

Bases cognitivas da escrita inicial: a importância da fluência em escrita

Cognitive foundations of early writing: the importance of writing fluency

Fundamentos cognitivos de la escritura inicial: la importancia de la fluidez en la escritura

WAGNER FERREIRA ANGELO¹

NAKITA ANI GUCKERT MARQUEZ²

DALVA MARIA ALVES GODOY³

RESUMO: Considerando a escrita como um dos seis componentes para a alfabetização, este artigo tem como objetivo discutir a importância da fluência em escrita, em nível lexical, para o processo inicial de alfabetização e, conseqüentemente, para o ensino. Para tanto, apresenta teoricamente as bases cognitivas da habilidade de escrita, seu desenvolvimento e habilidades que a compõem, com destaque para a importância da fluência em relação à qualidade da codificação.
PALAVRAS-CHAVE: Fluência em escrita; aprendizagem da escrita inicial; alfabetização.

ABSTRACT: Considering writing as one of the six literacy components, this article aims to discuss the importance of fluency in writing, at a lexical level, for the initial literacy process and, consequently, for teaching. To this end, it theoretically presents the cognitive bases of writing ability, its development, and the skills that comprise it, highlighting the importance of fluency and the quality of coding.

KEYWORDS: Writing fluency; initial writing learning; early literacy.

RESUMEN: Considerando la escritura como uno de los seis componentes de la alfabetización, este artículo tiene como objetivo discutir la importancia de la fluidez en la escritura, a nivel

1. Universidade do Estado de Santa Catarina.
2. Instituto Federal Catarinense.
3. Universidade do Estado de Santa Catarina.

léxico, para el proceso inicial de alfabetización y, en consecuencia, para la enseñanza. Para ello, presenta teóricamente las bases cognitivas de la capacidad de escritura, su desarrollo y las habilidades que la componen, destacando la importancia de la fluidez y la calidad de la codificación. PALABRAS CLAVE: Fluidez en la escritura; aprendizaje inicial de la escritura; alfabetización.

INTRODUÇÃO

A alfabetização é um processo central no desenvolvimento educacional e social, desempenhando um papel crucial na formação de cidadãos capazes de participar ativamente na sociedade. Nesse contexto, a escrita emerge como uma habilidade essencial, pois não só facilita a comunicação, mas também permite ao indivíduo organizar e expressar suas ideias de maneira estruturada e coerente. A escrita integra-se aos seis componentes fundamentais para a alfabetização, juntamente com a consciência fonêmica, a instrução fônica sistemática, a fluência em leitura oral, o desenvolvimento do vocabulário e a compreensão de textos. Assim como os demais componentes mencionados, sua consolidação é resultado do progresso nas habilidades e nos conhecimentos associados à alfabetização, conduzindo ao pleno desenvolvimento da literacia (PNA⁴, 2019). Cada uma dessas competências contribui para a formação integral do leitor-escritor, sendo a fluência na escrita particularmente importante, especialmente nas fases iniciais do processo de alfabetização.

A consolidação da escrita inicial requer o desenvolvimento de diversas habilidades, entre as quais a transcrição se destaca. A habilidade de transcreever, composta pela mútua relação das habilidades de grafar e ortografar uma palavra manualmente (JUEL; GRIFFITH; GOUGH, 1986), exige não apenas o conhecimento das regras ortográficas, mas também a coordenação motora necessária para a escrita. O domínio dessas competências possibilita que o aprendiz se torne um escritor autônomo, capaz de produzir textos com precisão e agilidade, características indispensáveis para alcançar fluência na escrita (KIM, 2024).

No entanto, o desenvolvimento da fluência em escrita vai além da capacidade de transcrição. Envolve um processo cognitivo complexo, no qual o estudante precisa integrar diferentes conhecimentos e habilidades de forma automatizada, permitindo-lhe

4. Apesar de revogado pelo Decreto nº11.556 de 2023, o PNA (Plano Nacional de Alfabetização) será tratado neste trabalho enquanto uma política de alfabetização que, assim como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), abordou sobre a importância da fluência em escrita. Por essa razão, o PNA servirá como fonte bibliográfica necessária à construção da compreensão acerca da fluência em escrita desenvolvida neste artigo.

focar na elaboração e na comunicação de ideias, em vez de se concentrar nos aspectos mecânicos da escrita. Dessa forma, a fluência em escrita inicial, particularmente no nível lexical, desempenha um papel fundamental no progresso do estudante para estágios mais avançados de escrita, nos quais a atenção pode ser direcionada à estruturação de textos mais complexos (ABBOTT; BERNINGER; FAYOL, 2010).

Com base nessa discussão, o presente trabalho tem como objetivo explorar e analisar a importância da fluência em escrita inicial, em nível lexical, no processo de alfabetização de estudantes brasileiros. A partir de uma análise teórica, o estudo busca demonstrar como a compreensão do desenvolvimento da fluência em escrita pode contribuir para a qualificação da prática pedagógica dos profissionais da educação básica, especificamente os alfabetizadores.

