

**A CONSTRUÇÃO DA ESCRITA NO PORTUGUÊS BRASILEIRO A PARTIR DA
PERSPECTIVA PSICOGENÉTICA CONSTRUTIVISTA**

**THE CONSTRUCTION OF WRITING IN BRAZILIAN PORTUGUESE FROM A
CONSTRUCTIVIST PSYCHOGENETIC PERSPECTIVE**

**LA CONSTRUCCIÓN DE LA ESCRITURA EN PORTUGUÉS BRASILEÑO
DESDE UNA PERSPECTIVA PSICOGENÉTICA CONSTRUCTIVISTA**

Giovana Cristina Zen ¹ 0000-0001-6405-9843

Maria Claudia Molinari ² 0000-0002-5129-8500

Arizbeth Soto ³ 0000-0002-6909-2674

¹ Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, Brasil - giovanacristinazen@gmail.com

² Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina - claudiamolinari55@gmail.com

³ Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, Ciudad de Mexico, México - asoto@cinvestav.mx

RESUMO

O artigo apresenta os resultados de um estudo longitudinal orientado pela Dra. Emilia Ferreiro com o objetivo de identificar aspectos específicos do português brasileiro no processo de construção da escrita por crianças brasileiras. Ao longo de 2019 foram realizadas duas entrevistas individuais, com um intervalo de seis meses, com 111 crianças do município de São Francisco do Conde/BA. A investigação assumiu o método clínico-crítico, cuja principal característica consiste na intervenção do pesquisador diante da conduta do sujeito, que é desafiado a resolver ou explicar uma situação-problema. A atividade realizada durante a entrevista consistia em produzir uma lista de nove palavras do mesmo campo semântico. Para análise da evolução psicogenética da escrita foram considerados tanto a produção escrita como comentários e interpretações realizados pela criança durante a entrevista. Neste artigo apresenta-se uma análise descritiva das conceitualizações da escrita, relacionando os dados produzidos nas 222 entrevistas realizadas no Brasil com pesquisas anteriores em língua espanhola. Os resultados indicam que os níveis de construção da escrita, previamente identificados em espanhol, reaparecem nesse estudo: pré-fonetizante, silábico e alfabético como níveis básicos; e silábico inicial e silábico-alfabético, como intermediários.

Palavras-chave: alfabetização inicial; psicogênese da língua escrita; português brasileiro.

ABSTRACT

The article presents the results of a longitudinal study led by Dr. Emilia Ferreiro with the aim of identifying specific aspects of Brazilian Portuguese in the process of writing construction by Brazilian children. Over the course of 2019, two individual interviews were carried out, six months apart, with 111 children from the municipality of São Francisco do Conde/BA. The investigation used the clinical-critical method, whose main characteristic consists of the researcher intervening in the behavior of the subject, who is challenged to solve or explain a problem situation. The activity carried out during the interview consisted of producing a list of nine words from the same semantic field. In order to analyze the psychogenetic evolution of

writing, both the written production and the comments and interpretations made by the child during the interview were considered. This article presents a descriptive analysis of the conceptualizations of writing, relating the data produced in the 222 interviews carried out in Brazil with previous research in Spanish. The results indicate that the levels of writing construction previously identified in Spanish reappear in this study: pre-phonetic, syllabic and alphabetic as basic levels; and initial syllabic and syllabic-alphabetic as intermediate levels.

Keywords: initial literacy; psychogenesis of written language; brazilian portuguese.

RESUMEN

El artículo presenta los resultados de un estudio longitudinal dirigido por la Dra. Emilia Ferreiro con el objetivo de identificar aspectos específicos del portugués de Brasil en el proceso de construcción de la escritura por niños brasileños. A lo largo de 2019, se realizaron dos entrevistas individuales, con seis meses de intervalo, con 111 niños del municipio de São Francisco do Conde/BA. La investigación utilizó el método clínico-crítico, cuya principal característica consiste en la intervención del investigador en el comportamiento del sujeto, que es desafiado a resolver o explicar una situación problemática. La actividad realizada durante la entrevista consistía en elaborar una lista de nueve palabras del mismo campo semántico. Para analizar la evolución psicogenética de la escritura, se tuvieron en cuenta tanto la producción escrita como los comentarios y las interpretaciones del niño durante la entrevista. Este artículo presenta un análisis descriptivo de las conceptualizaciones de la escritura, relacionando los datos producidos en las 222 entrevistas realizadas en Brasil con investigaciones anteriores en español. Los resultados indican que los niveles de construcción de la escritura previamente identificados en español reaparecen en este estudio: prefonetizante, silábico y alfabético como niveles básicos; y silábico inicial y silábico-alfabético como niveles intermedios.

Palabras Clave: alfabetización inicial; psicogénesis de la lengua escrita; portugués brasileño.

Introdução

Ao longo da década de 1970, Emilia Ferreiro realizou, em parceria com Ana Teberosky, Susana Fernández, Ana Maria Kaufman, Alicia Lenzi e Liliana Tolchinsky, uma pesquisa com crianças usuárias da língua espanhola para compreender e explicar as formas como as crianças conceitualizam o sistema de escrita ao longo do processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Os achados dessa investigação provocaram rupturas epistemológicas profundas no modo de compreender a criança, a escrita e o processo de alfabetização. A própria Ferreiro afirmou que “em alguns momentos da história faz falta uma revolução conceitual. Acreditamos ter chegado o momento de fazê-la a respeito da alfabetização” (Ferreiro, 1989, p. 41).

