

## **Intervenções na aprendizagem da escrita: uma experiência no Programa Residência Pedagógica**

### **Interventions in writing learning: an experience in the Pedagogical Residence Program**

### **Intervenciones en el aprendizaje de la escritura: una experiencia en el Programa de Residencia Pedagógica**

Paula Cristina Almeida de Almeida Rodrigues<sup>1</sup>

Sabrina Ribeiro<sup>2</sup>

**Resumo:** Este artigo propõe analisar uma experiência de intervenção pedagógica que aconteceu no âmbito do Programa Residência Pedagógica (UFOP/CAPES). O objetivo foi compreender como que uma estudante que já possuía certo domínio da escrita de palavras compostas por sílabas simples, se apropriou da escrita de palavras compostas por sílabas complexas. Ressalta-se que as dificuldades em relacionar os fonemas - grafemas em relações regulares e irregulares de escrita foram trabalhadas a partir de intervenções que tiveram como ponto de partida os resultados de uma avaliação diagnóstica da escrita. Essas intervenções possibilitaram a reflexão da estudante sobre a própria escrita, sobre os erros ortográficos que cometia, assim como o seu desenvolvimento na aprendizagem da escrita alfabética.

**Palavras-chave:** Programa Residência Pedagógica; ensino e aprendizagem da escrita; intervenções pedagógicas.

**Abstract:** This article proposes to analyze an experience of pedagogical intervention that took place within the scope of the Pedagogical Residency Program (UFOP/CAPES). The objective was to understand how a student who already had a certain mastery of writing words composed of simple syllables, appropriated the writing of words composed of complex syllables. It is noteworthy that the difficulties in relating phonemes - graphemes in regular and irregular writing relations were worked on from interventions that had as a starting point the results of a diagnostic evaluation of writing. These interventions enabled the student to reflect on her own writing, on the spelling mistakes she made, as well as her development in learning alphabetic writing.

**Keywords:** Pedagogical Residency Program; teaching and learning of writing; pedagogical interventions.

**Resumen:** Este artículo se propone analizar una experiencia de intervención pedagógica que ocurrió en el ámbito del Programa de Residencia Pedagógica (UFOP/CAPES). El objetivo fue comprender cómo un estudiante que ya tenía cierto dominio de la escritura de palabras compuestas por sílabas simples, se apropiaba de la escritura de palabras compuestas por sílabas complejas. Se destaca que las dificultades en la relación fonemas - grafemas en las relaciones regulares e irregulares de escritura fueron trabajadas a partir de intervenciones que tuvieron como punto de partida los resultados de una evaluación diagnóstica de escritura. Estas intervenciones permitieron a la alumna reflexionar sobre su propia escritura, sobre las faltas de ortografía que cometió, así como sobre su desarrollo en el aprendizaje de la escritura alfabética.

**Palabras clave:** Programa de Residencia Pedagógica; enseñanza y aprendizaje de la escritura; intervenciones pedagógicas.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Ouro Preto

<sup>2</sup> Universidade Federal de Ouro Preto

## Introdução

Neste artigo apresentamos uma experiência de ensino e aprendizagem da língua escrita que aconteceu no subprojeto “Alfabetização e Letramento nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental” que compôs o Projeto Institucional da Universidade Federal de Ouro Preto no âmbito do Programa Residência Pedagógica (CAPES/UFOP). As ações do programa foram implementadas no ano de 2020 com término em 2022, período em que ocorreu o fechamento das escolas e o início das aulas remotas devido a pandemia da Covid-19.

As atividades do subprojeto em questão foram desenvolvidas em três escolas-campo de um município do estado de Minas Gerais. A experiência a ser relatada aconteceu em uma das escolas públicas que integrou o subprojeto, mais especificamente, na turma do terceiro ano do ensino fundamental, que era composta por doze estudantes. Além das aulas remotas da turma ministradas pela preceptora (professora regente da turma), as residentes (alunas do curso de Pedagogia) realizaram, em alguns momentos, encontros síncronos individuais com as crianças. Para esses encontros síncronos individuais foi elaborada uma proposta de intervenção pedagógica no intuito de trabalhar as dificuldades de aprendizagem na alfabetização apresentadas em avaliações diagnósticas aplicadas na turma. Através das escritas espontâneas de palavras e, também, de uma frase, foi possível verificar o nível de compreensão da escrita em que se encontravam as crianças. Consideramos que os resultados da avaliação diagnóstica são aliados no trabalho docente no sentido em que orientam o professor sobre as dificuldades e habilidades dos estudantes.