Para fins de estruturação textual – e ancorado nas ciências da psicolinguística, da psicologia cognitiva e da educação –, este artigo abordará as bases cognitivas da escrita inicial, a aprendizagem e a fluência em escrita em nível lexical, do ensino da escrita e, por fim, tecerá algumas considerações finais.

BASES COGNITIVAS⁵ DA ESCRITA INICIAL

Escrever é de fundamental importância para todas as pessoas, pois o seu exercício acarreta múltiplos benefícios, como possibilitar que um estudante aprenda determinados conteúdos ao conectar ideias fragmentadas em sua mente em um único texto escrito (GRAHAM; PERRIN, 2007). Em contraste, a falta de proficiência na escrita – ou um aprendizado deficitário – pode desencadear uma série de dificuldades, tanto na vida escolar quanto na inserção profissional futura (MACARTHUR; GRAHAM, 2016). Em um mundo letrado, ser habilidoso em escrever representa um diferencial frente aos usos socialmente difundidos da escrita, desde a execução de tarefas simples, como a assinatura de documentos, até a realização de atividades complexas, como a redação de contratos.

Por essa razão, apesar das tímidas investigações sobre o assunto, os estudos sobre a escrita são relevantes para o ambiente escolar, pois são importantes

5. As bases cognitivas descritas neste trabalho pressupõem os conhecimentos e (sub)habilidades ligados ao processamento da escrita de uma palavra. Com isto, não se está, de forma alguma, negligenciando os pressupostos socioculturais, histórico-críticos, dentre outras ciências, implicados na compreensão holística da formação de um leitor/escritor. Está-se propondo a discussão sobre um recorte do processo de alfabetização, especificamente vinculado às ciências cognitivas.

para a prática pedagógica ao fornecer estratégias para trabalhar essa habilidade de forma a aprimorar seu aprendizado (POLLO; TREIMAN; KESSLER, 2015; RODRIGUES; MALUF, 2021).

Por intermédio das pesquisas de cunho cognitivo, sabe-se que a escrita não é adquirida de forma natural como a fala, a qual se desenvolve por meio da interação entre as pessoas nos mais diversos espaços sociais e culturais (DEHAENE, 2012). Em verdade, a escrita é uma decorrência da confluência de um conjunto de (sub) componentes interdependentes e complementares entre si (HAYES, 1996) que viabilizam a textualização e a acessibilidade em relação à leitura do pensamento humano (ALVES; HAAS, 2012).

Esses (sub)componentes – ou (sub)habilidades – cognitivos que determinam a aprendizagem da escrita podem ser representados por diferentes modelos teóricos, como os propostos por Hayes (2012), Ellis (2016), Berninger e Winn (2006) e Juel, Griffith e Gough (1986), entre outros. Se tomado para análise, o modelo de Juel e colaboradores (1986), pode ser considerado um modelo simples de compreensão da aprendizagem da escrita em relação a outros modelos mais complexos, como o de Berninger e Winn (2006).

O modelo simples de escrita é composto pelas habilidades de ideação e de transcrição. A primeira habilidade, de ideação, versa sobre a geração e o planejamento de ideias sobre o que alguém deseja escrever em relação a determinado assunto, cuja realização depende de alguns conhecimentos linguísticos, como o conhecimento vocabular e o de gênero textual (RITCHEY, *et al.*, 2016). Por sua vez, a segunda habilidade, a de transcrição, envolve a codificação do pensamento em um texto escrito decorrente do funcionamento cooperativo de sub-habilidades de cunho ortográfico e motor (MACARTHUR; GRAHAM, 2016). Em outras palavras, o transcrever contempla a relação integrada da codificação ortográfica (representação mental de uma palavra) com a codificação fonológica e os componentes do sistema (psico)motor (RITCHEY *et al.*, 2016) responsáveis pela realização da escrita em sua forma concreta no papel.

O modelo não tão simples de escrita também engloba as habilidades de ideação/geração textual e de transcrição do primeiro modelo, mas adiciona os processos autorregulatórios e a memória de trabalho como parte de seus elementos constituintes (KIM *et al.*, 2018). Tem-se, portanto, neste segundo modelo, o acréscimo de processos cognitivos mais sofisticados/complexos.

Segundo Léon (2021), a autorregulação é responsável por gerenciar as demandas cognitivas (afetiva e atencional) do estudante de modo a conduzi-lo ao

cumprimento de certos objetivos, como, por exemplo, em se tratando do contexto escolar, aprender. Além disso, a autorregulação é composta por seis funções executivas, destacando-se três principais: memória de trabalho (para lidar com informações verbais e/ou visuais), controle inibitório (para inibir comportamentos indesejados) e flexibilidade cognitiva (para flexibilizar o pensamento e/ou ações).

