



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA

MARIA ELISABETE VIANA DA SILVA

ESTRATÉGIAS DE ESCRITA DE CRIANÇAS EM ALFABETIZAÇÃO NO 1º ANO
DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE FORTALEZA

FORTALEZA - CEARÁ
2015

MARIA ELISABETE VIANA DA SILVA

ESTRATÉGIAS DE ESCRITA DE CRIANÇAS EM ALFABETIZAÇÃO NO 1º ANO
DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE FORTALEZA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará – UECE, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Linguística Aplicada. Área de concentração: Linguagem e Interação.

Orientador: Prof. Dr. Wilson Júnior de Araújo Carvalho.

FORTALEZA - CEARÁ
2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Biblioteca

Viana-Silva, Maria Elisabete.

Estratégias de escrita de crianças em alfabetização no 1º ano do ensino fundamental de uma escola pública de fortaleza. [recurso eletrônico] / Maria Elisabete Viana-Silva. – 2015.

1 CD-ROM: il.; 4 ¾ pol.

CD-ROM contendo arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 162 folhas, acondicionado em caixa de DVD SLIM (19 x 14 cm x 7mm).

Dissertação (Mestrado acadêmico) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Fortaleza, 2015.

Área de concentração: Linguagem e Interação.

Orientação: Prof. Dr. Wilson Júnior de Araújo Carvalho.

1. Letramento alfabético, 2. Desenvolvimento de escrita. 3. Atividades didático-pedagógicas. I. Título.

MARIA ELISABETE VIANA DA SILVA

ESTRATÉGIAS DE ESCRITA DE CRIANÇAS EM ALFABETIZAÇÃO NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE FORTALEZA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Linguística Aplicada.

Área de Concentração: Linguagem e Interação

Aprovada em: 17/09/2015.

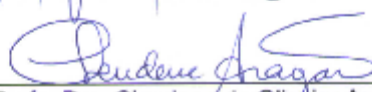
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Wilson Júnior de Araújo Carvalho (Orientador)
Universidade Estadual do Ceará – UECE



Profa. Dra. Suelene Silva Oliveira Nascimento
Universidade Estadual do Ceará – UECE



Profa. Dra. Cleudene de Oliveira Aragão
Universidade Estadual do Ceará – UECE

Dedico o presente trabalho a todos que contribuíram de alguma forma para a sua concretização.

Em especial, aos meus pais, pelo amor e por terem sido os primeiros educadores a me apresentarem o caminho das letras e da disciplina.

Ao meu esposo, Júnior (Badé), pelo apoio incondicional.

Às minhas filhas, Giselle e Gabrielle, por estarem presentes em todos os momentos da minha vida.

À minha irmã, Helena Cores, por me fazer acreditar em novas possibilidades.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por conceder a realização desta tão sonhada pesquisa.

Ao meu professor e orientador, Dr. Wilson Júnior de Araújo Carvalho, por ter me acolhido no seu grupo de pesquisadores e pelas suas preciosas orientações no decorrer dessa caminhada.

Aos membros da banca examinadora, Dra. Suelene Silva Oliveira Nascimento e Dra. Cleudene Oliveira Aragão, por seus comentários, sugestões e correções.

Aos professores Dr. Ricardo Leite e Dra. Aluiza Alves Araújo, pelas importantes considerações realizadas durante a qualificação do projeto da presente pesquisa.

À minha amiga Kênia Queiroz Cavalcante, “fiel escudeira”, por caminhar junto a mim, compartilhando saberes e esperanças.

Ao amigo Cláudio Holanda, pelas leituras desde a fase embrionária deste estudo.

À Marcia e à Laís Ferreira, pelo apoio e pela amizade.

Aos amigos da Escola Padre Felice Pistoni, em especial aos meus alunos, à Robervânia Vieira Caetano e à Vânia Ramos de Menezes, por contribuírem com materiais e por acreditarem nesta pesquisa.

Às minhas ex-coordenadoras, Maria Ivan Leitão, Maria Adriana Moreira e Auricélia Silva, por contribuírem com livros e incentivos.

A todos os meus familiares e amigos, que me encorajaram a buscar, incessantemente, este saber.

RESUMO

Nesta dissertação, temos como objetivo descrever as estratégias de escrita desenvolvidas por crianças alfabetizadas no decorrer do 1º ano do ensino fundamental de uma escola pública de Fortaleza. Para alcançarmos nosso propósito, apoiamos-nos em estudos psicogenéticos e linguísticos que tratam do desenvolvimento da escrita infantil (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985; MOREIRA, 2009), assim como em pesquisas que discutem a relação entre atividades didáticas e aprendizagem da língua escrita (ILHA; LARA, 2011; PICOLLI; CAMINI, 2012) e a influência da fonologia no desenvolvimento da escrita (SIMÕES, 2006). Este estudo trata-se de uma pesquisa-ação, longitudinal, com caráter descritivo e de natureza qualitativa e quantitativa. Contou com amostras de escrituras de 16 crianças, as quais estavam com sete anos completos ao final do ano de 2014. A coleta dos dados foi realizada por meio da aplicação do Teste das quatro palavras e uma frase (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985) e da catalogação dos materiais didáticos que pertenceram ao grupo de sujeitos estudados (caderno de planejamento pedagógico, livros didáticos etc.). Quanto ao total das amostras de escrituras, ao todo, foram 20 por sujeitos, sendo 4 com 4 vocábulos para produção de palavras e 4 para frases, totalizando, assim, 320 amostras. Em relação à análise dos dados, realizamos a descrição dos resultados por meio da distribuição percentual das estratégias de escrita e, em seguida, para análise qualitativa, aplicamos às mesmas as categorias linguísticas sugeridas por Moreira (2009). Baseando-nos nesta autora, descrevemos e comparamos as estratégias de escrituras dos alunos, tanto para produção de palavras como de frases. Além disso, descrevemos todo o material didático utilizado com os sujeitos e avaliamos se houve adequação das atividades didático-pedagógicas em relação às estratégias de escrituras dos alfabetizados. Dos resultados, observamos que os discentes apresentaram variação de estratégias tanto para produção de palavras quanto de frases; que um único sujeito foi capaz de utilizar mais de uma estratégia concomitantemente em momentos iniciais e, à medida que sua escrita foi se tornando mais elaborada, essa variação foi diminuindo; que houve adequação de algumas atividades didáticas no tocante às estratégias de escrituras dos alunos; e, por fim, que as crianças puderam utilizar recursos linguísticos e não linguísticos no momento de suas produções gráficas.

Palavras-chave: Letramento alfabético. Desenvolvimento de escrita. Atividades didático-pedagógicas.

ABSTRACT

This research has as its main aim to describe writing strategies developed by first-grade students undergoing literacy acquisition in a public school in Fortaleza, Ceará. It is based on psychogenetic and linguistic studies which deal with children's writing development (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985; MOREIRA, 2009), on researches whose focus were the association between didactic activities and writing learning (ILHA; LARA, 2011; PICOLLI; CAMINI, 2012), as well as the influence of Phonology on writing development (SIMÕES, 2006). This is a longitudinal action research with a descriptive quali-quantitative analysis. Collected data consists of writing samples of 16 children who turned 7 in 2014. To collect the data, it was used a 4-word/sentence test (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985) and the analysis of all didactic materials (pedagogical plans, textbooks and others) from the subjects. The data is composed by 320 samples, 20 for each subject, four 4-words samples and 4 sentence samples. Concerning to data analysis, we presented in percentage values the distribution of identified writing strategies. Regarding qualitative analysis, it was applied the linguistic categories proposed by Moreira (2009) to classify all writing strategies. Based on this author, all writing strategies applied by students in the production of the 4-word/sentence test have been compared and described. Furthermore, we described didactic material and assessed if it is in consonance with writing strategies applied by students. Results indicated that students vary the writing strategies used, for both word and sentence productions. At the beginning, only one child was able to use more than one writing strategy at the same time. As they developed their writing skills, less variation was noticed. At the same time, we observed that some of the didactic activities analyzed were adequate to students' writing strategies/abilities. Students were also able to apply linguistic and nonlinguistic resources on their written productions.

Key-words: Pedagogic-didactic activities. Alphabetic literacy. Writing development.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	- Amostra de formas típicas de traçados infantis.....	21
Figura 2	- Amostra de outras formas típicas de traçados infantis.....	22
Figura 3	- Amostra de escrita de nível II.....	23
Figura 4	- Amostra de escrita de nível III.....	24
Figura 5	- Amostra de escritas de nível IV.....	25
Figura 6	- Amostra de escrita de nível V.....	26
Figura 7	- Amostras representativas de escritura icônica.....	30
Figura 8	- Amostras representativas de algumas escrituras grafemáticas.....	31
Figura 9	- Amostras representativas de escrituras fonográficas.....	34
Figura 10	- Amostra representativa de escritura ortográfica.....	35
Figura 11	- Componentes da consciência fonológica.....	46
Figura 12	- Atividade de análise fonológica para exploração de similaridades Sonoras.....	48
Figura 13	- Atividade sugerida para o desenvolvimento das relações grafofônicas.....	49
Figura 14	- Esquema sobre abrangência da competência comunicativa.....	50
Figura 15	- Esquema da proposta Alfabetizar Letrando.....	62
Figura 16	- Esquema da apropriação do sistema alfabético.....	66
Figura 17	- Amostras com variação de estratégias de escrituras I.....	83
Figura 18	- Amostras com variação de estratégias de escrituras II.....	84
Figura 19	- Escritura de uma criança com consolidação deficitária do alfabeto ...	85
Figura 20	- Amostra de escritura oscilando entre as estratégias alfabética e ortográfica.....	86
Figura 21	- Amostra de uma escritura influenciada pela variação linguística ...	87
Figura 22	- Escritura com marcas de oralidade.....	88
Figura 23	- Escritura em que um sujeito tenta segmentar a frase.....	92
Figura 24	- Atividade adaptada às necessidades dos alunos com estratégia de escritura icônica e grafemática.....	99
Figura 25A	- Cartela didática original da Proposta Alfabetizar Letrando.....	102
Figura 25B	- Cartela didática adaptada.....	103
Figura 26	- Atividades de escritura com identificação de arranjos silábicos Semelhantes.....	103

Figura 27	- Cartaz com texto lacunado.....	105
Quadro 1	- Comparativo das características dos níveis psicogenéticos de escrita e dos estágios das estratégias de escrituras	37
Quadro 2	- Amostra representativa da escrita espontânea de um texto infantil	42
Quadro 3	- Palavras e frases que compuseram as mostras avaliativas para produção de palavras	61
Quadro 4	- Sugestão da rotina didática	67
Quadro 5	- Objetivos das cartelas didáticas	70
Quadro 6	- Descrição do conjunto de fichas didáticas.....	71
Quadro 7	- Títulos dos cartazes didáticos que fazem parte da Proposta Alfabetizar Letrando.....	72
Quadro 8	- Fórmula aplicada para quantificar a amostra	74
Quadro 9	- Relações entre atividades didáticas com estágio de escrita infantil	101

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	- Estratégias de escritura para palavras durante um ano letivo.....	78
Gráfico 2	- Estratégias de escritura de frases durante o ano letivo.....	89
Gráfico 3	- Comparativo entre as estratégias linguísticas de escritura para produção de palavras e de frases	96

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	19
2.1	INTRODUÇÃO.....	19
2.2	A ESCRITA E SUA EVOLUÇÃO PSICOLINGUÍSTICA.....	19
2.3	ESTÁGIOS E FASES LINGUÍSTICAS DA ESCRITURA INFANTIL	27
2.4	A RELAÇÃO ENTRE OS ESTÁGIOS LINGUÍSTICOS DE ESCRITURA INFANTIL E OS NÍVEIS PSICOGENÉTICOS DE ESCRITA	36
2.5	A ESCRITURA INFANTIL E AS DIFERENÇAS MARCANTES ENTRE O SISTEMA FÔNICO E O SISTEMA GRÁFICO	41
2.6	AS ATIVIDADES DIDÁTICO – PEDAGÓGICAS DE ANÁLISE FONOLÓGICA.....	44
2.7	RESUMO	54
3	METODOLOGIA	56
3.1	INTRODUÇÃO.....	56
3.2	TIPO DE PESQUISA	57
3.3	CONTEXTO DA PESQUISA.....	57
3.4	OS PARTICIPANTES	58
3.5	COLETA DE DADOS.....	59
3.6	OS MATERIAIS DIDÁTICOS DE LINGUAGEM.....	61
3.6.1	A Proposta Alfabetizar Letrando	61
3.6.1.1	As atividades estruturantes.....	64
3.6.1.2	A organização didática da Proposta Alfabetizar Letrando	66
3.6.1.3	Materiais didáticos que integram a Proposta Alfabetizar Letrando	68
3.6.2	Outras atividades de linguagem	72
3.7	ANÁLISES DOS DADOS.....	74
3.8	RESUMO	76
4	APRESENTAÇÃO DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	77
4.1	INTRODUÇÃO.....	77
4.2	ESTRATÉGIAS LINGUÍSTICAS DE ESCRITURA DE PALAVRAS.....	77
4.3	ESTRATÉGIAS LINGUÍSTICAS DE ESCRITURA DE FRASES	89
4.4	ESTRATÉGIAS LINGUÍSTICAS DE ESCRITURA DE PALAVRAS E DE	

	FRASES.	96
4.5	AS ATIVIDADES DIDÁTICAS.....	97
4.5.1	Atividades didático - pedagógicas e sua relação com as estratégias de escrita infantil.....	94
4.6	RESUMO	106
5	CONCLUSÕES	108
	REFERÊNCIAS	112
	APÊNDICES.....	119
	APÊNDICE A - Termo de Fiel depositário	114
	APÊNDICE B - Análise de desempenho da escrita de palavras no mês de fevereiro	120
	APÊNDICE C - Análise de desempenho da escrita de palavras no mês de maio	122
	APÊNDICE D - Análise de desempenho da escrita de palavras no mês de agosto.....	123
	APÊNDICE E - Análise de desempenho da escrita de palavras no mês de dezembro.....	125
	APÊNDICE F - Análise de desempenho da escrita de frase no mês de fevereiro.....	127
	APÊNDICE G - Análise de desempenho da escrita de frase no mês de maio	128
	APÊNDICE H - Análise de desempenho da escrita de frase no mês de agosto	129
	APÊNDICE I - Análise de desempenho da escrita de frase no mês de dezembro	130
	APÊNDICE J - fevereiro.....	131
	APÊNDICE K - Escrituras infantis na produção de palavras no mês de maio	132
	APÊNDICE L - Escrituras infantis na produção de palavras no mês de agosto	133

APÊNDICE M - Escrituras infantis na produção de palavras no mês de dezembro.....	134
APÊNDICE N - Escrita infantis na produção de frase no mês de fevereiro.....	135
APÊNDICE O - Escrituras infantis na produção de frase no mês de maio.....	136
APÊNDICE P - Escrita infantis na produção de frase no mês de agosto.....	137
APÊNDICE Q - Escrita infantis na produção de frase no mês de Dezembro.....	138
ANEXOS	139
ANEXO A - Atividades didáticas para desenvolvimento da consciência silábica.....	140
ANEXO B - Atividades didáticas para desenvolvimento da consciência de rimas e de aliteração	141
ANEXO C - Atividades didáticas para desenvolvimento da consciência fonêmica.....	142
ANEXO D - Capa da Proposta Alfabetizar Letrando.....	143
ANEXO E - Capa do livro Parece... mas não é.....	144
ANEXO F - Capa do Caderno de atividades	145
ANEXO G - Cartelas didáticas 1 e 2	146
ANEXO H - Cartelas didáticas 3 e 4	147
ANEXO I - Cartelas didáticas 5 e 6	148
ANEXO J - Cartelas didáticas 7 e 8	149
ANEXO K - Conjunto de fichas didáticas com numerais e boquinhass....	150
ANEXO L - Conjunto de fichas didáticas com figuras, letras, palavras, sílabas e texto.....	141
ANEXO M - Conjunto de fichas didáticas com títulos e personagens de histórias	152
ANEXO N - Conjunto de fichas didáticas com animais e textos Informativos	153

ANEXO O -	Conjunto de fichinhas com alfabeto, figuras e nomes de animais	154
ANEXO P -	Conjunto de fichinhas com letras para compor o alfabeto móvel	155
ANEXO Q -	Conjunto de fichinhas com animais semelhantes	156
ANEXO R -	Cartazes didáticos 1 e 2	157
ANEXO S -	Cartazes didáticos 3 e 4	158
ANEXO T -	Cartazes didáticos 5, 6, 7 e 8	159
ANEXO U -	Cartazes didáticos 9, 10, 11 e 12	160
ANEXO V -	Cartazes didáticos 13, 14, 15 e 16	161
ANEXO X -	Cartazes didáticos 17 e 18	162

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa trata de uma investigação sobre as estratégias linguísticas utilizadas pelas crianças para produzirem escrituras durante o processo de alfabetização.

Nosso interesse por este objeto surgiu a partir da observação de que as crianças fazem uso de diferentes estratégias para produção de grafias-alvo em sua língua materna. Identificamos que, durante tal processo, os aprendizes elaboram várias hipóteses sobre a estrutura e funcionamento do sistema de escrita, além de vivenciarem inúmeros conflitos num processo de construção x desconstrução. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985; MOREIRA, 2009)

Desde muito pequenas, as crianças elaboram estratégias próprias sobre o sistema alfabético. Elas partem de formas gráficas elementares até a produção de escrituras mais elaboradas. Conforme literatura relacionada à aquisição da escrita em momentos iniciais (GROSSI, 1990; WEISZ, 1999; SOARES, 1998; 2008; SILVA, 2003; FERREIRO E TEBEROSKY, 1985), a aprendizagem da leitura e da escrita se dá concomitantemente amparada em práticas de letramento, apesar de serem processos distintos. Enquanto sujeitos sociais, as crianças manipulam sua língua nos contextos aos quais se inserem, sendo comum chegarem ao ambiente escolar com um rico repertório linguístico oral e gráfico.

Atualmente, alfabetizando brasileiros são submetidos aos pressupostos teóricos da Psicogênese da Língua Escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985), os quais, algumas vezes, são tomados como absolutos por alguns alfabetizadores. A partir dessa reflexão e da nossa vivência em classe de alfabetização, resolvemos pesquisar sobre este assunto. A nossa pesquisa tem como objetivo geral descrever as estratégias de escrita desenvolvidas por crianças alfabetizadas no decorrer do 1º ano do ensino fundamental de uma escola pública de Fortaleza. As questões que pretendemos elucidar são: a) Quais são as estratégias linguísticas de escrituras utilizadas pelas crianças durante a alfabetização para produzirem palavras e frases?; b) Quais são as características apresentadas por essas estratégias?; c) Como elas se desenvolvem?; d) Que recursos linguísticos e/ou extralinguísticos são empregados pelas crianças para apoiar suas escrituras?; e e) Que tipo de relação podemos estabelecer entre as atividades didáticas utilizadas pela professora da série escolar analisada e o desenvolvimento da escrita de seus alunos?

A partir desses questionamentos, almejamos, especificamente: a) descrever estratégias linguísticas de escrituras que as crianças usam para produzirem palavras e frases; b) analisar o desenvolvimento dessas estratégias em diferentes momentos do ano letivo; c) analisar se os alfabetizandos utilizam as mesmas estratégias de escrita na produção de palavras e de frases; d) descrever os recursos linguísticos e/ou extralinguísticos utilizados pelos alfabetizandos em suas escrituras; e) averiguar se houve adaptação das atividades didáticas às necessidades do aluno com relação à sua estratégia de escritura.

Muitas pesquisas sobre alfabetização já foram realizadas no Brasil. Um estudo de notável relevância foi o de Grossi (2000), que investigou, através do Grupo de Estudos em Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação (GEEMPA), o desenvolvimento da leitura e da *escritura*¹ infantis amparado no aporte teórico da psicogênese. A pesquisadora, nessas investigações, catalogou os níveis de escrita infantis; identificou as hipóteses de escrita que permeiam esses níveis; atribuiu-lhes uma nomenclatura em consonância com as hipóteses sugeridas por Ferreiro e Teberosky (1985), a saber: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético; e sugeriu atividades didáticas específicas a cada um desses níveis.

Outros estudos também emergiram nesse panorama, como os de Abaurre (2006), Cagliari (1996), Kato (1999), Soares (2003) etc, os quais não tiveram tanta repercussão no meio pedagógico quanto à Didática da alfabetização, de Grossi (2000) e à Psicogênese da língua escrita, de Ferreiro e Teberosky (1985).

Além desses pesquisadores, Moreira (2009) também abordou a evolução da escrita infantil. Para o ato de escrever, atribuiu o nome de escritura, em contraposição ao ato da leitura; questionou a Psicogênese da língua escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985); e categorizou, em estágios/fases, os períodos nos quais as crianças desenvolvem suas estratégias de escrituras. Além disso, atribuiu uma terminologia linguística a esses estágios (icônico, grafemático, fonográfico e ortográfico).

Nossa pesquisa se difere das citadas anteriormente pelo fato de propormos a análise da produção escrita de crianças imersas num contexto

¹ [...] Trata-se de um processo que tem início quando a criança começa a conviver com diferentes manifestações da escrita na sociedade (placas, rótulos, embalagens comerciais, revistas etc.) e se propaga por toda a vida, com crescente possibilidade de participação nas práticas sociais que envolvem a língua escrita [...] (BRASIL, 2008).

educacional, considerando os procedimentos didáticos e metodológicos, bem como os materiais pedagógicos (livro de alfabetização e de atividades didáticas de linguagem) a que esses discentes foram submetidos. Esperamos que possamos contribuir para os alfabetizadores em geral, os que elaboram materiais didáticos destinados à alfabetização, os estudiosos do assunto e os próprios alfabetizandos.

No Brasil, muitas pesquisas sobre esse assunto têm sido disseminadas. Mas não temos ciência de estudos que tenham analisado e descrito as estratégias de escrita infantil considerando todo o ano letivo, empregando categorias linguísticas e respeitando os materiais pedagógicos a que os discentes foram submetidos.

Dessa maneira, acreditamos que a pesquisa desenvolvida possa propiciar benefícios importantes, já que, a partir da compreensão de como as crianças pensam e elaboram suas escrituras, é possível que haja planejamento de atividades didáticas que auxiliem a aprendizagem da língua escrita em períodos iniciais. Assim, enfatizamos também a relevância social desta pesquisa para a instituição a que está vinculada, pelo fato de contribuir para o desenvolvimento científico relacionado ao ensino da língua materna e para o fortalecimento das pesquisas desenvolvidas no âmbito do projeto “A interação entre língua(gem), cognição e aprendizagem no desenvolvimento fonológico” (CARVALHO, 2013), colaborando, assim, para a ampliação dos estudos em Linguística Aplicada desenvolvidos neste Programa de Pós-Graduação.

Quanto à organização retórica, nosso estudo se organiza em quatro capítulos. No primeiro, intitulado Introdução, discutimos os motivos que nos levaram ao desenvolvimento desta pesquisa, assim como os objetivos e as questões que nos conduziram.

No capítulo 2, nomeado Fundamentação Teórica, descrevemos estudos que trataram da produção de escrituras por crianças. Essas pesquisas nos fornecem o suporte teórico necessário para atingir os objetivos apresentados, a saber: Ferreiro e Teberosky (1985) e Moreira (2009). Comparamos esses dois estudos relacionando suas características em comum, comentamos sobre as diferenças marcantes entre o sistema fônico e o sistema gráfico (SIMÕES, 2006), e, ainda, abordamos as atividades didático-pedagógicas de análise fonológica (ILHA; LARA, 2011). Decidimos discorrer sobre essas tarefas pelo fato de elas estarem relacionadas ao

assunto que tratamos e por percebermos que auxiliam no processo da alfabetização, embora sejam escassas as pesquisas sobre esse assunto.

No capítulo 3, batizado como Metodologia, tratamos dos métodos que utilizamos para analisar a amostra a qual nos propusemos investigar. Aqui também comentamos sobre o tipo de pesquisa, o contexto em que o estudo foi realizado, os sujeitos envolvidos, os materiais didáticos de linguagem usados e os dados coletados.

No capítulo 4, intitulado Apresentação dos dados e discussão dos resultados, analisamos os dados, discutimos as estratégias de escrituras infantis, tanto para produção de palavras como de frases, e investigamos a relação das atividades didático-pedagógicas com as estratégias de escrita dos alunos.

Finalmente, após o corpo do trabalho, seguem nossas considerações finais, nas quais sintetizamos os aspectos mais relevantes desta pesquisa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 INTRODUÇÃO

Para entendermos os resultados da nossa pesquisa, faz-se necessário que tratemos das estratégias de escritura utilizadas pelos alfabetizandos quando em processo de aprendizagem da língua escrita.

Inicialmente, partindo da perspectiva teórica psicolinguística da Psicogênese da Língua Escrita (que trataremos com mais detalhes na seção 2.2), apresentamos a descrição dos níveis e as hipóteses que os aprendizes formulam durante a alfabetização. Achamos adequado nos debruçarmos um pouco nesse estudo pelo fato de ser, ainda hoje, a pesquisa mais relevante no meio pedagógico para tratar da escrita infantil. Esclarecemos, no entanto, que categorizamos os dados de escrita coletados considerando a proposta de Moreira (2009).

Na seção seguinte (2.3), descrevemos e exemplificamos os estágios e as fases linguísticas da escritura infantil, conforme sugeridos por Moreira (2009). Posteriormente, na seção 2.4, tratamos da relação entre os estágios linguísticos de escritura infantil e os níveis psicogenéticos de escrita. Na seção subsequente (2.5), abordamos a escritura infantil e as diferenças marcantes entre o sistema fônico e o sistema gráfico.

Finalmente, na seção 2.6, discutimos sobre a importância das atividades didático-pedagógicas de análise fonológica para o processo da alfabetização, uma vez que a fonologia é uma parte da língua que interfere na construção desse percurso, embora seja pouco explorada pelos alfabetizadores.

2.2 A ESCRITA E SUA EVOLUÇÃO PSICOLINGUÍSTICA

A alfabetização abrange o conhecimento sistematizado da língua, por meio da análise das estruturas (fonologia, ortografia, semântica, pragmática etc.) que a compõem. Todo esse processo deve ser contextualizado, considerando os níveis psicogenéticos de escrita dos aprendizes, bem como as relações grafofônicas e as diversas práticas sociais nas quais estão envolvidos os sujeitos em sua comunidade de fala (SOARES, 2003). Nesse sentido, a alfabetização é considerada “um fenômeno social, político, pedagógico, psicológico, antropológico, histórico e

linguístico” (FRADE, 2003, p.17). A cada descoberta dessas dimensões, reorganizam-se as práticas pedagógicas.

Nesta seção, descrevemos o percurso dos aprendizes para apropriar-se da escrita a partir da ótica da Psicogênese da Língua Escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985), que se trata de uma perspectiva teórica baseada no construtivismo piagetiano, e que traz algumas explicações acerca do desenvolvimento inicial da escrita.

Na aprendizagem da língua escrita durante a alfabetização, Ferreiro e Teberosky (1985) defenderam que os aprendizes evoluem de acordo com uma sequência de níveis conceituais. Partem de um nível elementar, que apresenta baixa diferenciação da escrita, até atingirem um nível mais elaborado das produções gráficas conscientes, no qual tentam reproduzir com maior precisão sua língua alvo, embora se deparem com as irregularidades linguísticas. Essas autoras catalogaram cinco níveis psicogenéticos, cada um deles com características peculiares.

O *nível I* – a característica central deste nível é a presença da *hipótese pré-silábica*. As crianças ainda não compreendem o sistema notacional de escrita², assim, inferem que:

“[...] escrever é reproduzir formas típicas que a criança identifica como *traços básicos*³ de escrita. Se esta forma básica é a escrita de imprensa, teremos grafismos separados entre si, compostos de linhas curvas e retas ou de combinações entre ambas. Se a forma básica é a cursiva, teremos grafismos ligados entre si com uma linha ondulada como forma de base, na qual se inserem curvas fechadas ou semifechadas” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p.183).

Neste período, as escritas evoluem de bolinhas, rabiscos e garatujas em geral para uma escrita com marcas gráficas mais definidas, porém sem consciência da produção. A seguir, na figura 1, apresentamos algumas formas básicas desses traçados produzidas por crianças. Elas foram catalogadas por Kellog (1970) *apud* Silva (2009) após análise de registros gráficos de mais de 3000 crianças.

² “Assim como a numeração decimal e a moderna notação musical (com pentagrama, claves de sol, fá e ré), a escrita alfabética é um sistema notacional. Nestes sistemas, temos não só um conjunto de ‘caracteres’ ou símbolos (números, notas musicais, letras), mas, para cada sistema, há um conjunto de ‘regras’ ou propriedades, que definem rigidamente como aqueles símbolos funcionam para poder substituir os elementos da realidade que notam ou registram.” (BRASIL, 2014, p.12)

³ Ver Kellog (1970) *apud* Silva (2009).

Figura 1 - Amostra de formas típicas de traçados infantis.

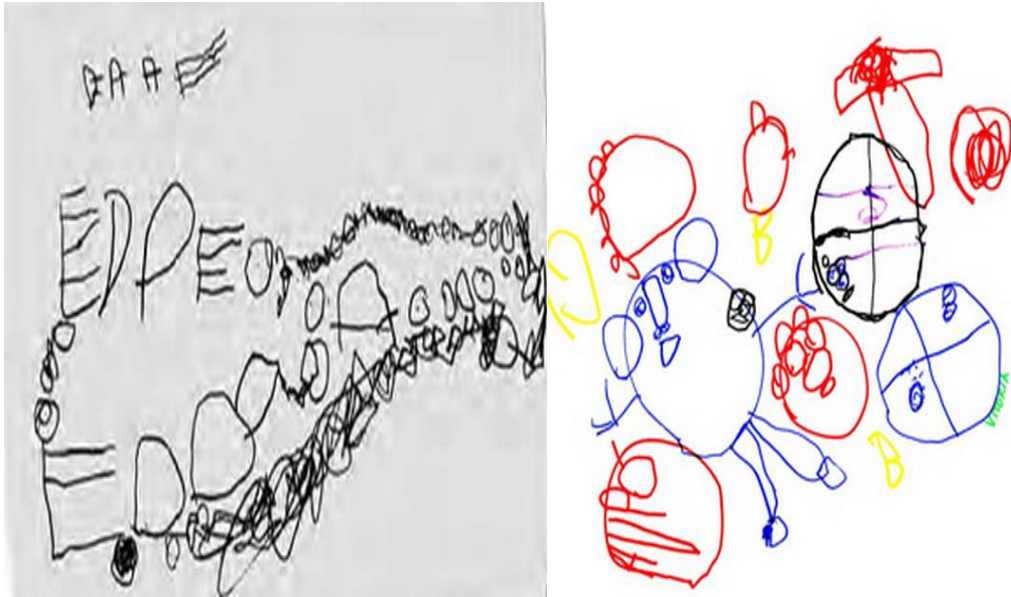


Fonte: Kellog (1970) *apud* SILVA (2009)

Quanto ao ato interpretativo desses registros escritos, a intenção subjetiva do escritor conta mais do que as diferenças objetivas. Já que, em geral, todas as escritas se assemelham muito entre si, embora as crianças as considerem diferentes, visto que a intenção que presidiu a sua realização era diferente: se utilizou alguns grafemas para escrever algo num contexto e/ou se usou os mesmos grafemas para representar outro conteúdo noutro contexto. Essa característica torna claro que a escrita não pode funcionar como veículo de transmissão de informação, porque cada aprendiz pode interpretar sua escrita e não a dos outros. Também, em alguns casos, esses escritores esperam que os nomes dos objetos sejam proporcionais a sua idade ou ao seu tamanho, a isso se denomina realismo nominal. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985).

A seguir, na figura 2, apresentamos outras formas básicas de traçados produzidas por crianças durante o nível que estamos descrevendo. Elas foram observadas por Oliveira (2007).

Figura 2 – Amostra de outras formas típicas de traçados infantis.



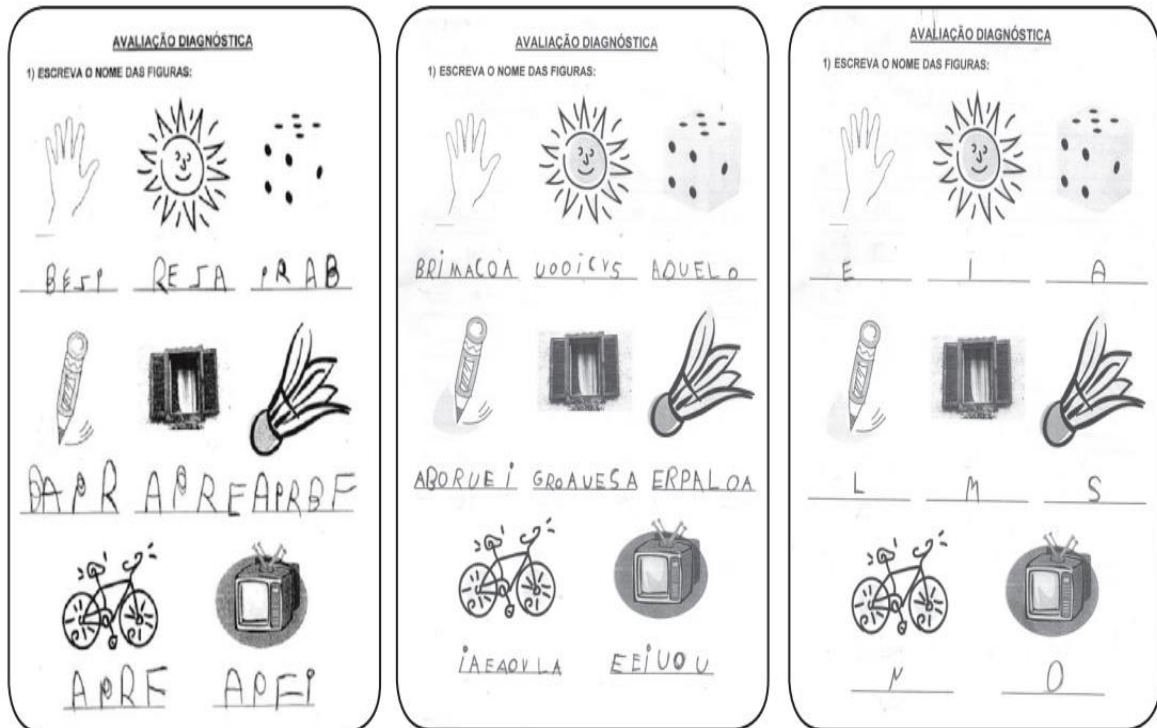
Fonte: Oliveira (2007)

Ainda sobre o processo de aquisição da língua escrita, os discentes evoluem gradualmente, atingindo os níveis subsequentes. Então, após o nível I, há o nível II (ou intermediário). Nesse nível, predomina a hipótese de objetividade da escrita, ou seja, de que objetos diferentes devem apresentar grafias diferentes. Nesse período, os grafismos se tornam mais definidos e próximos das letras. Conceitualmente, o aprendiz ainda continua trabalhando com a hipótese de que “faz falta certa quantidade mínima de grafismos para escrever algo, e com a hipótese de variedade dos grafismos” (FERREIRO, 1985, p.189).

Nessa concepção, desenvolvem-se as hipóteses de *quantidade mínima* e de *variedade*. Na primeira hipótese, o aprendiz move-se pela crença de que são necessárias, no mínimo, duas ou três letras para que se escreva algo que possa ser lido. E, na segunda, a criança indica que, para escritas diferentes, é preciso variar a quantidade e o repertório de letras.

A seguir, na figura 3, apresentamos exemplificações de escritas pré-silábicas produzidas por diferentes alunos no final da educação infantil.

Figura 3 – Amostra de escrita de nível II.



Fonte: BRASIL (2012)

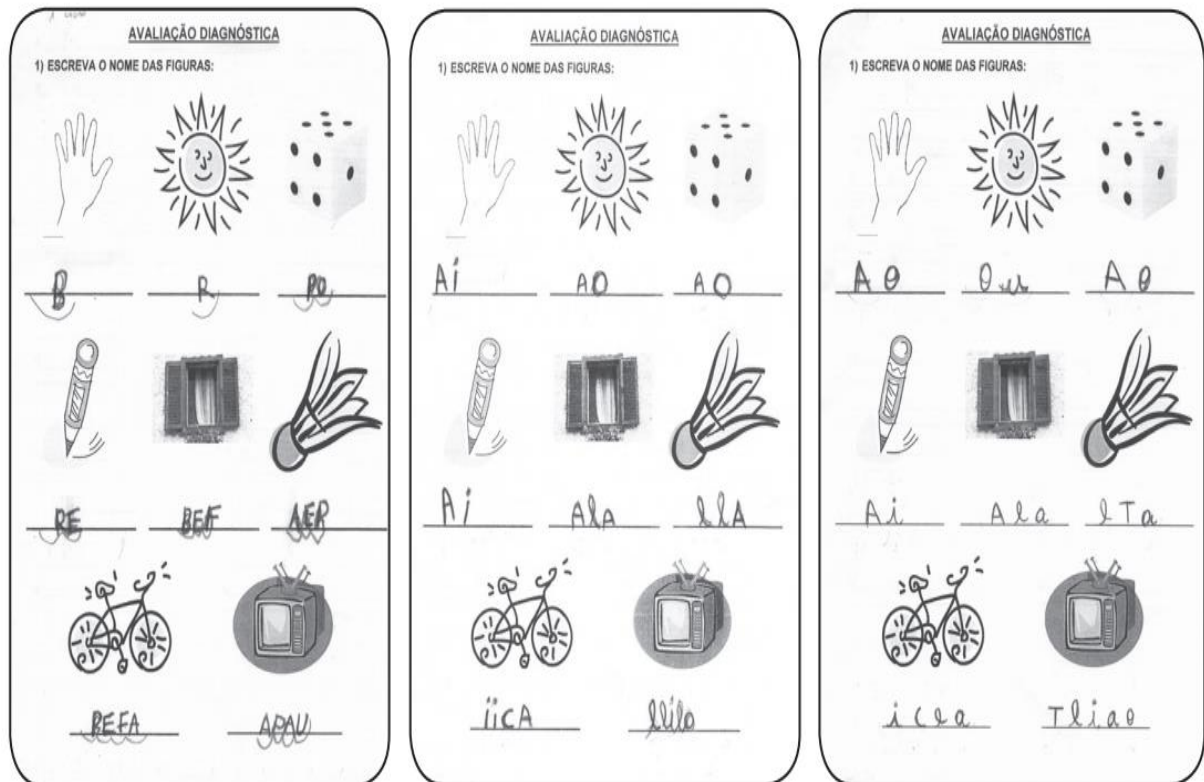
No *nível III*, é pontuado que o aspecto mais significativo desse momento é o surgimento da hipótese silábica. As crianças tentam atribuir valor sonoro a cada uma das letras que compõe uma escrita. Nessa tentativa, passam por um período de maior importância evolutiva, pois associam cada letra a uma sílaba. As grafias tanto podem aparecer distantes das formas das letras como diferenciadas, sendo relacionado a elas ou não um valor sonoro estável.

