



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



ALINE CARVALHO NASCIMENTO

**A ORDEM DAS LETRAS NA PRODUÇÃO ESCRITA:
O QUE DIZEM CRIANÇAS EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**

Salvador
2023

ALINE CARVALHO NASCIMENTO

**A ORDEM DAS LETRAS NA PRODUÇÃO ESCRITA:
O QUE DIZEM CRIANÇAS EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, Linha de Pesquisa Educação e Diversidade, como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Giovana Cristina Zen

Salvador
2023

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Nascimento, Aline Carvalho.

A ordem das letras na produção escrita: o que dizem as crianças em processo de alfabetização / Aline Carvalho Nascimento. - 2023. 118 f. : il.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Giovana Cristina Zen.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2023.

1. Alfabetização. 2. Crianças - Escrita. 3. Ensino. 4. Escolas públicas - Itaberaba (BA). I. Zen, Giovana Cristina. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 372.62 - 23. ed.

ALINE CARVALHO NASCIMENTO

**A ORDEM DAS LETRAS NA PRODUÇÃO ESCRITA:
O QUE DIZEM CRIANÇAS EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovada em: 24 de fevereiro de 2023.

Banca examinadora



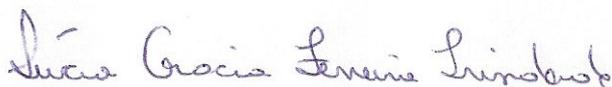
Profa. Dra. Giovana Cristina Zen – Orientadora
Universidade Federal da Bahia



Profa. Dra. Regina Lúcia Poppa Scarpa – Membro externo titular
Instituto Vera Cruz



Profa. Me. María Claudia Molinari – Membro externo titular
Universidad Nacional de La Plata



Profa. Dra. Lúcia Gracia Ferreira Trindade – Membro interno titular
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Dedico este trabalho à minha mãe, Mariny, ao meu pai, Tomás, e a tia Zete, que desde o início foram incansáveis no cuidado com a educação dos seus, e representam toda a família que sempre vibra com conquistas como essa.

AGRADECIMENTOS

À minha incansável orientadora, Giovana Zen, que me possibilita esperar a cada dia, a não esquecer da decisão política quanto ao direito à alfabetização respeitosa das nossas crianças e a acreditar, sempre, que eu posso mais.

Às crianças que participaram desta pesquisa com tanto envolvimento, entusiasmo e, desde o primeiro momento, demonstraram o desejo em participar e colaborar.

Às minhas sobrinhas, Flora e Marina, por me inspirarem tanto e me oportunizarem a vivência, aguçando o olhar sensível para o desenvolvimento infantil de forma tão amorosa.

À equipe da Secretaria Municipal de Educação de Itaberaba, pelo acolhimento e por ter viabilizado para que a pesquisa acontecesse em uma escola da rede. Um agradecimento especial a Nogma Britto, Jucilandia Brito e Elisiane de Souza.

À diretora escolar, Ana Cristina Almeida, coordenadora pedagógica, Jamile da Silva, professoras, secretário, pessoal de apoio da escola Mundo dos Saberes, pela parceria e pelos esforços empreendidos para que tudo acontecesse da melhor forma possível.

Ao meu pai, pelo cuidado de me levar e buscar todos os dias na escola, com orgulho da filha.

À amiga, Camilla, por ter estado lado a lado comigo realizando todas as filmagens com tanta dedicação e alegria.

Às grandes referências deste trabalho, Emilia Ferreiro e Claudia Molinari, que me inspiram cotidianamente e alimentam os estudos e produção sobre alfabetização.

Às professoras que compuseram a minha banca, Lucia Gracia, Regina Scarpa e Claudia Molinari, pela forma respeitosa, amorosa e consistente com que contribuíram com este trabalho, marcando a minha vida.

Às professoras e professores da UFBA, que tanto me ensinaram ao longo dessa trajetória de dois anos de estudo.

Às professoras e colegas do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Didática e Ludicidade (GEPEL), pela parceria, estudos, investimentos em qualificação das nossas pesquisas.

Ao nosso grupo de estudos, coordenado pela professora Giovana, que tanto funcionou como base, acolhimento e fomento ao aprofundamento teórico. Minha gratidão a: Adriana, Ana, Carla, Clara, Cláudia, Elisa, Janara, Lucimar, Mariana, Noé, Rai, Vailma, Larissa.

Ao querido Noé, pois desde o momento da inscrição até a finalização do mestrado estivemos juntos, sempre um apoiando o outro em cada detalhe. Certamente ficou mais leve o percurso porque tivemos um ao outro.

À querida Clara, que tanto me inspira com seu entusiasmo, alegria contagiante, incentivo, por ter aberto as portas do Miró quando precisei fazer uma atividade com as crianças.

Ao meu querido amigo, Marcelo Faria, essa fonte inesgotável de sabedoria, pelo incentivo, pela disponibilidade e pelos ensinamentos.

Ao meu querido amigo, Handherson Damasceno (Ley), que sempre acreditou em mim, um dos primeiros a ler meu texto e ver boniteza nele.

Aos meus irmãos, Railton, Geisi e Cristiano, minha base, por estarem ao meu lado para o que precisar, cada um a seu modo.

Aos meus familiares, representados por vó Mariá, que vieram antes, construíram o alicerce da minha vida e seguem me ensinando tanto.

Ao ICEP, em nome das minhas queridas Cybele Amado e Elisabete Monteiro, por confiarem em mim e possibilitarem minha entrada e permanência nessa instituição, que me forma cotidianamente há 15 anos.

Às minhas amigas do ICEP, aquelas desde o comecinho até agora, pelos ensinamentos, dedicação e apoio, representadas por: Neury, Cândida, Sandra, Thais, Márcia, Milca, Elane, Zete, Eugênia, Lili.

A Roberto, meu grande companheiro, pelo amor, pela parceria, por ter me motivado em todos os momentos, sempre me lembrando do que eu tinha de melhor a oferecer, ajudando no que era preciso. Minha imensa gratidão. Com você, consegui!

RESUMO

A presente pesquisa exploratória, de natureza psicogenética, se propôs a analisar compreensivamente as conceitualizações das crianças brasileiras que já fonetizam a escrita, diante do desafio de decidir em que ordem devem ficar as letras na produção escrita. As crianças participantes tinham 6 e 7 anos de idade e estavam cursando o 1º ano do Ensino Fundamental. A investigação se deu em uma escola pública do município de Itaberaba, interior da Bahia, e a amostra contou com 11 crianças, nos níveis de conceitualização silábico e silábico-alfabético. Realizou-se diagnóstico inicial para identificação dos níveis de escrita das crianças e a partir disso foram propostas três tarefas, individualmente, em dois dias consecutivos: produção da primeira versão de uma lista de sete nomes de animais, produção da segunda versão da mesma lista e revisão das escritas. As palavras da lista foram selecionadas tendo em vista contemplar uma variedade de estruturas silábicas – contando com CV, CVC, CVV, V, VC, para análise sobre como as crianças representavam cada uma delas nas suas produções escritas – e relações com as particularidades do português brasileiro. Nessa direção, os procedimentos de pesquisa possibilitaram a produção de dados sobre as reflexões realizadas pelas crianças e decisões tomadas sobre a ordem das letras nas palavras. Os resultados destacaram a potência dos momentos de escrita por si só pelas crianças e o quanto a revisão das próprias escritas potencializa a reflexão sobre quantas, quais e em que ordem colocar as letras na sua produção escrita. Os resultados também evidenciaram que as questões de ordem enfrentadas pelas crianças na sua produção escrita são movidas pelas conceitualizações, que são internas, e também por particularidades relacionadas às características do português brasileiro – no caso desta investigação, a língua materna. Durante todo o percurso da pesquisa procurou-se considerar as ideias das crianças, como uma decisão política de oportunizar o direito de elas serem escutadas e compreendidas.

Palavras-chave: alfabetização; níveis de escrita; ordem das letras.

ABSTRACT

This exploratory research, of psychogenetic nature, aimed to comprehensively analyze the conceptualizations of Brazilian children who already phoneticize writing when faced with the challenge of deciding in which order the letters should be placed in the written production. The participating children were 6 and 7 years old and were in the first year of elementary school. The investigation took place in a public school in Itaberaba, a city in the Bahia countryside, and the sample consisted of eleven children in the syllabic and syllabic-alphabetic levels of conceptualization. An initial diagnosis was made to identify the children's writing levels, and from that three tasks were proposed individually on two consecutive days: production of the first version of a list of seven animal names, production of the second version of the same list, and revision of the writing. The words on the list were selected to contemplate a variety of syllabic structures – including CV, CVC, CVV, V, VC, in order to analyze how the children represented each one of them in their written productions – and the relations with the particularities of Brazilian Portuguese. Thus, the research procedures enabled the production of data about the reflections made by the children and the decisions made about the order of the letters in the words. The results highlighted the power of the writing moments on their own, made by the children, and how much the review of their own writings potentiates the reflection about how many, which, and what the order of the letters in their written production. The results also showed that the order issues faced by the children in their written production are driven by internal conceptualizations and also by particularities related to the characteristics of Brazilian Portuguese – in the case of this research, the mother tongue. Throughout the research, we tried to consider the children's ideas, as a political decision to give them the right to be heard and understood.

Keywords: literacy; writing levels; letter order.

RESUMEN

La presente pesquisa exploratoria, de naturaleza psicogenética, se propuso a analizar de manera comprensiva las conceptualizaciones de los niños brasileños que ya fonetizan la escritura, frente al desafío de decidir en qué orden deben quedar las letras en la producción escrita. Los niños participantes tenían 6 y 7 años de edad y estaban cursando el primer año de la Educación Básica. La investigación se dio en una escuela pública de la ciudad de Itaberaba, en el interior de Bahía, y la muestra contó con 11 niños, en los niveles de conceptualización silábico y silábico-alfabético. Fue realizado diagnóstico inicial para identificación de los niveles de escritura de los niños y a partir de eso fueron propuestas tres tareas, individualmente, en dos días consecutivos: producción de la primera versión de una lista de siete nombres de animales, producción de la segunda versión de esa misma lista y revisión de lo que fue escrito. Las palabras de la lista fueron seleccionadas teniendo en vista contemplar una variedad de estructuras silábicas – contando con CV, CVC, CVV, V, VC, para análisis sobre cómo los niños representaban cada una de ellas en sus producciones escritas – y las relaciones con las particularidades del portugués brasileño. Así, los procedimientos de pesquisa posibilitaron la producción de datos sobre las reflexiones realizadas por los niños y las decisiones tomadas sobre el orden de las letras en las palabras. Los resultados destacaron la potencia de los momentos de escritura, por sí solos, hechas por los niños y cuanto la revisión de las propias escrituras potencializa la reflexión sobre cuántas, cuáles y en qué orden colocar las letras en su producción escrita. Los resultados también evidenciaron que las cuestiones de orden enfrentadas por los niños en su producción escrita son movidas por las conceptualizaciones, que son internas, y también por particularidades relacionadas a las características del portugués brasileño – en el caso de esta investigación, la lengua materna. Durante todo el trayecto de la pesquisa se buscó tener en cuenta las ideas de los niños, como una decisión política de oportunizar el derecho de que ellas sean escuchadas y comprendidas.

Palabras clave: alfabetización; niveles de escrita; orden de las letras.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CINVESTAV	Centro de Investigação e Estudos Avançados do Instituto Politécnico Nacional do México
CV	Consoante-vogal
CVC	Consoante-vogal-consoante
CCV	Consoante-consoante-vogal
DI	Diagnóstico Inicial
DIE	Departamento de Investigações Educativas
FACED	Faculdade de educação
GPEL	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Didática e Ludicidade
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICEP	Instituto Chapada de Educação e Pesquisa
IPA	International Phonetic Alphabet
OSCIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PB	Português brasileiro
PNA	Política Nacional de Alfabetização
R	Revisão
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UBFA	Universidade Federal da Bahia
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
V1	Versão 1
V2	Versão 2

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Sistematização de teses e dissertações levantadas via plataforma Banco de Teses e Dissertações – Catálogo CAPES, referentes ao descritor desordem com pertinência.....	22
Quadro 2	Sistematização de teses e dissertações levantadas via plataforma Banco de Teses e Dissertações – Catálogo CAPES, referentes ao descritor troca de letras.....	23
Quadro 3	Sistematização de teses e dissertações levantadas via plataforma Banco de Teses e Dissertações – Catálogo CAPES, referentes ao descritor identificação de letras.....	24
Quadro 4	Sistematização de teses e dissertações levantadas via plataforma Banco de Teses e Dissertações – Catálogo CAPES, referentes ao descritor estrutura silábica.....	26
Quadro 5	Sistematização de teses e dissertações levantadas via plataforma Banco de Teses e Dissertações – Catálogo CAPES, referentes ao descritor construção da escrita alfabética.....	27
Quadro 6	Alfabeto e nome das letras conforme Acordo Ortográfico.....	47
Quadro 7	Quadro fonético das vogais.....	49
Quadro 8	Composição silábica das palavras utilizadas nas tarefas.....	62
Quadro 9	Detalhamento sobre as palavras utilizadas nas tarefas de escrita.....	62
Quadro 10	Procedimento utilizado na transcrição.....	63
Quadro 11	Quadro de pertinência quanto a letras utilizadas.....	64
Quadro 12	Quantidade de crianças participantes por turno.....	67
Quadro 13	Quantidade de crianças participantes por sexo.....	67
Quadro 14	Palavras do ditado e transcrição fonética.....	78
Quadro 15	Crianças com escritas silábicas, predominância do uso estrito de letras pertinentes.....	82
Quadro 16	Crianças com escritas predominantemente silábicas alfabéticas.....	84

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Escrita Lais (7a0m; DI).....	73
Figura 2	Escrita Lais (7a0m; V1).....	73
Figura 3	Escrita Maiara (7a2m; DI).....	74
Figura 4	Escrita Maiara (7a2m; V1).....	75
Figura 5	Escrita Maiara (7a2m; V1).....	80
Figura 6	Escrita Maiara (7a2m; V2).....	80
Figura 7	Escrita Lais (7a0m; V1).....	81
Figura 8	Escrita Lais (7a0m; V2 e R).....	81
Figura 9	Escrita Dievson (6a11m; V1).....	89
Figura 10	Escrita Izabela (6a8m; V1).....	89
Figura 11	Escrita Miquéias (7a2m; V1).....	91
Figura 12	Escrita Heloisa (7a5m; V2 e R).....	91
Figura 13	Escrita Heloisa (7a5m; V1).....	95
Figura 14	Escrita Heloisa (7a5m; V2 e R).....	95
Figura 15	Escrita Rhian (7a2m; V1).....	98
Figura 16	Escrita Rhian (7a2m; V2 e R).....	98

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
1.1	MAPEAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS ACERCA DO OBJETO DE ESTUDO.....	21
1.2	OS RUMOS DA PESQUISA: PROBLEMA E OBJETIVOS.....	28
2	CONSTRUÇÃO DA ESCRITA: ABORDAGENS, CONCEITUALIZAÇÕES, PARTICULARIDADES DO PORTUGUÊS BRASILEIRO	31
2.1	ABORDAGEM PSICOGENÉTICA CONSTRUTIVISTA – DO QUE ESTAMOS FALANDO?.....	31
2.2	A REPRESENTAÇÃO DA ESCRITA EM DIFERENTES ABORDAGENS.....	36
2.2.1	Concepções de alfabetização e a ênfase na transcrição da fala	36
2.2.2	Concepção de alfabetização e ênfase na representação da linguagem	38
2.3	IMPLICAÇÕES A PARTIR DE COMO A ESCRITA É CONCEBIDA: UMA ANÁLISE SOBRE A ORDEM DAS LETRAS NA ESCRITA PELAS CRIANÇAS.....	41
2.4	ALGUNS ASPECTOS RELEVANTES DO PORTUGUÊS BRASILEIRO.....	46
3	PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS	52
3.1	OBJETO DE ESTUDO.....	52
3.2	AMOSTRA: SELEÇÃO E DESCRIÇÃO GERAL DOS PARTICIPANTES.....	55
3.2.1	Caracterização do município e escola participantes	55
3.2.2	Caracterização das crianças participantes	56
3.3	CARACTERÍSTICAS DAS TAREFAS.....	57
3.4	CRITÉRIOS PARA A SELEÇÃO DAS PALAVRAS.....	61
3.5	ORIENTAÇÕES PARA TRANSCRIÇÃO.....	63
3.6	ANÁLISE DA PERTINÊNCIA DAS LETRAS UTILIZADAS PARA GRAFAR AS PALAVRAS.....	64
3.7	A PESQUISA COM CRIANÇAS – CUIDADOS ÉTICOS.....	65
3.8	ANÁLISE DAS TAREFAS REALIZADAS.....	67
4	O PROCESSO DE PENSAR A ORDEM DAS LETRAS NA PRODUÇÃO ESCRITA	70
4.1	CONCEITUALIZAÇÕES SOBRE A ESCRITA.....	70

4.2	ANÁLISE SOBRE QUANTAS LETRAS USAR, QUAIS E EM QUE ORDEM.....	79
4.2.1	Questões de ordem em sílabas com consoantes em posição coda (CVC e VC).....	85
4.2.2	Questão de ordem com consoante em posição de ataque duplo (CCV).....	89
4.2.3	Escritas com três núcleos vocálicos iguais – ARARA.....	91
4.3	INTERPRETAÇÃO DAS ESCRITAS PRODUZIDAS PELAS CRIANÇAS – MOMENTO DA REVISÃO.....	92
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	100
	REFERÊNCIAS.....	105
	APÊNDICE A – Exemplo de protocolo de entrevista com criança (Heloisa).....	111
	ANEXO A – Listas produzidas pelas crianças – primeira versão, segunda e revisão.....	113

1 INTRODUÇÃO

*É um passo, é uma ponte, é um sapo, é uma rã
É um resto de mato na luz da manhã
São as águas de março fechando o verão
É a promessa de vida no teu coração*

(Elis Regina)

No decorrer da minha trajetória profissional como professora, coordenadora pedagógica, diretora pedagógica municipal e formadora de professores, em escolas públicas, me juntei a muitas outras professoras e outros professores que queriam ir além de diagnosticar os níveis de escrita das crianças, mas entender as suas conceitualizações. Para tanto precisaríamos de maior conhecimento sobre o que pensam as crianças, para propor situações didáticas que pudessem ajudá-las a avançar a partir do que já sabiam sobre a leitura e a escrita e dos desafios que precisariam enfrentar para seguir aprendendo.

Ao ingressar nas ações formativas do Instituto Chapada de Educação e Pesquisa (ICEP)¹, primeiro como integrante de equipe técnica de Itaetê, município do interior baiano, e depois na condição de formadora desse instituto, fui me aproximando de uma forma mais profunda e significativa da abordagem psicogenética construtivista, de uma análise mais criteriosa acerca das conceitualizações das crianças sobre o sistema de escrita, aprofundando conhecimentos sobre essa concepção de alfabetização. E seguia com a vontade de entender ainda mais sobre esses processos e contribuir, mais efetivamente, com as educadoras e os educadores na luta para dar conta do desafio da alfabetização no nosso país.

No contexto dos projetos de formação continuada em que atuo, as redes municipais orientam as escolas a realizar diagnósticos para mapear as hipóteses de escrita das crianças. Não foram raras as situações em que, ao analisar as produções escritas conjuntamente com as professoras e os professores, nos deparamos com o desafio de

¹ O Instituto Chapada de Educação e Pesquisa é uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), que iniciou sua trajetória em municípios da Chapada Diamantina, no interior da Bahia, e hoje atua em vários territórios brasileiros, cuja missão é fomentar a implementação de políticas públicas de formação continuada em territórios colaborativos, aliada à mobilização sociopolítica e à produção de conhecimento, visando a garantia da aprendizagem de estudantes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

compreender o que a ordem em que as crianças colocam as letras revela sobre o que pensam acerca do sistema de escrita. Alguns exemplos:



Em um determinado momento do processo de aquisição da escrita, as crianças parecem mais desafiadas a decidir sobre onde colocar cada letra. Nos casos acima, o que podemos observar é que as crianças parecem saber quantas e quais letras usar na escrita da palavra, utilizando, na maior parte das vezes, as letras pertinentes, mas não na ordem convencional no interior de algumas sílabas.

Na escrita de BRIGADEIRO a criança utiliza a letra R para escrever BRI, mas não na posição correta. Em BEXIGA começa com as duas letras que compõem a sílaba inicial, porém em desordem; também insere a letra A antes do X. Já na escrita de UVA, a desordem aparece na sílaba final, sendo que a letra intermediária V foi registrada no final da palavra.

Em pesquisa sobre escrita das sílabas consoante-vogal (CV), consoante-vogal-consoante (CVC) e consoante-consoante-vogal (CCV) no início da alfabetização escolar, Ferreiro e Zamudio Mesa (2013, p. 237) concluíram que “[...] as crianças resolvem as sílabas CV antes de resolver as CVC, e estas últimas antes das CCV”. Seria esse o caso da criança ao escrever a palavra BRIGADEIRO anteriormente apresentada? Mas e no caso de BEXIGA e UVA, que contam com CV, o problema da ordem deveria ter sido resolvido antes da CCV? As crianças com escrita silábica e silábico-alfabética também enfrentam problemas de ordem ao escrever? As dúvidas seguiam pairando quando da análise das escritas das crianças e nos mobilizando a seguir estudando sobre o assunto.

Em 2016, ao participar do Projeto de Extensão Ateliê de Pesquisa Didática (FACED/UFBA), foi possível aprofundar a análise sobre a alfabetização e prática docente. Momentos valiosos de estudo e reflexão que possibilitaram maior aproximação com o meio acadêmico e atualização quanto às investigações psicolinguísticas realizadas no âmbito da abordagem psicogenética construtivista. Através do Ateliê foi possível realizar atividades em sala de aula de 1º ano do Ensino Fundamental para análise das escritas das crianças e suas conceitualizações.

Então, a materialização das intenções desta investigação inicia-se no momento em que, a partir do Ateliê de Pesquisa Didática, participo colaborando com a realização das entrevistas com as crianças, na pesquisa sobre as Particularidades da Aquisição da Escrita na Língua Portuguesa², que consistiu em um estágio pós-doutoral da professora Giovana Cristina Zen, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a. Emilia Ferreiro, do Departamento de Investigações Educativas (DIE) do Centro de Investigação e Estudos Avançados do Instituto Politécnico Nacional do México (CINVESTAV/México).

Tal investigação se inscreve em um conjunto de ações articuladas entre diversas universidades da América Latina, em prol do fortalecimento da discussão sobre a alfabetização, entendida como o ingresso nas culturas do escrito, ou seja, em um conjunto de práticas sociais de leitura e de escrita definidas historicamente. Os estudos em torno da teoria psicogenética, proposta por Emilia Ferreiro, reconhecem a escrita como um objeto conceitual, construído socialmente, sobre o qual as crianças pensam, constroem hipóteses, desenvolvem ideias.

No momento das entrevistas com as crianças nos deparamos com produções em que o desafio sobre em que ordem colocar as letras levantou o desejo de seguir aprofundando esse aspecto. Ouvir as crianças e se debruçar sobre suas falas, escrita e gestos proporcionou muitas reflexões sobre outros aspectos que não eram foco da investigação em questão, como os desafios diante de decidir sobre a ordem das letras.

Quanto aos desafios relacionados à ordem das letras na produção escrita, observamos que uma criança, por exemplo, ao produzir a palavra PERU, escreveu (PUR), e leu P/pê, UR/ru. Ela utilizou apenas a letra P na sílaba inicial porque o nome da letra tem o mesmo som da sílaba “PE”? Por que colocou a letra R no final da palavra? Outra criança produziu (ARZTANA) ao escrever RATAZANA. O que a levou a registrar a letra Z antes do TA? Por que inverteu a ordem das letras para escrever a primeira sílaba? Essa discussão será retomada e aprofundada na seção 2, subseção 2.3.

Quanto a essa atenção para observar como a criança pensa ao produzir, uma valiosa contribuição é a pesquisa realizada por Molinari (2008) com crianças de 5 anos em La Plata, Argentina, em que a tarefa consistia em escrever no papel uma lista de compras para o supermercado e, em seguida, no computador. Resultados obtidos indicavam a presença de escritas com alternâncias grafofônicas a partir do período

² O estudo conta com o artigo que foi publicado com o título Desenvolvimento da escrita em crianças brasileiras (FERREIRO; ZEN, 2022).

silábico. Tais alternâncias foram observadas por Ferreiro (2013) quanto ao fato de a criança conhecer todas as letras da palavra, mas não conseguir colocá-las juntas; em uma escrita aparecem algumas e em outra aparecem outras, todas pertinentes. Foi o caso de Santiago, criança participante da pesquisa, quando ao escrever a palavra SODA produziu AS num momento e, num outro momento, escreveu OD para representar a mesma palavra.

Para além das alternâncias grafofônicas, outro fenômeno observado na pesquisa realizada por Molinari (2008) consistia na desordem com pertinência, em que ao produzir suas escritas as crianças utilizavam todas as letras da palavra, porém em desordem.

Tais contribuições são, sem dúvida, inspiração para esta pesquisa de mestrado, que se interessa por buscar informações sobre como as crianças usuárias do português brasileiro (PB) enfrentam os desafios da escrita. Procuramos com isso investigar as particularidades no processo de aquisição da língua portuguesa em relação à ordem das letras no momento da produção pelas crianças em processo de alfabetização.

Mas vale destacar que ao tratar de alfabetização é preciso realizar uma breve contextualização sobre os processos históricos envolvidos no ensino da língua materna, nesse caso o PB. Nesse sentido é possível mapear períodos em que o foco se centrava em ensinar a soletração, aprendizagem das vogais e consoantes para junção em sílabas e, depois, em palavras e frases. Depois passou-se por métodos fônicos e silábicos, métodos analíticos, partindo do global para palavração e sentencição.

Em meados de 1980, os estudos acerca da epistemologia genética de Piaget trazem o paradigma construtivista, e as pesquisas de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky contribuem com dados sobre os caminhos que as crianças percorrem para compreender as características, o valor e a função da escrita. Com isso, a psicogênese da língua escrita passou a ser foco de estudos e discussões no contexto educacional concernente à alfabetização.

Porém, ainda são muito incipientes as pesquisas sobre as particularidades do processo de aquisição da escrita no PB, a partir do marco psicogenético. Os resultados da primeira pesquisa foram publicados em 2022 por Ferreiro e Zen, e indicam muitos aspectos que precisam ser melhor compreendidos, como os desafios que as crianças enfrentam ao decidir sobre a ordem das letras. Até então, o marco referencial baseado na abordagem psicogenética construtivista, utilizado no Brasil para orientar as práticas pedagógicas, era baseado em pesquisas realizadas com crianças usuárias da língua espanhola e não com crianças brasileiras. Por esse motivo, ainda que esta pesquisa não se

configure como um estudo comparativo, é imperativo analisar, no âmbito de uma pesquisa acadêmica, as questões de ordem no processo de aquisição da escrita no PB.

Além disso, a situação do analfabetismo no Brasil continua alarmante, o que corrobora para justificar a relevância desta pesquisa. Os dados publicados tanto em avaliações externas nacionais quanto internacionais seguem apresentando resultados que revelam o desafio de alfabetizar todas as pessoas no Brasil. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) relativos ao Censo 2010 mostraram que, mesmo com a quase universalização (97,6%) do Ensino Fundamental, para crianças e adolescentes de 7 a 14 anos a qualidade do aprendizado segue sendo um importante desafio a enfrentar. Os dados sinalizaram, ainda, que, entre as 28,3 milhões de crianças de 7 a 14 anos, 2,4 milhões (8,4%) não sabiam ler e escrever, sendo que mais da metade dessas crianças estavam no Nordeste do país.

Os resultados da alfabetização no Brasil foram utilizados na contextualização do caderno da Política Nacional de Alfabetização (PNA), quando se apresentou o cenário atual e se utilizaram os dados para respaldar o uso do que foi chamado no caderno de “[...] evidências mais atuais das ciências cognitivas [...]” (BRASIL, 2019, p. 16) como o fator que fez com que a maioria dos países melhorassem na alfabetização.

Tal Política Nacional de Alfabetização, de 2019 a 2022, foi instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019³, e definiu alfabetização no artigo 2º, inciso I, como “[...] ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético, a fim de que o alfabetizando se torne capaz de ler e escrever palavras e textos com autonomia e compreensão”, e sistema alfabético como “[...] aquele que representa com os caracteres do alfabeto (letras) os sons da fala” (BRASIL, 2019, p. 18).

As orientações defendiam o método fônico, que privilegia as propriedades fonológicas em detrimento dos aspectos morfológicos, semânticos e culturais da língua escrita, considerando o ensino sistemático como eficaz, pois “Assim, as crianças aplicam na leitura de palavras, frases e textos o que aprendem sobre as letras e os sons.” (BRASIL, 2019, p. 33).

Isso reduz a escrita ao ensino de um código de transcodificação da fala, e o processo de alfabetização, à capacidade de identificar a estrutura sonora das palavras por meio da codificação e decodificação. Configura-se, então, a ênfase em um método fônico

³ Para acessar o Caderno PNA e decreto vide site https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/caderdo_final_pna.pdf

no qual se privilegia a consciência fonêmica e fonológica como pré-requisito para que os estudantes se apropriem da leitura e escrita convencional.

Face ao exposto, é fato que o retrocesso da Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019), diante do resgate do método fônico como aquele com as evidências científicas mais atuais, também nos provocou a aprofundar os estudos sobre o processo de construção da escrita no PB, a partir do marco psicogenético.

Diante disso, é fundamental não perder de vista que as investigações psicolinguísticas a partir do marco psicogenético contribuíram para que pudéssemos compreender que as crianças, no processo de aquisição do sistema de escrita alfabético, constroem suas conceitualizações e precisam ser consideradas como sujeito do processo de aprendizagem.