É curioso destacar que, dentre todas as habilidades que compõem ambos os modelos, a habilidade de transcrição se sobressai perante as demais. Isso se deve ao fato de ela demandar do estudante em estágio inicial de aprendizagem da escrita um alto grau de processamento cognitivo para ser realizada, o que acarreta inviabilidade ou dificuldade no processamento de funções cognitivas mais sofisticadas/complexas envolvidas na escrita (BERNINGER, 1999; GRAHAM, 1999; MACARTHUR; GRAHAM, 2016).

É por esta razão que a habilidade de transcrição é considerada central à aquisição inicial da escrita (BERNINGER *et al.*, 1992), destacando a necessidade de sua automatização no período inicial da alfabetização (KIM *et al.*, 2018), uma vez que, conforme destaca Correa (2019), a consolidação dessa habilidade é basilar para que os diferentes níveis mais avançados de escrita se desenvolvam.

Uma vez que a transcrição se apresenta como a habilidade mais significativa para o desenvolvimento da escrita, e sua composição engloba a habilidade de grafar associada à de ortografar, faz-se necessário conhecer o desenvolvimento de cada uma dessas habilidades durante o aprendizado inicial da escrita.

APRENDIZAGEM E FLUÊNCIA EM ESCRITA EM NÍVEL LEXICAL

De acordo com a BNCC (2017), o domínio da escrita, ou a autonomia em escrever, é um objetivo central na fase de alfabetização, pois, conforme indicado pela PNA (2019), esse domínio está associado à capacidade de produzir uma escrita precisa e adequada – seja de palavras familiares ou não – sem a necessidade de intervenção de um mediador. Portanto, cabe à educação escolar assegurar a consolidação da aprendizagem da escrita de maneira progressiva e satisfatória, garantindo que o estudante desenvolva, entre outras habilidades, a fluência na escrita (BNCC, 2017; PNA, 2019).

A fluência na escrita é abordada pela BNCC (2017) como parte integrante do conjunto de competências essenciais para a alfabetização. Segundo a Base, essa fluência deve ser desenvolvida ao longo do ensino fundamental, de modo a fazer com que a criança passe a “[1]er, escutar e *produzir textos* orais, *escritos* e multissemióticos que

circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade” (BNCC, 2017, p. 87, destaque nosso). Por sua vez, a PNA considera relevante à alfabetização o desempenho das crianças em “[...] ler e escrever palavras com precisão e fluência, dentro e fora de textos” (BRASIL, 2019, p. 19, destaque nosso).

O destaque à fluência tanto na BNCC quanto na PNA é evidente. No entanto, parece plausível à problematização quanto à isomorfia entre leitura e escrita e a consequente caracterização da fluência para ambas as habilidades. Assim, apesar de a relação entre ler e escrever ser considerada por alguns estudiosos como isomórfica (FITZGERALD; SHANAHAN, 2000; GRAHAM, 2020; SHANAHAN, 2006) – significando que elas compartilham de habilidades linguístico-cognitivas das mais básicas às mais complexas (BERNINGER *et al.*, 2002; CORREA, 2019) –, para Ehri (2000) essa isomorfia é parcial, significando que a escrita apresenta suas particularidades que a definem e a distinguem da leitura.

De modo geral, muitas são as discussões a respeito da definição de fluência que, dependendo do escopo literário e científico, pode apresentar divergências, excecionando-se alguns elementos fundantes do termo, como a suavidade, a ocorrência desenfreada e inconsciente em desempenhar uma ação. Para a alfabetização, ler fluentemente envolve o uso integrado, e sem esforço, de diferentes (sub)habilidades constituintes da leitura a ponto de se tornarem conhecimentos automáticos e inconscientes. Como consequência, o domínio dessas (sub)habilidades afeta o leitor de modo a reorientar a sua atenção para o sentido armazenado em sua memória semântica a partir de um fluxo contínuo da decodificação pelo sistema visual à compreensão pelo sistema semântico (BIANCAROSA; SHANLEY, 2016).

Por outro lado, para que consiga escrever qualitativa e quantitativamente bem, ao fim dos anos iniciais, as crianças precisarão minimamente adquirir fluência em escrita em diferentes níveis, seja no nível sublexical (da letra), no lexical (da palavra), no da sentença (da frase) ou no discursivo (do texto) (RITCHEY, *et al.*, 2016; PNA, 2017).

De todos esses níveis de escrita, o nível da palavra se destaca como um marcador global de proficiência inicial em escrever (RITCHEY, *et al.*, 2016). Esse nível de escrita é geralmente visto como decorrente de um componente motor habilidoso, pois resulta do comportamento/desempenho em grafar do escrevente (NOTTBUSCH; WEINGARTEN; SAHEL, 2007). Em outras palavras, passar as ideias estruturadas na mente para um texto escrito é função da habilidade de transcrição (RITCHEY, *et al.*, 2016), cuja realização, como mencionado na seção anterior, é feita por intermédio do uso das habilidades de ortografia e grafia, adquiridas no processo de alfabetização.

