escrita das palavras. Algumas dessas verbalizações eram seguidas de argumentos e outras não. Quando as crianças argumentam concordando ou discordando das ideias dos colegas, elas estão realizando uma análise fonológica explícita sobre a escrita das palavras. Durante as sessões, ficou demonstrada a relação entre esses tipos de verbalizações com o avanço na tomada de consciência das habilidades de manipulação dos sons da fala. Nesse sentido, Moraes (2019, p. 58) afirma que “o tipo de verbalização avança à medida que a criança evolui numa habilidade de consciência fonológica” e que “estimular as crianças a verbalizar, a justificar o que estão pensando ao comparar palavras ou escrevê-las é, sim, um ótimo recurso para promover a tomada de consciência” (p.155). Isso não significa que as crianças que não argumentam sobre o porquê de suas concordâncias ou discordâncias não estejam pensando ou internalizando os conceitos postos no grupo; elas podem estar tomando consciência e ainda não conseguir argumentar sobre suas hipóteses.



**IV) Estabelecer relações grafofônicas<sup>12</sup> na leitura de verificação<sup>13</sup>:** após a conclusão da escrita inventada das palavras, as crianças liam os registros produzidos por elas ou os registros dos grupos hipotéticos (escrita convencional). Essa leitura era baseada em: 1) identificação das letras (as crianças apontavam sobre as letras que estavam lendo); 2) identificação dos segmentos silábicos; e 3) verificação da palavra, permitindo, assim, que as crianças confirmassem, ou não, as suas ideias sobre a escrita da palavra.

Ressalta-se que Dênis (linha 50) ao ler a sílaba PA, questiona “Eu continuo achando que a primeira letra é o A”. Nesse episódio, Dênis demonstra seu nível conceitual de escrita em que uma letra é suficiente para a escrita da sílaba. Interessante notar que, ao realizar a leitura, enuncia a sílaba completa PA, mas insiste em dizer que começa com A. Na sessão final, a mediadora faz intervenções na direção de mostrar que apenas a vogal E não forma a sílaba VE (linha 60). Nota-se que, com a mediação, as crianças soletram a sílaba completa, mas isso não é suficiente para garantir a apropriação do princípio alfabético.

Monteiro e Alves Martins (2020, p.19), ao relacionarem as hipóteses de escrita com as estratégias de reconhecimento de palavras, concluem que as crianças que operam com a hipótese silábica, quando realizam a leitura de palavras, tendem a fazer “substituições baseadas na identificação de letras isoladas ou partes da palavra”, ou seja, ao ser apresentada a escrita de BOTA, leem BOLA. As autoras sugerem que o trabalho com a escrita “favorece o desenvolvimento da percepção da relação entre oralidade e escrita” (MONTEIRO, ALVES MARTINS, 2020, p.21).

Embora Dênis e as outras crianças (linha 60) não decifrassem convencionalmente as palavras, elas já apresentam intenso trabalho cognitivo ao relacionar letras (vogais ou consoantes) com as partes das palavras (sílabas). Isso requer atenção e memória, além de possibilitar que as crianças avancem em suas concepções sobre a escrita. Pode-se dizer que:

a escrita inventada acompanhada de mediações pedagógicas, na fase inicial de aprendizagem da língua escrita, colabora significativamente para a compreensão da escrita alfabética pela criança, em seu uso tanto na escrita quanto na leitura (SOARES, 2016, p.251).

---

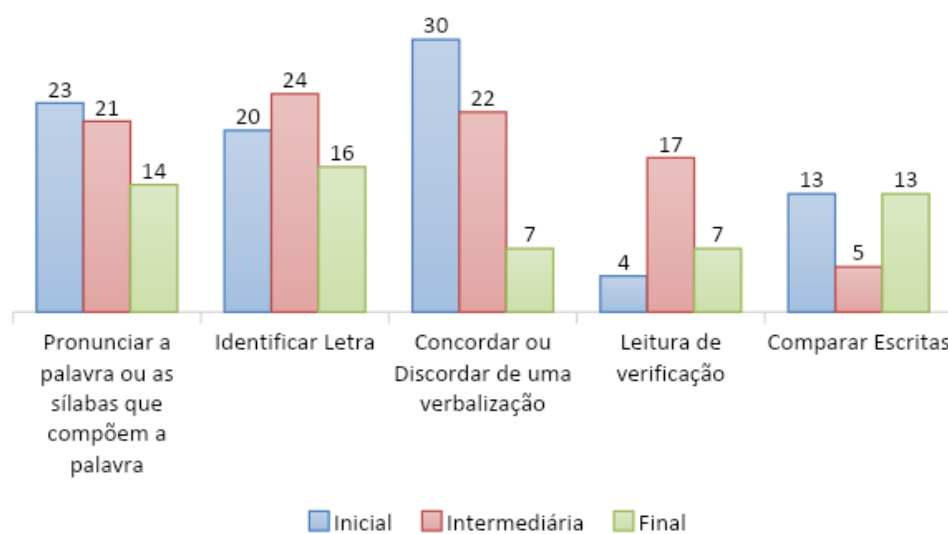
12 Soares (2016), ao discutir o conceito de consciência fonêmica, faz distinção entre aprendizagem da leitura – *consciência grafofonêmica* e da escrita – *consciência fonografêmica*.

13 Leitura de verificação é uma estratégia utilizada por Ferreiro & Teberosky (1985). nos estudos sobre a psicogênese da língua escrita, que consiste em solicitar que a criança leia o que escreveu, gerando (ou não) um conflito cognitivo e promovendo (ou não) mudanças conceituais.

**V) Comparar escrita inventada e escrita convencional:** as crianças realizam verbalizações de comparação entre as escritas produzidas coletivamente e a escrita convencional. Nem sempre essas verbalizações apresentavam reflexões fonológicas explícitas, mas auxiliavam na elaboração da escrita da palavra. Além de possibilitar às crianças a compreensão das relações entre os sons e as letras que os representam, ou seja, também são verbalizações que auxiliam na apropriação do princípio alfabético. É importante ressaltar que na metade do programa, as crianças percebiam que a escrita hipotética era a escrita convencional e a discussão consistia em indicar quais letras acertaram. Por exemplo, Kauan diz que acertou a letra V na escrita da palavra VELA (linha 64). Outra estratégia usada por Dênis era a de pedir para ver a escrita do outro grupo (linha 59) ou no livro (linha 71), numa tentativa de abreviar a reflexão metalinguística, pois já sabia onde encontrar a escrita convencional.

O gráfico abaixo apresenta o número de verbalizações das crianças identificadas ao longo das sessões.

**Gráfico 1** - Verbalizações das crianças ao longo das sessões.



Fonte: Banco de dados da pesquisa (2018).

A partir da leitura e análise do Gráfico 1, é possível visualizar a tendência de as crianças assumirem um papel ativo, com desempenho mais autônomo e ágil, ao longo das sessões do programa, garantida pela mediação da pesquisadora que incentivava as interações entre elas, a partir de condutas colaborativas, valorizando a argumentação, a testagem de hipóteses e o confronto de ideias, a fim de solucionar questões

sobre a escrita. Nos diferentes tipos de verbalizações que as crianças apresentaram para construir a escrita colaborativa, elas mobilizaram habilidades de consciência fonológica (palavras que começam com letras iguais, relação letra/som, segmentação silábica das palavras) e sabiam que usamos letras para escrever as palavras, sendo que esses conhecimentos se articulavam ao nível conceitual. Como aponta Soares (2020, p.137), há uma “coexistência e correlação entre a conceitualização da escrita (perspectiva psicogenética), o desenvolvimento da sensibilidade aos sons da fala e às possibilidades de sua segmentação (perspectiva fonológica), e o conhecimento das notações alfabéticas, as letras”.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Magda Soares, em seu livro “Alfabetização – A questão dos métodos”, publicado em 2016, apresenta uma revisão dos estudos sobre as pesquisas de escritas inventadas e afirma que: “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” (p.246).

Nesse sentido, o estudo aqui apresentado procura contribuir com as investigações realizadas pelo Grupo de Pesquisa em Alfabetização (GPA) do CEALE, aprofundando as discussões sobre a metodologia de pesquisa de intervenção do Programa de Escrita Inventada no Brasil e suas implicações para o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita das crianças de 6 anos.

Buscando valorizar o pensamento infantil e as mediações pedagógicas, este trabalho se orientou sob o objetivo de analisar as contribuições do Programa de Escrita Inventada para o processo de apropriação do sistema de escrita alfabética, examinando, a partir de análises das sessões inicial, intermediária e final, as estratégias de mediação da pesquisadora e os tipos de verbalizações que as crianças elaboraram frente à tarefa de escrever palavras com diferentes estruturas silábicas. As crianças, por sua vez, em resposta às intervenções da pesquisadora, tratavam as unidades orais das palavras de forma explícita e consciente, e, a partir de suas verbalizações, foi possível organizá-las em cinco categorias: 1) pronunciar a palavra ou as sílabas que compõem a palavra, 2) identificar letra, 3) concordar ou discordar de uma verbalização, 4) estabelecer relações grafofônicas na leitura de verificação e 5) comparar escrita inventada e escrita convencional.

As mediações estabelecidas entre a pesquisadora e as crianças, auxiliaram na compreensão do princípio alfabético pelas crianças, à medida em que se promovia a reflexão metalinguística, a por meio de questões desafiadoras. Para alcançar o princípio alfabético, a criança precisa tornar-se consciente da segmentação da palavra em sílabas, representá-las com letras, inicialmente usando quaisquer letras, mas em número correspondente à quantidade de sílabas da palavra, em seguida usando para cada sílaba uma letra (ou grafema) que corresponda a um dos fonemas da sílaba, adquirindo finalmente condições para tornar-se sensível a fonemas e então escrever alfabeticamente (Soares, 2016, p.188).

Também ficou evidenciado, nas verbalizações das crianças, o modo como elas pensam a escrita, inspirando repertórios de como ensinar, tendo como referência o fato de que as crianças aprendem em contextos interativos; aprendem a partir da manipulação consciente dos segmentos sonoros das palavras (sílabas, rimas e aliterações); aprendem de acordo com a qualidade e a diversidade das intervenções pedagógicas do adulto (tipos de *scaffolding*); aprendem quando é possível que elas verbalizem suas concepções sobre o sistema de escrita; e aprendem quando seus níveis cognitivos e linguísticos são considerados e evidenciados.

## REFERÊNCIAS

- ALVES MARTINS, Margarida Alves e ALBUQUERQUE, Ana. Dinâmicas interativas em programas de escrita inventada: um estudo qualitativo em contexto de jardim-de-infância. In Monteiro, V., Mata, L., Martins, M., Morgado, J., Silva, J., Silva, A., & Gomes, M. (Orgs.). **Educar hoje**: Diálogos entre psicologia, educação e currículo (169-186). Lisboa: Edições ISPA. 2019.
- ALVES MARTINS, M. & ALBUQUERQUE, A. Escrita inventada no jardim-de-infância: contributos para a aprendizagem da leitura e escrita. **Psicológica** [online], vol.36, n.3, p.341-354, 2018.
- ALVES MARTINS, Margarida Alves., SALVADOR, L., ALBUQUERQUE, A., MONTANERO FERNÁNDEZ, M. "Otro niño lo escribió así". Ayuda educativa y resultados de actividades de escritura inventada. **Revista de educación**, ISSN 0034-8082, N° 377, 2017, págs. 161-186.
- ALVES MARTINS, Margarida Alves; ALBUQUERQUE, Ana; SALVADOR, Liliana e SILVA, Cristina. Escrita Inventada e Aquisição da Leitura em Crianças de Idade Pré-escolar. *Psic.: Teor. e Pesq.* [online]. 2015, vol.31, n.2 pp.137-144.
- BANCO MUNDIAL. **Acesso a atividades escolares no Brasil durante a pandemia com base na PNAD/COVID-19** - julho a novembro de 2020. Maio/2021.  
<https://www.extraclasse.org.br/wp-content/uploads/2021/07/Acesso-a-Atividades-Escolares-no-Brasil-Durante-a-Pandemia-com-Base-na-PNAD-COVID-19-Julho-a-Novembro-de-2020.pdf>
- BRASIL, Ministério da Educação. **Relatório SAEB/ANA 2016: panorama do Brasil e dos estados**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.
- FERREIRO, Emilia & TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1985.
- FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. 26 ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- MONTEIRO, Sara Mourão e MARTINS, Margarida Alves. Relação entre níveis conceituais de escrita e estratégias de reconhecimento de palavras. **Educ. rev.** [online]. 2020, vol.36.
- MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de**

**alfabetização.** 1a., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

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

RESENDE, Valéria Barbosa e MONTUANI, Daniela Brito. A mediação pedagógica na escrita inventada de crianças no processo de alfabetização: palavras com estrutura silábica CVC e CV nasal. **Educ. rev.** [online]. 2020, vol.36.

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

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

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

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.



# CAPÍTULO 3

## OS USOS DAS LETRAS MÓVEIS EM UMA PROGRAMA DE ESCRITA INVENTADA COM CRIANÇAS DE CINCO ANOS

*Daniela Freitas Brito Montuani*

*Natália Marcelino Dutra*

### INTRODUÇÃO

Nomes diversos foram, ao longo da história, utilizados para descrever as produções das crianças antes de se apropriarem da escrita. Termos como “escrita criativa”; “escrita temporária”; “escrita inventada” e “escrita espontânea” foram empregados em momentos e com nuances diferentes, sendo o último mais difundido dentro das instituições de ensino (SOARES, 2016, p. 69). Entretanto, o conceito de escrita inventada, que será empregado ao longo deste texto, surgiu, de acordo com Almeida (2014), “em 1971, quando Read propôs, talvez no primeiro trabalho estruturado para compreender a apropriação da linguagem escrita, que crianças de idade pré-escolar escrevessem livremente palavras que conhecessem.” (ALMEIDA, 2014, p. 57). Para o mesmo autor, desde a “década de 70 que o conceito de escritas inventadas tem sido utilizado para definir as tentativas de escrita das crianças antes da aprendizagem formal.” (ALMEIDA, 2014, p. 57)

De acordo com Martins (2015), uma das autoras que se dedica às pesquisas sobre a temática, a escrita inventada

[...] 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. (MARTINS et al. 2015, p. 137).