No Brasil, os educadores tiveram acesso à tradução do livro *Los Sistemas de Escritura en el Desarrollo del Niño*, publicado em 1979 no México; somente em 1986, com o título *Psicogênese da Língua Escrita*. Entretanto, muito antes da publicação oficial, cópias xerografadas do original já circulavam entre os educadores brasileiros. Desde então, a psicogênese da língua escrita se constitui em um referencial teórico imprescindível nas discussões em torno da alfabetização no Brasil.

No entanto, inúmeras foram as sugestões realizadas aos pesquisadores brasileiros, pela própria Emilia Ferreiro, para que investigassem as particularidades do processo de construção da escrita no Português Brasileiro (PB). Na primeira edição do livro *Reflexões sobre Alfabetização*, publicado pela primeira vez no Brasil em 1981, Ferreiro já explicitava a necessidade de “[...] precisar melhor os aspectos específicos de português, aspectos esses relevantes para compreender o que ocorre quando se inicia o período de fonetização da escrita” (Ferreiro, 1989, p. 7). Além dessa, muitas outras convocatórias foram realizadas nas inúmeras vezes em que a autora esteve no Brasil, pedido nunca antes atendido.

Vale destacar que diversos são os exemplos de produções infantis do PB, disseminados desde a década de 1990, que demonstram uma significativa aproximação das contribuições psicogenéticas produzidas por Emilia Ferreiro e colaboradores. Entre eles, destaca-se a série de vídeos *Construção da Escrita: Primeiros Passos* produzida para o programa *Por trás das Letras* (Weisz, 1992), coordenado pela Professora Dra. Telma Weisz.

Apesar do vasto material produzido no Brasil para a formação de professores, Emilia Ferreiro insistia em realizar uma investigação científica com crianças brasileiras e se disponibilizou a orientá-la. Sendo assim, a intenção de investigar mais a fundo as particularidades do processo de aquisição da escrita no PB nos provocou a realizar um estudo longitudinal ao longo de 2019, com 111 crianças matriculadas em escolas públicas do município de São Francisco do Conde, localizado na Região Metropolitana de Salvador, no Estado da Bahia.

Neste artigo não será possível apresentar todos os achados da investigação e nos limitaremos a apresentar uma análise descritiva da categorização das escritas produzidas pelas crianças que participaram da pesquisa, tomando como referência as contribuições do marco psicogenético.

Percurso Metodológico

A análise comparativa entre as escritas infantis no PB e as contribuições da abordagem psicogenética, produzidas a partir de investigações em países de língua espanhola, implica escolhas metodológicas coerentes com as utilizadas por Ferreiro e Teberosky (1986, p. 34):

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

Dessa forma, a investigação assumiu o método clínico-crítico, cuja principal característica consiste na intervenção do entrevistador diante das respostas do sujeito, que é desafiado a resolver ou explicar uma situação-problema. A função do investigador consiste em estabelecer uma relação interativa com o participante da pesquisa para observar e interpretar as respostas que ele produz, na tentativa de resolver a situação-problema proposta.

As entrevistas foram individuais e realizadas em dois momentos¹, com intervalos de 6 meses entre elas. A primeira entrevista (e1) foi realizada em abril de 2019 com 120 crianças e a segunda (e2), realizada em outubro do mesmo ano, com apenas 111 crianças, assim distribuídas: 33 de 4 anos e 38 de 5 anos, matriculadas no pré-escolar, e 40 de 6 anos, matriculadas no 1º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para efeito de análise, foram consideradas apenas as 111 crianças que realizaram as duas entrevistas, resultando em 222 transcrições aqui nomeadas de protocolos.

As entrevistas foram gravadas em áudio e realizadas por dois pesquisadores, um responsável pela interlocução com a criança e o outro, em registrar procedimentos e expressões da criança durante a produção escrita. A situação-problema se configurou como um ditado de uma lista com nove palavras de um mesmo campo semântico, apresentadas na seguinte ordem: *jabuti, tucano, peru, mico, pombo, ratazana, mar, sol e rã*. Na primeira entrevista algumas crianças realizaram um grande esforço para decidir entre o ‘g’ e o ‘j’ na escrita de *jabuti* e por esse motivo decidimos alterar a ordem na segunda entrevista, iniciando com *tucano*. A interpretação realizada por cada criança de suas próprias produções escritas foi identificada em cada um dos protocolos a partir dos procedimentos descritos na Quadro 1.

Quadro 1 - Procedimentos de Transcrição

Tipo de Interpretação	Procedimento de Transcrição
Quando a criança realiza um assinalamento contínuo de parte da palavra ou da palavra inteira	A B C D E F <hr style="width: 50%; margin-left: 0;"/> tucano
Quando a criança interpreta uma letra para cada parte da palavra.	A B C tu ca no
Quando a criança interpreta duas ou três letras para cada parte da palavra.	A B C D E F ─── ─── ─── tu ca no

Fonte: organização das autoras.

¹ Pesquisa aprovada através do Parecer Número 3.471.322 atendendo todos os requisitos solicitados pelo Comitê de Ética, sob a Resolução nº 466/2012, que trata da pesquisa envolvendo seres humanos.