A saber, a escrita começa a se desenvolver com a descoberta do princípio alfabético que viabiliza a apropriação das regras de correspondência entre fonemas e grafemas (MALUF, 2010; PNA, 2019). O domínio dessa relação fonogrfêmica resulta na codificação intencional dos sons da fala em sinais gráficos (as letras e suas combinações grfêmicas).

Em outras palavras, o aprendiz aprende a manipular os fonemas, as letras (discriminando-as) e as suas possíveis associações fonológicas (os seus valores sonoros), formando combinações de segmentos fônicos em sílabas (MORAIS, 2014). Além disso, ele também reconhece a identidade de cada letra a partir de seu modo de produção (cursiva ou não), da tipografia (sua forma, fonte), da função lexical e da textual (maiúscula ou minúscula), características estas consideradas por Ehri e Roberts (2006) e por Justi e Pollo (2019) como componentes do conhecimento das letras (ou identidade das letras).

Uma vez consciente do princípio alfabético, o estudante passa a ser sistematicamente orientado quanto à decodificação (para a leitura) e à codificação (para a escrita) de palavras, o que facilita a aquisição e o aprimoramento do léxico mental ortográfico, ou seja, as representações ortográficas das palavras. Dessa forma, o estudante aprende as regras do código escrito e as armazena na memória, permitindo que ele as recupere de forma ágil e precisa durante a leitura ou escrita, demonstrando assim a automatização desses processos (SHARE, 2008; MORAIS, 2014).

Com isto, pode-se afirmar que a (de)codificação decorre do gradual conhecimento estabelecido pelo estudante sobre o código ortográfico da língua, reque-rendo, para tanto, um ensino explícito, a prática leitura/escrita de textos e o acompanhamento da qualidade dessa leitura/escrita pelo professor desde o início do processo de aprendizagem (MORAIS, 2014).

A qualidade na escrita (codificação) inicial é alcançada na medida em que a fluência no reconhecimento das palavras (leitura) é aprimorada, dado que ler habilmente contribui com a produção de uma escrita sem erros (BERNINGER *et al.*, 2002). Ou seja, a chamada decodificação alfabética, por força da correspondência estabelecida entre grafemas e fonemas, permite ao leitor identificar e armazenar progressiva e rapidamente o estabelecimento de representações ortográficas na mente (SHARE, 2008), a serem utilizadas também para a escrita das palavras.

Dentre outras, as três condições primárias relativas à escrita descritas anteriormente – a saber: o princípio alfabético, a codificação e a representação ortográfica –, acessadas primeiramente durante o aprendizado da leitura (e aprofundadas com

o decorrer do seu desenvolvimento pela prática da escrita), de acordo com Moraes (2014), fornecem os fundamentos necessários para que o estudante aprenda a escrever.

Complementarmente à aquisição inicial das três condições primárias compartilhadas entre leitura e escrita, a habilidade motora em grafar/traçar letras também é essencial para a aquisição e desenvolvimento da escrita. De acordo com Berninger e colaboradores (2002), em relação ao aprendizado da ortografia, a habilidade motora em grafar as letras é inicialmente aprendida de modo independente. É com o ensino da escrita manuscrita no 1º ano do ensino fundamental que ambas as habilidades de ortografar e de grafar passam a ser usadas de modo cooperativo.

Essa cooperação se deve ao acionamento do conhecimento das letras (ou identidade das letras, como mencionado anteriormente) e de como esse conhecimento passa a ser representado por grafemas responsáveis pela estruturação das palavras em forma de unidades ortográficas recordadas (BERNINGER *et al.*, 2002) após serem memorizadas (LONGCAMP; ZERBATO-POUDOU; VELAY, 2005) no decorrer da escrita de palavras.

A cooperação mútua entre ortografia e grafia é considerada pelos pesquisadores como um fator determinante na formação de escritores (MACARTHUR; GRAHAM, 2016). Essa interação entre ortografia e grafia possibilita ao estudante, no nível lexical, manipular, relacionar e armazenar fonemas e letras em diversas combinações e sequências grafêmicas, permitindo-lhe estruturar mentalmente uma palavra e, em seguida, transcrevê-la manualmente de forma precisa.

Uma vez ciente do processo de aprendizagem da escrita inicial, cabe ao professor alfabetizador planejar práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da fluência em escrever.

O ENSINO DA ESCRITA, ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Considerado um dos elementos-chave no sucesso da educação, o professor alfabetizador tem em sua função de ensinar um papel de destaque na sociedade (PNA, 2019). É por essa razão que se espera que a formação desse profissional esteja alinhada a bases científicas sólidas para o exercício da docência (MORAIS, 2014), pois cabe à escola, por intermédio do professor, o ensino das habilidades e competências necessárias à produção textual ligadas à alfabetização. A psicologia cognitiva oferece um rico arcabouço teórico para a compreensão dos processos mentais envolvidos na aprendizagem da escrita. A partir dessa perspectiva, o ensino da escrita deve ser

visto como um processo que envolve a construção e a automatização de diversas habilidades cognitivas, desde as mais básicas, como o reconhecimento de letras e sons, até as mais complexas, como a organização e a expressão de ideias em um texto (BARRERA; MALUF, 2003; MALUF, 2010).