Nesse momento, é certo que o aprendiz progride qualitativamente em relação aos níveis anteriores. Essa mudança qualitativa consiste na superação de uma etapa de correspondência global entre a forma escrita e a expressão oral, com passagem para a correspondência entre partes do texto (cada letra) e partes da expressão oral (recorte silábico do nome). Além disso, “pela primeira vez a criança trabalha claramente com a hipótese de que ela representa partes sonoras da fala” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p.193).

Neste nível, considera-se que o aprendiz desenvolve a hipótese de que, para ler coisas diferentes, necessita-se da utilização de escrita com formas diferentes. Então, passa a apresentar maior preocupação em corresponder o número de letras ao número de sílabas, a utilizar formas gráficas mais definidas e

próximas das letras, além de representar a sílaba com ausência ou com a presença de um valor sonoro. É o momento em que a principal característica é o início da fonetização⁴ da escrita. A seguir, na figura 4, exemplificamos tipos de escrita correspondentes ao nível referente à hipótese silábica.

Figura 4 – Mostra de escrita de nível III.



Fonte: BRASIL (2012)

O *nível IV* é um momento de transição, pois a criança se apoia na hipótese anterior. Nesse nível, ela ensaia a hipótese alfabética, porém precisará coordenar os conceitos elaborados em níveis anteriores, além de encontrar estratégias para integrar as exigências da hipótese silábica com a exigência mínima de caracteres.

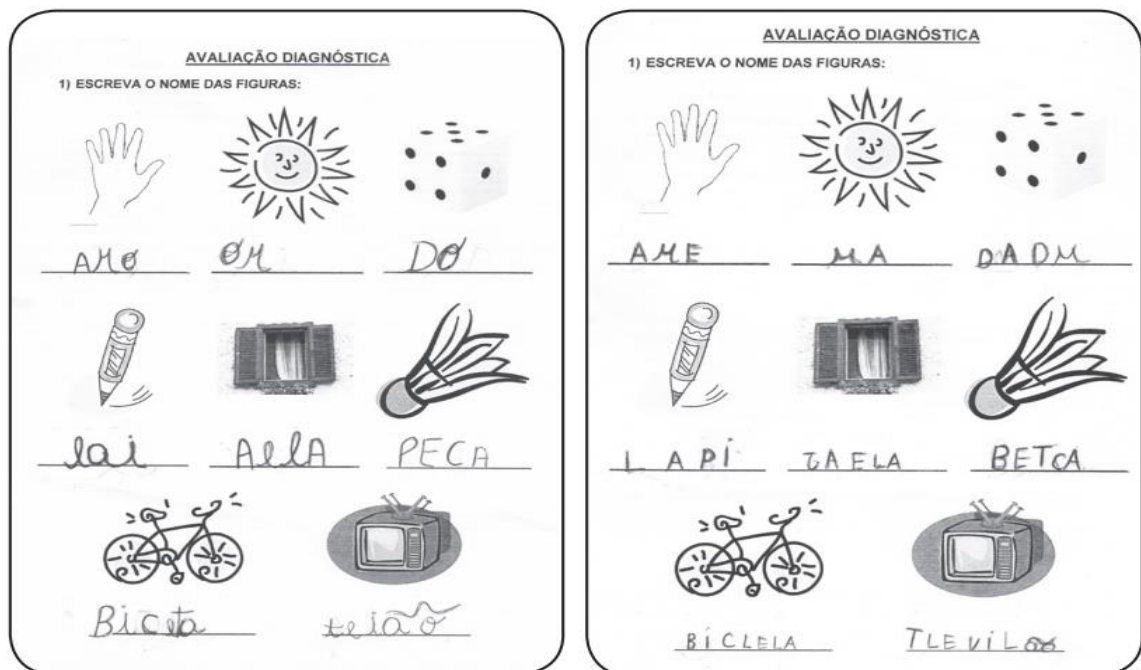
São características básicas desse nível o abandono da hipótese silábica, a descoberta da necessidade da análise além da sílaba, o conflito entre a hipótese silábica e a exigência da quantidade mínima de grafias (ambas as exigências

⁴ Segundo o MEC (2009), não se deve confundir o termo fonetização com fonema, pois, ainda que ambos remetam ao som (fono), acredita-se que o período de fonetização começa a hipótese silábica, a partir do momento em que o aprendiz percebe que a escrita tem relação com sons da fala e não com conceitos.

puramente internas, no sentido de serem hipóteses originais da criança) e o conflito entre as formas gráficas que o meio lhe impõe e a leitura dessas formas em termos de hipótese silábica (conflito entre uma exigência interna e uma realidade exterior ao próprio sujeito. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 196)

Esses conflitos podem ser percebidos quando, nessa etapa, o aprendiz se dá conta de que a sílaba pode segmentar-se, de que uma letra não substitui uma sílaba e de que não se podem acrescentar letras a sílabas. As crianças também descobrem que a relação grafema/fonema não é biunívoca. Diante disso, os aprendizes tentam representar a escrita dos vocábulos próximas da forma padrão, embora experimentem muitos conflitos e busquem se apoiar no nível de evolução anterior. Na figura 5, exemplificamos escritas de nível IV.

Figura 5 – Amostra de escrita de nível IV.



Fonte: BRASIL (2012)

O nível V configura a etapa final do processo de evolução do desenvolvimento de uma escrita alfabética. Nesse período, os aprendizes iniciam uma escrita mais regular, guiada por princípios alfabéticos. Eles demonstram compreensão do sistema de escrita alfabético e passam a operá-lo, dando indícios de que possuem entendimento acerca do desmembramento da sílaba em letras e de que, para escrever palavras, é necessário analisá-las. Além disso, esses aprendizes

apresentam uma escrita mais cuidadosa, embora se deparem com as irregularidades linguísticas. De acordo com Ferreiro e Teberosky (1985),

[...] Ao chegar [a] esse nível a criança já fraqueou a barreira do código, 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. Isso não quer dizer que todas as dificuldades tenham sido superadas: a partir desse momento, a criança se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas de escrita, no sentido estrito. Parece-nos importante fazer esta distinção, já que amiúde se confundem as dificuldades ortográficas com as dificuldades de compreensão do sistema de escrita. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 213)

A seguir, na figura 6, apresentamos a exemplificação de uma amostra de escrita de nível V.

Figura 6 – Amostra de escrita de nível V



Fonte: BRASIL (2012)

Enfim, Ferreiro e Teberosky (1985) esclareceram que a aprendizagem da escrita é um longo processo no qual os aprendizes superam níveis cognoscentes, enfrentam conflitos acerca da compreensão do sistema de escrita, amparam-se em níveis anteriores quando percebem que não dão conta da complexidade da escrita e, assim, evoluem gradualmente dentro desses níveis.

A seguir, comentaremos sobre as estratégias linguísticas de escrituras de acordo com Moreira (2009).

2.3 ESTÁGIOS E FASES LINGUÍSTICAS DA ESCRITURA INFANTIL.

A pesquisa que trata das estratégias linguísticas de *escritura*⁵, desenvolvida por Moreira (2009), é um estudo relevante para compreensão da escrita infantil a partir da ótica linguística. Nele, a autora categoriza e exemplifica quatro estágios de escrituras, os quais estão permeados por fases. Antes de apresentá-los, detalhando cada uma das fases, a pesquisadora discute os equívocos acerca do emprego do termo “construtivismo”, que, na maioria das vezes, é empregado no sentido de o aprendiz construir sua própria escrita. Moreira (2009) salienta que essa interpretação levou muitos professores a se equivocarem quanto às reflexões de Ferreiro e Teberosky (1985), pelo fato de esse estudo apresentar vertentes construtivistas piagetianas. Além disso, ela aponta algumas lacunas na pesquisa dessas estudiosas, comenta sobre a terminologia atribuída erroneamente às autoras da *Psicogênese da Língua Escrita*, oferece uma proposta alternativa para classificação das estratégias linguísticas desenvolvidas pelas crianças durante a alfabetização, além de esclarecer que tais fases estão abrigadas por “estágios”.

Após estas considerações, a pesquisadora analisa o processo de aprendizagem da escrita pelas crianças a partir do ponto de vista da linguística, especialmente da fonologia, e faz questionamentos à *Psicogênese da Língua Escrita*. Algumas das questões levantadas pela autora são as ausências de explicações, por parte daquele aporte teórico, sobre o que acontece quando as crianças deixam de pensar que *se escreve através de desenhos*; deixam de conceber que *ler é interpretar desenhos*; e que *estatuto ganham os desenhos que acompanham os textos*, uma vez que já não são mais portadores de sentido.

Moreira (2009) segue criticando a convencionalidade da nomeação do primeiro nível de escrita em *pré-silábica* por parte de alguns autores. Ela alega que, além das autoras da psicogênese não terem atribuído essa nomenclatura, também não deram a devida importância ao nível I. A pesquisadora pontua, ainda, que, neste momento evolutivo, os pequenos aprendizes não concebem a organização silábica, mas já fazem distinção entre significante e significado. Embora desconheçam o símbolo que deveriam usar para representar o que é desejado, já representam palavras com letras que já conhecem (quase sempre caracteres do próprio nome).

⁵ Utilizada por Moreira (2009) como o ato de produzir a escrita propriamente dita.

Moreira (2009) continua sua discussão, inicialmente, apresentando alguns pontos que considerou como lacunas na psicogênese. A “relação oralidade/escrita não é acionada apenas a partir da hipótese silábica” (p. 362), mas anterior a esse período. Depois, tecendo comentários sobre a ausência do aprofundamento da hipótese alfabética e do encerramento da investigação de Ferreiro e Teberosky (1985), sem informações sobre o que acontece quando os discentes atingem o “nível ortográfico”, considerado o de maior dificuldade para as crianças pelo fato de elas se depararem com irregularidades linguísticas.

Aprofundando a pesquisa, Moreira (2009) apresentou exemplificações sobre os estágios linguísticos de escrituras e as fases que existem em cada um deles. Além disso, fez outras observações mais gerais direcionadas ao modo de fazer pedagogia da alfabetização no Brasil. Durante décadas, segundo a pesquisadora, tentou-se transpor o estudo psicogenético teórico de Ferreiro e Teberosky (1985) a uma prática pedagógica; nessa tentativa, incorreram alguns problemas, como a ênfase da pedagogia ideovisual, a mitificação do respeito ao erro, a negação total da fonetização, a precariedade da intervenção do professor etc.

Sobre os dois estudos descritos anteriormente, ambos se alinham quando defendem que a familiarização com diversos portadores textuais ajuda a criança a compreender melhor a função da escrita na sociedade e que, quanto mais diversificada e recorrente forem as vivências dos aprendizes com materiais escritos, maiores as chances de êxito escolar desses aprendizes.

Porém, eles divergem quanto à terminologia utilizada para categorizar o processo da aprendizagem da escrita. Moreira (2009) revela que, nessa aquisição, há estágios permeados por fases, enquanto Ferreiro e Teberosky (1985) defendem a existência de níveis psicogenéticos permeados por hipóteses. Aquela ainda defende que tais estágios não são necessariamente consecutivos, pois cada sujeito tem percurso individual e suas vivências influenciam nisso, já as últimas assumem que os níveis psicogenéticos são consecutivos e que, ao entrar, em conflito, é comum o aprendiz apoiar-se em uma hipótese anterior a qual já domina.

A seguir, descreveremos cada um dos estágios da escritura infantil com suas respectivas fases e características, conforme sugerido por Moreira (2009):

a. Estágio de escrita icônica – primeiro estágio de escritura linguística. Caracteriza-se pela utilização de desenhos para representar algo para alguém. Na diferenciação de um simples rabisco de uma escrita, considera-se a intencionalidade

da representação explícita do objeto representado. Nesse estágio, os rabiscos conceptuais evoluem em precisão gradativa até atingir a figura-girino, principal marca da primeira fase desse tipo de escritura. Nesse estágio, ocorrem as seguintes fases:

a.1 Fase de escrita icônica rudimentar – neste momento, o aprendiz manifesta a intenção de representar objetos da realidade para alguém. A isto, Moreira (2009) denominou de “traçado conceptual”, cujo protótipo seria a figura-girino, marca mais significativa da fase, a qual marca o início da relação entre concepção e precisão. (GREIG, 2004 *apud* MOREIRA, 2009)

a.2 Fase de escrita icônica sistemática - neste período, o traçado do desenho tem como protótipo o desenho esquemático com a primazia mais pelo aspecto da precisão do que da concepção. As formas representativas desenhadas relacionam-se a alguém ou a alguma coisa e ganham maior precisão. Embora sempre haja a necessidade da interpretação do próprio autor de sua produção.

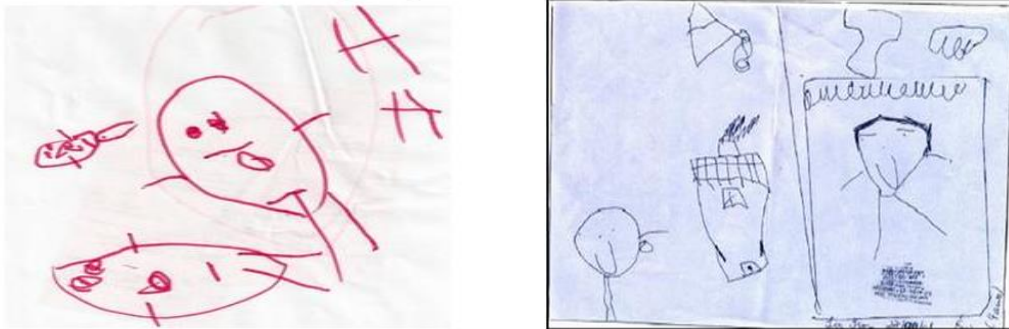
a.3 Fase de escrita icônico-gráfica – configura-se no momento em que a criança começa a dar conta do que o que se diz (concepção) não é representado pelo adulto através do desenho, mas através de um traçado que nada diz por si mesmo (dentro de sua concepção). Logo, o traçado sozinho não significa nada. Acredita-se que a criança faz uso de dois elementos diferentes para representar o que se diz (conceito), representado pelo desenho, e como se diz (neste caso, a fala), cuja representação se dá pelos rabiscos (os quais lhes servem de recurso para “interpretar” sua escrita).

A criança gradativamente passa a apontar os rabiscos para dizer o que escreveu. Ainda não se pode afirmar que ela já reconhece o caráter arbitrário da escrita, mas parece seguro assegurar que, ao apontá-los, ela dá indícios de entender que aqueles rabiscos remetem à fala, isto é, que não se tratam apenas de desenhos. Assim, é observado que precisão e concepção nos desenhos infantis não são tão simples. (MOREIRA, 2009)

Em muitas pesquisas (FERREIRO, 1985; ABAURRE, 2006; SMOLKA, 2012, CHARTIER, 1996; AZENHA, 1995), comprovaram-se que crianças pequenas já fazem algumas tentativas para escrever. Isso é demonstrado quando elas fazem uso de bolinhas ou rabiscos. Ao utilizarem essas formas de registros, talvez elas possam ter a intenção de relacionar um risco a cada palavra ou a cada sílaba que esteja pronunciando (ou que queira pronunciar), ou seja, ela pode estar usando um

sistema de escrita logográfica, no qual a representação de palavras é feita por caracteres individuais, ou um sistema de escrita silábico em que a representação de palavras é realizada através de caracteres isolados. (CAGLIARI, 1996). O uso do desenho como forma representativa é característica do estágio de escrita icônica. A seguir, exemplificaremos, nas figuras 7 e 8, amostras desse tipo de escrita.

Figura 7 - Amostras representativas de escrita icônica.



Fonte: Revista Nova Escola (2009)



Fonte: Ferreira (2014)

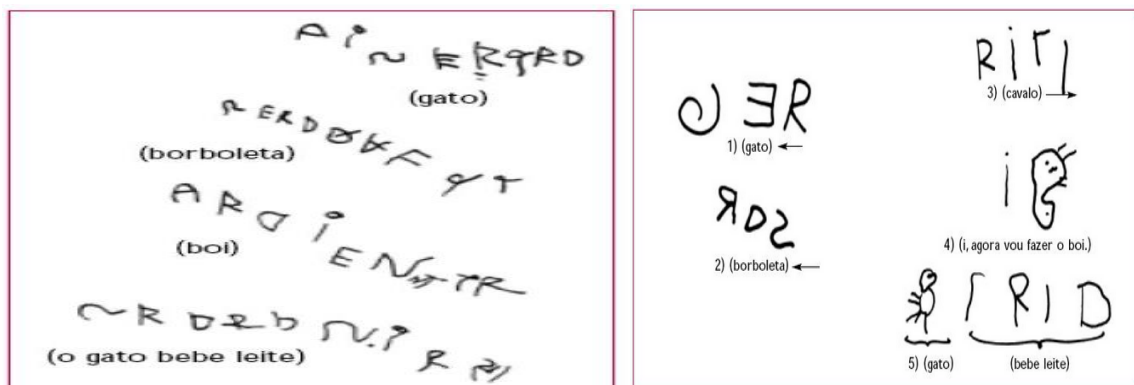
b. Estágio de escrita grafemática - Nesse estágio, o aluno atinge a percepção de que a escrita utilizada pelo adulto não tem como caractere fundamental o desenho, então, o aprendiz começa a fazer uso de traçados puros na tentativa de produzir escrituras. Nessa etapa, a criança já percebe o caráter arbitrário do sistema de escrita e tenta desvendá-lo “utilizando um sistema similar ao logográfico” (MOREIRA, 2009, p. 374), embora ainda não compreenda que a escrita representa partes da fala.

Inicialmente, os rabiscos podem apresentar formas retas, curvas ou arredondadas (a forma não interessa). Ao aprender o próprio nome, a criança passa a utilizar, em suas escrituras, as letras que o compõem, fazendo combinações que, aparentemente, não mantêm relação com a sonoridade. Ela também demonstra tentar compreender a relação entre a escrita e o nome que quer representar, além de fazer uso dos critérios quantitativos (quantidade mínima e máxima de grafemas que a criança considera necessária para que algo faça sentido) e qualitativos (variância e posição no uso dos grafemas, para que objetos diferentes sejam representadas por grafemas diferentes) (MOREIRA, 2009). Vejamos, a seguir, na figura 8, exemplos de escrituras grafemática.

Figura 8 - Amostras representativas de algumas escrituras grafemáticas.



Fonte: Ferreira (2009).



Fonte: Weisz (1999).

c. Estágio de escrita fonográfica – Nessa fase, a tentativa de escritura da palavra ultrapassa o estágio exclusivamente grafemático e a escrita passa a ser monitorada pela Subvocalização. Nela, identifica-se a presença de marcas esparsas de letras que representam alguns sons da palavra que se deseja grafar. Parece que a criança começa a manifestar o desejo de escrever o que fala, embora ainda não

tenha a compreensão do caráter linear da escrita. É certo que, nesse momento, haja, por parte do aprendiz, a percepção dos sons salientes e a tentativa de representação desses sons, embora essa representatividade não seja, necessariamente, na ordem em que ocorrem.

Em nosso trabalho diário em classe de alfabetização, percebemos que a partir da observação dos elementos consonantais e vocálicos, o aprendiz tenta corresponder sílabas orais com sílabas gráficas. Na maioria das vezes, eles escrevem somente alguns caracteres do molde silábico, ou seja, atribuindo uma letra a cada sílaba da palavra. Nesse momento, mesmo percebendo a quantidade de sílabas orais dos vocábulos a que são expostos, isto é, estabelecendo relações de sonoridade, alguns aprendizes não conseguem relacionar quais letras correspondem a uma determinada sílaba. Nesse caso, por exemplo, para uma palavra com três sílabas é comum que a criança atribua três letras aleatórias, como já haviam demonstrado Ferreiro e Teberosky (1985). De acordo com nossa experiência com discentes em processo de alfabetização, percebemos que as atribuições de caracteres aleatórios a um dado número de sílabas de uma palavra podem estar relacionadas à consolidação deficitária do alfabeto⁶.

Moreira (2009) subdivide o estágio da escrita fonográfica em seis fases de acordo com as características de cada uma. São elas:

c.1 Fase de escrita fonográfica difusa - Nesta fase, há o início da representação da saliência fônica, embora em ordem não convencional. Outras marcas que podem ser observadas nesse período são a primeira tentativa de relação entre pares, como primeiro som com a primeira letra, e a produção de escritas similares. Em um exemplo dado pela autora, uma criança com seis anos de idade, com o objetivo de representar graficamente as palavras “sábado”, “sapato” e “maestro”, escreveu: “**CAUBA-SÁBADO; CAO-SAPATO; MROT- MAESTRO**”. (MOREIRA, 2009, p. 376, grifos da autora).

c.2 Fase de escrita fonográfica pré-sistemática ou silábica rudimentar – No período correspondente a essa fase, as crianças já estabelecem uma relação entre as partes sonoras da palavra e sua escrita, indicam uma representação gráfica mais qualitativa, embora o critério silábico ainda não esteja

⁶ Denominamos “consolidação do alfabeto” o pleno reconhecimento dos caracteres do abecedário pelos alfabetizandos. Fonte: Acervo da própria pesquisadora.

estável, apresentando escrituras com excesso ou escassez de caracteres e com sensibilidade às sílabas orais. Essas características foram exemplificadas pela autora por meio da amostra de escrita de uma criança, a qual apresentou os seguintes registros para representar, respectivamente, as palavras “olho”, “televisão” e “parede”. Vejamos: “OEGUPEEDEDU–OLHO; TOATUROU–TELEVISÃO; PDE MNAU–PAREDE”. (MOREIRA, 2009, p. 376, grifos da autora).

c.3 Fase de escrita silábica sistemática – Essa fase representa o início da representação silábica. Nesse período, a criança faz uso do critério silábico, que se trata do primeiro aspecto que demonstra início de estabilização da escrita, embora ainda não tenha alcançado o nível de sistematicidade máxima. Antes de utilizar esse critério, a criança parece demonstrar certa sensibilidade à sílaba oral. Muitas pesquisas têm demonstrado isso, como as desenvolvidas por Moreira (2009) e Carvalho (2003). Um exemplo desse modelo de escritura pode ser analisado por meio da amostra de uma escrita infantil apresentada a seguir, em que a criança registrou “XASA-JACARÉ; MAS-MADRASTA; AET-TRISTEZA” (MOREIRA, 2009, p.377).

c.4 Fase de escrita transitória – Nessa fase, que diz respeito à percepção da representação sonora com escritura híbrida (ora silábica, ora alfabética), a criança demonstra a descoberta de uma maneira estável de escrever partes da fala, ou seja, de escrever sílabas. No período referente à fase de escrita transitória, o aprendiz já elabora um sistema próprio de escrita, mas não idiossincrático. Ele utiliza um caractere para representar cada sílaba que compõe a palavra que deseja grafar. Muitas vezes, os caracteres atribuídos à sílaba representada não mantêm relação com ela. Além disso, outras particularidades são perceptíveis, como a compreensão de que a estratégia de escrita que se utiliza para escrever pode gerar palavras idênticas. Como exemplificações, temos: AEU–CABELO; AEU–CARTEIRO (MOREIRA, 2009). Outras observações relacionadas a essa fase revelaram que os aprendizes desenvolvem a sensibilidade para percepção do conteúdo que compõe o molde silábico, que eles representam parcialmente os fonemas (fonemas salientes) e que analisam sistematicamente a relação entre escrita e oralidade antes de produzirem escrituras.

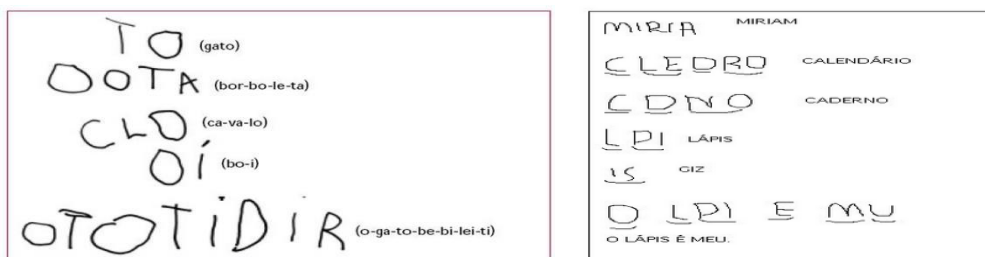
c.5 Fase de escrita alfabética pré-sistemática - Esta é a fase em que se instaura a consciência alfabética bem marcada. Apesar de o aprendiz reconhecer o caráter fonográfico sistemático da escrita, percebe que uma letra não representa

mais um som (sílabas), assim, entra em conflito acerca de que segmento sonoro deva utilizar. O surgimento desse fenômeno pode ser motivado por reflexões linguísticas estruturais, provocada pela percepção de elementos linguísticos antes despercebidos. Esse é o caso de fonemas que ocorrem fechando sílabas, por exemplo, /S/ ou /L/, ou de fonemas muito próximos do ponto de vista articulatório. Como ilustração desse tipo de escrita, temos o seguinte exemplo, representado por uma criança com seis anos: ASGOLA- ARGOLA; CULULU-CURURU. (MOREIRA, 2009, p.379)

c.6 A fase de escrita alfabética sistemática – Ao chegar nesta fase, considera-se que o aprendiz esteja alfabetizado, mas não letrado. Uma característica marcante desse período é a presença de representações alfabéticas inequívocas, mesmo com marcas de oralidade. Aqui, excluem-se os equívocos envolvendo regras ortográficas.

A explicação mais satisfatória para isso é que alguns fonemas são próximos do ponto de vista articulatório. Um som (sílabas), do ponto de vista ortográfico, pode ser representado de várias maneiras. A exemplificação desse tipo de escrita foi descrita por Moreira (2009) por meio desta amostra: MILAGRI – MILAGRE; TRISTESA–TRISTEZA; PRARTICO–PLÁSTICO; JACAREIS JACARÉ (MOREIRA, 2009). A seguir, na figura 9, podemos analisar algumas amostras representativas de escrituras fonográficas.

Figura 9 - Amostras representativas de escrituras fonográficas



Fonte: Weisz (1999); Aguiar (2012)

d. Escrita ortográfica – Esta é a última fase evolutiva da escrita. É a fase em que há a ruptura do caráter sistemático da escrita, é o momento em que passa a conviver conscientemente com os elementos que compõem a língua (fonemas, regras ortográficas, uso social da língua etc), é o período do encontro com o imprevisto, com o assistemático e com o arbitrário. (MOREIRA, 2009)

Nesse período, acontece a superação dos conflitos de estágios anteriores. É o momento em que a criança demonstra dificuldade na compreensão do caráter ortográfico da escrita, pelo fato desse período representar “a ruptura com o sistemático, com uma hipótese fundada na relação dos elementos discretos perceptíveis” (MOREIRA, 2009. p. 380).

Nesse estágio, os aprendizes passam a lidar com o imprevisto, com o caráter arbitrário e assistemático do sistema linguístico, além de suas convencionalidades sociais. Nesse instante, as marcas ortográficas de escrita são mais acentuadas, embora, algumas delas sejam “encontradas em momentos esparsos do percurso evolutivo” (MOREIRA, 2009, p. 380). De acordo com Moreira (2009), algumas dificuldades e marcas ortográficas podem ter sido cristalizadas, memorizadas ou aprendidas globalmente, como é o caso dos nomes de pessoas, ou podem ter sido aprendidas por serem frequentemente visualizadas ou por serem utilizadas graficamente com regularidade.

Ainda consoante Moreira (2009), a pesquisadora encerra suas explanações sobre a escritura infantil sem se deter na complexidade das produções ortográficas. Já que, nesse período, as crianças se deparam com as diferenças marcantes entre o sistema fônico e o sistema gráfico. Adiante, trataremos desse assunto, mas, antes, veremos, na figura 10, a exemplificação de uma escritura ortográfica.

Figura 10 - Amostra representativa de escritura ortográfica.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Como discutimos ao longo dessa seção, as crianças, durante seu percurso de apropriação da língua escrita, fazem uso de várias estratégias de escrituras. Dependendo do contexto linguístico, da maturidade, do grau de

letramento etc., a produção gráfica do aluno pode variar de uma estratégia menos elaborada a uma mais elaborada e vice-versa.

Os dois estudos que tratamos anteriormente apresentam características bem definidas no que diz respeito às produções gráficas infantis.

A seguir, na seção 2.4, discutiremos a relação entre os estágios de escritura (MOREIRA, 2009) e os níveis psicogenéticos de escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985).

2.4 A RELAÇÃO ENTRE OS ESTÁGIOS LINGUÍSTICOS DE ESCRITURA INFANTIL E OS NÍVEIS PSICOGENÉTICOS DE ESCRITA

Nesta seção, faremos a relação entre os níveis psicogenéticos para aquisição da língua escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985) com os estágios das estratégias linguísticas de escritura (MOREIRA, 2009). Achamos pertinente essa discussão pelo fato de os sujeitos da nossa amostra terem sido avaliados em suas escritas, pelos pressupostos da Psicogênese da Língua Escrita.

Por serem pesquisas que tratam do mesmo assunto sobre diferentes perspectivas teóricas, resolvemos relacioná-las discutindo alguns pontos que julgamos relevantes.

Primeiramente, Ferreiro e Teberosky (1985) apontaram cinco níveis, os quais estão permeados por hipóteses sobre o pensamento infantil acerca do sistema alfabético. Já Moreira (2009) defende a existência de estágios seguidos por fases. Notadamente essas duas pesquisas estão em conformidade com o desenvolvimento das escritas infantis.

A seguir, no quadro 1, relacionaremos esses dois estudos demonstrando as características de cada um deles.

Quadro 1 – Comparativo das características dos níveis psicogenéticos de escrita e dos estágios das estratégias de escrituras.

(continua)

Níveis de escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985)	Estágios de escrituras (MOREIRA, 2009)
<p>Nível I</p> <p>Escrever é a reprodução de traços típicos da escrita identificados como forma básica de escrita. <i>Escrita de imprensa</i> - grafismos separados entre si, compostos por linhas curvas e retas ou de combinações entre ambas; <i>escrita cursiva</i> - grafismos ligados entre si com uma linha ondulada como forma de base, na qual se inserem curvas fechadas ou semifechadas.</p> <p>A escrita não funciona como veículo de transmissão, e cada criança interpreta sua própria escrita.</p>	<p>Estágio Icônico</p> <p>Utilização de desenhos para representar a realidade (algo ou alguém);</p> <p>Evolução dos rabiscos conceptuais em precisão gradativa até atingir a figura-girino;</p> <p>Surgimento do desenho esquemático;</p> <p>Início da percepção das letras como algo que representa o que o adulto fala;</p> <p>Uso de desenho para representação do conceito e de rabiscos para representar a fala.</p>
<p>Nível II</p> <p>Pensamento de que, para poder ler coisas diferentes (isto é, atribuir significados diferentes), deve haver uma diferença objetiva na escrita;</p> <p>As formas dos grafismos estão mais definidas, mais próximas das letras;</p> <p>Desenvolvimento das hipóteses da quantidade mínima e da variedade de grafismos para escrever.</p>	<p>Estágio grafemático</p> <p>Percepção de que a escrita utilizada pelo adulto não tem como caractere fundamental o desenho;</p> <p>Começo do uso de traçados puros nas suas tentativas de escritura;</p> <p>Percepção do caráter arbitrário do sistema de escrita e utilização de um sistema logográfico ou linear;</p> <p>Ausência de compreensão de que a escrita representa a fala;</p> <p>Uso de rabiscos os quais podem ter formas retas, curvas ou arredondadas;</p> <p>Utilização combinadas das letras do nome próprio, sem relação aparente com o som;</p> <p>Tentativas de compreender a relação entre a escrita e o nome que se quer representar;</p> <p>Utilização dos critérios quantitativos e qualitativos nas produções gráficas.</p>

Quadro 1 – Comparativo das características dos níveis psicogenéticos de escrita e dos estágios das estratégias de escrituras.

(continuação)

Níveis de escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985)	Estágios de escrituras (MOREIRA, 2009)
<p>Nível III</p> <p>Surgimento da hipótese silábica;</p> <p>Tentativa de atribuir valor sonoro a cada uma das letras que compõe uma escrita.</p> <p>Pensamento de que cada letra vale por uma sílaba;</p> <p>Superação da etapa de uma correspondência global entre a forma escrita e expressão oral atribuída;</p> <p>Desenvolvimento da correspondência entre partes do texto (cada letra) e partes da expressão oral (recorte silábico do nome);</p> <p>Compreensão e tentativa de representar partes sonoras da fala; Tentativas de representação de sílabas com ou sem valor sonoro.</p> <p>Nível IV</p> <p>Abandono da hipótese silábica;</p> <p>Análise mais reflexiva, além da sílaba;</p> <p>Conflito entre a hipótese silábica e a exigência da quantidade mínima de grafias;</p> <p>Conflito entre as formas gráficas que o meio impõe e a leitura dessas formas considerando a hipótese silábica.</p>	<p>Estágio fonográfico</p> <p>Tentativa de escrever palavras que ultrapassam o estágio exclusivamente grafemático;</p> <p>Subvocalização para monitorar o que está escrevendo;</p> <p>Percepção e representação dos sons salientes, embora não sejam grafados na ordem em que ocorrem;</p> <p>Marcas esparsas de letras que representam alguns sons da palavra-foco;</p> <p>Expressão do desejo de escrever o que se fala;</p> <p>Ausência de compreensão do caráter linear da escrita;</p> <p>Elaboração de um sistema próprio de escrita, mas não idiossincrático;</p> <p>Utilização de um caractere, o qual condiz com a a palavra foco, para cada sílaba que compõe a palavra;</p> <p>Percepção de palavras escritas do mesmo modo;</p> <p>Desenvolvimento da sensibilidade para percepção do conteúdo que compõe o molde silábico; análise mais sistemática da relação entre escrita e oralidade;</p> <p>Percepção e representação de alguns fonemas salientes, enquanto as demais sílabas continuam sendo escritas silabicamente; reconhecimento do caráter fonográfico sistemático da escrita: quando uma letra não representa mais um som.</p> <p>Desenvolvimento da capacidade de ler e de escrever palavras sem ajuda de outra pessoa;</p> <p>Inicialização da leitura e escrita autônomas;</p>

Quadro 1 – Comparativo das características dos níveis psicogenéticos de escrita e dos estágios das estratégias de escrituras.

(conclusão)

Níveis de escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985)	Estágios de escrituras (MOREIRA, 2009)
<p>Nível V Utilização da escrita alfabética; Compreensão de que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba; Realização sistemática de análises sonoras dos fonemas das palavras que serão escritas. Presença do conflito ortográfico.</p>	<p>Estágio fonográfico Consciência alfabética bem marcada; Presença de conflitos quanto ao segmento sonoro que está representado e sua letra correspondente (conflitos motivados por reflexões estruturais devido ao foco no molde silábico); Conflitos sobre a escolha de que letra usar, provocados pela proximidade dos fonemas do ponto de vista articulatório; Ausência de representação sistemática máxima dos segmentos sonoros; Representação gráfica mais fidedigna e sistemática.</p>
<p>Ferreiro e Teberosky (2009) não trataram do nível ortográfico.</p>	<p>Estágio ortográfico Ruptura com o caráter sistemático da escrita, com uma hipótese fundada na relação dos elementos discretos perceptíveis; Contato com o imprevisto, o assistemático, o arbitrário; A língua entra na esfera social.</p>

Fonte: Ferreiro e Teberosky (1985); Moreira (2009).

Analisando o quadro comparativo dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1985) e de Moreira (2009), percebemos que não há muitas diferenças no percurso evolutivo das escrituras infantis. Porém, há algumas divergências quanto à delimitação dos períodos em que os fenômenos acontecem. Isso não causa prejuízo à compreensão das características do fenômeno em discussão.

Encontramos também, nas pesquisas em discussão, outros pontos divergentes, entre os quais destacamos a relação entre fala e escrita. Na visão de Moreira (2009), essa relação é acionada em períodos anteriores ao estágio fonográfico, enquanto Ferreiro e Teberosky (1985) afirmam ocorrer quando o aprendiz desenvolve a hipótese silábica.

Observamos, no entanto, que ambas as pesquisas têm muitos pontos de contato, como a utilização de desenhos para representação do que se quer dizer; a seleção de uma quantidade mínima e de uma certa variedade de caracteres para a escrita de palavras; a atribuição de um valor sonoro à sílaba quando se dá a percepção global; o foco no molde silábico em alguns momentos do ciclo evolutivo; a presença de conflitos de ordem estrutural e ortográfica etc.

Em nossa visão, com base em anos de docência lecionando com crianças em processo de alfabetização, percebemos que os aprendizes passam a entender a fala como algo representável graficamente no momento em que começam a subvocalizar conscientemente os vocábulos. Ao fazerem isso, eles, primeiramente, contam as sílabas e tentam relacioná-las a uma produção gráfica por meio da relação grafofônica direta. Contudo, na maioria das vezes, só conseguem perceber e grafar os sons salientes, como o primeiro e o último som ou ambos, ou os sons de uma das letras que compõem uma certa sílaba (não importando a posição dessas letras na sílaba). Em nossa amostra, observamos algumas dessas ocorrências nas produções da palavra “barriga”, escrita como <lov~~ia~~>; <balihh>; <afouvsva>, e da palavra “cotovelo”, escrita como <ovuxomo>.

Outras vezes, os aprendizes só percebem a sílaba e, não sabendo como grafá-la, atribuem letras aleatórias para preenchimento do molde silábico com ou sem similaridade sonora. Ademais, apoiando-se numa atribuição quantitativa e qualitativa, os aprendizes podem ainda atribuir uma letra para cada sílaba, de modo que as letras atribuídas possam ter ou não relação com uma palavra alvo. Uma exemplificação disso foi observada em algumas produções da nossa amostra, nas quais os números de letras correspondiam à quantidade de sílabas das palavras. Vejamos, a seguir, as escritas dos vocábulos “docinho”, como <oru>; “barriga”, como <laliga> e <aia>; “perna”, como <lala>; e “Mariana”, como <aia>.

Uma questão que observamos nos alunos com os quais trabalhamos é que, muitas vezes, o que julgamos como conflitos na escolha da letra por parte do escritor, trata-se, na verdade, da consolidação deficitária do alfabeto. Em alguns casos, o aluno percebe a sílaba em sua completude, mas não consegue escrevê-la pelo fato de não discriminar com segurança as letras que a compõem.

