



## ESCRITA COLABORATIVA, INTERAÇÃO E MEDIÇÃO PEDAGÓGICA NA ALFABETIZAÇÃO

Valéria Barbosa Machado

105

### RESUMO

Parte-se da hipótese de que o ato de escrever e pensar sobre a natureza do sistema de escrita faz com que a criança reelabore suas hipóteses sobre seu funcionamento. Neste artigo, será feita descrição e análise das interações e mediações pedagógicas estabelecidas com crianças de 6 anos de uma escola pública, a partir da abordagem inspirada no “Programa de Escrita Inventada” (Alves Martins), que consiste em trabalhar com a escrita de palavras, em pequenos grupos, tendo como referência as interações adulto-criança e criança-criança, enfatizando estratégias de assistência pedagógica com foco na autodescoberta e estratégias de *scaffolding*. Os resultados revelaram que expor as crianças em situações desafiadoras, nas quais elas precisem argumentar e envolver-se na construção de uma solução coletiva, favorece o desenvolvimento da consciência fonêmica e a compreensão da estrutura silábica CCV (consoante – consoante – vogal) e evidencia estratégias de mediação que podem ser usadas pelas professoras alfabetizadoras em sala de aula.

### Palavras-Chave

Escrita colaborativa; Alfabetização de crianças; Mediação pedagógica.

## ESCRITURA COLABORATIVA, INTERACCIÓN Y MEDIACIÓN PEDAGÓGICA EN LA ALFABETIZACIÓN

### RESUMEN

*Sé parté dé la hipotésis dé qué él acto dé escribir y pénsar sobré la naturaléza dé l sistema dé escritura, hacé con qué él nino réelaboré sus hipotésis acérca dé como funciona. En ésté artículo, séra hécha la descripción y analisis dé las intérraccionés y médiacionés pédagógicas éstablécidas con ninos dé séis anos dé una ésuéléla pública, a partir dé l abordajé inspirado én él “Programa dé Escritura Invéntada” (Alvés Martins), él cual consisté én trabajar con la éscrita dé las palabras, én grupos réducidos, téniéndo én cuénta como référéncia las intérraccionés éntre adulto y nino, y ninos con ninos, énfatizando éstatégias dé asisténcia pédagógica con énfocé én él auto déscubrimiénto y éstatégias dé scaffolding. Los résultados révélaron qué éxponér a los ninos a situacionés désafiantés, én las cualés éllas nécésitén arguméntar é involucrarsé én la construcción dé una solución coléctiva, favorécé él désarrollo dé la conciéncia fonológica y la comprensión dé la éstructura silábica CCV (consonanté-consonanté-vocal) y évidéncia éstatégias dé médiacion qué puédén sér usadas por las profésoras alfabétizadoras én clasé.*

### Palabras Clave

*Escritura colaborativa; Alfabétizacion dé ninos; Médiacion Pédagógica.*



## COLLABORATIVE WRITING, INTERACTION, AND PEDAGOGICAL MEDIATION IN LITERACY

### **ABSTRACT**

*This paper is based upon the hypothesis that engaging in writing and contemplating the nature of the writing system prompts the child to (re)formulate their conjectures about its operations. In this article, a description and analysis of pedagogical interactions and mediations established with 6-year-old children from a public school will be provided, based on an approach inspired by the "Invented Writing Program" (Alves Martins). This approach involves working with word writing in small groups, with reference to adult-child and child-child interactions, emphasizing pedagogical assistance strategies focusing on self-discovery and scaffolding strategies. The results revealed that exposing children to challenging situations in which they need to argue and engage in the construction of a collective solution promotes the development of phonemic awareness and the understanding of the CCV syllabic structure (consonant-consonant-vowel), highlighting mediation strategies that can be used by literacy teachers in the classroom.*

### **Key Words**

*Collaborative writing; Children's literacy; Pedagogical mediation.*

## **1 INTRODUÇÃO**

Os estudos de Emilia Ferreiro, Margarida Alves Martins e Magda Soares indicam que a produção de escritas inventadas favorece a apropriação do princípio alfabético, isso porque o ato de escrever e pensar sobre a natureza do sistema de escrita faz com que a criança reelabore suas hipóteses sobre o funcionamento do sistema de escrita. Destarte, esses estudos serviram de aporte teórico para refletir sobre o processo de apropriação do princípio alfabético, tendo como principal objeto as escritas inventadas das crianças.

