

APROPRIAÇÃO DA ESCRITA POR CRIANÇAS DE 8 ANOS NA PÓS-PANDEMIA

APPROPRIATION OF WRITING BY 8-YEAR-OLD CHILDREN IN THE POST-PANDEMIC

Josiane de Assunção Marcelos ¹

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-5046-1822>

Valéria Barbosa Machado²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1799-9618>

Resumo: O texto aborda o tema da alfabetização no contexto pós-pandemia. Faz referência a pesquisas realizadas durante o período em que as escolas estavam fechadas e discute as consequências para o processo de aquisição da escrita entre crianças do 3º ano do Ensino Fundamental que foram consideradas não alfabetizadas em 2022. O estudo foi realizado em uma escola pública de Belo Horizonte, dentro da rede de ensino do estado de Minas Gerais, envolvendo 19 crianças organizadas em cinco grupos heterogêneos, com base no conhecimento do sistema de escrita. O objetivo é analisar os resultados das avaliações inicial e final, com base nos níveis de escrita definidos por Emilia Ferreiro, após as crianças participarem de um programa de intervenção na escrita que incluiu palavras com sílabas complexas: Consoante-Vogal-Consoante (CVC), Consoante-Consoante-Vogal (CCV) e Consoante-Vogal-Nasal (CV [nasal]). Os resultados revelaram um aumento no número de correspondências pertinentes entre grafemas e fonemas, sendo a sílaba CV [nasal] a mais desafiadora para as crianças, pois apresentou o menor número de respostas corretas.

Palavras-chave: escrita inventada, pós-pandemia, sílabas complexas, alfabetização

Abstract: The text addresses the theme of literacy in the post-pandemic context. It references research conducted during the period when schools were closed and discusses the consequences for the writing acquisition process among 3rd-grade Elementary School children who were considered illiterate in 2022. The study was carried out in a public school in Belo Horizonte, within the Minas Gerais state education system, involving 19 children organized into five heterogeneous groups based on their knowledge of the writing system. The objective is to analyze the results of the initial and final assessments based on writing levels defined by Emilia Ferreiro, after the children participated in a writing intervention program that included words with complex syllables: Consonant-Vowel-Consonant (CVC), Consonant-Consonant-Vowel (CCV), and Consonant-Vowel-Nasal (CV [nasal]). The results revealed an increase in the number of pertinent grapheme-

¹ Mestre em educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora da Rede Municipal de Belo Horizonte e Santa Luzia/MG, Brasil. E-mail: josianeassuncao8@gmail.com

² Doutora em Educação pelo Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida (ISPA), Lisboa/Portugal. Professora na Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte/MG, Brasil. E-mail: valeriabr@ufmg.br

phoneme correspondences, with the CV [nasal] syllable emerging as the most challenging for the children, as it had the lowest number of correct responses.

Keywords: Invented spelling. Post-pandemic. Complex syllables. Literacy.

INTRODUÇÃO

Nos anos de 2020 e 2021, as aulas presenciais foram interrompidas nas escolas, em nível mundial, devido à pandemia da covid-19, e foram instauradas aulas remotas. Nesse contexto, muitas crianças de 8 anos, ingressantes no processo de alfabetização, não tiveram acesso às mediações importantes para a apropriação da escrita. Diante do exposto, o presente texto aborda a temática do processo de apropriação da escrita por crianças de 8 anos que não tiveram acesso ao ensino remoto nos anos de 2020 e 2021, o que agravou o quadro da alfabetização no Brasil.

Antes da pandemia, os resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) de 2016, hoje incorporada ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), apontavam que 54,73% dos estudantes concluintes do 3º ano do Ensino Fundamental I, apresentavam desempenho insuficiente no exame de proficiência em leitura. Desde 2019, o Saeb passou a avaliar os níveis de alfabetização das crianças do 2º ano, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), marcando esse ano como o final do ciclo de alfabetização.

O Saeb 2021 foi aplicado em meio à pandemia, quando as escolas estavam funcionando em regime de ensino híbrido, com aulas presenciais e atividades remotas intercaladas semanalmente. Assim, os resultados

se configuram como o primeiro retrato do que a pandemia de covid-19 significou para a educação brasileira em termos de aprendizagem, oferecendo um conjunto de dados que deverá ser explorado em profundidade por todos os envolvidos no processo educacional, para que se possam compreender melhor os efeitos da crise sanitária na educação brasileira e identificar estratégias para contorná-los, proporcionando aos alunos oportunidades de recuperação e desenvolvimento (Brasil, 2021).

As consequências para a alfabetização das mudanças educacionais impostas pelo cenário pandêmico podem ser verificadas por meio dos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), a partir das provas do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) dos anos de 2019 e 2021, observando-se que houve uma queda de 5,4% no desempenho nacional.

Em 2019, 54,8% das crianças avaliadas foram consideradas alfabetizadas, segundo esse critério. Em 2021, o percentual caiu para 49,4%. Quando analisados os dados por Unidade da Federação, eles também apresentam uma piora no desempenho dos estudantes no ciclo de alfabetização. Em 2019, em 8 estados do país, 50% ou mais dos estudantes do 2º ano haviam alcançado sucesso na alfabetização ao final do ano letivo. Em 2021, esse patamar só foi alcançado em Santa Catarina (MEC, 2023).

Com base na divulgação dos dados do Saeb (2021), é considerado alfabetizado, no Brasil, o estudante que atinge a nota de corte a partir de 743 pontos, sendo capaz, na apropriação da

escrita, de “escrever ortograficamente palavras com regularidades diretas entre fonemas e letras; escrever textos que circulam na vida cotidiana, ainda que com desvios ortográficos ou de segmentação”. E, na leitura, “ler palavras, frases e pequenos textos; localizar informações na superfície textual; produzir inferências básicas com base na articulação entre texto verbal e não verbal, como em tirinhas e histórias em quadrinhos” (Brasil, 2023, p.13). Em 2019, as crianças brasileiras estudantes do 2º ano alcançaram uma média de 750 em Língua Portuguesa; já em 2021, a nota caiu para 725,9, uma diferença de 24,1 pontos na escala de proficiência média.

Avaliar a capacidade das crianças de relacionar os sons a partir de correspondências grafonômicas regulares e contextuais e de escrever palavras de tamanho crescente são as principais habilidades no eixo da escrita, considerando como alfabetizadas as crianças avaliadas em torno do Nível 5, referente a 743 pontos no Saeb. Conforme os dados apresentados, essa habilidade decresce de 21,6% em 2019 para 15,2% em 2021. Antes da pandemia, uma porcentagem maior de crianças do 2º ano apresentava uma escrita com acertos ortográficos de palavras com até três sílabas de estruturas simples consoante-vogal (CV) e complexas; também, no exame, apresentavam a habilidade de escrever pequenos textos, ainda que com desvios ortográficos e segmentação. Com a pandemia e com a aplicação do Saeb mediada por professores das escolas, os resultados mostram um desempenho em escrita abaixo da média estipulada.

Observa-se que a matriz de avaliação e a sua média de desempenho alinham-se com algumas habilidades elencadas na BNCC (2017), apontando, assim, uma diretiva para determinar um padrão de alfabetização no país. Com base nessa concepção, foi estabelecida a atual política de alfabetização, Compromisso Nacional Criança Alfabetizada³, que tem como um dos seus pilares a pesquisa Alfabetiza Brasil, a qual objetivou definir um conjunto de competências que caracterizam a criança alfabetizada. Para tanto, foi feita uma consulta às professoras das cinco regiões do Brasil sobre as capacidades das crianças em realizar determinadas tarefas. Essas capacidades foram elaboradas para a pesquisa, utilizando-se a matriz do Saeb como referência para a formulação das questões apresentadas às professoras. A pesquisa indicou um conjunto de habilidades mínimas em alfabetização ao final do 2º ano e estabeleceu critérios de avaliação em alfabetização considerando a escala de proficiência do Saeb e sua média, 743 – nota de corte que define se a criança está alfabetizada.