A teoria psicogenética, que teve origem com os estudos realizados por Ferreiro e Teberosky na década de 1970, segue sendo utilizada e atualizada nas pesquisas realizadas por diferentes autores da América Latina, que têm como premissa considerar o que pensam as crianças. São trabalhos liderados por pesquisadores como: Ferreiro e Zen (2022), Scarpa (2014), Ferreiro e Zamudio Mesa (2013), Grunfeld (2012), Zamudio Mesa (2008), Ferreiro e Siro (2008), Molinari (2008), Vernon (2004), Teberosky (2004), Castedo e Waingort (2003), Alvarado e Ferreiro (2000), Weisz (1998).

Em diferentes países de língua espanhola na América Latina, como México, Argentina, Chile, os processos de aquisição da escrita, a partir dos marcos teóricos propostos por Emilia Ferreiro, têm sido objeto de investigação. No Brasil, as proposições teóricas têm orientado diversas práticas dos professores nas redes pública e privada, e é preciso seguir ampliando as referências de pesquisa em torno da aquisição da língua escrita a partir do marco psicogenético, que levem em consideração as particularidades do PB.

1.1 MAPEAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS ACERCA DO OBJETO DE ESTUDO

A busca por estudos anteriores sobre os desafios enfrentados pelas crianças para decidir a ordem das letras enquanto estão aprendendo a ler e a escrever no PB foi realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), entre os meses de julho a outubro de 2021, e retorno em julho

e agosto de 2022. O objetivo era mapear tais trabalhos, o que permitisse fazer uma análise sobre o que se tem produzido no Brasil nesse contexto.

A área da alfabetização é vasta e possibilita inúmeros recortes a serem estudados nessa busca. Sendo assim, ela foi realizada a partir dos seguintes descritores: “desordem com pertinência”, “troca de letras”, “identificação de letras”, “estrutura silábica”, “construção da escrita alfabética”, todas entre aspas para especificar ainda mais a busca. O recorte temporal estabelecido foi entre 2014 e 2021, por considerar importante o mapeamento de pesquisas realizadas nos últimos sete anos no Brasil. Os descritores utilizados, filtros, nomes dos trabalhos, palavras-chave, autores e anos encontram-se nos quadros, seguidas de comentários sobre a natureza das investigações:

QUADRO 1 – Sistematização de teses e dissertações levantadas via plataforma Banco de Teses e Dissertações – Catálogo CAPES, referentes ao descritor "desordem com pertinência"

Descritor	Filtros	Nome do trabalho	Palavras-chave	Autor	Tipo de trabalho	Instituição	Ano
Desordem com pertinência	Grande área do conhecimento: Ciências humanas Área do conhecimento: Educação	Conexões entre as habilidades da consciência fonológica e a produção escrita da criança: o trabalho de análise da sílaba na fase inicial de alfabetização	habilidades da consciência fonológica, sílaba, sistema de escrita alfabética, alfabetização	RIBEIRO, MACILENE VILMA GONCALVES	Tese	UFMG	2014

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com dados obtidos na Plataforma Sucupira (2021).

O trabalho de Ribeiro (2014) tem como objetivo analisar o modo como a criança opera com as diferentes habilidades da consciência fonológica durante o processo de aquisição do sistema de escrita alfabética. Nele observa-se que a desordem com pertinência é colocada como uma categoria de análise, ao discutir sobre pontos de instabilidade nas escritas, conforme nomeado pela autora. O trabalho aponta a desordem com pertinência nas escritas das crianças participantes articulando-a à consciência fonológica.

Apesar de referendar-se nas contribuições da abordagem psicogenética construtivista, a investigação de Ribeiro (2014) critica essa concepção, afirmando que nela não fica explícita a consciência fonológica e seu processo evolutivo, relaciona outras abordagens e enfatiza que pretende focar na percepção dos aspectos fonológicos

envolvidos na aquisição da escrita. Quanto a isso há um distanciamento entre o que é proposto por Ribeiro e a presente investigação.

Ao prosseguir com a busca sobre pesquisas relacionadas ao nosso objeto de estudo, com o descritor “troca de letras”, localizaram-se os seguintes trabalhos:

QUADRO 2 – Sistematização de teses e dissertações levantadas via plataforma Banco de Teses e Dissertações – Catálogo CAPES, referentes ao descritor "troca de letras"

Descritor	Filtros	Nome do trabalho	Palavras-chave	Autor	Tipo de trabalho	Instituição	Ano
Troca de letras	Grandes áreas do conhecimento: Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes, Multidisciplinar Área do conhecimento: Língua Portuguesa, Educação	Erros ortográficos na produção escrita de alunos do Ensino Fundamental II em uma escola da rede municipal em Venturosa – PE	erros ortográficos, nasalização, ensino fundamental	GALINDO, DINAYRAN HENRIQUE	Dissertação	UFRPE	2019
		A importância da consciência fonológica para o aprimoramento da escrita: práticas de (re)alfabetização e letramento	aquisição da escrita, consciência fonológica, desvios ortográficos	NASCIMENTO, SILVANA SANTOS DAMASCENO	Dissertação	UFBA	2019
		Análise fonotática na produção escrita de alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental: distinção entre sons vozeados e desvozeados	fonologia, fonemas, grafemas, prática de produção escrita, sequência didática	NASCIMENTO, ANA CRISTINA DO	Dissertação	UFMS	2015
		Relações entre psicomotricidade e flexibilidade cognitiva	psicomotricidade, flexibilidade cognitiva, ensino fundamental, avaliação psicoeducacional	SILVERIO, JOYCE MARIELLE DE CARVALHO	Dissertação	Univás	2016

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com dados obtidos na Plataforma Sucupira (2021).

Tais resultados apontaram três trabalhos voltados para os Anos Finais, (GALINDO, 2019), (NASCIMENTO, 2015), (NASCIMENTO, 2019), e um para os Anos Iniciais, (SILVÉRIO, 2016). Porém, todos os trabalhos listados no quadro anterior consideram que as escritas não ortográficas são erros, dificuldades de representação gráfica ou desvios que precisam ser combatidos ou, ao menos, minimizados. Dentre os vários tipos de erros, a troca de letras é colocada como um deles.

No trabalho de Silvério (2016), o foco está em testes de psicomotricidade e flexibilidade cognitiva, analisando as crianças a partir das fases de evolução das habilidades psicomotoras. Esse trabalho até cita uma vez a pesquisa de Ferreiro e Teberosky (1999), mas de forma equivocada, apresentando objetivos de alfabetização quanto a competências mecânicas, produção mental e consciência dos aspectos sintáticos da língua.

É possível analisar que esses trabalhos não dialogam com o objeto da presente investigação, concepção sobre a aquisição da língua, nem tampouco com as bases teóricas.

Segue-se, então, com a análise de outros trabalhos, e a partir do descritor “identificação de letras” e demais filtros, em que foram levantadas as seguintes buscas:

QUADRO 3 – Sistematização de teses e dissertações levantadas via plataforma Banco de Teses e Dissertações – Catálogo CAPES, referentes ao descritor "identificação de letras" (**continua**)

Descritor	Filtros	Nome do trabalho	Palavras-chave	Autor	Tipo de trabalho	Instituição	Ano
Identificação de letras	Grande área do conhecimento: Ciências humanas	Letramento e ludicidade: superando dificuldades da leitura na alfabetização	leitura, ensino, alfabetização, letramento, ludicidade	SANTOS, JULIANA MARIA SOARES DOS	Dissertação	UEPB	2016
	Área do conhecimento: Educação	Escrita na educação infantil: experiências e sentidos de crianças	escrita na educação infantil, pesquisa com crianças, sentidos infantis	PINHEIRO, MONALYSA THEMISTOCLES DA SILVA	Dissertação	UFRN	2018

QUADRO 3 – Sistematização de teses e dissertações levantadas via plataforma Banco de Teses e Dissertações – Catálogo CAPES, referentes ao descritor "identificação de letras" (**conclusão**)

Descritor	Filtros	Nome do trabalho	Palavras-chave	Autor	Tipo de trabalho	Instituição	Ano
Identificação de letras	Grande área do conhecimento: Ciências humanas	Alfabetização e letramento em salas multifases da educação do campo, no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)	alfabetização e Letramento, Educação do Campo	SIQUEIRA, MARIA APARECIDA DE OLIVEIRA	Dissertação	UFMT	2016
	Área do conhecimento: Educação	Ensino e aprendizagem da leitura e da escrita na educação de jovens e adultos: o que dizem professores alfabetizadores	educação infantil, pré-escola, formação de professores, sistemas privados de ensino	SANTOS, JULIANA SOARES DOS	Dissertação	UFPE	2021

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com dados obtidos na Plataforma Sucupira (2021).

Ao analisar tais trabalhos, não é possível observar relação entre os seus objetos de estudo e a presente investigação. Também não há ancoragem na abordagem psicogenética construtivista em nenhum deles.

O trabalho de Santos (2016) discute a aprendizagem de habilidades, e nesse sentido aborda o sistema de escrita como codificação de signos linguísticos. Também pontua problemas que são inerentes ao processo evolutivo das crianças como sendo questões de dificuldades de aquisição da língua. A pesquisa de Pinheiro (2018) foca na Educação Infantil, trazendo os estudos de Ferreiro apenas para teorizar sobre a criança como sujeito ativo. Enfatiza que a escrita não deve ser foco de investimento na Educação Infantil.

O trabalho de Siqueira (2016) assume a dicotomia entre alfabetização e letramento no processo de ensino da língua materna, e, nesse sentido, engloba o domínio de convenções som-grafia. Também considera incompletos os estudos de Emilia Ferreiro por não tratarem sobre o letramento no ensino sistemático. Santos (2021) se propôs a investigar o ensino, ouvindo professores que atuam em classes rurais.

De modo geral, nenhum desses trabalhos se propôs a estudar sobre as particularidades do PB no processo de construção do sistema de escrita pelas crianças.

Em continuidade com as buscas, a partir do descritor “estrutura silábica” localizamos:

QUADRO 4 – Sistematização de teses e dissertações levantadas via plataforma Banco de Teses e Dissertações – Catálogo CAPES, referentes ao descritor "estrutura silábica"

Descritor	Filtros	Nome do trabalho	Palavras-chave	Autor	Tipo de trabalho	Instituição	Ano
Estrutura silábica	Grande área do conhecimento: Ciências humanas Área do conhecimento: Educação	Estratégias de reformulação da estrutura silábica complexa na interlíngua de aprendizes brasileiros do alemão como língua estrangeira	aquisição do alemão, aquisição sílaba LE, constituintes silábicos LE, interlíngua	PEREIRA, ROGÉRIA COSTA	Tese	UFC	2017
		A apropriação da estrutura silábica CCV na oralidade e na escrita de MV	oralidade, escrita, mediação, sílaba complexa	SANTOS, MICHELINE FERRAZ	Dissertação	UESB	2018
		O aperfeiçoamento da escrita por meio da fonologia: a estrutura silábica na escrita dos alunos do ensino fundamental II	fonologia, escrita, apagamento, inserção	RODRIGUES, AMILLA BARBOSA	Dissertação	UFU	2019

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com dados obtidos na Plataforma Sucupira (2021).

A tese *Estratégias de reformulação da estrutura silábica complexa na interlíngua de aprendizes brasileiros do alemão como língua estrangeira* não tem aproximação com o objeto da presente pesquisa, sendo que apenas os capítulos relacionados a análise da sílaba do PB podem ser uma fonte de pesquisa.

A dissertação *Apropriação da estrutura silábica CCV na oralidade e na escrita de MV* discorre sobre o desenvolvimento da escrita e oralidade de uma criança com síndrome de Down e sua apropriação do PB quanto à constituição da sílaba CCV. Santos (2018) se embasa em pressupostos da perspectiva histórico-cultural e considera a

linguagem a partir da Neurolinguística Discursiva. A única proximidade desse trabalho com a atual pesquisa é quanto ao estudo sobre a estrutura interna da sílaba no PB, que é importante para a análise das particularidades da nossa língua.

O estudo *O aperfeiçoamento da escrita por meio da fonologia: a estrutura silábica na escrita dos alunos do Ensino Fundamental II*, de Rodrigues (2019), foca na identificação da escrita não convencional do 6º ano de escolaridade por meio da análise das suas produções textuais, quanto a análise ortográfica. As escritas não convencionais dos estudantes são mencionadas no texto como desvios de escrita.

É possível observar, nesse último trabalho, uma interessante reflexão acerca das práticas de linguagem e articulação entre o oral e o escrito. Sobre a consciência fonológica, Rodrigues (2019) apresenta uma visão próxima à concepção de alfabetização assumida neste trabalho, quando explicita que essa se constrói no processo de interação com a linguagem. O autor discorre sobre a consciência silábica, intrassilábica e fonêmica, tratando esta última como um dos níveis mais complexos das habilidades fonológicas. Porém esse trabalho não analisa as conceitualizações dos estudantes sobre a escrita, tampouco sobre a questão da ordem das letras na escrita das palavras.

Nenhum desses trabalhos se propôs a estudar os níveis de conceitualização das crianças em processo de construção do sistema de escrita e sua relação com as particularidades do PB.

Por fim, a busca pelo descritor “construção da escrita alfabética”, localizou o seguinte trabalho:

QUADRO 5 – Sistematização de teses e dissertações levantadas via plataforma Banco de Teses e Dissertações – Catálogo CAPES, referentes ao descritor "construção da escrita alfabética"

Descritor	Filtros	Nome do trabalho	Palavras-chave	Autor	Tipo de trabalho	Instituição	Ano
construção da escrita alfabética	Grande área do conhecimento: Ciências humanas Área do conhecimento: Educação	As mediações docentes na construção da escrita alfabética	alfabetização da criança, intervenções docentes, escrita alfabética.	BASSO, MORGANA	Dissertação	UFPR	2020

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com dados obtidos na Plataforma Sucupira (2021).

A dissertação *As mediações docentes na construção da escrita alfabética* se aproxima do objeto da nossa investigação ao pesquisar o processo de construção do

sistema de escrita alfabética por crianças. Porém, o foco do estudo de Basso (2020) está na mediação docente que oportunize avanço nos níveis de escrita das crianças. No decorrer da pesquisa realiza atividade para diagnosticar o nível de escrita, intervenções de acordo ao nível e avaliação final. Há distanciamentos quanto à abordagem que ancora a pesquisa, já que Basso considera a diferença entre alfabetização e letramento e mescla referências das áreas da Linguística, Psicolinguística e Pedagogia de diferentes concepções sobre alfabetização.

Nesse estudo a autora cita brevemente questões relacionadas à ordem das letras na escrita das palavras, mas não foca no estudo sobre como se dá esse processo de apropriação pelas crianças quando estão aprendendo a escrever. Outro distanciamento em relação à presente investigação refere-se ao fato de que Basso (2020) encara as omissões e desordens na escrita das crianças como dificuldade no processo de aprendizagem.

Ao término provisório dessas análises, se vislumbram muitas possibilidades de seguir esse diálogo. Assim, todo esse panorama sustenta a importância da pesquisa voltada para uma análise cuidadosa buscando compreender as ideias das crianças sobre a língua escrita, evitando tarjetas e rótulos de dificuldade de aprendizagem, de que regrediram na aprendizagem ou têm alguma patologia quando a escrita não representa a convencional, porque nela há desordem.

Conforme análises realizadas, observa-se que é muito importante investir em estudos que tragam especificamente as questões de ordem das letras na escrita das palavras pelas crianças, debruçando-se sobre o processo de apropriação e construção do conhecimento numa abordagem psicogenética construtivista. Tudo isso traz embasamento para fortalecer o trabalho de alfabetização das nossas crianças.

1.2 OS RUMOS DA PESQUISA: PROBLEMA E OBJETIVOS

É fundamental ter estudos que coloquem o pensamento das crianças no centro das investigações, assegurando o foco na aprendizagem da língua materna pelas crianças e nos processos de aprendizagem dessa língua a partir da análise da sua estrutura e funcionamento. Nesse sentido precisa-se aprofundar a investigação quanto às particularidades da língua e às questões de ordem das letras na escrita das palavras pelas crianças, considerando que a troca de letras faz parte do processo evolutivo de construção da escrita, o que é diferente de encará-la como um déficit ou dificuldade de aprendizagem.

Face à problemática até aqui delimitada, vale destacar que os dados da pesquisa realizada por Ferreiro e Zen (2022) sugerem que as decisões em torno da ordem das letras na palavra são um desafio para as crianças brasileiras que já fonetizam a escrita, assim como identificado por Molinari (2008), em sua investigação com crianças usuárias da língua espanhola. A compreensão acerca do esforço conceitual realizado pela criança para tomar tais decisões é fundamental para oferecer boas condições de aprendizagem. Por esse motivo, o que se configura como problema de pesquisa reside na urgência de compreender mais amiúde as particularidades do desafio de decidir sobre critérios de legibilidade acerca da ordem das letras no PB, quando já se fonetiza a escrita durante o processo de alfabetização.

Para dar enfrentamento ao problema de pesquisa, o presente trabalho assumiu como principal objetivo analisar compreensivamente as conceitualizações das crianças brasileiras que já fonetizam a escrita diante do desafio de decidir em que ordem devem ficar as letras na produção escrita. Ao encontro desse objetivo, foram traçados os objetivos específicos tendo em vista contribuir para a efetividade da investigação, sendo eles: a) relacionar as conceitualizações das crianças sobre o sistema de escrita às condições de produção e estrutura silábica das palavras escritas no português brasileiro; b) analisar as questões de ordem que se apresentam na escrita das palavras pelas crianças, sua natureza e características; c) identificar se a desordem com pertinência é um fenômeno observado na produção de escritas silábicas e silábico-alfabéticas e d) analisar as relações entre a escrita da criança e sua interpretação na tentativa de justificar a própria produção.

Para tanto, a abordagem psicogenética construtivista é a referência utilizada na presente investigação, que utilizou na sua metodologia uma abordagem qualitativa, escolhida porque permite análise das produções e interpretações das crianças, para melhor compreensão das conceitualizações quanto ao funcionamento do sistema de escrita. Foi utilizado o método clínico-crítico, que possibilitou a escuta de crianças do primeiro ano de escolaridade de uma escola pública da rede municipal de Itaberaba através das entrevistas. A proposta consistiu na realização de tarefas em que as crianças precisassem escrever por si só e refletissem sobre a própria produção.

A dissertação, então, está estruturada em quatro seções. A primeira dedica-se a discutir sobre os princípios da abordagem psicogenética construtivista, e como a escrita é concebida em diferentes abordagens. Procura-se abrir um diálogo sobre a apropriação

da escrita alfabética no processo de alfabetização tomando como referência as particularidades do PB e as conceitualizações das crianças.

A segunda seção apresenta os encaminhamentos e procedimentos realizados para que a investigação ocorresse, explicitando as tarefas realizadas pelas crianças e organização dos dados levantados por meio das entrevistas. A terceira seção se propõe a apresentar os resultados da investigação e analisá-los considerando as conceitualizações das crianças e os contextos de produção, focalizando as análises nas questões quanto à ordem das letras na produção escrita. Na quarta seção se busca problematizar os resultados encontrados, e apontar a relevância de futuras investigações quanto à compreensão sobre as conceitualizações das crianças em processo de alfabetização.

2 CONSTRUÇÃO DA ESCRITA: ABORDAGENS, CONCEITUALIZAÇÕES, PARTICULARIDADES DO PORTUGUÊS BRASILEIRO

2.1 ABORDAGEM PSICOGENÉTICA CONSTRUTIVISTA – DO QUE ESTAMOS FALANDO?

O que caracteriza uma abordagem psicogenética construtivista? Qual a concepção sobre aprendizagem, criança, apropriação acerca da escrita nessa ancoragem teórica? Essas são questões fundamentais no contexto da presente pesquisa.

De início é importante demarcar que a abordagem psicogenética construtivista se importa com o que pensam os sujeitos da aprendizagem, as ideias e conceitualizações das crianças, entendendo-as como participantes ativas do processo de produção do conhecimento. E nesse movimento a escrita é considerada como representação da linguagem. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

Assim, as crianças se apropriam da escrita à medida que participam de diversas situações de leitura e escrita, dentro e fora da escola. Isso reafirma a ideia de que, para a abordagem psicogenética construtivista, a escrita não é um simples código de transcrição fonética, mas um objeto cultural construído historicamente e que sua apropriação ocorre através de um intenso esforço intelectual das crianças para compreender seus usos em diversos contextos sociais.

Este estudo, então, toma como ancoragem a abordagem psicogenética construtivista, e se ocupa da investigação sobre a apropriação do sistema de escrita pelas crianças no primeiro ano do Ensino Fundamental. Para tanto foram fundamentais os estudos sobre conceitualizações infantis nesse processo, relacionando os problemas cognitivos enfrentados pelas crianças quanto à relação entre o todo e as partes constituintes da escrita envolvidos no desenvolvimento do sistema alfabético no PB.

Esses problemas cognitivos já foram criteriosamente explicados por Ferreiro (2001), que trouxe importantes contribuições quanto aos esforços cognitivos empreendidos pelas crianças, levando em consideração a relação entre as partes e o todo e a ordem na construção do sistema de escrita, mostrando que não se trata de uma ordem direta a transição do “saber como” para o “saber sobre”. Nesse caminho é fundamental entender os níveis de conceitualização das crianças quando da reflexão sobre parte e todo:

O último nível consiste em compreender que uma sílaba de um nome não somente é uma parte do nome, mas uma parte ordenada; que qualquer nome é composto de partes dispostas numa dada ordem não-intercambiável: só então

informações sobre a ordem das partes com referência ao todo (tais como ‘começa com...’ e ‘termina com...’) são processadas [...]. (FERREIRO, 2001, p. 14).

Quanto a isso é preciso considerar que, no processo de alfabetização, ao escrever as crianças têm problemas a resolver sobre quantas letras usar, quais e em que ordem; e as questões de ordem foram o ponto principal deste trabalho.

É preciso evidenciar que este estudo se circunscreve enquanto uma pesquisa psicolinguística, que permite compreender as ideias das crianças sobre a língua escrita, e não tem um caráter didático, com o intuito de analisar as situações de ensino, ou seja, as questões de uso social da língua e seu processo de apropriação pelas crianças em sala de aula. Nesta pesquisa a intenção é entender, através das entrevistas individuais, como as crianças resolvem problemas relacionados à ordem das letras na escrita das palavras quando produzem escritas silábicas com letras pertinentes e escritas silábico-alfabéticas.

Para tanto, foi relevante buscar as bases da epistemologia genética. Durante a segunda metade do século XX, Piaget trouxe uma grande contribuição à educação, com estudos que evidenciaram descobertas sobre como os sujeitos saíam de uma condição de conhecimento menos elaborado para mais elaborado, de um pensamento mais elementar para um pensamento mais avançado, a partir da interação dialética com o objeto do conhecimento. Os estudos de Piaget constituem-se como um marco para a educação porque romperam com uma lógica vigente da época, que considerava que as crianças raciocinavam como os adultos, colocando foco na transmissão de conteúdos. Em oposição a isso, Piaget colocou foco na criança como sujeito que aprende, sua atividade mental e como constrói o próprio aprendizado.

A epistemologia genética formulada por Piaget constituiu-se como a principal fonte de inspiração de Ferreiro e Teberosky (1979), que trouxeram valiosas contribuições oportunizando entender a escrita como objeto de conhecimento e o sujeito da aprendizagem como cognoscente. Em decorrência disso, foi possível compreender os processos de aprendizagem de outra maneira, encarados não como uma questão de métodos, haja vista que “[...] o método (enquanto ação específica do meio) pode ajudar ou frear, facilitar ou dificultar; porém, não pode *criar* aprendizagem. A obtenção de conhecimento é um resultado da própria atividade do sujeito”. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 31, grifo das autoras).

Dá-se ênfase, então, à competência linguística da criança, vista como:

[...] aquele que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca. Não é um sujeito o qual espera que alguém que possui um conhecimento o transmita a ele por um ato de benevolência. É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo e que constrói suas categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza seu mundo. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 29).

A publicação do livro *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, de Ferreiro e Teberosky, em 1979, que em português foi lançado com o título *Psicogênese da língua escrita*, em 1986, foi uma verdadeira revolução para a educação e segue contribuindo para entender os processos de construção da escrita pelas crianças ao considerar suas conceitualizações e formulações próprias. Nesse livro, o compilado do trabalho experimental realizado em Buenos Aires nos anos de 1974 a 1976 apresenta minuciosamente toda a descrição do processo de construção da língua escrita pelas crianças, a psicogênese da língua escrita.

Assim, sustentam a abordagem psicogenética construtivista as investigações psicolinguísticas e as investigações didáticas. Como é possível depreender, as pesquisas desenvolvidas por Ferreiro figuram no campo das pesquisas psicolinguísticas com contribuições desde o lançamento do livro *Psicogênese da Língua Escrita*, mas que não ficaram nessas pesquisas originárias, haja vista que a autora coordenou e coordena até os dias de hoje muitas outras pesquisas. Além disso, pesquisas foram e são desenvolvidas também no campo das investigações didáticas, principalmente em países da América Latina, destacando-se nos últimos 40 anos a produção de teoria didática no contexto da abordagem psicogenética construtivista.

Mesmo diante de tantas investigações importantes no que diz respeito à abordagem psicogenética construtivista, no Brasil esse é um campo que precisa ser mais explorado, tanto no que concerne às pesquisas psicolinguísticas quanto às didáticas, o que certamente contribuirá muito para entendermos as conceitualizações infantis sobre o sistema de escrita a partir da perspectiva da criança.

Para tanto é preciso conhecer bem as bases do construtivismo piagetiano, ou construtivismo interacionista, que fundamentam as pesquisas psicogenéticas lideradas por Emilia Ferreiro, para que seja possível superar a superficialidade, pois como bem enfatiza Weisz (2014):

O construtivismo piagetiano, ou construtivismo interacionista – em que se baseiam as pesquisas de Emilia Ferreiro e colaboradores –, tão comentado e tão pouco estudado e compreendido, busca, em todas as suas pesquisas,

construir uma descrição do processo através do qual o sujeito reconstrói para si mesmo determinado objeto presente em sua cultura, mediado por outros sujeitos que atuam como interpretantes. (WEISZ, 2014, p. 160).

Toda essa epistemologia traz a relevância dos processos de aprendizagem desde a perspectiva da criança, considerando a potência da sua atividade cognitiva como sujeito cognoscente que precisa ser considerado durante todo o percurso.

Na abordagem psicogenética construtivista assume-se a aprendizagem como uma construção conceitual. Mas o que significa essa construção conceitual? Se buscarmos o significado do verbete *conceitual* no dicionário de filosofia *online* encontramos, dentre outros, a apreensão ou representação intelectual e abstrata da essência de um objeto, referente à percepção, ao que a mente capta.

Para Vygotsky, na perspectiva sociointeracionista, a construção de conceitos se constitui como um processo longo e complexo que tem início desde o nascimento da criança, e vai sendo aprimorado na relação entre os conceitos cotidianos, espontâneos e aqueles mais elaborados adquiridos através do ensino escolar, que são os científicos. Entende-se, então, conceito como “[...] um sistema de relações e generalizações contidos nas palavras e determinado por um processo histórico cultural [...]” (REGO, 2012, p. 72). O processo de apreensão dos conceitos se dá na relação entre as informações obtidas do exterior e intensa atividade mental realizada pela criança.

Em Vygotsky encontramos referencial quanto à teoria histórico-social do desenvolvimento, e na teoria piagetiana aprofundamos nossos conhecimentos quanto ao processo de construção de estruturas lógicas do desenvolvimento. É sabido que são ancoragens teóricas diferentes, mas não podemos perder de vista que são referências valiosas para compreender como as crianças aprendem, suas lógicas internas e a relação com o mundo ao seu redor.

Em se tratando de apropriação da escrita pelas crianças, as pesquisas conduzidas por Ferreiro nos orientaram como marco epistêmico a partir do momento que possibilitaram identificar os processos cognitivos que subjazem à aquisição da escrita, compreender a natureza das hipóteses de escrita e descobrir o tipo de conhecimento específico que a criança possui ao iniciar a aprendizagem escolar. (ROCCO, 1990).

Aqui vamos situar os processos de construção da escrita pelas crianças, e tal aprendizagem, como interna, que tem a ver com os processos e esquemas construtivos do sujeito. E para além de nos centrarmos no termo “conceitual”, precisamos ir em busca do que significa mais a fundo a construção conceitual defendida pela abordagem

psicogenética construtivista. Para entendermos melhor, recorremos a Ferreiro (1982), quando ela situa essa construção de um objeto de conhecimento como algo que implica muito mais do que uma coleção de informações, pois na verdade:

Implica la construcción de un esquema conceptual que pueda interpretar datos previos y nuevos datos (es decir, que pueda recibir información y transformarla en conocimiento); un esquema conceptual que permita procesos de inferencia acerca de propiedades no observadas de un determinado objeto y la construcción de nuevos observables sobre la base de lo que es anticipado y lo que es verificado. (FERREIRO, 1983, p. 02).

A aprendizagem é aqui concebida como um movimento interno, de dentro para fora, e não uma apropriação externa advinda de um processo de transmissão de conhecimentos. A própria Ferreiro (1987), se referindo ao sistema de representação dos números e sistema de representação da linguagem, demarca que as dificuldades enfrentadas pelas crianças no processo de alfabetização “[...] são dificuldades conceituais semelhantes às da construção do sistema e por isso pode-se dizer, em ambos os casos, que a criança re-inventa esses sistemas.” (FERREIRO, 1987, p. 12-13).

Para colaborar com essa discussão, Garcia (2002) traz o conceito de *assimilação cognitiva* como chave da epistemologia construtivista, retomando as contribuições piagetianas quanto ao fato de que “[...] o sujeito de conhecimento estrutura a ‘realidade’, ou seja, seus objetos de conhecimento, à medida que estrutura primeiro suas próprias ações, e depois, suas próprias conceitualizações.” (GARCIA, 2002, p. 47).

E nesse movimento construtivo, Garcia (2002) esclarece como as contribuições piagetianas revelaram que o desenvolvimento do conhecimento se dá por reorganizações sucessivas, não acontecendo uniformemente, por simples expansão ou por acúmulo de elementos.