Para analisar as conceitualizações evidenciadas nos 222 protocolos, e comparar com o que propõem Ferreiro e Teberosky (1986), tomamos como referência a produção escrita das cinco primeiras palavras do ditado (*tucano, jabuti, peru, mico e pombo*). Essa decisão toma como critério o fato de serem trissílabos e dissílabos. Ainda que, inicialmente, as palavras *pombo* e *ratazana* tenham sido incorporadas no ditado com o objetivo de analisar os desafios enfrentados diante de núcleos vocálicos idênticos, consideramos que seria interessante incorporar a palavra *pombo* nessa análise inicial por se tratar de um dissílabo.

Para os pesquisadores que assumem o marco psicogenético como referência, a análise do processo de construção da escrita é uma tarefa complexa e não pode ser reduzida às marcas gráficas que ficam impressas no papel pela criança. Para compreender o que pensam as crianças sobre a complexidade desse objeto cultural que chamamos de escrita, é preciso levar em conta a interpretação que elas realizam da própria produção. Ferreiro (1989, p. 82-83) também destaca que:

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

A análise do processo de construção das escritas infantis impõe vários desafios. Talvez o mais importante seja abandonar o modo de pensar do adulto para compreender o modo de pensar da criança. Isso significa reconhecer como indicadores do processo aquilo que o adulto alfabetizado classificaria como um erro. Tal como tem sido indicado nas investigações psicogenéticas, a reflexão em torno do que pensam as crianças implica uma análise cuidadosa sobre as nuances do processo de construção, reveladas nas próprias produções escritas, nas interpretações que fazem sobre seus escritos e nas verbalizações ou comentários que acompanham esse processo. Uma análise que é realizada considerando cada palavra e, ao mesmo tempo, a lista de palavras em sua totalidade. Por essa razão, a categorização dos dados foi orientada por uma interpretação densa, na qual se estabeleceram relações e critérios a partir do marco psicogenético.

Análise descritiva das conceitualizações da escrita

A análise descritiva de um processo evolutivo impõe a definição de categorias de análise. No entanto, é preciso considerar que toda tentativa de categorização se constitui em um corte arbitrário sobre um processo que se define por sua continuidade. Nesta pesquisa

assumimos as categorias utilizadas inicialmente por Ferreiro e Teberosky (1986) e, posteriormente, por Ferreiro e Gómez-Palacio (1982) em um estudo longitudinal envolvendo 862 crianças mexicanas de 6 anos. Assim, o corte que definimos neste estudo – pré-fonetizantes, silábicas iniciais, silábicas, silábico-alfabéticas e alfabéticas – não se trata de uma nova classificação das escritas infantis. A denominação ‘fonetizante’ justifica-se como um termo que considera que o ato de escrever inclui tanto os aspectos fonéticos quanto os aspectos sonoros em geral, como os ritmos, os dialetos e outros aspectos culturais. Os níveis evolutivos pré-fonetizante, silábico e alfabético são considerados básicos e o silábico inicial e o silábico-alfabético, níveis intermediários entre os básicos (Ferreiro; Zen, 2022).

A definição de cada uma das categorias tomou como referência as contribuições psicogenéticas e, ao longo da análise dos 222 protocolos, foram consideradas a quantidade de letras e/ou sílabas, a pertinência sonora das letras utilizadas e a interpretação realizada pela criança. Os resultados indicaram 88 escritas pré-fonetizantes, 19 escritas silábicas iniciais, 37 escritas silábicas, 37 escritas silábico-alfabéticas e 41 escritas alfabéticas, conforme Quadro 2.

Quadro 2 - Quadro Resumo da Categorização dos Protocolos

N=222	4a e1	4a e2	5a e1	5a e2	6a e1	6a e2	TOTAL
PRÉ-FONETIZANTES	30	25	19	6	8	0	88
Silábicas Iniciais	0	1	8	4	6	0	19
SILÁBICAS	3	6	8	15	2	3	37
Silábico-Alfabéticas	0	1	3	9	15	9	37
ALFABÉTICAS	0	0	0	4	9	28	41
TOTAL	33	33	38	38	40	40	222

Fonte: organização das autoras.

O que descreveremos a seguir não se configura como algo inédito para os educadores brasileiros que assumem a perspectiva psicogenética construtivista como marco teórico. No entanto, como nos propomos a realizar um estudo comparativo, fez-se necessária uma análise descritiva das conceitualizações da escrita, relacionando os dados produzidos nas 222 entrevistas realizadas no Brasil com pesquisas anteriores em espanhol.

Escritas Pré-Fonetizantes

Assim como nas pesquisas realizadas com crianças usuárias da língua espanhola, também encontramos produções escritas iniciais entre os protocolos analisados.

Figura 1- Escritas Pré-Fonetizantes

João - 4a; e1



Maria - 4a; e2



Adrian B. - 4a; e2



Fonte: acervo da pesquisa.

Em alguns casos, as crianças utilizam apenas traços típicos da escrita e em outros já buscam algum critério de legibilidade. A escrita de João - 4a; e1 (Figura 1) ilustra bem a tentativa de reproduzir os traços típicos da escrita ao escrever as palavras ditadas pela entrevistadora. A sua produção revela que ele já sabe que para escrever é preciso utilizar um traçado diferente do que costuma fazer quando está desenhando. Ferreiro e Teberosky (1986, p. 183) explicam que em situações como essas,

[...] escrever é reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como a forma básica 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. No que diz respeito à interpretação da escrita [...], a intenção subjetiva do escritor conta mais que as diferenças objetivas no resultado: todas as escritas se assemelham muito entre si, o que não impede que a criança as considere como diferentes, visto que a intenção que presidiu a sua realização era diferente.