Embora o Saeb seja importante para a formulação das políticas públicas citadas anteriormente, devemos considerar que o desempenho aferido não é sinônimo de aprendizagem consolidada, por ser o Saeb capaz de avaliar somente a parte final do processo. Nele, consideram-se apenas as respostas oriundas de um teste padronizado, no qual não é possível acompanhar o processo de apropriação da escrita, principalmente quando falamos de um período escolar pós-pandemia, no qual as práticas pedagógicas se adaptavam ao retorno das aulas presenciais e as estratégias de recuperação das perdas de aprendizagem ainda estavam em estudo.

Durante a pandemia, observou-se um retrocesso na história do acesso à educação, conforme estudo intitulado “Cenário da Exclusão Escolar no Brasil: um alerta sobre os impactos da pandemia da covid-19 na Educação”, lançado pelo Fundo Internacional de Emergência das

³ Instituído em 12 de julho de 2023, via Decreto 11.556, com a finalidade de garantir que a alfabetização se consolide até o 2º ano, também se propõe a fomentar ações para recompor a alfabetização de 100% das crianças matriculadas no 3º, 4º e 5º anos, afetadas pela pandemia (MEC, 2023).

Nações Unidas para a Infância (Unicef) em 2021. Esse estudo mostrou que o número de excluídos, cerca de quase 5 milhões de crianças sem escola, era semelhante à marca do início dos anos 2000, o que mostra que, na pandemia, o Brasil temporariamente regrediu duas décadas no acesso de meninas e meninos à educação. Em comunicado de imprensa, ainda sobre o estudo, Florence Bauer, representante do Unicef no Brasil, defendeu que:

crianças de 6 a 10 anos sem acesso à educação eram exceção no Brasil, antes da pandemia. Essa mudança observada em 2020 pode ter impactos em toda uma geração. São crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, fase de alfabetização e outras aprendizagens essenciais às demais etapas escolares. Ciclos de alfabetização incompletos podem acarretar reprovações e abandono escolar (Unicef, 2021).

Desse modo, constatou-se o impacto do regime de atividades escolares não presenciais no alcance da meta nacional para a alfabetização nos anos iniciais da escola básica, ou seja, o fim do 2º ano, exacerbando-se as lacunas de aprendizagem, com futuros déficits não circunscritos aos anos de pandemia.

Investigando as práticas de alfabetização produzidas durante o ensino remoto no Brasil, com capítulos específicos ao ensino em Minas Gerais, o coletivo Alfabetização em Rede discutiu, na publicação Retratos da alfabetização na pandemia da covid-19 (Macedo, 2022), os resultados encontrados no estudo *survey* realizado com docentes de 18 estados. Eles responderam às questões objetivas sobre elementos que impactaram o trabalho pedagógico durante o ensino remoto. O estudo apresenta, também, dados dos grupos focais levantados em rodas de conversa com as professoras participantes da pesquisa, sobre seus contextos e suas práticas de alfabetização.

A pesquisa traz uma análise crítica e reflexiva sobre as aprendizagens e os possíveis vínculos estabelecidos ou não no ensino remoto, a partir de uma compreensão ética-crítica-política, fundamentada em Paulo Freire, sobre a educação e a alfabetização. Portanto, há uma discussão sobre como a alfabetização foi transformada/adaptada em atividades mecânicas, não presenciais, com instruções explícitas sobre a leitura e a escrita e, sobretudo, distantes da experiência social das crianças que, em meio aos problemas da pandemia, não encontravam espaço didático suficiente para se alfabetizarem com autoria e autonomia. Por isso, as pesquisadoras, ao analisarem o processo de ensino no contexto de pandemia, apontam seus limites, uma vez que defendem a “alfabetização como processo de construção, como aprendizagem de uma nova forma de linguagem. Assim, os alfabetizando se apropriam ou reconstróem o sistema de escrita alfabética e se inserem no mundo da linguagem, no contexto de textos e de suas funções sociais” (Macedo; Cardoso, 2022, p. 62).

No contexto da pesquisa mencionada, “o ato de alfabetizar se caracteriza, pois, como processo mediado, que envolve a presencialidade de sujeitos – professores e estudantes [...]”, compreendendo que a “sala de aula é um espaço de interação em que professores mobilizam um conjunto diversificado de saberes e realizam mediações pedagógicas que possibilitem a reflexão sobre a linguagem e a imersão das crianças no universo da cultura escrita” (Macedo; Cardoso, 2022, p. 62). A fim de adaptar as propostas de atividades escolares para alfabetização e letramento ao modelo remoto, foram adotadas ferramentas tecnológicas e digitais para a interação com os estudantes que acabaram por reduzir o processo de alfabetização à realização de tarefas impressas,

além de “pedagogizar” a casa e a família visando estabelecer uma parceria com a escola. Essas são algumas estratégias que foram usadas durante o período de aulas não presenciais, entretanto insuficientes para garantir o direito à alfabetização das crianças.

O que foi considerado estratégia se tornou um desafio a ser transposto para o ensino de leitura e escrita, pois a ausência de interação presencial com a criança dificultou o processo; e a expectativa da escola de que a família assumisse uma função didática, constituindo-se como mediadora efetiva na aprendizagem, foi frustrada. “Apesar das professoras reconhecerem que os pais não são professores, quando analisam o resultado alcançado com o ensino remoto, apontam as fragilidades das famílias como um dos principais problemas” (Macedo; Cardoso, 2022, p. 66). Tal expectativa nem mesmo deveria se sustentar, pois tratava-se de uma obrigatoriedade governamental, e não familiar, de se promover o acesso de qualidade a todas as crianças à educação. Por fim, as pesquisadoras concluíram que

dentre várias constatações e conclusões da pesquisa, destacamos a mais importante: não se alfabetiza crianças a distância. A interação face a face é da natureza do processo alfabetizador; não se alfabetizam crianças sem um conhecimento especializado, alfabetizar não pode ser tarefa da família (Macedo; Cardoso, 2022, p. 66).

A pesquisa de Macedo e colaboradores apresentou o ponto de vista docente; em Belo Horizonte, foi realizada uma pesquisa considerando o ponto de vista das crianças, que privilegiadamente tinham acesso à comunicação via internet, no contexto de pandemia. Esse estudo foi apresentado em formato de relatório de pesquisa e intitulado “Infância e Pandemia na Região Metropolitana de Belo Horizonte: primeiras análises” (Silva; Luz; Carvalho, 2021) e fundamentou-se no reconhecimento dos direitos da criança de ser ouvida e de participar do debate sobre o distanciamento social. Os resultados mostraram que 82,2% das crianças participantes da pesquisa se preocupavam com o retorno das aulas presenciais e 85% delas consideravam valiosas as atividades escolares enviadas pelas professoras. As crianças exprimiram também desconforto com o ensino remoto. Observando as respostas das crianças, o Relatório aponta que:

a análise das respostas abertas permite afirmar que a escola possui um lugar central na vida das crianças e que elas o reconhecem e são capazes de expressar seus sentidos nos diferentes aspectos: as condições e a importância da aprendizagem dos conteúdos, a importância das interações cotidianas com os professores no ambiente da escola para que a aprendizagem aconteça e seja mais prazerosa e satisfatória, bem como a importância da companhia dos colegas como um fator que favorece a apreensão do que é ensinado (Silva; Luz; Carvalho, 2021, p. 65).