A publicação de Emilia Ferreiro de 1985, que teve grande repercussão no Brasil, faz um contraponto entre dois modos de conceber a escrita, que certamente interferem na concepção das práticas pedagógicas, nas estratégias de ensino e na aprendizagem. A escrita pode ser concebida como um código ou como um sistema de representação, e, para explicar as diferenças, Ferreiro lança mão da história da escrita e conclui: "A invenção da escrita foi um processo histórico de construção de um sistema de representação e não um processo de codificação" (FERREIRO, 2001, p.12). Nessa linha de pensamento, no processo de construção da escrita, a criança precisa reinventá-la para se apropriar dela, então não se trata de aquisição de uma técnica, mas de uma aprendizagem conceitual.



Os estudos de Ferreiro e Teberosky (1985) e Ferreiro (2001) demonstram que as crianças levantam hipóteses sobre a escrita, mesmo antes de iniciarem a aprendizagem formal. Ferreiro detalha o desenvolvimento da escrita de crianças falantes do espanhol e apresenta três grandes períodos desse processo, que ela define como uma “reinvenção” da escrita pela criança. São eles: 1) a distinção entre o modo icônico e não-icônico; 2) a construção de formas de diferenciação (controle progressivo das variações sobre os eixos qualitativo e quantitativo); e 3) a fonetização da escrita (iniciando com um período silábico, passando pela hipótese silábico-alfabética e culminando no período alfabético).

Recentemente, o estudo de Ferreiro e Zen (2023) traz algumas considerações, que serão tratadas a seguir. A primeira diz respeito à reorganização dos níveis e ao uso do termo pré-fonetizante em substituição ao termo pré-silábico.

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

Em estudos anteriores, Emilia Ferreiro chama a atenção para a importância de saber interpretar as escritas das crianças, antes mesmo do ingresso no ensino formal, e que isso “requer uma atitude teórica definida” (FERREIRO, 2001, p.17). Essa atitude teórica dialoga com os conceitos piagetianos de erro construtivo e conflito cognitivo. Para interpretar uma escrita pré-fonetizante, é necessário compreender os aspectos gráficos e construtivos. É possível encontrar crianças que conhecem os nomes das letras, sabem grafá-las convencionalmente, mas não sabem que esses símbolos representam os sons da fala. E, ainda nessa fase, para solucionar a tarefa de escrever palavras, lançam mão de estratégias voltadas para a variação do repertório de letras dentro da palavra (variedade intrafigural ou variedade interna) e entre palavras diferentes (variedade interfigural). Outro aspecto das escritas pré-fonetizantes diz respeito à quantidade mínima de letras. Sobre isso, Ferreiro esclarece:

As crianças fazem uma distinção que é extremamente pertinente: uma letra é simplesmente um dos elementos para construir essas totalidades significativas a respeito das quais se pode fazer a pergunta: O que diz aí? As letras são simplesmente os elementos com os quais fabricamos algo interpretável; em si mesmas não são nada mais que partes de um todo. A exigência de quantidade mínima parece ajudar a manter a distinção entre partes não interpretáveis constitutivas de uma totalidade interpretável.



(FERREIRO, 2000, p.83.)

A partir dessa premissa da escrita como uma totalidade interpretável, a criança vai construindo hipóteses e se depara em situações conflitivas. O exemplo de Pedro, 5 anos, é bem representativo dos conflitos cognitivos, quando a criança opera com hipóteses de escrita do nível anterior. Pedro apresentava uma hipótese silábica com uso predominante de vogais; ao se deparar com a escrita da palavra GRAVATA, hesita e, na última sílaba, insere uma letra sem pertinência sonora, produzindo a seguinte escrita inventada: AAI. Entretanto, aceita a escrita de MAPA (AA), CAMPO (OO), ou seja, aceita a repetição de letras em contiguidade e desconsidera a variação interna. Demonstrava também conflito cognitivo na escrita da palavra PÉ e, nas três tentativas de escrita dessa palavra, insiste em dizer que escreveu EM PÉ: IA – EA - IIE (FRADE, BARBOSA, CARVALHO, 2019, p.75). A visualização das escritas sem o acompanhamento da leitura pode gerar dúvidas no momento da análise, mas, ao solicitar que a criança realize a leitura, é possível compreender a lógica de pensamento da criança e elaborar boas perguntas, visando à desestabilização das hipóteses ainda não abandonadas pela criança. Então, a escrita da palavra PÉ feita por Pedro não se trata de uma regressão no desenvolvimento cognitivo e linguístico.