Ao argumentar que o processo de apropriação da língua escrita envolve três processos diferentes, Soares (2016) também discute a questão da escrita inventada. Segundo a autora, os processos são a conceitualização da escrita, o conhecimento das letras e a consciência fonológica. Para ela, conhecer as letras envolve nomear, reconhecer e grafar, em um processo marcado por três etapas, definidas por Bialystok (1992 *apud* SOARES, 2016, p. 210 - 213). Nas palavras da autora, as etapas seriam entendidas da seguinte forma:

Nesta primeira etapa, a criança incorpora a seu vocabulário nomes de letras, como os nomes das letras de seu nome, e pode aprender a recitar o alfabeto (em processo semelhante à aprendizagem da recitação dos números), mas não compreende as letras como elementos simbólicos, como representação. [...] Numa segunda etapa, a criança passa a reconhecer e a tentar escrever letras, e é então que estas se tornam, para ela, unidades distintas, como ocorre também com os números. No entanto, as letras, como os números, são consideradas, nesta etapa, objetos com certas características visuais (compostos de linhas verticais, horizontais, semicírculos), não como símbolos. [...] Como se pode inferir, a terceira etapa no processo de conhecimento das letras, segundo Bialystok, corresponde a fase plenamente alfabética segundo Ehri, e ao nível alfabético segundo Ferreiro. Sob perspectivas diferentes [...] o ponto de chegada é o mesmo: o momento em que a criança fonetiza a escrita, compreende a conexão entre letras e fonemas, tornando-se capaz de identificar fonemas em palavras e sílabas, chegando assim à consciência fonêmica. (SOARES, 2016, p. 210 - 213)

Quem também se dedicou aos estudos sobre as notações alfabéticas foi Morais (2012). Ele aborda muitas das facetas ligadas ao conhecimento de letras ao falar sobre as propriedades do Sistema de escrita alfabética - SEA que o aprendiz precisa reconstruir para se tornar alfabético. Como pode ser notado na citação a seguir, as propriedades se relacionam com habilidades associadas ao conhecimento de letras e são as seguintes:

1. Escreve-se com letras que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e outros símbolos;

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

Além de conhecer letras e conceitualizar a escrita, para Soares (2020) as crianças precisam também desenvolver consciência fonológica. Para ela, esse tipo de consciência pode ser definido como a habilidade de “focalizar e segmentar a cadeia sonora que constitui a palavra e de refletir sobre seus segmentos sonoros, que se distinguem por sua dimensão: a palavra, as sílabas, as rimas, os fonemas” (SOARES, 2020, p. 77). A autora apresenta ainda os níveis de consciência fonológica necessários para que a criança chegue ao princípio alfabético

De acordo com Soares (2016), os processos de conceitualização da escrita, conhecimento das letras e a consciência fonológica se desenvolvem de forma recíproca e

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

Recentemente, estudos desenvolvidos com base em Programas de Escrita Inventada (PEI) começaram a ganhar destaque na área. Para Albuquerque, Salvador e Alves Martins (2011), tais “programas assentam em determinados pressupostos: são criadas situações de interação social na qual se confrontam as crianças com escritas alfabeticamente mais avançadas (de crianças hipotéticas), promovendo o conflito cognitivo e a reflexão metalinguística” (ALBUQUERQUE; SALVADOR; ALVES MARTINS, 2011, p. 3456). De acordo com Macêdo (2019), essas intervenções e seus objetivos podem ser entendidos como:

[...] escritas coletivas de palavras: as crianças participantes devem discutir e chegar a uma definição coletiva sobre quais letras e em que sequência elas devem ser escritas no registro de quatro palavras, a cada sessão, propostas pelo pesquisador-mediador. O pesquisador-mediador, como participante da discussão, é responsável pela gestão do grupo, ou seja, a partir do que acontece, ele vai administrando as interações entre as crianças, fornecendo pistas, incitando reflexões e possibilitando a troca de ideias entre as crianças, ao longo da realização da tarefa coletiva. O seu propósito é fazer com que as crianças pensem coletivamente sobre a escrita das palavras propostas, realizem reflexões metalinguísticas e dialoguem a partir de suas hipóteses de escrita para, então, apresentarem uma única escrita da palavra. Essa escrita deve ser um consenso do grupo que, mediado pelo pesquisador, precisa concordar com as letras e a ordem em que estas devem aparecer em cada palavra ditada. (MACÊDO, 2019, p. 40)

É nesse contexto de confiança na capacidade reflexiva das crianças, da importância da mediação consciente e de valorização da construção coletiva do conhecimento que se inserem esta e as demais pesquisas fundamentadas em PEI's. As pesquisas dessa natureza, no entanto, além de não serem numerosas, tendem a não focalizar a interação das crianças com recursos didáticos, como as letras móveis. Sendo uma exceção, estudo desenvolvido por Macêdo (2019), e que será utilizado como base para as análises realizadas nesta pesquisa, que investigou o desempenho de crianças de 5 anos que participaram de dois PEI's, com e sem o uso das letras móveis, e constatou que:

[...] as crianças que participaram do Programa Escrita Inventada com o uso das letras móveis apresentaram hipóteses mais avançadas em relação à qualidade de suas escritas inventadas, no âmbito do pós-teste, do que as crianças integrantes do Programa Escrita Inventada sem o uso das letras móveis. (MACÊDO, 2019, p. 90)

Além do estímulo à produção de escritas inventadas, outra prática central nas intervenções estudadas foi o uso de um recurso pedagógico que tem potencial para o trabalho com a alfabetização. Assim como no caso estudado, as letras móveis têm sido um material utilizado para propiciar que as crianças expressem suas escritas de forma mais dinâmica e sem se preocupar com a grafia neste momento de escrita inicial. Isso porque o alfabeto móvel, ou as letras móveis, é um recurso pedagógico que funciona “como suporte visual para a reflexão fonológica das crianças, principalmente quando a mediação docente acontece em grupos e permite a mediação e interação entre os aprendizes” e que pode ser utilizado para estimular o diálogo sobre a “escrita das palavras” e uma “maior autonomia” das crianças (MACÊDO, 2019, p. 49). Ainda de acordo com Macêdo (2019):

[...] as letras móveis são objetos concretos que permitem a visualização e o manuseio das letras, podendo ser de materiais diversos, como madeira, plástico e papel. Cada “peça” do alfabeto móvel equivale a uma letra, o que possibilita que a criança produza escritas inventadas de maneira diferente à escrita tradicional com lápis e papel. (MACÊDO, 2019, p. 12)

No cotidiano docente, são vários os tipos de letras móveis que podem ser empregados. São comuns as feitas de plástico, madeira, espuma vinílica acetinada (EVA) e as que podem ser criadas pelas próprias professoras no dia a dia, como as elaboradas com papel e escritas à mão. Criadas para o uso em práticas pedagógicas, as letras móveis se encaixam em uma das categorias pensadas por Starling (2016), que diz que recursos pedagógicos podem estar também presentes no contexto social e serem utilizados em situações intencionais de ensino e aprendizagem nas instituições. Para a autora:

Conceituar recursos pedagógicos implica, primeiramente, considerá-los como produções culturais criadas pela humanidade ao longo do tempo. A maneira como eles são selecionados e utilizados no contexto escolar vincula-se a uma determinada visão de educação e de sociedade que se pretende construir (STARLING, 2016, p. 3).

É importante destacar ainda que os recursos pedagógicos e, portanto, as letras móveis, não são utilizados somente na esfera do lúdico, mas também para atingir finalidades e aprendizagens bem definidas. Entende-se que esses materiais não são meros apetrechos da prática docente, uma vez que podem ser colocados como eixo central das intervenções na medida que, por exemplo, fomentam e instigam bons debates (ARAÚJO, 2018). São inúmeros os recursos que podem ser utilizados para finalidades educacionais diversas e para situações específicas de alfabetização. A construção e utilização de jogos e criação de suportes alternativos para escrita e leitura são alguns exemplos. No caso das intervenções que serão analisadas, optou-se pelas letras móveis, uma vez que:

O alfabeto móvel, seja com cartelas e papel, com letras de plástico ou de madeira, permite ao aprendiz vivenciar, de modo bastante rico, uma série de decisões sobre como escrever. O fato de as letras estarem já disponíveis, à sua frente, subtrai o trabalho motor de traçá-las [...]. Sem o gesto motor, a atenção da criança que escreve com o alfabeto móvel vai se voltar para escrever quais letras vai usar e em que ordem vai colocá-las, sequencialmente. O fato de as mesmas letras aparecerem repetidas cria a situação de conviver com letras como um conjunto de “classes” de elementos iguais. Além disso, a ordem serial das letras, na formação das palavras, é vivenciada de modo bastante explícito pela criança. (MORAIS, 2012, p. 139)

Além de ser um recurso pedagógico e contribuir para o aprendizado da criança assim como os demais objetos dessa natureza, o alfabeto móvel tem como principal característica a clara exibição de uma letra por peça, dando destaque para esses grafemas. O foco na letra pode trazer alguns benefícios para o processo de apropriação do SEA. Por exemplo, ao apresentarem os resultados de uma de suas pesquisas, Bus e Van IJzendoorn (1999) concluem que as “letras parecem funcionar como mediação, porque podem facilitar a discriminação de fonemas. As letras podem levar a criança a prestar

atenção nos sons das palavras faladas, e um símbolo visual diferente para cada fonema pode ancorar os fonemas perceptualmente” (BUS; VAN IJZENDOORN, 1999, p. 412 *apud* SOARES, 2016, p. 217).

Se as letras, e nesse caso as letras móveis, podem funcionar, portanto, como mediação, entendemos que a presente pesquisa inova ao apresentar uma possível estratégia de mediação capaz de incentivar o progresso das crianças de um nível de desenvolvimento e aprendizagem da língua escrita para o outro. De acordo com Soares (2016):

Assim, se nas últimas décadas, alfabetizadores (as) têm identificado, observando escritas inventadas, os níveis cognitivos e linguísticos em que se encontram as crianças em sua progressão em direção ao princípio alfabético, e têm interpretado “erros” sob o ponto de vista psicogenético ou fonológico, ao contrário, têm sido em geral ausentes ou intuitivas e descontínuas mediações que promovessem e facilitassem o avanço da criança de um nível a outro. (SOARES, 20, p. 239)

Sendo assim, por tudo o que foi dito até aqui, principalmente pelo uso de um recurso pedagógico com as características das letras móveis, acredita-se que o PEI que será analisado revela a crença em uma educação que acolhe e incentiva o protagonismo dos alunos e sua inserção em uma sociedade que será construída a partir de suas contribuições. Mais do que isso, as intervenções revelam o claro entendimento de que uma mediação consciente e que utilize recursos pedagógicos com finalidades claras pode ser mais eficiente. Desse modo, este capítulo possui a finalidade de compreender melhor o campo no que tange o uso de materiais pedagógicos e dar continuidade às inquietações levantadas por Macêdo (2019). Para isso, será analisado se e como os usos das letras móveis possibilitaram as reflexões das crianças sobre o SEA em um PEI, objetivando identificar em quais momentos do PEI as crianças manipulavam as letras móveis e analisar quais tipos de reflexões sobre o SEA foram evidenciadas pelas crianças a partir do seu uso.

## METODOLOGIA

Os dados analisados, como já mencionado, foram produzidos no contexto da pesquisa de dissertação de Macêdo (2019) e trabalhados e aprofundados em um estudo monográfico que originou e fundamentou os achados que serão aqui discutidos<sup>14</sup>. A coleta foi realizada por Macêdo (2019) e sua orientadora, Sara Mourão Monteiro, no ano de 2017, e atualmente os dados compõem o banco de dados do GPA/CEALE/UFMG, que foram utilizados para a presente pesquisa. Nessa época, as pesquisadoras realizaram intervenções em uma escola pública de Educação Infantil localizada na zona norte de Belo Horizonte. Os sujeitos da pesquisa foram crianças de 5 anos de idade, matriculadas no turno vespertino da escola mencionada. Mais especificamente, a pesquisa foi realizada com uma turma de alunos composta por 21 crianças, sendo 12 do gênero feminino e 9 do gênero masculino, entre 65 e 72 meses (MACÊDO, 2019, p. 51).

Para a seleção e organização dos grupos de trabalho, a turma passou por um processo de avaliação que contou com três testes (CONFIAS)<sup>15</sup>, Nomeação de letras e teste de leitura). Após esses testes, houve o agrupamento das crianças e elas passaram por uma avaliação inicial (pré-teste), que teve como objetivo “registrar as hipóteses conceituais de escrita e as estratégias de reconhecimento de palavras” (MACÊDO, 2019, p. 56).<sup>16</sup> Ficou definida a existência de três grupos: Grupo Experimental 1, no qual as crianças puderam manipular as letras móveis para registrar sua escrita; Grupo Experimental 2 em que a escrita era feita sem o uso das letras móveis; e Grupo Controle que explorou apenas a leitura de livros e outros materiais de leitura (MACÊDO, 2019, p. 38).

Tendo posse dessas informações, as pesquisadoras iniciaram o Programa de Escrita Inventada nos dois grupos, se baseando na perspectiva da pesquisa de intervenção. As intervenções foram desenvolvidas a partir da escrita coletiva de palavras propostas pela pesquisadora-mediadora. Elas foram organizadas em “oito encontros (2 vezes/semana) ao longo do mês de setembro do ano de 2017” (MACÊDO, 2019, p. 41).

Basicamente, as sessões se dividiam em três grandes partes: 1. apresentação da palavra; 2. escrita coletiva; e 3. confronto cognitivo.

---

14 Trabalho de conclusão de curso de autoria de Natália Marcelino Dutra, intitulado “Os usos das letras móveis em um Programa de Escrita Inventada com crianças de cinco anos”, apresentado ao curso de Pedagogia da Universidade Federal de Minas Gerais, em agosto de 2021, sob a orientação da Profa. Dra. Daniela Freitas Brito Montuani.

15 O CONFIAS é um instrumento elaborado sob coordenação de Sonia Moojen e publicado pela editora Person, que tem como objetivo avaliar a consciência fonológica de forma abrangente e sequencial. A utilização desse instrumento possibilita a investigação das capacidades fonológicas, considerando a relação com a hipótese da escrita (Ferreiro & Teberosky, 1991).

16 Após as intervenções, as crianças passaram por uma avaliação final (pós-teste) que respeitava o mesmo molde e tinha os mesmos objetivos da avaliação inicial (pré-teste).

Neste capítulo serão analisados alguns dos aspectos presentes nas oito sessões realizadas com o Grupo Experimental 1, que utilizou as letras móveis. As crianças que compuseram o grupo serão chamadas aqui de Criança G., Criança M., Criança T. e Criança P. As intervenções foram registradas em vídeos, de modo que, além das falas, foi possível visualizar as interações e os usos do recurso.

No trabalho de Macêdo (2019) o foco de análise foram os resultados dos pré-testes e pós-testes, de modo que as sessões não foram transcritas e analisadas. No contexto deste capítulo foram transcritas as falas da pesquisadora-mediadora, o que dizem as crianças e os usos que as crianças e a mediadora fizeram das letras móveis nas oito sessões do PEI. Levando em consideração os objetivos e objeto de estudo (letras móveis), as transcrições foram realizadas tomando o cuidado de elaborar descrições claras dos modos como os sujeitos manipulavam o recurso pedagógico. Por esse motivo, os arquivos desta pesquisa que agora compõem o banco de dados do GPA/CEALE/UFMG, foram ampliados e contêm explicações sobre as posições ocupadas pelas letras ao longo das sessões, as maneiras como os sujeitos acessavam o recurso e algumas imagens retiradas dos vídeos, utilizadas com a finalidade de ilustrar tais situações.

Neste trabalho foram estudadas as transcrições de três sessões, sendo uma inicial, uma intermediária e uma final (primeira, quarta e sétima). Essa opção se deu a partir da hipótese inicial de que as interações entre crianças e entre crianças e pesquisadora e os usos do recurso sofreriam modificações significativas com o passar das sessões. Destaca-se que, alguns aspectos internos que comprometeram o funcionamento da oitava sessão foram determinantes para a escolha da sétima sessão em detrimento da oitava. Uma vez que a última intervenção aconteceu em um contexto de evento do dia das crianças na escola, foi mais curta do que de costume e com uma menor participação ativa das crianças.

Os dados foram analisados em dois movimentos tendo por base a abordagem qualitativa e adotando como metodologia a análise de conteúdo. Para Bardin, a análise de conteúdo se organiza em três partes: “1) pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.” (BARDIN, 1977, p. 95). A etapa de pré-análise, no presente caso, diz respeito ao contato inicial com os dados, na forma dos registros em vídeo, e o tratamento deles, por meio das transcrições. A exploração do material foi feita por meio de um diálogo mais direto com as informações, com leituras e análises sistematizadas. Por fim, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação foram feitos a partir da criação e utilização de categorias de



análise dos enunciados transcritos. De acordo com a autora, a “categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos” (BARDIN, 1977, p. 117).

O primeiro movimento de análise contou com a estruturação de categorias de análise. As transcrições da primeira, da quarta e da sétima sessão foram analisadas, no processo de categorização, tendo como suporte o software NVivo 10, ferramenta de pesquisa voltada para a análise qualitativa dos dados.