Ao ser questionado pela entrevistadora sobre o que havia escrito, João interpreta cada uma das produções através de um assinalamento contínuo. Como afirmam as autoras, nesse caso é a intenção da criança que determina o que está escrito. João já reconhece a existência de um sistema de representação da linguagem que é diferente do desenho.

Além da escrita de João, encontramos outras produções que indicam que as crianças brasileiras, assim como já identificado com crianças usuárias da língua espanhola, realizam nesse momento inicial do processo de construção da escrita um esforço intelectual na “[...] busca de parâmetros de diferenciação entre as marcas gráficas figurativas e as marcas gráficas não figurativas, assim como pela formação de séries de letras como objetos substitutos” (Ferreiro, 1990, p. 22).

Maria - 4a; e2 (Figura 1) escreve para cada palavra uma sequência diferente de letras. Além disso, diversifica as letras de cada palavra, evitando que a mesma letra seja escrita uma ao lado da outra. Também é possível observar na produção escrita de Maria que há um certo controle da quantidade de letras. O limite deixa de ser a extensão da folha, como observamos na escrita de João, e a produção, neste caso específico, fica entre três e oito letras. Maria produz as três primeiras palavras do ditado utilizando oito letras, depois diminui a quantidade, mas não aceita nenhuma palavra com menos de cinco letras.

No exemplo de Adrian B. - 4a; e2 (Figura 1) é possível identificar, como em Maria, evidentes intentos de diferenciar as letras que utiliza em cada palavra e entre palavras. Além disso, um controle ainda maior na quantidade de letras por palavra, embora com pouca diferença quantitativa entre elas, em torno de três e quatro letras. Para *tucano* escreve (EAYE); para *jabuti*, (AUYI); para *peru*, (RAI); para *mico*, (HPI) e para *pombo*, (HRHI). A hipótese de quantidade mínima põe um limite nas produções escritas de Adrian B. para que possam ter legibilidade. De acordo com Ferreiro (1992, p. 83),

a exigência da quantidade mínima [...] parece desempenhar inicialmente a função de manter uma diferenciação entre as partes e a totalidade. As crianças fazem uma distinção que é extremamente pertinente: uma letra é simplesmente um dos elementos para construir essas totalidades significativas a respeito das quais se pode fazer a pergunta: o que diz aí? As letras são simplesmente os elementos com os quais fabricamos algo interpretável; em si mesmas não são nada mais que partes de um todo. A exigência de quantidade mínima parece ajudar a manter a distinção entre partes não interpretáveis constitutivas de uma totalidade interpretável.

As produções de Maria e Adrian B. evidenciam que a busca por variações quantitativas e qualitativas permite a construção de modos de diferenciação entre as palavras escritas. Segundo Ferreiro e Teberosky (1986), essa é uma das principais conquistas desse momento do processo de construção da escrita, ou seja, para poder ler coisas diferentes é preciso haver uma diferença objetiva nas produções escritas. Para tanto, as crianças constroem critérios de legibilidade para diferenciar as produções escritas, articulando variações relacionadas aos aspectos quantitativos e qualitativos.

Esses critérios de diferenciação são, inicialmente, intrafigurais e consistem no estabelecimento das propriedades que um texto escrito deve possuir para poder ser interpretável (ou seja, para que seja possível atribuir-lhe uma significação). Esses critérios intrafigurais se expressam, sobre o eixo quantitativo, como a quantidade mínima de letras – geralmente três – que uma escrita deve ter para que ‘diga algo’ e, sobre o eixo qualitativo, como a variação interna necessária para que uma série de grafias possa ser interpretada (se o escrito tem ‘o tempo todo a mesma letra’, não se pode ler, ou seja, não é interpretável). [...] O passo seguinte se caracteriza pela busca de diferenciações entre as escritas produzidas, precisamente para ‘dizer coisas diferentes’. Começa então uma busca difícil e muito elaborada de modos de diferenciação, que resultam ser interfigurais; as condições de legibilidade intrafigurais

se mantêm, mas agora é necessário criar modos sistemáticos de diferenciação entre uma escrita e a seguinte, precisamente para garantir a diferença de interpretação que será atribuída (Ferreiro, 1989, p. 20-24).

A construção da hipótese de quantidade mínima e variedade interna bem como o esforço em assegurar uma variação interfigural na produção escrita revelam a intensa atividade intelectual das crianças para elaborar modos de diferenciação que possam justificar as produções escritas. Como destaca Ferreiro (1995, p. 29) “as crianças podem também tentar controlar de maneira simultânea as variações quantitativas e qualitativas. Isso implica um difícil esforço de coordenação”. Sendo assim, não se pode dizer que as crianças que produzem escritas pré-fonetizantes não sabem quase nada sobre a escrita. Ao contrário, por tratar-se de um momento inicial do processo de construção da escrita, é preciso reconhecer e valorizar o significativo esforço dessas crianças para compreender determinadas características do sistema de escrita alfabética que serão fundamentais para as reconceitualizações posteriores.

Como o próprio nome indica, no nível pré-fonetizante as crianças ainda não compreenderam que a escrita se vincula à pauta sonora da língua. Como se pode ver, outros sistemas de escrita provisória – com diferentes modos de representação – conceitualizam a escrita convencional, aproximando-se de algumas das suas propriedades.