Ainda sobre o período silábico e suas variações, o estudo mais recente realizado por Ferreiro e Zen (2022) evidencia que a consciência silábica é uma habilidade oral precoce nas crianças e que não está condicionada ao ensino formal; entretanto:

Justificar o que está escrito com uma leitura silábica é uma grande conquista. Durante a leitura da própria escrita pode acontecer que a criança descubra que faltam letras e as adicione, ou vice-versa. Essas letras podem ou não ser pertinentes. Estamos falando de letras pertinentes e não de letras corretas (...) (FERREIRO e ZEN, 2022, p.5.)

A escrita silábico-alfabética é considerada por Emilia Ferreiro como uma fase intermediária, dando início ao período de desestabilização das escritas silábicas, marcando “o início das considerações alfabéticas”. Nessa fase, a criança começa a perceber que a sílaba não é a menor unidade da palavra, mas esse conhecimento ainda não está consolidado, e coexistem dois modos de conceber a sílaba: uma interpretação silábica e uma interpretação alfabética. Como no exemplo da escrita das palavras: PETEK (peteca), KDENU (caderno), EVIA (revista), PTI (pente), podemos argumentar que, na escrita das sílabas CA e PE, a criança lançou mão do princípio acrofônico, ou seja, o nome da letra já representa o som da sílaba. O que a criança ainda desconhece é que, no nosso sistema de escrita, toda sílaba contém uma vogal,



sendo que esse conhecimento pode ser evidenciado em situações de escrita colaborativa, como será tratado mais adiante.

Já na hipótese alfabética, as palavras são representadas estabelecendo algumas relações entre grafemas e fonemas; as crianças resolvem com mais facilidade as sílabas CV, uma consoante seguida de vogal, entretanto, o processo de apropriação das sílabas complexas, segundo Ferreiro e Zamudio (2013, p.237), segue uma certa hierarquia: as crianças resolvem primeiro as sílabas CV antes de resolver as CVC e estas últimas, antes da CCV". Nessa perspectiva, Ferreiro e Zen (2022, p.6) afirmam que "o período alfabético também tem sua própria evolução interna, como todos os anteriores".

Neste artigo, será feita a descrição e a análise do processo de mediação do adulto na escrita de palavras compostas por sílabas complexas, realizada por crianças de 6 anos de uma escola pública urbana de Belo Horizonte. Como exposto anteriormente, estudos indicam que, no processo inicial de aprendizagem da língua escrita, as crianças conseguem escrever as sílabas CV (consoante seguida de vogal); compreendendo o princípio alfabético basicamente por essa sílaba canônica e apresenta escritas do tipo: DULA (dupla), BOQU (bloco), REME (creme), PEDA (pedra). Assim, o objetivo do estudo será descrever e analisar as estratégias de mediação do adulto, em um "Programa de Escrita Inventada", que favoreceram as apropriações de palavras compostas por sílabas com estrutura complexa CCV.

## 2 O PROGRAMA DE ESCRITA INVENTADA E AS MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS

Como demonstrado anteriormente, os estudos de Emilia Ferreiro nos ajudam a entender e nomear as hipóteses de escrita das crianças, entretanto, deixa uma lacuna no que diz respeito ao papel das interações e mediações pedagógicas na apropriação da escrita. Nesse sentido, o conceito de zona de desenvolvimento proximal proposto por Vygotsky possibilita pesquisar sobre esse lugar da aprendizagem pouco observável, com funções emergentes e conhecimentos ainda não consolidados. Então, são dois níveis de desenvolvimento descritos por Vygotsky: o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. A distância entre esses dois níveis é a zona de desenvolvimento proximal – "um domínio psicológico em constante transformação" (OLIVEIRA, 1997, p.60).

Dentro da perspectiva vygotskiana, um estímulo do ambiente não atua diretamente sobre o sujeito, mas é mediado por experiências anteriores. Desse modo, uma criança que não compreende ainda o funcionamento do nosso sistema de escrita (alfabético-ortográfico),



precisa participar de situações que a ajudem a compreender esse novo objeto de conhecimento, que é uma invenção cultural. A compreensão de que a relação da criança como objeto de conhecimento é mediada pela linguagem (sistema simbólico básico de todos os grupos humanos), atrelada ao contexto sociocultural, traz a necessidade de conceituar o que se entende por mediação. Como explicita Marta Kohl de Oliveira:

Mediação, em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento. Quando um indivíduo aproxima sua mão da chama de uma vela e a retira rapidamente ao sentir dor, está estabelecida uma relação direta entre o calor da chama e a retirada da mão. Se, no entanto, o indivíduo retirar a mão quando apenas sentir o calor e lembrar-se da dor sentida em outra ocasião, a relação entre a chama da vela e a retirada da mão estará mediada pela lembrança da experiência anterior. Se, em outro caso, o indivíduo retirar a mão quando alguém lhe disser que pode se queimar, a relação estará mediada pela intervenção dessa outra pessoa (OLIVEIRA, 1997, p.26)

Pela interação face a face é que as formas culturalmente estabelecidas são interiorizadas. “Portanto, a interação social, seja diretamente com outros membros da cultura, seja através dos diversos elementos do ambiente culturalmente estruturado, forneça matéria-prima para o desenvolvimento psicológico do indivíduo” (OLIVEIRA, 1997, p.38).