O conceito de alfabetização que fundamenta este trabalho foi desenvolvido por Soares (2020), conforme apresenta-se a seguir:

Processo de apropriação da ‘tecnologia da escrita’, isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades – necessárias para a prática da leitura e da escrita: domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética e das normas ortográficas; habilidades motoras de uso de instrumentos de escrita (lápiz, caneta borracha...); aquisição de *modos de escrever* e de *modos de ler* – aprendizagem de uma certa postura corporal adequada para escrever ou ler, seguindo convenções da escrita, tais como: a direção correta da escrita na página (de cima para baixo, da esquerda para a direita); a organização espacial do texto na página; a manipulação correta e adequada dos suportes em que se escreve e nos quais se lê – livro, revista, jornal, papel etc. (SOARES, 2020, p. 27).

O conjunto de técnicas, procedimento e habilidades, necessárias para a aprendizagem inicial da língua escrita representa uma das facetas de inserção no mundo da escrita, que Soares

(2016) define como a faceta linguística, designada como alfabetização. As outras duas facetas, nomeadas de faceta interativa e faceta sociocultural, são consideradas como letramento, compreendido neste trabalho como “o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita” (SOARES, 2000, p. 44).

Para este artigo selecionamos um trabalho de intervenção pedagógica que foi realizado por residentes do curso de Pedagogia com uma única aluna da turma do terceiro ano do Ensino Fundamental. Essa aluna participava das aulas remotas ministradas pela professora preceptora e participou, também, dos encontros síncronos individuais planejados pelas residentes. A partir da análise das escritas espontâneas das palavras e da frase, observamos que embora a estudante tivesse alcançado a fase alfabética<sup>3</sup>, apresentava alguns erros ortográficos na escrita. Conforme nos apresenta Soares (2020), na fase alfabética da escrita ainda “falta à criança aprender a escrever de acordo com regras e irregularidades básicas da ortografia da língua, em que as relações fonema-letra não são sempre *unívocas*, isto é, a cada fonema nem sempre corresponde uma só letra” (SOARES, 2020, p. 143). Almeida e Morais (2022), também colaboram com essa reflexão ao dizerem que “os aprendizes após chegarem à hipótese silábica, têm de descobrir outras relações fonema-grafema que exigem uma reflexão além do princípio alfabético inicial [...], de modo a poderem superar várias dificuldades ortográficas” (p. 7).

Nesse sentido, elaborou-se um projeto de intervenção pedagógica no intuito de iniciar o aprendizado da ortografia. Esse projeto foi desenvolvido em um período de três meses por meio de aulas remotas com a efetiva participação da aluna. Durante os encontros, observou-se que a aluna apresentava dificuldades na escrita de palavras com sílabas que fogem do padrão consoante - vogal (CV), que na estrutura silábica da ortografia do português são consideradas como sílabas simples. A estudante compreendia que as sílabas simples não eram as únicas presentes nas palavras, mas ela ainda não dominava a ordem e quantidade correta das letras quando tinha que escrever as sílabas complexas, compostas, por exemplo, de consoante + consoante + vogal, ou seja, uma sílaba CCV.

Esse contexto de aprendizagem nos levou a pensar sobre os primeiros momentos do processo de alfabetização, quando a criança tem maior acesso a palavras compostas por sílabas simples e iniciamos uma reflexão de como essa experiência influencia no decorrer do processo. Algumas práticas pedagógicas privilegiam atividades vinculadas aos métodos sintéticos para

---

<sup>3</sup> A fase alfabética é um dos níveis de desenvolvimento da escrita definidos por Ferreiro e Teberosky (1999). As autoras nos apresentaram, basicamente, quatro níveis de desenvolvimento da escrita: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. Sendo que este último constitui o final da evolução, quando a criança já “compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever” (p. 219).

alfabetizar, partindo do pressuposto de que a criança não pode ter contato com palavras de diferentes estruturas silábicas no início do processo de alfabetização e desconsidera as vivências das crianças com a escrita alfabética.