Então, é essencial não nos esquecermos a serviço de quem está a alfabetização na abordagem psicogenética construtivista, da formação dos sujeitos do processo de aprendizagem. Com isso é preciso rever a imagem que porventura tenhamos sobre a criança, pois:

[...] Temos uma imagem empobrecida da criança que aprende: a reduzimos a um par de olhos, um par de ouvidos, uma mão que pega um instrumento para marcar e um aparelho fonador que emite sons. Atrás disso há um sujeito cognoscente, alguém que pensa, que constrói interpretações, que age sobre o real para fazê-lo seu. (FERREIRO, 1987, p. 40-41).

Por tudo isso, considerar a criança como sujeito do processo de aprendizagem nos convoca a pensar sobre o que a escrita representa nesse processo inicial da alfabetização.

2.2 A REPRESENTAÇÃO DA ESCRITA EM DIFERENTES ABORDAGENS

Ao refletir sobre como as crianças aprendem a ler e escrever, não podemos deixar de destacar sobre o que se entende por escrita, mais precisamente sobre o que a escrita representa. Mapear essas concepções, no contexto desta pesquisa, foi imprescindível para as discussões sobre os problemas que as crianças enfrentam ao tomar decisões sobre a ordem das letras.

Aqui tratamos de diferentes abordagens com entendimentos divergentes sobre a escrita. Basicamente elas distam em dois polos, um que considera a escrita como um sistema de representação da linguagem e outro como um código de transcrição dos sons da fala. Isso tem relação direta com a concepção de sujeito da aprendizagem como quem produz conhecimento ou como quem recebe passivamente o conhecimento de fora para dentro.

A escrita, sabemos, é um constructo histórico e complexo. Considerada como código de transcrição dos sons, se pauta em desvendar os mistérios da codificação através de uma técnica, e fazendo isso aprende-se a escrever. Considerada como sistema de representação da linguagem, foca no processo conceitual de construção interna pela criança desse objeto social que é a escrita.

2.2.1 Concepções de alfabetização e a ênfase na transcrição da fala

Na abordagem histórico-crítica, a apropriação do conhecimento está assentada na base transmissão-assimilação dos saberes sistematizados historicamente. Nesse sentido, Saviani (2011) faz uma relação entre a alfabetização e o ato de aprender a dirigir um automóvel, em que a repetição dos atos é uma condição para se familiarizar com estes. Dessa forma, ele traz a importância de dominar mecanismos próprios da linguagem escrita, fixar certos automatismos para que a partir daí possam fluir com segurança e desenvoltura a leitura e a escrita. Há uma separação entre aspectos mecânicos e significado daquilo que é lido e escrito.

Em materiais que tomam como referência a pedagogia histórico-crítica observamos que a escrita é considerada como código que precisa ser sistematicamente

ensinado rumo à autonomia escritora, enfatizando que “Direcionar ações que contribuam no domínio do código escrito é fundamental para que se possa dar o passo seguinte, da escrita autônoma.” (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 58).

Nesse sentido, as autoras mencionadas dão alguns exemplos de como as crianças devem ser ensinadas a ler e a escrever nessa perspectiva, a saber: escrita de frases, cartas e músicas enigmáticas com foco na escrita de palavras que os alunos leem com auxílio do desenho ou substituem o desenho pela palavra escrita, leitura do alfabeto, repetição de sons de cada letra como emissão sonora isolada e “desenho” da escrita no caderno. Essas atividades estariam a serviço da automatização, referindo-se aqui ao termo e proposta definidos por Saviani quanto a mecanismos que precisam ser fixados para que se possa avançar em direção a operações mais complexas. Com o intuito de complexificar a tarefa, apresentam-se aos alunos frases e pequenos textos com lacunas para completar sem a referência do desenho. Tais atividades corroboram com a ideia de que “Há um conjunto de conhecimentos básicos que envolvem o domínio dos códigos escritos, que se tornam importantes para todos.” (SAVIANI, 2011, p. 83).

Porém, é preciso considerar que o processo de aprender a escrever “[...] ativa uma fase de desenvolvimento dos processos psicointelectuais inteiramente nova e muito complexa, e que o aparecimento destes processos origina uma mudança radical das características gerais, psicointelectuais da criança [...]” (VIGOTSKI, 2006, p. 116). Vale então nos perguntar sobre como essa complexidade é tratada, e reiterarmos a relevância de colocar problemas significativos que os estudantes tenham a enfrentar.

Já a abordagem da psicologia cognitiva se vale do método fônico que foca no ensino de um código escrito tendo o fonema como unidade central. Prega-se o ensino estruturado da língua escrita por meio da instrução explícita e sistemática das habilidades linguísticas. Essa concepção foi retomada pela Política Nacional de Alfabetização (PNA), em vigência de 2019 a 2022, enfatizando o método fônico sistemático, que propõe o treinamento da pronúncia de fonemas isolados para decorá-los como condição, para em seguida juntá-los e ler a palavra.

Na abordagem fônica há um treinamento para que as crianças pronunciem isoladamente os fonemas das palavras, memorização das letras com vistas a dominar a escrita alfabética para codificação e decodificação – consciência fonológica como pré-requisito para a alfabetização. A escrita é vista como um código, e seu ensino se dá por meio de uma técnica para codificação e decodificação imitando a escrita do adulto, de

forma reducionista, sem oportunizar à criança as reflexões acerca das suas próprias conceitualizações.

Dessa forma, por meio do que nessa abordagem se chama de instrução fônica sistemática, a compreensão do princípio alfabético se dará através do ensino das relações entre grafemas e fonemas. Então, como a escrita já está dada e é transmitida para a criança, não há possibilidade de construção, o erro é considerado como um desvio que precisa ser corrigido para alcançar a escrita correta, a grafia de um código de transcrição dos sons da fala.

2.2.2 Concepção de alfabetização e ênfase na representação da linguagem

A abordagem psicogenética construtivista considera que a escrita não se resume a uma tarefa de utilização apenas de mãos e dedos, e nesse sentido Ferreiro (1987) aborda sobre a visão empobrecida da criança que aprende quando a consideramos apenas como um par de olhos, ouvidos, uma mão que escreve e um aparelho fonador que emite sons. Diferente disso, a autora aborda o lugar dessa criança como sujeito que pensa sobre o processo de escrita, constrói interpretações, tudo isso por meio de uma aprendizagem que é conceitual.

As consequências de considerar a escrita como código de transcodificação dos sons da fala ou sistema de representação da linguagem são colocadas por Ferreiro (1987), quando ela aborda que:

[...] se a escrita é concebida como um código de transcrição, sua aprendizagem é concebida com aquisição de uma técnica; se a escrita é concebida como um sistema de representação, sua aprendizagem se converte na apropriação de um novo objeto de conhecimento: ou seja, em uma aprendizagem conceitual. (FERREIRO, 1987, p. 16).

A escrita, então, é considerada como um sistema de representação da linguagem e a aprendizagem é compreendida como um processo construtivo, considerando o que as crianças pensam, suas conceitualizações sobre a linguagem escrita.

Essa discussão nos convoca a pensar sobre a importância de tomar a escrita como um sistema de representação da linguagem, considerando sua complexidade, e que ao percorrer o caminho de apropriação desse sistema a criança – sujeito cognoscente – pensa, elabora hipóteses, tendo oportunidade de produzir a escrita do seu jeito. Essa escrita

espontânea colocará em ação os erros construtivos, que são tão importantes para que as crianças avancem nesse processo evolutivo.

Então, vale considerar os processos de aquisição da escrita pelas crianças na inter-relação entre os objetos conceituais língua e escrita, considerando que:

Se o objeto *língua*, objeto conceitual, não está dado (apesar do conhecimento inconsciente do falante) tampouco o objeto *escrita*, como objeto conceitual, está dado pela mera existência das marcas, já que é preciso compreender as regras de composição das marcas, entrar nas entrelinhas do sistema para poder operar com ele e a partir dele. No processo de aquisição da escrita, as unidades de análise da língua e da escrita redefinem-se continuamente, até corresponder àquelas que o sistema de representação define (e que seria ingênuo considerar como 'naturais', em qualquer dos sentidos do termo). (FERREIRO, 2003, p. 154, grifos da autora).

As informações apresentadas pelas crianças através das suas formas próprias de ler e escrever constituem-se como valiosas fontes de informação. Ou seja, analisando como as crianças escrevem e pensam sobre a escrita é possível observar suas hipóteses, suas conceitualizações e como elas entendem o funcionamento do sistema de escrita alfabético.

As investigações que versam sobre a aprendizagem das crianças a partir da perspectiva psicogenética são valiosas fontes de informação para entendermos como as crianças constroem conhecimento sobre o funcionamento do sistema de escrita alfabético. E as concepções sucessivas das crianças identificadas por Ferreiro e Teberosky (1999) são o nosso ponto de partida neste trabalho, bem como estudos mais recentes de Ferreiro e colaboradores (2013).

O conhecimento sobre os níveis de conceitualização acerca da escrita é muito importante, mas isso não significa colocar nas crianças tarjetas ou rótulos em que são enquadradas. Vale considerarmos os conhecimentos que elas têm, suas construções conceituais em um processo contínuo, que servem como valiosas fontes de informação sobre o que pensam.

Em pesquisa realizada por Ferreiro e Zen (2022) com crianças brasileiras, foram identificados três níveis evolutivos básicos de conceitualização sobre a escrita: pré-fonetizante, silábico e alfabético, e os níveis intermediários: silábico inicial e silábico-alfabético. Sinaliza-se nessa pesquisa o reaparecimento desses níveis previamente identificados em espanhol. Em vez do termo "pré-silábico" as autoras utilizam "pré-fonetizante" por considerarem mais apropriado ao "[...] longo período no qual as

propriedades da escrita são consideradas, no entanto, desvinculadas das variações sonoras na emissão oral propriamente ditas.” (FERREIRO; ZEN, 2022, p. 5).

No período pré-fonetizante observa-se que as crianças “[...] não tentam estabelecer correspondência letra-som de nenhum tipo quando escrevem, nem quando lhes é pedido que leiam suas próprias produções escritas. Escrevem várias letras e depois leem o escrito sem analisá-lo.” (FERREIRO, 2013, p. 203).

Chegando ao período silábico, já é possível perceber que as crianças:

[...] Escrevem uma sequência de letras e, logo, tentam ler sua própria produção, empenhando-se para fazer as letras corresponderem às sílabas, mas sem uma correspondência estrita. Às vezes dizem uma sílaba ao apontar uma letra e às vezes apontam várias letras. (FERREIRO, 2013, p. 203).

Inicia-se o processo de fonetização da escrita, e nisso as correspondências entre letras e sílabas vão sendo aprimoradas pelas crianças com as reflexões sobre o uso da língua.

Assim, avançam na realização de uma correspondência estrita entre as sílabas que pronunciam e as letras que escrevem, representando uma letra para cada sílaba, com controle de quantidade, mas as letras não são pertinentes num primeiro momento. Num período mais avançado dentro do próprio nível silábico, fazem uso estrito das letras pertinentes para representar a sílaba. (FERREIRO, 2013).

Entre o nível silábico e o alfabético temos o silábico alfabético, em que as crianças começam a representar também unidades intrassilábicas, sendo que:

En este nivel coexisten dos formas de hacer corresponder sonidos y grafías: la silábica y la alfabética. Hay sistematicidad en el sentido de que a cada grafía corresponde un sonido; existe la posibilidad de alguna falla excepcional, pero el criterio de cantidad mínima – que afecta marcadamente las producciones del nivel silábico – es aquí compensado por el análisis fonético (que permite agregar letras sin apartarse de la correspondencia sonora). Se trata, en cierta manera, de un híbrido, porque algunas grafías representan sílabas y otras representan fonemas. Pero no se trata de escrituras con omisiones, sino de construcciones con dos tipos de correspondencia nacidos de la superación del nivel silábico y previos al arribo al nivel en que se exige la sistematicidad alfabética. Es decir, lejos de constituir casos patológicos, representan el paso intermedio entre dos sistemas de escritura. (FERREIRO, 1983, p. 29-30).

Chegando ao nível alfabético é possível observar que a criança “[...] 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.” (FERREIRO, 1999, p. 219). Isso quer dizer que as crianças compreenderam o

funcionamento do sistema de escrita, e a partir daí irão resolver problemas no campo da ortografia.

Vale destacar a importância de considerar os níveis de conceitualização da escrita pelas crianças num percurso que não é linear, mas um processo evolutivo, e que considera a escrita como um sistema de representação da linguagem construído pelas crianças por meio de uma aprendizagem conceitual.

Nesta pesquisa nos debruçamos sobre as categorias silábica e silábico-alfabética, tendo em vista o nosso objetivo principal quanto a analisar compreensivamente as conceitualizações das crianças brasileiras que já fonetizam a escrita diante do desafio de decidir em que ordem devem ficar as letras na produção escrita.

2.3 IMPLICAÇÕES A PARTIR DE COMO A ESCRITA É CONCEBIDA: UMA ANÁLISE SOBRE A ORDEM DAS LETRAS NA ESCRITA PELAS CRIANÇAS⁴

O processo de plena alfabetização constitui-se num desafio em nosso país. Consideramos, aqui, alfabetização como o processo de apropriação das culturas do escrito pelas crianças, quando, ao participar de práticas de linguagem, refletem sobre o seu funcionamento e sobre as suas características. Isso é muito diferente de considerar a escrita como um código, como uma transcrição linear entre oral e escrito, entre fonemas e grafemas, de forma mecânica. Essa mecanização da escrita, ainda tão presente na prática escolar, coloca foco no ensino do desenho das letras, mas não na linguagem escrita, enfatizando-se a mecânica de ler o escrito e obscurecendo-se a linguagem escrita como tal, assim como enfatiza Vygotsky (2007).

É preciso favorecer a alfabetização das crianças, partindo do que Ferreiro tanto chama a nossa atenção, no sentido de não as tratar como ignorantes, mas levando em conta sua inteligência e as questões legítimas que elas colocam ao pensar a escrita, essa “[...] mesma escrita reduzida, banalizada e deformada pela tradição escolar, que converte didaticamente um objeto cultural complexo em um instrumento de codificação rudimentar.” (FERREIRO, 2013, p. 33).

Investigar as conceitualizações das crianças sobre o sistema de escrita alfabética envolve refletir sobre o objeto: como o sujeito se relaciona socialmente com a escrita. E nesse contexto, considerando as contribuições das pesquisas psicolinguísticas realizadas

⁴ Texto Reeditado, uma versão inicial foi apresentada na 40ª Reunião da Anped realizada no período de 17 a 22 de outubro de 2021.

a partir do marco psicogenético, é possível antecipar que a escrita se constitui como um sistema de representação da linguagem, e não como um código de transcrição dos sons da fala.

Sendo assim, é valioso se debruçar sobre como as crianças pensam ao se deparar com os processos de escrita, quais suas hipóteses e implicações na evolução do pensamento, organização e reorganização da escrita.

Em pesquisa realizada⁵ com crianças argentinas de cinco anos de idade, entrevistadas por Andrea O. Campo e Graciela Brena, em 2007 e 2008, com supervisão de Claudia Molinari, Ferreiro (2013) observou dois fenômenos importantes ao analisar os processos de produção das crianças: desaparecimento do ditongo quando começam a usar as primeiras consoantes, ou subsiste o ditongo, porém em desordem quando aparecem as consoantes. Essa desordem não se dá ao acaso, há uma pertinência, o que foi constatado com a tentativa das crianças de estabelecer um padrão gráfico que orienta a sua escrita.

É importante compreender esse processo, que dá subsídios para entender como as crianças pensam e processam ao refletir sobre o sistema de escrita. Essa observação detalhada e cuidadosa com o processo de construção do sistema de escrita por crianças em língua portuguesa contribui sobremaneira para validar conhecimentos e possibilitar elementos para entender como pensam as crianças, bem como as particularidades do processo de alfabetização.

Em língua portuguesa, ao se deparar com o desafio de escrever, quando se está no processo inicial de alfabetização, é fundamental entender como o sujeito se relaciona socialmente com a escrita e como se dá o processo de apropriação e construção do sistema de escrita alfabético. Esse é um passo importante para entendermos que quando as crianças escrevem uma palavra quase alfabeticamente, faltando alguma letra ou agregando outra, não o fazem de forma aleatória ou por dificuldade de aprendizagem, mas faz parte do processo construtivo de aprendizagem.

Em dossiê temático organizado por Zen e Molinari (2020) para a *Revista Plurais*, sobre Educação e Alfabetização, as professoras apresentam trabalhos que se referenciam em investigações psicolinguísticas no âmbito da abordagem psicogenética construtivista. Dentre eles destaco a pesquisa realizada por Russo Marinho (2018) com título *La utilidad de los conocimientos del nombre de la letra para la adquisición del sistema de escritura*,

⁵ Pesquisa abordada no capítulo 3 do livro: FERREIRO, E. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito**. São Paulo, Cortez, 2013.

investigação realizada com 48 crianças com escrita pré-alfabética, entre 5 e 6 anos de idade, de escolas da região central de São Paulo/SP.

Os resultados da pesquisa trazem contribuições teóricas relevantes, tais como o fato de que “A possibilidade de fazer uso da informação fornecida pela língua ou pelos contextos de produção está condicionada pelas reflexões que a criança pode fazer sobre o sistema de escrita [...]” (RUSSO MARINHO, 2018, p. 161), o que não depende do conhecimento do nome da letra, mas dos seus níveis conceituais acerca do sistema de escrita.

Destaca-se também a análise da pesquisa realizada por Ferreiro e Zen (2022) em que foram entrevistadas 111 crianças, entre 4 e 6 anos de idade, matriculadas em escolas públicas da cidade de São Francisco do Conde, interior da Bahia. Dessa investigação podemos fazer muitas análises, e algumas delas referem-se ao fato de reaparecerem aspectos identificados por Ferreiro e Teberosky (1999) também em crianças usuárias nativas do PB, como os níveis de evolução psicogenética da escrita identificados, o controle de quantidade mínima de letras para que uma escrita possa ser produzida, geralmente três letras.

Tal investigação realizada com crianças brasileiras também constatou que a estabilidade das vogais em espanhol (5 vogais orais que se relacionam a 5 letras) é uma diferença importante se comparado ao PB, que possui 12 vogais, sendo 7 orais e 5 nasais (CAMARA JÚNIOR, 1992), (SILVA, 2021). Destacou-se na pesquisa que outra “[...] diferença observável em relação ao espanhol diz respeito ao uso precoce de letras consonantais, com ou sem pertinência sonora.” (FERREIRO; ZEN, 2022, p. 12), referindo-se às apropriações das crianças no PB.

Diante do que já se sabe sobre as particularidades do processo de aquisição da escrita no PB, há também aspectos a serem observados em relação à ordem das letras. Torna-se importante analisar as particularidades observadas por Ferreiro e Zen (2022) relacionando-as com as construções quando as crianças estão diante do desafio de decidir a ordem das letras no seu processo de pensar a escrita.

A pesquisa é fundamental para compreender como se dá esse processo de organização da escrita, sobre o que pensam as crianças diante do desafio de escrever quando ainda não compreenderam o funcionamento do sistema alfabético. A compreensão do processo de apropriação da escrita a partir da representação da linguagem, em que a criança é respeitada como sujeito que produz conhecimento, torna-se uma decisão política na formação do sujeito integral.

A construção sobre quantas e quais letras usar é um desafio de todo o período de fonetização da escrita. Quando as crianças já admitem a possibilidade de colocar mais de uma letra por sílaba, a quantidade de letras a serem organizadas é maior e por isso o desafio aumenta. Precisa-se considerar também a análise sobre as crianças com escritas silábicas, para identificar quais os problemas enfrentados em sua produção e relação com a exigência interna de quantidade mínima de letras.

Vale refletir que o processo de aquisição do sistema de escrita não se dá de forma linear, não acontece por adições sucessivas, mas por reconceitualizações sucessivas. E esse ir e vir provocado por momentos que propiciem às crianças refletir sobre a escrita favorece avanços significativos.

As crianças são sujeitos intelectualmente ativos na construção de ideias e hipóteses quando estão diante do desafio de compreender o funcionamento do sistema de escrita. Na pesquisa recente de Ferreira e Zen (2022), analisaram-se as ideias colocadas pelas crianças quando produziam as suas escritas, e foi possível observar esse movimento cognitivo e a busca por elementos para organizar seu pensamento: Ao escrever a palavra PERU, a criança pensa, busca relacionar o falado ao escrito e diz: “Se tem a letra ‘pê’ saindo da minha boca, então é com ‘pê’ de PICOLÉ”, buscando se lembrar de outra palavra que começa com a mesma correspondência sonora. Registra a letra P. Ao pronunciar o “ru”, diz: “rê” e “u”, registra o U e depois o R, e em seguida acrescenta o I no final. Ao ler a palavra que registrou diz PU/ pê, RI/ru.

O exemplo mostra o esforço intelectual das crianças em encontrar critérios consistentes para justificar a própria escrita, na tentativa de interpretar o que escreveu, porque nesse processo precisam justificar a sua escrita pensando sobre ela. É possível observar que algumas letras têm o som do nome da sílaba, como o caso da letra P, que foi suficiente para representar a sílaba “pê”. Ao escrever o “ru” ela sabia que tinha o U e o R mas não sabia em que ordem colocar; considerou que faltavam mais letras, pois apenas três não seriam suficientes para escrever PERU, mas não usou qualquer letra, decidiu pelo I em função da pronúncia de “piru”. Nessa lógica, todas as letras eram pertinentes, só havia o problema da ordem, evidenciando exatamente o fenômeno da desordem com pertinência.

Nessa investigação, analisando a escrita de outra criança, no nível silábico, ao escrever a palavra PERU, as pesquisadoras observaram que:

As duas primeiras sílabas correspondem às duas primeiras letras, mas agrega uma terceira, talvez por causa da exigência de quantidade mínima. O resultado é PUI e a leitura é pe-ru, indicando a primeira sílaba sobre as duas primeiras letras e a segunda sílaba sobre a terceira letra. [...] Esses desajustes entre a produção escrita e leitura são frequentes neste período intermediário e são particularmente visíveis quando há letras pertinentes. (FERREIRO; ZEN, 2022, p. 8).

A escuta atenta ao que a criança está pensando diante de um objeto sociocultural é muito importante. Isso mostra que ela tem problemas a resolver, que se apresentam quando precisa escrever mesmo sem ter compreendido o funcionamento do sistema de escrita. Nesse percurso de pensar enquanto está produzindo sua escrita, a criança nos oferece informações relevantes sobre como compreende o funcionamento do sistema de escrita alfabético.

Conforme já destacado, as crianças se constituem como sujeitos intelectualmente ativos e constroem hipóteses quando estão diante de compreender o funcionamento do sistema de escrita, e produzir escritas com desordem com pertinência faz parte desse processo. Então é valioso percorrer esse processo vivido pelas crianças para buscar mais elementos que nos permitam interpretar essa questão da ordem das letras na escrita das palavras.

Ao analisar mais a fundo o fenômeno da desordem com pertinência a partir dos estudos realizados por Molinari (2008), foi possível observar que havia uma lógica interna quanto ao pensamento genuíno da criança, que registrava letras pertinentes, porém em desordem. Esse fenômeno era provocado pela desestabilização das escritas silábicas, ou seja, ao pensar em mais de uma letra para representar a sílaba, principalmente com o aparecimento da consoante, havia uma “desorganização” do sistema anterior, que gerava problemas a resolver quanto a pensar uma nova forma de organizar a escrita.

Essa nova forma de pensar a escrita envolve as letras pertinentes da palavra, mas como as crianças estavam reorganizando seu pensamento e tendo que decidir por uma organização escrita que fosse além de uma letra para cada sílaba, pensavam sobre quais letras utilizar, mas ainda não sabiam em que ordem as colocar. Nesse sentido Ferreiro (2013) apontou fatores que contribuem para que desordens com pertinência ocorram, como presença de sílabas com ditongo nas palavras a serem escritas pelas crianças, sílabas com consoantes em posição coda, sílabas com ditongo e coda.

Para essa análise sobre a escrita é importante um estudo sobre a teoria hierárquica da sílaba, que traz o núcleo da sílaba como sendo a vogal; consoante em posição prévia à vogal na mesma sílaba, chamada de ataque; consoante depois da vogal na mesma sílaba,

que se encontra em posição coda. Ferreiro (2013) nos chama a atenção de que podemos utilizar essas denominações como termos descritivos meramente. Consideramos, nesta pesquisa, importante esse estudo para análise das situações de desordem com pertinência e buscar os elementos que contribuíram para isso na análise da sílaba dentro das palavras produzidas pelas crianças.

A investigação sobre o porquê de escritas com desordem com pertinência satisfazem as crianças, no seu processo construtivo da escrita, contribui para análise das conceitualizações infantis sobre a construção da escrita. Nesse sentido, é relevante estarmos atentos à recomendação trazida por Vigotski (2007) ao pensar sobre os propósitos da pesquisa:

A primeira tarefa de uma investigação científica é revelar essa pré-história da linguagem escrita; mostrar o que leva as crianças a escrever; mostrar os pontos importantes pelos quais passa esse desenvolvimento pré-histórico e qual a sua relação com o aprendizado escolar. (VIGOTSKI, 2007, p. 127).

Vale lembrar que é com essa citação que Ferreiro e Teberosky terminam o livro *Psicogênese da Língua Escrita* (nome do título publicado no Brasil em 1986), concluindo que, mesmo sem saber da proposição de Vigotski, haviam feito exatamente isso em seu robusto trabalho de investigação sobre a construção da escrita pelas crianças.

2.4 ALGUNS ASPECTOS RELEVANTES DO PORTUGUÊS BRASILEIRO

A língua portuguesa é a língua oficial do Brasil, não é a única, mas a majoritária; e a têm como língua materna aquelas pessoas que a aprenderam desde crianças. Contamos com uma língua viva, que sofre modificações ao longo do tempo, ao longo das transformações sociais. Assim é que “[...] todas as línguas mudam numa sucessão de passos, pois cada nova geração de uma comunidade introduz mudança na língua.” (LEMLE, 2005, p. 46).

Também contamos com variedades regionais quanto aos usos e formas da linguagem, que utilizamos de acordo à localidade em que vivemos, o que observamos, por exemplo, nas diferenças de pronúncia. Quanto à língua portuguesa, o Novo Acordo Ortográfico (2014) apresenta o alfabeto formado por vinte e seis letras, incluindo *K*, *W*, *Y*, sua representação nas formas maiúscula e minúscula, e os nomes das letras:

QUADRO 6 – Alfabeto e nome das letras conforme Acordo Ortográfico (2014)

Forma minúscula	Forma maiúscula	Nome da letra	Forma minúscula	Forma maiúscula	Nome da letra	Forma minúscula	Forma maiúscula	Nome da letra
a	A	(á)	j	J	(jota)	s	S	(esse)
b	B	(bê)	k	K	(capa ou cá)	t	T	(tê)
c	C	(cê)	l	L	(ele)	u	U	(u)
d	D	(dê)	m	M	(eme)	v	V	(vê)
e	E	(é)	n	N	(ene)	w	W	(dáblio)
f	F	(efe)	o	O	(ó)	x	X	(xis)
g	G	(gê ou guê)	p	P	(pê)	y	Y	(ípsilon)
h	H	(agá)	q	Q	(quê)	z	Z	(zê)
i	I	(i)	r	R	(erre)			

Fonte: Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa (2014, p. 13).

Observações: 1. Além destas letras, usam-se o ç (cê cedilhado) e os seguintes dígrafos: *rr* (erre duplo), *ss* (esse duplo), *ch* (cê-agá), *lh* (ele-agá), *nh* (ene-agá), *gu* (guê-u) e *qu* (quê-u). 2. Os nomes das letras acima sugeridos não excluem outras formas de as designar.

Porém, considerando as variedades regionais de um país tão grande como o nosso, não seria possível conceber dentro do PB uma única forma ou forma correta de pronunciar o nome das letras. O próprio Acordo Ortográfico menciona que os nomes das letras apresentados por ele são sugestões, não excluindo outras formas de designá-las. Por exemplo, no Nordeste há o uso dos nomes das letras conforme Quadro 6, e há também a utilização dos seguintes nomes: F /fê/, G /guê/, J /ji/, L /lê/, M /mê/, N /nê/, R /rê/, S /si/. Vale esse destaque, já que a presente pesquisa se dá em uma cidade do interior da Bahia, em que essa última forma de nomear as letras é amplamente utilizada nas escolas, inclusive a utilizada pelas crianças participantes da pesquisa.

O alfabeto está inserido no contexto do uso da língua oral e escrita. Vale destacar que a língua oral é uma aprendizagem extraescolar, assim sendo, as crianças chegam à escola como usuárias da língua materna, falantes nativas do PB. Dessa forma, no âmbito doméstico, têm acesso às informações linguísticas através das situações comunicativas, em muitos casos, de maneira informal, coloquial.

Ao chegarem à escola as crianças têm contato com o ensino dessa língua materna, a língua considerada padrão, oficial. Poersch (1990) enfatiza ser fundamental que o

professor tenha conhecimento sobre a estrutura da língua para poder ensinar. Não entraremos no mérito do ensino aqui, mas de que é importante conhecer o funcionamento da língua para entender as relações e particularidades das conceitualizações infantis. Então, qual a compreensão que temos acerca da língua?

A língua é o meio pelo qual interagimos socialmente expressando nossas ideias, emoções, e muitas vezes nem nos damos conta da sua organização interna. (BISOL, 2005). Para compreendermos melhor sobre essa organização temos que recorrer à fonologia, que estuda os sons da língua, e à fonética, que se ocupa da realidade física dos sons da língua. Apesar de apresentarem campos de estudo relacionados, seus objetivos de estudo são distintos.

A fonética visa o estudo dos sons e leva em conta como são articulados ou produzidos pelo aparelho fonador, enquanto que a fonologia se dedica ao estudo dos sistemas de sons, sua descrição, estrutura e funcionamento, analisando a forma das sílabas, morfemas, palavras e frases. Desse modo,

[...] todo falante possui uma informação fonológica que congrega duas formas diferentes das unidades lexicais de sua língua: uma *representação fonológica*, mais abstrata, subjacente ao nível fonético, que só contém informação não previsível (distintiva), e que estabelece a relação dos sons com significado, e uma representação fonética, que indica como a palavra é realizada, que isola as propriedades articulatórias e acústicas dos sons para realização e decodificação do sinal da fala. (BISOL, 2005, p. 16, grifo da autora).