Diante do exposto, é inevitável a discussão sobre o efeito da aprendizagem sobre o desenvolvimento cognitivo da criança, que é uma discussão relevante quando a metodologia se enquadra em uma pesquisa de intervenção, como é o Programa de Escrita Inventada. Alina Spinillo (1999) aponta duas modalidades de assistência do adulto em estudos de intervenção, que têm a função de oportunizar e gerar o desenvolvimento. São elas: a autodescoberta, que está relacionada à abordagem piagetiana, cuja assistência do adulto é marcada pela contra-argumentação e pela indagação sobre as hipóteses da criança acerca do objeto de conhecimento que se deseja apropriar, a fim de gerar conflitos cognitivos e desestabilizar hipóteses. A outra modalidade é a instrução tutorada, cuja assistência do adulto é mais ativa e investe em orientação, modelagem e feedback, na qual se inserem as pesquisas que investigam sobre o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal e as noções de instrução e *scaffolding*.

Na presente pesquisa, foram utilizadas as duas modalidades de assistência nas avaliações diagnósticas, antes e após a realização do Programa de Escrita Inventada. As estratégias usadas no momento da escrita individual de palavras foram menos interventivas e a instrução tutorada foi a modalidade de assistência mais usada durante o programa.

Para capturar as mediações adulto-criança e as interações criança-criança, foi realizada



uma pesquisa-intervenção, visando descrever e analisar os tipos de *scaffolding* utilizados em um programa de escrita inventada, envolvendo palavras com sílabas complexas. A pesquisa contou com a participação de 12 crianças, sendo 8 meninas e 4 meninos que, no início da investigação, em março de 2018, apresentavam idade média de 6 anos e 4 meses, e algumas crianças apresentavam uma escrita fonetizante inicial e outras, uma escrita silábico-alfabética e alfabética CV. Foram organizados 3 grupos de 4 crianças e realizadas 10 sessões do programa. Em cada sessão, as crianças produziram, de modo colaborativo, a escrita de 3 palavras. As sessões duravam em média 20 minutos. Todas as sessões foram gravadas em vídeo sob dois ângulos, visando captar, da melhor maneira possível, as interações verbais, gestos e expressões.

O Programa de Escrita Inventada, desenvolvido pioneiramente por Margarida Alves Martins (1987, 2009, 2014), do Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida (ISPA) em Lisboa, baseia-se na seguinte premissa

Se é certo que a criança não se pode apropriar sozinha, de uma forma espontânea, de um objecto cultural tão complexo como é a escrita, não é, no entanto, possível desprezar o papel activo que desde muito cedo, antes da entrada para a escola, desempenha na apropriação desse saber; essa apropriação passa por uma reconstrução própria e criativa e não apenas pela imitação de modelos adultos impostos do exterior (ALVES MARTINS & MENDES, 1987, p.499).

Nessa publicação, datada de 1987, a autora já expõe elementos que vão configurar as diretrizes da metodologia intitulada por ela de “Programa de Escrita Inventada”, que segue um desenho metodológico específico das pesquisas experimentais, com definição de grupo experimental e grupo controle, aplicação de pré-teste e pós-teste. A partir de várias pesquisas desenvolvidas nos últimos 20 anos, a autora constatou que “as actividades de escrita inventada permitem que as crianças segmentem as palavras e comecem a mobilizar letras convencionais para representar os sons que identificam” (ALVES MARTINS, 2009, p.3165). O programa consiste, basicamente, em trabalhar com escrita de palavras, em pequenos grupos, tendo como referência a mediação pedagógica, ancorada nas seguintes orientações: 1) o uso de palavras facilitadoras nas primeiras sessões, ou seja, a primeira sílaba coincide com o nome da letra (pera, pena); 2) a duração de cada sessão gira em torno de 15 minutos; 3) a escrita de 3 palavras por sessão; 4) o confronto da escrita inventada com a escrita mais avançada/escrita convencional.