Em outras palavras, se uma educação alfabetizadora eficaz implica escritores proficientes (MALUF; SARGIANI, 2015), pressupõe-se que seus aprendizes dominem as (sub)habilidades ligadas à escrita. Segundo Ritchey e colaboradores (2016), o levantamento das (sub)habilidades que conduzem ao desenvolvimento inicial da escrita contribuem na seleção e na construção de propostas pedagógicas interventivas eficazes para a consolidação da habilidade de escrever. Essas intervenções levam em consideração, por exemplo, um ensino intencional com vistas ao domínio da grafia e da ortografia (vinculados inicialmente à escrita das letras e da palavra), progressiva e qualitativamente refletindo na geração textual e em outras demandas cognitivas, como a autorregulação, necessárias à escrita proficiente em níveis de sentença e do discurso. Além disso, ainda segundo Ritchey e colaboradores (2016), para a consolidação dos conhecimentos/habilidades demandados pela escrita, a prática em escrever precisa ser recorrente e com base em pequenas produções, havendo um balanceamento entre as instruções explícitas do professor e a escrita autônoma do estudante.

Assim, em se tratando do aprendizado da habilidade de ortografia, um trabalho pedagógico voltado ao desenvolvimento da fluência em escrita inicial ensinará sistematicamente o estudante a reconhecer as correspondências fonografêmicas e, conseqüentemente, grafofonêmicas, relativas ao princípio alfabético. Para tanto, faz-se necessário trabalhar a consciência fonêmica em ordem crescente de dificuldade em relação às letras do alfabeto, conforme explana Scliar-Cabral (2023), tendo em vista a sua relação grafêmica que pode ser: a) regular, no caso da correspondência de um para um, ou seja, um fonema para um grafema, como em /f/ para “f”; b) irregular, ao se ter mais de uma possível correspondência entre fonema e grafema, como em /ʃ/, /ks/, /z/ e /s/ para “x”; e c) dependente de contexto, nos casos em que a posição do grafema em uma palavra independe de uma regra, como em /s/ para “c” em “cinema”.

Cabe salientar que, para além da prática da escrita, a prática da leitura também auxilia na memorização das estruturas ortográficas da língua, sendo a fluência em leitura favorável ao aprimoramento da habilidade de escrita. É a partir do domínio de um maior vocabulário, adquirido e reforçado também pela prática da leitura, que o estudante conseguirá aludir ao seu conhecimento de mundo e usá-lo para a

compreensão e expressão de suas interpretações a respeito de suas experiências e dos acontecimentos sócio historicamente difundidos.

Para a escrita inicial, o princípio alfabético leva ao reconhecimento e ao armazenamento na memória das estruturas ortográficas da língua e, com o tempo e o exercício dessas correspondências, as estruturas ortográficas (ir)regulares e dependentes de contexto do português vão se consolidando na mente do estudante. Assim, ele aprenderá, gradualmente, os aspectos de codificação da língua portuguesa.

Além das habilidades mencionadas, a consciência morfológica, definida como a habilidade de refletir e manipular as menores unidades de significado das palavras (os morfemas), também pode contribuir para a escrita ortográfica correta das palavras, especialmente em contextos de ambiguidade fonográfica. A análise da estrutura morfológica das palavras, a identificação de raízes e afixos, e a compreensão das relações morfossintáticas fornecem pistas valiosas para a escolha da grafia adequada. Em palavras com grafias ambíguas ou desconhecidas, a consciência morfológica possibilita realizar inferências e reflexões sobre os morfemas constituintes, guiando o escritor na seleção da grafia correta e promovendo a autonomia na superação de desafios ortográficos. Assim, o desenvolvimento da consciência morfológica não apenas enriquece o léxico do aprendiz, mas também o capacita a escrever com maior precisão e segurança, consolidando sua competência linguística (MARQUEZ, 2023).

Por conseguinte, ao passo que aprende mais e mais sobre o princípio alfabético e as regras ortográficas de escrita que compõem o sistema alfabético do português brasileiro, paralelamente, o estudante também desenvolve a habilidade de grafar. O desenvolvimento da grafia envolve a coordenação motora fina, a percepção espacial e a memória visual, e requer um ensino sistemático e progressivo que leve em conta a complexidade dos movimentos e a forma das letras.