Outro fato interessante diz respeito aos desenhos, quando deixam de ser elementos representativos da escrita. Observamos, em nossos alunos, que, ao abandonarem os desenhos com formas de escritas, esses ganham *status* de formas

ilustrativas lúdicas, ou seja, passam a ser utilizados para ilustrar texto ou palavras. Para as crianças, num segundo momento aquisitivo da escrita, quando os desenhos não são mais formas exclusivas de representação gráfica, eles passam a ser vistos, por elas, como elementos que servem para ilustrar a fala que foi grafada.

Percebemos, nesses dois estudos em que nos debruçamos, a ausência de profundidade nas questões ortográficas. Sugerimos, então, que esse assunto possa ser abordado em estudos futuros, visto que ainda não sabemos sobre o funcionamento da compreensão dos alfabetizandos a respeito das questões de ortografia quando chegam ao estágio puramente ortográfico.

A seguir, na seção 2.5, discutiremos sobre as diferenças marcantes entre o sistema fônico e o sistema gráfico. Essa discussão é pertinente pelo fato de os aprendizes, ao elaborarem suas estratégias de escrituras, depararem-se com as divergências entre o sistema fônico e o sistema gráfico, que são algumas das fontes de muitos conflitos.

2.5 A ESCRITURA INFANTIL E AS DIFERENÇAS MARCANTES ENTRE O SISTEMA FÔNICO E O SISTEMA GRÁFICO

Em geral, aprender uma língua escrita exige a compreensão dos diversos fatores que a compõem. A fonologia é uma das interfaces linguísticas que merece ser considerada nesse momento, já que as diferenças entre o sistema fônico e o sistema gráfico são visivelmente percebidas durante as representações linguísticas de escrituras infantis. Porém esse assunto é pouco discutido no meio pedagógico, fato que nos levou a abordá-lo em nossa pesquisa.

Desde a alfabetização, o aprendiz precisa lidar com a assimilação das diferenças específicas da camada fônica da língua, observando as variantes linguísticas e as diferenças entre esses dois sistemas. Um estudo que tratou desse assunto foi o de Simões (2006). Nele, há a análise de uma produção textual espontânea de um aprendiz com sete anos de idade que utilizava uma estratégia de escritura ortográfica. A seguir, no quadro 2, apresentamos essa escritura e, em seguida, sua análise.

Quadro 2 - Amostra representativa da escrita espontânea de um texto infantil.

O sapo vai a o ispaso || lá ele ve o sol i posa ni um planeta chamado Marte|| ele ve um mostro || ele fala socoro || o vucao comeco a sai lava || o mostro soo too o sapo || o sapo foi para o fogete || quando ele chegou na terra ele foi ce soldado. (grifos e marcação da pauta sonora da autora)

Fonte: Simões (2006)

Simões (2006), ao analisar a escrita desse texto considerou a fonologia da língua portuguesa, sob três fatos dedutíveis ao raciocínio linguístico no ato da escritura: a *escrita fonética*, a *regularização sistêmica* e a *instabilidade gráfica*.

No que tange à *escrita fonética*, constatou-se que a criança tentou reproduzir, na escrita, a fala e, por isso, ela grafou as alterações de pronúncia oriundas da variação linguística. Um aspecto que ratifica isso, na amostra acima, é a troca gráfica da letra <e> por <i>, em final de palavra. Esse episódio é explicado por Simões (2006) como desconhecimento das normas ortográficas por parte do aprendiz.

A percepção do ditongo foi outro aspecto observado por essa autora. Quando fez a análise dos registros gráficos das palavras “pousa” e “soltou”, percebeu a ocorrência da perda do índice vocálico no ditongo [ow], registrando-se [posa]. Isso caracteriza uma *monotongação*⁷, que é tida como simplificador da estrutura silábica numa tentativa de resgate ao padrão silábico CV (consoante + vogal), “*eleito pelos métodos para início do letramento, após o domínio das vogais.*” (Simões, 2006, p.51).

Além disso, Simões ponderou que a perda do ditongo [ow], no fechamento ou na abertura da vogal de base, pode ocorrer sem prejudicar a significação.

Já na palavra “soltou”, escrita como <soo too>, houve, por parte da criança, a captação da diferença fonético-fonológica na marcação da duração sonora. Porém, na escrita dessa palavra, a redução do ditongo provocou prejuízo semântico, e, para não perder o sentido, o aprendiz entendeu ser necessário fazer a marcação sistêmica da sílaba. (SIMÕES, 2006)

⁷ Simplificação de ditongos românicos por assimilação total da semivogal à base. (SILVA NETO, 1977 *apud* SIMÕES, 2006)

Já no que diz respeito à *regularização sistêmica*, Simões (2006) traz à baila a *complementação preposicional*, mesmo que o elemento preposicionado grafado se apresente separado na frase, como em <vai a o ispaso> (grifos da autora). Neste caso, isso se trata de uma captação intuitiva por parte da criança e parece ser fruto da observação apurada dos sintagmas nominais, considerando que as primeiras escritas infantis são do tipo “o gato pegou a bola” (Simões, 2006, p. 52).

A nasalidade, por ser um fato complexo, não foi percebida na escritura analisada, pois, de acordo com a pesquisadora, embora houvesse a percepção da nasalidade, o escritor desconhecia a marcação gráfica por meio do til ou do travador consonântico, e, portanto, não marcou esse fenômeno na sua produção. Como exemplos ilustrativos, temos os registros das palavras <vucau> para “vulcão”; <quado> para “quando”; e <mostro> para “monstro”.

O fenômeno da identificação do fonema em contextos distintivos foi um fato evidente observado na produção do texto, nos grupos de vocábulos “sapo”, “espaço”, “socorro” E “sol(tou)”⁸. Produzidos, respectivamente, como <ssapo>, <ispaso>, <socorro>, <soo> (grifos da autora). Isso demonstrou que o escritor já conseguia distinguir o fonema /s/ em dois contextos e atribuir a possível representação gráfica convencional.

No português brasileiro, é comum os aprendizes apresentarem dificuldades ortográficas em relação ao som do grafema S, fato recorrente em muitas produções infantis. Deduz-se que esse fenômeno esteja associado às possíveis representações gráficas que podem ser atribuídas à sonoridade desse grafema. Por exemplo, o aprendiz pode utilizar qualquer uma das seguintes letras para representar graficamente o fonema do /s/: <ch>, <ss>; <sc>; <sç>; <x>; <xc>; <c>, <ç>. Como ilustração, temos, para a palavra “começo”, o registro gráfico de <começo>; e, para o vocábulo “ser”, temos a representação <ce>(grifos da autora). Nessas grafias, percebemos que o fonema /s/ foi representado graficamente por <c>. Sugerimos que, ao deparar-se com irregularidades ortográficas dessa natureza, os aprendizes recorram a alguns meios para resolverem suas dúvidas, como as correspondências fonológicas biunívocas, o amparo em formas gráficas visuais frequentes, as consultas a adultos etc.

⁸ “sol” se refere à primeira sílaba da palavra “soltou”.

Sobre a representação gráfica do dígrafo, é analisada a grafia da palavra “foguete”, a qual foi escrita como <fogete>. Mesmo havendo, nesse caso, a percepção oral, o aprendiz ainda não soube como grafá-la. Como pondera Simões (2006), “(...) é possível concluir o predomínio das formas orais sobre as formas escritas.” (p. 54).

Quanto à *instabilidade gráfica*, ela foi exemplificada por meio da representação dos vocábulos “socorro”, “terra”, “espaço”, “começo” e “ser”, os quais foram registrados, pelo aprendiz, da seguinte forma: <socoro> - <terra> / <ispaso> - <começo> – <ce> (grifos da autora). Nesses exemplos, percebe-se a ocorrência da imprecisão gráfica dos elementos conhecidos sobre os desconhecidos. É provável que, nesse bloco de palavras, “terra” seja um vocábulo visualmente familiar ao aprendiz, fato que o levou a sua escrita correta. O esperado era que escrevesse <tera>, assim como fez com a palavra “socorro”, que foi grafada como <socoro>. Quanto aos demais vocábulos, por não serem graficamente familiares, foi mais confortável escrevê-los baseando-se num plano fonológico, numa espécie de correspondência biunívoca. (SIMÕES, 2006)

Enfim, há evidência, nas primeiras produções de escritas infantis conscientes, do apoio em estratégias fonológicas, fenômeno que tem levado muitos pesquisadores a investigarem sobre a importância da Fonologia para o processo da aquisição de escrituras infantis, bem como para a elaboração de tarefas didáticas que estejam relacionadas a essa área do conhecimento. Entre as atividades didáticas, estão as de análise fonológica, as quais compreendem aquelas direcionadas ao desenvolvimento da consciência fonológica e ao desenvolvimento das relações grafofônicas. Porém esse campo ainda apresenta tímidas discussões, fato que nos leva, em nossa pesquisa, a comentar sobre esses tipos de atividades didáticas e sua importância para o aperfeiçoamento das estratégias linguísticas de escrituras infantis durante a alfabetização. A seguir, na seção 2.6, discutimos sobre esse assunto.

2.6 AS ATIVIDADES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS DE ANÁLISE FONOLÓGICA

As atividades de análise fonológica são aquelas destinadas à manipulação da sonoridade linguística para o entendimento de sua fonologia, bem como de suas relações grafofônicas. Para compreendermos a que fins se destinam

tais atividades, é importante que entendamos as habilidades envolvidas na chamada “consciência fonológica” (doravante CF). Assim, antes de abordarmos as atividades anteriormente mencionadas, iremos discutir um pouco sobre a CF.

Essa discussão se faz pertinente pelo fato de vários estudos denunciarem a importância da CF no período da alfabetização (SOARES, 2011; GUEDES; GOMES, 2010; LAMPRECHT, 2009; SANTOS, 2009; SANTOS; LAMPRECHT, 2008; MORAIS, 2009; MORAES; LEITE, 2005; FREITAS, 2004; CARVALHO, 2003; CARDOSO-MARTINS, 1996, CAPOVILA; CAPOVILA, 2000; 1998; MORAIS, 1994). Já sabemos que o sistema de escrita alfabético não é um código, como acreditavam os professores que alfabetizavam utilizando somente um método, mas uma notação com um conjunto de arranjos fonológicos e gráficos os quais não têm correspondência biunívoca. Nesse processo, a CF é um requisito que merece atenção pelo fato de o seu desenvolvimento contribuir para alfabetização.

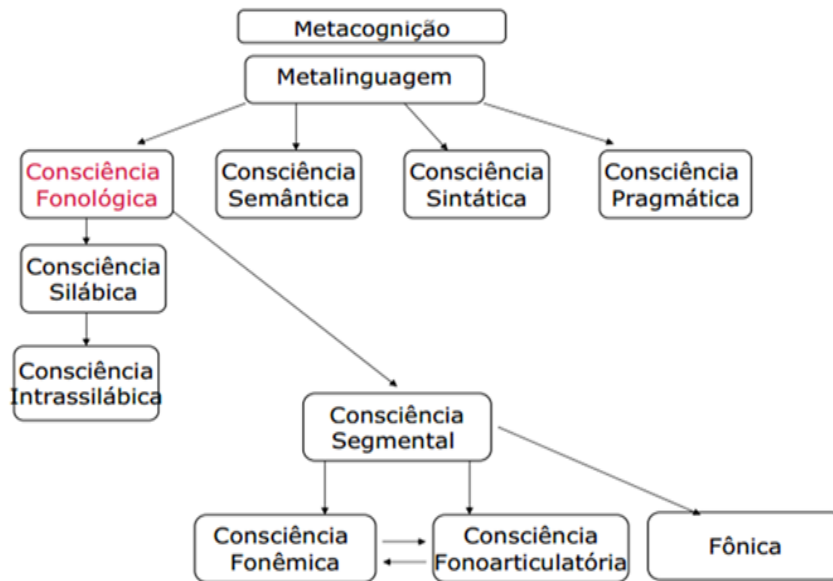
Durante a aprendizagem da leitura e da escrita, é necessário que os alunos detenham, em algum momento, sua atenção na fala. Já que ela é um elemento primordial no processo de aprendizagem. Ao chegarem à escola, os discentes já apresentam domínio de uma variedade ilimitada de sons, os quais fazem parte da fonologia de sua língua materna. É certo que esses falantes memorizam formas linguísticas a partir de suas *interações sociais* (VYGOTSKY, 1988), ainda que não tenham consciência sobre isso. Sabemos que são nessas interações que os sujeitos trocam experiências, reformulam saberes e consolidam a língua.

Sobre a CF, Poersh (1998) nos mostra que se trata de certa consciência linguística que se desenvolve gradualmente, a partir de um *continuum*, evoluindo da *sensibilidade à consciência plena* das estruturas fonológicas da língua. Na primeira, o aprendiz ainda não adquiriu habilidades de reflexão sobre as unidades sonoras da língua e, na segunda, o educando já demonstra habilidades de reflexão e de manipulação conscientes sobre as diferentes unidades linguísticas (rimas, aliterações, sílabas e fonemas).

Santos e Lamprecht (2008), ao modificarem o esquema original de Rueda (1995), demonstraram que a CF é um componente integrante da metalinguagem, que envolve, por sua vez, as consciências silábica e intrassilábica, e, também, a consciência segmental, a qual se associa à consciência fonêmica, à fonoarticulatória e à fônica. Esses autores apresentaram um esquema que

demonstra essa relação. A seguir, na figura 11, reproduzimos o mencionado esquema. Vejamos:

Figura 11 - Componentes da consciência fonológica.



Fonte: Santos e Lamprecht (2008).

No esquema acima, é demonstrado que a metalinguagem se subdivide em consciência fonológica, semântica, sintática e pragmática. A CF abriga as consciências silábica e segmental. A primeira envolve a consciência intrassilábica, enquanto a segunda se constitui pelas consciências fonêmica, fonoarticulatória e fônica.

Destacamos que, a partir do surgimento e do aprofundamento da CF, o aprendiz desenvolve a habilidade de manipular, conscientemente, sílabas, elementos intrassilábicos (rima e aliterações) e fonemas, pois, como afirma Carvalho (2003),

[...] a consciência fonológica pode ser vista como a capacidade para representar conscientemente unidades ou propriedades fonológicas, ou ainda, como preferimos, a habilidade de refletir sobre as unidades fonológicas, lançando mão de uma sensibilidade fonológica ou de uma consciência fonológica plena. (CARVALHO, 2003, p.46)

Partindo do que afirma Carvalho (2003), podemos afirmar que, quando o desenvolvimento fonológico da criança ainda se encontra no nível da *sensibilidade fonológica*, ela ainda não desenvolveu a capacidade de refletir metalinguisticamente sobre os sons da fala. Dessa maneira, durante as primeiras atividades de

manipulação com sons da língua, utilizando tarefas envolvendo a identificação de rimas, é comum os alunos recorrerem ao campo semântico para resolverem essas situações linguísticas. (CARVALHO, 2003) Um exemplo disso é que, ao indagar às crianças que “*palavras combinam com a palavra ‘mamão’?*”, é provável que respondam “*laranja, abacaxi, manga, banana.*” (BRASIL, 2009, p.60).

Já quanto ao desenvolvimento da *consciência fonológica plena*, admitimos que ele é bem mais lento do que o da sensibilidade fonológica. Porém, quando a consciência fonológica é alcançada pelos sujeitos, eles se tornam hábeis em manipular os sons da língua conscientemente, pois ela se situa no nível mais elevado do processo de conscientização, possibilitando ao aprendiz a reflexão e a manipulação linguística. (CARVALHO, 2003). Com a consciência fonológica plena operando, a criança não somente identifica similaridades sonoras em rimas, sílabas e fonemas, mas também desenvolve a habilidade de refletir metalinguisticamente sobre essas unidades.

Em investigação comparativa sobre a percepção de algumas unidades linguísticas (rimas; sílabas inicial, medial e final; fonemas inicial e final) com crianças matriculadas no antigo jardim de infância, na alfabetização e na 1ª série (respectivamente nos níveis IV e V do ensino infantil; no primeiro e no segundo ano do ensino fundamental), em duas escolas de Fortaleza, uma pública e outra particular, com alunos de famílias com diferentes níveis socioescolares, Carvalho (2003) propôs tarefas de identificação de similares sonoras para verificação de suas habilidades fonológicas com relação àquelas unidades linguísticas, tanto no nível da sensibilidade fonológica quanto no nível da consciência fonológica plena.

Durante as testagens, foram apresentados às crianças estímulos linguístico-visuais (desenhos) e verbo-orais (sequências de palavras), a fim de que, através da verbalização, os alunos atribuíssem-lhes nomes, discriminassem-lhes os sons e justificassem suas respostas. A posteriori, para nomeação dessas figuras, convidou-se os sujeitos investigados a identificarem as unidades linguísticas dependendo do foco investigativo (rimas; sílabas - inicial, medial e final; fonemas – inicial e final) e, a partir disso, traçou-se um perfil em relação à consciência fonológica dos sujeitos. A respeito do material coletado, é importante salientar que a capacidade para percepção da sílaba parece ser algo natural aos aprendizes, ou seja, ela é natural no sentido de que seu surgimento e seu desenvolvimento

independentem do letramento alfabético, no entanto, essa percepção pode ser alavancada por esse letramento. (CARVALHO, 2003).

Sobre o desenvolvimento das habilidades fonológicas por meio de diferentes tarefas, como a de segmentação da língua em palavras, sílabas, fonemas e a de identificação de rimas, Capovilla (2000; 1998) defende que as unidades linguísticas devem ser analisadas explicitamente, pois esse tipo de treinamento é pré-requisito para a obtenção de melhor êxito na aprendizagem da leitura e da escrita durante o estágio inicial.

Com relação às atividades de análise fonológica, apresentadas pelo material didático adotado para alfabetização dos sujeitos desta pesquisa, observamos que algumas delas se relacionavam mais ao desenvolvimento das relações grafofônicas do que com o desenvolvimento da CF. Porém, no trabalho diário com as crianças em estudo, sugerimos tarefas voltadas ao treino fonológico, bem como aplicamos outras atividades didáticas voltadas ao desenvolvimento das relações grafofônicas que estavam relacionadas com as estratégias de escrita dos alunos.

Em nossa vivência pedagógica com as atividades de análise fonológica, partimos, inicialmente, da manipulação fonológica, fazendo uso também de atividades para o desenvolvimento das relações grafofônicas. A seguir, na figura 12, exemplificamos uma atividade de análise fonológica, na qual exploramos as similaridades entre as sílabas orais dos nomes. Já na figura 13, demonstramos uma atividade para o desenvolvimento de relações grafofônicas. Salientamos que tais atividades foram trabalhadas em sala de aula.

Figura 12 – Atividade de análise fonológica para exploração de similaridades sonoras.



















Fonte: Acervo da própria pesquisadora.

Figura 13 - Atividade sugerida para o desenvolvimento das relações grafofônicas.

Aluno (a): _____ Série: _____
 Professor (a): _____ Data: ____/____/____

ESCREVA O NOME DOS ANIMAIS

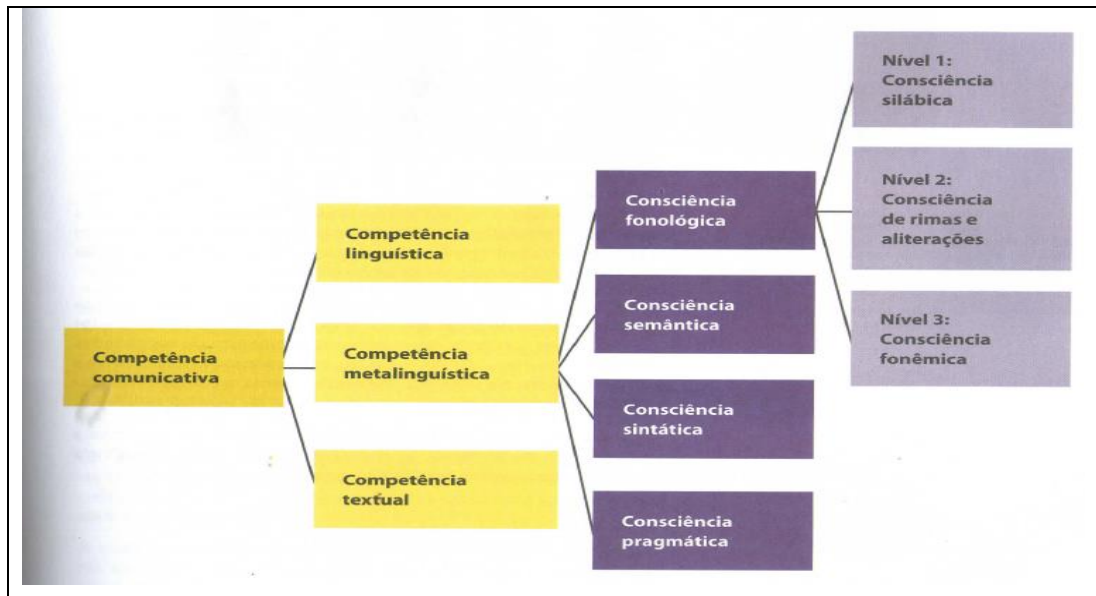
Beijinhos!

Fonte: Acervo da própria pesquisadora.

Ilha e Lara (2011) haviam sugerido que, na aplicação de atividades de análise fonológica, primeiramente, deve-se manipular as atividades direcionadas ao desenvolvimento da consciência fonológica, para, *a posteriori*, aplicar-se outras atividades didáticas.

Antes de apresentarem atividades pedagógicas que julgam adequadas ao desenvolvimento da CF, Piccoli e Camini (2012, p.101) defendem que o processo de alfabetização está relacionado ao desenvolvimento de habilidades de raciocínio sobre a língua, as quais devem ser articuladas na leitura e na escrita. Essas autoras esquematizaram, em um organograma, que pode ser analisado na figura 14, os conhecimentos que interessam à escola desenvolver a respeito da competência comunicativa com objetivo de promover o pleno desenvolvimento linguístico dos aprendizes.

Figura 14 - Esquema sobre abrangência da competência comunicativa.



Fonte: Piccoli e Camini (2012)

Com base nessa esquematização, as autoras citadas demonstram que a *competência comunicativa* abrange a competência linguística, a *metalinguística* e a *textual*. Entre essas competências, Piccoli e Camini (2012) destacam a competência metalinguística, a qual está constituída pelas consciências *fonológica*, *semântica*, *sintática* e *pragmática*. Elas ainda subdividem a consciência fonológica por níveis, a saber: 1- consciência silábica; 2- consciência de rimas e aliteração; e 3- consciência fonêmica. Baseadas nesse conhecimento, sugerem algumas atividades as quais podem auxiliar no desenvolvimento da competência metalinguística durante a alfabetização.

Delimitamo-nos na apresentação das atividades direcionadas ao desenvolvimento da consciência fonológica, as quais, em Piccoli e Camini (2012), estão mais associadas às relações grafofônicas. Entre essas tarefas, as autoras exemplificaram aquelas relacionadas ao desenvolvimento da consciência silábica (PICCOLI; CAMINI, 2012, p. 105-108), representadas no Anexo A; da consciência de rimas e aliterações (PICCOLI; CAMINI; 2012, p. 109-110), representadas no Anexo B, e da consciência fonêmica (PICCOLI; CAMINI, 2012, p. 112-113), representadas no Anexo C.

Já com relação ao nosso trabalho pedagógico, tivemos que fazer adequações em algumas atividades sugeridas pelo manual didático que utilizamos,

para que elas pudessem não só contemplar o desenvolvimento das relações grafofônicas, como promover o desenvolvimento da consciência fonológica.

Isso se fez necessário porque, ao analisarmos o material que utilizamos, o Caderno de Atividades da Proposta Alfabetizar Letrando (SIMONETTI, 2012), percebemos que as atividades sugeridas estavam alinhadas com o desenvolvimento das relações grafofônicas, embora, nos objetivos pensados para algumas delas, a autora sugerisse que promoveriam o desenvolvimento da consciência fonológica.

É bom esclarecermos que, nas atividades de análise fonológica que adaptamos, manipulamos as figuras sem a relação com as formas gráficas que as nomeavam. A seguir, as crianças foram encorajadas a analisarem oralmente os nomes dessas figuras de acordo com o que era solicitado (número de sílabas, identificações das posições silábicas, relações sonoras entre as figuras e/ou com outros nomes etc). (CARVALHO, 2003; BRASIL, 2009, CARDOSO-MARTINS, 1996) Já as atividades que envolveram relações grafofônicas consistiam nas relações entre fala e escrita por meio das análises das partes sonoras e gráficas que compunham os vocábulos explorados oralmente.

Em investigação aos manuais didáticos de alfabetização sugeridos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), Morais et al (2008) discutiram sobre os tipos de atividades pedagógicas de linguagem que analisaram nesses materiais e constataram que esses manuais valorizavam muito o incentivo ao prazer de ler e de escrever. Alguns deles, inclusive, haviam substituído os pseudotextos das cartilhas por textos autênticos e de diferentes gêneros. Mas, no que dizia respeito ao ensino do princípio alfabético, ainda “continuavam presos a algum método tradicional de alfabetização.” (p.16)

Outros materiais buscavam contemplar atividades que levavam a reflexão sobre alguns princípios de funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética, como comparação de palavras quanto ao número de sílabas e/ou letras; análise das correspondências grafofônicas; composição e decomposição de palavras; familiarização com letras de diferentes tipos; identificação e produção de rimas; escrita de palavras a partir de letras e/ou sílabas; e trabalho com palavras estáveis. Porém os autores chegaram à conclusão de que, nos livros que sugeriam tais atividades, nem sempre as propostas de tarefas apareciam de modo sistemático. Muitas vezes, eles sequer eram adotados.

Assim, as tarefas para exploração sistemática das especificidades do Sistema de Escrita Alfabética se tornavam escassas durante a alfabetização. Deduzimos que isso é um fator preocupante, pois essas atividades são essenciais para o desenvolvimento da leitura e da escrita.

Inferimos que a existência dessa lacuna, acerca da parte específica da língua, possa ter se dado devido à diluição da alfabetização nas práticas de letramento. Já que, antes da inserção do letramento e dos pressupostos defendidos por Ferreiro e Teberosky, 1985, no contexto da alfabetização, utilizava-se algum método (analítico ou sintético) como única forma para alfabetizar. Dessa maneira, as cartilhas se organizavam de acordo com um tipo desses métodos (sintético e analítico), seguiam uma ordem predeterminada, apresentavam textos artificiais e não trabalhavam os aspectos sociais da língua. Já com advento do letramento, os livros de alfabetização passaram a sugerir textos de variados gêneros, sendo escassas as atividades para compreensão do princípio alfabético.

Com base no que discutimos anteriormente, observamos que as atividades/tarefas sugeridas pelos novos manuais negligenciavam a sistematicidade da reflexão metalinguística por parte dos alunos, sendo, então, ausentes os exercícios que propiciassem o desenvolvimento da consciência fonológica e escassos os que eram destinados ao estabelecimento das relações grafofônicas.

Uma possível explicação sobre a diluição das atividades nos livros didáticos, sem uma sistematicidade, diz respeito às interpretações equivocadas sobre a aprendizagem de leitura e de escrita, considerando a pesquisa de Ferreiro e Teberosky (1985) e o conceito de letramento. Ao descobrirem que o aluno vivencia níveis cognoscentes, as autoridades educacionais reformularam o conceito de alfabetização, que passou a incluir as práticas de letramento. No entanto, houve a reformulação dos materiais didáticos de modo a contemplar essas práticas. Assim, para alfabetizar, aboliram o método e passaram a adotar *atividades significativas*⁹, muitas vezes, sem o devido controle didático¹⁰. O trabalho pedagógico com língua,

⁹ Para Ausubel (1982), é o processo através do qual uma nova informação (um novo conhecimento) se relaciona de maneira não arbitrária e substantiva (não literal) à estrutura cognitiva do aprendiz. É no curso da aprendizagem significativa que o significado lógico do material da aprendizagem se transforma em significado psicológico para o sujeito.

nesse panorama, parte das unidades linguísticas maiores (textos) e chega às unidades menores (letras), as quais são contextualizadas a partir de usos sociais dos indivíduos.

Nesse período, no qual muitos professores deram ênfase ao conceito do letramento e aos níveis psicogenéticos de escrita, ignoraram as reflexões fonológicas como variáveis que podem influenciar o processo da aquisição da escrita na fase inicial, sendo elas pouco ou não manipuladas. (FERREIRO, 2014)

Além disso, alguns estudiosos apontaram que muitas visões equivocadas sobre a “teoria construtivista”, que criticava o ensino meramente transmissivo, levaram à postura de negação dos aspectos psicomotores e grafomotores da língua, ao descuido de instrumentos e de equipamentos metodológicos para alfabetizar. Também, unilateralizaram os interesses e as hipóteses das crianças, limitaram a ação pedagógica ao conhecimento prévio dos alunos e dispensaram a contribuição e a orientação de um adulto experiente na condução para apropriação da língua escrita pelos alfabetizandos. (BATISTA *et al*, 2008, p.12) Outro fator, ignorado no decorrer das décadas de implementação desse novo modo de alfabetizar, foi a importância da fonologia e as possíveis correlações com os níveis psicogenéticos propostos por Ferreiro e Teberosky (1989).

Sobre esse assunto, Soares (2003) afirma que, talvez, possa se dizer que, para as práticas tradicionais de alfabetização, existiria um método, mas não haveria uma teoria. Porém, com essa nova compreensão, passou-se a ter uma teoria e nenhum método. Desta maneira, essa autora defende que a *alfabetização* deve ser compreendida como um processo de aquisição de um sistema convencional de escrita alfabética e ortográfica que exige teoria e método e não deve ser obscurecida pelo *letramento*. Em outras palavras, em classes de alfabetização, deve-se trabalhar tanto os aspectos para aquisição do sistema de escrita quanto as questões pertinentes ao letramento.

Enfim, os tipos de tarefas sugeridos nos manuais didáticos deveriam ser organizados de modo a contemplar tanto as questões relativas ao letramento como a análise estrutural da língua, incluindo-se também sua parte fonológica. Em relação a esta última, baseado em nossas observações diárias através de nossa prática

¹⁰ Controle didático - ao empregar esse termo, nos referimos à manipulação de um banco de palavras fixas relacionadas a um mesmo campo linguístico, as quais são exploradas num determinado contexto e tempo.

docente com alunos em processo de alfabetização, consideramos a consciente e adequada manipulação sonora como um instrumento valioso na aquisição da leitura e da escrita, ainda que não estejamos defendendo aqui a aplicação pura do antigo *método fônico*¹¹.

2.7 RESUMO

Neste capítulo, discutimos aspectos relacionados às produções gráficas infantis. Primeiramente, na seção 2.2, descrevemos o percurso psicolinguístico que as crianças vivenciam para apropriação da escrita. Como apoio teórico, utilizamos o estudo de Ferreiro e Teberosky (1985). A seção apresenta os níveis psicogenéticos com as hipóteses que os permeiam, além de mostrar algumas exemplificações de cada nível.

Na seção 2.3, comentamos sobre as estratégias de escrituras linguísticas sugeridas por Moreira (2009). No que se refere a essas estratégias, a pesquisadora define que são permeadas por estágios com fases definidas e que não ocorrem linearmente. Também, nessa seção, exemplificamos alguns tipos de escrituras que podem aparecer nesses estágios.

Na seção seguinte, discutimos a relação entre os estágios linguísticos de escrita infantil e os níveis psicogenéticos de escrita, comparando as similaridades e comentando sobre as divergências entre os estudos de Ferreiro e Teberosky (1985) e Moreira (2009).

Na seção 2.5, discutimos algumas características sobre diferenças entre o sistema fônico e o sistema gráfico. Com relação a essas particularidades, Simões (2006) analisou, em uma produção, os seguintes fenômenos: *escrita fonética regularização sistêmica e instabilidade gráfica*.

Na seção 2.6, tratamos das atividades didático-pedagógicas de análise fonológica, discutindo sua importância para o desenvolvimento das estratégias de escrita das crianças e averiguando a presença ou a ausência de proposta desse tipo de atividades para os sujeitos da nossa amostra.

¹¹ O método fônico ou fonético integra o conjunto de métodos sintéticos que privilegiam as correspondências grafofônicas. Seu princípio organizativo é a relação direta entre fonema e grafema, ou seja, entre o som da fala e a escrita. Nesse método, cada grafema é aprendido com um fonema que junto a outros formam as sílabas e palavras. (FRADE, 2003)

E, finalmente, na seção 2.7, apresentamos um resumo dos tópicos abordados neste capítulo.

3 METODOLOGIA

3.1 INTRODUÇÃO

O detalhamento das etapas metodológicas de uma pesquisa é, sem dúvida, de grande importância, pois, além de possibilitar que outros estudiosos tenham uma visão sobre como ocorreu todo processo investigativo, é também uma maneira de conferir cientificidade à pesquisa. No entendimento de Deslandes (1998), os procedimentos metodológicos vão além da descrição formal dos métodos e das técnicas escolhidas no decorrer da pesquisa, e abrangem, também, as opções que o pesquisador fez frente ao quadro teórico selecionado.

Observando esse propósito, neste capítulo, apresentamos todas as etapas realizadas no desenvolvimento desta pesquisa. Primeiramente, classificamos nossa investigação, cujo objetivo primordial é a análise das estratégias linguísticas de escrituras infantis durante o processo de alfabetização. As amostras que utilizamos foram coletadas nos meses de fevereiro, maio, agosto e dezembro do ano de 2014, por meio do teste das quatro palavras e uma frase (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985) enquanto estávamos realizando o trabalho docente com os alfabetizados selecionados.

Esclarecemos que, antes de começarmos a pesquisa, solicitamos, ao responsável da entidade escolar, autorização para trabalharmos com os sujeitos, através do termo de Fiel Depositário (ver apêndice A). Feito isso, catalogamos todo material necessário às análises e, em seguida, analisamos as amostras de escrituras, selecionando-as de acordo com os critérios de inclusão e de exclusão. Quando estávamos com as amostras devidamente selecionadas, categorizamos-las de acordo com as estratégias linguísticas sugeridas na seção (2.3). Depois disso, prosseguimos analisando os dados quantitativamente através dos percentuais de ocorrência das estratégias dentro da amostra, além de tecermos comentários ao longo da discussão dos dados. Por fim, discutimos os resultados e apresentamos nossas considerações.

Para melhor nos situarmos nesta parte do estudo, informamos que, na seção 3.2, prestamos esclarecimentos sobre o tipo de pesquisa que adotamos para a realização do nosso estudo. Na seção seguinte, situamos o contexto de ocorrência da pesquisa (3.3). Na seção 3.4, descrevemos detalhadamente nossos participantes

Já na seção 3.5, tratamos da coleta dos dados. Na seção subsequente, descrevemos os materiais didáticos de linguagem que foram utilizados pelos sujeitos da pesquisa. E, por fim, na seção 3.7, discutimos a análise dos dados.

3.2 TIPO DE PESQUISA

A pesquisa que adotamos durante nossa investigação, tratou-se de uma pesquisa-ação, longitudinal, com caráter descritivo e de natureza qualitativa e quantitativa. A ênfase investigativa foram as estratégias utilizadas por crianças para produzirem escritas durante o processo de alfabetização. Deste modo, por meio da nossa ação pedagógica, enquanto diagnosticávamos as dificuldades dos alunos, intervínhamos nos seus processos de aprendizagem. As amostras de escritas foram coletadas durante o ano completo de 2014, através do teste das quatro palavras e uma frase (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985), mas, para efeitos de nosso estudo, utilizamos apenas as amostras dos meses de fevereiro, maio, agosto e dezembro. Todo material coletado foi avaliado qualitativamente por meio do registro e da comparação da evolução individual de cada escritura dos discentes. Em seguida, para quantificarmos a amostra, atribuímos uma análise quantitativa por meio de aferição de percentuais que se referem às ocorrências das estratégias durante todos os meses selecionados. Assim, identificamos que tipos de estratégias linguísticas as crianças utilizaram para produção de escritas dirigidas, ou seja, previamente orientadas.

3.3 CONTEXTO DA PESQUISA

A unidade escolar que elegemos para nossa investigação funciona em um centro social dos padres piamartinos, sendo mantida pela Prefeitura Municipal de Fortaleza. Essa escola, que está localizada no Bairro Bom Futuro, oferece educação básica (mais especificamente, Educação Infantil a partir do nível IV e Ensino Fundamental até o 5º ano). Por meio de consultas às fichas individuais dos alunos, percebemos que as crianças selecionadas para nossa pesquisa pertenciam à classe social baixa. Um dos critérios que as inserem em tal classificação é a inclusão delas em programas governamentais, como Bolsa família, Bolsa Escola, Mais Educação, Auxílio Transporte Escolar, Programa Nacional do Livro Didático etc. O público que

dispõe dos serviços educacionais da mencionada entidade escolar habita nos bairros Montese, Damas, Itaoca, Jardim América e adjacências.

É importante notificar que os estudantes que tiveram suas escritas analisadas estavam inseridos no contexto escolar durante o ano de 2014 e que foram expostos às atividades da *Proposta Didática Alfabetizar Letrando*¹² (SIMONETTI, 2012) e a outras tarefas didático-pedagógicas de linguagem por nós sugeridas. Para expormos as atividades extras que aplicamos, solicitamos ao responsável escolar, autorização para o uso dos nossos registros de atividades, que aplicamos aos alunos do 1º ano B, no turno da manhã. Esclarecemos que tais registros, após finalizado o ano escolar, passaram a fazer parte do acervo documental da escola, como relatórios de desempenho individual dos alunos, diário de classe, caderno avaliativo contendo amostras de escritas dirigidas, caderno de planejamento pedagógico, entre outros.

3.4 OS PARTICIPANTES

Nossa pesquisa contou com os dados de escrita de 16 estudantes do primeiro ano de uma escola municipal de Fortaleza – Ceará, sendo 4 amostras com 4 palavras cada uma delas e quatro frases, totalizando 320 amostras de escrituras. Dos participantes, 9 eram do sexo masculino, enquanto 7 eram do sexo feminino. Todos os investigados estavam com sete anos completos ao final do ano letivo de 2014.