Provocando reflexões, o ensaio teórico “Educação e tecnologias digitais na pandemia” (2021), recentemente revisado por um novo estudo intitulado “Ciclos de precariedade: revisitando experiências de ensino pandêmicas” (2022), traz a professora Ana Elisa Ribeiro, a qual levanta questões sobre a escola antes, durante e após a pandemia. Com o retorno presencial, torna-se evidente que a escola permanece limitada em seus “ciclos de precariedade”. Ao reconhecer a preexistência das dificuldades já enfrentadas pelas escolas brasileiras e tão agravadas pela pandemia, a autora explica que

são precárias as atividades presenciais, em suas lacunas múltiplas, geralmente amenizadas pelo trabalho incansável de corpos docentes dedicados; e continuariam precárias, e talvez ainda mais, as condições das escolas brasileiras obrigadas a continuar suas atividades letivas por meio de tecnologias digitais ou eletrônicas, mediação para a qual ninguém, sequer nas escolas privadas, estava preparado (Ribeiro, 2023, p. 3).

Da citação anterior, está posta a ênfase na precariedade das atividades presenciais, considerando especificamente aquelas relacionadas ao sucesso do processo de alfabetização na perspectiva do letramento e os índices de aprendizagem que, mesmo antes da pandemia, já apresentavam suas lacunas, conforme citado no início deste trabalho. Em destaque, está também a falta de mediação didática e tecnológica no Ensino Fundamental, provocada pela interrupção das aulas.

Diante do exposto, a questão que será discutida neste texto está relacionada às crianças matriculadas no 3º ano do Ensino Fundamental em 2022, que ainda não estavam alfabetizadas. Essas crianças não tiveram acesso às aulas presenciais nos anos de 2020 e 2021, não acompanharam o ensino remoto, nem realizaram satisfatoriamente as atividades impressas.

Pretende-se apresentar uma análise dos diagnósticos realizados antes e após uma intervenção denominada Programa de Escrita Inventada (PEI), em que se evidenciam as apropriações da escrita, no que diz respeito às estruturas silábicas, feitas pelas crianças. O PEI foi desenvolvido pela pesquisadora Margarida Alves Martins, em Lisboa, Portugal, envolvendo crianças de 5 anos. No Brasil, foi desenvolvida uma pesquisa com crianças de 6 anos em processo de alfabetização, em uma escola pública de Belo Horizonte (Barbosa; Montuani, 2020; Barbosa; Matarelli, 2021; Barbosa, 2023, 2024).

No estudo de Barbosa; Montuani (2020, p.3), as autoras buscaram responder como as crianças de 6 anos se apropriam das sílabas complexas, e mostraram que “a articulação entre a escrita inventada que expõe as formas de pensamento das crianças sobre o sistema de escrita e a mediação do adulto promovem o avanço da consciência fonológica e fonêmica das crianças, potencializando o sucesso na alfabetização”. Após as sessões do PEI, do grupo investigado de quatro crianças, três delas avançaram em seu processo de escrita das sílabas complexas (CVC, CCV e CV [nasal], uma criança, apesar de não ter consolidado essas estruturas, demonstrou ter avançado no processo de apropriação da escrita. “Esses resultados evidenciam que os percursos individuais são, de certa forma, heterogêneos e com ritmos diferenciados” (Barbosa; Montuani, 2020, p.13).

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Neste estudo, será privilegiada a faceta linguística da alfabetização, uma vez que o foco é o processo de apropriação do sistema de escrita alfabética. Defende-se que a compreensão do princípio alfabético é alcançada a partir da interação da criança com a escrita, com seus pares e mediada pelo adulto. Desse modo, para a aprendizagem do sistema de escrita alfabética, explica Soares (2020, p.193), são necessárias duas funções: ler e escrever, que são desenvolvidas simultaneamente, mas inicia-se prioritariamente pela escrita. Para o desenvolvimento do princípio

alfabético, tanto na direção da leitura como na direção da escrita, é fundamental o desenvolvimento da consciência grafofonêmica, sendo essa a habilidade de relacionar letra (grafema) da palavra escrita com os sons (fonemas) da palavra falada. A composição da expressão grafofonêmica, além de indicar a existência da relação entre grafemas e fonemas, assinala, também, a existência de um caráter de interdependência e simultaneidade (Soares, 2020, p.113); é a consciência grafofonêmica em sua direção fonografêmica, ou seja, é na atividade de escrita que a consciência fonêmica se desenvolve. Isso quer dizer que, por meio da escrita, a atenção da criança é guiada para os sons da fala no nível do fonema e, por sua vez, a consciência grafofonêmica facilita a aprendizagem da escrita (Soares, 2016, p. 205).

No que se refere ao desenvolvimento infantil e à luz da Psicogênese da Língua Escrita, apropriar-se de um conhecimento “é um processo ativo de reconstrução por parte do sujeito que não pode se apropriar verdadeiramente de um conhecimento senão quando compreendeu seu modo de produção, quer dizer, quando o reconstituiu internamente” (Ferreiro e Teberosky, 1986, p.275).

A Psicogênese da Língua Escrita tem como marco conceitual a psicologia genética de Jean Piaget, ou seja, sua matriz está na teoria geral dos processos de apropriação do conhecimento. A pertinência da teoria de Piaget para compreender os processos de aprendizagem da leitura e da escrita foi investigada por Ferreiro e Teberosky, ao distingui-la, na literatura psicológica, como aquela teoria que considera o sujeito ativo na aprendizagem “que compara, exclui, ordena, categoriza, reformula, comprova, formula hipóteses, reorganiza [...] em ação interiorizada ou em ação efetiva (segundo seu nível de desenvolvimento)”. Para as autoras, “a teoria de Piaget nos permite [...] introduzir a escrita enquanto objeto de conhecimento, e o sujeito da aprendizagem enquanto sujeito cognoscente. Ela também nos permite introduzir a noção de assimilação”, que é a transformação do objeto feita pelos sistemas de construção interna do sujeito; “neste ato de transformação o sujeito interpreta o estímulo (o objeto em termos gerais), e é somente em consequência dessa interpretação que a conduta do sujeito se faz compreensível” (Ferreiro e Teberosky, 1986, p. 30).

Dessa forma, na apropriação do sistema de escrita alfabético, considerando a perspectiva da criança como sujeito cognoscente, que age e interage com o objeto de conhecimento socialmente construído, a Escrita Infantil, segundo Ferreiro (2011, p. 21-22), traça “uma linha de evolução surpreendentemente regular [...]”, distinguindo-se “três grandes períodos no interior dos quais cabem múltiplas subdivisões”, partindo da capacidade de distinção entre o modo icônico e não icônico à construção de formas diferenciadas de escrita quanto à variedade e ao número de letras, até a fonetização da escrita na forma silábica, quando “a criança começa a descobrir que as partes da escrita (suas letras) podem corresponder a outras partes da palavra escrita (suas sílabas)” (Ferreiro, 2011, p. 27). É neste último período que está o centro de investigação desta pesquisa: quando a criança, por assimilação, dirige sua atenção aos aspectos sonoros da palavra por ela escrita de acordo com o seu nível de conceitualização e apresenta, como produto, uma escrita inventada, ou seja, aquela “escrita que antecede quase imediatamente a escrita correta” (Ferreiro e Teberosky, 1986, p. 275).

Os estudos recentes de Ferreiro e Vernon (2013) e Ferreiro e Zen (2022) trazem contribuições relevantes para a compreensão das hipóteses de escrita. Entende-se que o conhecimento sobre cada nível de escrita é fundamental e direciona, neste trabalho, os critérios

para a compreensão progressiva da escrita infantil e que explicam o percurso evolutivo da criança a ser observado na análise de dados. Os recentes trabalhos das autoras mencionadas anteriormente variam em nomenclatura de acordo com a investigação e com os dados analisados, pois são os dados que permitem a reconstrução íntegra ou variada da sequência de níveis de evolução da escrita, conforme evidenciados na pesquisa matriz de Ferreiro e Teberosky (1986). Isso ocorre porque, em suas investigações, não se desconsideram as bases conceituais da psicogênese para a apropriação da escrita, na qual a criança é sujeito de conhecimento, e suas construções escritas são, em verdade, o que orienta o estabelecimento de níveis de interpretação em tarefas de escrita. Nas palavras de Emilia Ferreiro (2011, p. 87), “o mais importante não é discutir sobre as etiquetas nem discutir se as etapas são três, quatro ou seis; o mais importante, creio, é entender esse desenvolvimento como um processo e não como uma série de etapas que se seguiram umas às outras quase automaticamente”.