Portanto, por meio do presente estudo, procuramos compreender como a estudante que dominava a escrita de palavras compostas por sílabas canônicas, se apropriou da escrita de palavras compostas por sílabas complexas. Para isso, foi necessário analisar os resultados da avaliação diagnóstica, as dificuldades apresentadas pela estudante durante as aulas e as intervenções realizadas para que ela pudesse superar as dificuldades. A seguir faremos a descrição e análise desse processo de ensino e aprendizagem da língua escrita, vivenciado no subprojeto “Alfabetização e Letramento nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental” do Programa Residência Pedagógica.

Trata-se de um relato de experiência elaborado com base nas pesquisas de abordagem qualitativa. Segundo Godoy (1995), esse tipo de pesquisa tem como característica analisar o contexto e os dados coletados para que o evento estudado seja compreendido (GODOY, 1995). Para esse estudo, analisamos documentos de um banco de dados criado durante o desenvolvimento do Programa Residência Pedagógica que continha as atas e gravações das reuniões pedagógicas, os planejamentos das aulas ministradas pelas residentes, roteiros de observações das aulas ministradas pela preceptora da turma, os resultados da avaliação diagnóstica, propostas de atividades de ortografia e alguns livros literários.

### **O aprendizado da escrita ortográfica**

Conforme já foi apresentado neste texto, elaboramos para a turma do terceiro ano uma avaliação diagnóstica, realizada por todas as crianças frequentes nas aulas remotas da preceptora. A proposta era que as crianças fizessem uma escrita espontânea, e para isso foram selecionadas as seguintes palavras<sup>4</sup>: *coelho, cenoura, pequeno, crescer, pirraça, gol, jogador, farinha, canjica, mágico, anzol, enxada, flecha, guitarra, segredo*. Além disso, propomos a escrita da seguinte frase: *O serrote cortou o tronco que estava na floresta*.

Escolhemos palavras compostas por diversas estruturas silábicas, no intuito de averiguar as hipóteses levantadas pelas crianças acerca da escrita ortográfica. Na língua portuguesa as palavras são compostas por diferentes estruturas silábicas, divididas em simples e complexas,

---

<sup>4</sup> As palavras foram selecionadas conforme os padrões silábicos das sílabas do português. O objetivo foi analisar a escrita de palavras com diferentes estruturas silábicas, simples ou complexas.

as simples são formadas por uma consoante e uma vogal (CV), as demais estruturas pertencem ao grupo das sílabas complexas.

No quadro abaixo apresentamos a escrita da estudante para as palavras e frase que foram ditadas:

**Quadro 1:** Resultado da Avaliação diagnóstica: escrita de palavras e frases

PALAVRAS ESCRITAS	FRASE ESCRITA
COELIO CENOURA PEQUENO CRECE PIRASA GOU JOGADO FARIA CAZICA MÁGICO OZOU EXADA LEXA GITARA SEREDO	O SEROTE COTOU O ROCO DA AVORI ETAVA NA LORETA.

Fonte: Banco de dados do subprojeto “Alfabetização e Letramento nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental” do Programa Residência Pedagógica (CAPES/UFOP).

Como podemos observar, as palavras escritas de forma correta pela estudante foram: cenoura, pequeno e mágico. As palavras escritas com erros ortográficos foram: coelio, crece, pirasa, gou, jogado, faria, cazica, ozou, exada, lexa, gitara, seredo. Além de erros ortográficos presentes nas palavras que compõe a frase ditada como em: serote, cotou, roco, avori, etava, loreta. Esses erros foram analisados conforme as relações regulares e irregulares presentes na ortografia do português, apresentadas por Soares (2020). De acordo com a autora, as relações regulares são regidas por regras ortográficas e as relações irregulares não possuem regras que possam estabelecer a representação ortográfica correta.