No ensino da habilidade de grafar, é fundamental que o trabalho pedagógico voltado ao desenvolvimento da fluência na escrita inicial considere, de forma sistemática, uma progressão gradual na dificuldade e na frequência das atividades relacionadas ao traçado das letras. A esse respeito, de acordo com Scliar-Cabral (2014; 2021) e Scliar-Cabral e Heining (2023), é necessário levar o estudante a pensar sobre a letra a ser escrita ao considerar, por exemplo: i) o seu traçado (a saber, com um semicírculo e um traço é possível formar a letra “b”); ii) o seu tamanho (por haver distinção entre maiúsculas e minúsculas, respectivamente, a escrita pode modificar, no caso de “B” e “b”, ou não, no caso de “C” e “c”); iii) o seu distanciamento (a escrita de palavras pressupõe um limite de espaço entre elas e, no caso da escrita não cursiva, as letras têm

um espaço mínimo entre si); iv) o seu alinhamento no papel (respeitando as linhas superior, central e inferior do caderno/folha de papel designadas para a produção escrita, considerando-se que algumas letras quase ultrapassam o limite superior ou o inferior, como, respectivamente, o fazem, por exemplo, as letras Q, R, T e L, bem como as letras “p”, “q”, “g” e “f”, cursivas); e v) a sua direcionalidade (o movimento da escrita do português ocorre da esquerda para a direita).

Complementa o ensino do traçado motor das letras a forma como o estudante segura o lápis, em movimento de pinça com uma força adequada no movimento de escrita, que é feito de maneira suave sob o papel, fazendo com que a ideia (em nível de palavra) pensada passe a ser expressa por escrito.

A prática da escrita manual, a partir de atividades que estimulem a precisão, a velocidade e a legibilidade, contribui para que o estudante automatize os movimentos e possa se concentrar na expressão de suas ideias. O uso de diferentes recursos e estratégias, como jogos, atividades lúdicas e tecnologias digitais, pode tornar o processo de aprendizagem mais motivador e significativo. A prática da escrita, tanto em atividades guiadas pelo professor quanto em momentos de produção textual autônoma, possibilita a consolidação das habilidades ortográficas e grafomotoras do estudante. Além disso, o desenvolvimento da capacidade de planejar, monitorar e avaliar o próprio desempenho, contribui para que o estudante se torne um escritor independente e competente. O professor pode auxiliar nesse processo, incentivando o estudante a definir metas, estabelecer estratégias e revisar suas próprias escritas de forma crítica e reflexiva.

Em suma, sob a perspectiva da psicologia cognitiva, o ensino da escrita pode ser compreendido como um processo que envolve a construção e automatização de diversas habilidades cognitivas. A compreensão dos processos mentais subjacentes à aprendizagem da escrita capacita o professor a planejar e implementar práticas pedagógicas que possibilitem ao estudante adquirir e consolidar as competências necessárias para escrever de forma autônoma, precisa e fluente, contribuindo assim para o pleno desenvolvimento dessa habilidade, essencial para a comunicação e o aprendizado ao longo da vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento inicial da escrita representa um marco social na vida do estudante por possibilitar a expressão de suas ideias. É por esta razão que o

aprendizado consolidado dessa habilidade precisa ocorrer desde os primeiros anos do período escolar.

Como discutido no decorrer deste trabalho, a habilidade de escrever pode se manifestar em diferentes níveis, sendo o lexical – caracterizado pela habilidade de transcrever, que envolve conhecimentos/(sub)habilidades relativos aos fonemas, grafemas e suas relações, bem como à ortografia e à escrita manual (grafia) – particularmente significativo para o desempenho satisfatório em níveis mais avançados, como o discursivo, conforme destacado nos PNCs (1997). Portanto, promover a fluência na escrita no nível lexical se mostra pertinente à prática pedagógica.

Quanto mais fluente (acurado e veloz) é o desempenho inicial em escrita, tão igualmente benéficas serão as contribuições que esta habilidade propiciará em termos de desenvoltura social para escrever. No entanto, diferentemente da habilidade de leitura (que ocorre mais rapidamente), para se chegar à proficiência em escrita, é necessário que as habilidades de ortografia e de grafia (escrita manual), mobilizadas para escrever, atinjam níveis minimamente satisfatórios de seu domínio pelo estudante.

Por fim, o baixo número de investigações voltadas à escrita se mostra uma promissora oportunidade para novos achados científicos (RODRIGUES e MALUF, 2021). Dentre outros aspectos, situa-se nesse caldeirão de possibilidades investigativas a fluência em escrita em todos os seus níveis. Portanto, pesquisadores e profissionais da educação podem se debruçar para avançar nas contribuições educacionais sobre essa temática a fim de contribuir com uma prática pedagógica ainda mais qualificada sobre o ensino-aprendizagem da escrita em todo o país.

REFERÊNCIAS

- ABBOTT, R. D.; BERNINGER, V. W.; FAYOL, M. Longitudinal relationships of levels of language in writing and between writing and reading in grades 1 to 7. **Journal of Educational Psychology**, v. 102, n. 02, p. 281, 2010.
- ALVES, R. A.; HAAS, C. Especial Issue: Writing and cognition, in Honor of John R. Hayes: Editors' Introduction. **Written Communication**, v. 29, n. 03, p. 239-243, 2012.
- BARRERA, S. D.; MALUF, M. R. Consciência Metalinguística e Alfabetização: Um Estudo com Crianças da Primeira Série do Ensino Fundamental. **Psicologia: reflexão e Crítica**, v. 13, n. 3, p. 491-502, 2003.
- BERNINGER, V. W. Coordinating transcription and text generation in working memory during composing: Automatic and constructive processes. **Learning Disability Quarterly**, v. 22, p. 99-112, 1999.