Somente os alunos que tinham entre seis e sete anos de idade, que frequentaram a educação infantil, que participaram de todas as amostras avaliativas de escrita, que compareceram regularmente às aulas durante o ano de 2014 e que não possuíam necessidades educacionais especiais ou desvio fonológico foram considerados sujeitos aptos a participarem da pesquisa. Já aqueles que tinham mais de sete anos, que não frequentaram a educação infantil, que apresentavam algum desvio fonológico ou necessidade educacional especial, que não frequentaram regularmente às aulas e que não possuíam todas as amostras avaliativas de escritas escolhidas para análise tiveram seus dados excluídos. *A priori*, a amostra contava

¹² Esta proposta é parte integrante do material de alfabetização adotado no Estado do Ceará através do Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC (SEDUC, 2012)

com 23 indivíduos, mas tivemos que descartar os dados de 7 sujeitos por não se encaixarem nos critérios que estipulamos para efeitos da geração de dados.

A exclusão total de sete participantes da nossa amostra foi bastante significativa, mas esse fenômeno já era esperado, visto que optamos por um estudo longitudinal dos materiais didáticos-pedagógicos e da produção escrita dos alfabetizandos. Salientamos que estávamos trabalhando com os participantes deste estudo enquanto tecíamos observações e registrávamos os dados.

Lembramos que demarcamos exatamente esta pesquisa nos meses de fevereiro, maio, agosto e dezembro por corresponderem ao início e ao final de cada etapa. Salvo o mês de maio, que foi escolhido devido ao fato de o material coletado nesse período ter apresentado maior complexidade linguística do que o coletado no mês de junho. Escolhemos realizar nosso estudo nesta unidade de ensino municipal da capital cearense, por algumas razões, a saber: a) por ser uma entidade na qual exercemos a docência em classe de primeiro ano do ensino fundamental; b) por nos oferecer um rico acervo de materiais coletados e registrados durante o ano de 2014; c) pela disponibilidade da direção em nos ceder esses materiais para fins científicos; e d) por haver crianças em processo de aquisição de leitura e de escrita.

Os discentes investigados pertenciam à mesma classe socioeconômica (baixa). Como já esclarecemos anteriormente, constatamos isso devido à participação desses alunos em programas governamentais voltados para o público de baixa renda. Lembramos ainda que todos os alunos residiam nas proximidades ou em bairros adjacentes ao da escola.

3.5 COLETA DE DADOS

Primeiramente, para coletarmos os dados, reunimos todos os materiais que julgamos necessários: as produções escritas dos alunos (teste das quatro palavras e uma frase), as anotações nos relatórios individuais acerca da utilização de estratégias linguísticas desses discentes, a descrição dos tipos de atividades sugeridas na proposta didática a que esses aprendizes foram expostos, o detalhamento de outras atividades linguísticas extras que tínhamos sugerido e que se encontravam devidamente registradas no nosso caderno de planejamento, bem como as anotações de intervenções realizadas e documentadas ao longo da aplicação dessas atividades.

Esclarecemos que, para serem coletados os dados da produção escrita dos participantes, empregamos o *Teste das quatro palavras e uma frase*.¹³ O grupo de vocábulos e de frases usado na avaliação pertencia ao mesmo contexto (semântico). No momento da aplicação, ditávamos todas as palavras avaliativas sem silabar e o aluno avaliado era incentivado a grafá-la do modo como julgavam ser a forma correta daquele registro. Em seguida, ditávamos a frase com fluxo de fala normal (sem fazer pausa a cada palavra da frase). Caso o aluno perguntasse qual era determinada palavra ou frase, repetíamos, em voz alta, o vocábulo ou o sintagma solicitado, quantas vezes fossem necessárias à compreensão. Destacamos que, na aplicação do teste, partíamos do vocábulo polissilábico para o monossilábico, obedecendo esta sequência < polissilábico > trissilábico > dissilábico > monossilábico > mais uma frase.

Assim, totalizavam-se, por amostra, quatro palavras e uma frase. Salientamos que os discentes eram avaliados individualmente. Após esse procedimento, catalogamos as informações relativas às escrituras de cada um deles de acordo com a *Didática da alfabetização*¹⁴ (GROSSI, 1999), pois Ferreiro e Teberosky (1985) não atribuíram nomes aos níveis cognoscentes, mas identificaram hipóteses bem marcadas com características próprias dentro de cada um deles.

As produções escritas escolhidas para análise de palavras e de frases foram as dos meses de fevereiro, maio, agosto e dezembro.

A seguir, no quadro 3, apresentamos essas palavras e frases.

¹³ Neste teste, utiliza-se quatro palavras oriundas de um mesmo campo semântico, em ordem decrescente quanto ao número de sílabas <polissilábica >trissilábica> dissilábica>monossilábica>. Em seguida, escreve-se uma frase relacionada ao mesmo campo semântico dos vocábulos (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985)

¹⁴ Grossi (1999) classifica os níveis propostos por Ferreiro e Teberosky (1985) com os nomes das hipóteses comuns a cada um deles: *Níveis pré-silábico, silábico, silábico-alfabético, alfabético*.

Quadro 3 – Palavras e frases que compuseram as mostras avaliativas para produção de palavras

Meses	Palavras e frases
Fevereiro	Mariana – Daniel – Carlos – Lia Carlos gosta de picolé.
Maio	Cotovelo – barriga – perna – pé O saci pula com uma perna só.
Agosto	Brigadeiro – docinho – balão – vela Na festa, tem balão.
Dezembro	Esperança – presépio – rena – céu A rena voa no céu.

Fonte: Acervo da própria pesquisadora.

Por fim, demonstramos, nos nossos apêndices B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M, N, O, P e Q, os dados coletados.

3.6 OS MATERIAIS DIDÁTICOS DE LINGUAGEM

Nesta seção, descreveremos os materiais didáticos de linguagem a que os discentes foram expostos durante o ano de 2014. No item 3.6.1, comentamos sobre os pressupostos filosóficos que amparam a proposta Alfabetizar Letrando (SIMONETTI, 2012). Em seguida, no item 3.6.1.1 prestamos esclarecimentos sobre os conceitos de atividades estruturantes e alimentadoras. Discorreremos, no item 3.6.1.2, sobre a organização didática da Proposta Alfabetizar Letrando. Os materiais didáticos que fazem parte da mencionada proposta são expostos no item 3.6.1.3. No item 3.6.2, são descritos outros materiais usados pela professora regente, e, finalmente, no item 3.7, apresentamos um resumo de toda a seção.

3.6.1 A Proposta Alfabetizar Letrando

É uma proposta didática de autoria de Simonetti (2012) que é adotada em todo território cearense e que visa a orientar o trabalho didático no primeiro ano do

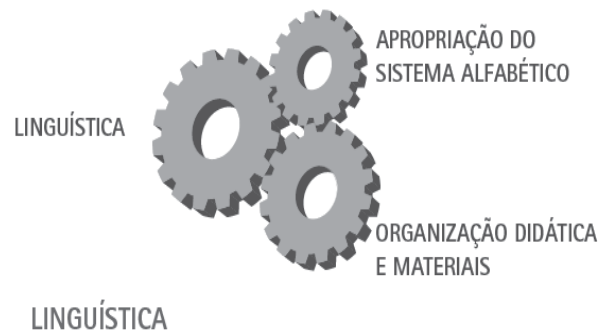
ensino fundamental, com objetivo de auxiliar no desenvolvimento da aquisição da língua escrita.

Sobre o processo da alfabetização, Simonetti (2012) afirma:

[...] acreditamos que se aprende a ler e a escrever com melhor qualidade e de forma mais democrática letrando-se e alfabetizando-se num ambiente escolar que permita ao aprendiz ler com compreensão, com sentimento, com criação, tendo como mediador um (a) professor (a) que compreenda a não separação, as especificidades e as “facetas” da alfabetização e do letramento, ou seja, [que] consiga alfabetizar letrando e letrando alfabetizar. Este é o desafio: alfabetizar e letrar, com qualidade, as crianças do 1º ano do ensino fundamental do estado do Ceará. (SIMONETTI, 2012, p.12)

Para melhor explicarmos essa proposta, reproduziremos o esquema, na figura 15, com itens que estruturam a proposta didática mencionada.

Figura 15 - Esquema da Proposta Alfabetizar Letrando.



Fonte: Simonetti (2012)

Nesse esquema, a Linguística é vista como a Ciência da Língua/Linguagem, fundamentando teoricamente essa proposta. Na concepção da autora, para alfabetizar e letrar, há a necessidade de recorrer aos estudos da Linguística, que englobam várias áreas, como fonética, fonologia, morfologia, sintaxe, semântica, análise do discurso, pragmática, sociolinguística e psicolinguística. (SIMONETTI, 2012)

Na concepção da proposta, a autora destaca um estudo que se debruça sobre as pesquisas da dimensão dialógica da linguagem de Mikhail Bakhtin, é o caso da psicogênese, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985). Segundo Simonetti (2012), tais estudos “esclarecem pontos fundamentais da aprendizagem e do ensino da alfabetização na perspectiva do letramento”. (SIMONETTI, 2012. p. 16)

Quanto à apropriação do sistema alfabético, Simonetti (2012) ressalta o pensamento de Soares (2003) quando diz que “para compreender o sistema de escrita em línguas de base fonética e ortográfica, como [ocorre com] a nossa [língua], o aprendiz precisa compreender a relação grafema-fonema” (SIMONETTI, 2012, p.18). Simonetti (2012) concorda também com Soares (2003) quando essa autora defende que ninguém aprende a ler e a escrever se não dominar as relações entre grafema e fonema, as quais são tidas, por essa mesma autora, como a parte específica do processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Além disso, Simonetti (2012) defende que, para aprender a ler e a escrever com melhor qualidade e de forma mais democrática, é necessário que haja um professor capaz de compreender “a não separação, as especificidades e as facetas da alfabetização e do letramento” (SIMONETTI, 2012, p.18)

Como se percebe em Soares (2003), aprender a ler e a escrever, especificamente, envolve

[...] consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações fonema-grafema, habilidades de codificação e [de] decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita. (SOARES, 2003, p. 13)

A autora da proposta Alfabetizar Letrando esclarece, embasada em Soares (2003), que a concepção de aprender a ler e a escrever não deve ser entendida somente como a mera capacidade de codificar e de decodificar. Há a defesa de que não se pode pensar que um aluno aprende a ler e a escrever apenas codificando e decodificando, memorizando ou reproduzindo os grafemas. (SOARES, 2003)

Outro teórico utilizado, na fundamentação da proposta que estamos descrevendo, é Morais (2004). De acordo com este autor, o ato de escrever não é codificação e o de ler não é decodificação. Portanto, é necessário que a escrita alfabética seja entendida como um sistema notacional e não como um código. Diante dessa compreensão, Morais (2004) faz pontuações que julga necessárias na aquisição da leitura e da escrita, como a compreensão do funcionamento do sistema de escrita alfabética; a descoberta do que a escrita representa e como a escrita cria representações; o desenvolvimento de habilidades fonológicas e o exercício da

reflexão metalinguística.¹⁵ Informamos que esses elementos também foram corroborados em Morais (2012).

Simonetti (2012) deixa claro que compartilha da concepção de Morais, pois acredita que a criança “precisa descobrir os ‘segredos’ do sistema alfabético em reflexão metalinguística - o que a escrita representa e como a escrita representa.” (SIMONETTI, 2012, p.19) A autora aponta ainda quais seriam esses segredos”:

1º “segredo” - desvendar, em reflexão metalinguística, que a escrita representa os sons da fala: as letras/grafemas sonorizam-se em fonemas quando as palavras são faladas. Dizendo de outra forma: as letras/grafemas são signos gráficos, mas são lidas oralmente como signos sonoros, “lidas como notas musicais”.

2º “segredo” - desvendar, em reflexão metalinguística, como as letras/grafemas organizam-se para representar os sons da fala/fonemas. (SIMONETTI, 2012, p.19)

A proposta elaborada pela referida autora esclarece que teóricos como Morais (2004), Ferreiro e Teberosky (1985) entre outros, explicam que a Psicolinguística faz o uso do “termo metalinguística em dois sentidos: o restrito, que significa a capacidade da linguagem para falar da linguagem, e o sentido amplo, que significa a capacidade reflexiva de examinar a linguagem.” (SIMONETTI, 2012, p.20).

Ressalta-se, por meio da Proposta Alfabetizar Letrando, que, para a apropriação do sistema alfabético, é importante propor ao aprendiz dois tipos de atividades que provocam a reflexão metalinguística: as *atividades de análise fonológica*, as quais possibilitam a reflexão da sonoridade das palavras e as *atividades de análise estrutural* para a reflexão da composição das letras nas palavras. Esses dois tipos de atividades compõem o que foi denominado de *atividades estruturantes* por Simonetti (2012).

3.6.1.1 As atividades estruturantes

A Proposta Alfabetizar Letrando defende que as *atividades estruturantes* provocam a reflexão metalinguística, estimulando o pensamento/a compreensão do

¹⁵ Segundo Morais at. al., 2010 *apud* Simonetti, 2012, o termo ‘metalinguístico’ e a partícula ‘meta’ significam o conhecimento do indivíduo sobre seu próprio conhecimento que, neste caso, se chama consciência metalinguística. Esta, abarca uma série de níveis, segundo as unidades linguísticas sobre as quais o indivíduo elabora sua reflexão: fonêmicas, fonológicas, morfológicas, sintáticas ou pragmáticas”.

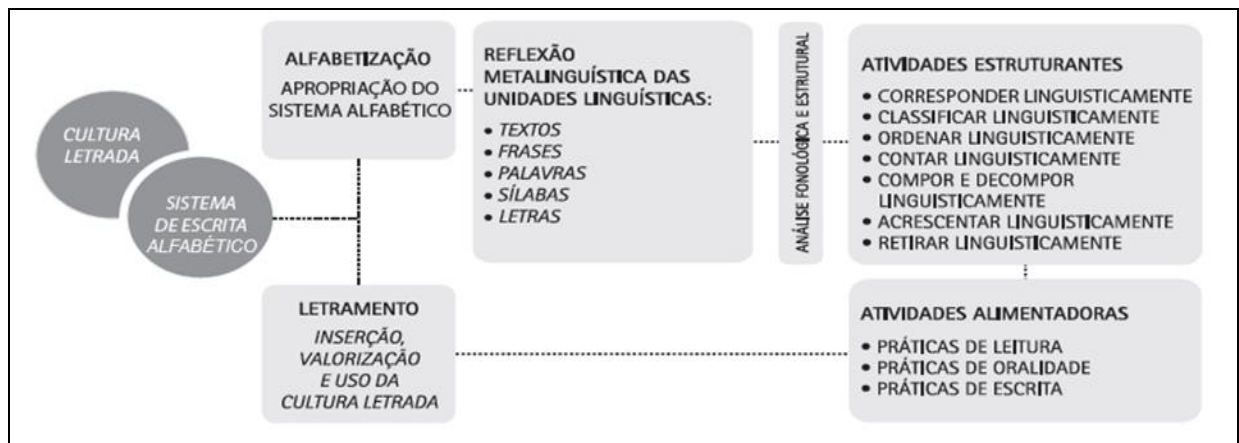
aprendiz. “Como estratégia pedagógica, potencializam o aprendizado e a construção/desconstrução conceitual no aluno”. (SIMONETTI, 2012, p.20) Para a apropriação do sistema alfabético, são consideradas atividades estruturantes: identificar, corresponder, classificar, ordenar, contar, compor e decompor, acrescentar e retirar linguisticamente. (SIMONETTI, 2012)

Embora esses termos estejam associados à área matemática, aqui todos eles se relacionam estritamente a procedimentos linguísticos a serem realizados pelos aprendizes. Segundo Simonetti (2012), as atividades em reflexão metalinguística são cruciais para o aprendiz descobrir os “segredos” do sistema alfabético, isto é, compreender como o sistema de escrita é organizado, assim como o que e como a escrita representa.

Além das atividades estruturantes, outras atividades são sugeridas na proposta que estamos descrevendo: são as *atividades alimentadoras*. Esse tipo de atividade está relacionada, segundo Simonetti (2012), às práticas sociais de oralidade, de leitura e de escrita. Esses usos da língua, na concepção dessa pesquisadora, alimentam as *atividades estruturantes*. Dessa maneira, Simonetti (2012) afirma que “podemos dizer que atividades estruturantes organizam a aprendizagem, enquanto as atividades alimentadoras dão o suporte para essa aprendizagem”. (SIMONETTI, 2012, p.21) Sendo assim, para essa autora, as atividades estruturantes somente estimulam a aprendizagem na presença das atividades alimentadoras.

De acordo com explicações de Simonetti (2012), reproduziremos um esquema, na figura 16, em que ela organiza o processo para apropriação do sistema alfabético.

Figura 16 - Esquema da apropriação do sistema alfabético.



Fonte: Simonetti (2012)

3.6.1.2 A organização didática da Proposta Alfabetizar Letrando

Conforme Simonetti (2012), a concepção de didática, no âmbito da Proposta Alfabetizar Letrando, engloba a complexa relação entre teoria e prática, envolvendo a tríade professor, aluno e conhecimentos. Nesse sentido, a didática é concebida como a

[...] junção teoria/prática envolvendo alunos-aprendizes, conteúdos, metodologias de ensino; planejamento; objetivos didáticos; materiais didáticos e instrumentos de avaliação, sem esquecer também os elementos políticos, econômicos e administrativos, internos e externos à escola, que se complementam e relacionam-se influenciando no cotidiano didático da sala de aula. (SIMONETTI, 2012, p. 22)

Dessa forma, sua proposta sugere uma organização didática começando por uma rotina, denominada pela própria autora de “rotina didática”, com atividades pré-definidas e tempos sequenciados. Vejamos, no quadro 4, como se estruturam esses tempos didáticos.

Quadro 4- Sugestão da rotina didática.

SUGESTÃO DE UMA ROTINA DIDÁTICA					
TEMPO DE ALFABETIZAR LETRANDO	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
TEMPO PARA GOSTAR DE LER	RODA LITERÁRIA	RODA LITERÁRIA	RODA LITERÁRIA	RODA LITERÁRIA	RODA LITERÁRIA
RODA DE LEITURA E ORALIDADE	LIVRO DE LEITURA, CARTAZES OU FICHAS	LIVRO DE LEITURA, CARTAZES OU FICHAS	LIVRO DE LEITURA, CARTAZES OU FICHAS	LIVRO DE LEITURA, CARTAZES OU FICHAS	LIVRO DE LEITURA, CARTAZES OU FICHAS
LENDO E COMPREENDENDO	ATIVIDADES DO CADERNO TRAVA-LÍNGUAS	ATIVIDADES DO CADERNO 1º DIA	ATIVIDADES DO CADERNO 2º DIA	ATIVIDADES DO CADERNO 3º DIA	JOGOS COM AS CARTELAS E FICHAS
TEMPO DE AQUISIÇÃO DA ESCRITA	ATIVIDADES DO CADERNO TRAVA-LÍNGUAS	ATIVIDADES DO CADERNO 1º DIA	ATIVIDADES DO CADERNO 2º DIA	ATIVIDADES DO CADERNO 3º DIA	JOGOS COM AS CARTELAS E FICHAS
ESCREVENDO DO SEU JEITO	ATIVIDADES DO CADERNO TRAVA-LÍNGUAS	ATIVIDADES DO CADERNO 1º DIA	ATIVIDADES DO CADERNO 2º DIA	ATIVIDADES DO CADERNO 3º DIA	JOGOS COM AS CARTELAS E FICHAS

Fonte: Simonetti (2012)

O material didático sugerido pela Proposta Alfabetizar Letrando deve ser trabalhado dentro da rotina que apresentamos anteriormente, cada tempo sugerido têm finalidades didáticas bem definidas. Abaixo, descreveremos esses tempos com seus respectivos objetivos:

a) *Tempo para gostar de ler*: A leitura é o objetivo primordial desse momento, a autora acredita que o objetivo do letramento, no meio escolar, é permitir o envolvimento dos aprendizes em práticas de leitura e de escrita que estejam carregadas de sentido e de significado. Na visão da autora, esse envolvimento não se dá de modo espontâneo e requer mediação e intencionalidade didática por parte dos professores, por meio da elaboração de atividades que propiciem a constante e significativa interação dos aprendizes com diferentes portadores e gêneros textuais nas práticas de leitura e oralidade. “Esse momento da rotina, como o próprio nome está dizendo, é para o aluno gostar de ler, ler por prazer, ler o que quiser para desenvolver o hábito de leitura”. (SIMONETTI, 2012, p. 28)

b) *Tempo de leitura e oralidade*: a aquisição da leitura e o desenvolvimento da fala são os objetivos mais importantes. Aqui, prioriza-se

[...] a compreensão do que lê e do que se fala; a produção oral de textos; a relação do texto escrito com a oralidade; o desenvolvimento da consciência fonológica; a pronúncia das palavras; a reflexão do vocabulário; a

apropriação e o reconhecimento de diferentes gêneros textuais.
(SIMONETTI, 2012, p. 28)

c) *Tempo de aquisição da escrita*: O principal objetivo é a apropriação do sistema alfabético. Nele, o professor vai aplicar as atividades de escrita propostas no caderno de atividades do aluno. A autora salienta que “a leitura, a oralidade e a compreensão do aluno são fundamentais nesse momento, pois caminham juntos no processo de aprendizagem, embora ler e escrever apresentem suas especificidades de aprendizagem.” (SIMONETTI, 2012, p.28)

Essa sugestão de proposta de uma rotina didática foi de grande utilidade, pois, além de sistematizar o trabalho pedagógico na proposta, demarcou o tempo a respeito do que deveria ser abordado com os alunos no plano linguístico (escrita, oralidade, leitura e compreensão). Mas uma das críticas a essa demarcação temporal, enquanto professora alfabetizadora, é que essa organização, inicialmente, não permitia o trabalho com outros conteúdos pertinentes à alfabetização, como o conteúdo de matemática e outros conceitos indispensáveis. Então, ao longo do tempo, a proposta foi sendo condensada para oportunizar a aquisição de outros conhecimentos e o uso de outros materiais sugeridos em âmbito nacional.

Antes de finalizar a apresentação da Proposta Didática “Alfabetizar Letrando”, apresentamos a divisão sugerida por Simonetti (2012) para o trabalho ao longo de um ano letivo com sua proposta:

- 1º - Divide-se o ano em quatro etapas, uma etapa por bimestre;
- 2º - Cada etapa é dividida em dois meses de atividades;
- 3º - Cada etapa tem objetivos didáticos e conteúdos distintos;
- 4º - As atividades propostas em cada etapa serão desenvolvidas de acordo com a rotina didática.

A seguir, apresentaremos os materiais didáticos integrantes da Proposta “Alfabetizar Letrando”. (SIMONETTI, 2012)

3.6.1.3 Materiais didáticos que integram a Proposta Alfabetizar Letrando

Além das orientações didáticas da Proposta Alfabetizar Letrando, que já foi descrita na seção 3.5.1.2, também fazem parte do acervo pedagógico que foi utilizado pelas crianças:

a) Livro de leitura intitulado *Parece... mas não é*, de autoria da própria Simonetti (2012). Esse livro é composto por textos de diferentes gêneros. Ele possui como temática principal os animais, com ênfase nos animais selvagens, com destaque para o lobo.

b) Caderno de Atividades - nesse caderno, as atividades de aquisição da escrita estão, segundo descrição da autora, organizadas na indissociabilidade: *escrever-ler-falar-compreender*. Todas as atividades sugeridas estão “organizadas didaticamente em três ícones: lendo e compreendendo, aquisição da escrita e escrevendo do seu jeito”. (SIMONETTI, 2012, p. 23)

Cada ícone tem objetivos predefinidos pela autora: no ícone *lendo e compreendendo*, as atividades objetivam, principalmente, a leitura com compreensão. Já no ícone *aquisição da escrita*, as atividades têm objetivos didáticos mais específicos e se relacionam com a apropriação do sistema alfabético, levando o aluno a desenvolver a compreensão sobre o que e como a escrita representa, ou seja, “são atividades estruturantes, controladas didaticamente com o foco de reflexão metalinguística: análise estrutural e fonológica das unidades linguísticas, em especial das palavras”. (SIMONETTI, 2012, p. 23) Quanto ao terceiro ícone, *escrevendo do seu jeito*, nele, as atividades intencionam desenvolver a escrita dos alunos. É sugerida a produção escrita espontânea dos aprendizes, a fim de que o professor possa compreender suas hipóteses de escrita, baseado nos níveis conceituais de Ferreiro e Teberosky (1985), além de avaliar e intervir de maneira didática, levando o aluno a avançar na aprendizagem da língua escrita.

c) Cartelas didáticas – são compostas por um conjunto de cartelas cujo objetivo é promover a análise estrutural e a análise fonológica de palavras.

Conforme a autora, o jogo dessas cartelas “foi organizado para promover reflexões metalinguísticas. As ‘perguntas estruturantes’ permitem a análise estrutural e análise fonológica das palavras”. (SIMONETTI 2012, p. 24)

Com relação à análise fonológica, Simonetti (2012) explicita que o trabalho com as cartelas leva os aprendizes a refletirem metalinguisticamente a relação grafema/fonema. Já quanto à análise estrutural, podemos afirmar que ela desenvolve, nos alunos, a reflexão metalinguística, fazendo-os pensar acerca da organização dos grafemas para a composição dos vocábulos.

Para melhor visualização, no quadro 5, a seguir, esquematizamos o que promove linguisticamente as cartelas didáticas e que habilidades referentes ao nível fonológico propõem desenvolver nos aprendizes, conforme Simonetti (2012).

Quadro 5 - Objetivos das cartelas didáticas.

CARTELAS	PROMOVE	HABILIDADES
CARTELA 1	Análise estrutural da palavra	Identificar a primeira letra, a última letra e quantas letras formam a palavra.
CARTELA 2	Análise estrutural da palavra	Perceber se a palavra é grande ou pequena, se tem muitas ou poucas letras e quantas letras ao todo.
CARTELA 3	Análise estrutural da palavra	Identificar o número de letras e quais as letras que formam a palavra (contar quantas letras tem a palavra, quais letras estão repetidas e quais letras não estão repetidas na palavra).
CARTELA 4	Análise estrutural e fonológica da palavra	Identificar o número de vezes que se abre a boca para falar a palavra e comparar com o número de letras da palavra, além de identificar quais são as letras da palavra (vogais e consoantes).
CARTELA 5	Análise fonológica e estrutural da palavra	Identificar o número de vezes que se abre a boca para falar a palavra e comparar com o número de sílabas e o número de letras.
CARTELA 6	Análise fonológica e estrutural da palavra	Identificar palavras grandes e pequenas e confrontá-las com a hipótese do realismo nominal: o tamanho da palavra em relação ao número de vezes que se abre a boca para pronunciá-la e seu número de sílabas.
CARTELA 7	Análise fonológica da palavra	Identificar o número de vezes que se abre a boca para falar a palavra, relacionando com o número de sílabas da palavra, além de identificar a primeira e a última sílaba da palavra.
CARTELA 8	Análise fonológica da palavra	Identificar o número de vezes que se abre a boca para falar a palavra, comparando com o número de sílabas. Identificar também as sílabas da palavra

Fonte: Simonetti (2012)

d) Outros materiais inclusos na “Proposta Didática Alfabetizar Letrando” são as cartelas: Cartela-Alfabeto/letra maiúscula e Cartela–Alfabeto/letra minúscula. O objetivo dessas cartelas é a apresentação do alfabeto usando tanto a letra minúscula como a maiúscula. Considerando a ludicidade, a partir da utilização dessas cartelas, os alunos podem comparar, identificar, corresponder e memorizar as letras e a sequência do alfabeto. (SIMONETTI, 2012)

e) Há também um *Conjunto de fichas didáticas*, as quais estão organizadas em relações/correspondências, como gravura-primeira letra-palavra;

primeira letra-palavra; gravura-texto; gravura-palavra; palavra-primeira sílaba; palavra-última sílaba. (SIMONETTI, 2012)

No quadro 3, a seguir, são expostas as informações relativas aos materiais que constituem o conjunto de fichas didáticas.

Quadro 6 - Descrição do conjunto de fichas didáticas.

<p>23 fichas gravura-palavra-primeira letra (nomes de animais de A a Z);</p> <p>23 fichas gravura-palavra-primeira letra (nomes de animais que se parecem);</p> <p>9 fichas gravura-texto (Vamos passear no bosque);</p> <p>9 fichas gravura-palavra (Vamos passear no bosque);</p> <p>9 fichas gravura-palavra-primeira letra (Vamos passear no bosque);</p> <p>9 fichas palavra-primeira letra (Vamos passear no bosque);</p> <p>9 fichas palavra-primeira sílaba (Vamos passear no bosque);</p> <p>9 fichas palavra-última sílaba (Vamos passear no bosque)</p> <p>6 fichas gravura-títulos (dos contos, lenda e fábula) com letra maiúscula;</p> <p>6 fichas gravura-títulos (dos contos, lenda e fábula) com letra cursiva;</p> <p>3 fichas gravura-palavra (nomes dos três porquinhos) com letra maiúscula;</p> <p>3 fichas gravura-palavra (nomes dos três porquinhos) com letra cursiva;</p> <p>7 fichas gravura-palavra (nome dos animais da família dos lobos) com letra cursiva;</p> <p>10 fichas com o título e texto do lobo-guará;</p> <p>6 fichas com a gravura dos animais da família dos lobos.</p>
--

Fonte: Simonetti (2012)

f) O *Conjunto de fichinhas* é um dos materiais propostos, sendo composto por variados tipos de “fichinhas” que se relacionam com as unidades do caderno de atividades, com o livro de leitura e com os cartazes. O objetivo de utilizar essas “fichinhas” é, conforme Simonetti (2012), complementar as cartelas ou usá-las como jogo (sugere-se bingo e jogo da memória).

Fazem parte, desse conjunto de fichas, as fichinhas de animais de A a Z (gravura-nome-primeira letra); as fichinhas de animais que se parecem (gravura-nome-primeira letra); as fichinhas de animais de A a Z (gravura animais-letras); as letras móveis (alfabeto maiúsculo-minúsculo); as fichinhas de nomes dos animais de

A a Z; as fichinhas de nomes dos animais (Parece...mas não é); as fichinhas de numerais; as fichinhas de códigos: pequeno/grande-poucas/muitas; as fichinhas com boquinhas.

g) E, por último, há um conjunto de 18 cartazes, os quais são denominados de *Cartazes Didáticos*. A sugestão para uso desses cartazes é que fiquem expostos na sala de aula, de acordo com as etapas estudadas. No quadro 4, a seguir, exporemos os títulos dos cartazes que compõem esse acervo.

Quadro 7 - Títulos dos cartazes didáticos que fazem parte da Proposta Alfabetizar Letrando.

NUMERAÇÃO	TÍTULO
CARTAZ 1	ALFABETO LETRA DE IMPRENSA MAIÚSCULA
CARTAZ 2	ALFABETO LETRA DE IMPRENSA MINÚSCULA
CARTAZ 3	ANIMAIS DE A A Z
CARTAZ 4	ANIMAIS QUE SE PARECEM
CARTAZ 5	A TURMA DO PAIC
CARTAZ 6	VAMOS PASSEAR NO BOSQUE
CARTAZ 7	VAMOS PASSEAR NO BOSQUE (CONTINUAÇÃO)
CARTAZ 8	O LOBO E OS SETE CABRITINHOS
CARTAZ 9	OS TRÊS PORQUINHOS
CARTAZ 10	CHAPEUZINHO VERMELHO
CARTAZ 11	VELHINHA VERMELHA
CARTAZ 12	LOBISOMEM
CARTAZ 13	O LOBO E O CORDEIRO
CARTAZ 14	LOBO-GUARÁ
CARTAZ 15	A GAIVOTA
CARTAZ 16	A TATURANA E A TARTARUGA
CARTAZ 17	O SABIÁ
CARTAZ 18	ROTINA DIDÁTICA

Fonte: Simonetti (2012)

A seguir comentaremos sobre outras atividades de linguagem aplicadas concomitante à Proposta Alfabetizar Letrando.

3.6.2 Outras atividades de linguagem

Registrou-se, por meio de anotações, no diário de classe e no caderno de planejamento diário de atividades da professora, a aplicação de outras atividades em concomitância com a proposta sugerida oficialmente pela Secretaria de Educação do Município de Fortaleza.

Entre essas tarefas, encontramos o autoditado, os textos lacunados com apoio de banco de palavras, as listas de nomes oriundos de um texto ou de um mesmo grupo semântico, a escrita de respostas de adivinhas com representações com desenhos, além de registros espontâneos de diversos textos curtos de domínio popular, treinos fonológicos utilizando desenhos variados ou objetos concretos, como brinquedos e outros.

Uma das atividades complementares que a professora detalha em seu planejamento é de análise fonológica. Primeiramente, ela dispunha de desenhos que pertenciam a um mesmo campo semântico, ou que se relacionavam com a temática estudada. Posteriormente, ela colava-os na lousa e pedia que as crianças os nomeassem. Em seguida, indagava quantas vezes os alunos abriam a boca para falar cada nome. Após cada nomeação, solicitava que os discentes identificassem quais eram as sílabas de cada um dos nomes e os relacionassem a nomes de outros objetos, animais, pessoas etc. que possuíssem as mesmas similaridades sonoras. Observamos que, nessa atividade, o objetivo era o desenvolvimento da consciência fonológica. Todo esse procedimento era oral e sem amparo na escrita.

Ao finalizar-se a manipulação oral, foi registrado que a professora realizou também uma atividade cujo objetivo principal era o desenvolvimento das relações grafofônicas. Inicialmente, a docente dispunha os desenhos lado a lado e perguntava aos alunos: “como escrevo esse nome? Quantas sílabas são necessárias para escrevê-lo? Qual o primeiro pedaço? Com quais letras escrevo o primeiro pedaço?”. As crianças, então, verbalizavam suas hipóteses e a professora as escrevia na lousa. Esse procedimento era feito até que fossem grafados todos os nomes. Em seguida, eram feitas as leituras globais dos nomes e também das letras de cada um deles. Essa atividade também objetivava a consolidação do alfabeto.

Quando esses procedimentos eram finalizados, aplicava-se uma atividade cujo objetivo era a nomeação gráfica de desenhos ou a confecção de uma lista com nomes de brinquedos, frutas, objetos, vestuário, compras etc. A seguir, discutiremos, na seção 3.7, sobre a coleta dos dados.

3.7 ANÁLISES DOS DADOS

Após catalogação, os dados foram analisados qualitativamente e quantitativamente por meio da análise detalhada das amostras dos materiais. Apesar de aplicarmos a regra da porcentagem para quantificarmos os percentuais de sujeitos que utilizavam diferentes estratégias linguísticas, sabemos que esses percentuais não poderão ser comparados entre sujeitos, pois se trata de desenvolvimento subjetivo, no qual o desempenho de uma pessoa só pode ser comparado com suas próprias evoluções futuras.

Para quantificarmos os dados, aplicamos a fórmula da regra de três simples, na qual dispusemos, abaixo da incógnita N, o numeral correspondente ao total de sujeitos da amostra (16) e, abaixo desse numeral, ainda na mesma incógnita, dispusemos o total correspondente aos sujeitos que pontuaram cada estratégia de escrita, representado por “?”. Abaixo do símbolo da porcentagem (%), dispusemos os valores universais de 100% (cem por cento) e o percentual a ser encontrado em cada evento, representado pela incógnita (X). Para melhor ilustrar essa descrição, apresentamos o quadro abaixo:

Quadro 8– Fórmula aplicada para quantificar a amostra.

N	%
16 _____	100
? _____	X

Fonte: própria pesquisadora.

- Legenda :
- N – números reais encontrados;
 - % – percentuais encontrados;
 - 16 – total de sujeitos da amostra;
 - 100 – universo total da amostra;
 - ? – total de sujeitos que pontuaram uma dada estratégia;
 - X – percentual a ser encontrado na amostra.

Para atribuírmos categorias às escritas apresentadas anteriormente, escolhemos a terminologia utilizada por Moreira (2009). Justificamos nossa escolha

pelo fato de essa autora nos sugerir categorias linguísticas detalhadas sobre a escritura infantil. É importante salientarmos que, embora tenhamos adotado tal estudo, fizemos uma pequena modificação: resolvemos analisar, separadamente, as fases fonográficas da escritura alfabética (pré-sistemática e sistemática), ou seja, decidimos categorizá-las à parte do estágio de escritura fonográfico¹⁶, sob a mesma nomenclatura “escritura alfabética”. Com isso, não estamos negando que essas fases não pertençam a um plano fonográfico. No entanto, sugerimos essa divisão devido às vastas características das escrituras de estágio fonográfico demonstradas por Moreira (2009). Além disso, observamos que, na fase inicial do mencionado estágio, as escrituras infantis se encontram pouco elaboradas, já quando atingem as fases de escritura alfabética, ainda nesse mesmo estágio, demonstram maior planejamento. Dessa forma, as produções já podem ser compreendidas por outros leitores. Acreditamos que esse deslocamento não causará prejuízo à nossa pesquisa.

Assim, apesar de Moreira (2009) discriminar as fases de escritura fonográfica alfabética, detalhadamente, dentro do estágio fonográfico; resolvemos desmembrar essa fase pelos motivos elencados anteriormente.

Tecemos, então, nossas considerações sobre tais estratégia nomeando-as com as seguintes terminologias icônica, grafemática, fonográfica, alfabética e ortográfica. E, assim, tomamos conhecimento das estratégias de escritura utilizadas pelas crianças de nossa pesquisa.

O uso das estratégias linguísticas de escrituras infantis é um fenômeno que ocorre individualmente, considerando-se os fatores sociais, psicológicos, biológicos e maturacionais dos sujeitos. Assim, julgamos, *a priori*, dispensável a generalização e a mensuração quantitativa comparativa dos dados entre os sujeitos, já que se trata do desenvolvimento individual de cada aprendiz. É certo que o desempenho de um aprendiz, nesse caso, só poder ser quantificado e comparado com o dele mesmo. Não cabe, nessa circunstância, a quantificação generalizada de tais estratégias.

¹⁶ Moreira (2009) subdivide o estágio fonográfico em seis fases: a) fonográfica difusa; b) fonográfica pré-sistemática ou silábica; c) escrita silábica sistemática; d) escrita transitória; e) escrita alfabética pré-sistemática; e f) escrita alfabética sistemática.

Enfim, analisamos qualitativamente e quantitativamente os dados deste estudo e descrevemos as estratégias linguísticas de escritura dos alfabetizandos, a relação das atividades com os tipos de escrituras desenvolvidas, a diferença de estratégias para produzir palavras e frases, a adequação das atividades didáticas às necessidades dos alunos, considerando sua estratégia de escritura e a relação entre as estratégias de escrituras linguísticas com os níveis psicolinguísticos.

3.8 RESUMO

Neste capítulo, discutimos os procedimentos metodológicos relativos à nossa pesquisa. Primeiramente, apresentamos, na introdução, seção 3.1, o modo como dividimos este capítulo. Na seção 3.2, informamos o tipo de pesquisa que embasa nosso estudo e justificamos nossa escolha. Já na seção 3.3, delimitamos o contexto da pesquisa, prestando esclarecimentos sobre a forma como foi realizada.