Soares (2020), define quatro categorias de correspondências fonema-grafema na ortografia do português e que podem ter implicações no processo de alfabetização, são elas: *relações regulares fonema-grafema consoantes*; *relações regulares contextuais-consoantes*; *relações irregulares fonema – grafema – consoantes*; *relações fonema-grafema - vogais*. A seguir apresentaremos uma breve definição dessas relações regulares e irregulares.

As *relações regulares fonema-grafema consoantes* são aquelas em que cada fonema é representado por uma única letra e que cada letra é representada por um único fonema. Quando as crianças começam a aprender sobre essa relação é comum que tenham dificuldade de diferenciar consoantes que se igualam pelo ponto de articulação e se diferenciam pela vibração

ou não das pregas vocais. As consoantes que vibram, quando na pronúncia são associadas a uma vogal, são as sonoras: P, T e F. As consoantes que não vibram ou vibram menos, quando na pronúncia são associadas a uma vogal, são as surdas: B, D e V.

As representações dos dígrafos NH e LH também são classificadas por Soares (2020) como *relações regulares fonema-grafema consoantes*. Destaca-se que o dígrafo LH é uma dificuldade comum, não relacionada a uma dificuldade fonológica, como aquela da discriminação entre consoantes surdas e sonoras, pois a criança consegue identificar na fala os fonemas que pronuncia. Por exemplo, na pronúncia do dígrafo LH seguido pelas vogais A e O, é comum que os falantes da língua portuguesa pronunciem LI, como em MARAVILIA por MARAVILHA. Essa relação se torna irregular para o aprendiz, assim ele terá que memorizar a regra para obedecer a norma ortográfica.

Segundo Soares (2020), nas *relações regulares contextuais - consoantes*, alguns fonemas são representados por mais de uma letra, dependendo do contexto linguístico e para cada contexto há uma regra. No entanto, muitas vezes, as crianças não conhecem essas regras, o que mostra a necessidade de intervenções pedagógicas adequadas a serem desenvolvidas para que a criança se torne capaz de inferir as regras existentes. Como no caso das normas ortográficas para usos de C e QU e do G e GU, além do uso correto do grafema R nas sílabas.

As regras ortográficas começam a perder espaço em situações de escrita do português com *relações irregulares fonema - grafema - consoantes*, em que um mesmo fonema pode ser representado por vários grafemas, sem que haja normas para a representação correta. Conforme Soares (2020), esse fator torna a ortografia do português apenas relativamente transparente, pois apesar das regras estarem presentes nas relações regulares, existem irregularidades arbitrárias que impedem a ortografia de ser transparente.

Por último, a autora apresenta as *relações fonema - grafema - vogais* e explicita que além dos fonemas consonantais, os fonemas vocálicos também geram dificuldades na escrita. Nas turmas de alfabetização, geralmente, se repete que as vogais são 5 e elas são apresentadas na modalidade oral como *a, é, i, ó, u*, ignorando-se inclusive a modalidade nasal. Porém, na verdade na língua portuguesa as vogais representam 12 fonemas vocálicos. Além desses fatores, a influência da fala interfere na aprendizagem do uso das vogais, pois devido aos diferentes dialetos presentes nas regiões do Brasil, algumas letras são substituídas na fala, como a letra E e I em CHAVI por CHAVE.

No Quadro 1 é possível perceber que a estudante apresentou dificuldades tanto nas relações regulares quanto nas relações irregulares, sendo que algumas palavras apresentam

erros que podem ser classificados nas duas relações. Devido às ocorrências dos erros e da possibilidade de trabalhar as regras ortográficas sistematicamente, os erros de *relações regulares fonema – grafema consoantes* e *relações regulares contextuais – consoantes* foram privilegiados no planejamento das aulas individuais.

### **Experiências de regência no Programa Residência Pedagógica**

O planejamento das aulas individuais tinha o objetivo de sanar as dificuldades identificadas na avaliação diagnóstica, correspondentes às relações regulares na ortografia do português, além de trabalhar na perspectiva do letramento. Conforme nos orienta (SOARES, 2020), “alfabetização e letramento devem acontecer de forma interdependentes” (p. 38). O Currículo Referência de Minas Gerais<sup>5</sup> também foi usado como referência na elaboração do planejamento, pois era o documento utilizado pela preceptora para o planejamento das aulas com a sua turma, assim garantimos que as aulas individuais tivessem relação com as aulas da preceptora.