Ana Teberosky (1987) traz importantes reflexões no texto “A construção de escritas através da interação grupal”, mostrando as vantagens das interações e como as crianças são



capazes de cooperar em atividades de escrita, e que essa cooperação reflete nas construções conjuntas que realizam” (TEBEROSKY, 1987, p.125). O referido estudo foi organizado considerando os seguintes aspectos: 1) os grupos foram constituídos por crianças em diferentes hipóteses de escrita, porém organizados em níveis próximos. Uma vez que “trabalhar com sujeitos de níveis muito distanciados poderia eventualmente reproduzir a típica situação escolar de alguém que “sabe” mais que os demais, obrigando os outros a uma atitude de passiva recepção” (p.126); 2) O adulto assumia o papel de escriba e não promovia nenhum tipo de ensinamento, a função consistia em facilitar o intercâmbio entre as crianças e todas as respostas eram consideradas válidas; e 3) “Todo tipo de atividade ou de atitude estava permitido dentro do grupo. As crianças podiam copiar, perguntar, ditar, olhar as produções uns dos outros, corrigir as próprias ou as alheias, ou inclusive declarar-se inibidos para realizá-las” (p.127).

Muitas das estratégias apresentadas no estudo de Ana Teberosky foram também utilizadas no Programa de Escrita Inventada, relacionadas, principalmente, à estratégia da indagação e da “autodescoberta”. Entretanto, no Programa de Escrita, adotou-se também estratégias de assistência do tipo instrução tutorada – “scaffolding<sup>1</sup>”. A partir dessas premissas e orientações, foi desenvolvida uma pesquisa-intervenção, inspirada no Programa de Escrita Inventada, visando descrever e analisar os tipos de assistência utilizados em um programa envolvendo palavras dissílabas com estrutura complexa (CVC, CCV e CV [nasal]).

Neste artigo, será feita uma discussão das mediações e interações na escrita de palavras com sílaba composta por CCV<sup>2</sup>, a partir da descrição e da análise do fragmento da sessão em que foi produzida a escrita da palavra BRAVO. A palavra foi contextualizada a partir da leitura do livro “Zig Zag”, de Eva Furnari (2006). No livro, a autora brinca com personagens já conhecidos das crianças e expressões cotidianas e na troca dos adjetivos, cria situações

---

<sup>1</sup> “O termo é uma metáfora, cuja tradução é “colocar andaimes”, tal qual usado na construção civil, e essa estrutura provisória é retirada quando a edificação está consolidada. Assim, por meio do *scaffolding*, pode-se elaborar um rol de estratégias visando consolidar habilidades. Esse apoio fornecido por um parceiro mais competente, na execução de uma tarefa que o aprendiz ainda não realize sozinho, é pouco a pouco retirado até que a criança alcance autonomia na sua realização. O termo *scaffolding* diz respeito ao acompanhamento do desempenho da criança gerido pelo adulto, ou seja, das estratégias utilizadas pelos adultos para dar assistência ao desenvolvimento da criança, as quais, dentro da escola sociocultural, demandam sempre a participação ativa das crianças. Após a consolidação de uma determinada aprendizagem (interiorização), o apoio do adulto não é mais necessário” (BARBOSA & MONTUANI, 2020, p.06).

<sup>2</sup> Uma análise dos efeitos da mediação pedagógica do adulto na escrita inventada de palavras compostas por sílabas com estrutura consoante-vogal-consoante (CVC) e consoante-vogal nasal (CV nasal), realizada pelo mesmo grupo de crianças, pode ser consultada em BARBOSA & MONTUANI, 2020.



inusitadas e divertidas, como no extrato que foi lido para destacar a palavra BRAVO: “Cachorro bravo, pão quente. Pão bravo, cachorro-quente” (FURNARI, 2006, p.30). A seguir, será apresentado o episódio da escrita da palavra BRAVO.

**Figura 1**

Episódio da escrita da palavra BRAVO.

Mediadora: A palavra que a gente vai escrever é BRAVO.

C1: BRA.

C2: BRA – BRA

C3: BRA. B e A.

C1: Eu acho que é o RA.

C4: BRA-VO.

C3: VO.

C4: V e O (A criança fez o registro da palavra RAVO no papel).

C1: Tá errado!

C2: Tá errado, tem que ter o B.

Mediadora: Vamos ler aqui.

C1: Tá RA, tá RA.

Mediadora: Tá certo?

C2: Primeiro é B, A...R...A...

C2 e Felipe e Sophia: V e O. (Registro: BARAVO)

Mediadora: Vamos fazer a leitura?

C1: Tá errado.