- BERNINGER, V. W.; ABBOTT, R. D.; ABBOTT, S. P.; GRAHAM, S.; RICHARDS, T. Writing and reading: Connections between language by hand and language by eye. **Journal of Learning Disabilities**, v. 35, n. 1, p. 39-56, 2002.
- BERNINGER, V. W.; WINN, W. D. Implications of advancements in brain research and technology for writing development, writing instruction, and educational evolution. *In*: MACARTHUR, C.; GRAHAM, S.; FITZGERALD, J. (Org.). **Handbook of writing research**. New York: Guildford Press, 2006. p. 96-114.
- BERNINGER, V. W.; YATES, C.; CARTWRIGHT, A.; RUTBERG, J.; REMY, E.; ABBOTT, R. Lower-level development skills in beginning writing. **Reading and Writing**, v. 4, n. 3, p. 257-280, 1992.
- BIANCAROSA, G.; SHANLEY, L. What is fluency? *In*: CUMMINGS, K. D.; PETSCHER, Y. (Org.). **The fluency construct – Curriculum-Baed Measurement Concepts and Applications**. Florida: Springer, 2016. p. 1-18.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de alfabetização. **PNA Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC/SEALF, 2019.
- CORREA, J. O aprendizado da escrita e suas dificuldades. *In*: SPINILLO, A. G.; CORREA, J. (Org.). **A escrita de textos por crianças – Limites, possibilidades e implicações educacionais**. v. 3. São Paulo: Vetor, 2019. p. 151-171.
- DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura – Como a ciência explica nossa capacidade de ler**. Porto Alegre: Penso, 2012.
- EHRI, L. C. Learning To Read and Learning To Spell: Two Sides of a Coin. **Top Lang. Disord.**, v. 20, n. 3, p. 19-36, 2000.
- EHRI, L. C.; ROBERTS, T. The Roots of Learning to Read and Write: Acquisition of Letters and Phonemic Awareness. *In*: DICKINSON, D. K.; NEUMAN, S. B. **Handbook of Early Literacy Research**. v. 2. New York: The Guildford Press, 2006. p. 113-131.
- ELLIS, A. W. **Reading, writing and dyslexia – A cognitive analysis**. Nova Iorque: Psychology Press, 2016.
- FITZGERALD, J.; SHANAHAN, T. Reading and Writing Relations and Their Development. **Educational Psychologist**, v. 35, n. 1, p. 39-50, 2000.
- GRAHAM, S. Handwriting and Spelling Instruction for Students with Learning Disabilities: A Review. **Learning Disability Quarterly**, v. 22, n. 2, p. 78-98, 1999.
- GRAHAM, S. The Sciences of Reading and Writing Must Become More Fully Integrated. **Reading Research Quarterly**, v. 0, n. 0, p. 1-10, 2020.
- GRAHAM, S.; PERRIN, D. **Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high school**. Washington: Alliance for Excellence in Education, 2007.
- HAYES, J. A new framework for understanding cognition and affect in writing. *In*: LEVY, C. M.; RANDELL, S. (Org.). **The science of writing – Theories, methods, individual differences and applications**. Mahwah: Erlbaum, 1996. p. 1-27.