Inicialmente, foram elaborados uma sequência de cinco encontros síncronos de sessenta minutos, via plataforma do *Google Meet*. No decorrer das aulas, algumas alterações no planejamento foram necessárias. Esse planejamento passou a ser de nove encontros, devido ao bom envolvimento e desenvolvimento da estudante durante as atividades, além da ocorrência de alguns feriados, do período de férias e de problemas com a conexão da Internet, em alguns momentos. Os encontros tiveram os seguintes objetivos: compreender textos de diferentes gêneros; identificar finalidades e funções da leitura a partir do reconhecimento do suporte, do gênero e da contextualização do texto; conhecer usos e funções sociais da escrita; dominar as relações regulares entre fonemas e grafemas, que são dependentes do contexto. As habilidades do Currículo de Referência de Minas Gerais selecionadas para compor o planejamento foram: ler e escrever palavras com correspondências regulares contextuais entre grafemas e fonemas – c/qu; g/gu; r/rr; s/ss; o (e não u) e e (e não i) em sílaba átona em final de palavra – e com marcas de nasalidade (til, m, n); ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, VC, VV, CVV, identificando que existem vogais em todas as sílabas; ler e escrever corretamente palavras com os dígrafos lh, nh, ch.

<sup>5</sup> Currículo referência de Minas Gerais, 2018. Disponível em: <http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/20181012%20-%20Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%AAncia%20de%20Minas%20Gerai%20vFinal.pdf>.

Segundo Soares (2020), o objetivo dos diagnósticos é de encontrar as dificuldades dos alunos e os erros permitem à professora planejar as intervenções, mas para um diagnóstico justo é necessário ter metas definidas. Assim, é possível inferir que as metas possibilitam um processo de ensino e aprendizagem justo, desenvolvido a partir do diagnóstico de habilidades e dificuldades, permitindo o planejamento das intervenções, composto pelos objetivos e conteúdos das aulas. A avaliação diagnóstica nos mostrou que a aluna escreveu algumas palavras compostas por sílabas fora do padrão canônico (consoante vogal – CV), apenas com duas letras, mantendo o padrão silábico CV como: PIRASA por PIRRAÇA; LEXA por FLECHA; GITARA por GUITARRA; SEREDO por SEGREDO; SEROTE por SERROTE; ROCO por TRONCO; LORETA por FLORESTA.

A partir dessa análise elaboramos uma aula, no primeiro momento realizamos a leitura do poema “As Maluquices do H”, de Pedro Bandeira. Após a realização da leitura literária, foram explorados os aspectos lúdicos do poema e a brincadeira proposta pelo autor a partir de uma seleção de palavras escritas com a letra H. Observamos que a aluna interagiu com as residentes e teve uma boa compreensão do poema.

Após a atividade de leitura e compreensão do poema pedimos a aluna que escrevesse duas listas de palavras com a letra H, a primeira com palavras que apresentassem dígrafos NH e a segunda lista com palavras que continham o dígrafo LH. No momento da escrita da palavra COELHO a estudante omitiu a primeira letra e escreveu apenas pela via CV e V, ela escreveu COEHO por COELHO.

No entanto, observamos que essa dificuldade na escrita não impedia a leitura correta de palavras compostas por sílabas complexas. Durante a realização de um jogo online desenvolvido pelas residentes, no qual a aluna via a imagem e depois tinha de selecionar a escrita correta da palavra de acordo com a imagem, a estudante raramente apresentava dificuldade, selecionando a escrita correta. O jogo foi desenvolvido de forma interativa, permitindo que a estudante e as residentes participassem juntas. Nos momentos em que as residentes jogavam, ou seja, tinham que escolher a escrita correta da palavra, a estudante contribuía através de reflexões sobre qual seria a resposta correta. É importante ressaltar que foram definidos alguns critérios para a escrita incorreta das palavras selecionadas para o jogo: escrita da palavra representando a fala; escrita da palavra sem a presença da letra H; escrita da palavra mudando a ordem convencional da letra H na sílaba.