Mediadora: É BA ou BRA?

C2: BRA-BRA-BRA

C1 e C3: B...R...A...V...O (Registro BRAVO)

Mediadora: E esse aqui, como é que ficaria (aponta para a sílaba BA em BARAVO)?

C2: BRAVO.

Mediadora: E esse aqui (aponta para a sílaba BRA em BRAVO)?

C1 e C2: BRA.

Nota: Elaborado pela autora.

A partir das análises do episódio foi feita uma categorização das assistências: “autodescoberta” e “*scaffolding*” e uma simulação do que se pretende que a criança incorpore com essas estratégias: 1) Intercâmbios de informações: baseia-se no conceito de aprendizagem colaborativa e visa possibilitar as interações entre pares e atuar na ZDP, e mostrar para as crianças que é possível aprender com o outro, ou seja, as interações permitem modificações no



desenvolvimento cognitivo e linguístico: “Eu posso aprender tendo como suporte o adulto ou o meu colega”; 2) Indagação: como princípio para induzir a argumentação, consiste em fazer perguntas como forma de conduzir o pensamento. Instigar a verbalização das crianças e a construção de argumentos que expliquem o seu ponto de vista: “Eu posso apresentar minhas hipóteses, mas eu preciso explicitar meu pensamento”; 3) Pistas linguísticas: indicação ou demonstração de estratégias envolvidas em análises metalinguísticas na escrita ou leitura de palavras (repetir a palavra, prolongamento de fonemas e separação silábica de palavras): “Eu posso repetir a palavra que vou escrever e pensar nos seus pedaços e prolongar alguns sons”; 4) Registro da palavra produzida pelo grupo a fim de que a criança visualize a ordem e os sons das letras na palavra: “Eu vou escrever a palavra e prestar atenção na sequência das letras”; 5) Leitura de verificação: consiste na leitura individual da palavra produzida pelo grupo e registrada por um dos integrantes: “Eu preciso ler a escrita feita pelo grupo e fazer os ajustes necessários”; 6) Confronto entre a escrita inventada e a escrita convencional das palavras: “Eu vou comparar as escritas e escolher qual escrita que acredito ser a correta”.

Outro aspecto relevante do episódio diz respeito ao efeito da estrutura silábica sobre a escrita inventada das crianças. Como aponta Soares (2016), a estrutura CV é percebida antes mesmo do início do processo de alfabetização; já a grafia das sílabas CCV são adquiridas mais tardiamente. No quadro I, foi possível verificar que a primeira estratégia usada pela criança, para escrever a sílaba BRA é a omissão da primeira consoante: “Eu acho que é o RA”. A mediadora, ao solicitar a leitura da palavra escrita – RAVO – as crianças perceberam que faltava a letra B, mas a estratégia usada pela criança (C2) foi a inserção de uma vogal após o B e formou BARAVO, ou seja, transformou a sílaba CCV em CVCV. Em outras sessões, observou-se uma outra estratégia além das elencadas. Por exemplo, nas escritas inventadas das palavras CLUBE – CUBE – CULBE – CULUBE e TIGRE - TIGE – TIGHE - TIGER - TIGERE – TIGRE, nota-se que, na escrita CULBE e TIGER, a estratégia é de troca de posição da segunda consoante, transformando a sílaba CCV em sílaba CVC.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, pretende-se trazer alguns aspectos limitadores e possíveis desdobramentos da pesquisa para a prática alfabetizadora, no que diz respeito à natureza das mediações. Spinillo (1999, p.58) aponta três aspectos que diferem a pesquisa-intervenção das situações reais de sala de aula, sendo que as interações na sala de aula são mais complexas do que as



desenvolvidas na pesquisa-intervenção, pois essa última tende a ser mais controlada; também o espaço da pesquisa não envolve relações institucionais duradouras, que podem ser conflituosas; e, por fim, as mediações que ocorrem face a face na pesquisa de intervenção são mais propícias para a aprendizagem e, muitas vezes, essas mediações não são realizadas em sala de aula. Entretanto, apesar dos limites da pesquisa-intervenção aventados pela autora, ainda assim essa modalidade é a que mais dialoga com os desafios da sala de aula, por “trazer uma visão otimista das possibilidades intelectuais das crianças, posto que se concentram em situações que procuram promover a aprendizagem e o desenvolvimento” (SPINILLO, 2022, p.179).