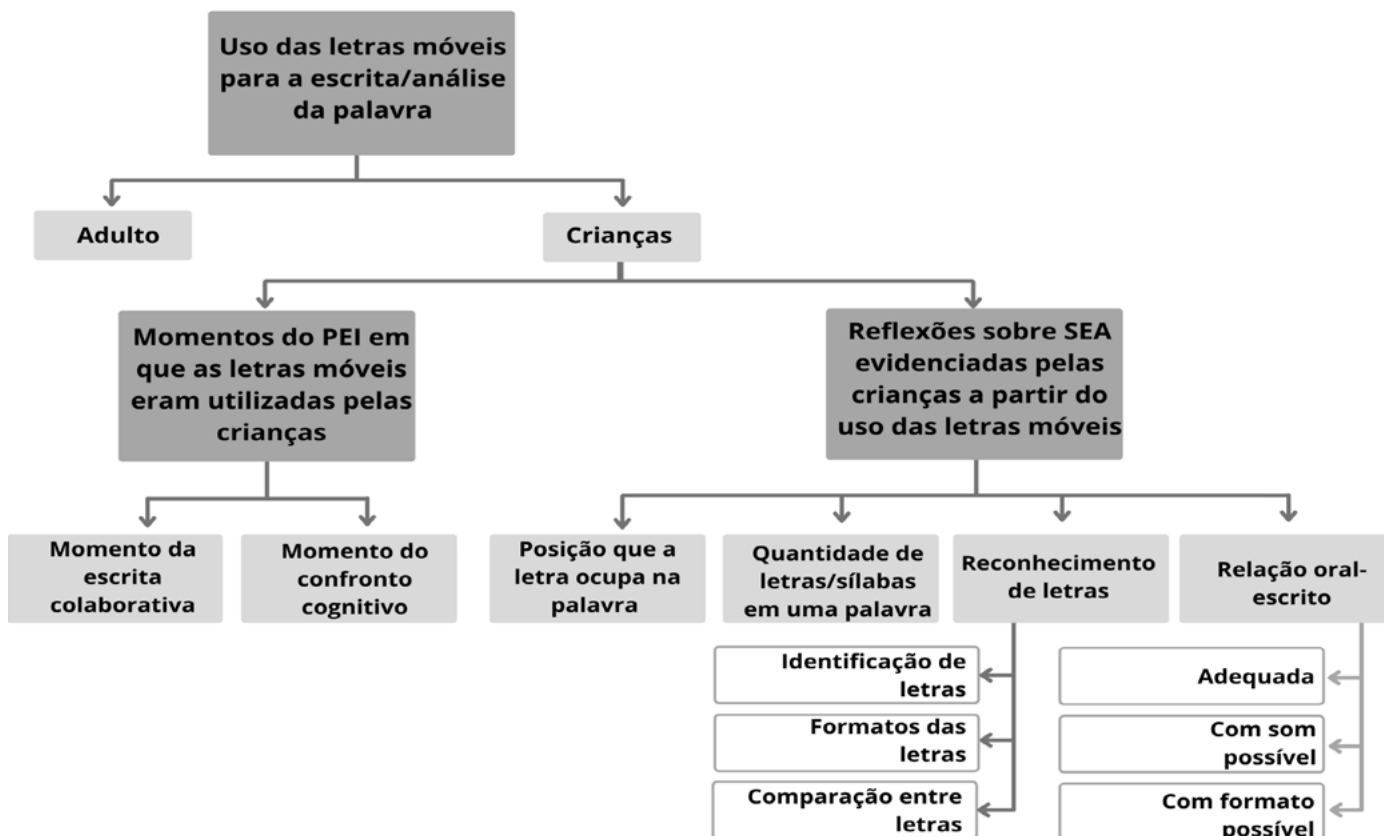
As categorias foram definidas tendo por base os objetivos mencionados anteriormente: identificar em quais momentos do PEI as crianças manipulam as letras móveis e analisar quais tipos de reflexões sobre o SEA foram evidenciadas pelas crianças a partir do uso das letras móveis.

Para tal, foi preciso destinar um olhar atento à ação das crianças, principalmente nos momentos em que elas usavam as letras móveis. Analisamos as transcrições das sessões enfatizando as situações em que as crianças apontavam para as letras, as tocavam, as utilizavam para escrever, para expressar suas ideias, entre outros. Além disso, a literatura da área foi acionada a fim de entender quais os aspectos do uso que propiciariam uma análise mais significativa.

Neste diálogo entre objetivos, observação atenta dos usos das letras móveis e estudo de produções da área, deu-se início ao processo de estruturação das categorias. Esse, no entanto, não foi linear, ou seja, não bastou definir as categorias e iniciar a análise. Ao longo do procedimento de categorização, que será melhor descrito abaixo, foram percebidas outras necessidades, ora de exclusão de categoria e ora de inclusão. As alterações foram quase como uma via de regra, fazendo com que os momentos de estudo dos dados fossem marcados por revisões e exames detalhadas das ações das crianças. Após esse procedimento, foram determinadas as categorias e as possíveis relações entre elas.

É importante destacar que foram considerados todos os enunciados presentes nas transcrições da primeira, da quarta e da sétima sessão, totalizando 1206 unidades de sentido. Esses enunciados foram classificados dentro das categorias expressas na Figura 1:

**Figura 1** - Organograma das categorias de análise.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

As reflexões realizadas pelas crianças sobre o SEA a partir dos usos das letras móveis foram analisadas com maior atenção neste texto. O Quadro 1 apresenta um glossário de exemplos e objetiva elucidar quais as falas das crianças foram consideradas em cada tipo de “Reflexão sobre o SEA”.

## Quadro 1 - Glossário de exemplos das Reflexões sobre o SEA

Tipos de reflexões	Especificidades	Exemplos
Posição que a letra ocupa na palavra		<p><b>SESSÃO 1 – PALAVRA DEU</b> T.: Eu acho que o T é primeiro. [Pega a letra T e a reposiciona antes da letra D. A letra T continua voltada para as crianças, mas destacada das demais letras móveis]</p>
		<p><b>SESSÃO 1 – PALAVRA DIA</b> T.: Tem o E no final! [Aponta para as letras móveis destacadas e voltadas para P.]</p>
Quantidade de letras/sílabas em uma palavra		<p><b>SESSÃO 1 – PALAVRA DIA</b> P.: Não. Só tem duas letras. [Afasta a letra E da escrita produzida por eles e a posiciona dentre as demais letras móveis distribuídas no centro da mesa]</p>
		<p><b>SESSÃO 1 – PALAVRA DIA</b> P.: DI [aponta para a letra I] - A [aponta para a letra A].</p>
Reconhecimento de letras	Identificação de letras	<p><b>SESSÃO 1 – PALAVRA DEU</b> T.: Deixa eu pegar o Q. É esse. [Pega a letra Q entre as letras móveis dispostas na mesa e a leva para junto das demais letras destacadas.]</p>
		<p><b>SESSÃO 1 – PALAVRA DEU</b> P.: D. [Fala baixo] Qual que é o D? Esse é o D? [Pega a letra T dentre as demais letras móveis dispostas sobre a mesa e a mostra para a pesquisadora]</p>
	Formato das letras	<p><b>SESSÃO 4 – PALAVRA PÉ</b> T.: Está de cabeça para baixo. [Vira a letra P na direção da pesquisadora]</p>
		<p><b>SESSÃO 1 – PALAVRA DEU</b> T.: Deve ser o Z. [Diz enquanto toca a letra N]</p>
	Comparações entre letras	<p><b>SESSÃO 6 – PALAVRA LUA</b> G.: Quase igual. [Pega a letra L e a posiciona em cima da letra L registrada no papel. Pega a letra U e a posiciona em cima da letra U registrada no papel.]</p>
	Relação oral-escrito	Adequada
Com som aproximado		<p><b>SESSÃO 1 – PALAVRA DEU</b> P.: DE. Tem - a letra - T. [Pega a letra T entre as letras móveis dispostas na mesa e a leva para o mesmo local onde eles haviam escrito a palavra anterior. A letra T continua voltada para as crianças, mas destacada das demais letras móveis]</p>
Com formato aproximado		<p><b>SESSÃO 1 – PALAVRA DEDO</b> P.: [Pega a letra Q entre as letras móveis dispostas na mesa e a leva para junto da letra D destacada por T. A letra Q é posicionada depois da letra D. A letra continua voltada para as crianças, mas destacada das demais letras móveis]</p>

Ao longo do processo de transcrição e estudo do material, alguns episódios se mostraram mais significativos para atingir os objetivos propostos. Sendo assim, serão apresentados e analisados trechos de algumas situações vivenciadas com as letras móveis ao longo das oito sessões, e não apenas das três sessões que foram o foco da categorização. A apresentação levará em conta o contexto maior da sessão e contará com estabelecimento de relações entre o perfil das crianças, as ações realizadas por elas e o que diz a literatura da área. Apesar de serem inúmeras as situações que representam dados significativos, serão expostas aquelas que dialogam mais diretamente com os objetivos desta pesquisa.

## **RESULTADOS**

### **Os usos das letras móveis nas sessões do PEI**

O processo de análise por meio da categorização das transcrições da primeira, quarta e sétima sessões do PEI revelou a existência de, na linguagem do software NVivo, 1206 referências. Essas, por dizerem respeito a todas as ações que aconteceram no âmbito do programa, foram entendidas como as referências totais.

Dos 1206 enunciados, 347 (28,8%) se relacionavam ao uso das letras móveis para escrita/análise da palavra e 859 (71,2%) não revelaram uma utilização das letras móveis para esta finalidade, sendo aí considerados usos aleatórios do material ou verbalizações que não mobilizavam este recurso didático. Uma possível explicação para esse dado é a natureza das sessões do PEI estudado, as quais são essencialmente pautadas no diálogo entre crianças e pesquisadora e entre pares. Sendo assim, as crianças verbalizam mais suas percepções e hipóteses, e reservam o uso do material para quando ele se fazia necessário. Apesar de as letras móveis não serem usadas em todo período da sessão, mostraremos, ao longo do texto, como são significativas as reflexões mobilizadas quando o material é acessado.

A presença de um recurso didático concreto, como as letras móveis, permite que as crianças escrevam e analisem a escrita de forma mais leve e que remete a brincadeira e ao lúdico. Eram comuns, as situações em que as crianças utilizavam as letras móveis como se elas fossem brinquedos. Apesar desta constatação, é importante mencionar, no entanto, que foram poucas as vezes que as ações dessa natureza comprometeram o andamento das intervenções.

O aspecto concreto do recurso também era muito mobilizado pelas crianças nos momentos que se dedicavam à escrita. Diversas vezes, quando precisavam responder a algum questionamento da pesquisadora ou queriam refletir com maior concentração, elas recorriam às letras móveis. Para isso, elas apontavam para as letras, as aproximavam de si, alteravam a direção da escrita, entre outras estratégias. Por exemplo, ao longo da escrita da palavra LUVA na sexta sessão, após um impasse entre as crianças sobre a necessidade da letra L para formar a sílaba LU, a criança T. toma como estratégia de reflexão a possibilidade de posicionar as letras em sua frente e olhar fixamente para as mesmas. O Episódio 1 é um registro do referido momento:

### **Episódio 1** - Sessão 6, escrita da palavra LUVA

T.: Deixa eu ver, deixa eu ver. Eu vou usar a mente. [Aproxima a escrita produzida pelas crianças de si. As letras estão voltadas em sua direção]

Pesq.: LU. [...]

T.: Nossa, é verdade. É verdade. [Reposiciona a escrita mais ao centro a mesa. As letras estão voltadas na direção das crianças]

Pesq.: É verdade?

T.: [Confirma com movimento de cabeça]

Legenda:

Pesq.: Pesquisadora

[ ]: Descrição das ações

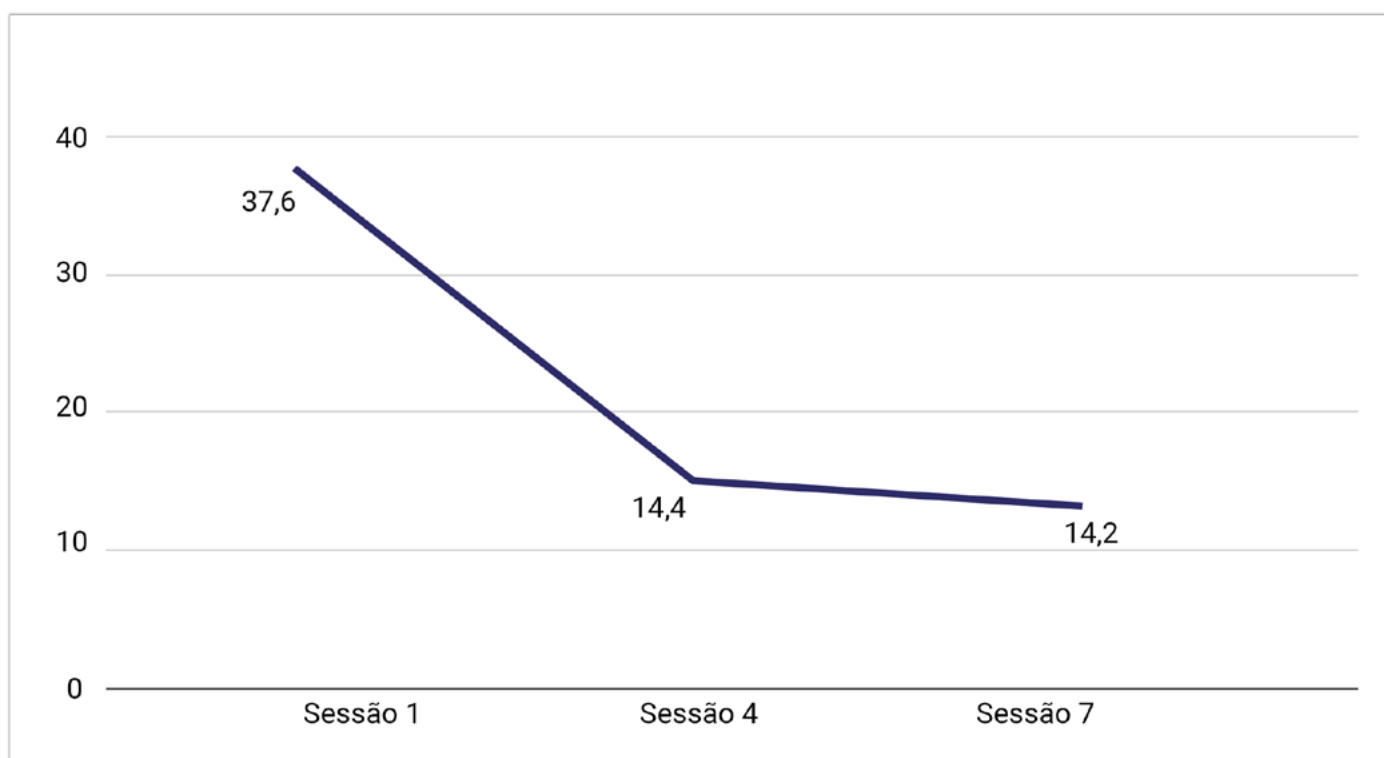
[...]: Supressão de falas

Buscar responder ao questionamento sobre quem mais utilizou o recurso, nos direcionou à constatação de que ele era mais manipulado pelas crianças. Dentro dos 347 enunciados que indicavam o uso do material, 239 diziam respeito à manipulação pelas crianças e 108 pelo adulto (pesquisadora).

As ações da pesquisadora (adulto) eram das mais diversas naturezas e aconteciam ao longo de toda a intervenção. As ligadas aos usos do recurso geralmente estavam relacionadas em sua maior parte a gestão da intervenção, posicionando ou retirando letras indicadas pelas crianças, propondo confronto cognitivo, organizando a escrita, entre outros. Como o objeto de estudo deste artigo não é a mediação pedagógica, os enunciados associados ao uso da pesquisadora não serão analisados. No entanto, é válido pontuar como os modos de agir da pesquisadora revelavam conhecimentos que vão além dos ligados somente às teorias da alfabetização. Em diversos momentos ela precisava utilizar estratégias para engajar as crianças e direcioná-las para o que realmente importava naquele momento: a escrita.

Analisando em quais momentos as crianças mais utilizaram o recurso pedagógico, percebemos que os usos eram mais significativos nos momentos de escrita colaborativa. Das 239 vezes que as crianças mobilizaram o material, 182 foram para trabalhar conjuntamente na escrita da palavra. As outras 57 estavam ligadas a mobilização do material após a exibição da escrita convencional, ou seja, no momento do confronto cognitivo. Outra dedução possível a partir do estudo da categoria **“Momentos do PEI em que as letras móveis eram utilizadas pelas crianças”** foi a de que as intervenções das crianças através da utilização do recurso pedagógico nos momentos de confronto cognitivo diminuíram consideravelmente da primeira para a quarta sessão e se mantiveram relativamente baixas desta para a sétima. Como mostra o gráfico 1.

**Gráfico 1** - Porcentagem de uso das letras móveis no momento do confronto cognitivo ao longo das sessões.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

São algumas as explicações possíveis para esse fenômeno. O momento do confronto cognitivo, era dedicado, como já explicado, à comparação entre a escrita produzida pelas crianças e a escrita convencional, sob a justificativa desta supostamente pertencer a outras crianças. Dito isso, é possível inferir que, com base nos resultados apresentados por Macêdo (2019), as crianças avançavam na qualidade de suas escritas ao longo das sessões do PEI e, portanto, despendiam menor quantidade de tempo comparando suas escritas com a convencional.

Além disso, ao observar atentamente os vídeos e as transcrições, percebe-se que as crianças, com o passar do tempo, começaram a se apropriar da estrutura do PEI. Desse modo, acredita-se que elas, internalizando os modos pelos quais a pesquisadora propunha os confrontos cognitivos, conseguiam realizar as comparações de forma mais eficiente e menos demorada. Por exemplo, ao longo da quarta sessão, em um momento em que a escrita da palavra PATETA não avançava, M. dava indícios de que pensava ser melhor partir para o momento do confronto cognitivo, por meio de falas como “Os meninos da outra escola acharam assim ...”.