Considerando as modalidades vogais e consoantes do PB, há particularidades em comparação, por exemplo, ao espanhol, que tem relativa simplicidade se compararmos o sistema vocálico. No nosso caso, fazendo relação com a língua oral, não temos apenas cinco vogais, como geralmente se aprende nas escolas, mas fonemas vocálicos multiplicados em muitos alofones.

No que diz respeito às vogais, a realidade da língua falada no PB é bem complexa, principalmente para o sujeito em processo de aquisição da língua escrita ou ainda falantes estrangeiros, mesmo que de outras línguas românicas, visto que temos cinco vogais escritas que se transformam em 7 vogais orais e 5 vogais nasalizadas quando as pronunciamos pelas cavidades orais e nasais ao mesmo tempo.

Sobre essa complexidade é possível observar o detalhamento referente ao quadro fonético dos sons do PB, conforme quadro organizado pela professora Silva (2021):

QUADRO 7 – Quadro fonético das vogais

	VOGAIS								
	Anterior			Central			Posterior		
	não-arredondada			não-arredondada			Arredondada		
	oral	Reduzida	nasal	oral	reduzida	Nasal	Oral	reduzida	Nasal
Alta	i	ɪ	ĩ				ũ	ɔ	u
média-alta	e		ẽ				õ		o
média-baixa	ɛ								ɔ
Baixa				a	ə	ã			

Fonte: Silva, (2021).

Quanto às vogais nasais, a nasalidade e a nasalização configuram-se em outra singularidade da língua portuguesa em relação às demais línguas românicas. Desse modo, a escrita de palavras com sílabas nasais ou nasalizadas pode se configurar como um desafio importante a ser encarado pela criança no processo de alfabetização. Em recente pesquisa realizada por Zen e Ferreiro (2022) é possível observar soluções gráficas encontradas pelas crianças diante da variedade de fonemas vocálicos, tendo como alternativas diante da nasalidade o uso do diacrítico [~] por uma pequena parcela de crianças ou duplicidade da vogal nasalizada.

No que tange à composição do quadro alfabético no PB, além das vogais também temos a presença de 19 consoantes, sendo, segundo Camara Júnior (1992), quanto ao modo de articulação distribuídas em consoantes oclusivas, constritivas, nasais, laterais e vibrantes. Essas são diferenciações e particularidades do PB que interferem na relação que as crianças estabelecem quando precisam registrar por escrito.

Quanto aos conceitos de nasalidade e nasalização, vale ponderar o entendimento que define nasalização de vogais como sendo “[...] os casos em que uma vogal é obrigatoriamente nasal em qualquer dialeto do português [...]” e nasalidade, “[...]os casos em que a ocorrência das vogais nasais é opcional e marca variação dialetal [...]” (SILVA, 2021, p. 93). Destaca-se, então, a relevância do estudo acerca da fonêmica no PB, a fim de entender a relação entre a linguagem oral e a construção do sistema de escrita, considerando que “[...] A língua escrita se manifesta em condições muito diversas da língua oral.” (CAMARA JÚNIOR, 2019, p. 38).

Em seu livro *Guia Teórico do Alfabetizador*, a autora Lemle (2005) traz contribuições quanto às particularidades do PB. No entanto, fica explícito em seu trabalho que a escrita é considerada como um código de transcrição da fala e sua apropriação se

restringe às relações letra-som. Ao longo da obra enfatiza ainda que “O professor deve estar apto a explicitar que a posição precisa ser levada em conta para a correspondência entre letras e sons” (LEMLE, 2005, p. 20), numa abordagem que vai do mais simples para o mais complexo. A autora foca nas questões ortográficas no processo da alfabetização e não aborda a aprendizagem da escrita como uma aprendizagem conceitual, que precisa ir muito além das relações entre letras e sons.

Vale reiterar aqui que a perspectiva teórica assumida neste trabalho entende que “A escrita não se reduz apenas a um conjunto de habilidades para ler e escrever, mas se constitui como um aspecto valioso da nossa cultura através do qual nos constituímos como sujeitos históricos e sociais.” (ZEN; MOLINARI; NASCIMENTO, 2020, p. 259).

As considerações sobre os conhecimentos relacionados à estrutura e funcionamento da língua materna não estão aqui mencionadas com o intuito de corroborar com o entendimento de que se aprende de forma linear ou mecânica. Ao contrário, reiteramos que a alfabetização é aqui entendida como:

[...] um processo pelo qual a criança passa a apropriar-se das culturas do escrito próprias da sua língua materna. [...] A língua se faz pela interação. Desse modo, o ensino de uma língua deve abarcar aspectos relacionados aos contextos sociais e a diversidade neles existentes para promoção de reflexões nos participantes desse processo. Então, não cabem modos transmissionais de ensino, que apenas reproduzem mecanicamente os conteúdos e se limitam a conceitos e regras, mas devem viabilizar a construção de demandas que proporcionem o desenvolvimento de possibilidades necessárias às práticas de leitura e escrita, como também a fala, escuta e socialização. (FERREIRA; FERREIRA; ZEN, 2020, p. 284).

É preciso considerar as características do sistema de escrita alfabético da língua materna, e nessa direção está o entendimento sobre a composição das palavras. Assim “Cada contração e cada jato de ar expelido dos pulmões constitui-se a base de uma **silaba**” (SILVA, 2021, p. 76, grifo da autora). Quanto aos processos de construção da escrita, a análise da estrutura da sílaba na composição das palavras é importante e, nesse caso, “As sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais [...], mas a estrutura predominante no português é a sílaba CV (consoante - vogal), e todas as sílabas do português contêm, ao menos, uma vogal.” (MORAIS, 2012, p. 51).

Assim, temos na composição das sílabas do PB estruturas organizadas por vogais e consoantes (representadas por C, CV, CCV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC). Na nossa estrutura interna da sílaba, a vogal presente em cada sílaba constitui-se no núcleo vocálico. A consoante que precede a vogal na sílaba, conforme visto na subseção 2.3, é

chamada de ataque ou onset, podendo ser ataque ou onset duplo, no caso de palavras como TREM, e a consoante que vem depois da vogal na mesma sílaba é chamada de coda.

Essa relação entre como a palavra é pensada, coordenação entre fala e escrita e a representação escrita constitui ponto central nesta investigação. Nessa direção, é importante uma análise sobre a transcrição fonética. Quanto a isso temos um sistema de notação com base na escrita alfabética latina, *International Phonetic Alphabet* (IPA), que busca homogeneizar o registro da notação fonética. A representação é realizada com a palavra transcrita foneticamente entre parênteses. Por exemplo a representação fonética da palavra GRILO é ['g r i l u], e o símbolo (') é colocado antes da sílaba tônica. Isso diz respeito à relação de equivalência entre grafemas.

Ao considerar os grafemas precisamos fazer uma relação entre a letra e os sons que ela representa. Por exemplo o grafema <o> pode representar [u], [o], [ɔ], e o grafema <e> pode representar [i], [e], [ɛ].

Ao pensar na palavra TIGRE, por exemplo, uma forma de pronúncia é ['tʃ i g r i], por se tratar de representar nesse caso o <t>, que é uma africada não-vozeada, com transcrição fonética simbolizada com [tʃ]. Ao pronunciar as palavras URSO, TOURO e GRILO, dependendo da região ou localidade do país, como no caso do Nordeste, o som final pronunciado é [u], conforme transcrições fonéticas ['u r s u], ['t o u r u], ['g r i l u].

Ao falar, nos expressamos de forma contínua, mas ao produzir a escrita, questões psicolinguísticas serão acionadas, tendo em vista organizar um sistema arbitrário, pois vale considerar que “[...] A escrita representa a língua, e não a fala.” (FERREIRO, 2008, p. 27). Quanto às questões relacionadas à língua “Nem todas as sílabas complicadas são igualmente difíceis. Um dissílabo é difícil, mas se o dissílabo contém um ditongo, pode se transformar em um trissílabo [...]”, considerou Ferreiro (2013, p. 68), numa análise sobre as escritas produzidas pelas crianças em espanhol.

A presente investigação traz elementos importantes para análises das relações estabelecidas pelas crianças quanto ao PB, suas próprias conceitualizações e particularidades da língua.

3 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

3.1 OBJETO DE ESTUDO

As decisões metodológicas consideram a representação da escrita pelas crianças como objeto da presente investigação, que teve como objetivo principal analisar compreensivamente as conceitualizações das crianças brasileiras que já fonetizam a escrita diante do desafio de decidir em que ordem devem ficar as letras na produção escrita. Então foi fundamental a escuta atenta ao que pensam as crianças, para maior compreensão sobre as suas conceitualizações acerca do funcionamento do sistema alfabético de escrita no PB.

A opção pela abordagem qualitativa da pesquisa se deu por considerar a importância do olhar atento, interessado e participativo com que a pesquisadora participa do processo, ao passo em que analisa o ponto de vista da criança na construção da escrita. Dessa forma, dialoga com o que coloca Minayo (2007) no que concerne ao fato de que o interesse pela pesquisa parte desse convívio e inserção nas questões reais, o que faz emergir os sentidos e significados do estudo, voltados para entender as conceitualizações das crianças, suas interpretações e hipóteses sobre a escrita.

Este trabalho circunscreve-se no âmbito de uma pesquisa exploratória, cujo propósito consistiu em analisar os processos dinâmicos de construção do objeto estudado, e nesse sentido levantar questões e perguntas que podem dar margem a novas investigações, muito mais do que trazer formulações acabadas ou respostas conclusivas.

As buscas quanto a investigar as questões de ordem na escrita das palavras, a partir das conceitualizações das crianças, encontram ancoragem no método clínico-crítico utilizado por Ferreiro e Teberosky (1999), tomando o marco piagetiano como referência em sua investigação na década de 1970, por acreditar no seu propósito:

A novidade do nosso enfoque requereria, então, uma situação experimental estruturada, porém flexível, que nos permitisse ir descobrindo as hipóteses que a criança põe em jogo na raiz de cada uma das tarefas propostas. Seguindo os delineamentos da psicologia genética, todas as tarefas supunham uma interação entre o sujeito e o objeto de conhecimento (neste caso a escrita) sob a forma de uma situação a ser resolvida. Na raiz dele, desenvolvia-se um diálogo entre o sujeito e o entrevistador, diálogo que tentava evidenciar os mecanismos de pensamento infantil. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 37).

No campo da psicologia do desenvolvimento, o método clínico proposto por

Piaget (1984) foi reconhecido como uma inovação metodológica, pois até o início do século XX eram utilizados métodos de testes, técnicas de experimentação psicométrica e observação pura. Tendo em vista superar as padronizações das perguntas formuladas em testes, que restringiam as respostas dos participantes, Piaget tomou a decisão de utilizar algo parecido com as entrevistas diagnósticas realizadas por psiquiatras.

Com isso, sabiamente conseguiu explorar as vantagens da experimentação sem que a reduzisse a pura observação, a um teste, como podemos observar no que ele descreve do método crítico:

El examen clínico participa de la experiencia en el sentido de que el psiquiatra se plantea problemas, forma hipótesis, hace variar las condiciones que entran en juego y, finalmente, comprueba cada una de sus hipótesis al contacto de las reacciones provocadas por la conversación. Pero el examen clínico participa también de la observación directa, en el sentido de que, el buen clínico, dirigiendo se deja dirigir y tiene en cuenta todo el contexto mental, en vez de ser víctima de ‘errores sistemáticos’, como ocurre con frecuencia en el caso del experimentador puro. (PIAGET, 1984, p. 17).

Tal exame crítico defendido por Piaget vê na entrevista uma oportunidade de aproximar-se do que pensam os sujeitos da pesquisa por meio de uma conversação livre entre entrevistador e participante que realiza a tarefa proposta, aproximando-se, assim, da lógica subjacente às suas respostas, o que supera uma lógica pautada no déficit.

Nesse sentido, é fundamental organizar o planejamento da situação de forma a destinar todo o tempo necessário para que a criança possa realizar ações e associações para a resolução da situação problema. Cabe ao entrevistador um olhar atento, cuidadoso, no sentido de estabelecer uma relação interativa com o entrevistado, em que se coloca, segundo Delval (2002):

[...] em uma situação problemática que ele tem que resolver ou explicar e observa-se o que acontece. Enquanto se produz a conduta do sujeito (que insistimos, pode consistir em simples ações, palavras ou em combinação de ambas as coisas), o experimentador procura analisar o que está acontecendo e esclarecer seu significado. (DELVAL, 2002, p. 68).

É fundamental que a criança entrevistada se sinta à vontade para colocar o que pensa sobre a situação que lhe é apresentada, afinal, o principal propósito do método clínico é mapear as conceitualizações infantis. Por isso, a situação apresentada e as perguntas realizadas pelo entrevistador precisam ser muito bem planejadas para que não haja interferência do entrevistador a influenciar as respostas e reflexões das crianças.

Na organização das entrevistas, é importante considerar os tipos de perguntas propostas pelo método clínico, tais como: perguntas de exploração, para apresentação das noções básicas dos participantes; perguntas de justificação e controle, que buscam as justificativas das crianças para as respostas dadas; perguntas de contra-argumentação, que procuram identificar se a criança possui um conhecimento estável diante de argumentos divergentes que surjam. Todas essas perguntas possibilitam ao entrevistador se aproximar do pensamento dos participantes.

Então, é central no método clínico a compreensão do pensamento da criança por meio da interação entre entrevistador e participante, sendo que essa compreensão considera os aspectos verbais e as ações durante a entrevista. Nesse sentido Piaget (1984) ressalta que “[...] el arte de lo clínico consiste no en hacer responder más, sino en hacer hablar libremente y en descubrir las tendencias espontáneas y a su vez canalizar lo contado.” (PIAGET, 1984, p. 14). Devido a essa relação dialética de liberdade entre entrevistador e criança, buscando identificar os argumentos, reflexões, formulações infantis, Piaget (1984) passou a chamar o método de clínico-crítico, sem perder nunca de vista que:

El buen experimentador debe, en efecto, reunir dos cualidades con frecuencia incompatibles: saber observar, es decir, dejar hablar al niño, no agotar nada, no desviar nada, y, al mismo tiempo, saber buscar algo preciso, tener en todo instante alguna hipótesis de trabajo, alguna teoría, justa o falsa, que comprobar. (PIAGET, 1984, p. 17).

A partir das orientações do método clínico-crítico, as perguntas elaboradas pelo entrevistador precisam antecipar as razões pelas quais as crianças respondem de uma ou outra forma, favorecendo intervenções sistemáticas diante de cada resposta acerca do desafio de resolução da situação. Sendo assim, as intervenções realizadas pelo pesquisador, durante as entrevistas, permitem se aproximar e identificar os processos cognitivos das crianças, dando indícios importantes para as interpretações.

A premissa aqui defendida parte do princípio de que é fundamental considerar o sujeito cognoscente, seu movimento de pensar sobre a escrita. E com isso buscar um maior entendimento sobre as questões vividas pelas crianças ao construírem o sistema alfabético de escrita, as constatações, dúvidas e reflexões que fazem, que são essenciais para seguir avançando na conceitualização do objeto – escrita.

Nesse sentido, a investigação buscou elementos para compreender como as crianças resolvem o problema sobre em qual ordem deve ser colocada cada letra, quando

estão aprendendo a ler e a escrever. E nesse processo tentou contribuir com elementos importantes para seguirmos nos apropriando do processo de construção do sistema de escrita no PB, considerando a perspectiva da criança.

Os procedimentos metodológicos contribuíram para compreender como as crianças enfrentam o desafio de estabelecer uma ordem para as letras na sua produção, quando já fonetizam a escrita. O estudo não pretendia provar que existem questões de ordem quando as crianças estão se apropriando do sistema de escrita, pois partiu do pressuposto de que as crianças enfrentam o desafio de definir quantas letras usar, quais e em que ordem ao escrever na alfabetização inicial.

Para tanto foi de fundamental importância levantar informações sobre como as crianças organizavam as ideias acerca da escrita, quais observáveis sobre a relação entre pauta sonora e escrita numa pesquisa psicolinguística. E essas informações foram coletadas através das entrevistas, de forma individual, a partir das tarefas que consistiam na escrita de uma lista de substantivos, contando com: diagnóstico inicial, primeira versão da escrita, segunda versão e revisão.

3.2 AMOSTRA: SELEÇÃO E DESCRIÇÃO GERAL DOS PARTICIPANTES

Para contextualizar o cenário em que a pesquisa foi realizada, é fundamental caracterizar o município, escola e crianças participantes.

3.2.1 Caracterização do município e escola participantes

O principal critério para escolha do município participante da pesquisa deu-se por ser uma excelente oportunidade de contribuir com estudos quanto à alfabetização no município de Itaberaba, localizado no interior baiano, que conta com população estimada em aproximadamente 64.795 mil pessoas, segundo dados do IBGE 2021, e fica localizado a 275 km da capital, Salvador. Itaberaba integra o Piemonte do Paraguaçu e localiza-se na encosta da Chapada Diamantina, terra natal da pesquisadora.

A educação do município conta há décadas com movimentos de formação continuada, numa cadeia distributiva, que parte da equipe técnica e chega até as escolas e salas de aula, passando por formações externas e formações internas. Vale mencionar que o município já fez parceria com o ICEP, e segue investindo numa abordagem

psicogenética construtivista, mesmo com toda a complexidade que é assegurar essa garantia numa dimensão de rede.

O campo empírico selecionado foi a escola municipal Mundo dos Saberes, da rede pública de ensino do município de Itaberaba. Num primeiro momento, a direção pedagógica da secretaria de educação indicou as escolas da rede municipal que atendem a crianças do 1º ano ao 3º ano de escolaridade, e em conversa com a coordenadora pedagógica, num segundo momento, definimos que a escola Mundo dos Saberes atendia ao que buscávamos e seria o lócus da pesquisa.

Nessa direção, a escola selecionada atendia ao critério de considerar as contribuições da abordagem psicogenética construtivista na organização do trabalho pedagógico, assim as professoras não utilizavam o método fônico e silabação, e as crianças eram encorajadas e sentiam-se autorizadas a escrever por si só, refletindo sobre a escrita mesmo antes de saber ler e escrever convencionalmente.

Por trás de todo o trabalho desenvolvido pela escola existe o processo de formação continuada. A equipe de gestão acredita numa abordagem psicogenética construtivista, há formação interna com o intuito dessa construção, que favorece com que as crianças escrevam, quando ainda não o fazem convencionalmente, pensando e produzindo sem bloqueios, do seu melhor jeito.

A escola contava com 266 estudantes matriculados, no ano de 2022, atendendo a turmas do 1º, 2º e 3º anos de escolaridade. Fica localizada em um bairro afastado do centro da cidade, que conta com uma população de diferentes níveis sociais. Prima pelo ambiente alfabetizador, tem uma estrutura física satisfatória, com salas de aula em tamanho adequado, pátio para as crianças brincarem, uma pracinha logo à frente, uma sala dedicada a biblioteca com um bom acervo. Institucionalmente tem-se a prática de realizar diagnósticos de sistema de escrita com todas as crianças no início do ano e um, ao final de cada bimestre letivo. A equipe gestora organiza com as professoras os projetos didáticos e institucionais realizados ao longo do ano.

3.2.2 Caracterização das crianças participantes

O grupo de participantes selecionado para a pesquisa foi pensado tendo em vista contar com 12 crianças do 1º ano de escolaridade, com idade média de 6 e 7 anos. As turmas foram indicadas pelas professoras, coordenadora pedagógica e diretora da unidade escolar, atendendo aos critérios de as crianças estarem matriculadas nas aulas presenciais

no ano de 2022 e terem frequência regular. Além disso foi importante considerar a participação ativa na maioria das atividades propostas ao longo do ano letivo que fossem desenhadas, a fim de participarem ativamente diante das tarefas encaminhadas pela pesquisadora. Um aspecto também a considerar foi que houvesse um equilíbrio entre meninos e meninas no quantitativo de crianças entrevistadas, 6 meninos e 6 meninas.

Além da idade, foi fundamental definir que as crianças selecionadas já fonetizassem a escrita, sendo interesse da pesquisa um olhar para as hipóteses de escrita silábicas e silábico-alfabéticas. Isso porque essas crianças já escrevem representando uma letra para cada sílaba e outras já usam mais de uma letra por sílaba. Nessa relação de pensar sobre como representar a escrita observamos como se deu o desafio de registrar a ordem das letras a partir das reflexões sobre como se escrevem as palavras.

3.3 CARACTERÍSTICAS DAS TAREFAS

Para obtenção dos dados desta investigação, contamos com o momento do diagnóstico inicial e das tarefas que foram realizadas individualmente, que consistiam na primeira versão da escrita, segunda versão e revisão da escrita pelas próprias crianças.

A decisão sobre essa configuração das atividades individuais se deu por considerar valiosos os momentos de reflexão pela própria criança, a fim de identificar as suas conceitualizações, seu pensamento genuíno, no sentido de coordenar informações entre o pensar sobre o sistema de escrita e como representá-lo por si mesma. O momento de problematizar as duas escritas de cada criança visava colocá-la diante do desafio de analisar sua própria escrita e organizar as ideias que permitissem justificar como pensou ao escrever, envolvendo um diálogo mais aberto com a pesquisadora.

As atividades com as crianças foram realizadas pela pesquisadora, que deu os comandos para as tarefas e ficou atenta a como cada criança realizava as produções, e uma outra pessoa externa à escola realizou as filmagens, que posteriormente foram transcritas.

O cronograma das atividades se configurou da seguinte forma: 07/10/2022 realizou-se o diagnóstico inicial, 10/10/2022 foi proposta a primeira tarefa quanto à escrita da primeira versão da lista e no dia 11/10/2022 aconteceu a produção da segunda versão da lista e revisão das escritas pelas crianças.

O espaço previamente combinado com a equipe de gestão da escola para as entrevistas com as crianças foi a biblioteca, constituindo-se num ambiente o mais

silencioso possível e sem trânsito de pessoas durante a atividade, mesmo contando com algum barulho vindo da área externa, o que era comum por se tratar de um dia letivo. Não houve nenhum desconforto gerado pela escolha do espaço, até porque não aconteceu em sala que as crianças não estivessem acostumadas a transitar, e sim na biblioteca da escola.

Previamente foi solicitado à professora da turma que encaminhasse a criança até o espaço e permanecesse durante o tempo necessário para que ela se sentisse à vontade para realização da atividade, e em seguida deixasse o espaço. Porém, vale colocar que já de início as crianças demonstraram estar tranquilas diante da pesquisadora, talvez devido ao contato prévio para a realização da atividade diagnóstica. Logo no início da atividade a entrevistadora apresentou à criança a atividade que faria, falou dos objetivos e perguntou se ela desejava participar. Caso a criança se recusasse a participar da atividade, a entrevistadora a acolheria e agradeceria, em seguida chamaria a próxima criança, porém isso não foi necessário, haja vista que todas as crianças disseram que aceitariam participar das atividades.

As gravações das atividades e diálogos entre crianças participantes e pesquisadora bem como as escritas das crianças compuseram os dados que foram analisados conjuntamente com o estudo da bibliografia que contribui com a problemática da pesquisa. As atividades e momentos de diálogo possibilitaram um olhar atento para o momento de produzir, interpretar e revisar a própria escrita pelas crianças. Foi considerada a perspectiva da criança, buscando elementos que permitissem compreender a organização do seu pensamento. Para todas as crianças foram ditadas a mesma lista de palavras.

Todas as atividades foram gravadas em vídeo e áudio, e tais gravações possibilitaram um olhar para as reações, gestos, expressões, pausas realizadas pelas crianças durante a escrita e sua interpretação. As atividades propostas foram realizadas da seguinte forma:

Diagnóstico inicial – Na semana anterior à primeira tarefa, as crianças das turmas do 1º ano realizaram uma atividade diagnóstica, que consistia em escrever, individualmente e sem ajuda, uma lista com nomes de frutas ditados pela pesquisadora, a fim de identificar os níveis de escrita e compor a amostra da pesquisa. Recolhidas as produções, selecionou-se aquelas crianças com escritas silábicas e silábico-alfabéticas.

Tarefa 1 – Primeira versão das escritas – Ao iniciar a atividade com as crianças, individualmente, foi explicado que a intenção seria aprender com elas naquela situação, que ficassem à vontade para escrever do jeito que sabiam, mas se esforçando para fazer o melhor possível, e a partir daí foi feito o convite para participarem. Aceito o convite, distribuiu-se para a criança uma folha de papel ofício em branco e caneta, solicitando que escrevesse o seu nome completo no início da folha. Em seguida, ditou-se palavra por palavra de uma lista de 7 (sete) palavras do mesmo campo semântico – nomes de animais. Solicitou-se que escrevesse uma palavra embaixo da outra, e ao passo que cada palavra era escrita, a entrevistadora solicitava que a criança lesse pausadamente apontando com o dedo.

A escrita aconteceu sem consulta a fontes de informação pelas crianças, e sem intervenções da pesquisadora no sentido de contribuir com seus pensamentos e conceitualizações. Assim, as intervenções realizadas pela pesquisadora nesse momento foram:

Olá, criança, me chamo Aline e estou aqui para que você possa escrever do jeito que sabe, da melhor maneira que pode, e com isso ajudar outras crianças a aprenderem a escrever também. Que tal escrever uma lista com nomes de animais? Quais animais vocês conhecem? Então, já pensou se sua professora construísse um jogo da memória com nomes de animais? No jogo as duas cartelas precisam ser iguais (mostrando cartelas de um jogo da memória com outras palavras diferentes das ditadas, para que a criança visualize a proposta do jogo). Já conversei com a coordenadora sobre a ideia do jogo e ela achou bem legal. Você aceita participar das atividades? Então vamos lá, comece escrevendo seu nome no início da folha para eu não perder a sua lista, se souber pode escrever o nome completo. Depois vou ditar o nome de cada animal e você escreve, um embaixo do outro. Combinado?

Perguntas de exploração: *"Como você acha que deve ser?" Caso pergunte alguma letra: "Qual letra você acha que é?" Pode pensar e fazer do seu melhor jeito. Pensa se conhece alguma palavra que te ajuda a escrever. "Terminou a escrita?" Leia indicando onde está lendo, passando o dedo.*

Tarefa 2 – Segunda versão das escritas – Individualmente foram distribuídas para a criança uma folha de papel ofício em branco e caneta para que escrevesse a mesma lista de 7 (sete) palavras produzidas no dia anterior. A atividade teve início com o diálogo com

a criança, explicando que a intenção seria escrever novamente a mesma lista de nomes de animais, porque posteriormente a professora poderia construir um jogo da memória, o que necessitaria de duas cartelas com as mesmas palavras. Solicitou-se que começasse escrevendo seu nome completo no início da folha de ofício em branco para identificar quem escreveu. Ao passo que cada palavra era escrita, a entrevistadora solicitava que a criança lesse apontando.

A segunda versão da escrita também aconteceu sem consulta a fontes de informação pelas crianças e sem intervenções da pesquisadora no sentido de contribuir com seus pensamentos e conceitualizações. As intervenções realizadas pela pesquisadora foram:

Assim como a ideia do jogo da memória que falei ontem, hoje vamos escrever as mesmas palavras. Para não perder a lista, escreva seu nome no início da folha, se souber pode fazer o nome completo. Agora vamos para a escrita da primeira palavra, lembra qual foi? Vamos então escrever FORMIGA. Terminou? Então leia apontando com o dedo. Vamos fazer isso com todas as palavras da lista.

Tarefa 3 – Revisão das escritas – Imediatamente após a tarefa 2, a pesquisadora colocou lado a lado as duas produções da criança, solicitando que lesse o que escreveu; caso não identificasse as palavras escritas, a entrevistadora relembrou o nome do animal e solicitava a leitura pausadamente apontando e perguntava se as duas escritas diziam o mesmo, solicitando que justificasse suas escolhas explicitando como pensou para escrever. As intervenções da pesquisadora consistiam em se aproximar das conceitualizações das crianças, entender como pensavam ao escrever, problematizar questões relacionadas à ordem das letras na escrita das palavras.

Intervenções realizadas pela pesquisadora:

Agora irei pegar a folha que você escreveu ontem e vamos colocar do lado da que acabou de escrever para fazer uma análise. Vamos começar comparando os pares de escrita. É o mesmo aqui e aqui? Mostra como diz aqui e aqui. Leia cada uma apontando (caso a criança esqueça o nome que escreveu, informar).

O nome FORMIGA pode ser escrito de duas formas diferentes? Caso diga que não, perguntar: Qual diz FORMIGA? Como você se deu conta que diz aqui? Por que é essa? E não pode ser essa por quê?

Você leu apontando até aqui, e essas letras que sobraram, faz o quê? Por que nessa escrita tem essa quantidade e nessa essa outra quantidade de letras? Onde está o MI em FORMIGA?

Nessa escrita você colocou tal letra nesse lugar, e nessa está em outra posição. O que aconteceu? Você mudaria a posição? Por quê? Gostaria de escrever novamente?

Se a criança quiser fazer qualquer modificação em alguma das escritas, não apagar, solicitar que escreva novamente a palavra na mesma folha, à frente da escrita anterior, para termos documentadas as versões das suas escritas.

3.4 CRITÉRIOS PARA A SELEÇÃO DAS PALAVRAS

A seleção das palavras para as tarefas, as mesmas para a escrita da primeira e segunda versões, foi pautada nos seguintes critérios:

- Lista composta por palavras do mesmo campo semântico, nomes de animais, sendo sete palavras ao todo – duas trissílabas e cinco dissílabas.
- A decisão por ter mais palavras dissílabas partiu do interesse de observar como as crianças com hipótese silábica estrita e silábico-alfabética resolvem questões de ordem diante das exigências internas, identificadas por Ferreiro (2001), como “quantidade mínima” e “variação interna” das letras na palavra.
- Ditado iniciado por palavra trissílaba, porque pode ser mais confortável para as crianças com hipótese silábica estrita, que exigem ao menos três letras para que a palavra seja escrita.
- A última palavra do ditado ser trissílaba com o mesmo núcleo vocálico – ARARA – por considerar desafiador para as crianças com hipótese silábica e silábico-alfabética, quanto à necessidade de diferenciação de letras dentro da palavra.
- Todas as palavras constituídas por pelo menos uma sílaba CV, e as demais por estruturas silábicas diversas, tais como: CVC, CCV, CVV, VC, V, com intenção de analisar a relação entre a ordem das letras na escrita das crianças e as diferentes estruturas silábicas, consideradas simples e complexas.
- Em nenhuma palavra da lista contamos com sílabas em que o nome da consoante coincida com a composição silábica. Por exemplo, em PERU, as crianças poderiam não registrar a vogal da sílaba inicial porque o nome da consoante já dá

conta dessa composição quando pronunciada.