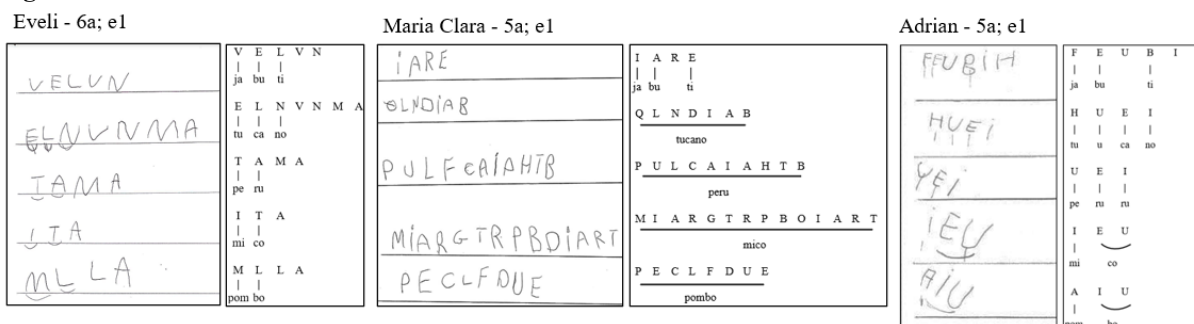
Escritas Silábicas Iniciais

O grupo de protocolos categorizados como escritas silábicas iniciais se caracteriza pelos intentos iniciais das crianças em corresponder partes do escrito com partes da emissão oral, constituindo-se assim em um avanço conceitual significativo no processo de construção, porque marca o início da fonetização da escrita. As escritas silábicas iniciais se configuram como um nível intermediário porque ainda não se faz presente a estabilidade necessária para sustentar a correspondência sistemática entre partes do escrito e partes do falado na maioria das produções. Ferreiro e Gómez-Palacio (1982, p. 25) explicam que o silábico inicial:

se trata de los primeros intentos de escribir asignando a cada grafía un valor silábico. Como primeros intentos que son, suelen resultar imperfectos y coexisten aún con escrituras que no responden a este principio, y con exigencias de cantidad mínima de grafías.

Os protocolos identificados como escritas silábicas iniciais revelam esses primeiros intentos para justificar a própria produção.

Figura 2 - Escritas Silábicas Iniciais



Fonte: acervo da pesquisa.

Eveli - 6a; e1 (Figura 2) escreve (VELVN) para *jabuti* e interpreta uma sílaba por letra: ‘ja’ (V), ‘bu’ (E), ‘ti’ (L). Quando questionada sobre as letras que sobraram, responde que ‘faz parte também’ e não cogita a possibilidade de descartá-las, uma resposta típica para as escritas silábicas iniciais. O mesmo acontece nas demais produções, ou seja, primeiro escreve e depois interpreta as letras iniciais da palavra com ajuste silábico, sem nunca apagar o excedente. Para *tucano* escreve (ELNVNMA) e interpreta ‘tu’ (E), ‘ca’ (L) e ‘no’ (N). O mesmo em *peru*, quando escreve (TAMA) e interpreta ‘pe’ (T) e ‘ru’ (A). Em *mico* e *pombo* segue o mesmo padrão, mas em *mico* (ITA) coloca apenas três letras e em *pombo* (MLLA) aumenta novamente a quantidade de letras. Apesar da oscilação na quantidade de letras utilizadas em cada produção, o que se identifica é que nenhuma produção tem menos de três letras. Ainda que em *mico* se identifique uma letra pertinente na posição inicial (I), não podemos afirmar que ela foi intencionalmente escolhida. No momento da entrevista, o esforço de Eveli em estabelecer relações entre as partes do escrito e partes do falado está mais centrado nos aspectos quantitativos. Do ponto de vista qualitativo, conserva em sua produção as conquistas do nível precedente. Apenas em *pombo* (MLLA) repete a mesma letra em sequência (L), mas em todas as outras palavras assegura a diversidade de letras em sua composição, além da diferenciação entre elas, com um repertório gráfico sem pertinência sonora.

No caso de Maria Clara - 5a; e1 (Figura 2), fica mais evidente sua atenção aos aspectos qualitativos. Escreve (IARE) para *jabuti* e interpreta ‘ja’ (I); ‘bu’ (A), ‘ti’ (E). Quando questionada sobre o fato de ter pulado o (R) responde que ‘também faz parte de *jabuti*’. Em *tucano* inicia com (Q) e afirma que ‘é o que de *tucano*’, dando ênfase à segunda sílaba da palavra. Em seguida utiliza (P) e (U) para *peru*; (M) e (I) para *mico* e (P) para *pombo*. Ao longo da sua produção, Maria Clara utiliza letras com pertinência sonora no início das palavras, o que evidencia alguns avanços no processo de fonetização a partir da incorporação desses valores grafofônicos. Embora com pouco controle quantitativo, acrescenta letras para completar a

escrita sem renunciar à variedade e quantidade entre as palavras para que estas digam coisas diferentes.