- HAYES, J. Modeling and remodeling writing. **Written Communication**, v. 29, n. 03, p. 369-388, 2012.
- JUEL, C.; GRIFFITH, P. L.; GOUGH, P. B. Acquisition of Literacy: A longitudinal Study of Children in First and Second Grade. **Journal of Educational Psychology**, v. 78, n. 4, p. 243-255, 1986.
- JUSTI, C. N. G.; POLLO, T. C. O conhecimento do nome das letras e o aprendizado inicial da leitura e da escrita. In: SANTOS, M. J. dos; BARRERA, S. D. **Aprender a ler e escrever – Bases cognitivas e práticas pedagógicas**. Volume 1. São Paulo: Vetor, 2019. p. 115-135.
- KIM, Y. -S.; Writing Fluency: Its relations with language, cognitive, and transcription skills, and writing quality using longitudinal data from kindergarten to grade 2. **Journal of Educational Psychology**, v. 116, n. 4, p. 590-607, 2024.
- KIM, Y. S.; GATLIN, B.; OTAIBA, S. A.; WANZEK, J. Theorization and an Empirical investigation of the Component-Based and Developmental Text Writing Fluency Construct. **Journal of Learning Disabilities**, v. 51, n. 4, p. 320-335, 2018.
- LÉON, C. B. R. Autorregulação e funções executivas na alfabetização. In: SEABRA, A. G.; NAVAS, A. L.; MALUF, M. R. (Coord.). **Alfabetização: Da Ciência Cognitiva à prática Escolar**. Londrina: Editora NeuroSaber, 2021. p. 137-154.
- LONGCAMP, M.; ZERBATO-POUDOU, M.; VELAY, J. The influence of writing practice on letter recognition in preschool children: A comparison between handwriting and typing. **Acta Psychologica**, v. 119, p. 67-79, 2005.
- MCARTHUR, C. A.; GRAHAM, S. Writing research from a cognitive perspective. In: MCARTHUR, C. A.; GRAHAM, S.; FITZGERALD, J. **Handbook of Writing Research**. Nova Iorque: Guilford Press, 2016. p. 24-40.
- MALUF, M. R. Do conhecimento implícito à consciência metalinguística indispensável na alfabetização. In: GUIMARÃES, S. R. K.; MALUF, M. R. (Org.). **Aprendizagem da linguagem escrita – Contribuições de pesquisa**. São Paulo: Vetor, 2010. p. 17-32.
- MALUF, M. R.; SARGIANI, R. de A. Alfabetização e metalinguagem: Considerações para o ensino eficiente da linguagem escrita. In: NASCHOLD, A. C.; PEREIRA, A.; GUARESI, R.; PEREIRA, V. W. (Org.). **Aprendizagem da leitura e da escrita: A ciência em interfaces**. Natal: EDUFRN, 2015. p. 233-251.
- MARQUEZ, N. A. G. **A influência das habilidades de consciência fonológica e consciência morfológica na aprendizagem da escrita de palavras**. 2023. 163 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2023.
- MORAIS, J. **Alfabetizar para a democracia**. Porto Alegre: Penso, 2014.
- NOTTBUSCH, G.; WEINGARTEN, R.; SAHEL, S. From Written Word to Written Sentence Production. In: TORRANCE, M.; WAES, L. V.; GALBRAITH, D. (Org.). **Writing and cognition: Research and applications**. United Kingdom: Emerald, 2007. p. 31-53.
- POLLO, T. C.; TREIMAN, R.; KESSLER, B. Uma visão crítica sobre as três perspectivas sobre o desenvolvimento da escrita. **Estudos de Psicologia**, v. 32, n. 3, p. 449-459, 2015.
- RITCHEY, K. D.; MCMASTER, K. L.; OTAIBA, S. A.; PURANIK, C. S.; KIM, Y. S. G.; PARKER, D. C.; ORTIZ, M. Indicators of fluent writing in beginning writers. In: CUMMINGS, K. D.;

- PETSCHER, Y. (Org.). **The fluency construct** – Curriculum-Baed Measurement Concepts and Applications. Florida: Springer, 2016. p. 21-66.
- RODRIGUES, M. L.; MALUF, M. R. Componentes essenciais na aquisição da linguagem escrita: revisão da literatura no período 2015 a 2020. **Letrônica**, v. 14, n. 2, p. 1-16, 2021.
- SCLIAR-CABRAL, L. Neuron Recycling for Learning the Alphabetic Principles. **Folia Phoniatria et Logopaedica**, v. 66, p. 58-66, 2014.
- SCLIAR-CABRAL, L. Novos olhares para o processamento da leitura e da alfabetização. **Cadernos de Linguística**, v. 2, n. 1, p. 1-14, 2021.
- SCLIAR-CABRAL, L. **Princípios do Sistema Alfabético do Português do Brasil**. Florianópolis: Lili, 2023.
- SCLIAR-CABRAL, L.; HEINIG, O. L. Linguistic main contributions to early literacy. **Fórum Linguístico**, v. 20, n. 1, p. 8716-8726, 2023.
- SHANAHAN, T. Relations among oral language, reading, and writing development. In: MCARTHUR, C. A.; GRAHAM, S.; FITZGERALD, J. (Org.). **Handbook of Writing Research**. Nova Iorque: Guilford Press, 2006. p. 171-183.
- SHARE, D. L. Orthographic learning, phonological recoding, and self-teaching. **Advances in Child Development and Behavior**, v. 36, p. 31-82, 2008.

SOBRE OS AUTORES

Wagner Ferreira Angelo é graduado em Pedagogia (Universidade do Estado de Santa Catarina), tem Mestrado em Linguística (Universidade Federal de Santa Catarina) e Doutorado em Educação (Universidade do Estado de Santa Catarina). Foi bolsista da Capes durante a produção do presente artigo.

E-mail: wagner.ferreira.angelo@gmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9890-7182>.

Nakita Ani Guckert Marquez é graduada em Pedagogia (Universidade para o desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí), tem Mestrado em Educação (Universidade do Estado de Santa Catarina) e Doutorado em Educação (Universidade do Estado de Santa Catarina). É professora/pesquisadora do Instituto Federal Catarinense.

E-mail: nakitaanimarquez@gmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9055-5613>.

Dalva Maria Alves Godoy é graduada em Fonoaudiologia (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo), tem Mestrado e doutorado em Linguística

(Universidade Federal de Santa Catarina). É professora/pesquisadora da Universidade do Estado de Santa Catarina.

E-mail: dalvagodoy@gmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9920-8343>.

Recebido em 01 de setembro de 2024 e aprovado em 12 de novembro de 2024.