QUADRO 8 – Composição silábica das palavras utilizadas nas tarefas de escrita

FORMIGA	TIGRE	PULGA	URSO	TOURO	GRILO	ARARA
CVC-CV-CV	CV-CCV	CVC-CV	VC-CV	CVV-CV	CCV-CV	V-CV-CV

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

QUADRO 9 – Detalhamento sobre as palavras utilizadas nas tarefas de escrita

Palavras	Quantidade de sílabas	Tonicidade	Particularidade
FORMIGA	Trissílaba	Paroxítona	A primeira sílaba (CVC) é composta por um ataque “F” e uma coda “R”, as demais são compostas por CV, apenas ataque e núcleo vocálico.
TIGRE	Dissílaba	Paroxítona	A sílaba inicial (CV) conta com um ataque “T”, e a sílaba seguinte (CCV) um ataque composto “GR”. O som da vogal final é de [i] e corresponde a letra <e> por estar numa sílaba átona final de palavra.
PULGA	Dissílaba	Paroxítona	Sílaba inicial (CVC) com ataque “P” e coda “L”. A seguinte (CV), composta por ataque “G”.
URSO	Dissílaba	Paroxítona	Começa com uma vogal, há uma consoante na posição coda “R” (UR). Sílabas seguintes compostas por CV, ataque “S”. O som da vogal final é de [u] e corresponde a letra <o> por estar numa sílaba átona final de palavra.
TOURO	Dissílaba	Paroxítona	Possui um ditongo na primeira sílaba – núcleo vocálico “O” e semivogal “U”. As sílabas são compostas por ataque, sem coda. O som da vogal final é de [u] e corresponde a letra <o> por estar numa sílaba átona final de palavra.
GRILO	Dissílaba	Paroxítona	A sílaba inicial (CCV) conta com um ataque composto “GR”, e a segunda sílaba (CV) com um ataque, sem coda. O som da vogal final é de [u] e corresponde a letra <o> por estar numa sílaba átona final de palavra.
ARARA	Trissílaba	Paroxítona	A palavra possui o mesmo núcleo vocálico (A) nas três sílabas. A primeira sílaba apenas com o núcleo vocálico, segunda sílaba (CV) com ataque “R”, terceira sílaba (CV) com ataque “R”.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

3.5 ORIENTAÇÕES PARA TRANSCRIÇÃO

A transcrição das entrevistas focou nas conceitualizações das crianças, e foi organizada em um quadro de duas colunas. Na primeira coluna, as intervenções da entrevistadora, e na segunda, as verbalizações da criança. Foram descartados comentários sobre aspectos que não estivessem diretamente relacionados com a produção escrita.

Comentários como “isso é difícil” ou “ah, é muito fácil” deveriam ser transcritos, porque revelam opiniões da criança sobre a escrita. Toda interpretação de gestos e expressões foi transcrita utilizando colchetes. Quando a criança ficou em silêncio ou manifestou dúvida, registrou-se esse dado utilizando a palavra "dúvida" entre colchetes.

Para diferenciar as palavras pronunciadas, reflexões das crianças e a produção escrita foram utilizadas maiúsculas ou minúsculas. Assim, o que a criança escreveu foi transcrito com MAIÚSCULAS e o que a criança falou, com minúsculas. As letras que as crianças verbalizaram foram transcritas conforme o nome da letra foi pronunciado; por exemplo, para se referir à letra F pronunciou ‘fê’ e não ‘efe’.

As interpretações que as crianças fizeram da produção escrita foram transcritas da seguinte forma:

QUADRO 10 – Procedimento utilizado na transcrição

Situação	Procedimento de Transcrição
Quando a criança interpreta letra por letra.	O M A for mi ga
Quando a criança faz uma interpretação contínua.	TORO → touro
Quando a criança interpreta um conjunto de letras.	FO MI GA))) for mi ga

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

3.6 ANÁLISE DA PERTINÊNCIA DAS LETRAS UTILIZADAS PARA GRAFAR AS PALAVRAS

Quando falamos que uma criança tem a hipótese de escrita silábica estrita com uso de letras pertinentes, não estamos querendo dizer que todas as letras utilizadas são corretas, mas são pertinentes.

Então vale relacionar em cada palavra ditada quais as letras consideradas pertinentes, seja porque se pauta na escrita convencional ou porque foi utilizada considerando a relação entre o que se pensa sobre a palavra e a sua relação com a forma escrita – pauta sonora e representação escrita.

No Quadro 11 a seguir, estão indicadas nas colunas de cor cinza as letras pertinentes de cada palavra. Entre as vogais, apenas a letra E em TIGRE e a letra O em FORMIGA, URSO, TOURO e GRILO tiveram outra letra, além da convencional, considerada como pertinente, respectivamente I e U. No caso das consoantes, apenas a letra S em URSO teve a letra C considerada como pertinente.

QUADRO 11 – Quadro de pertinência quanto a letras utilizadas

FORMIGA		TIGRE		PULGA		URSO		TOURO		GRILO		ARARA	
F	F	T	T	P	P	U	U	T	T	G	G	A	A
O	O/U	I	I	U	U	R	R	O	O	R	R	R	R
R	R	G	G	L	L	S	S/C	U	U	I	I	A	A
M	M	R	R	G	G	O	O/U	R	R	L	L	R	R
I	I	E	E/I	A	A			O	O/U	O	O/U	A	A
G	G												
A	A												

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

Esse quadro de pertinência quanto às letras utilizadas pelas crianças foi considerado no momento da análise das primeiras produções para identificação dos níveis de escrita, contribuindo para mapear escritas silábicas estritas com uso de letras pertinentes, que junto com as escritas silábico-alfabéticas foram objeto da investigação. Ele serviu, ainda, para análise das escritas da primeira e segunda versões, quanto à análise das relações qualitativas realizadas pelas crianças.

3.6 A PESQUISA COM CRIANÇAS – CUIDADOS ÉTICOS

A pesquisa de campo realizada envolveu a participação de crianças entre 6 e 7 anos de idade, o que demandou cuidados éticos importantes em acordo com as resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Assim, previamente à investigação, o projeto de pesquisa foi registrado na Plataforma Brasil, atendendo a todos os requisitos solicitados pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), e a pesquisa aprovada através do Parecer Número 5.643.572.

Em atendimento às especificações do CEP, foi explicitado, desde o início, que a participação da criança seria voluntária, não obrigatória, e que a qualquer momento poderia desistir da participação. Os responsáveis pela criança também poderiam retirar o consentimento, por qualquer motivo, sem penalização alguma e sem prejuízo de qualquer natureza. Tal recusa ou desistência não traria prejuízos em sua relação com o pesquisador ou com a instituição escolar, não havendo nenhum prejuízo ou sanção decorrente da sua decisão.

Tudo foi planejado para garantir um ambiente agradável durante a entrevista. A professora de cada criança ficou responsável por esclarecer como seria a atividade e conduziu cada criança ao local da entrevista, na própria escola, assegurando o seu bem-estar. A pesquisadora também esclareceu ao menor, antes do início da entrevista, os objetivos e etapas da pesquisa de forma clara e adequada a sua idade.

As entrevistas foram individuais, na própria escola, realizadas em um local reservado e confortável, garantindo a privacidade e a tranquilidade da criança. Ficou acordado com a equipe gestora escolar que, se o espaço indicado pela escola se configurasse como um lugar que provocasse algum desconforto, a pesquisadora esclareceria à criança as razões pelas quais o local foi escolhido. Porém isso não aconteceu, pois as entrevistas ocorreram na biblioteca da escola de forma tranquila.

O único risco que a pesquisa apresentaria seria a resistência das crianças em participar da investigação. Por esse motivo, a pesquisadora assumiu a responsabilidade de compartilhar o objetivo da pesquisa e identificar se cada uma das crianças indicadas pela escola estaria confortável com a atividade proposta. Entretanto, se mesmo assim a criança sentisse qualquer dificuldade com a proposta apresentada pela pesquisadora, poderia solicitar a sua interrupção.

Dessa forma, os procedimentos utilizados antes da realização da pesquisa na escola foram os seguintes:

- Contato com a secretaria de educação, apresentando a proposta da pesquisa e solicitando aprovação e carta de comparecimento à unidade escolar selecionada.
- Convite de participação à escola selecionada com apresentação da proposta da pesquisa.
- Agendamento da visita à escola para diálogo com a diretora escolar e coordenadora pedagógica, para explicitar a proposta da pesquisa, apresentar o termo de anuência da instituição, mapear as turmas que participariam do estudo e agendar o dia de uma atividade diagnóstica com as turmas selecionadas.
- Comparecimento à escola para realização da atividade diagnóstica para mapeamento dos níveis de escrita das crianças das turmas do 1º ano de escolaridade e seleção da amostra.
- Agendamento com a direção e coordenação pedagógica dos dias de realização das entrevistas individuais.
- Encaminhamento de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para assinatura dos responsáveis pelos menores de idade que participariam da pesquisa.
- Solicitação, aos responsáveis pelas crianças que participariam da pesquisa, de autorização para gravação em vídeo, garantindo a preservação do material gravado.
- Explicitação dos objetivos da pesquisa a cada criança participante, de forma adequada às suas idades de 6 e 7 anos, explicitando que poderiam ficar à vontade e escrever da melhor forma possível, que se tratava de uma atividade como as que costumam realizar em sala de aula: uma lista de palavras, nesse caso nome de animais. Também foi explicada à criança a presença de mais uma pessoa na sala para realizar a filmagem, o que seria importante para não esquecermos de nada que ela falasse. Após explicar toda a proposta, procedeu-se a perguntar à criança se desejaria participar da atividade.
- Solicitação da assinatura do TCLE a cada criança que aceitou participar da atividade. A assinatura desse termo não é exigida para crianças menores de idade, mas optamos por deixar registrado também o seu consentimento, além do consentimento da família. Nenhuma criança se recusou a participar da pesquisa, apenas uma não compareceu no segundo dia, pois era seu aniversário, e então não seguiu no estudo.

3.8 ANÁLISE DAS TAREFAS REALIZADAS

O primeiro contato com as crianças aconteceu na própria sala de aula com a realização de uma atividade diagnóstica para mapeamento das suas hipóteses de escrita. A princípio a indicação das crianças em cada nível de escrita seria feita pela direção e coordenação pedagógica juntamente com as professoras. Porém, analisando o diagnóstico já existente na escola e uma escrita atual da criança, foi observado que havia diferença, a criança não estava mais naquele nível indicado. Então, a decisão tomada foi que a própria pesquisadora faria o diagnóstico inicial e, encontrando a quantidade de crianças desejada, iniciaria as entrevistas.

A proposta era encontrar seis meninos e seis meninas com uma quantidade equilibrada de escritas silábicas e silábico-alfabéticas. Ao realizar a atividade diagnóstica em três turmas de 1º ano, encontraram-se escritas de todos os níveis, com predominância das escritas pré-silábicas, silábicas iniciais e alfabéticas. O desafio que se colocou foi encontrar seis crianças com escrita silábica estrita com uso de letras pertinentes e seis com escrita silábico-alfabética, equacionando meninos e meninas.

Assim que conseguimos o quantitativo desejado, paramos a realização das atividades diagnósticas. E no dia combinado, na sala dedicada à biblioteca da escola, procedemos às entrevistas individualmente. Tudo ocorreu tranquilamente, possibilitando os momentos de escrita da primeira versão, segunda versão e revisão.

Conforme já pontuado, a previsão era contarmos com a participação de doze crianças na pesquisa, porém uma criança faltou no dia da escrita da segunda versão, e assim contabilizamos onze crianças participantes, e sua distribuição conforme turno e sexo encontra-se nos Quadros 12 e 13 a seguir:

QUADRO 12 – Quantidade de crianças participantes por turno

Matutino	Vespertino
07	04

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

QUADRO 13 – Quantidade de crianças participantes por sexo

Meninos	Meninas
05	06

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

Os momentos de escrita da lista – primeira e segunda versões – aconteceram sem intervenções da pesquisadora, e duraram uma média de 6 minutos cada. O momento de revisão durou uma média de 15 minutos, contemplando o diálogo entre criança e pesquisadora.

As entrevistas foram gravadas em vídeo para garantir que os gestos, expressões, diálogos e reflexões das crianças no momento da escrita e revisão não se perdessem, e isso oportunizasse uma transcrição de forma mais confiável quanto possível.

No momento das tarefas de escrita da primeira e segunda versões da lista, a entrevistadora ditava cada palavra, a criança registrava como sabia, sem interferência. A única intervenção consistiu em pedir que a criança lesse logo após escrever cada palavra, apontando com o dedo. Houve momento também em que alguma criança perguntava como era determinada letra, e a intervenção da pesquisadora consistia em fazer com que ela pensasse e escrevesse como soubesse, do melhor jeito possível.

No momento da revisão das escritas, a pesquisadora realizou intervenções para se aproximar ao máximo das ideias das crianças ao pensar sobre as suas próprias produções e verbalizar as soluções genuínas encontradas para resolver o problema de quantas letras usar, quais e, principalmente, em que ordem. Era importante estar atenta a cada expressão das crianças, e demonstrar que estava interessada em seus esforços em colocar no papel as suas conceitualizações.

Foi desafiadora essa aproximação às ideias genuínas das crianças porque muitas vezes elas não sabiam explicar como pensaram, ou porque às vezes era preciso buscar as pistas quando explicitavam algo que à primeira vista parecia não contribuir. Um exemplo disso foi uma criança que, quando solicitada a refletir por que havia colocado as letras em uma posição diferente nas duas versões, disse “porque hoje eu pensei melhor”; outra falou “porque pensei que era assim”; havia também aquelas que diziam “não sei”.

As tarefas geraram 22 listas de palavras (10 escritas da primeira versão e 10 da segunda versão), sendo que na segunda versão encontram-se outras escritas que foram acrescentadas ao resultado no momento de revisão. Apenas uma criança não revisou nenhuma das suas escritas, porque se limitou a eleger a melhor entre as produzidas anteriormente. Além das listas produzidas pelas crianças, contamos com 33 gravações, equivalentes a cada um dos três momentos das tarefas, que foram transcritas.

As entrevistas foram realizadas nos dias 10 e 11 de outubro de 2022 e as transcrições no mês de novembro do mesmo ano, todas realizadas pela própria pesquisadora. Os aspectos considerados no momento da transcrição versaram sobre a

quantidade de letras e/ou sílabas produzidas pelas crianças, pertinência das letras utilizadas, leitura do escrito e interpretação realizada por cada uma no momento de analisar a sua própria escrita.

Os nomes e sobrenomes das crianças foram mantidos, porque podem influenciar de alguma forma nas decisões que as crianças tomaram durante as produções escritas. Para identificar cada escrita, na próxima seção, dedicada à análise dos dados, foi registrado o nome da criança e entre parênteses a idade, em anos e meses, e o momento da produção da escrita, diagnóstico inicial (DI), versão 1 (V1), versão 2 (V2) ou revisão (R), conforme o exemplo: Heloisa (XaXm; DI), Heloisa (XaXm; V1), (XaXm; V2) ou (XaXm; R).

4 O PROCESSO DE PENSAR A ORDEM DAS LETRAS NA PRODUÇÃO ESCRITA

Esta seção é dedicada às análises dos dados relacionados às tarefas realizadas pelas crianças quanto à produção de lista de palavras em dois dias consecutivos, que consistia na escrita da primeira versão, segunda versão e revisão. A seção está organizada de forma a apresentar as conceitualizações realizadas pelas crianças participantes da pesquisa, relação entre as suas produções escritas e estruturas silábicas das palavras, decisões tomadas sobre quantas letras usar, quais e em que ordem, interpretação das crianças.

Os dados aqui apresentados procuram defender uma decisão política quanto a sustentar e ampliar esse tipo de investigação pelo direito das crianças de serem escutadas e compreendidas.

4.1 CONCEITUALIZAÇÕES SOBRE A ESCRITA

O recorte utilizado nesta investigação contemplou crianças com produções escritas categorizadas no nível silábico com uso de letras pertinentes e no nível silábico-alfabético. Justifica essa decisão o interesse por analisar as questões conceituais quanto à ordem das letras na produção escrita, quando as crianças já fonetizam a escrita, e já utilizam letras consideradas pertinentes, mas ainda não compreenderam o funcionamento do sistema alfabético.

Para compor o *corpus* de análise desta investigação, consideramos as escritas silábicas com uso de letras pertinentes. Mas incluímos nesse conjunto aquelas em que apareceram algumas letras alternativas, ou seja, para além de uma letra para cada sílaba, outras letras utilizadas como recurso para garantir a quantidade considerada necessária. Não foram incluídas na amostra escritas silábicas iniciais ou silábicas estritas sem uso de letras pertinentes.

Compõem também o *corpus* de análise desta investigação as escritas silábico-alfabéticas. As crianças categorizadas com escritas no nível silábico-alfabético foram aquelas que escreveram convencionalmente entre 4 e 12 das 16 sílabas que compunham as 7 palavras do ditado. Esse critério se justifica por considerarmos coerente o percentual entre 25% e 75% de sílabas representadas com duas letras para caracterização do período de transição, que é o silábico-alfabético.

Na tabela a seguir há a apresentação dos níveis de conceitualização da escrita de cada criança e sua respectiva idade, perfazendo o total de crianças e percentual nos níveis silábico e silábico-alfabético.

Tabela 1 – Total e porcentagem dos níveis de conceitualização da escrita das crianças participantes

N=11	6a8m	6a11m	7a0m	7a2m	7a3m	7a5m	TOTAL
Silábicas			1	2		2	5 (45,4%)
Silábico-alfabéticas	1	2		1	1	1	6 (54,5%)
TOTAL	1 (9%)	2 (18%)	1 (9%)	3 (27%)	1 (9%)	3 (27%)	11 (100%)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

Ao analisar as escritas das crianças, contamos com:

- Um total de 11 pares de escritas das mesmas palavras em dois dias consecutivos e a revisão dessas escritas.
- 2 pares de escritas, referentes a 2 crianças com escritas silábicas, que apresentaram as mesmas letras pertinentes para representar cada sílaba, em quase todas as palavras, o que se manteve no momento da revisão.
- 3 pares de escritas, referentes a 3 crianças, em que havia predominância de escritas silábicas com uso de letras pertinentes, mas também apresentaram ao menos duas palavras com mais de uma letra representando uma das sílabas, o que se manteve no momento da revisão.
- 6 pares de escritas predominantemente silábico-alfabéticas na primeira escrita, segunda escrita e no momento da revisão.
- 3 crianças com nível de conceitualização silábico com uso de letras pertinentes apresentaram questão quanto a ordem em no máximo duas escritas, quando as produziram silábico-alfabeticamente.
- 8 crianças apresentaram alguma escrita com questão quanto à ordem das letras na sua produção, sendo todas essas questões em escritas silábico-alfabéticas.
- 5 das 6 crianças que estavam no nível de conceitualização silábico-alfabético enfrentaram questões quanto a ordem na sua produção, porém analisando desde o diagnóstico inicial, todas elas produziram alguma escrita com desordem com pertinência.
- Todas as crianças participantes utilizaram consoantes e vogais nas suas produções.

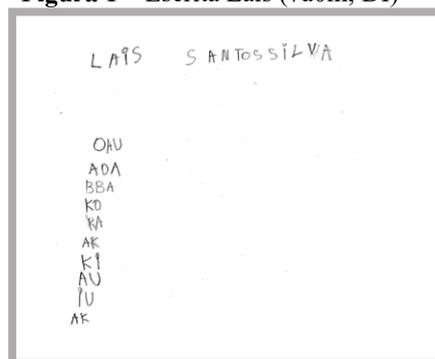
Em análises realizadas em espanhol, Ferreiro (2013) fez referência aos dados da pesquisa organizada entre Ferreiro e Teberosky (1999) reafirmando que as crianças, ao passar pelo período silábico, inventam uma escrita “[...] onde cada letra escrita corresponde a uma sílaba oral. No período do apogeu destas constatações silábicas, aparecem letras pertinentes para cada sílaba. Em espanhol, as letras pertinentes privilegiadas são as vogais.” (FERREIRO, 2013, p. 64).

Neste estudo também foi possível, através do diagnóstico inicial, reencontrar com os níveis de conceitualização da escrita identificados por Ferreiro e Teberosky (1999) e Ferreiro e Zen (2022), e observar essa “invenção” das escritas silábicas. Quanto ao uso das letras, o que foi possível observar com as crianças participantes da pesquisa foi que havia crianças que usavam predominantemente vogais em suas produções e crianças que faziam uso equilibrado entre vogais e consoantes. É preciso uma investigação longitudinal para analisar essa questão de forma mais detalhada. Porém, é possível propor a reflexão sobre o fato de que a definição do uso de vogais ou de consoantes não se deu apenas pelo pensamento genuíno da criança sobre a escrita, mas também pelas condições de produção e a estrutura silábica das palavras.

Em pesquisa realizada no Brasil, a fim de investigar as particularidades do PB, observou-se uma diferença em relação ao espanhol quanto ao uso precoce de consoantes na produção das crianças brasileiras, com ou sem pertinência (FERREIRO; ZEN, 2022).

Isso foi corroborado pela presente investigação, que observou que todas as crianças participantes escreveram com vogais e consoantes e não houve caso em que o conjunto das escritas fosse registrado apenas com vogais. Por esse motivo, é preciso olhar mais detidamente para as produções das nossas crianças, no PB, e tomar o cuidado de não as sentenciar afirmando que usam apenas vogais pertinentes ou que usam predominantemente vogais, porque isso pode acontecer em uma produção e não acontecer em outra.

A escrita de Lais (7a0m) ilustra o que afirmamos anteriormente acerca do uso das vogais e consoantes pertinentes. No dia anterior à primeira escrita da entrevista individual, foi realizada uma atividade diagnóstica que consistia na escrita de uma lista de frutas, a fim de diagnosticar o nível de conceitualização da escrita de cada criança. A produção de Lais foi a seguinte:

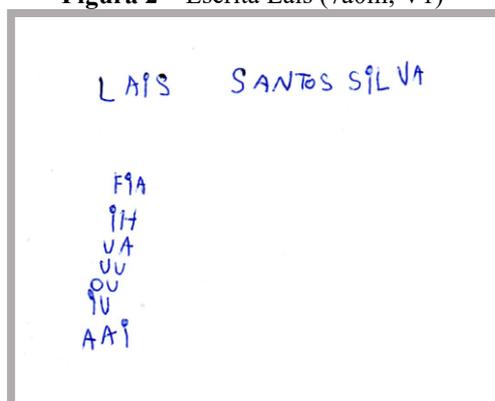
Figura 1 – Escrita Lais (7a0m; DI)

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

MORANGO	AMORA	BANANA	CAJU	CAJÁ	MANGA	CAQUI	JAMBO	FIGO	JACA
<u>O</u> <u>A</u> <u>U</u> <i>mo ran go</i>	<u>A</u> <u>O</u> <u>A</u> <i>a mo ra</i>	<u>B</u> <u>B</u> <u>A</u> <i>ba na na</i>	<u>K</u> <u>O</u> <i>ca ju</i>	<u>K</u> <u>A</u> <i>ca já</i>	<u>A</u> <u>K</u> <i>man ga</i>	<u>K</u> <u>I</u> <i>ca qui</i>	<u>A</u> <u>U</u> <i>jam bo</i>	<u>I</u> <u>U</u> <i>fi go</i>	<u>A</u> <u>K</u> <i>ja ca</i>

É possível observar que Lais escreveu de forma silábica estrita com uso de letras pertinentes. Na sua produção utilizou consoantes em 6 das 10 palavras ditadas (Figura 1). A letra K se repete em 5 palavras, mas a escolha por essa consoante parece não ser aleatória. Apenas em AK (*man-ga*) não há pertinência da letra K, mas a utilizou para representar o ‘ga’. Em AMORA, MORANGO, JAMBO e FIGO representou a escrita com uma vogal pertinente para cada sílaba, em BANANA privilegiou o uso de duas consoantes, e nas demais palavras utilizou uma vogal e uma consoante.

No dia seguinte, Lais escreveu a primeira versão da lista de nomes de animais da seguinte forma:

Figura 2 – Escrita Lais (7a0m; V1)

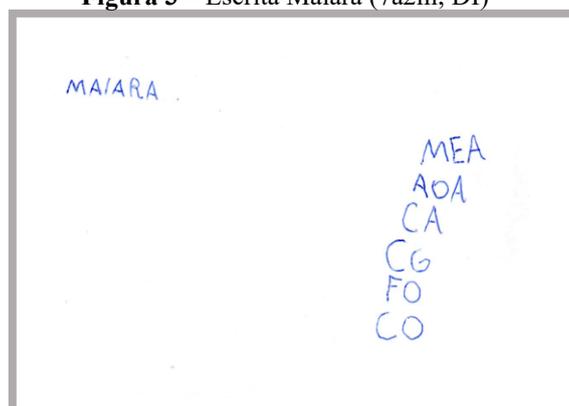
Fonte: Dados da pesquisa (2022).

FORMIGA	TIGRE	PULGA	URSO	TOURO	GRILO	ARARA
<u>F</u> <u>I</u> <u>A</u> <i>for mi ga</i>	<u>I</u> <u>H</u> <i>ti gre</i>	<u>U</u> <u>A</u> <i>pul ga</i>	<u>U</u> <u>U</u> <i>ur so</i>	<u>O</u> <u>U</u> <i>tou ro</i>	<u>I</u> <u>U</u> <i>gri lo</i>	<u>A</u> <u>A</u> <u>I</u> <i>a ra ra</i>

Na sua produção (Figura 2), é possível observar que Lais utilizou consoante em apenas 1 das 7 palavras ditadas, (FIA) (for-mi-ga). Para escrever a palavra TIGRE utilizou o H, que é uma letra diacrítica e não pode ser considerada nem como vogal e nem como consoante. O caso de Lais é representativo do que afirmamos sobre "sentenciar" as crianças a partir de uma única produção escrita. Se considerarmos a escrita do diagnóstico inicial, afirmaríamos que Lais fez uso das consoantes na maioria das palavras escritas, mas com a produção da primeira versão da lista de animais defenderíamos exatamente o inverso.

Apesar de uma amostra relativamente pequena de apenas 11 crianças, identificamos mais um caso que nos convoca a observar com cautela a categorização das produções escritas das crianças que participaram da pesquisa. No diagnóstico inicial (Figura 3), Maiara (7a2m) escreveu 5 das 6 palavras ditadas incluindo ao menos uma consoante, chegando a escrever CAJU com duas consoantes (CG) (*ca-ju*), mas de forma geral com uso bem equilibrado entre consoantes e vogais.

Figura 3 – Escrita Maiara (7a2m; DI)

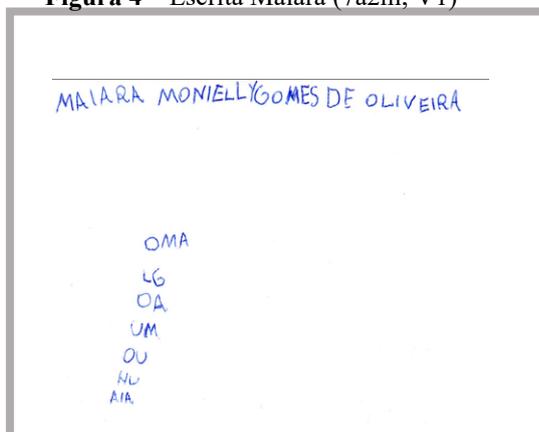


Fonte: Dados da pesquisa (2022).

MORANGO	AMORA	CAJU	CAJÁ	FIGO	JAMBO
<u>M</u> <u>E</u> <u>A</u> <i>mo ran go</i>	<u>A</u> <u>O</u> <u>A</u> <i>a mo ra</i>	<u>C</u> <u>G</u> <i>ca ju</i>	<u>C</u> <u>A</u> <i>ca ja</i>	<u>F</u> <u>O</u> <i>fi go</i>	<u>C</u> <u>O</u> <i>jam bo</i>

Na escrita da primeira versão da lista de animais (Figura 4), a sua produção foi realizada da seguinte maneira:

Figura 4 – Escrita Maiara (7a2m; V1)



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

FORMIGA	TIGRE	PULGA	URSO	TOURO	GRILO	ARARA
<u>O</u> <u>M</u> <u>A</u> <i>for mi ga</i>	<u>L</u> <u>G</u> <i>ti gre</i>	<u>O</u> <u>A</u> <i>pul ga</i>	<u>U</u> <u>M</u> <i>ur so</i>	<u>O</u> <u>U</u> <i>tou ro</i>	<u>H</u> <u>U</u> <i>gri lo</i>	<u>A</u> <u>I</u> <u>A</u> <i>a ra ra</i>

Em três palavras Maiara utilizou apenas vogais: (OA) (*pul-ga*), (OU) (*tou-ro*), (AIA) (*a-ra-ra*). Escreveu (OMA) (*for-mi-ga*) e (UM) (*ur-so*) incluindo ao menos uma consoante. Em grilo (HU) (*gri-lo*) utilizou a letra diacrítica H e em (LG) (*ti-gre*) fez uso exclusivo de consoantes. No conjunto dessa produção utilizou consoantes, mas a predominância foi das vogais pertinentes.