Na seção seguinte, caracterizamos os participantes integrados à amostra, apresentamos os critérios de inclusão e outras informações relativas ao público pesquisado.

Na seção 3.5, discutimos sobre a coleta dos dados. Posteriormente, na seção 3.6, tratamos dos materiais didáticos de linguagem aos quais os sujeitos foram submetidos. Para melhor compreensão, dividimos essa seção em duas subseções. Na primeira, subseção 3.6.1, descrevemos a proposta “Alfabetizar Letrando” (SIMONETTI, 2012), apresentando os pressupostos filosóficos e didáticos que a fundamentam. Depois dessa descrição, no tópico 3.6.1.1, explicamos os conceitos de atividades estruturantes e de atividades alimentadoras, os quais foram adotados na proposta. Mais adiante, no tópico 3.6.1.2, apresentamos a organização didática, sugerida por Simonetti (2012), para o trabalho pedagógico de aquisição de linguagem durante um ano. Finalizamos essa subseção com o tópico 3.6.1.3, em que catalogamos e apresentamos os materiais didáticos que integram a proposta descrita.

Continuamos com a subseção 3.6.2, na qual comentamos sobre outras atividades de linguagem, além daquelas sugeridas pela proposta didática Alfabetizar Letrando. E, por fim, na seção 3.7, discutimos a análise desses dados.

A seguir, apresentaremos, no Capítulo 4, a análise e a discussão dos dados

4 APRESENTAÇÃO DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1 INTRODUÇÃO

Este capítulo tem como objetivo apresentar os dados coletados e discutir os resultados a que chegamos com nossa pesquisa, bem como propiciar a discussão orientada pelos objetivos que intentamos alcançar no início deste estudo.

Na seção 4.2, descrevemos e discutimos acerca das estratégias linguísticas de escrita de palavras, assim como classificamos e comentamos as amostras dos sujeitos, enquadrando-as numa das categorias escolhidas para análise (icônica, grafemática, fonográfica, alfabética e ortográfica).

Continuamos, na seção 4.3, descrevendo as estratégias utilizadas para produção de frases. Já na seção 4.4, comparamos as estratégias linguísticas de escrituras infantis relativas à produção de palavras e de frases. E, por fim, na seção 4.5, introduzimos a discussão sobre as atividades didáticas. Na subseção 4.5.1, discutimos sobre as atividades didático-pedagógicas e sobre sua relação com as estratégias de escrita infantil.

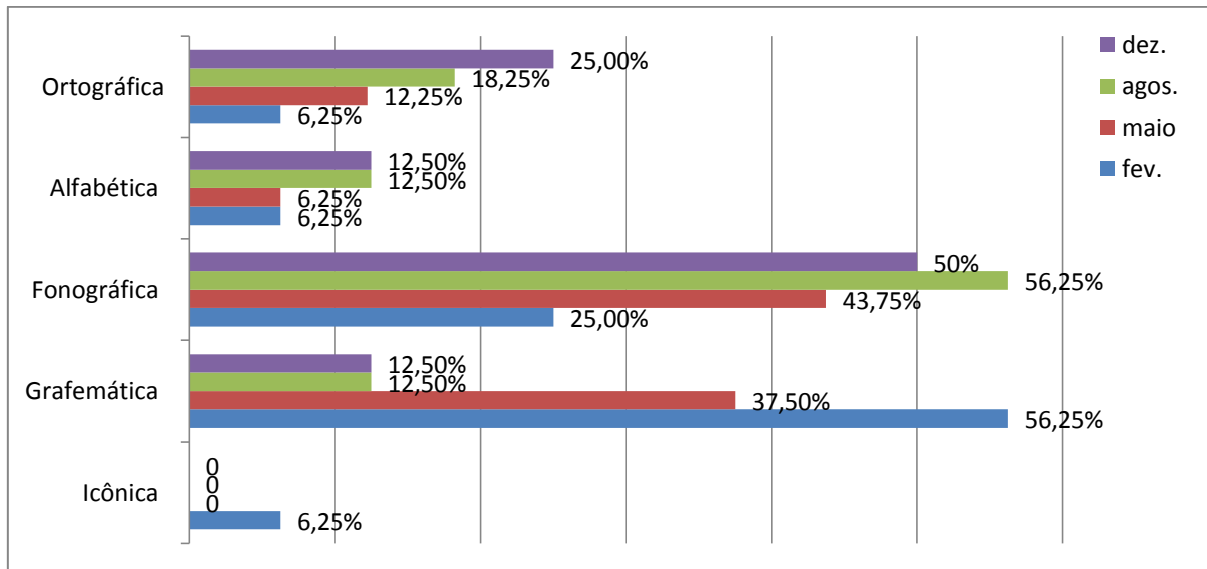
Passemos, então, à próxima seção, em que apresentamos a discussão acerca das estratégias de escrita de palavras.

4.2 ESTRATÉGIAS LINGUÍSTICAS DE ESCRITURA DE PALAVRAS.

Essa seção tem por objetivo descrever e discutir sobre as estratégias linguísticas de escrita, utilizadas por crianças do primeiro ano do ensino fundamental, para produção palavras.

Antes de mostramos, no gráfico 1, os valores percentuais sobre nossa análise, seguidos da discussão sobre o assunto, reiteramos que obtivemos esses percentuais por meio da aplicação da regra de três simples, como já demonstramos na seção 3.7.

Gráfico 1 - Estratégias de escrita de palavras durante um ano letivo.



Fonte: Própria pesquisadora.

Na primeira amostra, coletada no mês de fevereiro, os sujeitos demonstraram utilização de estratégias bem diversificadas. A partir dos dados coletados, percebemos que apenas 6,25% desses sujeitos apresentaram estratégia de escrita icônica; 56,25% ainda utilizavam estratégia grafemática, 25% já utilizavam a estratégia fonográfica e 6,25% usavam estratégia alfabética. Esse mesmo percentual de 6,25% indicou os sujeitos que utilizavam a estratégia ortográfica.

Na coleta seguinte, realizada no mês de maio, a estratégia de escrita icônica foi superada; desse modo, não houve registro de nenhum percentual no tocante à essa estratégia. A porcentagem daqueles que utilizavam a estratégia de escrita grafemática também diminuiu, caindo de 56,25% para 37,50%. A estratégia fonográfica registrou aumento, subindo de 25% para 43,75%. O uso da estratégia alfabética se manteve em 6,25%, e a ortográfica subiu para 12,25%.

No mês de agosto, houve uma queda no uso da estratégia grafemática, tendo em vista que diminuiu de 37,50% para 12,50%. Já a utilização da estratégia de escrita fonográfica continuou aumentando, de modo que chegou a 56,25% neste mês. Os percentuais dos sujeitos que utilizaram as estratégias de escrituras alfabéticas e ortográficas também apresentaram aumento, subindo, respectivamente, para 12,50% e 18,25%.

Em dezembro, o percentual para estratégia de escritura grafemática se manteve em 12,50%. Nesse período, houve discreta diminuição no percentual de sujeitos que utilizavam a estratégia de escritura fonográfica, que caiu de 56,25% para 50%. A estratégia de escritura alfabética, por sua vez, manteve os mesmos percentuais da amostra anterior, 12,50%. Por fim, houve aumento no percentual de sujeitos que passaram a utilizar a estratégia de escritura ortográfica, que subiu de 18,25% para 25%.

Observamos que os percentuais foram variando a cada amostra. Vale ressaltar que, em alguns casos, mesmo havendo a conservação do percentual numa dada amostra, a porcentagem não dizia respeito aos dados dos mesmos sujeitos cujas amostras foram coletadas em meses anteriores. Outro fato que esclarecemos é que, ao final da amostra, ainda havia um grande percentual de sujeitos que utilizavam a estratégia de escritura fonográfica.

Refletindo sobre os dados, percebemos que os sujeitos com escrita icônica misturavam letras com poucos símbolos gráficos e ideográficos. O tipo de registro analisado pode ser classificado como um tipo de escritura *icônica gráfica*. (MOREIRA, 2009)

Observamos que as produções icônicas dos sujeitos deste estudo já estavam bastante evoluídas, oscilando entre icônica e grafemática. Nessa perspectiva, ponderamos que, provavelmente, uma criança que apresenta esse tipo de oscilação já compreenda a escrita como um instrumento representativo cuja finalidade se direciona à nomeação dos objetos, ou seja, funciona como um veículo de transmissão da linguagem. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985)

Em nosso trabalho, com classes de primeiro ano, é muito difícil encontrarmos uma criança usando predominantemente a estratégia de escritura icônica, pelo fato de a maioria delas já frequentarem o ambiente escolar desde muito pequena.

Moreira (2009) demonstra a crença de que a relação oral x escrito seja acionada desde os primeiros estágios, e concordamos com essa afirmativa, ainda que com ressalvas. Em nosso trabalho diário com as crianças, observamos que, nos estágios icônico e grafemático, é comum a ocorrência dos seguintes fenômenos orais:

1. Enquanto escrevem, as crianças verbalizam o que estão escrevendo;

2. Durante a leitura de palavras (leituras aleatórias), os aprendizes atribuem quaisquer valores sonoros aos grafemas dos vocábulos que escreveram;

3. Em certo momento, as crianças apontam as letras em diversos portadores textuais e atribuem leituras aleatórias, as quais são amparadas por desenhos ou por leituras fossilizadas por frequência do conteúdo etc.

4. Esses procedimentos, em nosso entendimento, não significam que a relação fala/escrita foi necessariamente acionada. Mas que se trata, na maioria dos casos, de uma percepção infantil de que os grafemas servem para escrever algo, como já haviam assumido Ferreiro e Teberosky (1985). Em outras palavras, os aprendizes desenvolvem a sensibilidade de que as letras servem para representar a escrita, assim como os ideogramas servem para representar uma ideia e os pictogramas, para representar algo materializado (objetos).

Outro ponto que gostaríamos de abordar é o *status* que ganham os desenhos após os alunos descobrirem que se escreve com grafemas e não com pictogramas. Ao se darem conta disso, os desenhos ganham forma de ornamentação, servindo de ilustração ao escrito, ou vice versa. Percebemos isso ao ler diariamente para as crianças, pois, após a leitura de cada parte da história, é comum elas perguntarem “onde está desenhado isso que a senhora leu?”.

Também observamos essa relação de ilustratividade quando pedimos às crianças para escreverem espontaneamente uma história. Ao final da produção, é comum ilustrarem seus escritos com cenas do que supostamente escreveram.

Sobre a aprendizagem da língua escrita, poderíamos dizer que, *a priori*, na construção de suas escrituras, os sujeitos partem de um estágio de *domínio exterior da escrita*, fazendo uso do conhecimento das letras e de outros símbolos gráficos, ideográficos ou pictóricos que já dominam, apresentando, desse modo, escrita *não diferenciada*. Assim, tendem a usar formas fixas que conhecem para escrever qualquer coisa. (LURIA, 2001)

Um fato que destacamos, em nossas anotações docentes, é a resposta de alguns alunos com estratégia de escritura icônica e grafemática sobre a função das letras. Ao indagar esses discentes sobre a utilidade dos grafemas, obtivemos, como resposta, que eles serviam “para escrever o nome das coisas”, ou seja, para nomear objetos.

Sobre os sujeitos que utilizavam a escritura grafemática, eles parecem demonstrar consciência de que as letras do alfabeto têm, como função primordial, a

escrita dos nomes de objetos concretos, como casa, bola, sapo etc. No ato de escritura, alguns alunos com esse tipo de estratégia já contavam sílabas orais, embora ainda não demonstrassem consciência de que a sonoridade silábica pudesse ser representada por letras. Um fenômeno que observamos nesses sujeitos foi o alongamento das vogais em algumas palavras, como nos nomes próprios. Ao grafarem *Mariana* e *Lia*, foi comum, aos alunos, alongarem, no primeiro nome, a terceira vogal e, no segundo, a primeira vogal.

Embora esses alunos com estratégias de escritura grafemática demonstrassem o entendimento de que as letras serviam para representar algo concreto e contassem sílabas oralmente, reiteramos que eles ainda não tinham despertado para a relação entre a fala e a escrita de modo intencional. Muitas vezes, o que se percebia era uma representação imediata da palavra por meio de letras aleatórias ou combinadas com crescente aumento quantitativo ou qualitativo de um repertório gráfico.

Um fenômeno que observamos na primeira coleta, realizada no mês de fevereiro, foi que, ao solicitar a leitura do material produzido pelos sujeitos S4, S7 e S10, após a grafia da última palavra avaliativa, esses indivíduos registraram nomes totalmente diferentes daqueles sugeridos na proposta inicial de escritura. Além disso, dois, desses três sujeitos, disseram não saber ou não lembrar o que escreveram. Nesse caso, percebemos que qualquer produção gráfica de um sujeito com estratégia de escritura grafemática só poderá ser interpretada pelo próprio escritor. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985).

Ao fazerem uso da estratégia fonográfica, observamos que os sujeitos da amostra demonstraram perceber e atribuir sonoridade ao escrito. Muitos deles representavam graficamente esses sons de diversas maneiras: registravam somente o som inicial e/ou som final, representavam um som saliente com complementação do resto da palavra com letras aleatórias e grafavam somente as consoantes e/ou as vogais numa dada palavra, como já haviam demonstrado Ferreiro e Teberosky (1985) e Moreira (2009).

Percebemos que os sujeitos que usavam a estratégia de escritura alfabética apresentavam estratégias mistas, ou seja, apresentavam maior oscilação entre as estratégias utilizadas. Apesar de ser mais recorrente o uso da estratégia alfabética, um aspecto peculiar dessa estratégia é que a produção escrita começa a se mostrar mais compreensível do ponto de vista gráfico.

Ao aplicarmos o teste das quatro palavras e uma frase em alunos com estratégias de escritura fonográfica e/ou alfabética observamos que eles questionavam qual letra deveriam colocar em uma dada palavra. Nesse momento, devolvíamos a pergunta dizendo: “o que você acha?”. Com isso, percebemos que o conflito ortográfico se instaura muito antes de o aprendiz atingir a estratégia de escritura ortográfica.

Quanto ao grupo de sujeitos que apresentaram estratégias de escritura ortográfica, observamos que a maioria deles grafaram as palavras adequadamente, como demonstrado através da escrita dos vocábulos “esperança”, “docinho”, “barriga”, “céu” e “presépio”, grafados, respectivamente, como <esperança> <docinho>barriga> <céu> <presépio>.

Também observamos que, mesmo utilizando uma estratégia de escritura predominantemente ortográfica, alguns sujeitos ainda demonstravam conflitos ortográficos ao grafarem os vocábulos com alteração da pronúncia oriunda de sua própria variação linguística, como quando substituíam a letra E por <i>, faziam a monotongação em vocábulos com ditongo, ou reduziam o dígrafo. Além disso, também percebemos que substituíam grafemas com sonoridade semelhantes, como a troca das letras “c” e “ç” por <s> etc. Defendemos que esses fenômenos aconteceram devido às irregularidades do sistema fônico sobre o sistema gráfico, como já havia demonstrado Simões (2006).

Defendemos, com base em nossas observações, que as estratégias linguísticas de escrituras não seguem uma hierarquia, como sugerem Ferreiro e Teberosky (1985), aos níveis de escrita. Elas se desenvolvem concomitantemente, podendo um escritor/aprendiz utilizar mais de uma estratégia em um mesmo contexto. Também inferimos que o uso de diferentes estratégias por um mesmo sujeito, num contexto determinado, pode se dar pelos seguintes fatores:

1. *Frequência do conteúdo a ser representado graficamente* - foi comum às crianças, por desconhecimento da grafia do vocábulo e até mesmo das letras do alfabeto, demonstrarem uma escritura que não condiz com a estratégia que é utilizada num dado momento. Temos, como exemplo, casos de alguns sujeitos que, em um mesmo contexto, apresentaram estratégias variadas. Eles oscilaram de estratégias; utilizaram, para escrita de palavras de baixa frequência (palavras pouco utilizadas), uma estratégia anterior à ortográfica; e utilizaram a estratégia ortográfica para palavras de alta frequência (palavras comumente utilizadas). Sobre esses

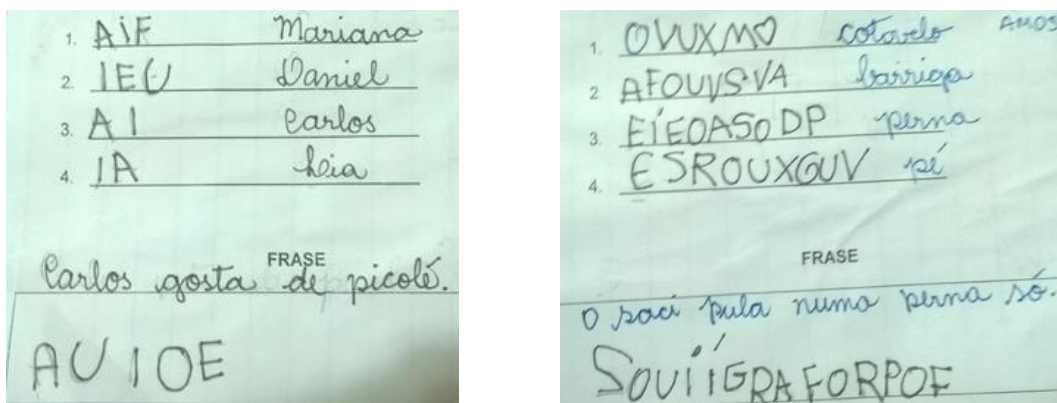
sujeitos a que nos referimos, um deles (o S3) grafou fonograficamente, com valor sonoro parcial, os vocábulos “brigadeiro” como <lihldo> e “docinho” como <lolivo>, e escreveu ortograficamente as palavras “balão” e “vela”.

Já outro (o S4) escreveu alfabeticamente a palavra “brigadeiro” <birgabero>, fonograficamente a palavra “docinho” <basio> e ortograficamente as palavras “balão” e “vela”. Na lista dos nomes próprios, houve o caso de um sujeito (o S19) que grafou o nome “Mariana” alfabeticamente <mariã>, e os nomes “Carlos”, “Daniel” e “Lia” ortograficamente.

2. *A percepção auditiva da sílaba oral com conflito no preenchimento das sílabas escritas* - às vezes, o aprendiz consegue perceber a sílaba oral, mas, ao grafá-la, faz a inversão ou troca de segmentos gráficos. Como demonstraram o S4 da amostra, que escreveu a palavra “brigadeiro” como <birgabero>, e o S14, que grafou <seperasa> para “esperança”. Sobre a inversão silábica, Moreira (2009) já havia comentado sobre esse assunto.

Outro exemplo é que, algumas vezes, o aprendiz só consegue representar sons salientes. Por exemplo, um sujeito, na primeira avaliação, demonstrou, por meio de uma escritura fonográfica, a representação das palavras dadas utilizando somente vogais. Num momento posterior, o mesmo sujeito demonstrou entendimento de que são necessárias outras letras para o preenchimento do molde silábico além daquelas que utiliza. Então, esse sujeito passou a utilizar outras letras na tentativa de formar as partes completas das palavras, como podemos ver nas amostras expostas na figura 17.

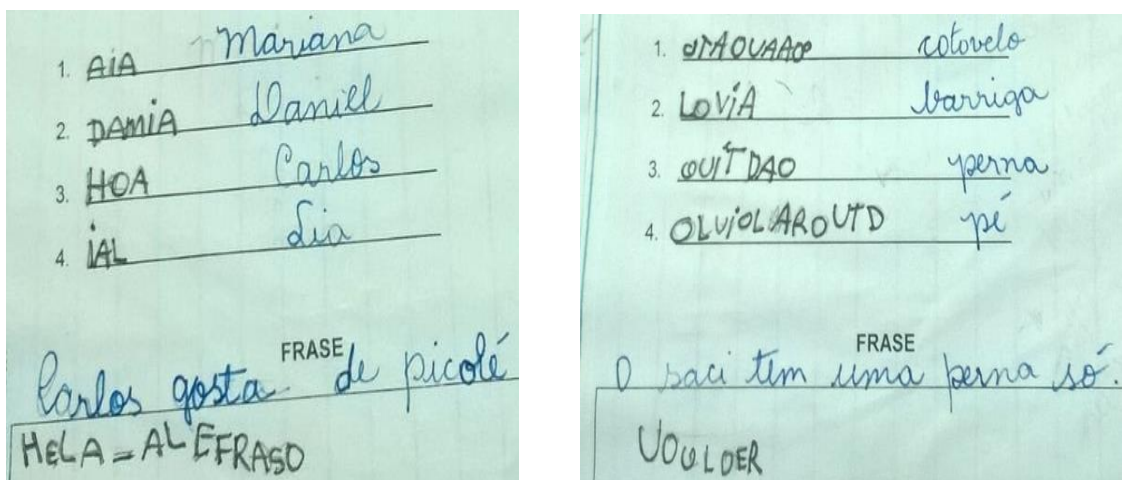
Figura 17 - Amostras com variação de estratégias de escrituras.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Outro sujeito também apresentou um fenômeno parecido com o demonstrado na figura 17. Ele utilizou, na primeira coleta, uma estratégia de escritura puramente fonográfica com ênfase nas vogais e, na segunda, demonstrou escrita ora fonográfica, ora grafemática. Adiante, na figura 18, exemplificamos o fenômeno descrito. Na segunda coleta, apesar de algumas letras corresponderem a elementos sonoros das palavras, parece que o sujeito não sabia que letras poderiam estar relacionadas às sílabas. Outro fenômeno, já descrito por Ferreiro e Teberosky (1985), pode ter relação com a quantidade de caracteres que compõem os vocábulos. Ao perceber que poucas letras não compunham as palavras, o aluno resolveu inserir mais letras, mas fez isso aleatoriamente. Através do nosso contato diário com esse aluno, observamos que ele já contava sílabas orais e tentava associar o conteúdo falado ao conteúdo escrito.

Figura 18 - Amostras com variação de estratégias de escrituras II.



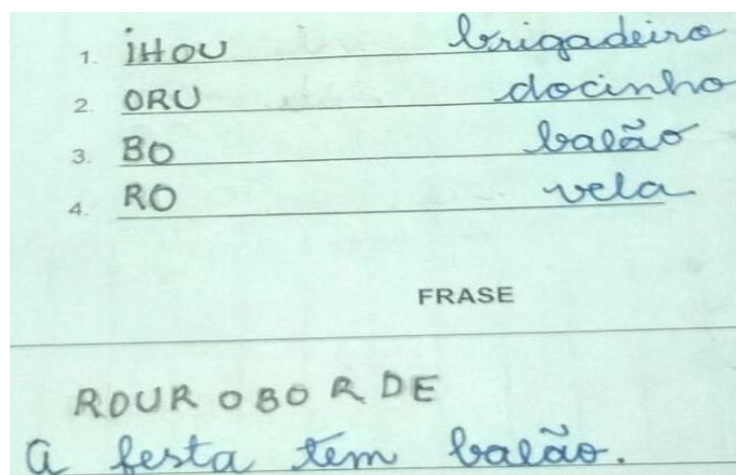
Fonte: Acervo da pesquisadora.

5. A consolidação deficitária do alfabeto é comum, oralmente, os discentes identificarem as letras que compõem certas sílabas de uma dada palavra, mas, ao saírem do plano oral para o plano gráfico, não sabem, algumas vezes, identificar quais os caracteres que compõem essas sílabas gráficas e, para solucionar esse problema, acabam atribuindo outros caracteres que não têm relação com o segmento sonoro a ser representado. Como exemplos, temos as escritas das palavras “cotovelo”, “brigadeiro”, “docinho” > “esperança”, “presépio”, respectivamente grafadas como <opovlo> < ikaiui> <dolilo > < iselãosa > <telabmn>.

Ao indagarmos aos sujeitos das escritas acima, no momento de suas produções, sobre que letras compunham as sílabas orais das palavras citadas anteriormente, foi comum que eles relacionassem a alguns conjuntos silábicos as letras adequadas, como “D-O” para a sílaba “do”. Mas, ao pedir que escrevessem, tiveram dificuldades em reconhecer e em associar quais letras compunham as sílabas. Então, percebemos que esses sujeitos apresentavam deficiência na consolidação do alfabeto.

Outra exemplificação desse fenômeno pode ser conferida na figura 19. Nela, demonstramos a produção escrita de um sujeito (o S10) que escreveu “brigadeiro”, “docinho”, “balão” e “vela”, como, respectivamente, <ihou> <oru> <bo> <ro>. Oralmente, ao ser questionado sobre a composição das sílabas, ele conseguia identificar verbalmente a maioria das letras que compunham tais arranjos silábicos, mas, ao pedir que escrevesse, apresentou dificuldade em reconhecer os caracteres correspondentes às sílabas. Ao terminar a produção escrita, perguntamos ao discente (S10) se não faltavam algumas letras nas palavras. Ele assumiu que faltavam e explicou o porquê de não ter acrescentado as letras que estavam ausentes: “*vou deixar assim porque não sei que letra vou escrever*”. Então, confirmamos que o aluno não reconhecia todos os caracteres do alfabeto, apesar de contar e de identificar a quantidade de sílabas orais nas palavras, e de nomear oralmente as letras da maioria das sílabas.

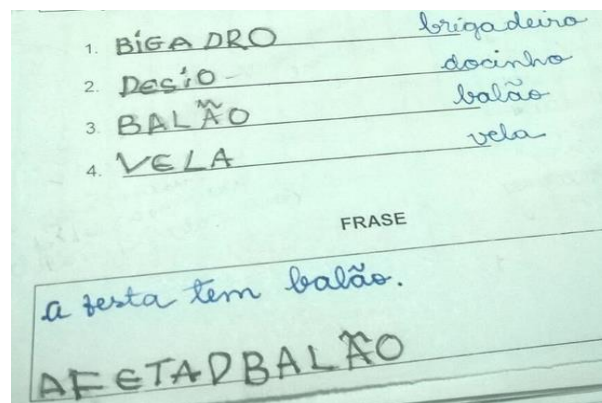
Figura 19 - Escrita de uma criança com consolidação deficitária do alfabeto.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

4. *A complexidade silábica* - foi comum algumas crianças terem utilizado estratégia de escritura ortográfica para palavras monossilábicas e dissilábicas compostas por padrões silábicos canônicos, assim como estratégia de escritura alfabética para grafia de palavras com padrões silábicos não canônicos. Por exemplo, um sujeito (o S20) produziu alfabeticamente <bigadro> para “brigadeiro”, e a palavra “vela” foi grafada ortograficamente baseada em correspondência grafofônica. Esse mesmo sujeito grafou “docinho” como <desio>. Atribuímos que a troca da vogal <a> por <e>, na primeira sílaba, deu-se, provavelmente, devido à falta de atenção no momento da escrita. Quanto à dificuldade na representação gráfica do dígrafo, sugerimos que tal fenômeno ocorreu devido ao desconhecimento, por parte do aluno, de como grafar essa particularidade. Então, na tentativa de resolver esse problema, o discente baseou-se em correspondências biunívocas. Vejamos a figura 20.

Figura 20 – Amostra de escritura oscilando entre as estratégias alfabética e ortográfica.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

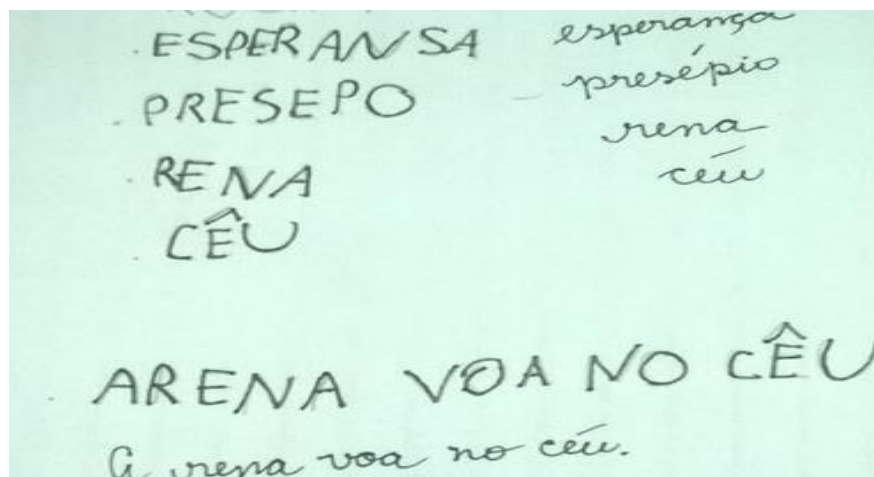
Podemos ainda apresentar outro exemplo acerca desse assunto quando exibimos a escrita do S14, que grafou “rena” utilizando a estratégia de escritura ortográfica, mas que, ao registrar “esperança” <seperasa> e “presépio” <presepui>, apoiou-se na estratégia de escritura alfabética. Atribuímos esse fenômeno à dinâmica do processo de aprendizagem.

Em nossas observações diárias com os alunos, percebemos que a quantidade e o padrão silábico se configuram como dificuldades no momento da aprendizagem. Observamos que as crianças parecem aprender primeiramente

palavras dissilábicas compostas por sílabas canônicas, para, *a posteriori*, aprenderem outros tipos de palavras quanto ao número e à estrutura de sílabas.

5. *A variante linguística utilizada pelo sujeito* – foi comum, em alunos ortográficos, percebermos a influência do léxico nas suas escrituras, como foi o caso de um aluno que utilizou a escritura <presepo> para "presépio". Ao solicitarmos que esse aluno nomeasse o desenho de um presépio, a fim de verificarmos se houve a omissão da letra <i> na ortografia, observamos que ele nomeou "presepo", como podemos ver na escritura do S19, exposta na figura 21. Logo, diante dessa confirmação, concluímos que a variante "presepo" é comum no cotidiano do aluno. Não consideramos essa escritura como errada ou como um retorno a uma estratégia anterior à ortográfica, mas como um tipo de escritura apoiada na oralidade que corresponde à variante linguística do sujeito.

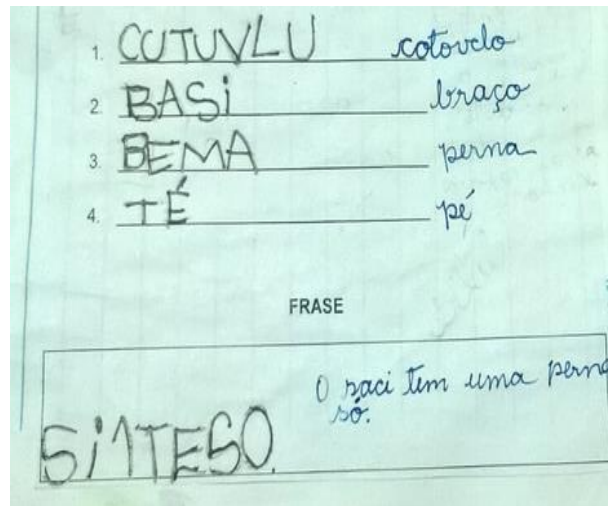
Figura 21 - Amostra de uma escritura influenciada pela variação linguística.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

6. *A influência da oralidade na produção de escrituras* – verificamos não só ao partir do exemplo anterior, mas também de outros exemplos da nossa amostra, que os aprendizes também podem se apoiar na oralidade para produzirem conteúdos escritos. Por exemplo, um sujeito da nossa amostra grafou <cutuvlu> para "cotovelo". Vejamos, na figura 22, uma das nossas amostras que confirma essa informação.

Figura 22 – Escrituras com marcas de oralidade.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Com base em nossa experiência educacional com esses tipos de sujeitos, percebemos que o uso de estratégia ortográfica não é frequentemente utilizado, a não ser em formas linguísticas gráficas fossilizadas (memorizadas), pelo fato de a maioria dos alunos concluírem o ano letivo usando, conscientemente, a estratégia de escritura alfabética. É importante relatar também que grande parte deles já se dá conta de questões ortográficas ao produzirem materiais escritos. Percebemos isso quando eles perguntavam com frequência: “tia, eu escrevo “s” ou “z” no nome da “mesa”? ou “depois do “t”, do nome do “gato”, eu boto “u” ou a letra “o”?”.

Enfim, defendemos que as estratégias linguísticas de escritura não se desenvolvem sequencialmente uma após a outra, como sugerem Ferreiro e Teberosky (1985), aos níveis de escrita. Elas se desenvolvem independentemente umas das outras, sendo comum aprendizes com estratégias menos elaboradas (icônica, grafemática e fonográfica) oscilarem com maior frequência entre uma e outra estratégia, assim como aqueles com estratégias alfabética e ortográfica, que exigem maior grau de planejamento, apresentam menor oscilação em suas escrituras. Percebemos isso ao avaliarmos as amostras da nossa pesquisa, a partir das quais constatamos que um único sujeito pode utilizar mais de uma estratégia em um mesmo contexto. Também observamos que tais estratégias são influenciáveis pelos efeitos da frequência, da maturidade, da imersão cultural na sociedade letrada, do tipo de materiais avaliativos etc.

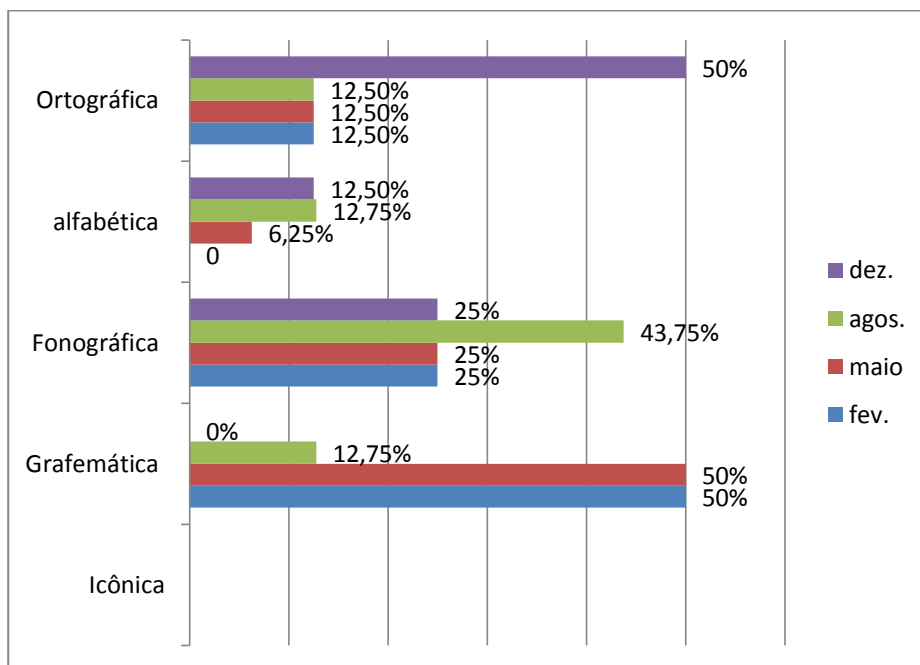
A seguir, na seção 4.3, discutiremos as estratégias linguísticas de escrituras infantis para frases.

4.3 ESTRATÉGIAS LINGUÍSTICAS DE ESCRITURA DE FRASES

Nesta seção, discutimos se as estratégias linguísticas de escritura utilizadas por crianças em processo de aquisição da língua para produção frases são as mesmas que foram utilizadas para produção de palavras. As frases foram retiradas do teste das quatro palavras e uma frase e foram produzidas pelos alunos durante seus processos avaliativos.

Adiante, no gráfico 2, apresentamos dados percentuais relativos à nossa análise.

Gráfico 2 - Estratégias de escritura de frases durante um ano letivo.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Na primeira amostra, realizada no mês de fevereiro, os sujeitos não demonstraram uso da estratégia icônica. A metade desses sujeitos apresentaram estratégia de escritura grafemática e 25% deles utilizaram a estratégia fonográfica. Nenhum deles utilizou a estratégia alfabética e 12,50% usaram a estratégia ortográfica.

Na coleta seguinte, no mês de maio, a estratégia de escritura icônica também não apresentou nenhum ponto percentual. Os percentuais de sujeitos que utilizaram as estratégias grafemática e fonográfica se mantiveram nos mesmos percentuais, respectivamente, 50% e 25%. A estratégia alfabética apresentou um percentual de 6,25%, e a estratégia ortográfica manteve-se no mesmo percentual da amostra anterior (12,50%).

No mês de agosto, o fenômeno anterior referente ao uso da estratégia icônica se repetiu. Além disso, houve uma queda significativa quanto ao percentual dos sujeitos que usavam a estratégia grafemática, caindo de 50% para 12,75%, indicando um declínio de 37,25%. Já quanto à utilização da estratégia de escritura fonográfica, aumentou de 25% para 43,75%, registrando um aumento de 18,75%. O percentual de sujeitos que utilizavam a estratégia de escritura alfabética também aumentou, saindo de 6,25% para 12,75%. No que se refere ao total de participantes que utilizavam a estratégia de escritura ortográfica, pudemos observar que se manteve, por três coletas consecutivas, em 12,50%.

Em dezembro, o percentual para estratégia de escritura grafemática se manteve em 12,75%. Nesse período, houve a diminuição no percentual de sujeitos que utilizavam a estratégia de escritura fonográfica, que caiu de 43,75% para 25%. A estratégia de escritura alfabética apresentou discreto declínio, passando de 12,75% para 12,50%. Já no que tange às estratégias de escritura ortográfica, houve um aumento considerável no percentual de sujeitos que passaram a utilizar essas estratégias, passando de 12,50% para 50%.

Em geral, a partir dos dados obtidos, é possível verificar alguns avanços qualitativos e quantitativos na produção das frases. Por exemplo, inicialmente, não existiam sujeitos que utilizavam a estratégia de escritura icônica e havia um elevado percentual de indivíduos fazendo uso da estratégia de escritura grafemática. Esses percentuais visivelmente se modificaram ao longo da amostra, pois, após finalizada a coleta, percebemos que houve grande quantidade de sujeitos utilizando uma estratégia de escritura ortográfica.

Apesar de ser mais complexa a produção de frases, os resultados neste tipo de tarefa foram melhores do que os da produção de palavras. Acreditamos que isso possa estar associado à baixa complexidade dos padrões silábicos presentes nos vocábulos utilizados para as frases. Também observamos que grande parte dos

participantes se deteve muito tempo utilizando uma mesma estratégia na produção da frase.