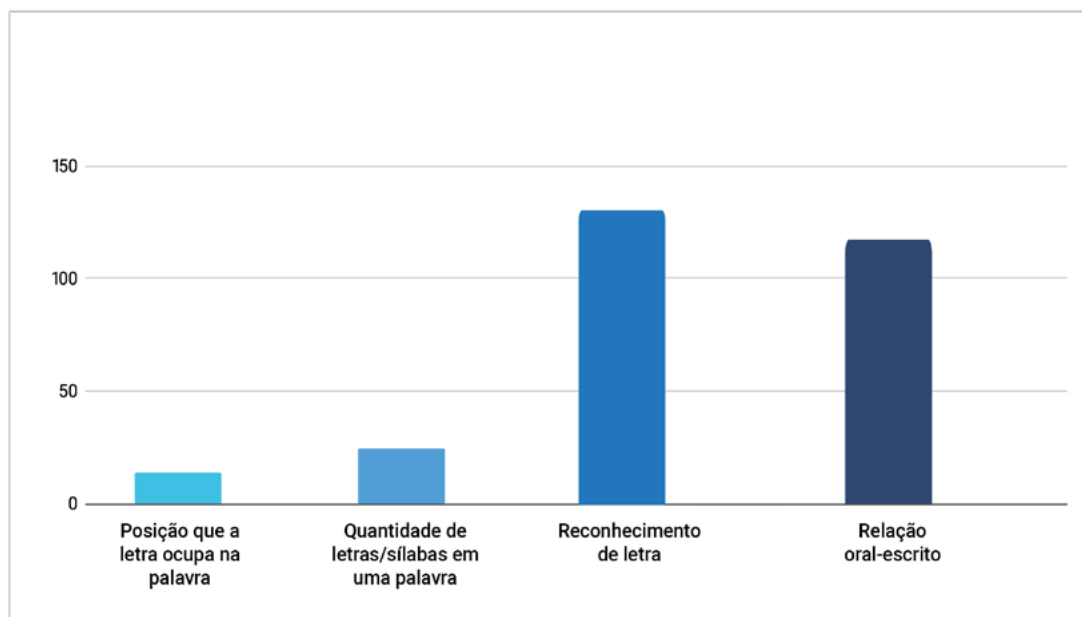
### **Reflexões evidenciadas pelas crianças a partir dos usos das letras móveis**

Dos 239 enunciados que diziam respeito aos usos das letras móveis para a escrita, 39 (16,3%) não evidenciaram reflexões. Embora pudessem conter alguma reflexão que não foi verbalizada ou expressa por ações, não foi possível identificar pensamentos explícitos sobre a construção dos princípios do SEA. Os outros 200 (83,7%) continham falas/attitudes que refletiam tais pensamentos.

É significativo destacar que um mesmo enunciado poderia revelar um ou mais tipos de reflexões, de modo que a soma das quantidades de reflexões contidas nas subcategorias não é igual ao total de enunciados alocados na categoria **“Reflexões sobre o SEA evidenciadas pelas crianças a partir do uso das letras móveis”**. Por exemplo, era comum que as crianças refletissem sobre as relações oral-escrito e recorressem ao material, por meio do reconhecimento de letras, para expressar suas hipóteses. Nesses casos, os enunciados foram classificados nas subcategorias “Reconhecimento de letras” e “Relação oral-escrito”.

O processo de categorização revelou que as reflexões sobre a **“Posição que a letra ocupa na palavra”** eram as menos comuns, sendo expressas apenas em 11 enunciados. Os pensamentos sobre a **“Quantidade de letras/sílabas em uma palavra”** foram percebidos em 24 enunciados. As reflexões sobre **“Reconhecimento de letras”** foram as mais comuns (130 enunciados), seguidas das sobre a **“Relação oral-escrito”** (111 enunciados). O Gráfico 2 sintetiza essas informações:

**Gráfico 2** - Os tipos de reflexões realizadas pelas crianças com o uso das letras móveis



Fonte: Elaborado pelas autoras.

### **Posição que a letra ocupa na palavra**

Apesar de menos comuns, os enunciados que expressavam reflexões sobre a **“Posição que a letra ocupa na palavra”** evidenciaram que ao longo do processo de escrita as crianças estavam reconstruindo as propriedades três e cinco do SEA relatadas por Morais (2012): “A ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada” e “Nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras e nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras” (MORAIS, 2012, p. 51). Uma explicação plausível para o baixo número de reflexões dessa natureza é o fato do programa não ser dirigido para que as crianças pensassem sobre a estrutura da palavra e, dessa forma, não levar as crianças a pensarem sobre a forma escrita. Um exemplo desse tipo de ponderação acontece durante a escrita da palavra DEU na primeira sessão, quando T. e P. debatem se a primeira letra da palavra deveria ser D. ou T., considerando a possibilidade de as duas comporem a escrita:



## Episódio 2 - Sessão 1, escrita da palavra DEU

T.: Eu acho que o T é primeiro. [Pega a letra móvel T e a reposiciona antes da letra móvel D. A letra T continua voltada para as crianças, mas destacada das demais letras móveis]

P.: Não! Não! Primeiro tem o D. [Substitui a letra T pela letra D, e reposiciona a primeira entre as demais letras móveis].

Legenda:

[ ]: Descrição das ações

### Quantidade de letras/sílabas em uma palavra

Ao refletirem sobre a **“Quantidade de letras/sílabas em uma palavra”**, algo que faziam também implicitamente, as crianças mostraram que estavam transitando em diferentes níveis conceituais da escrita. Macêdo (2019, p. 73-80) evidencia em seu texto que algumas das palavras escritas pelas crianças no pós-teste revelaram características comuns ao nível 3, etapa silábica. Essa informação dialoga diretamente com as descobertas desta pesquisa, uma vez que os pensamentos das crianças sobre a “Quantidade de letras/sílabas em uma palavra” pareciam ser fundamentados pela ideia de que cada sílaba deveria ser representada por uma letra, concepção comum às crianças com escritas silábicas. Além disso, Macêdo (2019, p. 76-78) também percebeu que as crianças M. e P., na tentativa de representar cada sílaba com uma letra, geralmente sugeriam vogais. Além dessa indicação dialogar com o que defendeu Ferreiro (2013), ela encontra exemplos significativos no PEI, como o episódio abaixo. Na ocasião, durante a escrita da palavra TATA, que até então havia sido escrito pelas crianças como TAT, a pesquisadora pede a opinião de P. que responde que:

### Episódio 3 - Sessão 3, escrita da palavra TATA

P.: Está tudo errado.

Pesq.: Você acha que está escrito? Está errado?

P.: [Confirma com movimento de cabeça]

Pesq.: Como é que você acha que escreve? Mostra pra mim.

[...]

P.: TA... Tem o A!

Pesq.: Tem o A. Aqui, ele já pôs o A aqui. [Aponta para letra móvel A na escrita produzida pelas crianças]

P.: Não, primeiro é o A. [Pega a letra A entre as demais letras móveis e a posiciona antes da segunda letra A. Em seguida, afasta a primeira letra T]

Pesq.: Primeiro é o A?

[...]

P.: TA [aponta para letra A] - TA. TA [aponta para primeira letra A] - TA [aponta para segunda letra A]. [Aproxima as duas letras A, formando uma nova escrita. As letras estão voltadas em sua direção]

Pesq.: Assim?

P. e M.: [Confirmam com movimento de cabeça]

[...]

P.: TA [aponta para primeira letra móvel A] - TA [aponta para segunda letra móvel A].

Pesq.: Eu escrevi TA [aponta para primeira letra A] - TA [aponta para segunda letra A] ou A [aponta para primeira letra A] - A [aponta para segunda letra A]?

P.: TA-TA.

Pesq.: Aqui está escrito AA? TATA? Você acha que só a letra A faz TA? [Pega a letra móvel A e a mostra para P.]

P.: Faz.

Legenda:

Pesq.: Pesquisadora

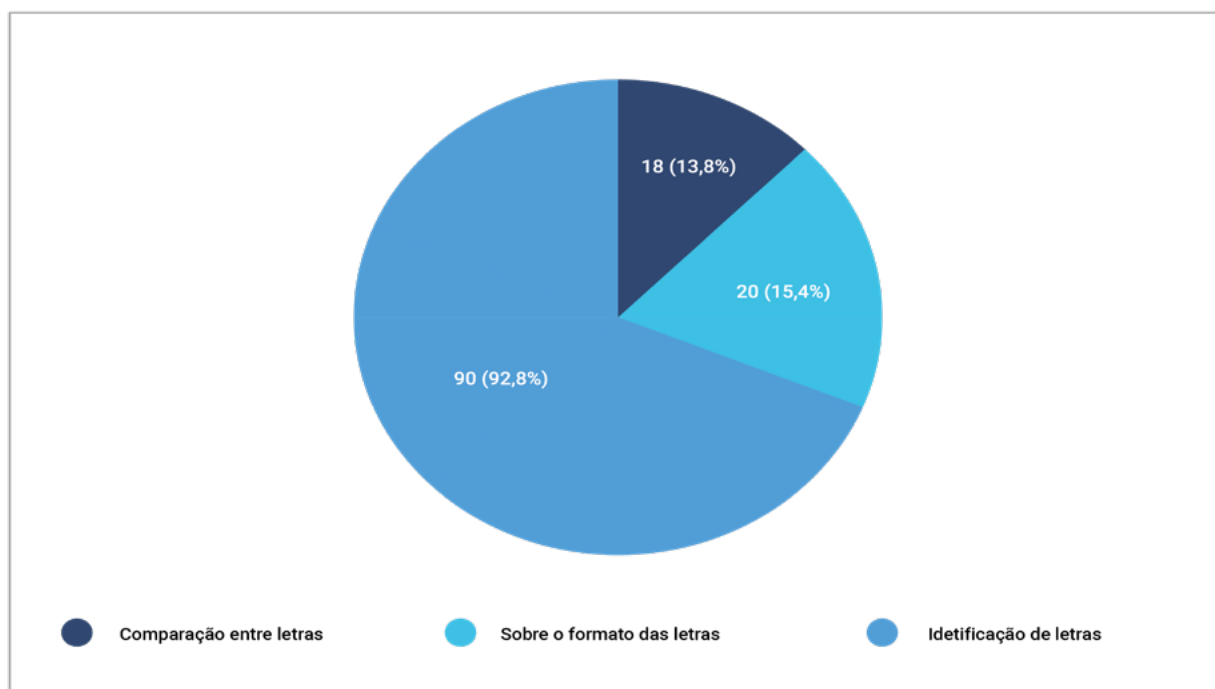
[ ]: Descrição das ações

[...]: Supressão de falas

## Reconhecimento de letras

As reflexões sobre **“Reconhecimento de letras”** foram as mais comuns dentre aquelas reveladas pelas falas e ações das crianças a partir dos usos das letras móveis. Ao atuarem sobre o recurso, ficou evidente que as crianças entendiam que as letras são diferentes de outros símbolos, incluindo os números (MORAIS, 2012, p.51). Além disso, a mobilidade das letras móveis permitiu que as crianças se questionassem sobre as similaridades e diferenças entre as letras, fortalecendo a compreensão de que elas possuem formatos fixos e que pequenas variações modificam sua identidade (propriedade 2 do SEA) (MORAIS, 2012, p. 51). O Gráfico 3 evidencia esse reconhecimento, levando em conta as especificidades percebidas:

**Gráfico 3** - Reconhecimento de letras e suas especificidades.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

As reflexões ligadas ao ato de identificar as letras, ou seja, quando as crianças apontavam e/ou pegavam alguma letra e quando faziam perguntas relacionadas às habilidades de reconhecer e nomear as letras, foram a grande maioria (92 enunciados; 70,8%). Os pensamentos sobre o formato das letras, que eram traduzidos em questionamentos e considerações sobre letras que eram similares (Ex. M e W; Z e N) ou sobre suas possíveis posições e orientações, representaram 15,4% das reflexões sobre **“Reconhecimento de letras”**. Já os enunciados ligados às comparações entre letras, quando as crianças relacionavam às letras móveis às letras que compunham a escrita convencional feita pela pesquisadora no momento do confronto cognitivo, foram 18 e, desse modo, totalizaram 13,8% das reflexões da subcategoria.

O fato de a maioria dos enunciados dizer respeito à **“Identificação de letras”** pode ser explicado pela materialidade do recurso pedagógico utilizado. Na maioria das vezes que a pesquisadora ou uma criança indicavam uma letra para compor a escrita, as demais crianças realizavam o esforço de identificar, localizar e pegar a letra móvel em questão. Esse esforço, frequentemente, era acompanhado pela mobilização do corpo das crianças, as quais não se limitavam ao espaço de suas cadeiras e se levantavam para visualizar melhor as letras móveis. As crianças também mobilizavam seus corpos e as letras quando queriam fazer perguntas e comentários ligados à identificação das letras. É o que aconteceu quando, durante a escrita da palavra MEDO na segunda sessão, P. disse que achava que a letra B compunha a escrita da palavra, mas pegou a letra Q entre as demais letras móveis. Diante dessa situação, G. decide explicar para P. a diferença entre as duas letras, como mostra o Episódio 4. Vale ressaltar que P. e G. foram as crianças que tiveram menos acertos no teste de conhecimento de letras.

#### **Episódio 4** - Sessão 2, escrita da palavra MEDO

P.: A letra - B! A letra B. A letra B. A letra B. [Retira a letra E do centro da mesa e posiciona junto das demais letras móveis. Em seguida, pega a letra Q e a posiciona no centro da mesa, voltada na direção da Pesq.]

Pesq.: A letra B?

G.: Isso não é letra B, não. [Retira a letra Q do centro da mesa e posiciona junto das demais letras móveis]

P.: É sim.

M.: [Pega a letra B entre as demais letras móveis e a entrega para G.]

G.: [Pega a letra B e mostra para P.] Isso que é a letra B! [Posiciona a letra B na mesa, sem dar a ela um local de destaque]

Legenda:

Pesq.: Pesquisadora

[ ]: Descrição das ações

[...]: Supressão de falas

Era notória a expressividade e satisfação das crianças ao verificarem que as letras que haviam selecionado para escrita estavam iguais às apresentadas no momento do confronto cognitivo (“**Comparações entre letras**”). Expressões corporais que sinalizavam satisfação eram comumente realizadas pelas crianças nessas ocasiões, evidenciando que elas se apropriavam da estrutura do PEI e valorizavam as correspondências com a escrita convencional.

Mobilizações das letras móveis aconteciam com frequência quando as crianças desejavam comparar o “**Formato das letras**” de letras similares. Ao longo das oito sessões foi possível perceber que essa era uma estratégia comumente utilizada pelas crianças quando elas percebiam que “As letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças em sua identidade (p, q, b, d), embora uma letra assuma formatos variados (P, p, P, p)” (MORAIS, 2021, p. 51). Foi isso que aconteceu quando P. percebeu as semelhanças entre as letras V e A. Durante a escrita da palavra LUVA na sexta sessão ele exclama:

### **Episódio 5** - Sessão 6, escrita da palavra LUVA

P: Olha, eles são iguais. Quer ver? Olha? [Pega as letras móveis V e A e as afasta da escrita produzida pelas crianças. Em seguida, rotaciona a letra V de modo que ela fique de cabeça para baixo] É igual!

Legenda:

Pesq.: Pesquisadora

[ ]: Descrição das ações

[...]: Supressão de falas

### **Relação oral-escrito**

O número de enunciados que comunicaram reflexões das crianças sobre a “**Relação oral-escrito**” foi significativo (111). Nesta subcategoria foram enquadradas as falas e ações das crianças que revelavam que elas estavam pensando sobre o princípio alfabético, seja para a leitura ou para a escrita. No caso das observações realizadas pelas crianças sobre as escritas, era comum que elas sugerissem letras que, nas suas concepções, poderiam compor a escrita das palavras propostas. Nesses casos, entendemos que as indicações de letras poderiam ser consideradas como “Adequadas”; “Com som aproximado” ou com “Formato aproximado”. As indicações de letras que se relacionavam adequadamente às palavras foram as mais recorrentes (32 enunciados), seguidas pelas sugestões de letras que podiam se relacionar através de um som aproximado (23 enunciados) e de um formato aproximado (2 enunciados).

Além de serem os mais comuns, os enunciados que se relacionavam às vezes que as crianças indicavam uma letra **“Adequada”** se tornaram mais numerosos com o passar das sessões. Na primeira sessão, as crianças indicaram letras que correspondiam a relações fonemas/grafemas adequadas sete vezes. O número aumentou para 12 na quarta sessão e para 13 na sétima. Este dado se liga diretamente aos achados de Macêdo (2019) uma vez que são um exemplo da eficácia das intervenções realizadas com o grupo experimental com o uso das letras móveis.