Três das onze crianças que participaram da pesquisa representaram o G utilizando a letra diacrítica H. Isso pode acontecer em função da associação entre o fonema /g/ produzido pela consoante G, como em GALO, com o nome da letra H: agá. Os exemplos que mostram essa troca do G pelo H foram: (HU) (*gri-lo*), (UHA) (*pul-ga*), (UIAH) (*for-mi-ga*), (IH) (*ti-gre*). Uma dessas crianças inclusive escreveu (HU) (*gri-lo*) na primeira versão e na segunda, (GO) (*gri-lo*).

Outro aspecto que chamou a atenção esteve relacionado às reflexões realizadas pelas crianças de um dia para o outro, o que reitera a discussão de que a análise das conceitualizações infantis não deve ser considerada como uma “camisa de força”, um rótulo ou uma etiqueta em que as crianças são enquadradas e permanecem por um tempo. Elas pensam muitas coisas e as reflexões são diversas e contínuas.

As situações de escrita por si mesmas se constituíram como potentes para nos aproximarmos do que pensavam as crianças, pois favoreceram uma atitude mais analítica, desafiando-as a enfrentar problemas relacionados a quantas letras usar, quais e em que ordem.

Quanto às reflexões diversas e contínuas realizadas pelas crianças, podemos observar, por exemplo, as produções de Dinorha (7a3m):

Na produção da primeira versão da escrita da palavra FORMIGA, Dinorha o fez da seguinte forma:

Pesquisadora: A primeira palavra da nossa lista que você vai escrever é FORMIGA.

Dinorha: ‘for’ ‘mi’ ‘ga’ [para as duas primeiras sílabas registrou uma letra e para a última sílaba representou duas letras, FIRA].

Pesquisadora: Lê aí pra mim o que você escreveu apontando com o dedo.

Dinorha: F/for, I/mi, RA/ga.

Pesquisadora: O que está escrito aqui [aponto para RA]?

Dinorha: ‘rê’ ‘a’.

Na produção da segunda versão da escrita da palavra FORMIGA, Dinorha o fez da seguinte forma:

Pesquisadora: Hoje vamos voltar a escrever a lista de animais. A primeira palavra é FORMIGA.

Dinorha: ‘for’ ‘mi’ ‘ga’ [antes de começar a escrever, pronuncia baixinho contando nos dedos a quantidade de sílabas e escreve FOGA].

Pesquisadora: Agora leia apontando.

Dinorha: F/for, O/mi, GA/ga.

Enquanto na primeira produção, ao pensar sobre as partes e o todo da palavra FORMIGA, Dinorha o fez representando uma letra para as duas primeiras sílabas e duas letras para a última, (FIRA), na segunda produção representou as duas letras da primeira sílaba e duas letras da última, (FOGA), porém no momento de ler o que escreveu justificou uma letra para cada uma das duas primeiras sílabas e duas letras para a última. Observa-se também que na segunda versão a sílaba final de FORMIGA foi representada convencionalmente. Isso reitera o que foi trazido por Ferreiro quando afirma que:

[...] não é porque a criança sabe recortar muito bem em nível oral as sílabas que imediatamente pode aplicar esse ‘saber fazer’ oral à escrita. Pelo contrário, estes dados parecem sugerir que esse ‘saber fazer’ em nível oral deve ser reelaborado, que é preciso redescobrir a utilidade da sílaba para resolver um problema de escrita, para saber qual é o valor das partes de um todo em processo de construção. (FERREIRO, 2008, p. 93).

A busca por compreender como as crianças pensaram ao produzir contribui para olharmos para esses momentos como essenciais dentro de um processo construtivo, o que é muito diferente de tratar como erro ou dificuldade no processo de aprendizagem.

A produção de Heitor (6a11m) possibilitou observar que na primeira versão da lista escreveu URSO e TOURO de forma silábica, e na segunda versão fez outras reflexões, conforme registro a seguir:

Escrita da primeira versão:

Pesquisadora: Vamos escrever a palavra URSO.

Heitor: ‘ur’ ‘so’ ‘so’ [pronuncia enquanto escreve e produz UK].

Pesquisadora: Leia aí pra mim.

Heitor: U/ur, K/so.

Pesquisadora: Agora escreva TOURO.

Heitor: ‘tou’ ‘ro’ [TO].

Pesquisadora: Agora leia o que escreveu.

Heitor: T/tou, O/ro.

Escrita da segunda versão:

Pesquisadora: Vamos escrever novamente a palavra URSO.

Heitor: ‘ur’ ‘so’ [UCU].

Pesquisadora: Você pode ler pra mim?

Heitor: U/ur, C/so

Pesquisadora: E termina onde o nome URSO?

Heitor: Aqui [aponta para o C].

Pesquisadora: E essa que você escreveu [aponto para o U]?

Heitor: [dúvida]

Pesquisadora: Sobrou, foi?

Heitor: Foi.

Pesquisadora: Agora vamos escrever TOURO.

Heitor: ‘tou’ ‘ro’ [TLU].

Pesquisadora: Vamos ler.

Heitor: T/tou, L/ro.

Pesquisadora: A palavra terminou aqui [L] ou aqui [U]?

Heitor: Aqui [L].

Pesquisadora: E você colocou essa por quê [aponto para o U]?

Heitor: Porque eu pensei que era essa também.

Pesquisadora: E não é mais?

Heitor: [silêncio] Acho que não.

Isso confirma os achados da pesquisa realizada por Ferreiro e Zen (2022), quando afirmam que “Justificar o que está escrito com uma leitura silábica é uma grande

conquista. Durante a leitura da própria escrita pode acontecer que a criança descubra que faltam letras e as adicione, ou vice-versa.” (FERREIRO; ZEN, 2022, p. 5).

Na primeira versão da produção, a palavra TOURO foi escrita com duas letras, (TO). Enquanto escrevia, Heitor pronunciava silabicamente *tou-ro*, e o mesmo fez quando leu o que escreveu, justificando a escrita de T para *tou* e O para *ro*. Na segunda versão seguiu pronunciando silabicamente a palavra e escreveu (TLU), tendo pertinência o U final por tratar-se de uma palavra paroxítona escrita com <o>, mas que tem o som de [u], e era esse som que a criança pronunciava. Nem todas as letras utilizadas eram as convencionais, C em URSO, L em TOURO, U final em URSO e TOURO, mas a criança não o fez de forma aleatória. A escrita de palavras com <e> e <o> em posição final, caso de TIGRE, URSO, TOURO e GRILO, foi resolvida por muitas crianças escrevendo com <i> e <u>, respectivamente, o que também não se deu de forma aleatória, já que no PB essas vogais, em sílabas átonas na posição final, sofrem alterações na pronúncia.

Quanto à questão de pronúncia, o Quadro 14, a seguir, apresenta a transcrição fonética das palavras ditadas nas entrevistas com as crianças:

QUADRO 14 – Palavras do ditado e transcrição fonética

Palavra	Transcrição fonética
FORMIGA	[f o r ' m i g a]
TIGRE	[' tʃ i g r i]
PULGA	[' p u g a]
URSO	[' u r s u]
TOURO	[' t o w r u]
GRILO	[' g r i l u]
ARARA	[a ' r a r a]

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do IPA (2021).

A análise da transcrição fonética, conforme já abordado na seção 2, subseção 2.4, se relaciona com o modo como as crianças participantes da pesquisa pronunciavam cada palavra da lista. Isso tem relação com as suas representações por escrito.

Quanto ao processo de escrita das crianças, foi possível observar que Heitor, ao escrever, registrava uma letra para cada sílaba, e assim o fez naquele momento. Em outro momento, agregou mais letras, porém se deparou com as contradições que as próprias conceitualizações geraram e não sabia como justificá-las. Isso acontece porque “Os desajustes entre as considerações que orientam a escrita e o que ocorre na leitura posterior

são frequentes no nível intermediário Silábico-Alfabético.” (FERREIRO; ZEN, 2022, p. 8).

Ainda na tentativa de analisar as conceitualizações das crianças, destacamos as alternâncias grafofônicas, fenômeno encontrado em pesquisa realizada por Molinari (2008), que está descrito na introdução deste trabalho. Na pesquisa Molinari identificou que, em momentos distintos, as crianças escreviam a mesma palavra utilizando letras diferentes, mas em ambos os casos pertinentes.

Quanto às alternâncias grafofônicas, na presente investigação, observamos tal fenômeno tanto em escritas silábicas como em silábico-alfabéticas. Quanto às escritas silábicas, temos exemplo de Miquéias (7a2m; V1 e V2), que escreveu (UO) e (UC) para URSO; Lais (7a0m; V1 e V2), que escreveu (IH) e (II) para representar TIGRE, já explicada anteriormente a utilização da letra H em lugar do G. Quanto às escritas silábico-alfabéticas, observamos alternâncias grafofônicas em produções escritas de sete crianças, conforme alguns exemplos: Heitor (6a11m; V1 e V2), que escreveu (TO) e (TLU) para TOURO; Dievson (6a11m; V1 e V2), que escreveu (UNIGA) e (UMAGA) para FORMIGA.

Outro fenômeno, nomeado por Ferreiro (2013), é a “desordem com pertinência”, descrito na introdução e na seção 2, subseção 2.3, deste estudo. É sobre esse fenômeno que esta pesquisa se debruçou e procurou analisar os dados encontrados quando as crianças tinham que resolver o desafio sobre quantas e quais letras usar, preocupando-se com as questões sobre em que ordem tais letras deveriam ser registradas.

4.2 ANÁLISE SOBRE QUANTAS LETRAS USAR, QUAIS E EM QUE ORDEM

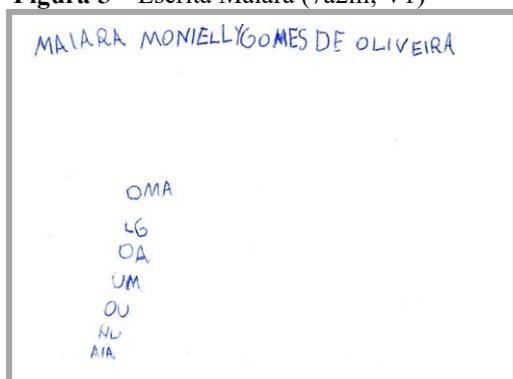
As crianças participantes da pesquisa enfrentaram problemas relacionados a ter que decidir sobre quais letras usar, quantas e em que ordem para escrever as palavras solicitadas. Como ainda não compreendem o funcionamento do sistema de escrita alfabético, a situação de escrita por si só possibilitou às crianças realizarem importantes reflexões no sentido de uma atitude mais analítica. Assim tiveram que “[...] enfrentar uma série de problemas relacionados a quais letras colocar e em que ordem, o que lhes permite ir descobrindo cada vez mais a relação das unidades sonoras com as unidades gráficas no sistema alfabético.” (SCARPA, 2014, p. 170).

Foi possível observar que as crianças, quando produziram escritas silábicas estritas, tiveram problemas quanto a decidir sobre quais letras usariam para representar

cada sílaba. Geralmente resolveram a questão de quantas letras colocando uma para cada sílaba, mas pareciam não enfrentar problemas relacionados à ordem.

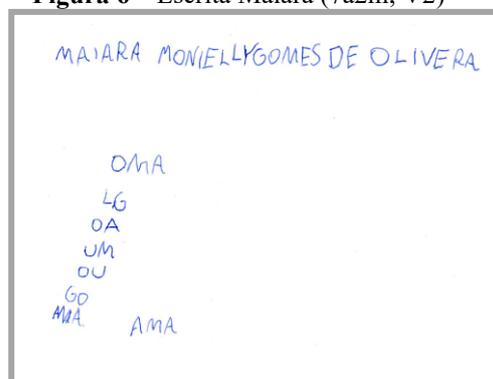
A partir da análise das escritas silábicas foi possível identificar que, no caso de Maiara (7a2m), as palavras foram escritas da mesma forma na primeira e segunda versões. Exceto GRILO, (HU / GO) (*gri-lo*), e ARARA, (AIA / AMA) (*a-ra-ra*), que contaram com uma variação, as demais foram assim representadas em cada par: FORMIGA, (OMA) (*for-mi-ga*); TIGRE, (LG) (*ti-gre*); PULGA, (OA) (*pul-ga*); URSO, (UM) (*ur-so*); TOURO, (OU) (*tou-ro*).

Figura 5 – Escrita Maiara (7a2m; V1)



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Figura 6 – Escrita Maiara (7a2m; V2)



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

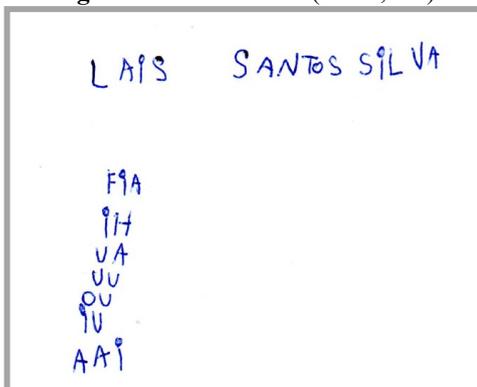
FORMIGA	TIGRE	PULGA	URSO	TOURO	GRILO	ARARA
<u>O</u> <u>M</u> <u>A</u> <i>for mi ga</i>	<u>L</u> <u>G</u> <i>ti gre</i>	<u>O</u> <u>A</u> <i>pul ga</i>	<u>U</u> <u>M</u> <i>ur so</i>	<u>O</u> <u>U</u> <i>tou ro</i>	<u>H</u> <u>U</u> <i>gri lo</i>	<u>A</u> <u>I</u> <u>A</u> <i>a ra ra</i>

FORMIGA	TIGRE	PULGA	URSO	TOURO	GRILO	ARARA
<u>O</u> <u>M</u> <u>A</u> <i>for mi ga</i>	<u>L</u> <u>G</u> <i>ti gre</i>	<u>O</u> <u>A</u> <i>pul ga</i>	<u>U</u> <u>M</u> <i>ur so</i>	<u>O</u> <u>U</u> <i>tou ro</i>	<u>G</u> <u>O</u> <i>gri lo</i>	<u>A</u> <u>M</u> <u>A</u> <i>a ra ra</i>

Laís (7a0m), conforme Figuras 7 e 8, também escreveu praticamente todos os pares de palavras da mesma forma, apenas TIGRE (IH / II) (*ti-gre*) teve diferença. Os demais ficaram iguais: FORMIGA, (FIA) (*for-mi-ga*); PULGA, (UA) (*pul-ga*); URSO, (UU) (*ur-so*); TOURO, (OU) (*tou-ro*); GRILO, (IU) (*gri-lo*); ARARA, (AAI) (*a-ra-ra*).

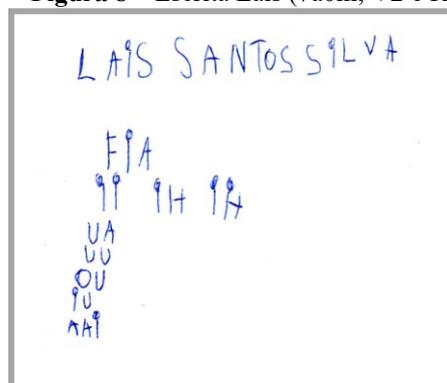
Isso se deu devido ao nível de conceitualização, em que a escrita para a criança tinha uma certa estabilidade quanto ao fato de escrever estritamente uma letra para cada sílaba.

Figura 7 – Escrita Lais (7a0m; V1)



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Figura 8 – Escrita Lais (7a0m; V2 e R)



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

FORMIGA	TIGRE	PULGA	URSO	TOURO	GRILO	ARARA
<u>F</u> <u>I</u> <u>A</u> <i>for mi ga</i>	<u>I</u> <u>H</u> <i>ti gre</i>	<u>U</u> <u>A</u> <i>pul ga</i>	<u>U</u> <u>U</u> <i>ur so</i>	<u>O</u> <u>U</u> <i>tou ro</i>	<u>I</u> <u>U</u> <i>gri lo</i>	<u>A</u> <u>A</u> <u>I</u> <i>a ra ra</i>

FORMIGA	TIGRE	PULGA	URSO	TOURO	GRILO	ARARA
<u>F</u> <u>I</u> <u>A</u> <i>for mi ga</i>	<u>I</u> <u>I</u> <i>ti gre</i>	<u>U</u> <u>A</u> <i>pul ga</i>	<u>U</u> <u>U</u> <i>ur so</i>	<u>O</u> <u>U</u> <i>tou ro</i>	<u>I</u> <u>U</u> <i>gri lo</i>	<u>A</u> <u>A</u> <u>I</u> <i>a ra ra</i>

A seguir, no Quadro 15, é possível observar as escritas das cinco crianças com as produções categorizadas como silábicas. O panorama das produções dessas crianças mostrou o uso estrito de letras pertinentes, mas também que existiram escritas, mesmo em minoria no seu conjunto, que foram representadas com mais letras utilizadas como alternativas, conforme produções de Samuel (7a6m), Sofia (7a5m) e Miquéias (7a2m).

No conjunto das escritas silábicas estritas com uso de letras pertinentes não identificamos durante as entrevistas questões quanto à ordem das letras nessas representações, haja vista que as letras foram colocadas na ordem em que as crianças pronunciavam cada sílaba, fossem representadas pelo núcleo vocálico ou pelo ataque consonantal. Observou-se o aparecimento das questões de desordem com pertinência nas escritas com mais letras do que uma por sílaba, caso de duas crianças: Sofia (7a5m; V1

e R), ao escrever (USAR), URSO; e (UIAH), FORMIGA; e Miquéias (7a2m; V1), ao escrever (IPIAGR), TIGRE; (EULARE), TOURO; (VIGOLE), GRILO.

Observou-se, ainda, que não foram representadas letras na posição coda, a saber, R em FORMIGA, L em PULGA ou R em URSO. Isso pode ter acontecido porque a hipótese original da criança ao produzir sua escrita silábica exige que seja grafada apenas uma letra para cada sílaba, e nesse sentido as crianças parecem que dispensaram a análise de partes mais opacas do oral, como as consoantes em posição coda. Mas esse não foi o foco da pesquisa, o que suscita investigações para compreender como as crianças lidam com as regularidades do PB quanto à escrita de consoantes em posição coda nas escritas silábicas.

No quadro a seguir, é possível observar o conjunto de escritas silábicas produzidas por essas crianças.

QUADRO 15 – Crianças com escritas silábicas, predominância do uso estrito de letras pertinentes

	FORMIGA	TIGRE	PULGA	URSO	TOURO	GRILO	ARARA
Maiara (7a2m; V1)	OMA	LG	OA	UM	OU	HU	AIA
Maiara (7a2m; V2)	OMA	LG	OA	UM	OU	GO	AMA
Maiara (7a2m; R)	OMA	LG	OA	UM	OU	GO	AMA
Lais (7a0m; V1)	FIA	IH	UA	UU	OU	IU	AAI
Lais (7a0m; V2)	FIA	II	UA	UU	OU	IU	AAI
Lais (7a0m; R)	FIA	II/IH	UA	UU	OU	IU	AAI
Samuel (7a6m; V1)	FOA	TI	PUA	CUO	TO	IL	ACA
Samuel (7a6m; V2)	FOA	TI/ TIL/ TI	PU	NU	TO	DIO	AOA
Samuel (7a6m; R)	FOAL/ FOA	DE/ LI	PUA	NUO/ CUO	TO	ILO	AOA
Sofhia (7a5m; V1)	UIA	DE	UHA	USAR	ALHO	IU	ALA
Sofhia (7a5m; V2)	UIA	IASRPI	AUASDBH	UIA	TILSU	ILU	ALAA
Sofhia (7a5m; R)	UIAH	IASRPI	UHA	USAR	TILSU	ILU	ALAA
Miquéias (7a2m; V1)	UIA	IPIAGR	UA	UO	EULARE	VIGOLE	AAGULE
Miquéias (7a2m; V2)	UIA	IA	ACE	UC	EU	GU	ALA
Miquéias (7a2m; R)	UIA	IPIAGR	CUA	UO	EU	VIGOLE	ALA

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados da pesquisa (2022).

No momento da escrita espontânea, não pareceu constituir-se um obstáculo para as crianças representar a escrita das palavras dissílabas, nem a produção de uma palavra trissílaba com os mesmos núcleos vocálicos. Em nenhum momento isso foi um bloqueio para a produção. No caso das dissílabas, registraram utilizando duas letras ou incluíram letras alternativas, e nas trissílabas, escreveram com três letras; apenas Sofia (7a5m; V2 e R) e Miquéias (7a2m; V1) produziram com quatro letras.

As escritas de Lais (7a0m; V1 e R) revelam inclusive que ela utilizou as mesmas letras para representar os mesmos núcleos vocálicos em todas as dissílabas, mantendo a mesma escrita, e também nas palavras trissílabas.

Ao analisar o momento da produção e as escritas produzidas pelas crianças, parece que o principal desafio enfrentado por elas com escritas silábicas foi o momento em que algumas delas produziram alguma escrita com mais de uma letra para a sílaba. Por exemplo, Sofia (7a5m, V1) escreveu (DE) para representar TIGRE, porém no momento em que ela foi produzir a segunda versão falou que TIGRE começava com <i> e terminava com <i>, mas representou (IASRPI), sendo que ela mesma olhava para a produção sem conseguir justificar o que aconteceu. Ferreiro (2013) fez uma análise interessante quanto ao momento em que as crianças reorganizam suas produções enfatizando que:

Ao abandonar a escrita com simples vogais, ao começar a introduzir consoantes, as crianças não estão acrescentando letras ‘alegremente’. A introdução das consoantes desorganiza o sistema anterior e as crianças devem empreender a penosa tarefa de enfrentar os desafios de encontrar uma nova organização. Essa nova organização impactará ao mesmo tempo a oralidade analítica e a escrita reflexiva. (FERREIRO, 2013, p. 75-76).

Mesmo no caso de Sofia já ter escrito a primeira versão com consoante, o fato de ela incluir mais letras parece ter desorganizado o sistema anterior de representação. O mesmo aconteceu com a escrita de FORMIGA, em que nas duas versões Sofia escreveu (UIA), e no momento da revisão percebeu que o [ga] precisava ser escrito com mais de uma letra, e produziu (UIAH). O H, conforme já explicitado anteriormente, é uma letra diacrítica e foi utilizado por ela em substituição ao G. Ao acompanhar o processo de escrita de Sofia foi possível observar que ela parecia segura ao produzir (UIA) para FORMIGA, mas quando incluiu a letra H demonstrou desconforto diante do desafio de decidir onde colocá-la.

De modo geral, os desafios relacionados à ordem das letras foram observados nas produções que continham mais de uma letra para a sílaba. As análises que seguem estão dedicadas a compreender os esforços empreendidos pelas crianças no processo da produção escrita. O Quadro 16 apresenta as crianças com as respectivas escritas nos momentos de primeira versão, segunda versão e revisão.

QUADRO 16 – Crianças com escritas predominantemente silábico-alfabéticas

	FORMIGA	TIGRE	PULGA	URSO	TOURO	GRILO	ARARA
Heloisa (7a5m; V1)	FMIGA	TIRGA	PGR	UECU	TEROG	RIFI	ARA
Heloisa (7a5m; V2)	FNGA	TIREG	PUGA	UCU	TRE	GIRI	ANA
Heloisa (7a5m; R)	FMIGA	TIGRE	PUGA	UECU	TEROG	GIRILO	ARA
Dievson (6a11m; V1)	UNIGA	IGILI	PUGA	UCUCO	TOLO	GILO	ALELA
Dievson (6a11m; V2)	UMAGA	PIGIE	PGA	UCO	PLOE	GILO	ALA
Dievson (6a11m; R)	UMAGA	PIGIE	PUGA	UCO	TOLO	GILO	AAA / ALA
Dinorha (7a3m; V1)	FIRA	TIME	PUEA	UZozo	TOLO	GILO	ALZO
Dinorha (7a3m; V2)	FOGA	GIRE	PURA	UOZAN	TOLO	GIUZ	LARRA / ALOU / ALRA
Dinorha (7a3m; R)	FOGA	GIRE	PUGA	UCO	TOLO	GILO	ALRA
Heitor (6a11m; V1)	FUKAGA/ FUMIKA / FUM	TI / TIKI	PUPA / PU	UK	TO	PLO	ALA
Heitor (6a11m; V2)	PMKA	TIKI / TI	PU	UCU	TLU	KI	ALA
Heitor (6a11m; R)	FMA / FUMA	TI	PU	UCU	TOL / TO	PLO	ALA
Izabela (6a8m; V1)	LUULAO	RILILI	PUA	UUOIU	MOU	WIOU / UIOAU	ALARA
Izabela (6a8m; V2)	LUIA	RIILIAUI	PUA	UPUAU	PUTURI	RIU	AAHA
Izabela (6a8m; R)	LUIA	RILILI	PUA	UPUAU	PUTURI	RIU	AAHA
Rhian (7a2m; V1)	FIMIGA	TIGIRE	PGAGA	UCAGA	TRORO	GILOIA	ARELO
Rhian (7a2m; V2)	FMIGA	TIGEGE	PUGA	UCOARE	TORO	GILO	ARAE
Rhian (7a2m; R)	FIMIGA	TIGIRE	PUGA	UCOLO / UCOCO	TORO	GILO	ARAA

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados da pesquisa (2022).

Quanto ao processo de escrita pelas crianças com níveis de conceitualização silábico-alfabético, foi possível observar que vários problemas se colocaram relacionados a quantas letras usar, quais e em que ordem. Foram analisados os gestos, as verbalizações,

as formas de representação no papel, tendo em vista buscar entender o que pensavam as crianças.

Nesse sentido foi essencial uma análise da relação entre os problemas enfrentados pelas crianças e as estruturas silábicas das palavras propostas. A variação de tais estruturas serviu inclusive para observar as formas de resolução pelas crianças. Em muitos momentos da produção foi possível observar a resolução das sílabas CV, confirmando que seria adequado o uso de duas letras, mas sílabas CCV, CVC não se resolviam facilmente (FERREIRO; ZAMUDIO MESA, 2013).

Quanto às questões sobre em que ordem escrever cada letra na construção das estruturas silábicas das palavras propostas, os problemas que se apresentaram foram diversos e sua análise mais detalhada será apresentada a seguir.

4.2.1 Questões de ordem em sílabas com consoantes em posição coda (CVC e VC)

Para uma análise mais detalhada sobre as questões de ordem na produção escrita, é importante fazer um estudo sobre as particularidades do PB, porque o processo de alfabetização envolve a apropriação da língua materna. Conforme comentado na seção 2, subseção 2.4 deste trabalho, a estrutura silábica do PB basicamente é formada por núcleo vocálico em todas as sílabas, ataque e coda.

Segundo Ferreiro (2013), em espanhol “O aparecimento das consoantes, em posição coda, costuma estar acompanhado de graves problemas de desordem com pertinência.” (FERREIRO, 2013, p. 69). Através das análises realizadas nesta investigação levantamos outros observáveis quanto a essa questão.

Na lista ditada para as crianças havia três palavras com consoante na posição coda: FORMIGA, PULGA e URSO. Porém a presença de consoante nessa posição nas palavras FORMIGA e PULGA não ocasionou problema de desordem com pertinência no momento da produção escrita. Na escrita de URSO, a desordem apareceu na produção de Rhian (7a2m; V2), que registrou (UCOARE), incluindo as letras pertinentes, não necessariamente as corretas, porém em desordem; e na escrita de Sofhia (7a5m; V1), que escreveu (USAR).

Na escrita de FORMIGA, ao representar a sílaba em que havia a coda – ‘for’ –, a maioria das crianças ignorou o R na sua produção. De todas as crianças entrevistadas, apenas Dinorha (7a3m; V1) registrou o R nessa produção (FIRA), e leu F/for, I/mi, RA/ga.

Durante a escrita de FORMIGA, parece que Dinorha usou o R junto do A para formar o [ga]. Ela pensou que essa sílaba tinha duas letras, mas não sabia naquele momento quais usar. Não há indícios de que utilizou o R na posição coda gerando desordem. As pistas para essa observação de que não houve intencionalidade em registrar a coda, mesmo que com desordem, podem ser observadas no momento da produção de Dinorha:

Pesquisadora: A primeira palavra da nossa lista que você vai escrever é FORMIGA.

Dinorha: ‘for’ ‘mi’ ‘ga’ [FIRA].

Pesquisadora: Lê aí pra mim o que você escreveu apontando com o dedo.

Dinorha: F/for, I/mi, RA/ga.

Pesquisadora: O que está escrito aqui [aponto para RA]?

Dinorha: ‘ga’, ‘rê’ ‘a’.

Na segunda versão, Dinorha parece ter encontrado um novo jeito de representar o [ga] em FORMIGA, então ignorou o R e escreveu (FOGA), lendo F/for, O/mi, GA/ga. Parecia satisfeita com a sua produção. Os dados parecem evidenciar que a desordem com pertinência encontrada na escrita de FORMIGA, primeira e segunda versões, não foi provocada pelo aparecimento da consoante em posição coda.

Tal desordem foi identificada na escrita de Rhian (7a2m; V1), quando escreveu (FIMIGA). Enquanto escrevia, pronunciava F/for, I/ i, MI/mi, GA/ga. Izabela (6a8m; V1) escreveu (LUULAO) e, quando solicitada a ler pausadamente, o fez LU/for, UL/mi, AO/a; parecia insegura e não conseguia encontrar a relação entre o que falava e o que estava escrito.

As produções das crianças revelam o esforço cognitivo que fizeram, buscando estabelecer uma análise de partes do oral e encontrar critérios de legibilidade coerentes para representá-las por escrito ou no momento de interpretar o escrito.

Na escrita de PULGA não apareceu desordem com pertinência. Mais uma vez a consoante em posição coda não trouxe problemas de ordem no momento da escrita. Assim como o R foi ignorado em FORMIGA, em PULGA também aconteceu o mesmo com o L.

Em FORMIGA e PULGA a sílaba com coda é formada por CVC. Já na escrita de URSO, a composição é VC. Mas também os problemas de desordem não foram provocados, na maioria das escritas, pela presença da consoante na posição coda, já que

o R foi ignorado. Apenas na escrita de Sofhia (7a5m; V2) apareceu essa consoante em desordem.