Apenas em *jabuti*, primeira palavra do ditado, Maria Clara explicita com maior precisão a correspondência quantitativa entre partes do oral e partes do escrito. O fato de utilizar duas letras pertinentes para *peru*, por exemplo, indica que Maria Clara tomou uma decisão qualitativa que é, ao mesmo tempo, quantitativa. O fato de preencher sua escrita com outras letras e realizar um assinalamento contínuo, quando convidada a interpretar sua produção, pode indicar o grande desafio de coordenar o processo de escrita com a interpretação posterior. Possivelmente, a pergunta realizada pela entrevistadora sobre o que fazer com a letra (R) em *jabuti* fez com que Maria Clara utilizasse o assinalamento contínuo para evitar questionamentos dessa natureza nas palavras seguintes.

A produção de Adrian - 5a; e1 (Figura 2), também categorizada como uma escrita silábica inicial, explicita alguns desafios que a hipótese de quantidade mínima impõe nesse laborioso processo de construção da escrita silábica. Para *jabuti* escreve (FEUBIH) e interpreta a sua produção relacionando ‘ja’ (F); ‘bu’ (E), ‘ti’ (B). Questionado sobre as letras que sobraram, responde que ‘faz parte da palavra’. Em *tucano* escreve (HUEI) e interpreta ‘tu’ (H), ‘u’ (U), ‘ca’ (E), ‘no’ (I). Nos dissílabos *peru* (UEI), *mico* (IEU) e *pombo* (AIU) utiliza três letras em cada um e sua interpretação indica que considera a necessidade de ter uma quantidade mínima de três letras para que sua produção possa dizer algo.

Na tentativa de estabelecer uma correspondência entre as partes e sua totalidade, Adrian justifica sua produção utilizando distintos procedimentos. Em *peru* escreve (UEI) e interpreta ‘pe’ (U), ‘ru’ (E) e ‘u’(I). Em *mico* escreve (IEU) e inicialmente aponta para (I) e diz ‘mi’, em seguida aponta para (U) e diz ‘co’, mas antes mesmo de ser questionado, passa o dedo embaixo de (EU) e diz ‘co’. Em *pombo* escreve (AIU), aponta para (A) e diz ‘pom’. Imediatamente repete o procedimento utilizado em *mico*, aponta para (IU) e diz ‘bo’.

Em síntese, as escritas silábicas iniciais, aqui representadas pelas produções de Eveli, Maria Clara e Adrian, também se manifestam no processo de aquisição da escrita no PB e se caracterizam pelos primeiros intentos em relacionar partes do oral e partes do escrito. Como explica Ferreira (1992, p. 83), quando as crianças entram no período da fonetização da escrita, “[...] começam a compreender que há uma relação bastante precisa, mas não muito clara para elas ainda, entre a pauta sonora da palavra e o que se escreve, quando buscam uma correspondência entre partes da emissão e partes da representação”.

No momento em que são produzidas escritas silábicas iniciais, as crianças se ancoram nos critérios de diferenciação intrafigural, construídos ao longo do nível pré-fonetizante, mas

quando convocadas a interpretar a própria escrita, elas se veem diante do desafio de justificar suas produções e buscam corresponder uma sílaba da palavra a cada letra escrita. A partir de pesquisas realizadas com crianças usuárias da língua espanhola, Ferreiro (1990, p. 52) explica que:

muito frequentemente, ela encontra mais letras do que sílabas na palavra e, então, em lugar de apagar as letras que sobram, ela faz rearranjos complexos que a conduzem ou a repetir sílabas, ou a juntar letras (sobretudo perto do final do texto escrito), ou a ‘pular’ letras, tudo com a intenção de chegar até o fim do texto escrito. São bastante numerosas as crianças que, tendo tentado diversas soluções de compromisso sem sucesso, retornam à leitura característica do período precedente: a criança lê a palavra inteira, sem recortá-la em pedaços, tendo como único cuidado o de pôr seu dedo sobre a primeira letra no momento em que a emissão vocal começa e o de parar o dedo e a voz simultaneamente na última letra.

As escritas de Eveli, Maria Clara e Adrian ilustram que essa diversidade de rearranjos complexos, explicitada por Ferreiro a partir de suas pesquisas, também se manifesta no PB. Como ainda não antecipam quantas letras é preciso para escrever cada uma das palavras e não aceitam descartar as letras que supostamente estão sobrando, realizam um grande esforço para justificar sua produção.