As indicações **“Com som aproximado”** também foram regulares. Este é um dado que demonstra que as crianças percebiam que a pauta sonora é notada por letras, mas ainda não conseguiam estabelecer relações adequadas. São alguns os episódios que demonstram as hipóteses levantadas pelas crianças e os modos como elas se relacionavam à escrita convencional por algum som aproximado. As recomendações da letra U para a escrita de palavras cujas sílabas átonas possuíam a letra O (Ex.: DEDU para DEDO) demonstram a influência da fala na escrita. De acordo com Soares (2020) “a criança grafa o fonema que identifica nas palavras tal como comumente faladas [...], o que apenas confirma sua apropriação das relações fonema-grafema: erra porque identifica um fonema na fala que não corresponde à letra exigida pela ortografia” (SOARES, 2020, p. 167). As similaridades entre os sons das letras B e P e M (consoantes bilabiais) e T e D (consoantes linguodentais) eram percebidas pelas crianças, de modo que era comum a sugestão de uma em detrimento das outras. Foi provavelmente o que aconteceu quando para escrever a sílaba DO da palavra DEDO, na sétima sessão, T. se mantinha firme na hipótese de que eram necessárias as letras T e O. Para ele a escrita da palavra deveria ser DTO e ele justifica seu ponto de vista como mostrado abaixo:

### **Episódio 6** - Sessão 7, escrita da palavra DEDO.

T.: É a letra T, “por causa que” TO, T.

[...]

Pesq.: É TO ou DO?

T.: Depois desse [aponta para letra D], depois do D é o T. Depois do T [aponta para letra T] é o O [aponta para letra O].

Legenda:

Pesq.: Pesquisadora

[ ]: Descrição das ações

[...]: Supressão de falas

As indicações de letras **“Com formato aproximado”** foram menos frequentes (2 enunciados). No caso das sessões analisadas, a associação foi feita entre as letras Q e O na escrita da palavra DEDO na primeira sessão e entre as letras M e W na escrita da palavra MOLA na sétima sessão.

É significativo pontuar que os enunciados que continham indicações de letras aleatórias realizadas pelas crianças não foram enquadrados na subcategoria de reflexões sobre a **“Relação oral-escrito”**. Isso porque entende-se que apesar de eles eventualmente revelarem outras reflexões, elas não eram necessariamente sobre a relação entre o oral e o escrito. No entanto, alguns episódios dessa natureza podem indicar outros tipos de pensamentos que não os estudados no presente texto. Houve situações em que as crianças sugeriram letras aleatórias diante de um conflito sobre a quantidade mínima de letras para a escrita das palavras, o que Macêdo (2019, p. 75-77) também percebeu ao analisar o pós-teste de algumas delas. Além disso, motivadas por esse ou outros incômodos, as crianças eventualmente indicavam a primeira letra de seus nomes para compor a escrita de algumas palavras, mesmo que ela não tivesse uma relação com a pauta sonora ou se parecesse em formato com a letra correta.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com as investigações mencionadas e seus respectivos resultados foi possível perceber que o recurso pedagógico *letras móveis* mobilizou a participação das crianças e pode ter sido um dos fatores que as levou a refletir mais sobre os aspectos visuais das letras e, conseqüentemente, da escrita. Notou-se também que a materialidade das letras móveis foi um elemento que interferiu diretamente nas relações entre as crianças e entre elas e a pesquisadora, uma vez que as letras eram utilizadas pelas crianças para expressar suas hipóteses e ideias sobre a escrita das palavras propostas. Manusear o material foi uma ação que permeava manifestações da corporeidade das crianças, dois comportamentos que são representativos das crianças na idade das estudadas: a necessidade de contato com o concreto e a presença acentuada do corpo.

Se a pesquisa de Macêdo (2019) revelou que as crianças que compunham o grupo experimental com o uso das letras móveis avançaram mais na qualidade de suas escritas ao final das intervenções, a presente pesquisa revela alguns dos aspectos internos do PEI que podem ter contribuído para esse resultado. Por exemplo, o fato do PEI não ser dirigido para que as crianças pensassem sobre a estrutura da palavra e, dessa for-

ma, não levar as crianças a pensarem sobre a forma escrita, pode ser um dos fatores que resultou no baixo número de enunciados que revelavam reflexões sobre a posição que a letra ocupava na palavra e sobre a quantidade de letras/sílabas em uma palavra. Assim como Macêdo (2019, p. 91), evidencia-se aqui que os dados se referem a sujeitos na infância que estão inseridos em contextos e práticas sociais letrados, que não podem ser controlados e que influenciam o processo de desenvolvimento e aprendizagem da língua escrita.

Argumenta-se que, com base no que mostra o presente estudo e no entendimento de que as crianças são sujeitos sociais, as práticas de ensino e aprendizagem da língua escrita não devem ignorar as especificidades da infância. Recursos pedagógicos, como as letras móveis, podem ser utilizados a fim de proporcionar o contato com objetos concretos e estimular reflexões ligadas às relações oral-escrito e ao reconhecimento de letras. Mediações que estimulem esse uso e que aconteçam em um contexto de produção coletiva, como o estudado, devem acontecer com mais frequência no contexto das práticas educativas.

Destaca-se a importância de novas pesquisas que, fundamentadas nos achados deste e de outros estudos sobre PEI's, busquem pensar as possibilidades de realização de atividades dessa natureza no contexto da sala de aula. São diversos os modos e metodologias que podem ser utilizados para estimular nas crianças a realização de reflexões sobre o SEA e seria ideal que aqueles cuja eficácia tenha sido comprovada por pesquisas reflitam em orientações e sugestões para o trabalho na sala de aula. Propõe-se ainda que tais pesquisas não desconsiderem a importância do contexto social das crianças e das instituições de ensino e de fatores como a formação inicial e continuada dos professores. Por fim, ressalta-se que este estudo evidencia uma forma eficiente de oportunizar a apropriação da língua escrita e que, portanto, contribui para a democratização do ensino. Assim, ele traduz uma crença na importância do acesso à uma educação pública de qualidade que promova práticas de alfabetização e letramento, na relevância de pesquisas que difundam a ideia de que esse é um direito de todas as crianças e dialoga com Paulo Freire (1987, p. 44) quando ele pontua que "palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos."



## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Ana; SALVADOR, Liliana; ALVES MARTINS, Margarida. A evolução da escrita inventada e a aquisição precoce da leitura em crianças de idade pré-escolar: O impacto de um programa de intervenção de escrita inventada. In: **Livro de Actas do XI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia**. 2011. p. 3455-3466.

ALMEIDA, Tiago A. F. **Instrução transmissiva ou construtivista nos programas de escrita inventada? Impacto na qualidade das escritas inventadas de crianças em idade pré-escolar**. Tese (Doutorado) – Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida (ISPA), Lisboa, 2014.

ARAUJO, Liane Castro de. A dimensão material da ação e formação de alfabetizadores. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 13, n. 27, p. 311-329, 2018.

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

BIALYSTOK, Ellen. **Symbolic representation of letters and numbers. Cognitive Development**, v. 7, n. 3, p. 301-316, 1992 apud SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. Belo Horizonte: Contexto, 2016.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Introdução. In: COLELLO, Silvia Gasparian. **A escola que (não) ensina a escrever**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2007. apud MENDES, Angelita. Implicações da cultura grafocêntrica na apropriação da escrita e da leitura em dois diferentes contextos. 2009. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

BUS, Adriana G.; VAN IJZENDOORN, Marinus H. Phonological awareness and early reading: A meta-analysis of experimental training studies. **Journal of educational psychology**, v. 91, n. 3, p. 403, 1999 apud SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. Belo Horizonte: Contexto, 2016.

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

FERREIRO, Emília.; TEBEROSKY, Ana. (1984). **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein; Liana de Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

LANZA, Paula Moreira Martins de Oliveira. **A mediação pedagógica na escrita inventada com crianças de cinco anos.** Belo Horizonte, 2018. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais

MACÊDO, Andressa Camargos et al. **A escrita inventada e o uso das letras móveis com crianças de cinco anos.** Belo Horizonte, 2019. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais

MARTINS, Margarida Alves. et al. Escrita inventada e aquisição da leitura em crianças de idade pré-escolar. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 31, n. 2, p. 137-144, 2015.

MENDES, Angelita. **Implicações da cultura grafocêntrica na apropriação da escrita e da leitura em dois diferentes contextos.** 2009. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

MORAIS, A. G. de. **Sistema de escrita alfabética.** Como eu ensino. São Paulo: Melhoramentos Ltda, 2012

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

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

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista brasileira de educação**, n. 25, p. 5-17, 2004.

STARLING, Cláudia. Recursos Pedagógicos. In: **Letra A O jornal do alfabetizador.** CEALE, Belo Horizonte, mai/ jun, 2016. Dicionário da Alfabetização, ano 12, nº 46, p. 3.



# CAPÍTULO 4

## MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O PROGRAMA DE ESCRITA INVENTADA

Juliane Gomes de Oliveira  
Francisca Izabel Pereira Maciel

### INTRODUÇÃO

Neste capítulo, propomos apresentar o resultado de uma pesquisa sobre a mediação pedagógica em um Programa de Intervenção da Escrita Inventada (PEI) relacionada à aquisição da leitura e escrita com estudantes da alfabetização de Educação de Jovens e Adultos – EJA, dentro da Rede Pública de Ensino de Belo Horizonte – RME-BH/MG. Essa investigação faz parte de uma pesquisa de doutorado desenvolvida com três grupos de estudantes da EJA que se encontravam em fase inicial de apropriação do sistema de escrita.

Sabemos que nas últimas décadas os estudos sobre a alfabetização e letramento de jovens e adultos vem ganhando espaço no meio acadêmico e, sob diferentes perspectivas teórico-metodológicas, o fenômeno da alfabetização de jovens e adultos vem sendo objeto de pesquisas em diversas áreas do conhecimento, entre elas a psicolinguística, neurociência, psicologia cognitiva, antropologia e sociocultural. Segundo Kleiman e Vóvio (2013), são as atualizações e contribuições relativas às questões teórico-metodológicas que possibilitam mudanças nos olhares e nas formas de conceber e desenvolver a alfabetização na prática escolar com adultos.

Contudo, mesmo com os avanços, os esforços empreendidos nas pesquisas ainda são lacunares face ao desafio de se compreender o processo de construção e apropriação do sistema de escrita alfabético (SEA) e as interfaces que envolvem o domínio competente da língua (SOARES, 2016), principalmente estudos e pesquisas voltados para os sujeitos da educação de jovens e adultos.

Em geral, os estudos no Brasil investem na busca de maior identidade cultural, política,

econômica e social legitimamente própria e adequados ao campo da Alfabetização de Jovens e Adultos. Isso provocou esforços dos mais diversos grupos, tanto dos movimentos sociais, como dos pesquisadores, em favor de aprofundar os saberes relativos ao campo da EJA e da necessidade de formações e pesquisas específicas para lidar com questões que envolvem o ensino da língua materna e o desenvolvimento das habilidades linguísticas, leitura e letramento (FREITAS; RIBEIRO; MOURA, 2020). É neste campo de princípios e demandas da alfabetização na EJA que esta pesquisa se apresenta.

O estudo em questão baseou-se em pesquisas de intervenção com Programas de Escrita Inventada desenvolvidos em Portugal e, mais recentemente, em pesquisas realizadas no Brasil. A escrita inventada é um campo de estudo que vem se desenhando no campo da alfabetização, focalizando a apropriação da linguagem escrita de um ponto de vista do desenvolvimento pela interação. Ela se diferencia da escrita espontânea, sendo esta última realizada sem intervenção e mediação do adulto/professor/pesquisador; em geral é uma escrita livre, o que não ocorre com a proposta do Programa de Escrita Inventada.

O aporte teórico de nosso estudo se insere no conjunto de investigações produzidas pelo grupo de pesquisa 'Literacy Practices and Written Language Acquisition', do Departamento de Psicologia da Educação/Instituto Superior de Psicologia Aplicada – ISPA/Lisboa, que é coordenado pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Margarida Alves Martins.

A partir do ano de 2016, um grupo de pesquisadoras do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – CEALE vem investindo nesse campo, com professoras que pesquisam a temática com crianças, jovens e adultos. Em parceria com ISPA/Lisboa, o Ceale/GPA vem constituindo na Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, um intercâmbio Portugal-Brasil com o objetivo de ampliar as investigações experimentais sobre Programas de Escrita Inventada. Ressalta-se que o campo de estudo da escrita inventada possui maior tradição em Portugal e, no Brasil, essa abordagem vem ao encontro de um dos princípios do Ceale/GPA de promover conhecimentos sobre a alfabetização de crianças, jovens e adultos. Nossa investigação foi a primeira que tratou da observação da escrita inventada com estudantes da alfabetização na modalidade da EJA.

Este capítulo está estruturado em cinco seções: na primeira trazemos e o aporte teórico metodológico e enquadramento da pesquisa em diálogo com resultados e pesquisas portuguesas e brasileiras sobre o Programa de Escrita Inventada (PEI); na segunda seção apresentamos as categorias de intervenção/mediação que subsidiaram a pesquisa com os grupos de estudantes adultos, os resultados das análises das me-

dições compõem a terceira seção, conjugando com os dados quantitativos e análises das categorias de mediação com os participantes; na sequência, na quarta seção, exibimos a discussão sobre as categorias mais evidenciadas no desenvolvimento dos encontros com os participantes da pesquisa; na última seção trazemos as considerações sobre a importância da mediação pedagógica pertinentes para a compreensão e possibilidades da prática do PEI na alfabetização de EJA.

## **PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS**

O termo escrita inventada denomina o resultado das produções de estudantes, sejam eles crianças ou adultos, com registros de letras conhecidas por eles, que nomeamos como registros inventados. Como membros integrantes do GPA, temos em comum o diálogo com os mesmos autores, cujas teorias ancoram o conceito e as pesquisas sobre a escrita inventada, utilizados por Soares (2016). De acordo com a autora, o conceito foi inicialmente introduzido por Read (1971, 1975) e por Chomsky (1971), e diz respeito às escritas “precoces” das crianças, feitas antes mesmo do domínio das convenções do sistema de escrita e do ingresso no ensino formal. Essas produções gráficas iniciais fornecem informação relevante sobre a forma como a relação entre oralidade e escrita é percebida pelos sujeitos.

Os Programas de Escrita Inventada (PEI) em Portugal e no Brasil se baseiam no método de pesquisa colaborativa, pois o desenvolvimento do PEI será viável somente com a co-construção entre todos os envolvidos na produção da escrita das palavras de forma mediada e interativa. Portanto, trata-se de investigações direcionadas às escritas inventadas pelos participantes em sua atuação coletiva, instigada pelo mediador no processo de aquisição da escrita. Caracterizam-se como encontros/sessões previamente planejados, realizados por um mediador ou docente com pequenos grupos de estudantes em processo de alfabetização (ALBUQUERQUE; ALVES MARTINS, 2019; OLIVEIRA; MACIEL, 2019).

As relações de troca entre os componentes do grupo e entre o grupo e o mediador são eixos norteadores das sessões para a escrita das palavras. Essa concepção vai ao encontro das teorias de aprendizagem de Vygotsky (1989), que tratam as relações de troca entre os pares como impulsionadoras das aprendizagens. As interações, em geral, provocam dúvidas, conflitos cognitivos e podem desencadear processos de desenvolvimento interno, transformando reelaborações em novos significados e, conse-

quentemente, em novos conhecimentos individuais. Para Vygotsky (1989) a linguagem é o instrumento mediador do intercâmbio dos planos particular para o intrapessoal, constrói a possibilidade de apropriação, de tornar singular e particular em cada sujeito o que foi apreendido no plano interpessoal. Esse pensamento, que se construiu na relação dialógica entre os sujeitos, guarda em si o modo singular de ser e de estar no mundo que, mediado pela fala, revela vivências carregadas de sentidos, dos quais o sujeito se apropria (VYGOTSKY, 1979). Desta forma, os sistemas de interação produzidos pela mediação interferiram não só no contexto de socialização e exposição das hipóteses pelos sujeitos participantes da pesquisa, como também no processo de construção da aprendizagem e reflexão sobre a língua escrita no Programa de Escrita Inventada.

Nesta investigação, buscamos compreender os processos metalinguísticos vividos pelos alfabetizandos da EJA com a escrita de palavras em situação de mediação e interação/troca de saberes. Sendo assim, neste estudo de escrita inventada optou-se pela escolha de três grupos de alfabetizandos da educação de jovens e adultos da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME-BH), dois deles com três alunos e um com uma dupla de alunos, totalizando oito alfabetizandos. Os alfabetizandos foram selecionados por meio de uma atividade diagnóstica em três turmas de alfabetização, com a escolha daqueles que apresentavam um perfil de escrita em fase inicial de construção do sistema alfabético.