Então, não se aplicam níveis fixos e imutáveis, buscando enquadrar a qualquer custo as produções das crianças naqueles níveis, trazendo novos aspectos a serem analisados nas escritas das crianças e confirmando outros tantos observados na pesquisa pioneira (1986). Na pesquisa de Ferreiro e Zen (2022, p.4), as autoras destacam que é “preciso estar atento ao processo de produção, bem como à interpretação posterior da mesma criança (leitura). Assim, não há escrita sem interpretação do escrito, sendo importante ler e justificar a produção realizada.

Face ao exposto, infere-se que é incompleta e infundada uma avaliação de escrita que não considere a interação da criança com a palavra em um dado contexto de escrita; a leitura de verificação; e as particularidades das estruturas intrassilábicas do português. Ferreiro e Zen (2022, p.8) advertem sobre a consideração desses aspectos de natureza qualitativa em investigações: “Devemos prestar atenção à escrita e à leitura para compreender os conflitos que as crianças enfrentam”, e não apenas analisar o resultado em números de letras escritas nas tarefas propostas, alertando-nos que “as diferenças entre esses desenhos experimentais e as entrevistas geralmente utilizadas na perspectiva construtivista não são um detalhe, mas de natureza propriamente epistemológica” (Ferreiro; Zen, 2022, p. 12).

Desse modo, a presente pesquisa será norteadada pela nomenclatura definida por Emilia Ferreiro (2013; 2022), considerando a psicogênese da língua escrita uma teoria para os estudos sobre a apropriação da escrita, “sugerindo uma série de passos ordenados antes que a criança compreenda a natureza de nosso sistema alfabético de escrita e que cada passo caracteriza-se por esquemas conceituais específicos, cujo desenvolvimento e transformação constituem nosso principal objeto de estudo” (Ferreiro, 2011, p. 68).

No Quadro 1, será apresentada uma síntese dos níveis de escrita observados pelas autoras desde a primeira pesquisa da Psicogênese da Língua Escrita (Ferreiro e Teberosky, 1986); a pesquisa sobre a influência e o desenvolvimento da escrita na consciência fonológica (Ferreiro e Vernon, 2013) até a mais recente pesquisa realizada com crianças brasileiras (Ferreiro; Zen, 2022).

Quadro 1 – Conceitualização da escrita em diferentes publicações de Emilia Ferreiro

Pesquisa matriz publicada em 1985	Pesquisas publicadas em 2013 e 2022
-----------------------------------	-------------------------------------

Nível 1	Uso de grafismos semelhantes com traços separados (imitação da letra de imprensa) ou linhas curvas (imitação da letra cursiva); pode ocorrer correspondência figurativa com o objeto referido: a criança espera que a escrita dos nomes de pessoas seja proporcional ao tamanho (ou idade) dessa pessoa (p. 184). A leitura do escrito é sempre global (p.189).	Pré-silábico	“Estas crianças não tentam estabelecer correspondências letra-som de nenhum tipo quando escrevem, nem quando lhes é pedido que leiam suas próprias produções” (Ferreiro, Vernon, 2013, p. 203).
Nível 2	“Para poder ler coisas diferentes, deve haver uma diferença objetiva nas escritas, [...] faz falta uma certa quantidade mínima de grafismos para escrever algo” (p.189). “Porém, a correspondência entre a escrita e o nome é ainda global e não analisável” (p. 190).	Pré-fonetizante	“Corresponde a um longo período no qual as propriedades da escrita são consideradas, no entanto desvinculadas das variações sonoras na emissão oral propriamente dita”. A denominação pré-fonetizante é considerada mais correta que pré-silábico”(Ferreiro; Zen, 2022,p. 5).
		Silábico inicial	Início da correspondência entre letras e sílabas. Sequências de letras são escritas e, em seguida, tentativas de leitura sem haver uma correspondência estrita. Ora há apontamento de uma letra para uma sílaba, ora várias letras para uma sílaba (Ferreiro, Vernon, 2013). Nível intermediário porque não se caracteriza pelo esforço de reorganização cognitiva que define o silábico estrito (Ferreiro; Zen, 2022).
Nível 3	“Cada letra vale por uma sílaba. É o surgimento do que chamaremos a hipótese silábica. Com essa hipótese, a criança dá um salto qualitativo em relação aos níveis precedentes. A mudança qualitativa consiste em que: a) supera-se a etapa de uma correspondência global [...]; b) pela primeira vez, a criança trabalha claramente com a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala”(p. 193).	Silábico estrito (sem uso de letras pertinentes)	Há correspondência estrita entre as sílabas orais e as letras que escrevem, com controle de quantidade na sequência de letras. “No entanto, as letras que utilizam não são pertinentes, já que qualquer letra pode representar qualquer sílaba” (Ferreiro, Vernon, 2013, p. 203).
		Silábico estrito (com uso de letras pertinentes)	Há correspondência sistemática entre uma letra e uma sílaba oral. As letras são pertinentes para a maioria das sílabas que representam. (Ferreiro, Vernon, 2013).

Nível 4	“Passagem da hipótese silábica para a alfabética [...]. A análise sonora da palavra a ser escrita ocorre para além da sílaba; as formas gráficas fixas e estáveis (repertório de letras e nome próprio) e a leitura dessas formas sustentam a escrita e superam a hipótese silábica de que cada letra representa uma sílaba. Entendem que “escrever algo é ir representando, progressivamente, as partes sonoras [...]”, abandonando a necessidade de haver no mínimo 3 letras.	Silábico-alfabético	“Sistema de escrita aparentemente misto. Algumas vezes representam uma sílaba com uma letra, mas também começam a representar unidades intrassilábicas [...] o resultado é uma mescla de representações de sílabas e fonemas” (Ferreiro; Vernon, 2013, p. 202).
			Considerado como um nível intermediário, “duas considerações coexistem, de modo que algumas letras recebem uma interpretação silábica e outras são apenas parte de uma sílaba. A proporção entre umas e outras é variável” (Ferreiro; Zen, 2022, p. 5).
Nível 5	Há uma sistemática análise sonora dos fonemas das palavras a serem escritas, “[...] a criança se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá mais problemas de escrita, no sentido estrito” (1996, p. 219).	Alfabético	“As crianças fazem correspondências sistemáticas entre fonemas e letras, mesmo que a ortografia não seja convencional” (Ferreiro; Vernon, 2013, p. 202).
		ALFABÉTICO (CV)	“Duas letras por sílaba são adequadas para as sílabas CV (consoante seguida de vogal), mas as demais sílabas (CCV, CVC) não se resolvem facilmente. Portanto, o período alfabético também tem sua própria evolução interna, como todos os anteriores” (Ferreiro; Zen 2022, p. 6).

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Entretanto, um percurso único e padronizado para o desenvolvimento da escrita em todas as crianças e em todas as palavras que elas tentam escrever não é possível de ser traçado, pois,

apesar do progresso na escrita refletir uma lógica desenvolvimental, isto não significa que a criança domine, progressivamente, um nível de aquisição antes de alcançar o nível seguinte. Enquanto processo dinâmico, são frequentes e expectáveis oscilações, avanços e recuos entre níveis de dificuldade, que ilustram o raciocínio ativo e participativo da criança no desenvolvimento da sua própria aprendizagem (Albuquerque, 2020, p. 26).