Ainda na escrita de URSO, a produção de Sofhia (7a5m; V1) – (USAR) – chamou a atenção pois praticamente todas as letras estavam escritas, porém em desordem. Ela foi a única que na primeira escrita colocou o R de URSO, porém não colocou em desordem na sílaba inicial, o fez no final da palavra. No quadro a seguir pode ser observado o que pensava Sofhia durante essa sua produção na primeira escrita, o que pensava na segunda e o que aconteceu quando analisou as duas:

Primeira versão

Pesquisadora: Vamos escrever URSO.

Sofhia: ‘u’ ‘su’ [USAR], ‘u de novo?’, ‘u’ ‘su’ [dúvida].

Pesquisadora: Leia aí apontando.

Sofhia: U/ur, SA/so [não contando com o R final].

Segunda versão

Pesquisadora: Agora escreva URSO.

Sofhia: ‘u’ ‘su’ [escreve UIA], o ‘i’ e o ‘a’.

Pesquisadora: Leia aí apontando.

Sofhia: U/ur, IA/so.

Revisão

Pesquisadora: Olha as suas duas escritas de URSO. Estão diferentes [USAR] [UIA]?

Sofhia: Tá diferente. Muito não, porque aqui começa com ‘u’ e aqui também [USAR] [UIA].

Pesquisadora: E as duas dizem URSO?

Sofhia: A que termina com ‘rê’.

Pesquisadora: URSO termina com ‘rê’?

Sofhia: [risos]

Pesquisadora: A palavra URSO tem a letra ‘rê’ em algum lugar?

Sofhia: [dúvida].

Pesquisadora: Leia aí o nome URSO.

Sofhia: U/ur, SA/so [novamente não considerou o R final].

Pesquisadora: Você leu até aqui [A], mas escreveu essa última letra [R]. O que fazer com ela?

Sofhia: [dúvida]

É possível analisar, a partir do diálogo, que na primeira versão Sofhia utilizou o S como estratégia para não repetir os dois núcleos vocálicos (‘u’ ‘su’, ‘u de novo?’, ‘u’ ‘su’) e escreveu (USAR). Na segunda versão lançou mão do I após o U e produziu (UIA).

Sofhia chegou a incluir o R no final da primeira versão de URSO, disse que essa era URSO porque terminava com R, porém na hora de fazer a leitura não o considerou, mas também não o descartou. O fato de não considerar na hora de interpretar e, ao mesmo tempo, não descartar, significa que de fato há um problema de ordem. É como se ela pensasse: "eu sei que tem, mas não sei onde colocar".

Na tentativa de buscar compreender o que se passa com as crianças em situações como a observada com Sofhia, recorreremos à analogia da escuta musical:

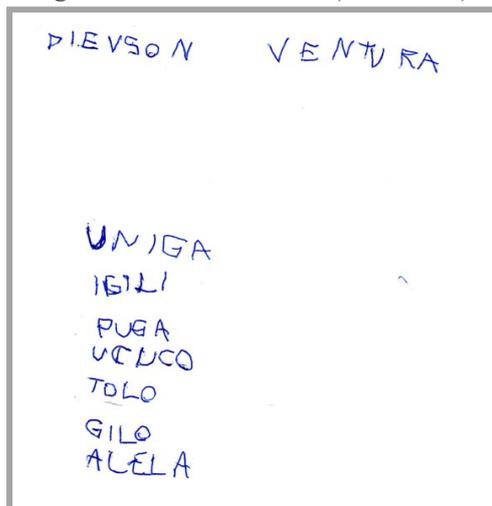
Posso escutar uma obra orquestral [...] pondo atenção à linha melódica geral, às mudanças de intensidade, às mudanças rítmicas. A obra musical é produzida por todos os instrumentos da orquestra e posso escutá-la como um objeto único, mesmo sabendo que diferentes instrumentos contribuem para ela, mas sem pôr atenção particular em nenhum deles. Mas posso ter uma escuta da mesma obra focada nas cordas [...] ou focada alternativamente nas cordas e nos instrumentos de sopro. Ter uma escuta que diferencie cordas e sopros, porém integrados na sonoridade plena da orquestra, é muito difícil para alguém que não seja músico profissional. (FERREIRO, 2013, p. 72).

Assim, ao pensar sobre a palavra que iria produzir, numa relação analítica, as crianças pareciam ouvir os “instrumentos” simultaneamente – vogais e não vogais – mas enfrentavam o desafio da produção, em que tinham que resolver quais e em que ordem usar cada uma, e esse percurso exige um esforço intelectual que vai sendo realizado num processo construtivo de forma contínua.

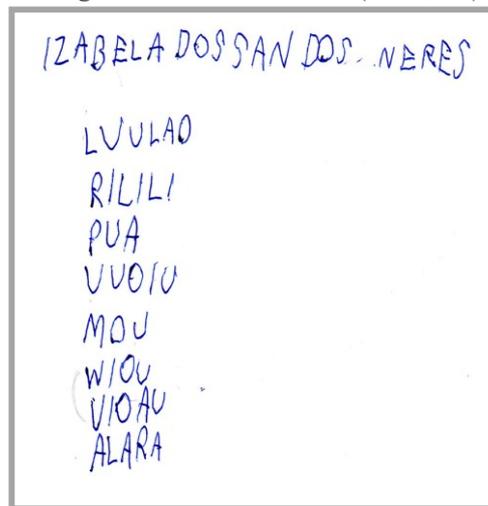
Os resultados mostraram, ainda, que ao analisar as questões de ordem presentes nas escritas silábico-alfabéticas, observamos que o uso de letras alternativas se constituiu em uma estratégia para solucionar os problemas impostos pelo desafio de decidir qual letra usar e onde colocar cada uma.

A análise das escritas mostrou uma produção silábica que à primeira vista poderia parecer uma escrita silábico-alfabética em que havia letras pertinentes, porém em desordem, quando Samuel (7a6m; V1) escreveu URSO da seguinte forma: (CUO). A análise da entrevista levou à mesma interpretação realizada por Ferreiro e Zen (2022) numa situação parecida, com a interpretação de que, diante da impossibilidade de decidir entre O e U, a criança registrou as duas letras alternativas no mesmo lugar gráfico.

Ainda que não seja foco deste trabalho a análise das letras alternativas, vale registrar que essa foi uma possibilidade encontrada principalmente pelas crianças com escritas silábico-alfabéticas para resolver a ordem dos pares e/i e o/u, conforme pode-se observar nas escritas de Dievson e Izabela:

Figura 9 – Escrita Dievson (6a11m; V1)

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Figura 10 – Escrita Izabela (6a8m; V1)

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Observa-se que ao escrever URSO, Dievson registra o “o” e o “u” (UCUCO); o mesmo aconteceu com Izabela, quanto ao uso das letras alternativas “o” e “u”, quando representou URSO como (UUOIOU), TOURO como (MOU) e GRILO como (WIOU).

4.2.2 Questão de ordem com consoante em posição de ataque duplo (CCV)

A estrutura silábica pode ser organizada com a presença do ataque, quando a consoante precede a vogal na mesma sílaba, podendo ser duplo (ou composto) quando essa estrutura é formada por CCV. Na lista produzida pelas crianças havia duas palavras contendo essa estrutura, TIGRE e GRILO.

Na escrita de TIGRE foram identificados alguns desafios enfrentados pelas crianças que produziram escritas silábico-alfabéticas. Diante da complexidade da sílaba, Heloisa (7a5m), na escrita da primeira versão, manteve a estrutura CCV mas trocando a ordem das consoantes (TIRGA), já na segunda versão transformou a CCV em CVC, registrando (TIREG). Rhian (7a2m) transformou a palavra dissílaba em trissílaba com a composição CV, sendo que na primeira versão escreveu (TIGIRE) e na segunda versão, (TIGEGE).

Duas crianças representaram todas as letras da sílaba ‘gre’, porém em desordem. Esse foi o caso de Heloisa (7a5m; V2), (TIREG), e Rhian (7a2m; V1), (TIGIRE). A estratégia dos dois foi produzir escritas com CV.

Ao escrever TIGRE, Dievson (6a11m), na primeira versão, registrou V-CV-CV, (IGILE), e na segunda versão, CV-CVV, (PIGIE). Interessante que inicialmente ele

transformou a palavra em uma trissílaba, tendo a primeira sílaba escrita apenas com V e as demais, com CV. Na segunda versão já colocou duas letras para a sílaba inicial – CV – e enfrentou o desafio de grafar o ‘gre’ mantendo o GI e o E da primeira versão. Assim, a escrita continuou com cinco letras, conforme a escrita convencional de TIGRE.

Dinorha (7a3m; V2) registrou (TIME) para TIGRE na primeira versão, e na segunda versão produziu (GIRE). Quando teve a oportunidade de analisar as duas escritas, não considerou a possibilidade de juntar as letras pertinentes das duas versões. Ela escreveu todas as letras de TIGRE, mas pensar sobre elas numa mesma produção exigia uma conceitualização que não era possível para ela no momento. Nesse caso parece que isso acontece porque a “A mesma sílaba é ouvida ‘a partir de outro lugar’.” (FERREIRO, 2013, p. 66).

As questões de ordem se colocavam no momento em que as crianças precisavam organizar sua produção escrita espontaneamente e as desafiavam num processo que está longe de ser linear. Heitor (6a11m), por exemplo, produziu, na primeira versão, (TI) para TIGRE. Ao ler o que escreveu, acrescentou mais letras (TIKI); na segunda versão começou escrevendo (TIKI) e ao ler o que escreveu refez e produziu (TI), lendo uma letra para cada sílaba.

Quando as crianças com escritas silábico-alfabéticas escreveram a palavra GRILO, observou-se que encontraram alternativas para resolver o problema encontrado em produzir a sílaba CCV, sendo que nenhuma delas representou o ataque duplo. A presença das consoantes nessa posição trouxe problemas de desordem com pertinência.

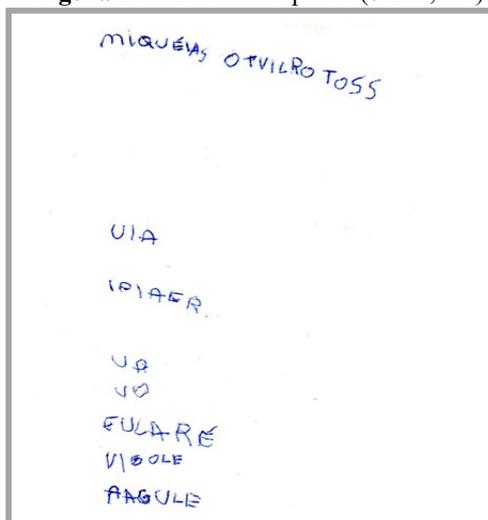
Isso pôde ser visto na escrita de Heloisa (7a5m; V2), que escreveu todas as letras da sílaba inicial da palavra GRILO, porém em desordem, (GIRI). Apenas Heloisa representou as duas consoantes da sílaba inicial, as demais crianças registraram ou uma ou outra, nunca as duas.

Mesmo sem representar as duas consoantes da sílaba inicial em GRILO, houve questão de desordem na escrita de Izabela (6a8m; V1), (UIOAU), que leu UI/gri, OAU/lo, e de Miquéias (7a2m; V1), (VIGOLE), e leu VI/gri, GOLE/lo.

As produções apontavam que “[...] as crianças resolvem as sílabas CV antes de resolver as CVC, e estas últimas antes de CCV.” (FERREIRO; ZAMUDIO MESA, 2013, p. 237). Na presente investigação não tivemos a pretensão de analisar a ordem dessa resolução, mas ficou evidente que as sílabas CV foram resolvidas com mais facilidade do que as CVC e CCV, sem entrar no mérito aqui de qual dessas foi resolvida antes.

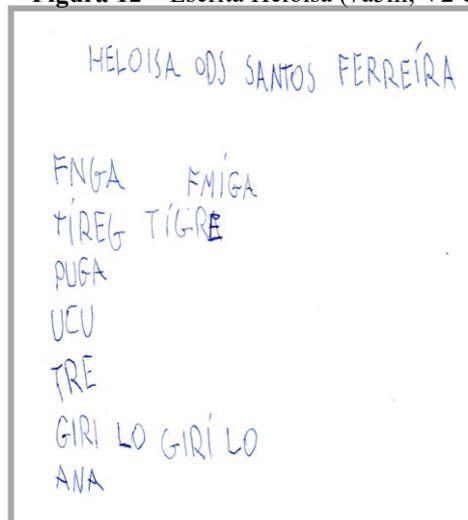
Destacou-se também que as sílabas com a estrutura CCV ofereceram desafios importantes para as crianças no processo de pensar a sua produção, ocorrendo problemas de ordem, conforme alguns exemplos nas figuras 11 e 12.

Figura 11 – Escrita Miquéias (7a2m; V1)



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Figura 12 – Escrita Heloisa (7a5m; V2 e R)



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

É possível observar que na produção escrita de TIGRE, Miquéias e Heloisa escrevem, com desordem, (IPIAGR) e (TIREG), respectivamente. O mesmo acontece ao representar a palavra GRILO, registrando (VIGOLE) e (GIRILO), respectivamente.

4.2.3 Escritas com três núcleos vocálicos iguais – ARARA

Uma palavra com os mesmos núcleos vocálicos compôs a lista ditada às crianças. Foi interessante observar que ter essa palavra na lista não se constituiu como obstáculo para a produção das crianças, sendo que elas não demonstraram surpresa ou ofereceram algum tipo de resistência para escrevê-la.

Assim, cada criança encontrou uma solução possível que assegurasse um critério de legibilidade para justificar a escrita de ARARA, sem que isso representasse grande desafio, como era esperado.

Nas escritas silábicas observou-se que as crianças aceitaram representar as mesmas letras no início e final da palavra, grafando uma letra diferente no meio. Apenas duas crianças representaram duas letras iguais juntas, caso de Miquéias (7a2m; V1), (AAGULE), e Lais (7a0m; V1 e V2), (AAI).

Observou-se também que a maioria das crianças, com escritas silábicas e silábico-alfabéticas, representou as letras inicial e final pertinentes da palavra ARARA, e no meio outras letras foram utilizadas além do R.

Apenas Dievson (6a11m; R), no momento da revisão da escrita, grafou três letras pertinentes iguais AAA (*a-ra-ra*), mas ao realizar a leitura não ficou satisfeito e revisou, grafando (ALA) (*a-ra-ra*). Houve quem não representasse os três núcleos vocálicos iguais, mas o fez em dois, foi o caso de Lais (7a0m; V1, V2 e R), que produziu (AAI), e Sofia (7a5m; V2), com a escrita (ALAA).

Destaca-se o dado de que não apareceram questões de desordem na escrita de ARARA, exceto na escrita de Dinorha (7a3m; V2), que parece ter tido um problema de ordem na primeira sílaba quando escreveu (LARRA), mas que insatisfeita revisou sua escrita grafando (ALOU), e depois (ALRA). Reitera-se que não foi um obstáculo para as crianças escreverem uma palavra com três núcleos vocálicos iguais, porque cada uma encontrou uma forma de organizar essa produção; também a desordem com pertinência não foi verificada nessas escritas, talvez devido a resolverem com mais propriedade as sílabas com estrutura CV, já que ARARA não possuía nenhuma sílaba CCV ou CVC.

4.3 INTERPRETAÇÃO DAS ESCRITAS PRODUZIDAS PELAS CRIANÇAS – MOMENTO DA REVISÃO

A situação de revisão das escritas constituiu-se numa excelente oportunidade de as crianças pensarem sobre as suas produções, e nesse contexto a reflexão sobre a ordem das letras foi potencializada.

Ao passo que cada criança terminou a produção da segunda versão, a primeira versão foi colocada lado a lado para as análises. Nesse momento as crianças que desejaram fazer modificação em alguma escrita anteriormente produzida, foram orientadas a fazer na folha da segunda versão registrando a palavra à direita da palavra já escrita.

O momento em que as crianças se deparavam com a primeira e segunda versões e tinham que justificar sua produção construiu-se como muito interessante. Havia diferença nas versões da escrita, e todas as crianças reconheceram que a mesma escrita não poderia ser produzida de duas formas diferentes, mas pareciam não saber justificar por que fizeram de um jeito e do outro, o que era esperado, porque elas ainda não compreendem o funcionamento do sistema de escrita alfabético.

Nesse momento, questões psicolinguísticas surgiam quando tinham que coordenar informações entre o falado, a organização da escrita e sua interpretação, tudo isso tratando-se de um sistema arbitrário de escrita, que é o alfabético. Pareciam estar na zona de conforto apenas as crianças com escritas silábicas estritas com uso de letras pertinentes, porque produziram praticamente as mesmas escritas na primeira e segunda versões, sem demonstrar ter problemas a resolver, o que não aconteceu com as demais crianças.

O momento da produção escrita pelas crianças oportunizou que pensassem sobre a palavra que seria escrita e a registrassem no papel, refletindo sobre quantas letras usar, quais e em que ordem. No momento em que pronunciavam baixinho ou em voz alta o que deveriam escrever, o que as crianças estavam fazendo era mais do que uma mera pronúncia, elas estabeleciam uma relação analítica entre partes do oral na busca por critérios de legibilidade coerentes para representar por escrito.

Em muitos momentos foi possível observar que as crianças pensavam na escrita da palavra, representavam no papel, e no momento de interpretar a sua produção, se deparavam com inconsistências, faltavam letras e precisavam agregar, ou não encontravam justificativa para alguma letra e queriam descartar.

Esse olhar atento para o processo de construção da escrita de cada criança foi muito importante para buscar entender como estava pensando. Quanto a considerar o ponto de vista da criança para compreender como pensa, Ferreiro (1987) destaca que:

[...] é muito difícil julgar o nível conceitual de uma criança, considerando unicamente os resultados, sem levar em conta o processo de construção. Só a consideração conjunta do resultado e do processo permite-nos estabelecer interpretações significativas. Resultados praticamente idênticos podem ser produzidos por diferentes processos, assim como processos semelhantes podem levar a produtos diversos. [...] precisamos adotar o ponto de vista do sujeito em desenvolvimento. Definir semelhanças apenas na base dos resultados é privilegiar nosso próprio ponto de vista. (FERREIRO, 1987, p. 82-83).

Na tentativa de considerar o processo de construção e reflexão sobre a escrita pela criança, o registro a seguir mostra como a revisão da própria escrita oportunizou reflexões sobre a ordem das letras na escrita das palavras, momento em que essa discussão foi potencializada:

Pesquisadora: E TIGRE, você escreveu as duas vezes da mesma forma [TIRGA] [TIREG]?

Heloisa: Não. Porque aqui tem o ‘gê’ e aqui tem o ‘a’ [aponta para TIREG e TIRGA]. Eu acho que esse que é o certo [aponta para TIRGA].

Pesquisadora: Nos dois você colocou a letra G. Aqui você colocou no final [TIREG] e aqui você colocou antes do A [TIRGA]. Onde será que vem esse ‘guê’?

Heloisa: Então acho que é esse [aponta para TIREG].

Pesquisadora: Por que é esse?

Heloisa: ‘ti’ ‘gré’, porque a gente fala a palavra e tem o nome ‘ti’ ‘gré’. Aí tem no final a palavra [referindo-se à letra] do ‘guê’.

Pesquisadora: Você quer escrever na frente pensando sobre essa escrita?

Heloisa: Sim [escreve TI e pergunta:] Aqui bota esse ‘guê’ aqui ou você bota assim do jeito que você quer?

Pesquisadora: Qual será? Você já escreveu até agora o quê?

Heloisa: O ‘tê’ e o ‘i’.

Pesquisadora: O “ti” de TIGRE já está aí, falta o quê?

Heloisa: Acho que é o ‘guê’.

Pesquisadora: Como você descobriu?

Heloisa: Porque tem o nome assim ‘ti’ ‘gré’, aí eu acho que é o ‘guê’ [registra TIG].

[pausa]

Pesquisadora: Depois vem o quê?

Heloisa: Hum... o ‘rê’, TIGR. Tá faltando o ‘a’, TIGRA.

Pesquisadora: Leia aí.

Heloisa: TI/ti, GRA/gre.

Pesquisadora: Nessa escrita você colocou o A [TIRGA] e nessa você disse que tinha o E [TIREG]. Será que em TIGRE tem E ou tem A?

Heloisa: Eu acho que é o ‘a’.

Pesquisadora: Por quê?

Heloisa: Por causa que tem o nome ‘ti’ ‘gré’, ‘tigre’.

Pesquisadora: Tigra ou tigre?

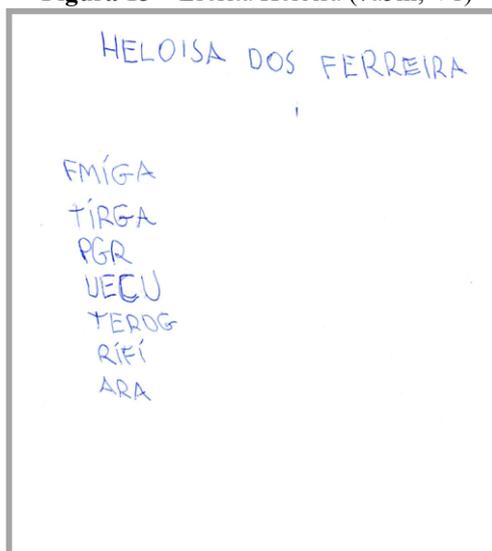
Heloisa: ‘Tigre’, ‘ti’ ‘gré’, eu acho que é o ‘e’.

Pesquisadora: E agora a gente faz o quê?

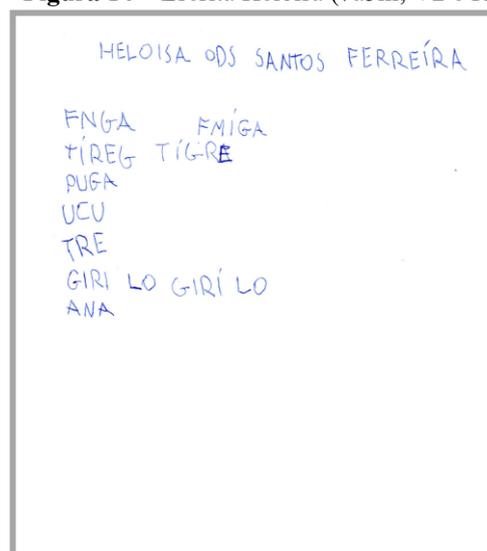
Heloisa: A gente coloca, porque eu sei consertar a letra [escreve o E sobre o A].

Pesquisadora: Leia aí.

Heloisa: TI/ti, GRE/gre.

Figura 13 – Escrita Heloisa (7a5m; V1)

Fonte: Dados de pesquisa (2022).

Figura 14 – Escrita Heloisa (7a5m; V2 e R)

Fonte: Dados de pesquisa (2022).

As análises do diálogo com Heloisa revelam que não é o fato de a criança perceber a pauta sonora de uma palavra, que automaticamente já a transfere para a escrita, há um importante caminho de reflexões e construções, até porque não se trata de agregar ou retirar letras, simplesmente, mas de mudar os esquemas interpretativos que fazem parte do seu nível de conceitualização naquele momento.

O fato de Heloisa ter escrito convencionalmente a palavra TIGRE durante a revisão não significa dizer que ela já tenha compreendido o funcionamento do sistema alfabético de escrita, mas que está em processo. Os conflitos de ordem certamente a acompanharão e precisam ser problematizados para que siga no processo evolutivo de construção do sistema de escrita.

Nesse sentido, observam-se também reflexões importantes realizadas por Miquéias no momento em que comparou suas duas escritas de TIGRE:

Pesquisadora: Vamos olhar como você escreveu a palavra TIGRE. Estão escritas da mesma forma [IPIAER e IA]?

Miquéias: Não.

Pesquisadora: O que aconteceu?

Miquéias: Aqui tem mais letras [IPIAER] do que aqui [IA].

Pesquisadora: E as duas escritas dizem TIGRE?

Miquéias: Não. É nessa [IPIAER].

Pesquisadora: Por que você acha que é essa? Como você descobriu?

Miquéias: Porque o nome TIGRE tem mais letras [lê IPI/ti, AER/gre].

Pesquisadora: Que letra é essa [aponto para o R]?

Miquéias: 'Rê'

Pesquisadora: E no nome TIGRE tem o ‘rê’?

Miquéias: Não.

Pesquisadora: Mas você tinha colocado. O que me diz?

Miquéias: Achei que tinha. Então tem.

Pesquisadora: Como será que termina TIGRE?

Miquéias: ‘ti’ ‘gri’, não sei.

As relações quantitativas e qualitativas foram coordenadas no momento da produção. Miquéias, na primeira versão, escreveu a palavra TIGRE com seis letras, muitas pertinentes, mas em desordem: (IPIAGR). Parecia querer grafar uma letra para cada sílaba, II, mas pelo critério de variação interna incluiu o P entre as duas letras, IPI, e seguiu agregando outras letras, pois como disse no registro acima, “o nome TIGRE tem mais letras”. Na escrita da segunda versão produziu uma escrita com uma letra para cada sílaba, (IA), tratando de variar as letras. No momento em que se deparou com suas duas escritas, teve que coordenar os problemas que se colocavam quanto aos aspectos quantitativos e qualitativos.

Esse dado convoca para uma discussão já colocada anteriormente neste texto sobre as reelaborações que as crianças precisam fazer para articular como pensam a escrita, o oral e a representação da escrita. Decidir sobre a ordem das letras é um problema que está relacionado com outras decisões que precisam tomar, tais como quantas e quais letras usar.

Nas escritas silábicas produzidas por Miquéias não apareceram questões de ordem. Quando colocou mais de uma letra por sílaba, foi que problemas de ordem apareceram, e isso pareceu acontecer muito mais por uma exigência interna de variação de quantidade de letras do que por se tratar de escritas silábico-alfabéticas. A reflexão sobre o aspecto da ordem das letras na sua produção, em uma situação de revisão de diferentes versões, pareceu ser um desafio muito grande para ele naquele momento.

Nas escritas das crianças com nível de conceitualização silábico-alfabético, as reflexões sobre a ordem foram acentuadas, conforme registro do diálogo com Rhian (7a2m) a seguir:

Pesquisadora: Olha agora URSO, o que você escreveu nos dois momentos [UCAGA] [UCOARE].

Rhian: Tá diferente. URSO tá errado, porque tem que ter o ‘cê’ ‘o’ no final da palavra. Né, URSO?

Pesquisadora: Nessa tem o ‘cê’ ‘o’ [UCOARE].

Rhian: Eu tô dizendo no fundo, não tem que ter?

Pesquisadora: E por que você colocou o ‘cê’ ‘o’ aqui, e essas outras letras depois?

Rhian: Tá errado, os dois eu acho, porque tem que colocar o ‘cê’ ‘o’ aqui [aponta para o final das palavras já escritas].

Pesquisadora: Quer escrever novamente? Coloca na frente.

Rhian: ‘u’ ‘só’ ‘cê’ ‘o’ ‘u’ ‘só’ [pronuncia duas vezes cada sílaba e registra UCOLO].

Pesquisadora: Você falou que tinha que ter o ‘cê’ ‘o’ no final. E agora?

Rhian: Mas aí eu pensei: aqui tem o ‘cê’ ‘o’ [UCOLO]. Já ia misturar os dois, pode misturar?

Pesquisadora: Você acha que pode?

Rhian: Eu não sei, não aprendi muito isso não. Vou fazer de novo.

Rhian: ‘u’ ‘só’ ‘cê’ ‘o’ ‘u’ ‘só’ [UCOCO].

Pesquisadora: Leia aí.

Rhian: U/ur, CO/so, CO/so.

Pesquisadora: Você falou duas vezes o ‘so’. Por quê?

Rhian: Eu acho que tá certo.

Além das conceitualizações das crianças, ideias originais sobre como se escreve, as relações entre o falado e o escrito, há um fator que destacamos nesta pesquisa que se refere às particularidades da língua materna, nesse caso o PB. Na escrita de URSO, por exemplo, há uma consoante na posição coda, R, na sílaba inicial, porém ela foi ignorada pelas crianças com escritas silábico-alfabéticas, talvez pela sua opacidade.

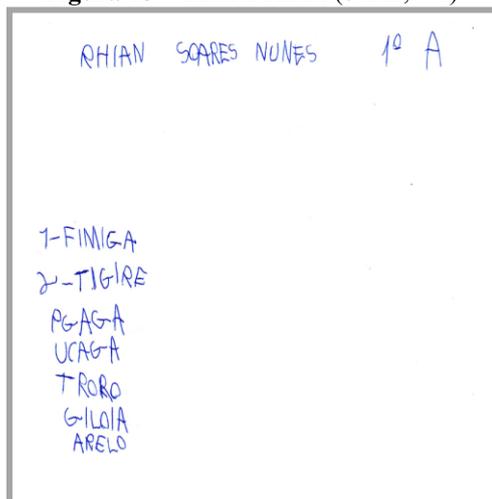
Observa-se que Rhian sabia dizer que a palavra URSO terminava com ‘cê’ ‘o’, enfatizando a ordem em que deveria ser colocada: “Tem que ter o ‘cê’ ‘o’ no final da palavra. Né, URSO?”, mas isso não foi suficiente para resolver a questão da escrita, e parece que um fator determinante foi a exigência interna da quantidade de letras, pois em nenhuma das suas escritas produziu com menos de quatro letras.

As questões de ordem também se apresentaram nessa relação que as crianças estabeleciam com um sistema aparentemente misto, ora colocando uma letra para representar a sílaba, ora escrevendo a sílaba completa. Rhian, por exemplo, quando produziu em sua primeira versão a palavra TOURO o fez da seguinte forma (TRORO), e leu T/tou, RORO/ro. No momento da segunda versão já produziu (TORO), registrou duas letras para cada sílaba, mas no momento de interpretar o que produziu o fez lendo T/tou, ORO/ro. Quando chamado a refletir sobre as suas duas produções disse que a palavra TOURO estava na segunda versão, (TORO), porque o certo era ter apenas um ‘to’, descartando a sua escrita anterior, (TRORO).