Na tentativa de grafar os sintagmas sugeridos, os sujeitos apresentaram algumas peculiaridades:

1. Frases sem segmentação, com utilização de letras aleatórias ou com formas fixas do nome;

2. Frases sem segmentação, utilizando uma estratégia de escritura grafemática, fonográfica ou ortográfica;

3. Frases com extensa segmentação, utilizando uma estratégia de escritura alfabética ou ortográfica.

4. Frases com segmentação adequada, utilizando uma estratégia de escritura alfabética ou ortográfica.

Verificamos que, tanto na produção de palavras quanto na de frases, os sujeitos que apresentavam estratégia de escritura icônica pronunciavam, em voz alta, o conteúdo à medida que atribuíam caracteres do alfabeto aos seus escritos. Ora esses caracteres eram oriundos das formas (letras) fixas do nome, ora eram formas aleatórias do alfabeto. Passados alguns minutos do conteúdo registrado, indagamos os alunos sobre suas produções e percebermos que, ao solicitarmos a leitura de seus escritos, alguns não se lembravam mais do que tinham registrado e atribuíam, ao material gráfico produzido, uma leitura inventada.

Em nossa prática pedagógica diária com esses sujeitos, principalmente com aqueles que utilizavam as estratégias icônica e grafemática, temos verificado a recorrência do seguinte fenômeno: quando solicitamos a leitura de seus escritos, eles atribuem uma leitura aleatória (sem estabelecer relação oral/escrito) ou se recusam a ler. Uma explicação para esse comportamento é que os alunos não se lembram do que produziram. Nesse momento, parece que a memória ainda é pouco operante, desse modo, podemos pressupor que o desenvolvimento da memorização é indispensável ao processo de aprendizagem.

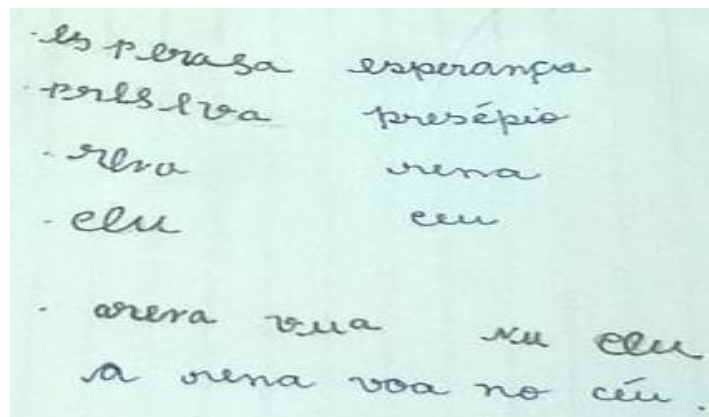
Quando utilizavam estratégias de escritura mais elaboradas, os sujeitos diferiam quanto à produção de palavras e de frases. Ao escreverem somente palavras, demonstraram uma preocupação em contar as sílabas orais e em associar a escrita à fala, porém, ao escreverem frases, *a priori*, muitos não associaram que, entre cada palavra, deveria haver um espaço vazio, indicando a segmentação da

fala; então, eles grafaram todo o conteúdo continuamente como se estivessem falando algo.

Com base em nossas observações, ponderamos que, somente quando atingem um período de maior maturidade e quando a estratégia de escritura é mais elaborada, os sujeitos conseguem perceber a segmentação da fala e, assim, tentam, gradualmente, ajustá-la nas frases escritas. Por exemplo, um aluno com estratégia de escritura mista (ora alfabética, ora ortográfica), ao se dar conta da segmentação na frase, pode tentar ajustar sua escritura: juntando o artigo com a palavra que o antecede; inserindo, no final do primeiro vocábulo escrito, a primeira parte da palavra seguinte; e/ou, após ter feito a segmentação, escrever o final da palavra anterior no próximo vocábulo.

No exemplo adiante, que pode ser observado na figura 23, demonstramos a escritura de um aprendiz (o S21) que ainda não conseguia estabelecer a segmentação do artigo na frase.

Figura 23 – Escritura em que um sujeito tenta segmentar a frase.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Notamos, por meio de nossas observações, que, paulatinamente, as crianças apreenderam a segmentação entre os vocábulos para construção de frases. Esse processo (de segmentar frases) independe da estratégia de escritura. Chegamos a essa conclusão a partir do que verificamos durante a coleta de dados, quando percebemos que as crianças que já escreviam ortograficamente grafaram frases completas com sentido, mas sem segmentação. Enquanto que as crianças que utilizavam estratégias fonográfica ou alfabética tentaram escrever segmentando as palavras nas frases.

A partir da nossa vivência diária com alunos do primeiro ano, já presenciamos os seguintes fatos na produção de escrituras: o aluno atribuía uma letra para representar cada palavra da frase, as quais eram grafadas unidas ou espaçadas umas das outras (escrita unigráfica); a criança falava toda a frase e, à medida que verbalizava, ia atribuindo letras aleatórias (escrita sem controle qualitativo); o discente apresentava escritas que se delimitavam pela linha de base do caderno, ou seja, começando no início da linha e terminando ao final dela (escritas sem controle quantitativo) etc.

Outro fato relevante que merece destaque foi que as crianças com estratégia de escritura icônica e grafemática mantiveram o mesmo padrão de estratégia tanto para a escrita de palavras quanto para a de frases, mas aquelas que usavam as estratégias de escritura fonográfica geralmente diferenciavam a produção da escrita de frases e a de palavras. Essas produções ganharam mais estabilidade quando esses sujeitos passaram a usar as estratégias de escritura alfabética e ortográfica.

Ao indagarmos, em nossa pesquisa, sobre quais estratégias linguísticas de escritura as crianças utilizavam para produzirem palavras e frases; sobre as características relacionadas à escolha dessas estratégias; bem como sobre a possibilidade do uso de outros recursos em que os sujeitos poderiam se apoiar no momento de suas produções, obtivemos, como resposta, a partir dos nossos dados e da vivência com esses aprendizes, que ocorrem cinco estratégias com características distintas (icônica, grafemática, fonográfica, alfabética e ortográfica) e que há a presença de alguns recursos linguísticos e extralinguísticos em que se apoiam, sobre os quais discutiremos adiante.

Sobre os tipos e as características das estratégias de escritura temos:

a. icônica – quando a criança utiliza vários símbolos pictóricos, ideográficos ou grafemáticos para produzir escrituras. Nesse momento, os aprendizes parecem ainda não ter a consciência de certos aspectos representativos da linguagem, ainda não diferenciam a função dos pictogramas, dos ideogramas e dos grafemas. Logo, é comum grafarem escritos alternando entre riscos, pontos, desenhos, numerais, letras etc.

b. grafemática – o aprendiz demonstra um certo conhecimento sobre os aspectos representativos da linguagem. Ele já reconhece e diferencia a função de símbolos gráficos, associa o ideograma à representação de uma ideia, assim como

associa o pictograma à representação de uma realidade concreta e compreende os grafemas como mecanismo de nomeação de uma realidade.

c. fonográfica – o sujeito percebe a sonoridade da língua e tenta representá-la concretamente por meio dos grafemas. Em muitos casos, representa graficamente o primeiro e/ou o último som. Também pode acrescentar letras às palavras quando julgar que o que escreveu não condiz com o que falou. Pode ainda escrever somente as vogais ou as consoantes do que desejou escrever ou combiná-las.

d. alfabética – A produção gráfica do aprendiz aproxima-se da forma desejável de escrita, ou seja, próxima da norma padrão. No momento da produção, é perceptível o conflito ortográfico, embora de modo inconsciente. As marcas de oralidade são bem marcadas, denunciando que os aprendizes percebem os conjuntos silábicos das palavras e que fazem uso de relações biunívocas entre oralidade e escrita.

e. ortográfica – o aluno apresenta uma escrita mais independente e reflexiva, percebe questões estruturais da língua e ensaia uma produção escrita de acordo com a norma padrão. Inicialmente, ainda apresenta marcas de oralidade, fazendo trocas conscientes de letras após análise, como a substituição das vogais “o” por “u” e “e” por “i”. Além disso, ainda poderá fazer outras trocas ortográficas na tentativa de aproximar sua escritura à norma padrão. Tal fenômeno ocorre devido a conflitos ortográficos, oriundos do próprio sistema linguístico, os quais o acompanharão por toda a vida.

Sobre as estratégias linguísticas comentadas anteriormente, percebemos que elas não são hierárquicas como afirmaram Ferreiro e Teberosky (1985) em relação a seus níveis de escrita, mas que podem variar de acordo com os seguintes aspectos: a frequência do conteúdo, a percepção auditiva total da sílaba oral com conflito no preenchimento das sílabas gráficas, a consolidação deficitária do alfabeto, a complexidade silábica, a variante linguística, a influência da oralidade, o grau de letramento etc.

Durante nosso trabalho com os discentes, observamos que existem outros recursos linguísticos e extralinguísticos em que eles se apoiam para produzirem escrituras.

1. Apoio nos estímulos visuais (consultas a materiais expostos permanentemente na sala de aula, como abecedário, listas de nomes

próprios, cartazes etc.);

2. Uso das formas fixas do próprio nome já memorizadas previamente ou dos caracteres de outros vocábulos frequentes;
3. Atribuição de vários caracteres que a criança pensa fazer parte da palavra (ao escrevê-los, ela vai nomeando e fazendo associações com a letra inicial de objetos começados pelas letras que ela atribuiu. Por exemplo, a palavra “barriga” foi escrita pelo S7 como <demo> - ver apêndice K. Quando produziu essa escritura, a criança justificou: “vou colocar, para “barriga”, “d” de dado, “e” de elefante, “m” de macaco e “o” de olho”.
4. Utilização de grandes quantidades de letras para indicar um nome;
5. Presença de objetos grandes, escritos com muitas letras, e de objetos pequenos, escritos com poucas letras (realismo nominal).
6. Presença de objetos grandes, escritos com caracteres grandes e de objetos pequenos, escritos com caracteres pequenos (realismo nominal).
7. Conservação do mesmo tamanho ou da quantidade de letras para todas as palavras;
8. Mistura de caracteres grandes com caracteres menores, ou mistura de letras cursivas com letras bastões. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985; MOREIRA 2009)
9. Presença de escritas espelhadas, ou seja, com alguns caracteres com as posições invertidas, contrárias (as letras L; S; J; G; C; D; E; F; P; R; T foram as mais recorrentes, quando escrita em letra bastão).

Foram poucas as produções gráficas nas quais houve demonstração do realismo nominal. Isso, de algum modo, demonstra que a maioria dos sujeitos já hipotetizam que, para escrita diferente, usam-se letras diferentes e que os nomes são variáveis, não sendo proporcionais ao tamanho, à largura ou à espessura dos objetos (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985; PIAGET, 1978).

Enfim, constatamos o uso por parte dos aprendizes de vários outros recursos linguísticos ou extralinguísticos para apoio da produção de escrituras, como consulta à materiais visuais (alfabeto, cartazes, outros materiais gráficos etc), amparo na subvocalização, pesquisa a escritores mais experientes etc.

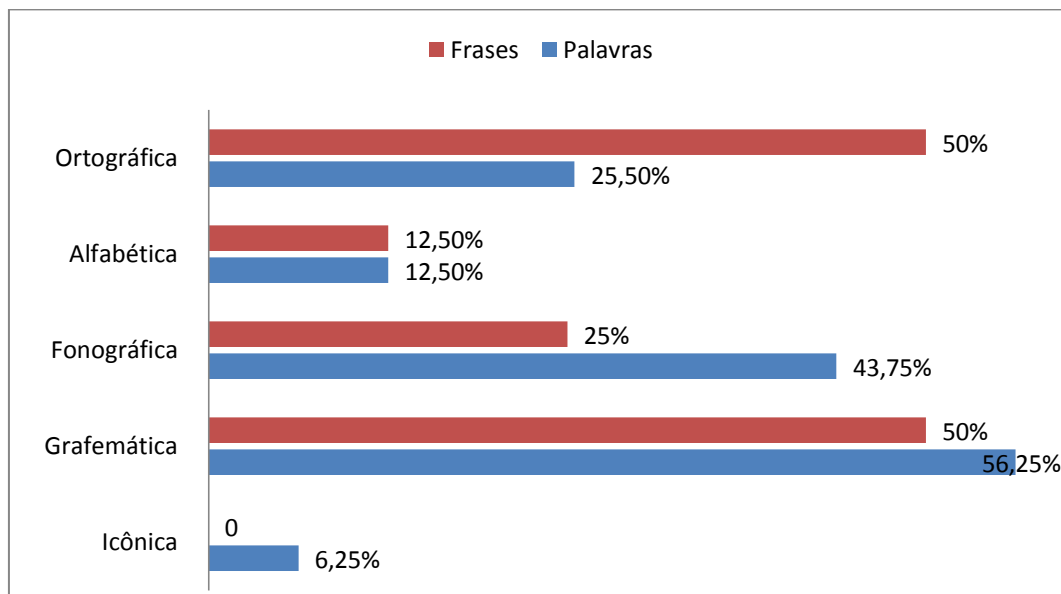
Adiante, na seção 4.4, apresentaremos um comparativo entre as estratégias linguísticas de escritura para produção de palavras e de frases.

4.4 ESTRATÉGIAS LINGUÍSTICAS DE ESCRITURA DE PALAVRAS E FRASES.

Quanto ao uso das mesmas estratégias para a produção de palavras e de frases, percebemos uma diferenciação entre ambas, conforme apresentamos adiante, no gráfico 3, em que comparamos as estratégias linguísticas de escrituras infantis relativas à produção de palavras e de frases.

Para fazermos esse comparativo, utilizamos os percentuais entre as estratégias de produções de palavras e de frases apresentados anteriormente. Associamos os dados dos meses de fevereiro às estratégias icônica e grafemática, os de maio à escritura fonográfica, os de agosto à escritura alfabética e os de dezembro à ortográfica. Fizemos esse recorte pelo fato de as estratégias de escrituras se diversificarem, havendo predominância, em um dado momento do ano letivo, de uma estratégia sobre as demais.

Gráfico 3 - Comparativo das estratégias de escritura na produção de palavras e frases.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Comparando os dados expostos no gráfico, observamos que a produção de palavras e de frases se diversificou ao longo da nossa amostra.

Inicialmente, no mês de fevereiro, ainda contabilizamos a ocorrência da estratégia icônica somente para produção de palavras (6,25%). A estratégia grafemática, observada também nesse mesmo período, apresentou um percentual significativo para produção de palavras (56,25%), em detrimento do percentual

contabilizado para produção de frases que foi de 50%. Já as produções de palavras e de frases com a predominância da estratégia de escritura fonográfica pontuaram, respectivamente, 43,75% e 25% no mês de maio. Em relação à estratégia alfabética, os percentuais obtidos se equivaleram, ficando em 12,50% no mês de agosto. Já com relação à escritura ortográfica, observamos que a produção de frase apresentou um percentual mais elevado (50%) em relação à de palavras (25,50%). Deduzimos que possivelmente esse fenômeno esteja relacionado à apreensão global da frase, à baixa complexidade da frase utilizada no teste das quatro palavras, à maior capacidade reflexiva dos aprendizes na elaboração de suas escrituras etc.

No início do período escolar, observamos que a escritura grafemática foi a mais utilizada pelos alunos, embora também utilizassem outras estratégias concomitantemente. À medida que o ano escolar avançava, as estratégias iam ganhando mais qualidade na elaboração e se tornavam produções mais conscientes e pouco variáveis quando esses alunos demonstravam que começavam a dominar as estratégias alfabética e ortográfica. O esperado era que, ao cabo do ano letivo, as crianças usassem, com maior frequência, essas estratégias.

Enfim, percebemos que a estratégia utilizada para a escritura de frases se diferenciava da utilizada para a escrita de palavras, porém, em alguns momentos, elas se assemelhavam, principalmente quando as crianças passavam a planejar conscientemente seus escritos.

A seguir, na seção 4.5, discutiremos sobre as atividades didáticas e sobre sua relação com as estratégias de escritura.

4.5 AS ATIVIDADES DIDÁTICAS

Esta seção tem por finalidade discutir as atividades didáticas que os sujeitos da nossa pesquisa vivenciaram durante o ano de 2014. Além disso, discutiremos a relação dessas atividades com as estratégias de escrituras utilizadas pelos aprendizes. Antes de partirmos para a discussão, comentaremos sobre as atividades pedagógicas de linguagem no âmbito educacional dos nossos participantes.

4.5.1 Atividades didático-pedagógicas e sua relação com as estratégias de escrita infantil

Durante o ano de 2014, foram realizadas muitas atividades didáticas pelos alunos da nossa amostra. Diariamente, as crianças eram submetidas às atividades do Programa de Alfabetização na Idade Certa (o PAIC), do Governo do Estado do Ceará, cujo norte é a Proposta “Alfabetizar Letrando” (SIMONETTI, 2012). Além disso, criamos e adaptamos outras atividades extras de linguagem, muitas das quais também foram aplicadas nas outras turmas de 1º ano da escola em que esta pesquisa se desenvolveu.

Ao começarmos o ano escolar, organizamos a rotina diária dos alunos. Inicialmente, eles foram submetidos ao treino fonológico pelo menos duas vezes semanais, durante todo o ano. As palavras manipuladas fonologicamente eram retiradas do próprio material didático do PAIC, consoante a unidade em destaque ou as listas de palavras pertencente a um mesmo campo semântico.

Quanto às atividades sugeridas pelo PAIC, elas eram aplicadas após as atividades de análise fonológica. Outras atividades extras eram aplicadas no segundo tempo da aula. Detalhamos que a aplicação das atividades de análise fonológica era realizada com a utilização de uma caixa plástica, com desenhos feitos a mão por esta pesquisadora.

Quanto à manipulação fonológica dos nomes dos desenhos, primeiramente, colocávamos as figuras dentro da caixinha sem que os discentes vissem essas ilustrações. Em seguida, informávamos a que contexto pertencia esses nomes (estrutural, semântico, textual etc.). Posteriormente, solicitávamos a ajuda de um aprendiz para agitar a caixa contendo os materiais, e, em forma de adivinha, conduzíamos a investigação fonológica¹⁷. Quando alguém adivinhava o nome do desenho, nós o colávamos na lousa, e assim sucessivamente. É importante enfatizar que eram somente usados quatro desenhos por atividade.

¹⁷ Quantas vezes abrimos a boca para dizer o nome desse bicho, objeto etc? Qual é o primeiro som que falamos? Qual o último som falado? Qual palavra tem mais som? Qual palavra tem menos som? Quais palavras têm sons parecidos? Que outros bichos, objetos etc. começam com o primeiro som deste nome? Ou tem algum som deste nome?

Ao finalizar essa etapa, apontávamos as figuras e pedíamos que os alunos as nomeassem em voz alta. Após esse procedimento didático, fazíamos a exploração das correspondências grafofônicas.

Também necessitamos criar outras atividades de modo a contemplar as diferentes estratégias de escritura dos alunos. Vejamos, na figura 24, um exemplo de uma atividade sugerida com a intenção de atender às necessidades dos alunos com escritura icônica e grafemática. O objetivo dessa atividade é fazer com que os alunos reconheçam as letras e consolidem o alfabeto.

Figura 24 - Atividade adaptada às necessidades dos alunos com estratégia de escritura icônica e grafemática.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Como mencionamos anteriormente, a atividade sugerida propicia o avanço de alunos com estratégias de escrituras icônica e grafemática. Além dessa, existiram muitas outras atividades que sugerimos aos discentes. Em todas elas, procurávamos fazer relações com a estratégia que o aluno mais utilizava.

Observamos que, quando utilizávamos esse procedimento, as escrituras dos alunos ganhavam mais qualidade e que, à medida que produziam palavras ou frases com as devidas intervenções, era cada vez mais visível que começavam a compreender algumas especificidades do sistema alfabético (padrões silábicos, compartilhamento de letras, semelhanças sonoras etc.). Dessa forma, ao atingirem as estratégias alfabéticas e/ou ortográficas, os aprendizes abandonavam as estratégias mais elementares (icônica, grafemática e fonográfica).

Sobre as atividades que propusemos aos discentes em consonância com suas estratégias, apresentamos, a seguir, no quadro 9, as relações entre essas atividades didáticas e o estágio de escritura infantil.

Quadro 9 - Relações entre atividades didáticas com estágio de escritura infantil.

Atividades	Estratégias de escritura infantil				
	Ico.	Graf.	Fon.	Alf.	Ort.
Nomeação de letras de figuras.	X	X	X		
Autoditado com uso de desenhos.			X	X	X
Preenchimento de texto lacunado com apoio de banco de palavras.	X	X	X		
Preenchimento de texto lacunado sem apoio de banco de palavras.				X	X
Nomeação de figura com repertório limitado de caracteres do alfabeto.	X	X	X		
Escrita de respostas de adivinhas.			X	X	X
Escrita espontânea de cantigas e parlendas.			X	X	X
Identificação da frequência de uma palavra ou sílaba em um texto.	X	X	X	X	
Bingo de letras.	X	X	X		
Bingo de palavras.			X	X	X
Produção de uma história a partir de tema gerador.			X	X	X
Análise de palavras estabelecendo relações grafofônicas em cartaz ou em cartela didática.	X	X	X	X	X
Escrita de listas de palavras com identificação de sílabas semelhantes.		X	X	X	X
Escrita de listas de palavras com identificação de letra inicial e final.	X	X	X		
Escrita de sequência de frases indicando como ocorreram os fatos num dado contexto.			X	X	X
Escrita da letra inicial do nome de um desenho.	X	X	X		
Pintura de espaços que segmentam palavras.	X	X	X	X	
Atribuição de rimas com ataque simples à palavra definida.	X	X	X	X	X
Atribuição de rimas com ataque complexo à palavra definida.			X	X	X
Caça letras.	X	X	X		
Caça palavras.			X	X	X
Ico. Icônica	graf. Grafemática	Fon. Fonográfica	Alf. Alfabética	Ort. Ortográfica	

Fonte: Acervo da própria pesquisadora.


Quanto à relação entre atividades e estratégias de escrita, no material do PAIC, não encontramos nenhuma relação dessa natureza, pelo fato de ser um material muito abrangente e de contemplar todos os níveis psicogenéticos, sem especificar, em suas orientações didáticas, a que tipo de hipótese linguística as tarefas se destinam. Apesar de ser um material bem elaborado, suas orientações didáticas sugerem que uma mesma atividade deve ser trabalhada com um grupo de alunos em geral.

Em alguns momentos, precisamos adaptar algumas atividades da Proposta Alfabetizar Letrando (SIMONETTI, 2012), de modo a contemplar a hipótese de escrita dos alunos. Como exemplo, citamos a adequação sugerida às cartelas didáticas do Caderno de Atividades da mencionada proposta (ver figura 25A, cartela didática original). Em vez de começar pela palavra, conforme orientação da autora, acrescentamos uma coluna vertical à esquerda com o nome “desenho” (ver figura 25B, cartela didática adaptada). Assim, a exploração sistemática começava pela figura, seguindo-se da exploração dos elementos linguísticos sugeridos pelo mencionado material didático. Essa adaptação foi feita em todas as cartelas.

Efetivamos essa modificação para que os discentes que ainda não identificavam nomes não só pudessem associar o desenho ao nome de forma global, mas também diferenciar desenhos de letras. Esse tipo de atividade contemplava alunos com diferentes estratégias, mas nosso foco era, especialmente, os alunos com estratégias de escrita icônica e grafemática.

Vejamos adiante, nas figuras 25A e 25B, as cartelas didáticas que mencionamos anteriormente.

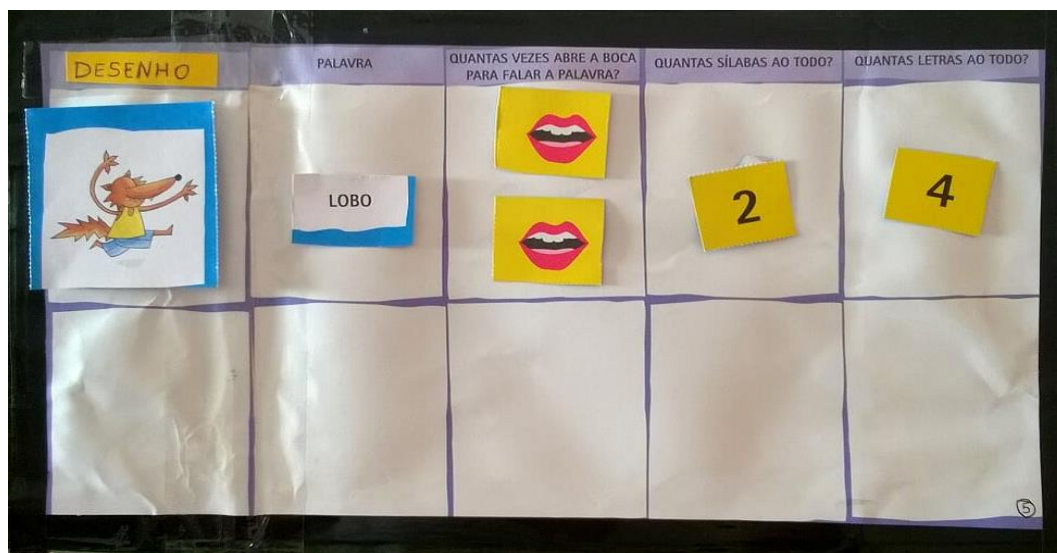
Figura 25 A – Cartela didática original da Proposta Alfabetizar Letrando.

PALAVRA	QUANTAS VEZES VOCÊ ABRE A BOCA PARA FALAR A PALAVRA?	QUANTAS SÍLABAS AO TODO?	QUANTAS LETRAS AO TODO?
LOBO		2	4

CARTELA DIDÁTICA 5

Fonte: Simonetti (2012)

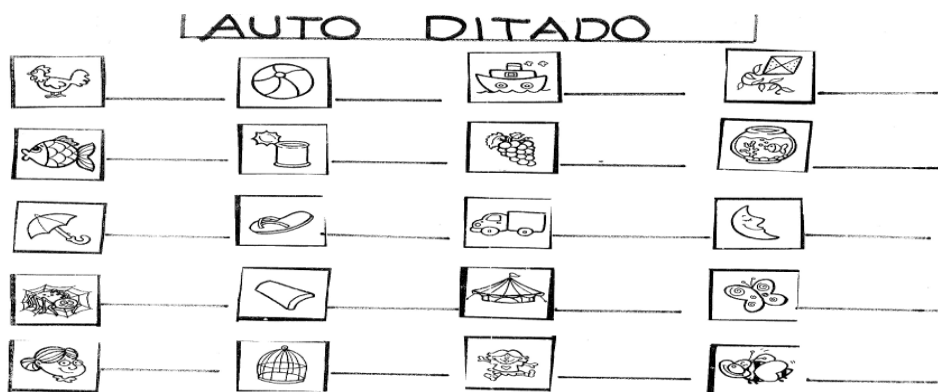
Figura 25 B – Cartela didática adaptada.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Quanto à descrição de algumas atividades extras sugeridas conjuntamente com o grupo de professores dos primeiros anos, trabalhamos com maior frequência as de relações grafofônicas. Essas atividades partiam da leitura de desenhos aleatórios, os quais eram visualizados, nomeados e analisados fonologicamente pelos alunos. Ao término desse procedimento, os aprendizes eram estimulados a grafar os nomes dessas figuras atentando para a relação entre conjuntos silábicos e sua representação gráfica. Vejamos adiante, na figura 26, o tipo da atividade que mencionamos.

Figura 26 – Atividades de escrita com identificação de arranjos silábicos semelhantes.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Ao finalizarem a nomeação oral e escrita dos desenhos, os alunos eram encorajados a marcar similaridades gráficas entre os vocábulos escritos e/ou a registrar graficamente outros vocábulos que possuíam alguma semelhança sonora com as palavras manipuladas. Em nossa prática docente diária, começamos pela manipulação fonológica para, em seguida, aplicarmos as atividades de escrita. Conforme Ilha e Lara (2011), primeiramente se deve aplicar as atividades de oralidade e, posteriormente, apresentar as tarefas de escrita.

Salientamos que as atividades didáticas de análise fonológica eram trabalhadas pelo menos duas vezes semanais e eram aplicadas conforme os procedimentos que descrevemos anteriormente. Reiteramos que, nessa análise, solicitávamos a contagem das sílabas de cada vocábulo, a identificação da posição silábica, a correspondência entre sons de vocábulos distintos, a relação dos sons entre vocábulos diferentes etc.

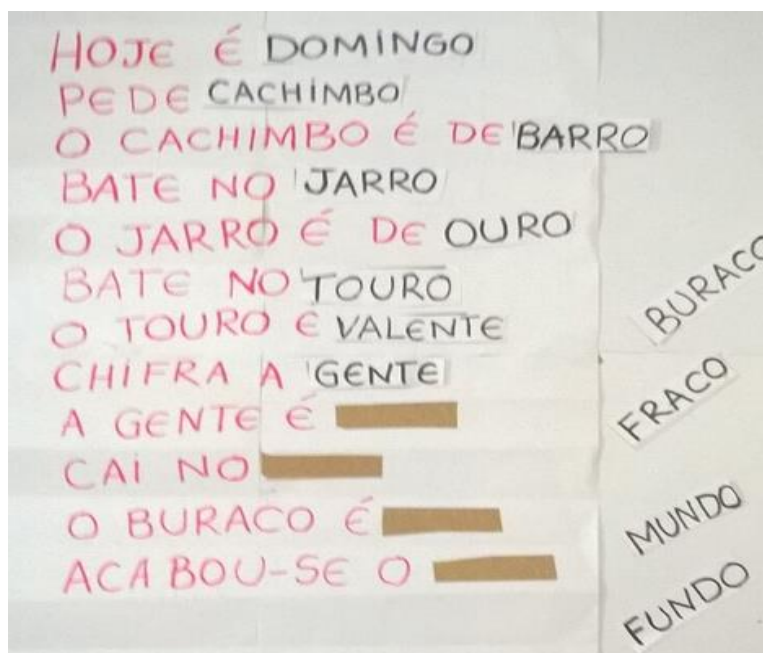
Perguntávamos, por exemplo: “Quantas vezes abro a boca para dizer o nome ‘camiseta’?” (contagem silábica); “qual som de ‘camiseta’ se repete em ‘camelo’?” (correspondência de sonoridade entre vocábulos distintos); “que palavras têm a última parte (sílabas) igual à do nome ‘camiseta’?” (relação de sonoridade entre posição de sílabas). Como respostas possíveis, algumas crianças apresentaram “borboleta”, “tatu”, “pirueta”, “pata” e “roleta”. Possivelmente, esses alunos que responderam “borboleta”, “pirueta” e “roleta” associaram o enunciado de “último som” à rima com nome “camiseta”.

Outra atividade que utilizamos foi o texto lacunado. Esse tipo de tarefa consistia em textos de domínio público com alguns espaços em branco, seguido de um banco de palavras para consulta, ou seja, para *controle didático*¹⁸. Primeiramente, elaborávamos os cartazes contendo os textos a serem explorados. Depois, liamos, em voz alta, tais textos apontando os vocábulos. Em seguida, escolhíamos alguns nomes que cobríamos com pedaços de fita gomada. Continuávamos a exploração escrevendo, em pedacinhos de papel, todos os vocábulos cobertos pela fita, os quais eram, *a posteriori*, dispostos aleatoriamente sobre as laterais do cartaz. Em seguida, entregávamos a cada aluno o mesmo texto numa folha xerografada, de acordo com o exposto no cartaz, e orientávamos que

¹⁸ Chamamos de palavras de controle didático aqueles vocábulos selecionados de um determinado texto, lista de palavras etc., com objetivo de serem controlados num determinado contexto e frequência. (Fonte: Própria pesquisadora)

esses alunos completassem os espaços em branco adequadamente. Vejamos, na figura 27, um exemplo dessa atividade.

Figura 27 – Cartaz com texto lacunado.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Observamos que, na realização dessa tarefa, os aprendizes que já apresentavam estratégia de escrita alfabética e ortográfica demonstraram baixo grau de dificuldade, enquanto aqueles que ainda faziam uso das estratégias grafemática e/ou fonográfica sentiram maior dificuldade, sendo necessária a adequação da atividade.

Um procedimento utilizado com objetivo de ajudar os alunos com estratégia de escrita fonográfica sem domínio do alfabeto a avançarem em suas escrituras foi o ditado das letras dos nomes a serem grafados, realizando associações entre letras e algum objeto, animal etc, que esses discentes já conhecessem. Por exemplo, ao ditarmos a letra “m”, caso o aluno não se lembrasse da grafia dessa letra, dizíamos “é o ‘m’ de ‘macaco’”. Dessa forma, ao terminarmos o ditado de todas as letras da palavra, muitos deles conseguiam identificar o nome que tinha sido escrito. Já para aqueles que apresentavam a estratégia grafemática sem reconhecer as letras do alfabeto, nomeávamos cada letra inicial dos vocábulos, estabelecendo uma relação com a primeira letra de outros objetos, aos quais os alunos poderiam fazer associações até que descobrissem a palavra solicitada.

Por exemplo, em um texto em que a palavra a ser escrita era "cabrita", os alunos com estratégia grafemática que não possuíam o domínio do alfabeto não identificaram esse vocábulo, então, falamos, em voz alta, "a letra que começa a palavra 'cabrita' é a mesma que inicia as palavras 'casa', 'cachorro' e 'cavalo'".

A partir disso, apontávamos a letra inicial dos nomes e, pela relação desenho x letra inicial, os alunos identificavam e grafavam o vocábulo apoiados no banco de palavras. Essa mesma técnica também foi utilizada para ajudar os alunos com estratégias de escrita icônica. Salientamos que essa atividade era realizada conjuntamente com o apoio do cartaz contendo o texto explorado e das *figuras nomeadas*¹⁹ que estavam expostas na sala. À medida que os alunos iam avançando na atividade, as lacunas dos textos eram preenchidas.

Enfim, foram muitas as atividades que sugerimos e adaptamos de maneira que se relacionassem com as estratégias de escrituras dos alunos. Desse modo, desenvolvemos um trabalho direcionado às particularidades de escrituras dos participantes.

Acerca do nosso questionamento sobre o tipo de relação que podemos estabelecer entre as atividades didáticas utilizadas pela professora da série escolar analisada e o desenvolvimento da escrita dos alunos, constatamos que, no material didático (o livro do PNDL e a Proposta Alfabetizar Letrando), sugerido ao trabalho do desenvolvimento de escrita com os participantes da nossa pesquisa, não havia uma clara relação a esse respeito, sendo indicadas tarefas didáticas aplicadas coletivamente com todos os aprendizes da série, independente da estratégia de escrita que estavam utilizando. Assim, para o melhor desenvolvimento dessas estratégias, foi necessário efetuarmos adaptações de acordo com as necessidades individuais dos alunos, inclusive adequando materiais didáticos e sugerindo novas tarefas que se relacionassem às estratégias de escrita utilizadas por eles.

A seguir, na seção 4.6, apresentaremos um resumo deste capítulo.

4.6 RESUMO

Neste capítulo, apresentamos os resultados e discutimos os dados de nossa pesquisa. Na seção 4.2, descrevemos e discutimos acerca das estratégias

¹⁹ Chamamos de figuras nomeadas as fichas que apresentam o desenho com o seu respectivo nome. (Fonte: própria pesquisadora)

linguísticas de escritura de palavras, categorizando-as de acordo com as categorias linguísticas escolhidas. Na seção seguinte, descrevemos as estratégias linguísticas de escrituras infantis para a produção de frases. Ao longo do texto da seção 4.3, apresentamos os dados percentuais de distribuição das estratégias durante o ano letivo e refletimos sobre questões pertinentes a esse assunto.

Prosseguindo a análise, na seção 4.4, comparamos as estratégias linguísticas de escrituras infantis relativas à produção de palavras e de frases.

Finalmente, na seção 4.5, comentamos sobre as atividades didático-pedagógicas e sobre sua relação com as necessidades das estratégias de escritura infantil.

Nosso próximo capítulo apresenta as conclusões da presente pesquisa.

5 CONCLUSÕES

Esta pesquisa teve, como objetivo geral, descrever as estratégias de escrituras desenvolvidas por crianças alfabetizadas no decorrer do 1º ano do ensino fundamental de uma escola pública de Fortaleza. Desta maneira, verificamos quais foram as estratégias linguísticas de escritura utilizadas pelas crianças durante a alfabetização para produzirem palavras e frases. Para isso, partimos de algumas indagações, a saber: a) Quais são as estratégias linguísticas de escrituras utilizadas pelas crianças durante a alfabetização para produzirem palavras e frases?; b) Quais são as características apresentadas por essas estratégias?; c) Como elas se desenvolvem?; d) Quais os recursos linguísticos e/ou extralinguísticos que são empregados pelas crianças para apoiarem suas escrituras?; e e) Que tipo de relação podemos estabelecer entre as atividades didáticas utilizadas pela professora da série escolar analisada e o desenvolvimento da escrita de seus alunos?

Para atingirmos nosso objetivo, assim como para responder as questões anteriormente apresentadas, determinamos os seguintes objetivos específicos: a) descrever as estratégias linguísticas de escritura que as crianças usam para produzirem palavras e frases; b) analisar o desenvolvimento dessas estratégias em diferentes momentos do ano letivo; c) analisar se os alfabetizados utilizam as mesmas estratégias de escrita na produção de palavras e de frases; d) descrever os recursos linguísticos e/ou extralinguísticos utilizados pelos alfabetizados em suas escrituras; e e) averiguar se houve adaptação das atividades didáticas às necessidades do aluno com relação à sua estratégia de escritura.

Para desenvolvermos a pesquisa em questão, selecionamos dois estudos que nos forneceram o suporte teórico necessário para atingirmos os objetivos apresentados: Ferreiro e Teberosky (1985) e Moreira (2009).

Para promovermos uma discussão a respeito das estratégias linguísticas de escrituras, primeiramente, descrevemos os níveis psicogenéticos de escrita e as fases da escritura infantil, baseados em Ferreiro e Teberosky (1985) e em Moreira (2009), além de comentarmos sobre as diferenças marcantes entre o sistema fônico e o sistema gráfico. (SIMÕES, 2006) Nesta pesquisa, também discutimos a importância das atividades de análise fonológica para o desenvolvimento da escritura infantil com base em Ilha e Lara (2011).

Após a revisão de literatura, na qual descrevemos os estudos e discutimos assuntos relacionados ao nosso objeto de pesquisa, delineamos a metodologia empregada na presente investigação. Inicialmente, determinamos o contexto e os participantes da pesquisa. Depois, comentamos sobre a coleta dos nossos dados, os quais foram gerados por meio da aplicação do teste das quatro palavras e uma frase. Ainda no capítulo referente à metodologia, catalogamos todos os materiais didáticos, comentamos sobre eles, e, por fim, analisamos e discutimos os resultados encontrados.