A interpretação das escritas deverá investigar qual é, entre as variações, a predominância de relações pertinentes entre grafemas e fonemas, como também quais foram as estratégias empregadas para resolver a escrita intencionada. É fato que crianças em diferentes processos de

apropriação da escrita assumem, em ritmos diferentes, os percursos traçados pela Teoria da Psicogênese, segundo a qual, a partir de diferentes oportunidades sociais, elas podem percorrê-los de maneira mais lenta ou mais acelerada.

Outro fator que pode interferir no processo de apropriação da escrita diz respeito às estruturas silábicas. É perceptível que, nas palavras do Português brasileiro (PB), há predominância da estrutura silábica formada pelo par consoante-vogal (CV) sobre as demais estruturas silábicas complexas, ou seja, aquelas que não correspondem ao padrão CV. Cada estrutura interna de uma sílaba, unidade maior que o fonema, recebe um nome e uma função sonora que determinam seu grau de complexidade silábica. Obedecendo à seguinte hierarquia interna, temos: estrutura silábica 1: padrão silábico CV, em que “ataque e rima se identificam com fonemas” (exemplo: TE); estrutura silábica 2: ataque e rima (rima dividida em núcleo + coda), o ataque é uma consoante, o núcleo é uma vogal, acrescida de uma consoante, a chamada “coda”, formando-se, então, uma sílaba CVC (exemplo: TER); estrutura silábica 3: composta por ataque ramificado e rima, neste caso, o ataque consonântico é duplo (exemplo: TRE) (Soares, 2016, p. 192).

Da sílaba canônica derivam as sílabas complexas, conforme Miranda (2019, p. 3830): V (VC – VV / VCC e VVC), CVC – CVV (CVCC e CVVC), CCV (CCVC e CCVV/ CCVCC e CCVVC). Na consulta aos trabalhos da autora (2009; 2019) sobre a grafia de sílabas complexas, é possível depreender que a hierarquia da estrutura interna da sílaba pode implicar uma hierarquia na aprendizagem da escrita, mostrando que a criança domina progressivamente a escrita silábica na seguinte ordem: CV→V→ CVV→CVC→CCV→CCVC. Por isso, elegemos a classificação Alfabético CV para informar o momento no qual as crianças dominavam a escrita de palavras com sílabas CV; e, respaldados em Soares (2016) e Ferreiro (2022), podemos afirmar que, no processo inicial de alfabetização, a criança pode apresentar uma escrita alfabética CV com base na influência que essa estrutura tem na composição das palavras do PB.

METODOLOGIA

Após a pandemia, ao retornarem às aulas presenciais em março de 2022, constatou-se, por diagnóstico realizado em uma escola da rede estadual de Belo Horizonte, que 19 crianças de 8 anos não estavam alfabetizadas após o ensino remoto. Antes de iniciar a intervenção (PEI)⁴, foi feito um diagnóstico inicial, para conhecer os níveis de escrita das crianças, e, após a última sessão do PEI, um diagnóstico final. Os diagnósticos inicial e final foram compostos por oito palavras que apresentavam, além da estrutura CV, as estruturas silábicas: CVV, CVC, CCV, CV [nasal], contemplando palavras de um mesmo campo semântico (merenda escolar): ARROZ TEMPERADO, FEIJÃO, TROPEIRO, CARNE, CACHORRO, QUENTE, SAL.

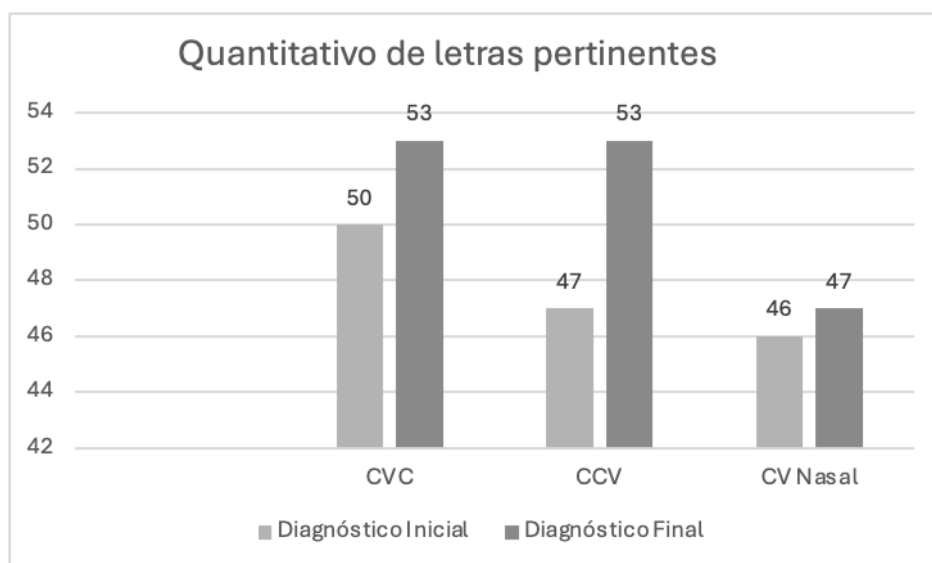
⁴ Nas sessões de intervenção do PEI, foi proposta a escrita de 24 palavras, sendo três palavras por sessão, contextualizadas a partir da leitura da história “Bom dia, todas as cores”, de Ruth Rocha. Foram realizadas oito sessões de 15 a 20 minutos, nos meses de novembro e dezembro de 2022. A pesquisa de mestrado foi registrada na Plataforma Brasil e aprovada pelo CEP em outubro de 2022, sob o número do Parecer: 5.730.658. A participação das crianças foi autorizada pelos responsáveis via Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento (TCLE) e pelas próprias crianças, mediante a assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE). (xxxxxx Dissertação de Mestrado, 2024).

Na atividade diagnóstica, o papel da pesquisadora se limitou a orientar sobre a escrita, incentivar a sua produção e solicitar a leitura, com poucas intervenções. Notou-se que a proposta de escrita sem consulta, sem condução ao adulto, parecia novidade para as crianças investigadas. Para que se sentissem seguras, fizeram-se necessárias, com muitas das crianças participantes, intervenções de encorajamento para escreverem por si mesmas, sem cópias, sem quadro, fazendo suas próprias tentativas de escrita sem um modelo. Foram selecionadas, para as atividades de diagnósticos, palavras com diversas estruturas silábicas, contudo, para fins de análise, foi feito um recorte e foram selecionadas três palavras que apresentavam, em sua composição, estruturas silábicas em ordem de complexidade. Segundo Soares (2016, p. 321), “crianças cometem significativamente menos erros em sílabas CVC [...] que em sílabas CVC, em que o C pós-vocálico é M/N (nasal) [...]” e as sílabas CCV são as mais desafiadoras. A partir desses argumentos, as análises centraram-se nas palavras compostas pelas seguintes estruturas na primeira sílaba: CVC (consoante-vogal-consoante: CARNE); CCV (consoante-consoante-vogal: TROPEIRO); CV[nasal] (consoante/vogal/nasal: TEMPERADO).

RESULTADOS

A análise das escritas individuais produzidas pelas 19 crianças antes e após o PEI seguiu dois eixos: um eixo quantitativo, que buscou a contagem dos acertos das letras corretas/pertinentes presentes na sílaba, com foco na representação das estruturas silábicas complexas CVC, CV [nasal] e CCV; um eixo qualitativo, que se centrou na discussão qualitativa da palavra escrita produzida pelas crianças, considerando as particularidades das reflexões grafonêmicas e analisando as soluções encontradas por elas para escreverem a palavra solicitada.