A escrita do ditongo em TOURO não trouxe problema para as crianças, pois ainda não o representavam em suas escritas. Também não houve questão de ordem. Três das cinco crianças com escrita silábica representaram a palavra com duas vogais; uma com

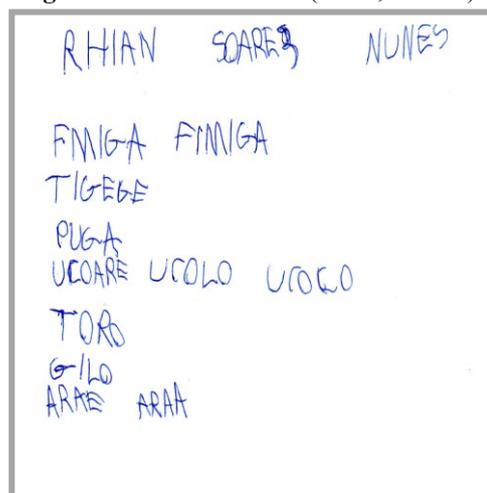
uma vogal e uma consoante, sendo uma letra para cada sílaba; e uma utilizou letras alternativas. Quanto às escritas silábico-alfabéticas, a desordem apareceu na escrita de três crianças, não por representar o ditongo, mas pelo fato de, ao revisarem suas escritas e refletirem sobre a ordem, decidirem por produzir na estrutura CV em vez de CVV, que parecia muito complexa para elas naquele momento.

Figura 15 – Escrita Rhian (7a2m; V1)



Fonte: Dados de pesquisa (2022).

Figura 16 – Escrita Rhian (7a2m; V2 e R)



Fonte: Dados de pesquisa (2022).

Ao analisar a transcrição das entrevistas, as folhas escritas pelas crianças (diagnóstico inicial, escrita da primeira versão, segunda versão e revisão), ficou evidente que não é possível analisar resultados diante apenas da análise do que ficou no papel, porque:

[...] o dado com o qual trabalhamos não é nunca a página que ficou marcada pelo ato de escrita de uma criança; o dado com o que nos parece adequado trabalhar é um dado múltiplo que compreende: a) as condições de produção, b) a intenção do produtor, c) o processo de produção, d) o produto e e) a interpretação que o autor do produto dá a esse produto, uma vez produzido. É difícil isolar alguns dos componentes do processo de produção e comparar logo os dados. (FERREIRO, 2008, p. 80).

A interpretação final dada pela criança é fruto de muitas reflexões, de um exercício cognitivo intenso, que precisa ser considerado. Ao se distanciar da criança e olhar para a sua escrita, ela por si só pode parecer “estranha”, pelo fato de o adulto não a compreender, mas é fundamental buscar escutar a criança antes do processo da escrita, durante e depois de escrevê-la, para que as suas conceitualizações sejam consideradas.

Nessa busca, a presente investigação destaca a potência dos momentos de escrita pelas crianças e o quanto a revisão das próprias escritas potencializa a reflexão sobre quantas, quais e em que ordem colocar as letras na sua produção escrita. Nessa direção, os procedimentos de pesquisa possibilitaram a produção de dados sobre as soluções encontradas pelas crianças para resolver questões quanto à ordem das letras na sua produção escrita.

Toda essa produção de dados foi sustentada pela abordagem psicogenética construtivista, que considera a aprendizagem conceitual do sistema de escrita, entendendo esse como um sistema de representação da linguagem. E nesse processo de aprendizagem as crianças brasileiras enfrentam questões de ordem na sua produção escrita movidas pelas conceitualizações, que são internas, e também por particularidades relacionadas às características do PB; no caso desta investigação, a língua materna.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação teve como objetivo analisar compreensivamente as conceitualizações das crianças brasileiras que já fonetizam a escrita diante do desafio de decidir em que ordem devem ficar as letras na produção escrita. Com isso buscou-se maior compreensão sobre as conceitualizações infantis acerca do funcionamento do sistema alfabético no PB. O foco da investigação concentrou-se na análise das produções escritas de crianças de 6 e 7 anos de idade, cursando o primeiro ano de escolaridade de escola pública, com escritas silábicas e silábico-alfabéticas.

Nessa direção, algumas questões moveram esta pesquisa exploratória, sendo elas: Quais as conceitualizações das crianças ao refletir sobre a ordem das letras na escrita das palavras? Quais relações com as estruturas silábicas? A desordem com pertinência é um fenômeno que aparece em escritas silábicas ou somente a partir das escritas silábico-alfabéticas? Que características tem essa desordem?

Tudo isso com uma clara decisão política quanto à abordagem psicogenética construtivista, que em momento algum se distancia do propósito de garantir o direito das crianças de serem escutadas e compreendidas. O método clínico-crítico nos possibilitou essa escuta atenta na busca por compreender as conceitualizações das crianças no processo de construção do sistema de escrita. Vale reafirmar que, ainda que seja uma pesquisa exploratória, adentra o campo psicolinguístico e toma como marco epistêmico as contribuições da abordagem psicogenética construtivista.

A busca por compreender como pensavam as crianças iniciou-se com o diagnóstico inicial para levantamento dos níveis de conceitualização da escrita e se concretizou através de três tarefas que consistiram em escrever a primeira versão de uma lista de palavras, escrever a segunda versão da lista e revisar as escritas realizadas. As palavras selecionadas foram substantivos do mesmo campo semântico – nomes de animais – e que atendiam ao principal critério de serem compostas por diferentes estruturas silábicas para que fosse analisada a sua relação com as questões de ordem.

As palavras selecionadas foram compostas por CV, CVC, CCV, VC, V, conferindo a presença de consoantes na posição coda, ataque, ataque duplo, e mesmo núcleo vocálico, o que possibilitou observar em que circunstâncias era mais propício o aparecimento de problemas relacionados à ordem das letras e quais as resoluções encontradas pelas crianças diante do desafio colocado pela complexidade da sílaba.

A análise dos dados foi realizada tomando como referência as conceitualizações observadas durante as produções escritas na primeira e na segunda versões da lista, como também no momento da revisão, em que foram problematizadas as diversas decisões de cada criança e, com isso, importantes aspectos tornaram-se observáveis.

De início a análise das escritas mostrou que as crianças enfrentaram problemas relacionados a quantas letras usar, quais e em que ordem, porque, devido a seus níveis de conceitualização, ainda não compreendiam o funcionamento do sistema de escrita. No que se refere a quantas letras usar, identificamos as crianças que escreviam estritamente uma letra para cada sílaba e as que escreveram em algum momento uma letra e em outro mais de uma letra por sílaba. Além disso, foi possível observar o uso de letras alternativas na tentativa de manter a quantidade entre quatro e seis letras para compor a palavra.

Tanto vogais como consoantes foram utilizadas por todas as crianças com escritas silábicas e silábico-alfabéticas participantes da pesquisa. Foi possível observar que havia crianças que usavam predominantemente vogais em suas produções e crianças que faziam uso equilibrado entre vogais e consoantes. É preciso uma investigação longitudinal para analisar essa questão de forma mais detalhada. Porém, já é possível propor a reflexão de que o que definiu o uso de vogais ou de consoantes não foi apenas o pensamento genuíno da criança sobre a escrita, mas também as condições de produção e a estrutura silábica das palavras.

Nesse estudo não fizemos análise das escritas pré-silábicas, silábicas iniciais ou estritas sem uso de letras pertinentes, porque o foco desta investigação, como já mencionado, era a ordem em que deve ser colocada cada letra ao escrever as palavras, quando as crianças já fonetizam a escrita. No entanto, vale destacar que o uso de letras consonantais foi constatado desde as escritas silábicas com uso de letras pertinentes, corroborando com o que afirma Ferreiro e Zen (2022) quanto ao uso precoce de consoantes, com ou sem pertinência sonora, identificado em sua investigação sobre as peculiaridades das escritas das crianças no PB.

Os dados desta pesquisa sugerem um olhar atento para o processo construtivo das crianças, evitando que as suas conceitualizações, que os diagnósticos de sistema de escrita sejam tomados como dados cristalizados, utilizados como rótulos, ou seja, um enquadramento rígido sobre o que a criança sabe. Assim, as escritas infantis expressam o que pensam naquele dado momento, naquele instante de um processo que é contínuo.

Reiteramos com este estudo que aquilo que se pensa sobre a escrita não se dá de forma linear, mas em um processo evolutivo, por meio de uma aprendizagem conceitual

que exige esforço. Isso significa dizer que o olhar para os saberes das crianças precisa ser constante.

A análise de um conjunto de escritas, em um dado momento, não pode ser entendida como uma sentença deferida sobre o que sabe uma determinada criança. Durante as entrevistas, identificamos crianças que escreviam de forma balanceada consoantes e vogais no conjunto de palavras do diagnóstico inicial, mas na primeira versão da escrita da lista usaram predominantemente as vogais, mesmo utilizando consoantes em algumas escritas. Também observamos crianças que utilizaram uma letra para uma determinada sílaba na escrita da primeira versão, e na segunda utilizaram para a mesma sílaba duas letras pertinentes.

Esses dados nos alertam sobre a importância de compreender os fatores que contribuem para a produção escrita, considerando as hipóteses das crianças, seu pensamento genuíno, mas também os contextos da produção, que envolvem pensar sobre a natureza da proposta, o texto a que se propõe produzir, composição da estrutura silábica de cada palavra e a organização social da tarefa.

Dois fenômenos encontrados por Ferreiro (2013) quanto à desestabilização das escritas silábicas foram observados na presente pesquisa, a saber: as alternâncias grafofônicas e a desordem com pertinência, sendo esse último o foco da investigação. A pesquisa não teve um caráter comparativo com a língua espanhola, mas levantou questões concernentes às particularidades da língua materna, fazendo algumas relações com o espanhol. Nesta investigação, em que as crianças tiveram problemas a resolver quando desafiadas a pensar sobre a ordem das letras na sua produção escrita, podemos afirmar que os resultados encontrados estão diretamente relacionados às particularidades do PB.

Tais resultados parecem nos mostrar que é preciso um estudo mais aprofundado quanto à relação entre as consoantes na posição coda e ataque, e sua influência nas questões de ordem. Os dados analisados quanto ao uso de consoantes em posição coda não apontaram que as crianças tiveram grandes problemas no momento da produção, devido à opacidade daquelas consoantes localizadas nas palavras ditadas. Isso fez com que a maioria das crianças ignorasse tais consoantes, como o R em FORMIGA, o L em PULGA e o R em URSO.

Na amostra analisada, a desordem com pertinência foi um fenômeno que apareceu apenas a partir das escritas categorizadas como silábico-alfabéticas, um nível intermediário entre o silábico e o alfabético, caracterizado pelos conflitos conceituais gerados pela possibilidade de utilizar mais de uma letra por sílaba. As crianças

demonstraram certo domínio de quantas e quais letras utilizar, mas se depararam frequentemente com o desafio de decidir onde colocar cada uma delas, e o fizeram conforme seus critérios próprios de legibilidade.

Os resultados levantados apontaram problemas encontrados pelas crianças com escritas silábico-alfabéticas quando se deparavam, principalmente, com consoantes na posição ataque duplo, as sílabas CCV. As características das desordens com pertinência encontradas quando as crianças enfrentaram a complexidade dessa escrita versaram sobre: manutenção da estrutura silábica CV e CCV, porém nessa última com troca da ordem das consoantes, (TIRGA) em vez de TIGRE; transformação da CCV em CVC, (TIREG) em vez de TIGRE; transformação da dissílaba em trissílaba com estrutura CV, (TIGIRE), (TIGEGE) em vez de TIGRE, (GIRILO) em vez de GRILO.

Quanto à escrita da palavra ARARA, selecionada para o ditado pela repetição do mesmo núcleo vocálico, não identificamos problemas relevantes quanto à ordem da escrita. As crianças com escritas silábicas e silábico-alfabéticas encontraram uma solução plausível que assegurasse um critério de legibilidade para justificar a escrita, sem que isso representasse uma dificuldade, como era esperado. Só localizamos problema de ordem em uma escrita da segunda versão, que no momento da revisão foi resolvido.

Foi possível observar que não era comum para as crianças produzirem uma primeira versão, segunda versão e revisão da sua própria escrita. Mas essa situação problema mostrou quão potente foi colocar as crianças diante das suas próprias conceitualizações, das inconsistências que observavam nas suas produções escritas, pois questões psicolinguísticas estavam sendo acionadas, tendo em vista organizar um sistema arbitrário. Ou seja, as crianças não estavam escrevendo utilizando uma técnica, mas organizando naturalmente a representação da linguagem através da escrita, o que é complexo.

Ainda que esta pesquisa não se configure como uma pesquisa didática, vale destacar que a situação de revisão das escritas constituiu-se numa excelente oportunidade de as crianças pensarem sobre as suas produções, e nesse contexto a reflexão sobre a ordem das letras foi potencializada. Nesse movimento, destacou-se a importância das atitudes analíticas das crianças sobre partes do oral e partes do escrito, sobre a relação entre como pensavam a escrita e sua representação no papel.

Os resultados evidenciaram crianças que se deparavam com as questões de ordem no momento de revisar a sua escrita, trazendo-as para o campo da reflexão e buscando

formas de resolução; e crianças que, mesmo sendo provocadas a pensar, não o fizeram certamente porque a questão da ordem não era observável naquele momento específico.

Em síntese, pode-se dizer que as crianças produziram as escritas de acordo com uma lógica própria e a utilizaram em produções consideradas mais complexas. Isso revela o esforço intelectual das crianças para encontrar critérios de legibilidade e quão potente é colocá-las em situações em que precisem resolver o problema da escrita refletindo sobre ela. Tudo isso contribuiu para uma aproximação do que elas pensavam, de como se relacionavam com esse objeto cultural complexo que é a escrita.

O fato de considerarmos nesta investigação a escrita como um sistema de representação da linguagem e não como um código de transcodificação dos sons da fala possibilitou o reconhecimento de aspectos importantes do processo de apropriação da escrita desde o diagnóstico inicial, passando pela primeira versão, segunda versão e revisão. As aproximações realizadas pelas crianças não foram aqui consideradas como deficiência, regressão ou dificuldade de aprendizagem, mas como um processo evolutivo pelo qual passa cada criança. Constituiu-se como decisão política oportunizar o direito das crianças de serem escutadas e compreendidas.

As questões trazidas pelas crianças são legítimas e precisam ter importância para os adultos que as acompanham, favorecendo que sejam ouvidas e compreendidas diante das suas conceitualizações. Nessa direção, os resultados da pesquisa sugerem que as crianças brasileiras enfrentam questões relacionadas à ordem das letras na produção escrita, que tem a ver com suas ideias originais, com os contextos da produção e com as particularidades do PB.

É importante reforçar a necessidade da realização de um estudo longitudinal para aprofundar a discussão em torno das questões de ordem que se colocam diante das crianças ao organizarem suas produções escritas, mais especificamente sobre as particularidades do PB, que em um país de dimensões continentais, como o Brasil. É preciso considerar as diversas variedades linguísticas para uma análise ainda mais criteriosa.

REFERÊNCIAS

- ACORDO ortográfico da língua portuguesa: atos internacionais e normas correlatas. 2. ed. Brasília: Senado Federal, 2014. Disponível em <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/508145/000997415.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2022.
- ALVARADO, M.; FERREIRO, E. El análisis del nombre de números de dos dígitos en niños de 4 y 5 años. **Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura**, La Plata, ano 21, n. 1, p. 6-17, 2000. Disponível em: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a21n1/21_01_Alvarado.pdf. Acesso em: 20 ago. 2022.
- BASSO, M. **As mediações docentes na construção da escrita alfabética**. 2020. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná (UFPR), Paraná, 2020. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/70865/R%20-%20D%20-%20MOR%20GAN%20BASSO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 27 set. 2022.
- BISOL, L. (org). **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**, 4. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.
- BRASIL. Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, edição extra, 11 abr. 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9765.htm. Acesso em: 04 jun. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Sistema de Educação Básica. **Política Nacional de Educação infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília, DF: MEC, 2005. Disponível: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf. Acesso em: 02 maio 2022.
- CAMARA JÚNIOR, J. M. **Estrutura da Língua Portuguesa**. 21 ed. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1992.
- CAMARA JÚNIOR, J. M. **Estrutura da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Vozes, 2019.
- CASTEDO, M.; WAINGORT, C. Escribir, revisar y reescribir: cuentos repetitivos. **Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura**, La Plata, ano 24, n. 1, p. 31-35, 2003. Disponível em: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a21n1/21_01_Alvarado.pdf. Acesso em: 20 ago. 2022.
- CONCEITUAL. *In*: Dicionário de Filosofia. Disponível em: <https://sites.google.com/view/sbgdicionariodefilosofia/conceito?pli=1>. Acesso em: 21 dez. 2022.
- DELVAL, J. **Introdução à prática do método clínico**: descobrindo o pensamento da criança. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FERREIRA, L. G.; FERREIRA, L. G.; ZEN, G. C. Alfabetização em tempos de pandemia: perspectivas para o ensino da língua materna. **Fólio - Revista de Letras**, Vitória da Conquista, v. 12, n. 2, p. 283-299, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/9773>. Acesso em: 3 jan. 2023.

FERREIRO, E. Procesos de adquisición de la lengua escrita dentro del contexto escolar. **Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura**, La Plata, ano 4, n. 2, 1983. Disponível em: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a4n2/04_02_Ferreiro.pdf. Acesso em: 20 ago. 2022.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1987.

FERREIRO, E. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Cortez, 2001.

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

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FERREIRO, E. **Relações de (in)dependência entre oralidade e escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FERREIRO, E.; SIRO, A. **Narrar por escrito desde um personaje: acercamiento de los niños a lo literario**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2008.

FERREIRO, E. **Com todas as letras**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

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

FERREIRO, E.; ZAMUDIO MESA, C. A escrita das sílabas CVC e CCV no início da alfabetização escolar. A omissão de consoantes é uma prova da incapacidade para analisar a sequência fônica? *In*: FERREIRO, E. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito: seleção de textos de pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2013. p. 219-243.

FERREIRO, E.; ZEN, G. C. Desenvolvimento da Escrita em Crianças Brasileiras. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 18 n. 49, p. 1-14, 2022. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/10975>. Acesso em: 12 ago. 2022.

FERREIRO, E.; GÓMEZ-PALACIO, M. **Análisis de las Perturbaciones en el Proceso de Aprendizaje de la Lecto-Escritura**. México: Dirección General de Educación Especial, 1982.

GALINDO, D. H. **Erros ortográficos na produção escrita de alunos do ensino fundamental II em uma escola da rede municipal em Venturosa – PE**. 2019. 96 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal Rural de

Pernambuco (UFRPE), Pernambuco, 2019. Disponível em: <http://www.tede2.ufrpe.br:8080/tede2/bitstream/tede2/8039/2/Dinayran%20Henrique%20Galindo.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2022.

GARCIA, R. **O conhecimento em construção**: das formulações de Piaget à teoria de sistemas complexos. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GRUNFELD, D. **La palabra escrita y la palabra oral al final de sala de 5 años**: contraste entre dos propuestas de enseñanza em escuelas públicas. 2012. 253 f. Dissertação (Mestrado em Escrita e Alfabetização) – Universidad Nacional de La Plata, Argentina, 2012. Disponível em: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.745/te.745.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo.html?busca=1&id=1&idnoticia=1233&t=educacao-melhora-ainda-apresenta-desafios&view=noticia>. Acesso em: 06 jun. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades e municípios**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ba/itaberaba.html>. Acesso em: 06 jun. 2021.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. 16. ed. São Paulo: Ática. 2005.

MARTINS, L. M.; MARSIGLIA, A. C. G. **As perspectivas construtivistas e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita**. Campinas: Autores Associados, 2015.

MINAYO, M. C. de S. (org). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MOLINARI, C. **Estabilidad y variación de las palabras en los inicios de la alfabetización (escritua manual y con computadora)**. 2008. 147 f. Tese (Doutorado em Investigações Educativas) - Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México, 2008. Disponível em: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1864/te.1864.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2022.

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

NASCIMENTO, A. C. do. **Análise fonotática na produção escrita de alunos dos anos finais do ensino fundamental**: distinção entre sons vozeados e desvozeados. 2015. 111 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Três Lagoas, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/2559/1/ANA%20CRISTINA%20DO%20NASCIMENTO.pdf>. Acesso em: 15 set. 2022.

NASCIMENTO, S. S. D. **A importância da consciência fonológica para o aprimoramento da escrita: práticas de (re)alfabetização e letramento**. 2019. 262 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador,

2019. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/32176>. Acesso em: 10 set. 2022.

NOTA técnica: impactos da pandemia na alfabetização de crianças – Todos pela Educação. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2022/02/digital-nota-tecnica-alfabetizacao-1.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2021.

PEREIRA, R. C. **Estratégias de reformulação da estrutura silábica complexa na interlíngua de aprendizes brasileiros do alemão como língua estrangeira**. 2017. 203 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/21889/1/2016_tese_rcpereira.pdf. Acesso em: 29 set. 2022.

PIAGET, J. **La representación del mundo en el niño**. 6. ed. Madrid: Morata, 1984.

PINHEIRO, M. T. da S. **Escrita na educação infantil: experiências e sentidos de crianças**, UFRN, 2018. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/27425/1/Escritaeduca%0c3%a7%0c3%a3oinfantil_Pinheiro_2018.pdf. Acesso em: 10 out. 2022.

POERSCH, J. M. Pode-se alfabetizar sem conhecimentos de lingüísticas? *In*: TASCA M.; POERSCH, J. M. **Suportes lingüísticos para a alfabetização**. 2. ed. Porto Alegre: Sagra, 1990. p. 9-41.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 2012.

RIBEIRO, M. V. G. **Conexões entre as habilidades da consciência fonológica e a produção escrita da criança: o trabalho de análise da sílaba na fase inicial de alfabetização**. 2014. 189 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-9N7HA3>. Acesso em: 20 out. 2022.

ROCCO, M. T. F. Acesso ao mundo da escrita: os caminhos paralelos de Luria e Ferreiro. **Cadernos de Pesquisa**, v. 75, p. 25-34, 1990. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1068/1073>. Acesso em: 22 dez. 2022.

RODRIGUES, A. B. **O aperfeiçoamento da escrita por meio da fonologia: a estrutura silábica na escrita dos alunos do Ensino Fundamental II**. 2019. 140 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/25700>. Acesso em: 22 dez. 2022.

RUSSO MARINHO, G. **La utilidad de los conocimientos del nombre de la letra para la adquisición del sistema de escritura**. 2018. 167 f. Dissertação (Mestrado em Escrita e Alfabetização) – Universidad Nacional de La Plata, Argentina, 2018. Disponível em: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/77649>. Acesso em: 05 ago. 2022.

SANTOS, J. M. S. dos. **Letramento e ludicidade**: superando dificuldades da leitura na alfabetização. 2016. 85 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores) – Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campina Grande, 2016. Disponível em: <https://pos-graduacao.uepb.edu.br/ppgfp/download/turma2014/Dissertacao-Juliana-soares08-06-1.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2022.

SANTOS, J. S. dos. **Ensino e aprendizagem da leitura e da escrita na educação de jovens e adultos**: o que dizem professores alfabetizadores. 2021. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Caruaru, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/43265>. Acesso em: 20 nov. 2022.

SANTOS, MICHELINE FERRAZ. **A apropriação da estrutura silábica CCV na oralidade e na escrita de MV**. 2018. 111 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Vitória da Conquista, 2018.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11.ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCARPA, R. L. P. **O conhecimento de pré-escolares sobre a escrita**: impactos de propostas didáticas diferentes em regiões vulneráveis. 2014. 282 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2014. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20102014-115756/pt-br.php>. Acesso em: 28 nov. 2022.

SILVA, T. C. **Tabela fonética do português brasileiro**. [S.l.], 2021. Disponível em: <https://fonologia.org/wp-content/uploads/2021/12/Tabela-OK-FN-2021-A4.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2023.

SILVA, T. C. **Fonética e fonologia do português**: roteiro de estudos e guia de exercícios. São Paulo: Contexto, 2021.

SILVERIO, J. M. de C. **Relações entre psicomotricidade e flexibilidade cognitiva**. 2016. 88 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale Sapucaí (Univás), Pouso Alegre, 2016. Disponível em: <http://www.univas.edu.br/me/docs/dissertacoes2/44.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2022.

SIQUEIRA, M. A. de O. **Alfabetização e letramento em salas multifases da educação do campo, no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**. 2016. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), Rondonópolis, 2016. Disponível em: <https://ri.ufmt.br/handle/1/2517>. Acesso em: 05 nov. 2022.

TEBEROSKY, A. As “infiltrações” da escrita nos estudos psicolinguísticos. *In*: FERREIRO, E. et al. **Relações de (in)dependência entre oralidade e escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 103-122.

VERNON, S. El constructivismo y otros enfoques didácticos. *In*: **Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula**. PELLICER, A.; VERNON, S. (coord.). México: SM, 2004. p. 197-226.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. *In*: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10.ed. São Paulo: Ícone, 2006. p. 103-117.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WEISZ, T. A aprendizagem do sistema de escrita: questões teóricas e didáticas. *In*: **Alfabetização e seus sentidos**: o que sabemos, fazemos e queremos? São Paulo: Editora Unesp, 2014. *E-book*.

WEISZ, T. **Relações entre espaços gráficos e textuais**: a maiúscula e segmentação do texto na escrita de narrativas infantis. 1998. 140 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 1998. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-229410>. Acesso em: 28 nov. 2022.

ZAMUDIO MESA, C. Influencia de la escritura alfabética em la segmentación de sonidos vocálicos y consonánticos. **Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura**, La Plata, v. 29, n. 1, p. 10-21, 2008. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2582568>. Acesso em: 20 ago. 2022.

ZEN, G. C.; MOLINARI, M. C. Educação e Alfabetização: contribuições da abordagem psicogenética para a pesquisa. **Plurais - Revista Multidisciplinar**, v. 5, n. 3, p. 9-17, set./dez. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/10150/7124>. Acesso em: 05 ser. 2022.

ZEN, G.; MOLINARI, M. C.; NASCIMENTO, A. C. As práticas cotidianas de leitura e escrita na escola como um direito da infância. **Revista Praxis Educacional**, Vitória da Conquista, v.16, n.41, p.255-277, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/7263>. Acesso em: 10 nov. 2022.

APÊNDICE A – Exemplo de protocolo de entrevista com criança (Heloisa)

Nome da criança: Heloisa dos Santos Ferreira Escola: Mundo dos Saberes Idade: 7a5m	Data: 10.10.2022
Na nossa lista de animais vamos escrever formiga? Leia aí pra mim Aponta a escrita passando o dedo onde você for falando	FMIGA “for” “mi” “ga” [fala sem apontar] F M I G A —————▶ formiga
A próxima palavra é tigre. Leia apontando.	“tigre” TIRGA T I R G A —————▶ tigre
O próximo é pulga Agora vamos ler.	PGR P G R) pu ga
Vamos escrever urso Leia aí pra mim	UECU U E C U —————▶ urso
Agora a escrita de touro Leia agora	TEROG T E R O G —————▶ touro
Escreve agora grilo Leia aí Grilo	RIFI Foi o que mesmo? R I F I —————▶ grilo

A última palavra é arara

ARA
A R A
→
Arara

ANEXO A – Listas produzidas pelas crianças – primeira versão, e segunda versão com revisão

MIQUÉIAS OTVILRO TOSS

UIA

IPIAER

UP

UO

FULARÉ

VIOLÉ

FRAGULE

MIQUÉIAS OLTNUEU TSULE

UIA

IA

ACE

UC

EU

GU
ACA

CUA

EU

MAIARA MONIELLYGOMES DE OLIVEIRA

OMA

LG

OA

UM

OU

NU

AIA

MAIARA MONIELLYGOMES DE OLIVEIRA

OMA

LG

OA

UM

OU

GO

MMA

AMA

L A I S S A N T O S S I L V A

FIA
IH
VA
UU
OU
IU
AAI

L A I S S A N T O S S I L V A

FIA
II IH IA
UA
UU
OU
IU
AAI

S O P H I A V I T O R I A A L V E S D E C A R V A L H O

UIA
DE
VHA
USAR
ALHO
U
ALA

S O P H I A V I T O R I A A L V E S D E C A R V A L H O

UIA UIAH
IASRPI
ALASDBH
VIA
TILSU
ILU
ALAA

HETIOR LIMA ALVARES

FUKARA FUMIKA FUM

TIKI

PUPA PU

UK

TO

ALO

ALA

HETIOR LIMA AVIES

PNKA

TIKI

R

FMA FUMA

TI

PU

UCV

TLU TOL TO

KI ALO

ALA

DINORHA DE SOUZA ARAUJO

FIRA
TIME
PUFA
U2020
TOLO
GILO
AL20

DINORAH DE SOUZA ARAUJO

FOGA

GIRE

PURA

UOZAN

TOLO

GIUZ

LARRA

PUGA

CO

GILO

ALOU

UCO

ALRA

IZABELA DOS SANTOS NERES

LVULAO
 RILILI
 PUA
 VUOIO
 MOU
 WIOU
 VIOAU
 ALARA

IZABELA DOS SANTOS NERES

LVIA
 RILIBUS
 PUA
 UPLAL
 PUIURI
 RIV
 AALA

DIEVSON VENTURA

UNIGA
 IGILI
 PUGA
 UDUO
 TOLO
 GILO
 ALELA

DIEVSON AMORM GOMES VENTURA

UMAGA
 PIGIE
 PUA
 UGO. PUGA
 PLOE TOLO
 GILO
 ALA -AAA

RHIAN SOARES NUNES 1º A

1-FINIGA
 2-TIGIRE
 PGAGA
 UCAGA
 TRORO
 GILLOIA
 ARELO

RHIAN SOARES NUNES

FMIGA FMIGA
 TIGERE
 PUGA
 UCOARE UCOLO UCOLO
 TORO
 G/LO
 ARAE ARAA

HELOISA DOS FERREIRA

FMIGA
 TIRGA
 PGR
 UECU
 TEROG
 RIFI
 ARA

HELOISA DOS SANTOS FERREIRA

FMIGA FMIGA
 TIREG TIGRE
 PUGA
 UCU
 TRE
 GIRI LO GIRI LO
 ANA

Samuel b Santa Stefano

FOA

TJ

PVA

CUO

To

IL

ACA

Samuel b Santa Stefano

FOAK

TJK

PVA

NUO

TO

DIO

AOA

DELI