Ao apresentar as análises e as discussões da nossa pesquisa, obtivemos algumas respostas para nossos questionamentos. Descobrimos que os alunos utilizam algumas estratégias linguísticas de escritura (icônica, grafemática, fonográfica, alfabética e ortográfica) para produzirem palavras e frases. Defendemos que essas estratégias não são hierárquicas, como sugerem Ferreiro e Teberosky (1985) aos níveis de escrita, mas são variáveis de acordo com a frequência do conteúdo, a percepção auditiva total da sílaba oral com conflito no preenchimento das sílabas gráficas, a consolidação deficitária do alfabeto, a complexidade silábica, a variação linguística do sujeito, o grau de letramento e a influência da oralidade. Também observamos que um aprendiz pode variar sua escritura utilizando mais de uma estratégia concomitantemente, e que essa variância diminui à medida que os alfabetizando passam a dominar estratégias mais elaboradas, como a alfabética e a ortográfica.

Sobre as características das estratégias, obtivemos a resposta que cada uma delas possui características próprias e bem marcadas, como uso de rabiscos, desenhos, letras e outros símbolos durante a fase icônica; utilização de letras de forma aleatória na fase grafemática, podendo haver combinações das letras do nome próprio ou de nomes cujas letras a criança já (re)conhece; fonetização da escrita na fase fonográfica, em que os aprendizes tentam atribuir valor sonoro ao que escrevem e procuram estabelecer correspondência biunívoca entre a fala e a escrita; e demonstração do entendimento da estrutura silábica na fase alfabética, com tentativa de representação de todo o molde silábico, ainda que as crianças ainda não consigam representar completamente todas as sílabas da palavra. Finalmente, no que diz respeito à fase ortográfica, percebemos que o aprendiz desvenda a língua ao deparar-se com as irregularidades ortográficas e que suas produções podem ainda ser permeadas por marcas de oralidade com substituições

de símbolos gráficos com sonoridade similares. Em nossas investigações, percebemos também a escassez de estudos referentes a essa fase.

Quanto às estratégias utilizadas para produção de palavras e de frases, verificamos que elas se diferenciam em alguns momentos da escritura. As crianças com estratégia icônica e/ou grafemática mantiveram o mesmo padrão tanto para escrita de palavras quanto para a de frases, mas aquelas que fizeram uso das estratégias fonográfica e/ou alfabética geralmente diferenciaram sua escrita oscilando entre essas estratégias. Já os sujeitos que utilizaram as estratégias alfabética e/ou ortográfica demonstraram uma produção mais estável. Na produção da frase, observamos que a percepção da segmentação é um fenômeno variável, que independe da estratégia que o aprendiz utiliza. Logo, é certo que, antes de escrever adequadamente, o sujeito ensaia muitas maneiras para segmentar a frase.

Sobre o apoio da escritura infantil para a produção de palavras e de frases em recursos linguísticos e/ou extralinguísticos, verificamos que os discentes podem apoiar suas escrituras nos materiais visuais (alfabeto, cartazes, livros, placas etc), na subvocalização, na consulta a escritores mais experientes etc.

Quanto à relação estabelecida entre as atividades didáticas e o desenvolvimento da escrita dos alunos, observamos que o material didático sugerido oficialmente não trazia uma clara relação a esse respeito. Então, foram necessárias, por parte da professora, adaptações, de acordo com as necessidades das estratégias linguísticas que os alunos apresentavam, havendo, inclusive, adequações de atividades didáticas sugeridas pelo caderno de atividades do aluno e sugestão de novas atividades.

Enfim, sugerimos que pesquisas futuras possam investigar detalhadamente a fase ortográfica, pelo fato de ser altamente complexa e não de sabermos quais características a permeiam, além dos conflitos ortográficos. Outro fato que merece investigação direciona-se às atividades didático-pedagógicas de análise fonológica e à sua relação com o desenvolvimento das estratégias de escritura. Em um estudo experimental futuro, seria oportuno investigar o papel dessas atividades para a aprendizagem da escrita na alfabetização, considerando que são escassos os estudos que investigam a eficácia das atividades de análise fonológica, propostas em documentos oficiais na área de educação, para fins de ensino da escrita.

Em suma, após os resultados e as considerações aqui apresentados, esperamos que nossa pesquisa venha contribuir para o desenvolvimento dos estudos relacionados à aprendizagem da língua escrita durante a alfabetização.

REFERÊNCIAS

ADAMS, M. J; FOORMAN, B.R; LUNDBERG, I; BEELER, T. **Consciência fonológica em crianças pequenas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ABAURRE, M.B.M. Horizontes e limites de investigação de um programa de investigação em aquisição da escrita In: LAMPRECHET, R, R. (org.). **Aquisição da linguagem: questões e análise**. Porto Alegre: EDIPURS, 1999, p. 167-186.

AGUIAR, V. **Fases da escrita: silábico-alfabético**, 2012. Disponível em: <http://vivianefebf.blogspot.com.br/2012/07/fases-da-escrita-silabico-alfabetico>. Acesso em: 17 jun. 2015.

ALBUQUERQUE, E.B; BREGUNCI, M. G.C; FERREIRA, A.T.B; MARCUSCHI, B; MORAIS, A.G. O livro didático em sala de aula: algumas reflexões. In: **Pró-Letramento**. Brasília, 2008, p.6-41.

AUSUBEL, D.P. **A aprendizagem significativa: A teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.

AZENHA, M. G. **Imagens e letras: Ferreiro e Luria, duas teorias psicogenéticas**. São Paulo: Ática, 1995.

BARTONE, M.E; BARTONI-RICARDO, S. M. Modo de falar. Modos de escrever. In: **Pró-Letramento**. Brasília, Ministério da Educação, 2008, p. 6-39.

BATISTA, A. A. G; BREGUNCI, M.G; CASTANHEIRA, M.L; FRADE, I.C.A. Capacidades linguísticas: alfabetização e letramento. In: **Pró-Letramento**. Brasília, 2008, p. 6-58.

BATISTA, A. A. G; BREGUNCI, M.G; CASTANHEIRA, M.L. Alfabetização e letramento: questões sobre avaliação. In: **Pró-Letramento**. Brasília, 2008, 27p.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **PRÓ-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem**. Brasília, 2008.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações. **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos:** orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis. Brasília, 2009.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** a aprendizagem do sistema de escrita alfabética. Brasília, 2012. 48 p.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística.** São Paulo: Scipione, 1996.

CAPOVILLA, A.G. S.; CAPOVILLA, F.C. Efeitos do treino de consciência fonológica em crianças de baixo nível socioeconômico. **Psicologia: reflexão e crítica.** Porto Alegre: v. 13, n. 1, p 7-24, 2000.

CAPOVILLA, A.G.S; CAPOVILLA, F.C. Prova de Consciência Fonológica: desenvolvimento de dez habilidades da pré-escola à segunda série. **Temas sobre desenvolvimento.** v.7, n.37, p. 14-20, 1998.

CARDOSO-MARTINS, C. (Org.) **Consciência fonológica e alfabetização.** Petrópolis: Vozes, 1996.

CARVALHO, W. A. J. **O desenvolvimento da consciência fonológica:** da sensibilidade à consciência plena das unidades fonológicas. 2003. 331f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador, 2003.

_____. A interação entre língua(gem), cognição e aprendizagem no desenvolvimento fonológico. **Projeto de pesquisa.** Universidade Estadual do Ceará, Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, 2013.

CHARTIER, A; HEBRARD, J; CLESSE, C. **Ler e escrever:** entrando no mundo da escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

DESLANDES, S. F. A construção do projeto de pesquisa. In: MINAYO, M. C. Souza. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. São Paulo: Vozes, 1998.

FERREIRA, A. E. **Evolução da escrita**. Reunião pedagógica nível de escrita e atividades dos 1º anos. 2014. Disponível em: <<http://revistaguiafundamental.uol.com.br/professoresatividades/94/imprime252538.asp>> Acesso em: 20 mar. 2015.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. São Paulo: Artes Médicas, 1985.

FERREIRO, E. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito**: seleção de textos de pesquisa. Tradução: Rosana Malerba. São Paulo: Cortez, 2014.

FRADE, I.C. Alfabetização hoje: onde estão os métodos? **Presença Pedagógica**, v. 9, n. 50, mar./abr.2003.

FREITAS, G. C. Sobre a consciência fonológica. In: LAMPRECHT, R.R. **Aquisição fonológica do português**: perfil de desenvolvimento e subsídios para a terapia. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 177-192.

GODOY, D. M. A. **Aprendizagem inicial da leitura e da escrita no Português do Brasil**. 2005. 188f. Tese (Doutorado) – Curso de Pós-Graduação em Linguística, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

GREIG, P . **A criança e seu desenho**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

GROSSI, E. P. **Didática do nível pré-silábico** vol.1, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

_____, E. P. **Didática do nível silábico**. vol. 2, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

_____, E. P. **Didática do nível alfabético**. vol. 3, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

GUEDES, M. C. R; GOMES, C. A. Consciência fonológica em períodos pré e pós-alfabetização. **Cadernos de Letras da UFF** – Dossiê: Letras e cognição, n. 41, p. 263-281, 2010.

ILHA, S. E; LARA, C. C. Consciência fonológica: atividades envolvendo a oralidade e a escrita. In: FERREIRA-GONÇALVES, G.; BRUM-DE-PAULA, M. R.; KESKE-SOARES, M. (orgs). **Estudos em aquisição fonológica**. v.4. Pelotas: FURG, 2011. p. 219-236.

KATO, M. A. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1999.

LAMPRECHT, R. Fixando o olhar na vidraça. In: LAMPRECHT, Regina [et al.] **Consciência dos sons da língua**: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

LEAL, F. T; MENDONÇA, M; LIMA, M.B.Q; MORAIS, A.G; Lúdico na sala de aula: projetos e jogos. (UFPE) In: BRASIL. **Pró-letramento**. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

MARTINS, G. B. **Alfabetização e letramento**: Livros didáticos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. 2010, 37 f. (Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia). Faculdade Federal do Rio Grande do Sul, São Leopoldo-RS, 2010.

MORAES, A. G.; LEITE, T. M. R. Como promover o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica nos alfabetizandos? In: MORAIS, A. de.; ALBUQUERQUE, E. B. C. de; LEAL, T. F. **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p.71-88.

MORAIS, A. M. P. **A relação entre a consciência fonológica e as dificuldades de leitura**. 1994. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1994.

MORAIS, A. G. **Ortografia**: ensinar e aprender. São Paulo: Ática, 2004.

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

MOREIRA, C. M. **O estatuto da sílaba na aprendizagem da leitura**: comparando o percurso de crianças e adultos. 2009. 292f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-

graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador, 2009.

OLIVEIRA, J. L. S. **Ver além dos rabiscos**. 2007. Disponível em:

<http://avisala.org.br/index.php/assunto/tempo-didatico/ver-alem-dos-rabiscos/>

Acesso em: 20 jun. 2015.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PICCOLI, L.; CAMINI, P. **Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade**. Brasília: Edelbra, 2012.

POERSH, J. M. Uma questão terminológica: consciência, metalinguagem, metacognição. **Letras de hoje**, Revista do Curso de Pós-Graduação de Linguística e Letras da PUCRS, Porto Alegre, v. 33, n.4, p. 7-12, dez.1998.

REVISTA NOVA ESCOLA. **O desenho e o desenvolvimento das crianças**. 2009.

Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/importancia-garatuja-educacao-infantil-crianca-520247.shtml> Acesso em 20 de junho de 2015.

SANTOS, R. M. Consciência Fonológica: princípios básicos, avaliação e intervenção. **Jornada Acadêmica**. Brasília: ULBRA, 2009.

SANTOS, R.M; LAMPRECHT, R.R. **Componentes da consciência fonológica**. 2008. Disponível em: http://cascavel.ufsm.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo = 2896. Acesso em: 11 ago. 2014)

SILVA, A. C. C. **Até a descoberta do princípio alfabético**. Coimbra: Fundação para a Ciência e a Tecnologia, 2003.

SILVA, M. A importância da garatuja: rabiscos de criança são expressões da curiosidade, são tentativas e descobertas. Você não vai querer reprimir essa força criativa, certo? **Nova Escola**. n. 228, dez., 2009.

SIMÕES, D. **Fonologia em nova chave**. Rio de Janeiro: H. P. Comunicação, 2006.

SIMONETTI, M. A. **Proposta didática Alfabetizar Letrando**. Fortaleza: SEDUC, 2012.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez, 2012.

SOARES, M. (orgs) **Estudos em aquisição fonológica**. v. 4, Pelotas, RS, 2011.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. **Português: uma proposta para o letramento**. Livro do professor: Ensino Fundamental. São Paulo: Moderna, 1998.

_____. **Alfabetização e letramento**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

VIGOTSKY, L.S; LURIA, A.R; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem** . 9ª ed. São Paulo: Ícone, 2001.

WEISZ, T. **Diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo. Ática, 1999.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de fiel depositário

AUTORIZAÇÃO DE FIEL DEPOSITÁRIO

Eu, Robevânia Vieira Caetano, diretora, fiel depositário (a) dos documentos e da base de dados da instituição Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental Padre Felice Pistoni, situada em Fortaleza-Ceará, declaro que o (a) pesquisador (a) Maria Elisabete Viana da Silva está autorizado (a) a realizar nesta instituição o projeto de pesquisa: Análise das estratégias de escrita de crianças de uma série de alfabetização, cujo objetivo geral é descrever estratégias de escrita utilizadas pelas crianças durante a alfabetização. Adicionalmente, esse projeto consiste em analisar os instrumentais avaliativos e outros documentos escolares pertinentes à turma do primeiro ano B, manhã durante o ano de 2014. Serão considerados materiais de análise o caderno de planejamento da professora, diário de classe, relatórios individuais dos alunos, instrumentais avaliativos, coletas de escritas feitas pela professora e arquivadas pela escola, etc, os quais demonstrem as estratégias que os alunos utilizam para produzirem a escrita de palavras e frases. Esses documentos serão analisados durante os meses de julho e agosto de 2015.

Ressalto que estou ciente de que serão garantidos os direitos, dentre outros assegurados pela resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde de:

- 1) Garantia da confidencialidade, do anonimato e da não utilização das informações em prejuízo dos outros.
- 2) Emprego dos dados somente para fins previstos nesta pesquisa.
- 3) Retorno dos benefícios obtidos por meio deste estudo para as pessoas e a comunidade onde o mesmo foi realizado.

Informo-lhe ainda, que a pesquisa somente será iniciada após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa - CEP da Universidade Estadual do Ceará, para garantir a todos os envolvidos os referenciais básicos da bioética, isto é, autonomia, não maleficência, benevolência e justiça.

Fortaleza, 22 de maio de 2015.

Robevânia Vieira Caetano
(CARIMBO E ASSINATURA DO RESPONSÁVEL)

Robevânia Vieira Caetano
Diretora
DGM 15.177 - ATO 5463/2013

APÊNDICE B - Análise de desempenho da escrita de palavras no mês de fevereiro.

(continua)

Mês: Fevereiro		Ano: 2014	Palavras: Mariana – Daniel – Carlos – Lia
SUJEITOS	Desempenho de escrita de palavras		
S1	Retirado da amostra.		
S2	Retirado da amostra.		
S3	Desconheceu, não identificou, não classificou, não contou sílabas, atribuiu letras aleatórias às palavras.		
S4	Contou, classificou a posição silábica, mas só identificou a 1ª sílaba e a associou à escrita.		
S5	Retirado da amostra.		
S6	Contou sílabas alongando vogais, não identificou a posição, esqueceu as sílabas contadas, associou sílabas diferentes quando escreveu as palavras solicitadas.		
S7	Contou sílabas alongando vogais, não identificou a posição, esqueceu as sílabas contadas, associou sílabas diferentes na escrita das palavras alvo.		
S8	Percebeu a vogal da sílaba, não identificou a posição, associou fala à escrita, mas representou, na palavra escrita, somente as vogais, e completou o restante da palavra com formas gráficas fixas do próprio nome.		
S9	Percebeu, na palavra falada, somente a sílaba final e não conseguiu identificar as sílabas anteriores.		
S10	Segmentou a palavra, identificou a posição final e inicial da sílaba, não relacionou fala com escrita.		
S11	Retirado da amostra.		
S12	Não identificou posição, percebeu a vogal da sílaba e alguns sons consonantais, apesar de não identificar a sílaba completa, associou fala à escrita, representando, na palavra escrita, somente as vogais e algumas consoantes.		
S13	Retirado da amostra.		
S14	Contou sílabas alongando vogais, não identificou a posição, esqueceu as sílabas contadas, associou sílabas diferentes às palavras escritas.		
S15	Percebeu, na fala, a sílaba, identificou posição, reconheceu segmentos sonoros, discriminou fonemas e analisou a sílaba antes de grafá-la.		
S16	Percebeu a sílaba segmentando a palavra, embora tenha identificado somente as vogais da sílaba inicial e final, pois esqueceu as partes das sílabas segmentadas.		
S17	Oralmente, percebeu a sílaba, segmentou a palavra, não identificou a posição, esqueceu as sílabas contadas, associou sílabas diferentes das palavras escritas.		

APÊNDICE B - Análise de desempenho da escrita de palavras no mês de fevereiro.

(conclusão)

Mês: Fevereiro		Ano: 2014		Palavras: Mariana – Daniel – Carlos – Lia	
SUJEITOS	Desempenho de escrita de palavras				
S18	Percebeu a sílaba oral, não segmentou, não identificou que sílabas fazem parte da palavra.				
S19	Oralmente, identificou posição silábica, além de ter percebido fonemas salientes, tanto vocálicos quanto consonantais, percebeu a nasalização.				
S20	Percebeu a sílaba oral, segmentou a palavra, mas não conseguiu identificar a ordem em que as sílabas aparecem.				
S21	Percebeu a sílaba oral sem atentar sua ordem na palavra.				
S22	Retirado da amostra.				
S23	Retirado da amostra.				

APÊNDICE C – Análise de desempenho da escrita de palavras no mês de maio.

Mês: Maio Ano: 2014 Palavras: Cotovelo – barriga – perna- pé	
SUJEITOS	Desempenho de escrita de palavras
S1	Retirado da amostra.
S2	Retirado da amostra.
S3	Segmentou a palavra em sílabas orais, identificando a última sílaba.
S4	Segmentou e identificou a posição silábica na fala, analisou a palavra e associou a sílaba oral à escrita.
S5	Retirado da amostra.
S6	Na fala, contou sílabas alongando a vogal, reconheceu a última sílaba, Sem relação com a escrita.
S7	Segmentou, reconheceu e identificou adequadamente a última sílaba na fala.
S8	Segmentou palavras oralmente, identificou e analisou as sílabas, e tentou associá-las à escrita.
S9	Segmentou palavras oralmente alongando vogais, identificou posição inicial e final das sílabas, analisou as sílabas e as associou à escrita.
S10	Segmentou palavras em sílabas orais, identificou a última sílaba. Não associou fala com escrita.
S11	Retirado da amostra.
S12	Segmentou a palavra em sílabas orais, identificou, relacionou e analisou a sílaba antes de grafá-la.
S13	Retirado da amostra.
S14	Segmentou a palavra e a identificou, relacionou posições silábicas e analisou a sílaba antes de grafá-la.
S15	Percebeu a sílaba, identificou a posição, reconheceu segmentos sonoros, discriminou fonemas e analisou a sílaba antes de grafá-la.
S16	Segmentou palavras, identificou a posição silábica, percebeu, além das vogais, fonemas consonantais salientes. Relacionou fala com a escrita.
S17	Segmentou palavras, identificou somente a posição da sílaba inicial.
S18	Percebeu a sílaba oral aleatoriamente, não identificou a posição silábica, não compreendeu que a fala pode ser representada.
S19	Segmentou as palavras adequadamente em sílabas orais, apresentou consciência do fonema, analisou a sílaba antes de escrevê-la.
S20	Segmentou palavras oralmente, identificou a posição da sílaba, percebeu a sílaba em diferentes vocábulos e relacionou fala com a escrita.
S21	Segmentou palavras oralmente em sílabas, identificando suas posições em diferentes vocábulos, e relacionou fala com a escrita.

APÊNDICE D – Análise de desempenho da escrita de palavras no mês de agosto.

(continua)

Mês: Agosto Ano: 2014 Palavras: Brigadeiro – docinho – balão – vela	
SUJEITOS	Desempenho da escrita de palavras.
S1	Retirado da amostra.
S2	Retirado da amostra.
S3	Segmentou a palavra em sílabas orais, reconheceu as sílabas inicial, medial e final, tentou associar fala com escrita, embora os grafemas não apresentassem correspondência.
S4	Segmentou a palavra em sílabas orais, reconheceu a posição das sílabas, analisou a sílaba antes de grafá-la, tentou ajustar o molde silábico, percebeu fonemas e tentou representá-los.
S5	Retirado da amostra.
S6	Oralmente, contou sílabas em palavras, alongando vogais, identificou a posição silábica e tentou representar as sílabas graficamente.
S7	Segmentou a palavra em sílabas com reconhecimento das posições silábicas, analisou a sílaba antes de grafá-la, percebeu a nasalização e a representou.
S8	Segmentou a palavra em sílaba, reconheceu a posição das sílabas, analisou a sílaba antes de grafá-la, percebeu fonemas consonantais salientes e tentou representá-los.
S9	Segmentou palavras alongando vogais, identificou a posição inicial e final das sílabas, analisou as sílabas, tentou ajustar o molde silábico e associou a fala com a escrita.
S10	Segmentou a palavra em sílabas orais, reconheceu a posição das sílabas, analisou a sílaba antes de grafá-la, embora não houvesse relação sonora.
S11	Retirado da amostra.
S12	Segmentou palavras e reconheceu sílabas em posição inicial, associou fala à escrita, embora os grafemas não correspondessem.
S13	Retirado da amostra.
S14	Segmentou a palavra em sílaba, reconheceu a posição das sílabas, analisou a sílaba antes de grafá-la, percebeu fonemas consonantais salientes e tentou representá-los. Confundiu os fonemas /t/ e /d/.
S15	Percebeu a sílaba oral, identificou posição, reconheceu segmentos sonoros, discriminou fonemas e analisou a sílaba antes de grafá-la. Refletiu sobre questões ortográficas.

APÊNDICE D – Análise de desempenho da escrita de palavras no mês de agosto.

(conclusão)

Mês: Agosto Ano: 2014 Palavras: Brigadeiro – docinho – balão – vela	
SUJEITOS	Desempenho da escrita de palavras.
S16	Segmentou a palavra em sílaba, reconheceu a posição das sílabas, analisou a sílaba antes de grafá-la, percebeu fonemas consonantais salientes, além dos vocálicos, e correlacionou fala com a escrita. Apoiou-se na fala para escrever.
S17	Segmentou a palavra em sílabas orais, reconheceu a posição das sílabas, apoiou-se na fala para produzir grafia, associou sílabas em palavras diferentes e confundiu sílabas com o fonema //.
S18	Segmentou a palavra em sílaba, não identificou a posição das sílabas, esqueceu o que segmentou. Não associou a fala com a escrita.
S19	Reconheceu segmentos sonoros, discriminou fonemas e analisou a sílaba antes de grafá-la. Refletiu sobre questões ortográficas.
S20	Segmentou a palavra em sílabas orais, reconheceu a posição das sílabas, analisou a sílaba antes de grafá-la, percebeu fonemas consonantais salientes, além dos vocálicos, e correlacionou fala com escrita.
S21	Segmentou a palavra em sílaba, reconheceu a posição das sílabas, analisou a sílaba antes de grafá-la, percebeu fonemas consonantais, além dos vocálicos, e correlacionou fala com escrita.
S22	Retirado da amostra.
S23	Retirado da amostra.

APÊNDICE E – Análise de desempenho da escrita de palavras no mês de dezembro.

(continua)

Mês: Dezembro Ano: 2014 Palavras: Esperança – presépio – rena – céu	
SUJEITOS	Desempenho da escrita de palavras.
S1	Retirado da amostra.
S2	Retirado da amostra.
S3	Segmentou a palavra em sílabas orais, reconheceu as sílabas inicial, medial e final, tentou associar fala com escrita, embora os grafemas não correspondessem.
S4	Segmentou a palavra em sílabas orais, reconheceu a posição das sílabas, analisou a sílaba antes de grafá-la, tentou ajustar o molde silábico, percebeu fonemas e tentou representá-los.
S5	Retirado da amostra.
S6	Oralmente, contou sílabas alongando vogais, identificou a posição silábica, tenta representar as sílabas graficamente.
S7	Segmentou adequadamente a palavra em sílabas orais, associou a fala com a escrita, analisando cada sílaba da palavra antes de escrevê-la. Percebeu fonemas consonantais salientes.
S8	Segmentou adequadamente a palavra em sílabas orais, reconheceu a posição das sílabas, analisou a sílaba antes de grafá-la, embora tivesse percebido melhor as vogais, e trocou os fonemas.
S9	Na fala, Segmentou palavras alongando vogais, identificou posição inicial e final das sílabas, analisou as sílabas, tentou ajustar o molde silábico e associou a fala com a escrita.
S10	Segmentou a palavra em sílabas orais, reconheceu a posição das sílabas, analisou a sílaba antes de grafá-la, embora não tenha havido relação sonora.
S11	Retirado da amostra.
S12	Segmentou a palavra em sílabas orais, identificou a posição silábica, relacionou elementamente fala com escrita. Fez trocas de letras.
S13	Retirado da amostra.
S14	Segmentou a palavra em sílabas orais, reconheceu a posição das sílabas, analisou a sílaba antes de grafá-la, percebeu fonemas consonantais salientes e tentou representá-los.
S15	Segmentou a palavra adequadamente em sílabas orais, identificou posição, reconheceu segmentos sonoros, discriminou fonemas e analisou a sílaba antes de grafá-la. Refletiu sobre questões ortográficas e inverteu, raras vezes, posições silábicas.

APÊNDICE E – Análise de desempenho da escrita de palavras no mês de dezembro

(conclusão)

Mês: Dezembro Ano: 2014 Palavras: Esperança – presépio – rena – céu	
SUJEITOS	Desempenho da escrita de palavras.
S16	Segmentou a palavra em sílabas orais, reconheceu a posição das sílabas, analisou a sílaba antes de grafá-la, percebeu fonemas consonantais salientes, além dos vocálicos, e correlacionou fala com escrita. Apoiou-se na fala para escrever.
S17	Segmentou a palavra em sílabas orais, reconheceu a posição das sílabas, apoiou-se na fala para produzir grafia, associou sílabas em palavras diferentes, confundiu sílabas com os fonemas //.
S18	Segmentou a palavra em sílabas orais, não identificou a posição das sílabas, esqueceu o que segmentou. Não associou a fala com a escrita.
S19	Reconheceu segmentos sonoros, discriminou fonemas e analisou a sílaba antes de grafá-la. Refletiu sobre questões ortográficas.
S20	Segmentou a palavra em sílabas orais, reconheceu a posição das sílabas, analisou a sílaba antes de grafá-la, percebeu fonemas consonantais salientes, além dos vocálicos, e correlacionou fala com escrita.
S21	Segmentou a palavra em sílabas orais, reconheceu a posição das sílabas, analisou a sílaba antes de grafá-la, percebeu fonemas consonantais salientes, além dos vocálicos, e correlacionou fala com a escrita. Trocou sílabas.
S22	Retirado da amostra.
S23	Retirado da amostra.

APÊNDICE F– Análise de desempenho da escrita de frase no mês de fevereiro.

Mês: Fevereiro		Ano: 2014	Frase: Carlos gosta de picolé.
SUJEITOS	Desempenho da escrita de frase.		
S1	Retirado da amostra.		
S2	Retirado da amostra.		
S3	Utilizou formas fixas do próprio nome associadas a outros caracteres do alfabeto, os quais foram visualizados no abecedário exposto na sala de aula. Não faz nenhuma associação entre fala e escrita.		
S4	Utilizou a seguinte uma sequência de quatro letras repetidas para escrita da frase: /HOHO/		
S5	Retirado da amostra.		
S6	Utilizou de formas fixas do próprio nome para representar a frase, sem nenhuma relação com a fala.		
S7	Utilizou alguns caracteres do alfabeto aleatoriamente para a escrita da frase, sem nenhuma relação com a fala.		
S8	Utilizou formas fixas do próprio nome associadas a alguns caracteres do alfabeto, sem nenhuma relação com a fala.		
S9	Utilizou o padrão consoante + vogal aleatoriamente para a escrita da frase, sem nenhuma relação sonora.		
S10	Utilizou consoantes e vogais aleatórias, oriundas da pesquisa no abecedário exposto em sala de aula.		
S11	Retirado da amostra.		
S12	Utilizou quatro letras aleatórias retiradas do abecedário exposto na sala de aula. Sem nenhuma relação com a fala.		
S13	Retirado da amostra.		
S14	Utilizou o padrão consoante + vogal com permanência de um elemento fixo, finalizando com o final de uma das partes do próprio nome. (KO QA QO PI OO EL)		
S15	Produziu palavras próximas das escritas-alvo, contendo, na primeira palavra, omissão do R em fronteira de sílaba, a redução da letra O para a letra U e da letra E para a letra I. Apoio na fala para a escrita da frase.		
S16	Utilizou formas fixas do próprio nome associadas a outros caracteres do alfabeto, sem nenhuma relação com a fala.		
S17	Utilizou caracteres aleatórios do alfabeto, pesquisados no abecedário exposto na sala de aula		
S18	Utilizou formas fixas do nome próprio, sem nenhuma relação com a fala.		
S19	Analisou as palavras com a produção de uma escrita ortográfica, sem segmentação entre as palavras.		
S20	Utilizou o padrão consoante + vogal associado a formas fixas do nome próprio, sem nenhuma relação sonora.		
S21	Utilizou uma sequência de letras fixas, sem relação com o nome próprio, sem segmentação.		
S22	Retirado da amostra.		
S23	Retirado da amostra.		

APÊNDICE G – Análise de desempenho da escrita de frase no mês de maio.

SUJEITOS	Desempenho da escrita de frase
S1	Retirado da amostra.
S2	Retirado da amostra.
S3	Utilizou caracteres aleatórios do alfabeto, os quais a aluna reconhecia, mas que não apresentava nenhuma relação com a fala.
S4	Grafou o artigo que inicia a frase, segmentou e escreveu uma palavra polissilábica, em padrão CV (consoante + vogal), contendo seis sílabas para o restante da frase. Sonoriza algumas sílabas das palavras presentes na frase.
S5	Retirado da amostra.
S6	Grafou uma aglomeração de letras utilizando formas fixas do próprio nome associadas a outros caracteres do alfabeto, sem nenhuma relação com a fala.
S7	Utilizou alguns caracteres do alfabeto aleatoriamente, em letra cursiva, sem nenhuma relação com a fala.
S8	Utilizou escrita alfabética, contendo segmentação. Faz uma representação quase perfeita dos segmentos sonoros.
S9	Grafou uma aglomeração de letras, contendo relação sonora em alguns segmentos com o alvo a ser representado.
S10	Utilizou uma aglomeração de letras as quais reconhecia, sem relação sonora.
S11	Retirado da amostra.
S12	Utilizou um aglomerado de sete caracteres, incluindo-se, nesse meio, o numeral um. Todos os caracteres grafados se associam a sons das palavras contidas na frase. Obs: Grafou o numeral 1 correspondendo à palavra uma.
S13	Retirado da amostra.
S14	Utilizou escrita alfabética, segmentada, com base na oralidade.
S15	Utilizou escrita ortográfica, segmentada na quase totalidade da frase.
S16	Utilizou caracteres variados do alfabeto, sem nenhuma relação com a fala.
S17	Utilizou caracteres aleatórios do alfabeto, em grande parte, de vogais.
S18	Combinou formas fixas do próprio nome, sem nenhuma relação com a fala.
S19	Utilizou escrita ortográfica, sem segmentação entre as palavras. Conflito na representação de alguns segmentos.
S20	Utilização de um padrão consoante + vogal combinado com algumas consoantes, sem nenhuma relação sonora.
S21	Escreveu a frase sem segmentação fonograficamente, com representação gráfica de sons salientes.
S22	Retirado da amostra.
S23	Retirado da amostra.

APÊNDICE H – Análise de desempenho da escrita de frase no mês de agosto.

Mês: Agosto		Ano: 2014	Frase: Na festa tem balão.
SUJEITOS	Desempenho da escrita de frase.		
S1	Retirado da amostra.		
S2	Retirado da amostra.		
S3	Utilizou uma sequência de letras denotando uso do padrão silábico CV (consoante + vogal), com relação sonora somente ao final da frase, inclusive fazendo o uso da nasalização.		
S4	Grafou representando alguns segmentos sonoros, tentou segmentar as palavras e repartiu a frase em quatro segmentos, os quais não correspondiam corretamente à escrita solicitada. Representou a nasalização.		
S5	Retirada da amostra.		
S6	Grafou uma aglomeração de letras utilizando formas fixas do próprio nome associadas a outros caracteres do alfabeto, sem nenhuma relação sonora.		
S7	Grafou representando alguns segmentos sonoros, sem segmentar as palavras. Representou a nasalização.		
S8	Grafou representando as palavras com segmentos sonoros próximos ou correspondentes da escrita-alvo. Utilizou a segmentação adequadamente.		
S9	Grafou representando alguns segmentos sonoros, sem segmentar as palavras, e escreveu o último vocábulo adequadamente.		
S10	Utilizou uma aglomeração de letras as quais reconhecia, sem relação sonora.		
S11	Retirado da amostra.		
S12	Escreveu a frase utilizando algumas sílabas as quais correspondem a partes das palavras que compõem a frase, sem segmentá-las.		
S13	Retirado da amostra.		
S14	Utilizou escrita alfabética, segmentada parcialmente, com base na oralidade.		
S15	Utilizou escrita ortográfica, segmentada na quase totalidade da frase.		
S16	Utilizou cinco caracteres do alfabeto sem segmentá-los. Esses caracteres mantinham relação sonora com as primeiras letras das palavras que compõem a frase. Para a última palavra, escreveu a primeira e a última letra. Apoiou-se na oralidade para escrever.		
S17	Utilizou algumas sílabas as quais possuem relação sonora com partes de palavras da frase. Segmentou a frase em três partes.		
S18	Combinou formas fixas do próprio nome associadas a outros caracteres do alfabeto, sem nenhuma relação sonora com os segmentos que compunham as palavras da frase.		
S19	Utilizou escrita ortográfica, sem segmentação entre as palavras. Conflito na representação de alguns segmentos.		
S20	Escreveu grande parte das sílabas que compunham as palavras da frase, sem segmentá-las, e escreveu a última palavra adequadamente.		
S21	Misturou a escrita com pedaços de sílabas, sem segmentação.		
S22	Retirado da amostra.		
S23	Retirado da amostra.		

APÊNDICE I – Análise de desempenho da escrita de frase no mês de dezembro.

Mês: Dezembro	Ano: 2014	Frase: A rena voa no céu.
SUJEITOS	Desempenho da escrita de frase.	
S1	Retirado da amostra.	
S2	Retirado da amostra.	
S3	Utilizou escrita próxima do alvo a ser representado, segmentando parcialmente a frase. Muitos segmentos escritos ainda passaram por ajustes.	
S4	Utilizou escrita ortográfica, com segmentação adequada. Apresentou conflito na representação de alguns segmentos e marcas de oralidade.	
S5	Retirado da amostra.	
S6	Escreveu as duas palavras iniciais adequadamente, completando o restante da frase com letras aleatórias e finalizando com um som correspondente ao da última palavra. Não segmentou a escrita.	
S7	Utilizou escrita alfabética segmentada adequadamente. Houve início de conflitos ortográficos.	
S8	Utilizou escrita ortográfica, contendo segmentação, e fez uma representação perfeita dos segmentos sonoros.	
S9	Utilizou escrita alfabética segmentada na quase totalidade da frase, representou todos os segmentos sonoros. Apresentou marcas de oralidade.	
S10	Utilizou uma aglomeração de letras que foram atribuídas à fala no momento da produção. Alguns desses caracteres tinham relação com alguma letra ou com o som nos/dos vocábulos da frase.	
S11	Retirado da amostra.	
S12	Utilizou escrita ortográfica segmentada parcialmente. Apresentou conflitos ortográficos.	
S13	Retirado da amostra.	
S14	Utilizou escrita alfabética, segmentada, com base na oralidade.	
S15	Utilizou escrita ortográfica segmentada.	
S16	Utilizou caracteres do alfabeto, com relação sonora, Apresentou duas sílabas, com padrão CV, para as palavras principais da frase. Não representou os conectivos. Houve início de conflito ortográfico. Questionou: “céu começa com ‘c’ ou com ‘s’, já que [essas letras] têm o mesmo som?”.	
S17	Utilizou todas as sílabas das palavras e segmentou parcialmente a frase.	
S18	Utilizou quase todas as sílabas das palavras, omitiu a primeira sílaba da palavra “rena” e segmentou parcialmente a frase. Apoiou-se na oralidade.	
S19	Utilizou escrita ortográfica, segmentada na quase totalidade. Houve presença de conflito ortográfico.	
S20	Utilizou escrita ortográfica, segmentada adequadamente. Houve presença de conflito ortográfico.	
S21	Apresentou escrita com presença de conflito, os quais foram resolvidos com base na oralidade. Grafou a frase de forma parcialmente segmentada.	
S22	Retirado da amostra.	
S23	Retirado da amostra.	

APÊNDICE J - Escrituras infantis na produção de palavras no mês de fevereiro.