Como demonstrado anteriormente, este estudo partiu de evidências de pesquisas, que mostram a complexidade no processo de apropriação da escrita alfabética. Emilia Ferreiro, há quase 3 décadas, aponta que o processo de apropriação da escrita é de ordem epistemológica, e isso significa dizer da relevância dos caminhos percorridos pela criança, sua lógica de pensamento e suas hipóteses de escrita. “Quando compreendermos a fundo as implicações epistemológicas desses processos, teremos dado, quem sabe, um passo importante na compreensão da constituição dos objetos sociais enquanto objetos de conhecimento” (FERREIRO, 1987, p.123). Magda Soares (2016, p.190), além de contemplar os estudos da psicogênese da língua escrita, traz contribuições dos estudos dentro do paradigma fonológico, articulando “o conhecimento da representação gráfica da língua pela criança, procurando, porém, fazê-lo de forma interdependente com a psicogênese da reflexão sobre a língua”.

Ainda sobre o processo de apropriação da escrita, MIRANDA (2019) esclarece que os erros envolvendo a grafia das sílabas complexas são classificados como erros de motivação fonológica e são comuns na fase de apropriação da escrita. Desse modo, as escritas inventadas (RAVO – BARAVO – TIGER – TIGERE – CULBE) são consideradas como “erros que alteram a estrutura silábica”, referentes a grafias em que a criança, em razão da complexidade silábica, omite, acrescenta ou troca letras dentro do constituinte silábico ou mesmo da palavra, como se observa nas grafias ‘peto’, ‘pereto’, ‘perto’ ou ‘petro’ para a palavra ‘preto’ (MIRANDA, 2019, p.35). Esses “erros” são diferentes dos “erros” ortográficos (contextuais e arbitrários) e precisam de estratégias de intervenção diferenciadas. Nas escritas inventadas das palavras com sílabas CCV, as assistências se basearam em uma incursão nas práticas de metacognição, que diz respeito a fomentar nas crianças a “tomada de consciência dos processos e das competências necessárias para a realização da tarefa e controle ou auto-regulação (capacidade para avaliar a



execução da tarefa e fazer correções quando necessário)” (RIBEIRO,2003, p. 110).

Desse modo, procurou-se descrever e analisar o processo de mediação do adulto na escrita de palavras compostas por sílabas complexas (CCV), realizada por crianças de 6 anos de uma escola pública de Belo Horizonte, que apresentavam hipóteses de escrita silábico-alfabética e alfabética CV antes do Programa de Escrita Inventada. Partiu-se do pressuposto de que, no processo inicial de aprendizagem da língua escrita, as crianças conseguem escrever sílabas CV (consoante seguida de vogal), compreendendo o princípio alfabéticobasicamente por essa sílaba canônica.

Os resultados do Programa de Escrita Inventada mostraram que as estratégias de intervenção podem ser agrupadas em duas modalidades: “autodescoberta” e “*scaffolding*” e foram organizadas em 6 categorias: 1) Intercâmbios de informações; 2) Indagação; 3) Pistas linguísticas; 4) Registro da palavra produzida pelo grupo; 5) Leitura de verificação; e 6) Confronto entre a escrita inventada e a escrita convencional das palavras.

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

Em uma perspectiva vygotskiana, o bom ensino é aquele que atua na zona de desenvolvimento proximal; isso significa dizer que as crianças não precisam estar todas no mesmo nível de desenvolvimento para que o aprendizado ocorra, mas, para agir nessa zona, é preciso organizar atividades desafiadoras nas quais elas precisem argumentar e envolver-sena construção de uma solução coletiva e apropriar-se do conhecimento, no caso dessa pesquisa, o sistema de escrita alfabética. Espera-se que as estratégias de mediação apresentadas aqui sirvam de inspiração para as professoras alfabetizadoras em direção à construção de um “bom ensino”.

## REFERÊNCIAS

ALVES MARTINS, Margarida, MENDES, António Quintas. Evolução das conceptualizações infantis. **Análise Psicológica**, 1987, 4 (v): 499-508. Disponível em: <[https://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/3231/1/1987\\_4\\_499.pdf](https://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/3231/1/1987_4_499.pdf)> Acesso em: 24 set.2023.



ALVES MARTINS, Margarida; SILVA, Cristina; LOURENÇO, Carla. O impacto de programas de escrita na evolução das escritas inventadas em crianças de idade pré-escolar. **Actas do X Congresso Internacional Galego Português de Psicopedagogia**. Braga: Universidade do Minho, 2009. Disponível em: <[https://cie.ispa.pt/ficheiros/areas\\_utilizador/user23/alves\\_martins\\_et\\_al.\\_2009\\_o\\_impact\\_o\\_de\\_programas\\_de\\_escrita.pdf](https://cie.ispa.pt/ficheiros/areas_utilizador/user23/alves_martins_et_al._2009_o_impact_o_de_programas_de_escrita.pdf)> Acesso em: 25 set.2023.