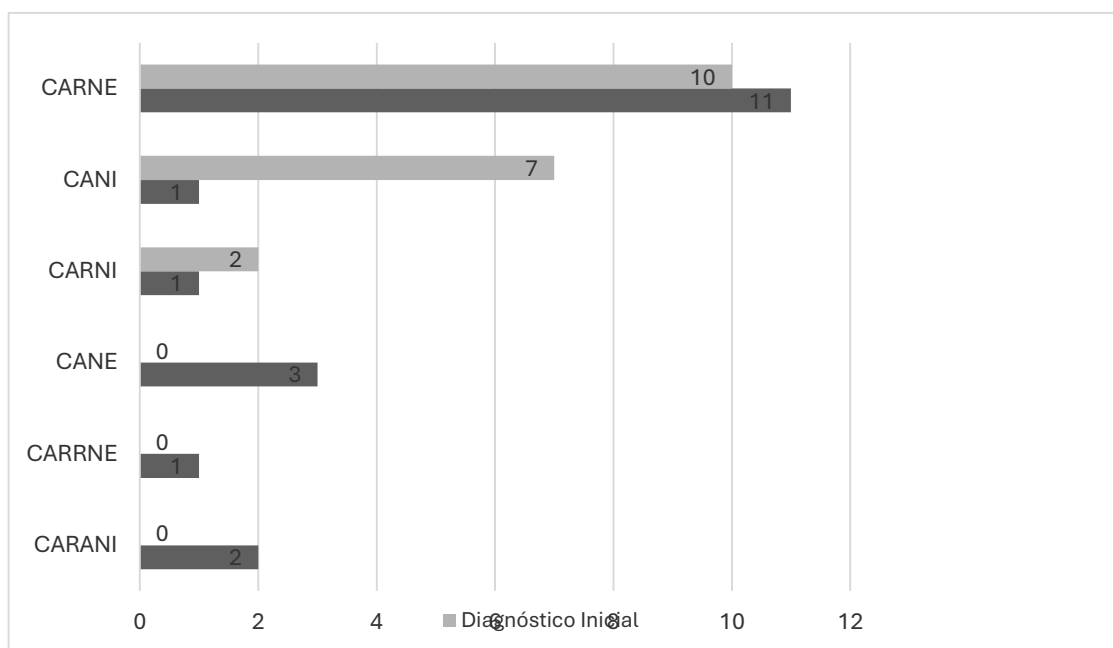
Com o objetivo de verificar os dados quantitativos sobre a apropriação da escrita de sílabas complexas, as produções originais das crianças foram contabilizadas segundo o grau de pertinência; então, para cada letra pertinentemente empregada, um ponto lhe foi atribuído, sendo, assim, avaliada em três pontos a escrita que apresentasse todos os constituintes da sílaba em análise. Multiplicando esses três pontos pelo número de 19 modelos de escrita por cada padrão silábico produzido pelas crianças participantes, obtivemos o índice de pontuação máxima igual a 57 pontos.

Gráfico 1 - Quantitativo de letras pertinentes

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Os modelos de escrita analisados foram produzidos antes e após as sessões do Programa. Conforme o Gráfico 1, no diagnóstico inicial, a quantidade de letras pertinentes na escrita de cada padrão silábico pode ser observada em ordem crescente, com mais acertos na escrita da sílaba CVC: CAR (50), em seguida, a CCV: TRO (47) e, por último, a CV [nasal]: TEM (46). Ao final do PEI, as sílabas CVC e CCV atingiram a mais alta pontuação final (53) em relação à CV [nasal] (47). Portanto, no gráfico, observamos que a estrutura CVC foi a sílaba representada com mais propriedade pela criança desde o diagnóstico inicial, pois manteve o maior número de acertos. Dessa forma, os dados gerais da pesquisa corroboram a hierarquia de aquisição dos padrões silábicos na escrita (Miranda, 2009; 2019). Com base nesses dados, observamos um progressivo domínio no sentido CVC → CCV → CV [nasal].

Após interpretarmos os dados quantitativos, iremos nos deter nos aspectos qualitativos das escritas não convencionais, revelando quais as estratégias usadas pelas crianças para resolver a escrita da sílaba não canônica, o que nos ajuda a refletir sobre o desenvolvimento da consciência intrassilábica na escrita das sílabas iniciais das palavras: **CARNE**, **TROPEIRO** e **TEMPERADO**. Começamos pelas escritas da palavra CARNE, que somam o maior número de acertos nos diagnósticos inicial e final, conforme demonstrado no Gráfico 2.

Gráfico 2 - Produções escritas da palavra CARNE

Fonte: Elaborado pelas autoras.

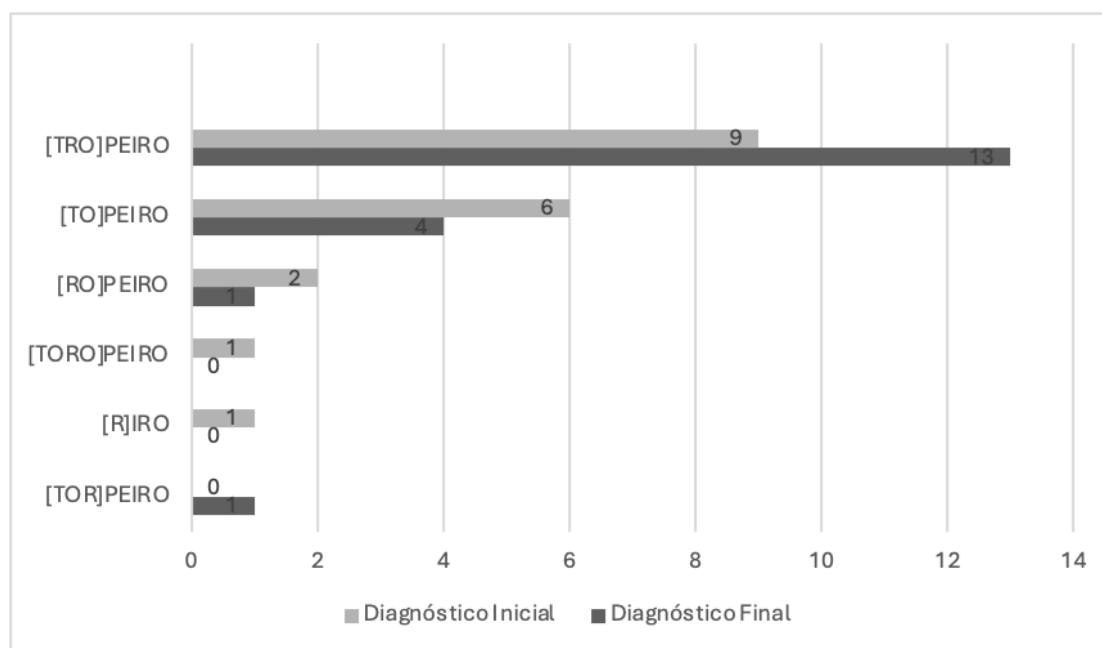
Com base na análise do Gráfico 2, observa-se que 12 crianças já acertaram a grafia da sílaba CAR no diagnóstico inicial, ou seja, antes da intervenção. Após a intervenção, 13 crianças acertaram, sendo que uma escreveu CARRNE. Isso demonstra a intenção de representar o fonema rótico⁵ ao final da sílaba, entretanto a criança “erra” por ainda desconhecer uma regra contextual que determina que o dígrafo RR seja empregado entre vogais, como em CARRO. Ainda dentro das tentativas de grafar a sílaba complexa, duas crianças percebem o som /r/, mas transformam a sílaba complexa em sílaba canônica por acréscimo de uma vogal (CARANI), revelando um estranhamento de se ter uma consoante sem a vogal, ou seja, a lógica de pensamento da criança é que todas as palavras são compostas por sílabas canônicas: uma consoante vem sempre pareada com uma vogal; e quatro crianças não grafaram a sílaba CVC.