Os grupos possuíam características heterogêneas em relação à faixa etária, assim como experiências diferenciadas com a cultura escolar, embora todos se encontrassem em processo inicial da alfabetização. Foram realizadas oito sessões presenciais com cada grupo, com a escrita de três palavras em cada sessão. Os encontros foram realizados duas vezes por semana, durante cinco semanas. Cada sessão tinha a duração de 20 a 30 minutos, e os alfabetizandos eram convidados a discutir entre si, a expor, a argumentar, a explicitar seus argumentos e a chegar a um acordo entre eles sobre as letras que deveriam ser usadas para escrever a palavra selecionada pela mediadora para aquela sessão.

Como já foi dito, as pesquisas sobre PEI no Brasil ainda são incipientes, razão pela qual torna-se necessária uma integração e socialização entre os pesquisadores que se propõe a desenvolver essa metodologia. Como integrantes do GPA, as palavras escolhidas fazem parte de outros estudos da Escrita Inventada do Grupo de Alfabetização (CEALE/FaE/UFMG), contudo, algumas modificações foram feitas com a substituição de palavras consideradas do universo infantil por palavras mais próximas ao vocabulário e ao contexto do público adulto. A seguir, apresentamos o quadro com as palavras selecionadas usadas durante as sessões.

## Quadro 1 - Palavras utilizadas nas sessões

SESSÃO	LETRAS TRABALHADAS	PALAVRAS UTILIZADAS
1ª	D	DEU – DEDO- DIA
2ª	V	VEIA – VOVÓ – VIU
3ª	P	PELO – PATO – PAU
4ª	T	TEIA – TATU – TUDO
5ª	M	MEU – MAU – UMA
6ª	L	LUA – LUVA – LIA
7ª	D/M	DEDO – MEDO – MOLA
8ª	V/P	VELA – PULA – PATO

Fonte: Elaborado pelas autoras. Adaptado do Grupo de Pesquisa em Alfabetização (GPA), CEALE/FaE/UFMG, 2018.

Como demonstra o quadro, as palavras foram intencionalmente selecionadas levando-se em conta a estrutura na composição silábica: (CVCV), (CVV) e (CVVV). As constituições das palavras trabalhadas nas sessões foram monossilábicas e dissilábicas e a maior parte delas, apresenta uma estrutura CVCV, por ser a mais simples e a mais recorrente na língua portuguesa. Os critérios utilizados levaram em consideração a extensão das palavras, a estrutura silábica e a relação de correspondência entre o nome da consoante inicial e sua escrita como sílaba inicial. Grande parte das palavras escolhidas pertencem a outros estudos da Escrita Inventada do Grupo de Alfabetização (CEALE/FaE/UFMG).

A dinâmica da escrita nas sessões se deu a partir das interações entre os integrantes dos grupos e a mediadora. Eles foram levados e instigados a pensar e expressar verbalmente sobre a forma da escrita das palavras, levantando e apresentando suas hipóteses sobre a constituição das letras (fonemas) para a escrita das palavras. Refletiam sobre as relações entre oral-escrito, as correspondências grafo-fonêmicas e, em vários momentos presenciamos reflexões sobre as regras implícitas associadas ao sistema de escrita, assimilando novos conhecimentos e competências do sistema alfabético de escrita, assim como bem analisou Albuquerque e Alves Martins (2019).

A base metodológica usada pela mediadora como fundamento de suas intervenções estabelece que essas devem ter efetividade na interação social durante o processo de desenvolvimento do alfabetizando em situação de escrita coletiva, uma vez que a dimensão social e a individual se unem pela interação por meio da argumentação (VYGOTSKY, 1989).

O papel da mediadora foi instigar a reflexão e aguçar a dinâmica da escrita colaborativa, analisando as formas de escrever as palavras ditadas oralmente, discutindo as suas ideias para chegar a um consenso sobre as letras mais adequadas para representar cada palavra. A mediadora teve um papel crucial na interação e na ação dos integran-



tes, pois estimulava a participação, a explicitação de suas hipóteses sobre a língua nas discussões, questionando-os de forma a verbalizar seus pensamentos, reflexões e o consenso entre os participantes. Essa função mediadora, baseada na perspectiva vygotskiana (1989), que atribui um papel determinante à influência da interação social e cultural sobre o desenvolvimento do sujeito, permitiu analisar os comportamentos e incentivar os participantes a refletir sobre a escrita, potenciando uma dinâmica de interação em torno da escrita colaborativa.

## **ANÁLISE DOS DADOS E AS CATEGORIAS DE MEDIAÇÃO**

No Programa de Escrita Inventada, as categorias de mediação auxiliam o mediador/professor a guiar e auxiliar as reflexões dos estudantes. É importante que o mediador ou professor conheça as características do seu grupo, para entender o processo de desenvolvimento de cada sujeito e, assim, atuar de forma mais interativa na experiência coletiva dos alfabetizados na escrita das palavras propostas. Dessa forma, o mediador desempenha um papel fundamental no desenvolvimento dos Programas de Escrita Inventada e necessita de preparo para conseguir conduzir com sucesso suas intervenções (ALVES MARTINS; SILVA, 2009).

Nas sessões do Programa de Escrita Inventada com a EJA, seguimos as etapas de pesquisas anteriores de Lanza (2018), Resende e Montuani (2020). As autoras, a partir de suas pesquisas, desenvolveram e elaboraram categorias de mediação entre a mediadora e as crianças, adequando-as ao seu grupo pesquisado. Nós também adaptamos as categorias às características próximas ao que foi vivenciado nas sessões com os estudantes adultos. A partir desses referenciais, foi possível para essa pesquisa ressignificar e também criar categorias adequadas ao público pesquisado, considerando as especificidades do programa com os adultos e a própria experiência vivenciada nas intervenções pela mediadora.

Assim como nas pesquisas citadas do PEI, todas as sessões foram transcritas na sua integralidade e organizadas em planilhas de Excel, arquivos em formato de grades ou células para permitir maior facilidade no momento de seleção e agrupamentos. Realizamos uma análise geral de cada grupo com o estudo dos vídeos, das anotações em diário de campo e da leitura das transcrições. Após um estudo detalhado sobre o perfil de cada grupo, evidenciamos suas similaridades e diferenças e realizamos a análise de outras grades de categorização, construindo nosso próprio agrupamento

de intervenções. É uma tarefa que demanda tempo, com vários retornos às gravações, comparando-as às transcrições, acrescentando os gestos corporais e expressões de sentimentos dos participantes e da mediadora, buscando aprofundar e refinar a análise das sessões, observando as intenções e as ações da mediadora, suas decorrências, o contexto em que elas apareciam e os impactos no comportamento dos participantes. As expressões corporais, tais como esfregar as mãos, colocar a mão na cabeça, deixar as mãos postas, gestos que vinham acompanhados de expressões de alívio, dificuldade, incapacidade, satisfação, entre outros, foram muito comuns durante as sessões. Analisar detalhadamente as gravações e as anotações após cada sessão foi fundamental para definir, refinar e inserir novas categorias.

Adaptamos e reelaboramos as categorias em um exercício de analisá-las sessão por sessão até se consolidarem e se tornarem mais adequadas aos eventos vivenciados e à representação do perfil dos grupos.

Ao final dessa etapa da pesquisa, os dados foram organizados em sete categorias e quatro subcategorias de intervenção com alfabetizando jovens e adultos. Elas foram forjadas e caracterizadas a partir de ações específicas e recorrentes da mediadora junto às respostas, perguntas e hipóteses dos sujeitos. *As categorias são: gestão; questão; pista; retomada; feedback; registro e síntese. E as subcategorias são: inferência/indagação; confronto; incentivo e avaliação.* O Quadro 2 apresenta uma síntese da organização das categorias de mediação com adultos alfabetizando da EJA.

## Quadro 2 - Grade de categorias de mediação

CATEGORIAS EJA			
CATEGORIAS	DEFINIÇÃO	SUBCATEGORIA	FUNÇÃO
1. GESTÃO	Solicitação de participação dos sujeitos (expressão de opiniões, tomadas de decisões coletivas). Direcionamento para realizar uma tarefa (quem vai ler; quem vai escrever; quem vai falar).		Garantir a participação de todos na tarefa.
2. QUESTÃO	Introdução de um problema ou de uma ideia para que os participantes discutam a relação letra/som.	2.1 Inferência/indagação.	Conduzir a percepção: (i) do som e sua relação com o escrito; (ii) da sequência das letras na palavra; (iii) da quantidade de letras na palavra.
		2.2 Confronto	Confrontar as hipóteses elaboradas pelos participantes com a escrita correta das palavras.
3. PISTA	Fornecimento de pistas como estratégias para a análise fonológica (prolongamento de fonema, separação de sílabas etc).		Facilitar a análise fonológica. Facilitar a análise entre partes orais da palavra e partes escritas.
4. RETOMADA	Recapitulação de ideias importantes dos participantes para fazer o pensamento do grupo avançar.		Evidenciar ideias pertinentes na discussão do grupo, além de trazer hipóteses já verbalizadas/anunciadas pelo participante para dar continuidade ao seu raciocínio.
5. FEEDBACK	Atuação da pesquisadora para incentivar o posicionamento e ações (escrita) dos participantes.  Confirmar ou contrapor as ideias elaboradas e de conhecimentos demonstrados pelos participantes.	5.1 Incentivo	Estimular o posicionamento dos participantes na defesa de suas hipóteses.
		5.2 Avaliação	Confirmar ou contrapor a ideia do participante.
6. REGISTRO	Escrita colaborativa da palavra ou parte da palavra feita por um participante.		Monitorar o andamento da escrita por meio do registro.
7. SÍNTESE	Explicação da mediação com intenção didático-pedagógica sobre as propriedades e funcionamento do sistema de escrita alfabética após o confronto com a escrita convencional.		Fornecer explicação sobre a produção da escrita coletiva no final das sessões.

Fonte: Elaborado pelas autoras. Adaptado do Grupo de Pesquisa em Alfabetização (GPA), CEALE/FaE/UFMG, 2018.

A seguir, iremos descrever cada uma das categorias e subcategorias apresentadas pelo Quadro 2. A primeira delas é a *gestão*, que tem a função de gerir e organizar a participação de todos os alunos no grupo. Essa categoria também buscou promover a maior interação entre os alfabetizandos, a fim de facilitar a escrita colaborativa das palavras, fomentando um clima favorável à argumentação entre os participantes. Os estudantes da EJA, de um modo geral, são introspectivos e, em nossa pesquisa, como era esperado, foram inicialmente menos participativos. E quando se trata de “situações

escolares”, tal como ocorreu com as sessões, todas realizadas dentro de espaços escolares, os adultos pouco escolarizados, em geral, preferem ouvir do que falar ou se limitam a responder às demandas do professor ou pesquisador. Estabelecer um vínculo de empatia, cooperação era fundamental para o desenvolvimento da pesquisa. A *gestão* buscou ativar as falas individuais e a escuta para o outro, assim como as trocas de ideias e a discussão em torno delas. Vimos que foi preciso gerir a exposição de opiniões, com argumentação e defesa, e a tomada de decisões coletivas, com o objetivo de garantir uma escrita coletiva consensuada. Algumas situações recorrentes exemplificam a *gestão* como pedir a um aluno para ditar letras que serão escritas por outro colega; verificar se os estudantes manifestaram acordo ou desacordo sobre a hipótese do colega; pedir para ouvirem o que o outro tem a dizer para, assim, emitir e/ou defender sua própria opinião.

A categoria *questão* tem um protagonismo dentro do Programa de Escrita Inventada: promove as reflexões em torno da escrita das palavras por meio de perguntas e introduz um problema/questão com objetivo de provocar/gerar avanços nas concepções dos estudantes sobre a escrita da palavra proposta na sessão, instigando-os a reflexões específicas sobre as relações entre letra-som. Essa categoria foi desdobrada em duas subcategorias: *inferência/indagação* e *confronto*. Diferentemente, do *confronto* que leva os participantes a confrontarem suas hipóteses e a dos colegas sobre a escrita convencional da palavra; a *inferência/indagação* objetiva levar os participantes à verbalização de suas hipóteses e o avanço do pensamento do grupo. É preciso esclarecer que o *confronto* não ocorre, necessariamente, na sequência da *inferência/indagação*, ambas estão dentro da categoria mais ampla a *questão* por ser esta uma categoria que traz perguntas indutoras do mediador para que os participantes discutam por que usam de determinada letra/som. Desse modo, ao expressarem suas hipóteses, o pesquisador questiona, instiga, lança perguntas que possam ou não levar ao *confronto*.

Em síntese, na categoria *questão*, identificamos mediações que buscaram uma reflexão específica sobre as relações entre letra-som, sequência de registro e quantidade de letras na escrita dos estudantes. Para esses casos, utilizamos a subcategoria nomeada *inferência/indagação*. A subcategoria *confronto* ocorre quando a mediadora apresenta a escrita convencional, anunciada como uma escrita produzida por outro grupo de estudantes da alfabetização da EJA. É o momento em que os participantes podem comparar e/ou confirmar suas hipóteses e colocar em questionamento as duas produções. Essa categoria *questão* e suas subcategorias favorecem reflexões metalinguísticas durante produção dos estudantes, em períodos distintos vividos na intervenção: seja no início da escrita, conduzindo-os a refletir sobre as relações que

há ou não entre o som e o escrito, a sequência das letras na palavra, a quantidade de letras na palavra; seja depois, explicitando suas opiniões, percebendo e descobrindo novas letras no decorrer da sessão, ou no próprio comparativo entre a escrita produzida e a escrita convencional.

Definimos a categoria *pista* como a atitude da mediadora em promover sinais ao grupo para a percepção dos sons. Na *pista*, é comum o mediador realizar o prolongamento de som para evidenciar uma marcação fonêmica. No grupo pesquisado, constatamos a recorrência dos adultos em alongar ou evidenciar um fonema com entonação mais acentuada, era um recurso natural para perceberem as letras que usariam para escrever a palavra.

A *retomada* tem como característica a recapitulação de ideias verbalizadas/oralizadas pelos sujeitos no decorrer dos diálogos, mas que não foram efetivadas na escrita. A retomada foi uma ação da mediadora para “reavivar” o foco na palavra trabalhada, como um exercício para chamar a atenção dos alfabetizandos à demanda de reelaboração sobre suas próprias hipóteses. A mediadora solicita que digam a palavra com que estavam trabalhando ou então verbaliza oralmente a palavra em questão para refletirem sobre o acréscimo de determinada letra.

A categoria *feedback* tem por definição promover um retorno das impressões da mediadora sobre as hipóteses e os questionamentos apresentados pelos alunos. Como subcategoria do *feedback*, temos *incentivo*: ela abarca a atuação da mediadora para incentivar o posicionamento e as ações dos participantes em expor suas opiniões ao restante do grupo. Percebemos, pelo comportamento dos sujeitos de nossa pesquisa, que a mediadora necessitou tomar atitudes instigadoras, com falas, gestos e ações de estímulo, visando maior participação e protagonismo dos alfabetizandos. Sabemos que os alfabetizandos da EJA já trazem o estigma de fracassos na aprendizagem da leitura e da escrita e o preconceito de serem analfabetos. O medo de errar é uma constante. Para estimular o sentimento de segurança, a mediadora os motiva, tentando apoiar a exposição de suas ideias e realizar o registro do que haviam pensado “sem o medo de errar”. O incentivo foi uma subcategoria muito importante para eles na participação e na continuidade das atividades propostas.

A *avaliação*, subcategoria do *feedback*, era demandada pelos participantes, principalmente, por meio do reforço/da aprovação ou do desacordo da mediadora com os conhecimentos e ideias elaboradas. Em vários momentos, a mediadora precisou expor sua opinião em tom de afirmação; em outros, de estranhamento, buscando o avanço na escrita e no andamento das discussões nos grupos.

A categoria *registro* corresponde à escrita do grupo e apresenta o passo a passo do registro dos alunos na constituição da escrita das palavras. Sua função é apresentar o caminho dos estudantes com o registro das letras realizado por eles próprios. O *registro* tem uma função de concretizar as decisões consensuadas do grupo, além de ser fonte de apoio para resgatar o caminho percorrido na constituição da escrita.

A categoria, *síntese*, tem, em nossa pesquisa, o sentido de anunciar uma explicação final da mediadora sobre a constituição da palavra trabalhada. A *síntese* possui uma intenção didático-pedagógica, pois esclarece dúvidas percebidas pela mediadora no decorrer das discussões, sendo, contudo, elucidadas somente ao final das sessões, após o momento de confronto com a escrita convencional.

Na relação adulto/mediador/professor, principalmente para aqueles que estão no processo de alfabetização, a *síntese* tem o sentido de um retorno respeitoso, que representa uma reflexão final sobre o processo de escrita por parte dos estudantes. Nesse sentido, a ação de explicar com detalhamento e realizar uma *síntese* tem a intenção de dar um pouco de respostas às tantas perguntas feitas por nós, mediadores, e também às perguntas elaboradas pelos alfabetizados durante as sessões.