Segundo Brandão, Ferreira, Albuquerque e Leão (2009), os jogos na alfabetização “podem ser poderosos aliados para que os alunos possam refletir sobre o sistema de escrita, sem



necessariamente, serem obrigados a realizar treinos enfadonhos e sem sentido (p. 13)”. Seguindo as contribuições das autoras, concluiu-se que o jogo desenvolvido foi uma ótima alternativa para trabalhar as dificuldades apresentadas pela estudante, considerando que o recurso foi pensado de acordo com as necessidades da criança, em relação à aprendizagem do sistema de escrita.

Em outras aulas síncronas individuais em que o foco foi o uso da letra R também identificamos alguns padrões de dificuldade na escrita de sílabas complexas. Por exemplo, as palavras TRATOR, BRAÇO, BRACINHO, PRATO foram escritas como RATOR, RAÇO, RASINHO, RATO, omitindo mais uma vez a primeira consoante da sílaba complexa. No entanto, a palavra FRONHA foi escrita corretamente, o que nos levou a elaborar duas hipóteses: a primeira, que a estudante está compreendendo o uso do R em sílabas complexas; a segunda, de que a palavra foi memorizada. Um fator que reforça a primeira hipótese é a escrita das sílabas NHA em FRONHA e NHO em BRACINHO. Esses dígrafos foram trabalhados em aulas anteriores, com foco na letra H. Mostrando, assim, a apropriação da criança do uso da letra H nas sílabas CCV e, talvez, a influência dessa aprendizagem no uso da letra R, nas sílabas de mesmo padrão.

De acordo com Soares (2020), apesar da dificuldade na escrita de sílabas complexas por crianças em processo de alfabetização, as sílabas com padrão V ou VC são compreendidas com menos dificuldade, provavelmente, pela facilidade em identificar o fonema vocálico. Como mostrou a escrita pela aluna da palavra COEHO por COELHO. A última sílaba foi escrita de forma inadequada, mas as duas primeiras sílabas (CO e E) corretamente.

Observamos que no decorrer das intervenções, a estudante avançou na escrita de palavras com sílabas complexas, mas continuava errando, sobretudo, as sílabas de padrão CCV como na escrita da palavra BILHETE, em que escreveu BIHELTE. Nota-se uma certa dificuldade em estabelecer a ordem correta das letras, colocando a letra que deveria vir primeiro no terceiro lugar, escrevendo HEL por LHE. De acordo com Soares (2020), na aprendizagem da escrita de sílabas CCV é comum as crianças omitirem a segunda consoante “(para *dragão* escrevem DAGÃO) ou a troca de posição da segunda consoante (DARGÃO – o padrão CVC é mais fácil) ou ainda a conversão da sílaba CCV em duas sílabas CV (DARAGÃO)” (p. 180).

Ressaltamos que as intervenções são parte fundamental do processo de ensino e aprendizagem, desde que sejam realizadas a partir de necessidades reais, ou seja, das dificuldades do sujeito e não uma imposição de conteúdos sobre o sujeito. A ação de intervir deve ocorrer onde a criança tem condições de desenvolver o potencial para alcançar um novo

aprendizado, esse local de ação é o que Vigotski (1991) chama de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

A zona de desenvolvimento proximal provê psicólogos e educadores de um instrumento através do qual se pode entender o curso interno do desenvolvimento. Usando esse método podemos dar conta não somente dos ciclos e processos de maturação que já foram completados, como também daqueles processos que estão em estado de formação, ou seja, que estão apenas começando a amadurecer e a se desenvolver (VIGOTSKI, 2007, p. 98).

Portanto, a intervenção deve acontecer nesses processos que estão em estado de formação, possibilitando o desenvolvimento potencial de aprendizagem da criança. O desenvolvimento e aprendizagem são partes diferentes de um mesmo processo, um impulsiona o outro. Por isso a importância de planejar intervenções a partir da dificuldade da criança, pois são as dificuldades que apontam qual caminho percorrer e, sobretudo, como percorrer esse caminho.