Sujeitos	Estratégias de escritura de palavras. Mês: fevereiro Palavras: 1. Mariana – 2. Daniel – 3. Carlos – 4. Lia
S1	Retirado da amostra.
S2	Retirado da amostra.
S3	1. ENAROIVGL CNEILOAI – 2. NRMIEDO IHAEVIA – 3. HNINADOENFIHIAHI – 4. CANEFIGRASSEIAH
S4	1. MAMLI – 2. DAME – 3. HOHLO – 4. LIEA
S5	Retirado da amostra.
S6	1. IELU – 2. LICR – 3. RTIA – 4. ACGLR
S7	1. ATIBO – 2. TDTI – 3. CODR – 4. POFRO
S8	1. MAIA – 2. BIOS – 3. OSAE – 4. IBLELUICA
S9	1. NIOLCI – 2. CILEMRE – 3. CAROUDE – 4. CIROEO
S10	1. MRD – 2. EDF – 3. DEF – 4. RAEFD
S11	Retirado da amostra.
S12	1. ALM – 2. DIL – 3. KO – 4. IA
S13	Retirado da amostra.
S14	1. OACIEÃOCA – 2. DOCIE – 3. KOQA – 4. IA
S15	1. MARIANA – 2. DANIEL – 3. CARLOS – 4. LIA
S16	1. EFIEAGI – 2. AOALO – 3. ACRDO – 4. LFOTGM
S17	1. AIA – 2. DAMIA – 3. HOA – 4. IAL
S18	1. RUINHETROCSA – 2. IANHRIRAHAE – 3. RITANPPDO – 4. RIDOSANHE
S19	1. MARIÃN – 2. DANIEL – 3. CARLOS – 4. LIA
S20	1. ELNUÃO – 2. NAVO – 3. NAVAO – 4. NAVAI
S21	1. EIUA – 2. EOAE – 3. KEE – 4. ÕV
S22	Retirado da amostra
S23	Retirado da amostra

APÊNDICE K - Escrituras infantis na produção de palavras no mês de maio

Sujeitos	Estratégias de escrituras de palavras. Mês: maio Palavras: 1. Cotovelo – 2. Barriga – 3. Perna – 4. Pé
S1	Retirado da amostra.
S2	Retirado da amostra.
S3	1. OASRN1XZIL – 2. AGRNEZSIE – 3. DRALNETR – 4. MRNVATRFEÃO
S4	1. CODOUVELO – 2. BARICA – 3. BENA – 4. PE
S5	Retirado da amostra.
S6	1. ELUFGARCSITUZXUIU – 2. DEUFAGRSICTSXYFCR – 3. ABIGARITCXYP – 4. FRC
S7	1. CUAMOEDO – 2. DEMO – 3. EMSSFRDO – 4. SEEG
S8	1. QUVO – 2. BANIGA – 3. PEHNA – 4. PENANA
S9	1. OPOVLO – 2. BALIHN – 3. PENA – 4. PE
S10	1. RAGOTH – 2. AOTHIOSA – 3. OHTISAGOYA – 4. YGAGHTIF
S11	Retirado da amostra.
S12	1. CUTUVLU – 2. BASI – 3. BEMA – 4. TÉ
S13	Retirado da amostra.
S14	1. QUTOVLO – 2. BARIGA – 3. PENA – 4. PE
S15	1. COTOVELO – 2. BARIGA – 3. PERNA – 4. PÉ
S16	1. OVUXMO – 2. AFOUVSVA – 3. EIFOASOPP – 4. LSROUXOUV
S17	1. UTAOUAAO – 2. LOVIA – 3. OUITDAO – 4. OLUIOLAAROUTD
S18	1. AEIUMNIOPQ – 2. NOIINUARD – 3. NOSAAOS – 4. ANOMOSSA
S19	1. COTOVELO – 2. BARIGA – 3. PERNA – 4. PE
S20	1. LOLUVLO – 2. LALIGA – 3. LELA – 4. LE
S21	1. OTOVO – 2. AIA – 3. EAEA – 4. E
S22; S23	Retirados da amostra.

APÊNDICE L - Escrituras infantis na produção de palavras no mês de agosto.

Sujeitos	Estratégias de escrituras de palavras. Mês: agosto Palavras: 1. Brigadeiro – 2. Docinho – 3. Balão – 4. Vela
S1	Retirado da amostra.
S2	Retirado da amostra.
S3	1. LIHLDO – 2. LOLIVO – 3. BALÃO – 4. VELA
S4	1. BIRGABERO – 2. BASIO – 3. BALÃO – 4. VELA
S5	Retirado da amostra.
S6	1. ECIECTCGARI – 2. CEEA – 3. TCICA – 4. ACICET
S7	1. BIGAD – 2. DODRO – 3. BALÃO – 4. VELA
S8	1. RI HADERO – 2. DOSINO – 3. BALÃO – 4. VELA
S9	1. BICADELO – 2. DOLILO – 3. BALÃO – 4. VELADA
S10	1. IHOU – 2. ORU – 3. BO – 4. RO
S11	Retirado da amostra.
S12	1. BIGADLU – 2. DOSIO – 3. BALÃO – 4. FELA
S13	Retirado da amostra.
S14	1. BOGADUU – 2. TOSIU – 3. BALÃO – 4. VELA
S15	1. BRIGADEIRO – 2. DOCINHO – 3. BALÃO – 4. VELA
S16	1. IKAIU – 2. UOI – 3. BU – 4. VL
S17	1. BICADLU – 2. DULIU – 3. BALÃO – 4. FELA
S18	1. INHIHNAE – 2. QRGUNATVO – 3. FRAISETROI – 4. RDINMOIO
S19	1. BRIGADEIRO – 2. DOCINHO – 3. BALÃO – 4. VELA
S20	1. BIGADRO – 2. DESIO – 3. BALÃO – 4. VELA
S21	1. BRIGADERO – 2. DOSIO – 3. BALAO – 4. VELA
S22	Retirado da amostra.
S23	Retirado da amostra.

APÊNDICE M -- Escrituras infantis na produção de palavras no mês de dezembro.

Sujeitos	Estratégias de escrituras de palavras. Mês: dezembro Palavras: 1. Esperança – 2. Presépio – 3. Rena – 4. Céu
S1	Retirado da amostra.
S2	Retirado da amostra.
S3	1. ESPLASA – 2. RESEOR – 3. ERCA – 4. SELU
S4	1. EPERANSIA – 2. PRESEPO – 3. RENA – 4. SEL
S5	Retirado da amostra.
S6	1. EDERADT – 2. TELABMN – 3. REME – 4. ELABR
S7	1. ZESPEPRASA – 2. PREZEPUR – 3. RENA – 4. SEU
S8	1. ESPERANÇA – 2. PRESEBIO – 3. RINA – 4. CEU
S9	1. ESPERÃO – 2. PRESEPRO – 3. RENA – 4. CEIO
S10	1. EIUIDA – 2. EPSA – 3. PADEA – 4. ECSU
S11	Retirado da amostra.
S12	1. EISPELASA – 2. TEZEBRO – 3. RENA – 4. CEL
S13	Retirado da amostra.
S14	1. SEPERASA – 2. PRESEPUI – 3. RENA – 4. CÉU
S15	1. ESPERANÇA – 2. PRESEPO – 3. RENA – 4. CÉU
S16	1. ELEA – 2. EZU – 3. RA – 4. SU
S17	1. ISELÃOSA – 2. PEZEPO – 3. RNA – 4. SEU
S18	1. EPRÃSA – 2. EPIU – 3. MNA – 4. SESU
S19	1. ESPERANSA – 2. PRESEPO – 3. RENA – 4. CÉU
S20	1. ESPERASA – 2. PRESEBRE – 3. RENA – 4. SEU
S21	1. ESPERASA – 2. PRESEVA – 3. RENA – 4. CEU
S22	Retirado da amostra.
S23	Retirado da amostra.

APÊNDICE N - Escrituras infantis na produção de frases no mês de fevereiro.

Sujeitos	Estratégias de escritura da frase Mês: fevereiro Frase: Carlos gosta de picolé.
S1	Retirado da amostra.
S2	Retirado da amostra.
S3	EAUFIHALRSS SSHFRPHIV.
S4	HOHOI
S5	Retirado da amostra.
S6	LIRLTIBGA
S7	CODERTE
S8	OSAE INAMOSA
S9	CAOCIDIOLEU
S10	RADEFUEY
S11	Retirado da amostra.
S12	KOLB
S13	Retirado da amostra.
S14	KOKAKOPIOOEL
S15	CALUS GOSTA DI PICOLE
S16	ACINODCASIA
S17	HELA – ALEFRASO
S18	RUANIHHT
S19	CARLOSGOSTADEPICOLE
S20	NUNANAOVNAUNAO
S21	EOKEKAKE
S22	Retirado da amostra.
S23	Retirado da amostra.

APÊNDICE O - Escrituras infantis na produção de frases no mês de maio.

Sujeitos	Estratégias de escritura da frase Mês: maio Frase: O saci pula numa perna só.
S1	Retirado da amostra.
S2	Retirado da amostra.
S3	LTRNWXFSE
S4	O SABALAMUNESO
S5	Retirado da amostra.
S6	FCANCITRRSTBC
S7	EMFBPD
S8	O SAIA UM PEHNA SO
S9	USAMIPELÃOUAREO
S10	RPOUEDEPSH
S11	Retirado da amostra.
S12	SI1TESO
S13	Retirado da amostra.
S14	USASIPULA NUA PE NA SO
S15	O SACI PULA NUMA PERNASO
S16	SOUÍGRAFORPOF
S17	OUOLOER
S18	AANADN
S19	OCASIPOLANUMAPERNASO
S20	ULALILULGNAOLO
S21	UISIUIESO
S22	Retirado da amostra.
S23	Retirado da amostra.

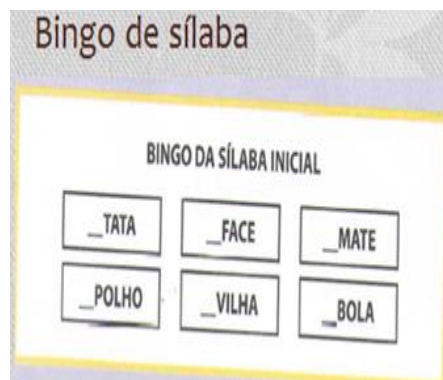
APÊNDICE P - Escrituras infantis na produção de frases no mês de agosto.

Sujeitos	Estratégias de escritura da frase Mês: agosto Frase: Na festa tem balão.
S1	Retirado da amostra.
S2	Retirado da amostra.
S3	LALETABAÃO
S4	NAEFTA TAFETA TEBA LÃO
S5	Retirado da amostra.
S6	CABRIEOTCEL
S7	NATAAUOBÃO
S8	NÁ FÉNTA TEI BALÃO
S9	LAVETADEBALÃO
S10	ROUR OBO RDE
S11	Retirado da amostra.
S12	NAFETALÃO
S13	Retirado da amostra.
S14	NA VETA TEBALÃO
S15	O SACI PULA NUMA PERNA SÓ
S16	FAEBU
S17	LFETA BE LÃO
S18	AUTAMIDOUSSA
S19	NAFESTATENBALÃO
S20	AFETADEBALÃO
S21	FECHIBALO
S22	Retirado da amostra.
S23	Retirado da amostra.

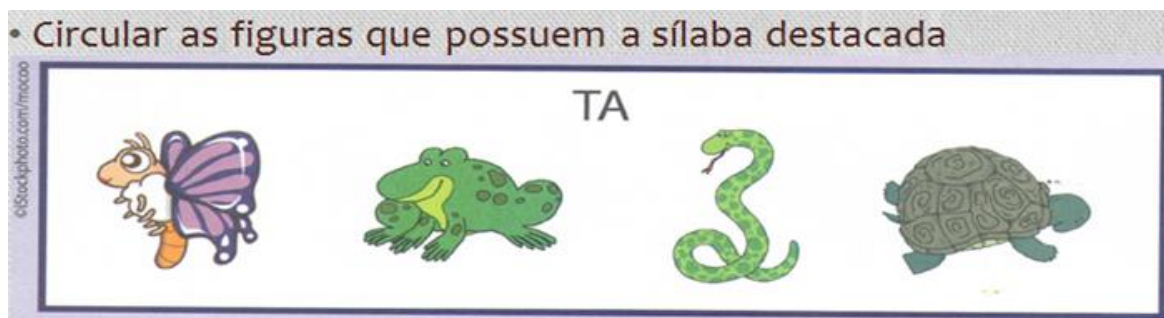
APÊNDICE Q - Escrituras infantis na produção de frases no mês de dezembro.

Sujeitos	Estratégias de escritura da frase Mês: dezembro Frase: A rena voa no céu.
S1	Retirado da amostra.
S2	Retirado da amostra.
S3	A RENA VUA UM SELU
S4	A RENA VUA NU CEL
S5	Retirado da amostra.
S6	AREMA,CA,MT,EL
S7	A RENA VOVA NO SEU
S8	A RENA VOA NO CÉU
S9	A RENA VOA NOCEIU
S10	ARRSAPU
S11	Retirado da amostra.
S12	A RENA VOA NOCEL
S13	Retirado da amostra.
S14	A RENA VOA NO CÉU
S15	A RENA VOA NO CÉU
S16	RAUASU
S17	ARENA VOA NO SEU
S18	ANA VOALU SESU
S19	ARENA VOA NO CÉU
S20	A RENA VOA NO SEU
S21	ARENA VUA NU CEU
S22	Retirado da amostra.
S23	Retirado da amostra.

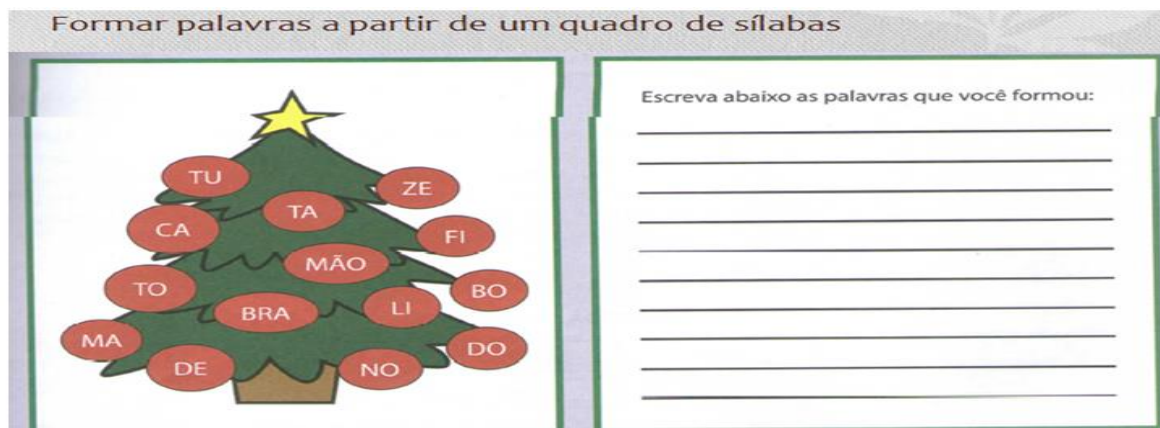
ANEXOS

ANEXO A - Atividades didáticas para desenvolvimento da consciência silábica²⁰

Fonte: Piccoli e Camini (2012)



Fonte: Piccoli e Camini (2012)



Fonte: Piccoli e Camini (2012)

²⁰ Nota: Informamos que as figuras dos anexos A, B e C têm, como fonte, Piccoli e Camini (2012) e que as demais figuras têm, como fonte, o Caderno de Atividades Alfabetizar Letrando e o livro Parece mas não é... (SIMONETTI, 2012)

ANEXO B - Atividades didáticas para desenvolvimento da consciência de rimas e de Aliteração.



Fonte: Piccoli e Camini (2012)

Descoberta do bicho que completa a frase.

Livro: O tato do gato de Caio Riter

Um gato bota a mão numa cumbuca e tenta descobrir que bichos lá estão escondidos....

Recorte e complete adequadamente as rimas da história *O tato do gato*:

NÃO QUERO NENHUM CONSELHO,
 QUEM SE ESCONDE NA CUMBUCA É O

PARA DESCOBRIR,
 NÃO PRECISO FAZER MANOBRA, É CLARO QUE É A

SAPO

COBRA

GATO

COELHO

Fonte: Piccoli e Camini (2012)

ANEXO C - Atividades didáticas para desenvolvimento da consciência fonêmica.



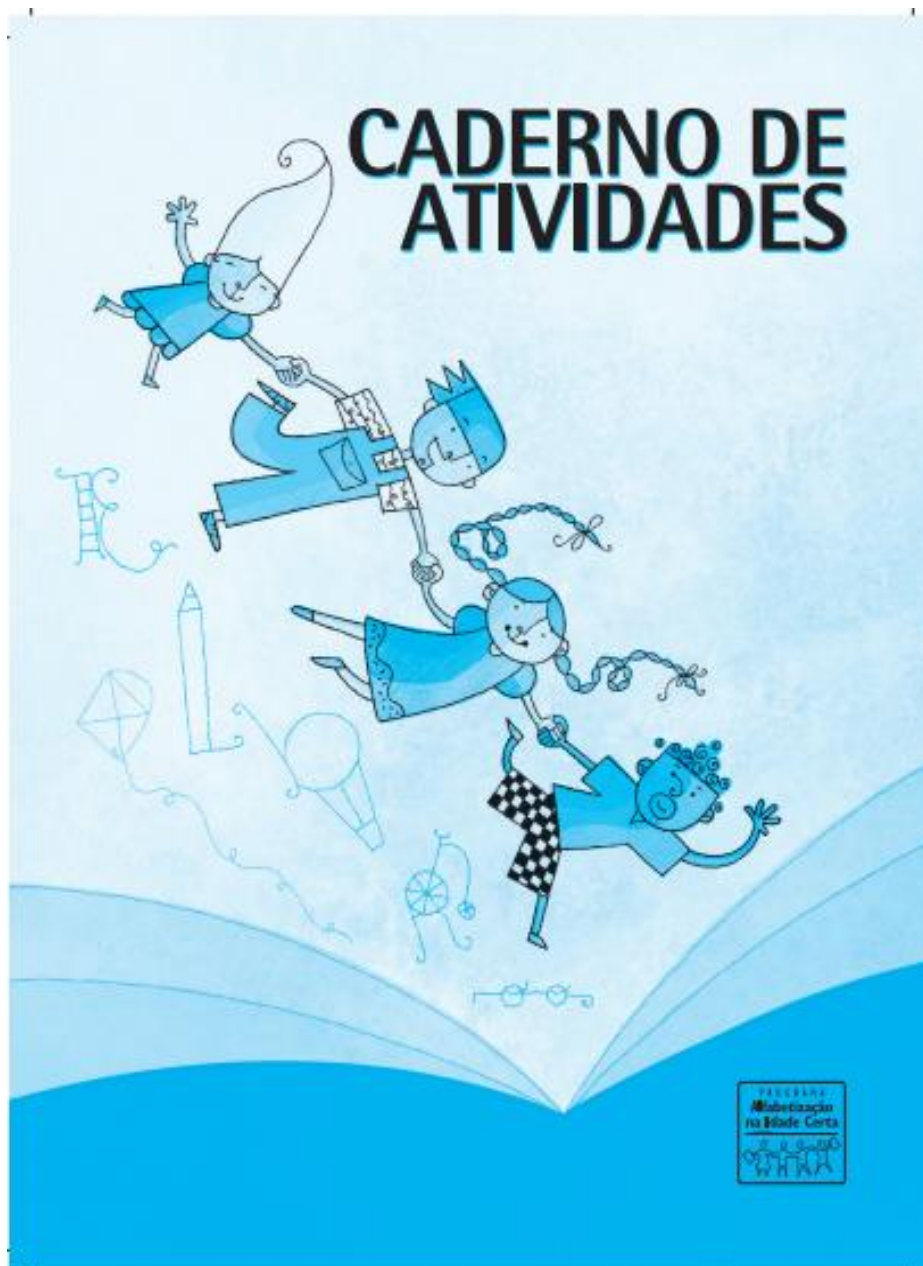
Fonte: Piccoli; Camini (2012)

ANEXO D - Capa da Proposta Alfabetizar Letrando.



ANEXO E - Capa do livro *Parece... mas não é.*

ANEXO F - Capa do Caderno de atividades.



ANEXO G - Cartelas didáticas 1 e 2.

PALAVRA	QUAL A PRIMEIRA LETRA?	QUAL A ÚLTIMA LETRA?	QUANTAS LETRAS AO TODO?

CARTELA DIDÁTICA 1

237

PALAVRA	A PALAVRA É GRANDE OU PEQUENA?	TEM MUITAS OU POUCAS LETRAS?	QUANTAS LETRAS AO TODO?

CARTELA DIDÁTICA 2

238

ANEXO H - Cartelas didáticas 3 e 4.

PALAVRA	QUANTAS LETRAS AO TODO?	QUAIS LETRAS ESTÃO REPETIDAS?	QUAIS LETRAS NÃO ESTÃO REPETIDAS?

CARTELA DIDÁTICA 3

239

PALAVRA	QUANTAS VEZES VOCÊ ABRE A BOCA PARA FALAR A PALAVRA?	QUANTAS LETRAS AO TODO?	QUAIS LETRAS?

CARTELA DIDÁTICA 4

240

ANEXO I - Cartelas didáticas 5 e 6.

PALAVRA	QUANTAS VEZES VOCÊ ABRE A BOCA PARA FALAR A PALAVRA?	QUANTAS SÍLABAS AO TODO?	QUANTAS LETRAS AO TODO?

CARTELA DIDÁTICA 5

241

PALAVRA	A PALAVRA É GRANDE OU PEQUENA?	QUANTAS VEZES VOCÊ ABRE A BOCA PARA FALAR A PALAVRA?	QUANTAS SÍLABAS AO TODO?

CARTELA DIDÁTICA 6

ANEXO J - Cartelas didáticas 7e 8.

PALAVRA	QUANTAS SÍLABAS AO TODO?	QUAL A PRIMEIRA SÍLABA?	QUAL A ÚLTIMA SÍLABA?

CARTELA DIDÁTICA 7

243

PALAVRA	QUANTAS SÍLABAS AO TODO?	QUAIS SÍLABAS?	QUANTAS LETRAS AO TODO?




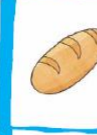



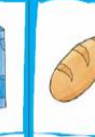
CARTELA DIDÁTICA 8

ANEXO K - Conjunto de fichas didáticas, numerais e boquinhinhas.

 <p>J JAVALI L LEOPARDO M MARMOTA</p>	 <p>T TIGRE U URSO V VEADO</p>	 <p>A ÁGUIA C CHIMPANZÉ R RINOCERONTE</p>
 <p>N NAJA O OCELOTE P PUMA</p>	 <p>X XEXÉU Z ZEBRA U URUBU</p>	 <p>C CAMALEÃO P PORCO G GUEPARDO</p>
 <p>Q QUIATI R RENA S SURICATO</p>	 <p>T TOURO C COALA C CAMELO</p>	 <p>P PORQUINHO- -DA-ÍNDIA C CASCAVEL G GATO</p>


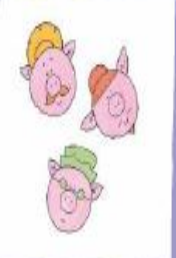
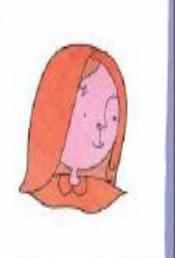
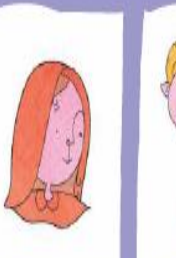













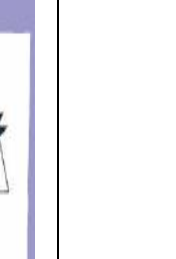
 <p>L LEOA G GUAXINIM A ALCE</p>	<table border="1"> <tr> <td>1</td> <td>8</td> <td>5</td> <td> PEQUENA</td> <td> POUCAS</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>9</td> <td>6</td> <td> PEQUENA</td> <td> POUCAS</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>3</td> <td>10</td> <td>7</td> <td> GRANDE</td> <td> MUITAS</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>4</td> <td>1</td> <td>8</td> <td> GRANDE</td> <td> MUITAS</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>5</td> <td>2</td> <td>9</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>6</td> <td>3</td> <td>10</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>7</td> <td>4</td> <td>0</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	1	8	5	 PEQUENA	 POUCAS				2	9	6	 PEQUENA	 POUCAS				3	10	7	 GRANDE	 MUITAS				4	1	8	 GRANDE	 MUITAS				5	2	9						6	3	10						7	4	0					
1	8	5	 PEQUENA	 POUCAS																																																					
2	9	6	 PEQUENA	 POUCAS																																																					
3	10	7	 GRANDE	 MUITAS																																																					
4	1	8	 GRANDE	 MUITAS																																																					
5	2	9																																																							
6	3	10																																																							
7	4	0																																																							
 <p>M MANGUSTO O ONÇA R RATO</p>																																																									
 <p>G GAZELA J JUMENTO J JACARÉ</p>																																																									

ANEXO L - Conjunto de fichas didáticas com figuras, letras, palavras, sílabas e texto.






 VAMOS PASSEAR NO BOSQUE. ENQUANTO SEU LOBO NÃO VEM. - TÁ PRONTO, SEU LOBO? - NÃO, ESTOU PASSANDO SABONETE.	 VAMOS PASSEAR NO BOSQUE. ENQUANTO SEU LOBO NÃO VEM. - TÁ PRONTO, SEU LOBO? - NÃO, ESTOU PEGANDO O PENTE.	 VAMOS PASSEAR NO BOSQUE. ENQUANTO SEU LOBO NÃO VEM. - TÁ PRONTO, SEU LOBO? - NÃO, ESTOU VESTINDO A BERMUDA.	 BERMUDA	 PENTE	 SABONETE	 B BOSQUE	 L LOBO	 J JARDIM
 VAMOS PASSEAR NO BOSQUE. ENQUANTO SEU LOBO NÃO VEM. - TÁ PRONTO, SEU LOBO? - NÃO, ESTOU VESTINDO A CAMISETA.	 VAMOS PASSEAR NO BOSQUE. ENQUANTO SEU LOBO NÃO VEM. - TÁ PRONTO, SEU LOBO? - NÃO, ESTOU COMENDO O PÃO.	 VAMOS PASSEAR NO BOSQUE. ENQUANTO SEU LOBO NÃO VEM. - TÁ PRONTO, SEU LOBO? - NÃO, ESTOU COMENDO O ABACAXI.	 ABACAXI	 PÃO	 CAMISETA	 S SABONETE	 P PENTE	 C CAMISETA
 VAMOS PASSEAR NO BOSQUE. ENQUANTO SEU LOBO NÃO VEM. - TÁ PRONTO, SEU LOBO? - JÁ ESTOU NO JARDIM.	 VAMOS PASSEAR NO BOSQUE.	 ENQUANTO SEU LOBO NÃO VEM.	 LOBO	 BOSQUE	 JARDIM	 B BERMUDA	 P PÃO	 A ABACAXI

JARDIM	LOBO	BOSQUE	BOSQUE	LOBO	JARDIM	JARDIM	LOBO	BOSQUE
DIM	BO	QUE	BOS	LO	JAR	J	L	B
CAMISETA	PENTE	SABONETE	SABONETE	PENTE	CAMISETA	CAMISETA	PENTE	SABONETE
TA	TE	TE	SA	PEN	CA	C	P	S
ABACAXI	PÃO	BERMUDA	BERMUDA	PÃO	ABACAXI	ABACAXI	PÃO	BERMUDA
XI	PÃO	DA	BER	PÃO	A	A	P	B

ANEXO M - Conjunto de fichas didáticas com títulos e personagens de histórias.

					
O LOBO E OS SETE CABRITINHOS	OS TRÊS PORQUINHOS	CHAPEUZINHO VERMELHO	<i>Chapeuzinho Vermelho</i>	<i>Os Três Porquinhos</i>	<i>O Lobo e os Sete Cabritinhos</i>
					
LOBISOMEM	O LOBO E O CORDEIRO	OVELHINHA VERMELHA	<i>Ovelhinha Vermelha</i>	<i>O Lobo e o Cordeiro</i>	<i>Lobisomen</i>
					
PRÁTICO	CÍCERO	HEITOR	<i>Heitor</i>	<i>Cícero</i>	<i>Prático</i>

ANEXO N - Conjunto de fichas didáticas com animais e textos informativos.

<p>HIENA</p> <p>Imita o rugido do leão e late como cachorro. É tão valente que ataca até os leões.</p>	<p>FENECO</p> <p>Raposinha de orelhas grandes. É muito simpática e alimenta-se de roedores, aves, lagartos e insetos.</p>	<p>RAPOSA</p> <p>É um animal elegante, prudente e principalmente astuto.</p>			
<p>CACHORRO SELVAGEM</p> <p>É uma espécie em extinção que vive na África. Ele é parecido com a raposa.</p>	<p>COIOTE</p> <p>Emite vários sons: uiva, rosna, grunhe, geme e grita.</p>	<p>CHACAL</p> <p>É um animal esperto, capaz de percorrer grandes distâncias.</p>			
			<p>Seus uivos são ouvidos a grandes distâncias.</p>	<p>É por causa dos sons dos seus uivos, que parecem dizer guará, que é chamado Lobo-Guará.</p>	
					<p>B BEM-TI-VI</p>

 <p>Raposa</p>	 <p>Feneco</p>	 <p>Hiema</p>
 <p>Chacal</p>	 <p>Coiete</p>	 <p>Cachorro Selvagem</p>
 <p>LOBO-GUARÁ</p>	<p>O LOBO-GUARÁ PARECE MUITO COM A RAPOSA DEVIDO ÀS SUAS PERNAS LONGAS E FINAS.</p>	<p>O LOBO-GUARÁ NÃO VIVE EM ALCATEIA, É SOLITÁRIO.</p>

ANEXO O - Conjunto de fichinhas com alfabeto, figuras e nomes de animais.


























ANEXO P - Conjunto de fichinhas com letras para compor o alfabeto móvel.

A	A	B	C		A	B	C
D	E	F	G	D	E	F	G
H	I	J	K	H	I	J	K
L	M	N	O	L	M	N	O
P	Q	R	S	P	Q	R	S
T	U	V	W	T	U	V	W
X	Y	Z	A	X	Y	Z	

O	A	B	C	E	A	B	C
D	E	F	G	D	E	F	G
H	I	J	K	H	I	J	K
L	M	N	O	L	M	N	O
P	Q	R	S	P	Q	R	S
T	U	V	W	T	U	V	W
X	Y	Z	O	X	Y	Z	E

c	b	a	e	c	b	a	o
g	f	e	d	g	f	e	d
k	j	i	h	k	j	i	h
o	n	m	l	o	n	m	l
s	r	q	p	s	r	q	p
w	v	u	t	w	v	u	t
e	z	y	x	o	z	y	x

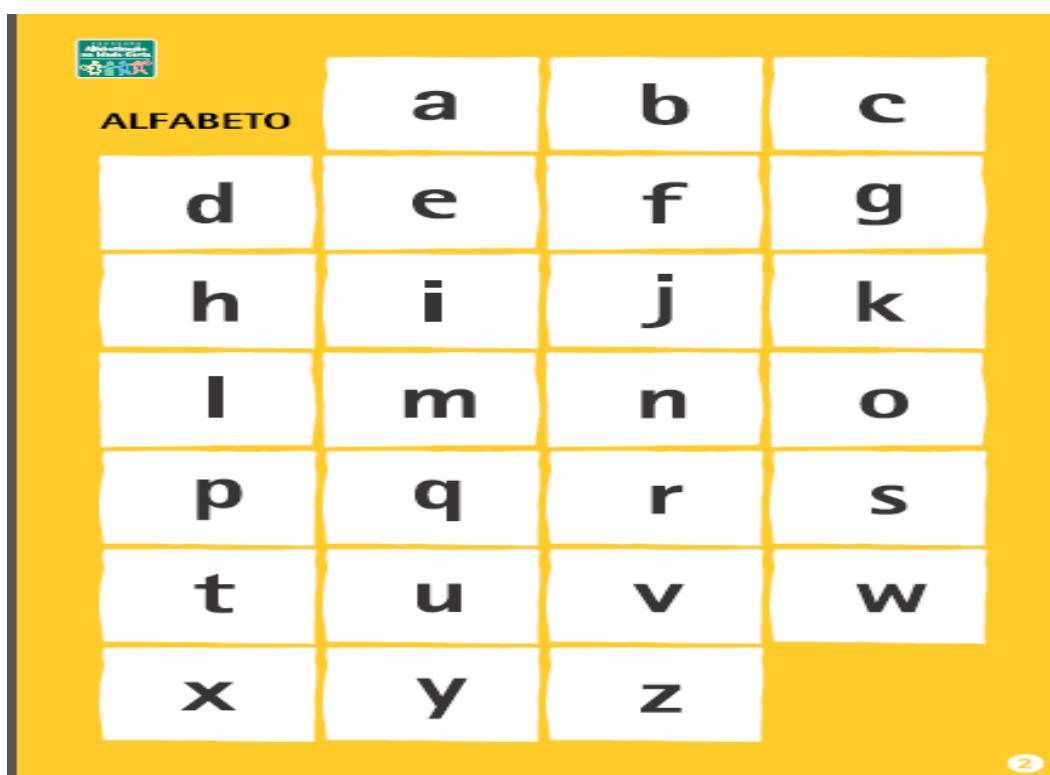
				c	b	a	a
				g	f	e	d
?				k	j	i	h
				o	n	m	l
				s	r	q	p
?				w	v	u	t
	?			a	z	y	x

ANEXO Q - Conjunto de fichinhas com animais semelhantes.



	ABUTRE	BÚFALO	CROCODILO		URUBU	TOURO	JACARÉ
DROMEDÁRIO	ESQUILO	FALCÃO	GORILA	CAMELO	RATO	ÁGUA	CHIMPANZÉ
HIPOPÓTAMO	IGUANA	JAVALI	LEOPARDO	RINOCERONTE	CAMALEÃO	PORCO	GUEPARDO
MARMOTA	NAJA	OCELOTE	PUMA	PORQUINHO-DA-ÍNDIA	CASCAVEL	GATO	LEOA
QUATI	RENA	SURICATO	TIGRE	GUAXINIM	ALCE	MANGUSTO	ONÇA
URSO	VEADO	ZEBRA	XEXÉU	COALA	GAZELA	JUMENTO	BEM-TE-VI

ANEXO R - Cartazes didáticos 1 e 2.



ANEXO S - Cartazes didáticos 3 e 4.



ANEXO T- Cartazes didáticos 5, 6, 7 e 8.

A TURMA DO PAIC

5

VAMOS PASSEAR NO BOSQUE
Adaptação de brincadeira popular infantil

VAMOS PASSEAR NO **BOSQUE**
ENQUANTO SEU **LOBO** NÃO VEM.
– TÁ PRONTO, SEU LOBO?
– NÃO, ESTOU PASSANDO **SABONETE**.

VAMOS PASSEAR NO BOSQUE
ENQUANTO SEU LOBO NÃO VEM.
– TÁ PRONTO, SEU LOBO?
– NÃO, ESTOU PEGANDO O **PENTE**.

VAMOS PASSEAR NO BOSQUE
ENQUANTO SEU LOBO NÃO VEM.
– TÁ PRONTO, SEU LOBO?
– NÃO, ESTOU VESTINDO A **BERMUDA**.

6

VAMOS PASSEAR NO BOSQUE
ENQUANTO SEU LOBO NÃO VEM.
– TÁ PRONTO, SEU LOBO?
– NÃO, ESTOU VESTINDO A **CAMISETA**.

VAMOS PASSEAR NO BOSQUE
ENQUANTO SEU LOBO NÃO VEM.
– TÁ PRONTO, SEU LOBO?
– NÃO, ESTOU COMENDO **PÃO**.

VAMOS PASSEAR NO BOSQUE
ENQUANTO SEU LOBO NÃO VEM.
– TÁ PRONTO, SEU LOBO?
– NÃO, ESTOU COMENDO **ABACAXI**.

VAMOS PASSEAR NO BOSQUE
ENQUANTO SEU LOBO NÃO VEM.
– TÁ PRONTO, SEU LOBO?
– JÁ ESTOU NO **JARDIM...**

7

O LOBO E OS SETE CABRITINHOS

CABRITINHOS

CABRA

LOBO MAU

8

ANEXO U - Cartazes didáticos 9, 10, 11 e 12.

OS TRÊS PORQUINHOS



PRÁTICO **CÍCERO** **HEITOR**



CASA DE PALHA **CASA DE MADEIRA** **CASA DE TIJOLO**

9


CHAPEUZINHO VERMELHO



CHAPEUZINHO VERMELHO



VOVOZINHA




CAÇADOR

10

OVELHINHA VERMELHA



OVELHINHA VERMELHA



VOVÓ OVELHA



FAZENDEIRO

11

LOBISOMEM



O **LOBISOMEM** É UM HOMEM QUE TODA SEXTA-FEIRA, À MEIA-NOITE, TRANSFORMA-SE EM **LOBISOMEM**.

O **LOBISOMEM** É METADE LOBO E METADE HOMEM. ANTES DO AMANHECER, O **LOBISOMEM** PROCURA UMA ENCRUZILHADA PARA VOLTAR A SER HOMEM. CASO CONTRÁRIO, FICARÁ **LOBISOMEM** PARA O RESTO DA VIDA.

O **LOBISOMEM** SUGA O SANGUE DAS PESSOAS E DOS ANIMAIS. QUEM ACREDITA EM **LOBISOMEM**, DIA DE SEXTA-FEIRA, NÃO SAI DE CASA DEPOIS DA MEIA-NOITE.

12

ANEXO V - Cartazes didáticos 13, 14, 15 e 16.

 <p>O LOBO E O CORDEIRO</p> <p>UM INOCENTE CORDEIRO ESTAVA BEBENDO ÁGUA EM UM CÔRREGO PARA MATAR A SEDE QUANDO VIU UM LOBO SAINDO DO MATO.</p>	 <p>LOBO-GUARÁ</p> <p>O LOBO-GUARÁ PARECE MUITO COM A RAPOSA DEVIDO ÀS SUAS PERNAS LONGAS E FINAS. ELE NÃO VIVE EM ALCATEIA. SEUS UIVOS SÃO OUVIDOS A GRANDES DISTÂNCIAS.</p>
 <p>A GAIIVOTA</p> <p>A GAIIVOTA VOANDO EM VOLTAS... VOAVA E VIRAVA, VOLTAVA E VOAVA... VOAVA E VOAVA, EM VOLTAS! VOA GAIIVOTA, VOA GAIIVOTA EM VOLTAS!</p>	 <p>A TATURANA E A TARTARUGA</p> <p>A TATURANA TATÁ TEM MUITO TATO. E TATEIA TUDO, TENTANDO TESTAR O TATO. A TARTARUGA TETÉIA TAMBÉM TEM MUITO TATO. E TATEIA TUDO, TENTANDO TESTAR O TATO.</p>

ANEXO X- Cartazes didáticos 17 e 18.



O SABIÁ



O SABIÁ NÃO SABIA
 QUE A SABIÁ SABIA ASSOBIAR.
 E VOCÊ, SABE ASSOBIAR?
 – ASSOBIE!!!
 EU NÃO SABIA QUE VOCÊ SABIA ASSOBIAR!

17




A ARANHA E A RÃ

SE A ARANHA ARRANHA A RÃ,
 SE A RÃ ARRANHA A ARANHA,
 COMO A ARANHA ARRANHA A RÃ?
 COMO A RÃ ARRANHA A ARANHA?
 – ARANHA ARRANHA?
 – RÃ ARRANHA?
 – ARANHA ARRANHA RÃ?
 – RÃ ARRANHA ARANHA?

18