Conforme atestam pesquisas citadas anteriormente, na sílaba, quando o R ocupa a posição da coda, ele é facilmente percebido pela criança, de forma que se tem uma sílaba CVC representada em sua pronúncia e facilmente grafada em sua escrita. Barbosa e Montuani (2020, p. 31) constataram em sua pesquisa que “o volume de interações na sessão da escrita da palavra CORDA (17) foi bem menor do que para a escrita de outras palavras: SUSTO (33) e DENTE (28)”. A expressão volume de interações utilizada pelas autoras, é no sentido de indicar que a pronúncia do fonema rótico representado pela letra R foi claramente notada e, por isso, grafada com mais assertividade, diminuindo a quantidade de questões levantadas pelas crianças acerca dessa unidade da estrutura silábica.

⁵ Soares (2016, p. 321) esclarece que róticos são uma classe de segmentos consonantais com características articulatórias heterogêneas e que se relacionam fonologicamente entre si. Tanto em português quanto em outras línguas, os róticos são associados a segmentos relacionados ao som de r”.

No Gráfico 3, será feita análise da sílaba inicial da palavra TROPEIRO, considerando o total de 19 produções. No diagnóstico inicial, nove crianças grafaram a sílaba CCV (TRO), e, no diagnóstico final, o nível de acerto subiu para 13 crianças. Nota-se que uma criança transformou a sílaba CCV em CVC (TOR) e cinco crianças transformaram a sílaba complexa em sílaba canônica, sendo que quatro escreveram TO e uma criança escreveu RO, mesmo após a intervenção. Isso demonstra que a hierarquia entre as estruturas intrassilábicas tem efeito na hierarquia da aprendizagem da escrita dessas estruturas. Estratégias semelhantes foram verificadas no estudo de Barbosa (2024), como a omissão da segunda consoante: a escrita inventada BAVO para a palavra BRAVO e a inserção de uma vogal após o B: escrita inventada BARAVO, transformando a sílaba CCV em CV.

Gráfico 3 - Produções escritas da palavra TROPEIRO



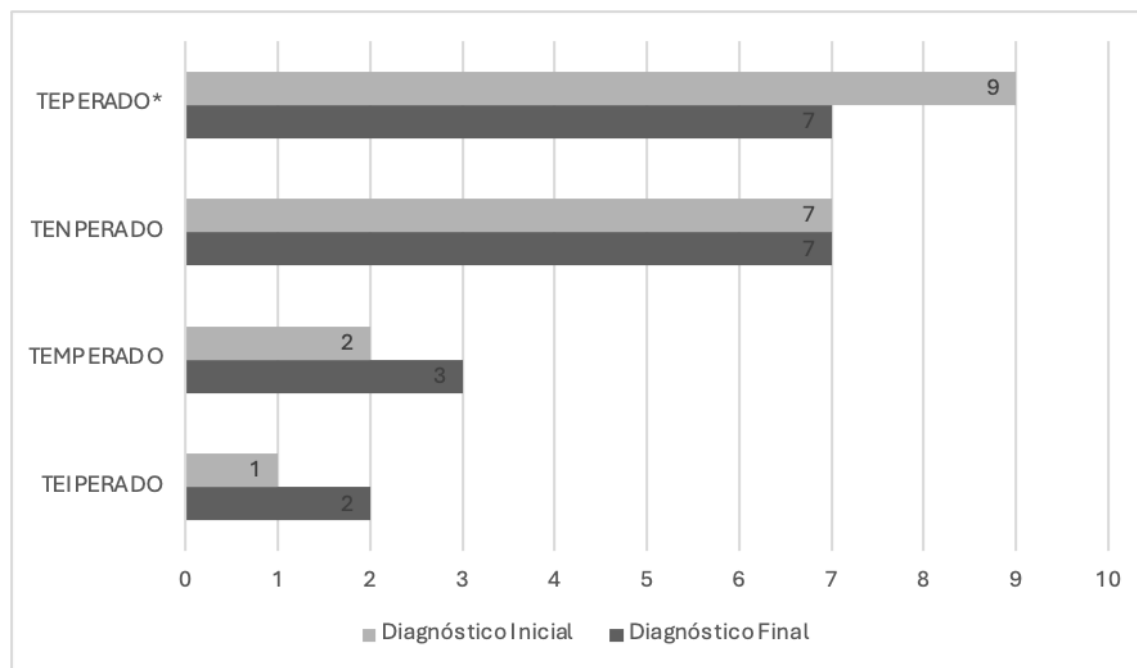
Fonte: Elaborado pelas autoras.

Para a análise das escritas inventadas da palavra cuja primeira sílaba é composta por uma consoante e uma vogal, e quando a consoante pós-vocálica é a letra M ou a N, conforme interpretação adotada por Soares (2016, p. 319), tratamos da consoante pós-vocálica como uma sílaba CV nasal e não uma CVC [nasal], pois essas letras não representam um fonema, “apenas nasalizam o núcleo da sílaba”. A representação da nasalidade é considerada como um desafio para as crianças no início do processo de alfabetização, o que é confirmado ao se analisar o Gráfico 4.

Iniciando a análise pelo diagnóstico inicial, nota-se que das 19 crianças, nove não marcaram a nasalidade. Uma criança marcou a nasalidade com a letra I, como opção vocálica para sustentação da vogal nasal, apontando que sabe que é preciso diferenciar o som na forma escrita, e nove crianças fizeram a marcação de forma pertinente (com N ou M), demonstrando que conhecem os sons dessas letras e sua função no final da sílaba; sete delas, entretanto, ainda desconhecem a regra ortográfica e usam a letra N. Após a intervenção, sete crianças ainda não

marcaram a nasalidade, duas marcaram com a letra “I” e 10 fizeram a marcação de forma pertinente com M ou N.

Gráfico 4 - Produções escritas da palavra TEMPERADO



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Magda Soares afirma que a apropriação da marcação da nasalidade é mais fácil na fala do que na escrita, cujos erros são muito frequentes na sílaba CV [nasal]: “a criança identifica, na fala, a vogal, ainda que nasalizada, e julga que com ela representa também o fonema nasal (Soares, 2016. p. 223).

Os diagnósticos sinalizam muito sobre o processo de apropriação da escrita, conferindo os resultados acima apresentados. Nessas duas oportunidades de escrita, as atividades diagnósticas, inicial e final, forneceram indícios sobre o processo de aprendizagem das sílabas complexas: CVC, CCV e CV [nasal], o que demonstra que, para as crianças investigadas, a marcação da nasalização da vogal foi o maior desafio. Quando observados em variedade (no mínimo duas oportunidades de escrita de uma mesma lista de palavras) e em conjunto com os aspectos contextuais da situação de escrita, verificamos tanto variações internas num dado nível de escrita quanto oscilações entre eles.

Em síntese, entre a atividade diagnóstica inicial, a participação das crianças nas intervenções e a atividade diagnóstica final, concluímos que, após o Programa, a quantidade de sílabas complexas escritas com pertinência aumentou de 143 para 153, crescendo o número de pontos atribuídos a cada letra pertinente na escrita das três estruturas silábicas em estudo: CVC, CCV e CV [nasal].

CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES

Neste estudo, partimos do pressuposto de que a apropriação da escrita alfabética se constrói em situações de escrita reflexiva e se potencializa em situações de aprendizagem colaborativa, e não em situações que privilegiam a cópia mecânica de palavras. Tal tese caminha na direção do marco conceitual da Psicogênese da Língua Escrita, pautada na teoria geral do conhecimento piagetiana, investigada pelas autoras Ferreiro e Teberosky (1986), que defendem o direito da criança de escrever com liberdade e autoria, dando-lhe, portanto, a possibilidade de refletir sobre a sua escrita pela leitura de verificação e, como previsto no Programa de Escrita Inventada, pelo confronto com a escrita convencional, sem que a sua produção original seja depreciada ou avaliada como insuficiente.