No intuito de sanar as dificuldades que envolviam a escrita de palavras com estruturas silábicas complexas, a estudante foi levada a refletir e a reelaborar suas hipóteses em relação a escrita, realizando a leitura das palavras escritas por ela, associando a escrita de palavras conhecidas com novas palavras, além de ser estimulada a discriminar visualmente os erros em palavras com sílabas complexas. Por exemplo, na palavra DIHENIRO (dinheiro), a estudante identificou o erro através da leitura e reflexão sobre a fala e a forma como escreveu, mas na palavra RASINHO (bracinhos), foi necessário fazer associação com uma palavra conhecida. A palavra conhecida pela estudante e utilizada para fazer associação foi BRASIL. A criança percebeu que as duas palavras eram pronunciadas com sons iniciais iguais, em seguida foi questionada sobre como ficaria a escrita das duas palavras, já que os sons eram iguais. Percebendo que os fonemas produzidos pelas primeiras sílabas das palavras eram iguais, logo a criança conseguiu inferir a escrita correta da sílaba BRA.

Destaca-se ainda, que durante os encontros individuais, trabalhamos com poemas e trava-línguas. Nos poemas, foram abordadas questões interpretativas do gênero e do assunto do texto, o trabalho com trava-línguas foi voltado para brincadeiras com palavras, como sugere o gênero. Momentos de leitura foram muito importantes, tornando as aulas mais prazerosas. Além disso, esses momentos contribuíram para o desenvolvimento do hábito da leitura e das capacidades de interpretação dos textos.

## Considerações finais

Sabemos que a criança aprende em várias circunstâncias, pois o processo de aprendizagem é inerente à vida humana. Desde pequenos aprendemos a nos comunicar, seja através do choro e com o passar do tempo por expressões, sinais, fala ou pela escrita. No entanto, nem todas as formas de comunicação acontecem de forma orgânica é necessária uma atenção maior na aprendizagem, como é o caso da escrita. Apropriar-se da escrita não é uma tarefa simples, tanto para quem aprende, como para quem ensina, pois dentro deste sistema há várias normas, então é comum que a criança tenha dificuldade diversas. Essas dificuldades estão relacionadas a compreensão do que as letras representam e, também, a compreensão de como elas representam os sons da fala.

Concluimos que as dificuldades da estudante para escrever palavras com sílabas complexas são comuns no processo inicial de alfabetização, ainda mais em casos em que a aprendizagem inicial é restrita a palavras compostas por estruturas silábicas canônicas. A aprendizagem do sistema de escrita alfabética, por si só, não é simples e restringir esse processo a palavras com um único padrão silábico o torna ainda mais difícil, pois a criança desde sempre tem contato com palavras do português com diferentes estruturas silábicas. Ressaltamos que o ensino da alfabetização exige metodologias que coloquem o estudante no centro, com reflexões constantes sobre as habilidades a serem desenvolvidas e as dificuldades que podem surgir. Um processo de ensino e aprendizagem em que as demandas dos estudantes são colocadas no centro é o mais justo e uma forma dos educadores garantirem uma educação que possibilite o desenvolvimento integral da criança.

## Referências

ALMEIDA, Tarciana Pereira da Silva; MORAIS, Artur Gomes de. **Jogos para ensinar ortografia: ludicidade e reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi Alves *et al.* **Jogos de alfabetização**. Brasília: MEC; Recife: UFPE/CEEL, 2009.

FERREIRO; Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Trad. D. M. Lichtenstein; L. Di Marco e M. Corso. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **RAE - Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?lang=pt> Acesso em 16 de junho de 2022.

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

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

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. 2 reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. COLE, M. *et al.* (org.); 7ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007, p. 87-105.

### **Sobre as autoras**

**Paula Cristina Almeida de Almeida Rodrigues**: Mestre e doutora em Educação pela UFMG. Professora Adjunta da Universidade Federal de Ouro Preto e professora do curso de Pedagogia. Vice-líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Práticas na Alfabetização e na Inclusão em Educação.  
*E-mail*: paula.rodrigues@ufop.edu.br

**Sabrina Ribeiro**: Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Ouro Preto.  
*E-mail*: sabrinaribeiro236@gmail.com