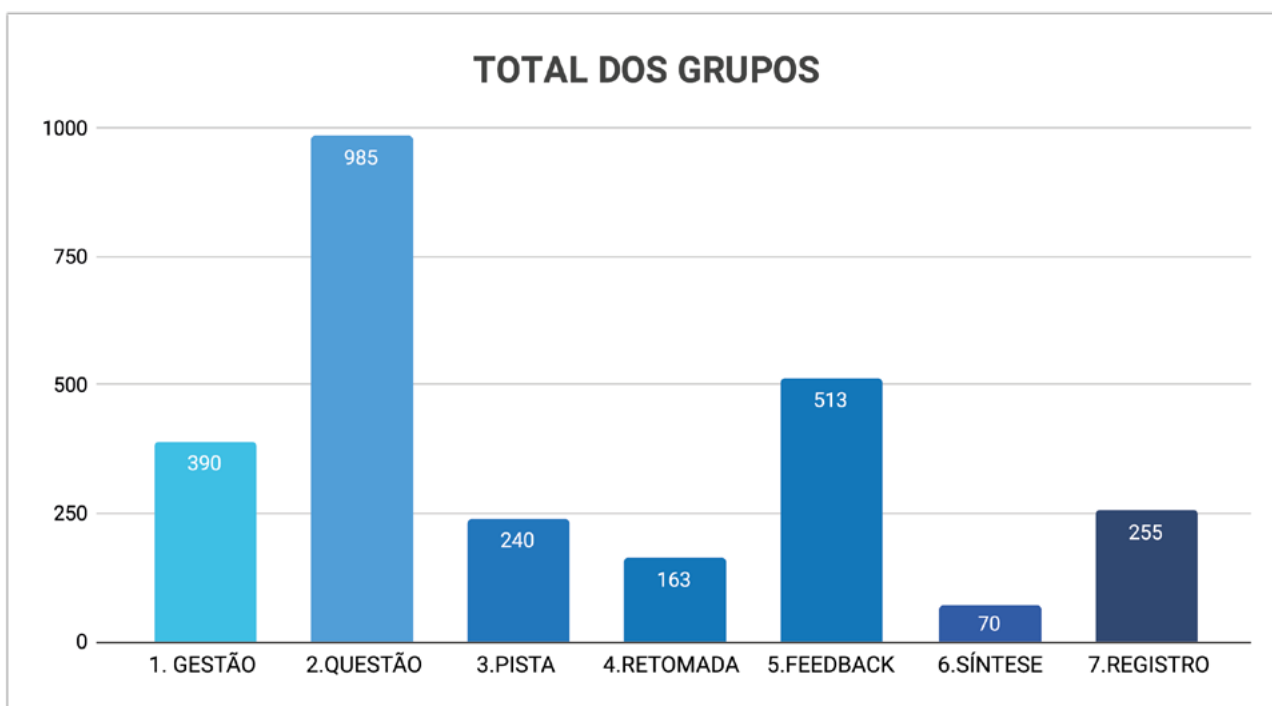
Ao finalizar nossa exposição sobre a grade de categorizações, esclarecemos que, assim como em outros estudos de mediação com a escrita inventada, como o de Resende e Montuani (2020), as categorias não podem ser vistas como “uma camisa de força”, pois as formas de categorizar e os tipos de mediação podem variar dependendo das situações de interação, do perfil do grupo, dos objetivos da pesquisa/mediação, da etapa de aprendizagem, das idades, e respeitando as características pessoais de cada um dos sujeitos pesquisados. Também esclarecemos que, nos momentos de análise e escolha das categorias, muitos fatores foram levados em consideração e que não podem ser visualizados pelos trechos das falas selecionadas nesse estudo. Como, por exemplo, temos o gesticular das mãos, os olhares, as pausas, as variações de entonações de vozes, entre outros gestos e interações que compõem o contexto das mediações e que fazem parte dos critérios de análise e seleção das categorias.

## RESULTADOS DAS MEDIAÇÕES DA ESCRITA INVENTADA NA EJA

Partindo agora para a análise dos resultados das mediações ocorridas nos grupos da EJA, apresentaremos um quadro com as quantificações das mensagens resultantes das interações com os estudantes adultos. Verificamos àquelas mais presentes nas sessões e outras que ocorreram de forma mais escassa. Essa análise nos possibilitou confirmar nossas percepções vividas no processo de intervenção, com as caracterizações dos grupos, suas semelhanças e diferenciações.

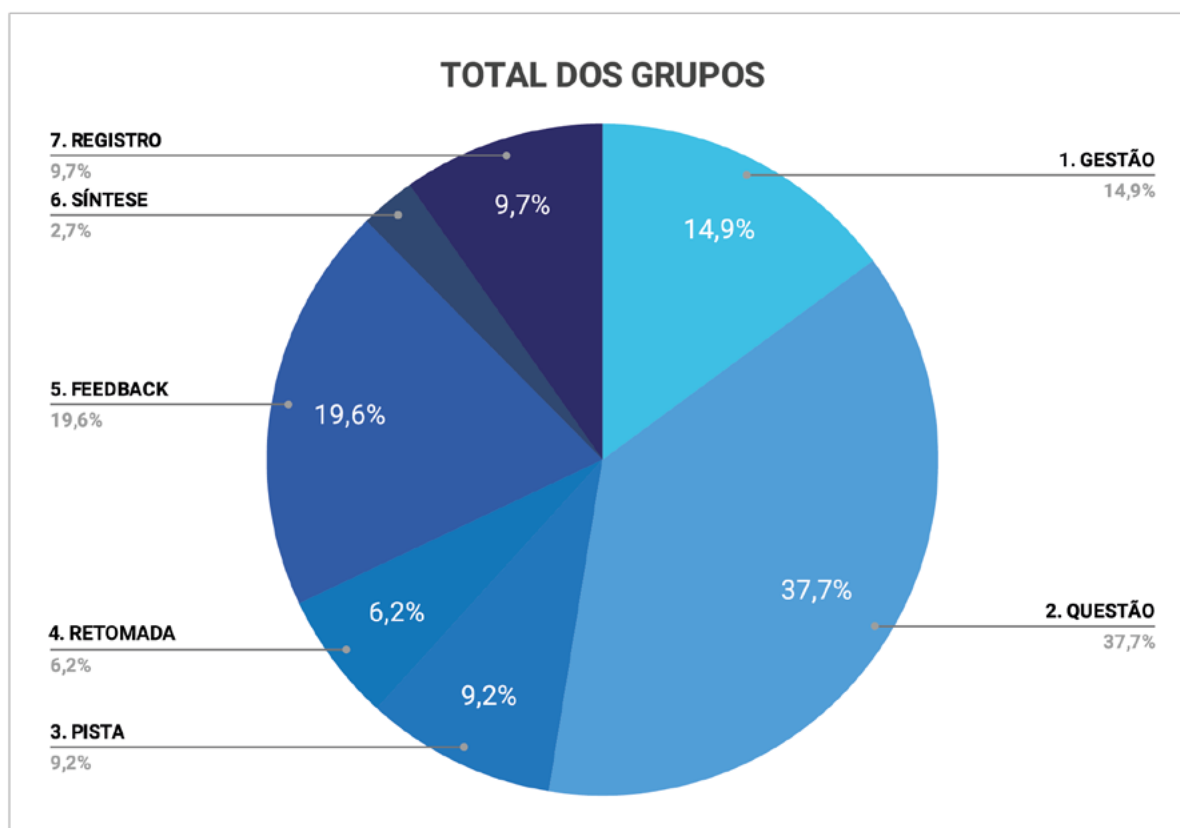
Pelo aspecto quantitativo das mediações, temos um total de 2.616 mensagens que envolvem o processo de mediação com os três grupos analisados em conjunto, organizadas e agrupadas conforme os gráficos abaixo.

**Gráfico 1** - Tipos de mediação nos três grupos



Fonte: Elaborado pelas autoras.

**Gráfico 2** - Percentual dos tipos de mediação nos três grupos



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Pelos gráficos 1 e 2 fica evidente como a mediação agrupada na categoria questão se sobressai nas mediações com o público da EJA, com predominância de, aproximadamente, 38% do total de mensagens. O alto percentual da categoria questão vai ao encontro dos outros estudos de Escrita Inventada feitos com crianças (ALVES MARTINS; SALVADOR; FERNÁNDEZ, 2017; LANZA, 2018; RESENDE; MONTUANI, 2020), evidenciando como o mediador assume seu lugar de promover indagações. Esse tipo de mediação é enfatizado dentro dos Programas de Escrita Inventada, uma vez que se baseia nas situações em que o mediador e os participantes intervêm para promover as inferências necessárias às reflexões metalinguísticas, qualificando suas discussões e avançando nos repertórios de possibilidades de análise sobre a escrita da palavra.

Na distribuição das subcategorias do item questão, a maior parte delas se concentraram na subcategoria inferência/indagação, com porcentagem aproximada de 82,63% dentro das mensagens categorizadas como questões. Relembramos que inferência/indagação consiste em fazer uma pergunta instigadora com intenção de gerar reflexão e facilitar a inferência dos alunos. A subcategoria fez parte de todo o percurso das sessões, com perguntas indagativas, tais como:



“Quais letras vocês acham que tem nessa palavra, pessoal?”,  
“Onde ficará a letra P?”,  
“Quais letras vocês colocaram?”,  
“Qual som faz com essas letras?”,  
“Você acha que tem o A, Teresa?”.

Em continuidade à categoria questão, as perguntas propostas pela mediadora foram com o objetivo de pedir uma explicação para entender por que o aluno manifestou-se sobre a palavra e provocá-lo a pensar sobre sua ação: “Por que você acha que tem a letra A, Nádia?”, “Por que você acha que são três letras, Luzia?”. Essa intervenção “*pedido de explicação*” foi reduzida dentro da categoria questão e modificada em função dos participantes da pesquisa. Diferentemente do que ocorre com as crianças que respondem espontaneamente ao que é perguntado, entre os adultos pedir que explicassem o que fizeram gerou constrangimentos e silenciamento. Constatamos que tais perguntas iriam comprometer a participação dos alfabetizando e o desenvolvimento da pesquisa. Esse tal fato levou-nos a mudar o tom das perguntas aproximando-nos mais de mensagens investigativas com teor de indagação e inferência sobre as possibilidades de escrita da palavra, que foram avaliadas como intervenções mais eficazes para o retorno do estudante da EJA. Ainda na categoria *questão*, temos a subcategoria *confronto*, que obteve, aproximadamente, 14,31% das intervenções anunciadas dentro da *categoria*. Após a apresentação da escrita hipotética (escrita convencional), os grupos analisaram os dois registros, oportunizando novos momentos para questionamentos e confrontos.

Assim, percebemos que as mediações relacionadas à *questão* tiveram um potencial expressivo nas dinâmicas de interações e foram centrais na promoção das reflexões, principalmente no contexto de escrita colaborativa com os alfabetizando da EJA. Segundo Alves Martins, Salvador e Fernández (2017), quanto mais amplo for o repertório de estratégias de mensagens que promovem a autonomia dos sujeitos, melhor será a qualidade das mediações. Sendo assim, o fato de a maior parte das mensagens serem relacionada a indagações dirigidas aos alfabetizando, contribuiu para facilitar as inferências acerca de como se escreve determinada palavra, promovendo também maior participação entre os integrantes do grupo.

Dando continuidade à análise dos gráficos, a segunda maior categoria registrada nos três grupos da EJA e do feedback, com aproximadamente 19% das mensagens anunciadas pela mediadora. É importante observar que essa categoria tem um destaque na pesquisa realizada com a EJA, por ter sido introduzida uma subcategoria

que não consta nas pesquisas anteriormente realizadas com crianças, a subcategoria *incentivo*, que foi marcante nas mediações com os grupos da EJA, com cerca de 46,1% das mensagens de *feedback*. São alguns exemplos de como a mediadora exerceu papel de incentivo à produção escrita nos grupos e na participação individual frases como:

“Vai, acredita, Luzia!”

“Isso, gente, vamos tentar.”

“Pode falar, Joana, não tenha medo!”

“Escreve! O máximo que vai acontecer, é usar a borracha”.

Também destacamos o percentual considerável das mediações na subcategoria *avaliação*, com aproximadamente 53,9% das mediações. Nesse caso, a mediadora fazia expressões de reafirmação e utilizava gestos e frases afirmativas para gerar maior andamento das discussões, como:

“É isso mesmo.”

“Pode colocar o que você falou”

“Tem sentido sim, o que você falou”.

Nos grupos da EJA, observamos que foram necessárias, para o avanço nas reflexões metalinguísticas e para o alinhamento dos integrantes, ações de encorajamento e incentivo feitas pela mediadora, além da reafirmação e do reforço positivo das hipóteses dos estudantes.

A categoria *gestão* também obteve um percentual alto nos grupos pesquisados, com cerca de 15% das mediações. A *gestão*, de forma similar ao *feedback*, foi um movimento exercido com maior recorrência pela mediadora quando observou momentos de baixa autonomia e pouca iniciativa dos estudantes em verbalizar suas ideias e posicionamentos. Assim, a mediadora mantinha uma condução de gerenciamento para promover o maior fluxo das sessões. Como exemplo de *gestão*, temos as falas:

Fala alto o que você disse, Teresa

A Isabel acha que tem o A, gente

Escreve aqui para seus colegas verem

Olha o que a Geralda falou.

Durante todo o percurso das sessões, temos a categoria *registro*. Ela aparece, visualmente, com 10% de ocorrências, e possui a ação de registrar o raciocínio do grupo, efetuado pelo próprio estudante. Uma curiosidade presente no *registro* é sua presença no final das sessões: mesmo depois do confronto com a escrita convencional, os três

grupos pesquisados demonstraram um comportamento comum de reescrever a palavra, ou no mesmo papel utilizado, ou em outro papel, com intenção de obter o registro de todos os participantes, como um fechamento do trabalho em cada sessão.

O ato de escrever, principalmente depois do confronto com a escrita convencional, é uma ação indispensável aos alfabetizados da EJA, e não foi diferente durante as sessões do PEI. Todos se sentiam confortáveis quando tinham, ao final, a concretude de sua participação na atividade, isto é, o registro convencional das palavras trabalhadas durante cada sessão.

Com, aproximadamente, 9%, temos a subcategoria pista, que apresenta uma forma de a mediadora oferecer ajuda aos alunos através de uma análise oral das palavras com a leitura pausada, prolongando o fonema ou marcando oralmente as sílabas, como nos exemplos abaixo:

Presta atenção no som, PE-LO  
Olha, a palavra é PA-U, U...MA  
Observem, PU...LA.

Foi uma estratégia recorrente da mediadora, justificada pela percepção de que os próprios alunos já exerciam naturalmente esse movimento de marcação oral dos sons. Segundo Soares (2016), “a capacidade de divisão em sílabas da cadeia oral da fala – palavras ou frases – manifesta-se, ao contrário, de forma espontânea, desde muito cedo.” (SOARES, 2016, p. 185). Percebemos que, para os alfabetizados adultos que estão em fase de apropriação do sistema de escrita, assim como para as crianças, a divisão silábica, feita de forma oral, é um recurso importante e necessário para sua análise sobre as propriedades da língua.

Finalizamos com as categorias que apresentaram menores frequências, como retomada (6% aproximadamente) e síntese (cerca de 3%), percentual consideravelmente baixo se comparados às outras categorias, porém, com grau significativo de importância, pois trazem características peculiares observadas com o público da EJA, como a necessidade de retomar a palavra trabalhada para avançar nas análises metalinguísticas, presente na categoria retomada: “Qual palavra mesmo estamos trabalhando?”, “É para escrever MEU”. Sobre síntese, a mediadora exerceu um papel de elucidar verbalmente os movimentos vividos na sessão, ao final de cada palavra trabalhada, como se assumisse um papel de fechamento do momento, esclarecendo e explicando o funcionamento da língua para o grupo.

## DISCUSSÃO

Os dados apresentados sobre o total de categorias de mediação pode nos mostrar como as categorias gestão, *questão* e *feedback* tiveram um papel central nas intervenções com os grupos pesquisados e estruturantes do Programa de Escrita Inventada com a EJA, sendo essas mediações cruciais para o melhor andamento das discussões e desenvolvimento da escrita colaborativa durante as sessões/encontros com os participantes da pesquisa. Nessa análise ficou evidente que as categorias *Questão*, *gestão* e *feedback* somaram mais de 70% das mediações em cada grupo. Esse dado vem reforçar a importância do mediador e as intervenções que melhor favorecem o desenvolvimento da escrita com os sujeitos de nossa pesquisa - os alfabetizando da educação de jovens e adultos.