Ferreiro e Zen (2022, p.2), ao realizarem um estudo verificando a evolução psicogenética com crianças brasileiras, entendem que “basta abrir espaços para que as crianças escrevam sem copiar e nos atrevemos a solicitar uma leitura dessas produções, para que surjam novidades dignas de atenção”. Considerando as escritas inventadas analisadas nos diagnósticos inicial e final, procurou-se mostrar que os procedimentos didáticos de mediação e interação realizados no PEI, por meio de escritas colaborativas, contribuíram para a apropriação da escrita alfabética de sílabas complexas por crianças em diferentes níveis de aprendizagem.

Por fim, constata-se que os diagnósticos de escrita são instrumentos importantes para o processo de alfabetização e que a análise das escritas inventadas produzidas pelas crianças em diferentes momentos do processo metodológico do Programa, também são boas estratégias didáticas de acompanhamento e monitoramento da aprendizagem. Uma das crianças participantes verbalizou: “a gente tem que escrever o que a gente sabe. Tem que usar a nossa cabeça e a gente é que tem que escrever”. Quando as crianças escrevem como pensam, materializam aquilo que elas já são capazes de realizar sozinhas, ou seja, suas escritas inventadas.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Ana. **Aprender a ler, ler para aprender: o impacto diferencial da mediação didática de escrita inventada no processo de desenvolvimento emergente da literacia**. 2020. 324 p. Tese (Doutorado em Psicologia) – ISPA, Instituto Universitário, Portugal, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/781>. Acesso em: 10 out. 2024.
- ALVES MARTINS, Maria Margarida d'Orey; SALVADOR, Liliana; FERNÁNDEZ, Manuel. Montanero. “Otro niño lo escribió así”. Ayuda educativa y resultados de actividades de escritura inventada. **Revista de Educación**, n. 377, p. 1-55, 2017. Disponível em: <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antteriores/2017/377/377-7.html>. Acesso em: 11 abr.2023.
- BARBOSA, Valéria. Escrita colaborativa, interação e mediação pedagógica na alfabetização. **Revista Poíesis**, Tubarão, Santa Catarina, v. 18, n. 33, p. 105-112, 2024. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poesis/article/view/20209/19249>. Acesso em: 31 mai. 2024.
- BARBOSA, Valéria. A faceta linguística da alfabetização: escrita inventada e apropriação do princípio alfabético por crianças de 6 anos. **Revista Brasileira de Alfabetização**, São Paulo, n.

20, p. 1-12, 2023. Disponível em:

<https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/771>. Acesso em: 11 fev.2025.

BARBOSA, Valéria; MATARELLE, Tarsis. Escrita inventada e alfabetização: interações entre crianças de 6 anos e a mediação do adulto. In: MONTUANI, Daniela (org.). **Grupo de pesquisa em alfabetização e o programa de escrita inventada**. Belo Horizonte: UFMG/FaE/Ceale, 2021. Disponível em:

<https://www.ceale.fae.ufmg.br/files/uploads/Not%C3%ADcias/LIVRO%20GPAPEI%20%5B5.5%5D.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2025.

BARBOSA, Valéria; MONTUANI, Daniela Freitas de Brito. 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. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/NXPdVxWqfpZhcsJLtjQJM/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 fev. 2025.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, SEB, 2017.

BRASIL. **Publicada portaria de realização do Saeb 2021**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021. Disponível em:

<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/saeb/publicada-portaria-de-realizacao-do-saeb-2021>. Acesso em: 30 ago. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Divulgados microdados do Saeb 2021**. Brasília, DF. Disponível em:

<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/saeb/divulgados-microdados-do-saeb-2021>. Acesso em: 14 ago. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Alfabetiza Brasil. Resultados Apresentação Saeb 2021**. Brasília, DF. Disponível em:

<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/alfabetiza-brasil/resultados->. Acesso em: 15 ago.2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Alfabetiza Brasil. A avaliação da alfabetização no Saeb**. Brasília, DF. Disponível em:

<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/alfabetiza-brasil/resultados->. Acesso em: 18 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Compromisso Nacional Criança Alfabetizada**. Contexto. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada/contexto>. Acesso em: 14 ago. 2023.

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: 11 fev. 2025.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1986.

FERREIRO, Emilia; VERNON, Sofia. Desenvolvimento da escrita e consciência fonológica: uma variável ignorada na pesquisa sobre consciência fonológica. In: FERREIRO, Emilia. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito**: seleção de textos de pesquisa. São Paulo: Cortez, 2013. p. 191-217.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes; CARDOSO, Andre Luíz Janzkovisk. Alfabetização das crianças na pandemia da covid-19 no Brasil: uma análise estatístico-descritiva. In: MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes (org.). **Retratos da alfabetização na pandemia da Covid-19**. Resultados de uma pesquisa em rede. São Paulo: Parábola, 2022.

MIRANDA, Ana Ruth Moresco. A grafia de estruturas silábicas complexas na escrita de crianças das séries iniciais. In: PINHO, Sheila Z. (org.). **Formação de Educadores**: o papel do educador e sua formação. São Paulo: Unesp, 2009, p.409-426. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/geale/files/2010/11/A-grafia-de-es-truturas-sil%C3%A1bicas-complexas-na-escrita-de-crian%C3%A7as-das-s%C3%A9ries-iniciais.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2023.

MIRANDA, Ana Ruth Moresco. As sílabas complexas: fonologia e aquisição da linguagem oral e escrita. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v.16, n. 2, p. 1-24, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2019v16n2p3825>. Acesso em: 28 jul. 2023.

RIBEIRO, Ana Elisa. Educação e tecnologias digitais na pandemia: ciclos da precariedade. **Cadernos de Linguística**, v. 2, n. 1, p. 1-16, 2021. Disponível em: <https://cadernos.abralin.org/index.php/cadernos/article/view/270>. Acesso em: 27 jul. 2023.

RIBEIRO, Ana Elisa. Improviso, ensaio e expansão: reflexões sobre escola e educação pós-pandemia. **A Cor das Letras**. Revista digital dos Programas de Pós-Graduação do Departamento de Letras e Artes da UEFS, Feira de Santana, v. 23, n. 3, p. 317-325, set.-dez. 2022. Disponível em: <https://cadernos.abralin.org/index.php/cadernos/article/view/682/835>. Acesso em: 27 jul. 2023.

SILVA, Isabel Oliveira; LUZ, Iza Rodrigues; CARVALHO, Levindo Diniz. **Infância e pandemia na região metropolitana de Belo Horizonte**: primeiras análises. Belo Horizonte: UFMG/FAE/NEPEI, 2021.

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

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

SOARES, Magda. **Como fica a alfabetização e o letramento durante a pandemia?** Entrevista no canal Futura. 08 set. 2020. Disponível em: <https://www.futura.org.br/como-fica-a-alfabetizacao-e-o-letramento-durante-a-pandemia/>. Acesso em: 20 jun. 2022.

UNICEF. **Cenário da Exclusão Escolar no Brasil – um alerta sobre os impactos da pandemia da Covid-19 na Educação**. 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil>. Acesso em: 24 mar. 2022.

UNICEF. **Perdas de aprendizagem com a covid-19 podem custar a esta geração de estudantes quase US\$ 17 trilhões em ganhos durante a vida**. 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/perdas-de-aprendizagem-com-covid-19-podem-custar-a-esta-geracao-de-estudantes-ganhos-durante-a-vida>. Acesso em: 24 mar. 2022.

Recebido em: 24 de fevereiro de 2025

Aprovado em: 25 de abril de 2025