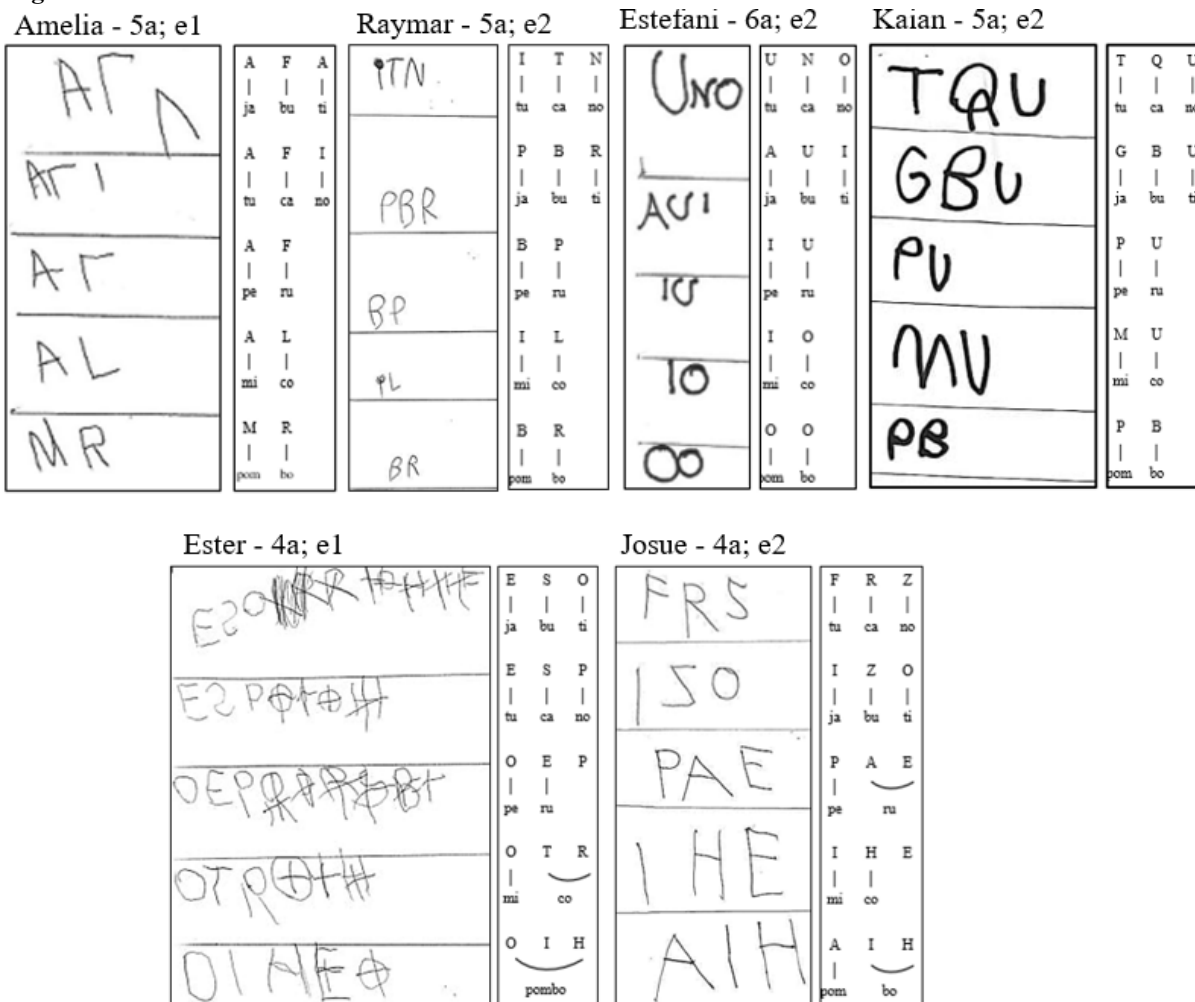
Escritas Silábicas

A análise criteriosa das 222 entrevistas realizadas permitiu identificar a produção de escritas silábicas, uma grande conquista no processo de apropriação do sistema de escrita.

A hipótese silábica tem uma importância enorme na evolução da escrita da criança. Pela primeira vez, a criança encontra um meio amplo que lhe permite compreender a relação entre a totalidade e as partes que a compõem; pela primeira vez, ela encontra um recurso geral de regular a quantidade de letras e, mesmo, de antecipá-la. Na verdade, as crianças chegam não somente a justificar, após escreverem, a quantidade de letras que usaram e a controlar sua produção em curso [...], mas também chegam a prever quantas letras serão necessárias antes de começarem a escrever (Ferreiro, 1990, p. 56).

Como explica a autora, a hipótese silábica se constitui em um recurso geral para regular a quantidade de letras, antecipá-las e controlá-las, sejam elas pertinentes ou não.

Figura 3 - Escritas Silábicas



Fonte: acervo da pesquisa.

As produções de Amelia - 5a; e1 (Figura 3) e Raymar - 5a; e2 (Figura 3) são exemplos de escritas em que as crianças demonstram compreender a relação entre a totalidade e as partes que a compõem, antecipando quantas letras são necessárias e realizando uma correspondência estrita entre partes do oral e partes do escrito. Amelia utiliza apenas seis letras para escrever todas as palavras. Em *jabuti* escreve e interpreta ‘ja’ (A); ‘bu’ (F), ‘ti’ (A); em *tucano*, ‘tu’ (A), ‘ca’ (F), ‘no’ (I); em *peru*, ‘pe’ (A), ‘ru’ (F); em *mico*, ‘mi’ (A), ‘co’ (L) e em *pombo*, ‘pom’ (M), ‘bo’ (R). Amelia antecipa a quantidade de letras, assegura diferenças em sua combinação e interpreta com segurança uma letra para cada sílaba oral. Raymar também utiliza apenas sete letras para produzir todas as palavras. Assim como Amelia, repete algumas letras nas diferentes palavras. Em *tucano* escreve e interpreta ‘tu’ (I), ‘ca’ (T), ‘no’ (N); em *jabuti*, ‘ja’ (P); ‘bu’ (B), ‘ti’ (R); em *peru*, ‘pe’ (B), ‘ru’ (P); em *mico*, ‘mi’ (I), ‘co’ (L) e em *pombo*, ‘pom’ (B), ‘bo’ (R).