Realizar o levantamento estatístico das categorias de mediação foi de suma importância para analisarmos as características vivenciadas pelos estudantes da EJA e confirmar ou não hipóteses que tínhamos sobre a importância de alguns posicionamentos da mediadora para o avanço das análises metalinguísticas na escrita inventada.

Com efeito, os estudos do PEI mostram que o discurso do mediador vai além da função instrutiva e reguladora, na medida em que se caracteriza por uma ação pedagógica diferenciada, que “adota estratégias promotoras da participação ativa e cooperação entre pares, estimulando um processo reflexivo de elaboração para a resolução coletiva da tarefa” (ALBUQUERQUE; ALVES MARTINS, 2019, p. 189).

Vimos que as categorias questão, gestão e feedback predominaram nas intervenções com os grupos e representaram, igualmente, o grau de importância para os avanços relacionados às reflexões metalinguísticas, à participação e ao envolvimento dos integrantes.

Nas análises das sessões e com os dados resultantes da pesquisa, observamos como as atitudes de condução das sessões oferecidas pela mediadora foram incorporadas progressivamente pelos participantes, evidenciando uma postura de internalização do modo de operar das sessões diante da escrita colaborativa.

Como exemplo, vimos momentos que os alfabetizando estabeleciam conversas entre si, sem a iniciativa da mediadora, com diálogos do tipo:

“Vamos decidir juntos aqui se tem o A ou não”  
“Nós todos temos de concordar, senão não tem jeito”  
“Você acha que tem, Luzia, e você, acha também, Ivone?”.

Os exemplos ilustram como os participantes começaram a assumir também uma postura de maior gestão da escrita conjunta, buscando o posicionamento coletivo para dar seguimento às discussões. Em outras situações, o acréscimo de uma letra da palavra desencadeava a discussão autônoma entre eles, sem se preocuparem com a presença da mediadora:

“Viu, coloquei essa aqui, tá certo?”  
[sobre o acréscimo da letra P na palavra]”  
“O V fica aqui mesmo?”  
[Ivone aponta para a posição onde está escrita a letra V]”.

Esse comportamento demonstra que os estudantes se apropriaram da intervenção do tipo gestão e foram capazes de reconhecer o papel colaborativo que cada um desempenha na realização da tarefa coletiva, assumindo muitas vezes o comportamento de quem faz a intervenção, ou seja, agindo como mediador no processo interativo.

Também percebemos uma diminuição da intervenção do tipo feedback, subcategoria incentivo, e vimos que os alunos também avançaram na participação e no posicionamento dentro do grupo. Essa subcategoria, como já anunciamos aqui, possui relevância para os grupos da EJA, já que foi criada por percebermos, na análise das sessões, a demanda, por parte dos alunos, de serem incentivados a participar verbalmente, expondo suas hipóteses e compartilhando suas ideias no grupo. Nessa subcategoria, também percebemos frases dos próprios participantes que estimulam a participação dos colegas, como:

“Vamos, gente, vamos fazer!”  
“Todo mundo tem de falar, uai”  
“O que mais vamos colocar?”.

Nesse sentido, a aprendizagem colaborativa que os grupos tiveram a oportunidade de vivenciar possibilitou a efetiva troca de ideias entre os sujeitos, que passaram a expor, com maior iniciativa, seu ponto de vista. Esse tipo de aprendizagem também permitiu que refletissem sobre a escrita de forma mais explícita e independente.

Segundo Soares (2016), não somente o conflito cognitivo, como também o conflito sociocognitivo assume um papel relevante e fundamental na compreensão e na aquisição do princípio alfabético da língua. As interações sociais entre pares que apresentem níveis conceituais diferentes, mas não muito distantes entre si, são um importante fator para a progressão do nível conceitual das crianças (SOARES, 2016). É o que verificamos na observação das formas de interação que os sujeitos adultos mantiveram durante as sessões, na sua progressão na forma de pensar e expor o pensamento, que se tornou um elemento importante e necessário para seu processo de aprendizagem.

Nesse sentido, podemos inferir que a dinâmica de mediações do Programa de Escrita Inventada propiciou um comportamento de maior envolvimento dos sujeitos com a produção coletiva, aspecto considerado relevante para os grupos analisados da EJA. Pela análise da categoria gestão e da subcategoria incentivo, percebemos que nas primeiras sessões os estudantes solicitavam mais auxílio da mediadora, com perfil de timidez e introspecção. Contudo, no avançar das sessões, foram escutando melhor seus colegas, estabelecendo a regra de consenso entre eles e ocupando “um lugar” dentro do grupo. Sendo assim, avançamos em algumas premissas do Programa de Escrita Inventada, no que diz respeito ao caráter interativo como um aspecto promotor da autonomia cognitiva do sujeito aprendiz, da ampliação do seu posicionamento e da sua capacidade de interpretar e expor suas hipóteses a respeito do princípio alfabético do sistema de escrita (ALVES MARTINS; SALVADOR; FERNÁNDEZ, 2017).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O principal objetivo deste capítulo foi apresentar os resultados das mediações agrupadas em categorias no desenvolvimento de um programa de intervenção de escrita inventada (PEI) com alfabetizandos da educação de jovens e adultos em fase inicial da leitura e escrita.

A análise das mediações com o público da EJA revelou progressos nas atitudes e dinamismo dos alfabetizandos, apresentando avanços no processo de interação dos alunos entre si e em sua relação com a mediadora. Em uma análise das categorias, relacionamos as características da mediação com avanços no processo de maior autonomia e participação entre os pares sujeitos da pesquisa. Os grupos de alfabetizandos da EJA demonstraram avançar gradativamente no seu processo de aprendizagem, com maior cooperação e escuta, refletindo em seus avanços individuais.

Segundo os estudos de interação com a escrita inventada, as características do programa têm certamente um papel decisivo nos resultados obtidos. Tanto a colaboração entre pares como a mediação da pesquisadora foram fundamentais para a dinâmica de interação que surgiu ao longo das sessões. Com efeito, a exposição a situações-problema (no caso, a escrita de palavras) que requerem discussão e resolução coletiva foi apoiada pela mediadora, que desempenhou o papel de facilitadora e promoveu a reflexão por parte dos estudantes, ao mesmo tempo em que direcionou o discurso e incentivou a participação ativa de todos. Nesse sentido, foi importante fomentar a autonomia dos alunos dentro da dinâmica de construção coletiva do conhecimento e estimular a comunicação e partilha de diferentes pontos de vista (ALBUQUERQUE; ALVES MARTINS, 2018).

Com efeito, os resultados da análise das dinâmicas de interação em nossa pesquisa vão ao encontro das pesquisas com a escrita inventada que apontam o PEI como um programa impulsionador de mecanismos facilitadores no desenvolvimento e na aprendizagem, uma vez que promove a participação ativa na discussão e na reflexão sobre a língua, tendo o papel das mediações sociais uma função protagonista neste processo. (ALVES MARTINS; SALVADOR; FERNÁNDEZ, 2017).

As pesquisas portuguesas e brasileiras mostraram que expor os sujeitos a situações nas quais eles precisam argumentar e se envolver na construção de uma solução coletiva para um problema na escrita favorece o desenvolvimento da compreensão da lógica do sistema de escrita alfabético. Também revelaram a eficácia do PEI para a construção da autonomia das crianças e dos jovens e adultos (ALBUQUERQUE; ALVES MARTINS, 2019; RESENDE; MONTUANI, 2019; OLIVEIRA; MACIEL, 2019).

Os dados das categorias de mediação com os grupos da EJA nos ajudaram a confirmar nossas percepções sobre os processos de interação vividos durante as sessões de escrita inventada e nos ampararam para uma análise mais qualitativa, buscando um olhar para as ações da mediadora e a aprendizagem do sujeito alfabetizando, além de refletir sobre a importância de os professores alfabetizadores da EJA possuírem um consistente repertório de mediações para contribuir com a aprendizagem da leitura e escrita.

Sabemos, pelos estudos sobre os sujeitos jovens e adultos e pela própria prática docente com a EJA, que os estudantes em processo de alfabetização chegam à escola com muitas marcas de exclusão e histórias de vida marcadas pela posição de pouco domínio da cultura do escrito, o que pode interferir no seu processo de aprendizagem (GALVÃO; PIERRO, 2007). Nesse sentido, no desenvolvimento da mediação na EJA, a

busca pela autonomia e pelo protagonismo foi um resultado relevante à pesquisa, demonstrando uma maior autonomia e confiança entre os participantes. Essa também é um ponto importante a ser discutido entre os docentes que atuam na alfabetização da EJA.

Vimos que as ações da mediadora interferem no comportamento e nas ações dos sujeitos envolvidos, e cabe a ela o papel de organizar, conduzir e promover qualitativamente a participação dos integrantes durante a escrita das palavras, de modo a envolvê-los progressivamente na escrita colaborativa.

Finalizamos este capítulo informando que este estudo, por ser pioneiro no campo das pesquisas sobre PEI de alfabetização de jovens e adultos, gerou um acervo significativo composto por 24 sessões gravadas e transcritas na sua totalidade. Este acervo faz parte dos materiais do Grupo de Pesquisas em Alfabetização (GPA/Ceale) e possibilita novas investigações no campo da Escrita Inventada e a Alfabetização de Jovens e Adultos.



## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, A.; ALVES MARTINS, M. **Dinâmicas interativas em programas de escrita inventada: um estudo qualitativo em contexto de jardim-de-infância**, Edições ISPA: Lisboa, p.169-186, abr. 2019.

ALBUQUERQUE, A., ALVES MARTINS, M.. Escrita inventada no jardim-de-infância: contributos para a aprendizagem da leitura e escrita. **Análise Psicológica**, Lisboa, v. 36, n. 3, p. 341-354, 2018.

ALVES MARTINS, M.; SILVA, C. O nome das letras e a fonetização da escrita. **Análise Psicológica**, Lisboa, v. 17, n. 1, p. 49-63, 2009.

ALVES MARTINS, M.; SALVADOR, L.; ALBUQUERQUE, A.; FERNÁNDEZ, M. “Otro niño lo escribió así”. Ayuda educativa y resultados de actividades de escritura inventada. **Revista de Educación**, n. 377, p. 161-186, jul./sept. 2017.

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

FREITAS, M. L.; RIBEIRO, N. A.; MOURA, T. M. Alfabetização de jovens e adultos: ainda uma questão polêmica. In: SILVA, M. C.; CABRAL, A. C. (Orgs.). **Práticas de alfabetização: processos de ensino e aprendizagem**. Recife: Edição UFPE, 2020. p. 195-208.

KLEIMAN, A.; VÓVIO, C. L. Letramento e Alfabetização de pessoas jovens e adultas: um balanço da produção científica. **Caderno Cedes**, Campinas, Campinas, v. 33, n. 90, p. 177-196, maio/ago. 2013.

LANZA, P. M. M. **A mediação pedagógica na escrita espontânea com crianças de cinco anos**. 2018. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

MONTEIRO, S. M.; SOARES, M. Processos cognitivos na leitura inicial: relação entre estratégias de reconhecimento de palavras e alfabetização. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 449-466, 2014.

OLIVEIRA, J. G.; MACIEL, F. I. O Programa de Escrita Inventada na Alfabetização de Jovens e Adultos: uma análise sobre a escrita de palavras. **Revista Brasileira de Alfabetização** – ABAlf, Belo Horizonte, v. 1, n. 11, p. 55-78, jul./dez, 2019.

OLIVEIRA, Juliane Gomes. **O Programa de Escrita Inventada na Alfabetização de Jovens e Adultos**, 2020. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2020.

RESENDE, V. B.; MONTUANI. D. F. A mediação pedagógica na Escrita Inventada de crianças no processo de alfabetização: palavras com estrutura silábica CVC e CV nasal. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, p. 1-36, jan./jul, 2020.

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

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Lisboa: Antídoto, 1979.



## ORGANIZADORAS



### **Daniela Freitas Brito Montuani**

Professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Fez Pedagogia, Mestrado, Doutorado em Educação. Coordena o projeto "Laboratório de Alfabetização e Letramento - LAL/Ceale/FaE/UFMG. Integrante do Grupo de Pesquisa em Alfabetização GPA/Ceale/FaE/UFMG.

Contato: [danimontuani@gmail.com](mailto:danimontuani@gmail.com)



### **Francisca Izabel Pereira Maciel**

Professora titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Fez Pedagogia, Mestrado, Doutorado e pós-doutoramento em Educação. Coordena o Grupo de Pesquisa Alfabetização no Brasil: O estado do conhecimento e o Projeto de Extensão de alfabetização PROEF1 EJA /UFMG. Integrante do Grupo de Pesquisa em Alfabetização GPA/Ceale/FaE/UFMG.

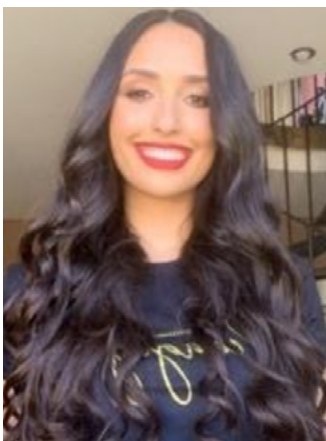
Contato: [emaildafrancisca@gmail.com](mailto:emaildafrancisca@gmail.com)



### **Juliane Gomes de Oliveira**

Professora alfabetizadora da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte na EJA. Doutora e mestra em Educação e Linguagem pela UFMG. Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da UFMG. Integrante do Grupo de Pesquisa em Alfabetização GPA/Ceale/FaE/UFMG.

Contato: [jugomes16@hotmail.com](mailto:jugomes16@hotmail.com)



### **Natália Marcelino Dutra**

Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da UFMG. Integrante do Grupo de Pesquisa em Alfabetização GPA/Ceale/FaE/UFMG.

Contato: [natdutra123156@gmail.com](mailto:natdutra123156@gmail.com)



### **Sara Mourão Monteiro**

Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Mestrado e Doutorado em Educação pela UFMG, pós-doutorado pelo Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida ISPA/Lisboa-Portugal. Integrante do Grupo de Pesquisa em Alfabetização GPA/Ceale/FaE/UFMG

Contato: [mourao.sara@gmail.com](mailto:mourao.sara@gmail.com)



### **Tarsis Matarelle de Souza Dias**

Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da UFMG. Pós-graduanda em Psicopedagogia. Educadora no Colégio Santo Antônio em Belo Horizonte. Integrante do Grupo de Pesquisa em Alfabetização – GPA/Ceale/FaE/UFMG.

Contato: [tarsismatarelle@gmail.com](mailto:tarsismatarelle@gmail.com)



### **Uélida Conceição Pereira Pacheco dos Santos**

Mestre em Educação e Linguagem pela UFMG. Pós-graduanda em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Licenciada em Pedagogia pela UFMG. Professora na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. Integrante do o Grupo de Pesquisa em Alfabetização GPA/Ceale/FaE/UFMG.

Contato: [uelidap@gmail.com](mailto:uelidap@gmail.com)



### **Valéria Barbosa de Resende**

Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Graduada em Pedagogia, Mestrado e Doutorado em Educação pela UFMG, pós-doutorado pelo Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida ISPA/Lisboa-Portugal. Integrante do Grupo de Pesquisa em Alfabetização GPA/Ceale/FaE/UFMG.

Contato: [valeriabr@ufmg.br](mailto:valeriabr@ufmg.br)





ALFABETIZAÇÃO MEDIAÇÃO INTERAÇÃO  
GRAFOFONÊMICA SCAFFOLDING ESCRITA  
INTERAÇÃO CONSCIÊNCIA GRAFOFONÊ  
ALFABETIZAÇÃO MEDIAÇÃO INTERAÇÃO  
ALFABETIZAÇÃO MEDIAÇÃO INTERAÇÃO  
CONSCIÊNCIA FONÓLOGICA ALFABETI  
ALFABETIZAÇÃO MEDIAÇÃO INTERAÇÃO  
DING ESCRITA INVENTADA CONSCIÊN  
TERAÇÃO CONSCIÊNCIA GRAFOFONÊMI  
SCAFFOLDING ESCRITA INVENTADA C  
ALFABETIZAÇÃO MEDIAÇÃO INTERAÇÃO  
INVENTADA CONSCIÊNCIA FONÓLOGICA  
INTERAÇÃO CONSCIÊNCIA GRAFOFON  
ÊMICA SCAFFOLDING ESCRITA INVEN

UF **m** G

Fa**E**  
Faculdade de Educação

Ceale\*  
Centro de alfabetização, leitura e escrita  
FAE / UFMG

 **GPA**  
Grupo de Pesquisa em Alfabetização  
Ceale / Fae - UFMG

ISBN 978-65-88446-17-1



9 786588 446171 >