ALVES MARTIS, Margarida; HORTA, Inês de Vasconcelos. Desenvolvimento de competências no pré-escolar: a importância das práticas de escrita inventada. **Revista PSICOLOGIA**, 2014, Vol.28 (1),41-51. Disponível em: <[https://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/3193/1/Psic\\_28\\_41-51.pdf](https://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/3193/1/Psic_28_41-51.pdf)>. Acesso em: 24 set.2023.

BARBOSA, Valéria. A faceta linguística da alfabetização: escrita inventada e apropriação do princípio alfabético por crianças de 6 anos. **Revista Brasileira de Alfabetização**, (20), 1-12., 2023. <<https://doi.org/10.47249/rba2023771>>.

BARBOSA, Valéria e MONTUANI, Daniela Freitas Brito. A mediação pedagógica na escrita inventada de crianças no processo de alfabetização: palavras com estrutura silábica CVC e CV nasal. **Educ. rev. [online]**. 2020, vol.36. <<https://doi.org/10.1590/0102-4698225423>>.

BARBOSA Valéria; MATARELLE, Tarsis. Escrita inventada e alfabetização: interações entre crianças de 6 anos e a mediação do adulto. In: **Grupo de pesquisa em alfabetização e o programa de escrita inventada** [Recurso eletrônico] / Daniela Freitas Brito Montuani et al. (orgs.). - Belo Horizonte: UFMG/FaE/Ceale, 2021. 109p. Disponível em: <<https://www.ceale.fae.ufmg.br/files/uploads/Not%C3%ADcias/LIVRO%20GAPEI%20%5B5.5%5D.pdf>>. Acesso em: 24 de set.2023.

FERREIRO, Emilia e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1985.

FERREIRO, Emilia. Os processos construtivos da apropriação da escrita. In: FERREIRO, Emilia; PALACIOS, Margarida Gomes. **Os processos de Leitura e Escrita: Novas perspectivas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FERREIRO, Emilia. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 2000.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001.

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

FERREIRO, Emilia; ZEN, Giovana Cristina. Desenvolvimento da Escrita em Crianças Brasileiras. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 18 n. 49, 2022. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/10975>>. Acesso em 19 de mar.2024.

FRADE, Isabel; CARVALHO, Gilcinei; BARBOSA, Valéria. **Apropriação da escrita na**



**alfabetização.** Belo Horizonte: UFMG/FaE – CEALE, 2019.

FURNARI, Eva. **Zig Zag.** São Paulo: Global, 2006.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky - aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico.** São Paulo, Editora Scipione, 1997.

RIBEIRO, Célia. Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 16(1), 109-116, 2003. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-79722003000100011>>.

SPINILLO, Alina Galvão. As relações entre aprendizagem e desenvolvimento discutidas a partir de pesquisas de intervenção. **Arq. bras. Psicol.** Rio de Janeiro; 51(1): 55-74, 1999.

SPINILLO, Alina Galvão. Metacognição e aprendizagem na sala de aula: experiências de ensino nos campos da linguagem e da matemática. In: **Intervenções com foco na aprendizagem: clínica e escola** / CORSO, Helena Vellinho Corso, POLLO, Tatiana Curi (org.). 1. ed. São Paulo: Vetor Editora, 2022.

PONTECORVO, C. Discutir, argumentar e pensar na escola. O adulto como regulador da aprendizagem. In: C. Pontecorvo, A.M Alejo, & C. Zucchermaglio (Eds.) **Discutindo se aprende: Interação social, conhecimento e escola** (p.65-88). Porto Alegre: Artmed Editora, 2005.

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

TEBEROSKY, Ana. Construção de escritas através interação grupal. In: FERREIRO, Emilia; PALACIOS, Margarida Gomes. **Os processos de Leitura e Escrita: Novas perspectivas.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

## AUTORES

VALÉRIA BARBOSA MACHADO. Pós-doutorado pelo Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida (ISPA) Lisboa/Portugal, Doutora pelo Programa de Pós-graduação da FaE/UFMG, Professora Associada da Faculdade de Educação/UFMG - Brasil, atua no Mestrado Profissional (FaE/UFMG), pesquisadora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE/UFMG) e do Grupo de Pesquisa em Alfabetização – GPA. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-1799-9618>. E-mail: [valeriabr@ufmg.br](mailto:valeriabr@ufmg.br)