Em ambos os casos, as crianças conseguiram encontrar um controle objetivo na quantidade de letras necessárias, pois “as partes ordenadas da palavra oral – suas sílabas – são

postas numa correspondência, termo a termo, com as partes ordenadas da cadeia escrita – suas letras” (Ferreiro, 1995, p. 31-32). Como é possível constatar nas produções de Amelia e Raymar, trata-se de um controle quantitativo sistemático, no qual até mesmo duas letras são aceitas como quantidade mínima em dissílabos (diferenciações interfigurais sistemáticas). Do ponto de vista qualitativo, utilizam qualquer letra conhecida para representar cada sílaba, uma conquista alcançada no nível pré-fonetizante, que se mantém nesse nível e que deve ser observada nas escritas dessas crianças.

Nas escritas de Estefani - 6a; e2 (Figura 3) e de Kaian - 5a; e2 (Figura 3) é possível perceber produções silábicas com pertinência sonora. A diferença entre esses dois casos é que Estefani faz mais uso de vogais e Kaian se apoia mais nas consoantes. Estefani utiliza uma consoante apenas em *tucano* e faz uso de vogais pertinentes em todas as outras situações. Em *tucano* escreve e interpreta ‘tu’ (U), ‘ca’ (N), ‘no’ (O); em *jabuti*, ‘ja’ (A); ‘bu’ (U), ‘ti’ (I); em *peru*, ‘pe’ (I), ‘ru’ (U); em *mico*, ‘mi’ (I), ‘co’ (O) e em *pombo*, ‘pom’ (O), ‘bo’ (O). Em *pombo* parece não se incomodar em repetir a letra (O) duas vezes. Já Kaian utiliza mais consoantes, em *tucano* escreve e interpreta ‘tu’ (T), ‘ca’ (Q), ‘no’ (U); em *jabuti*, ‘ja’ (G); ‘bu’ (B), ‘ti’ (U); em *peru*, ‘pe’ (P), ‘ru’ (U); em *mico*, ‘mi’ (M), ‘co’ (U) e em *pombo*, ‘pom’ (P), ‘bo’ (B). Em todas as palavras há pelo menos uma consoante e todas são pertinentes. A única vogal utilizada foi (U) na posição final de quatro das cinco palavras do ditado. Em *tucano* e *mico* foi possível observar o uso dessa letra final em substituição à vogal (O), uma particularidade do processo de aquisição da escrita no PB, descrito em Ferreiro e Zen (2022).

As produções escritas de Amelia, Raymar, Estefani e Kaian revelam que nesses casos a hipótese de quantidade mínima se subordina à hipótese silábica e as palavras dissílabas passam a ser produzidas com apenas duas letras.

El conflicto ante la perspectiva de escribir con menos grafías de la cantidad considerada indispensable versus el tener una correspondencia silábica perfecta puede resolverse en favor de esta última o bien en favor del criterio de cantidad susodicho, pero en este caso [...] no hay una ‘sobrecompensación’ de la cantidad ante el conflicto; simplemente se escribe con una o dos letras más. Por lo tanto, la exigencia de cantidad mínima se subordina aquí a la hipótesis silábica (Ferreiro; Gómez-Palacio, 1982, p. 28).

No entanto, como também afirmam Ferreiro e Gómez-Palacio (1982), em alguns casos a hipótese de quantidade mínima prevalece e gera conflitos difíceis de serem resolvidos. Também nas produções analisadas identificamos situações em que isso ocorre e incluímos no conjunto de protocolos categorizados como escritas silábicas casos em que as crianças

enfrentam o desafio de corresponder partes da emissão oral com partes do escrito, sem renunciar à quantidade mínima de letras que uma escrita deve possuir para ser interpretável.

Ester - 4a; e1 (Figura 3) produz sua escrita sem um controle inicial da quantidade de letras, mas durante a interpretação das palavras trissílabas indica uma letra para cada sílaba e descarta as que sobram. Em *jabuti*, interpreta 'ja' (E); 'bu' (S), 'ti' (O) e em *tucano*, 'tu' (E), 'ca' (S), 'no' (P). Entretanto, nas palavras dissílabas enfrenta o conflito da quantidade mínima e não admite deixar menos de três letras para cada palavra, ainda que seja difícil interpretá-las. Em *peru*, interpreta 'pe' (O), 'ru' (E) e, quando questionada sobre o que aconteceu com o (P), afirma que 'também é de *peru*, porque duas letras não faz *peru*'. Em *mico*, escreve e interpreta 'mi' (O), 'co' (TR) afirmando que 'precisa ter o mesmo de *peru*'. Em *pombo*, 'pombo' (OIH), argumenta que 'é assim também com três letras'.

Josue - 4a; e2 (Figura 3), ao contrário de Ester, já antecipa a quantidade de letras. Em *tucano* escreve e interpreta 'tu' (F), 'ca' (R), 'no' (Z) e em *jabuti*, 'ja' (I); 'bu' (Z), 'ti' (O). No entanto, a possibilidade de utilizar apenas duas letras nas palavras dissílabas se configura como um desafio. Para *peru* escreve e interpreta 'pe' (P), 'ru' (AE). Quando questionado sobre o fato de ter colocado duas letras para 'ru', responde que '*peru* vai até aqui' e aponta para o (E). Em *mico* escreve e interpreta 'mi' (I), 'co' (H). Sobre a letra que sobrou afirma que 'é melhor deixar assim'. Em *pombo* repete o mesmo procedimento de *peru*, escreve e interpreta 'pom' (A), 'bo' (IH).

O que se observa nesses casos é que na escrita de *peru*, *mico* e *pombo* foram várias as tentativas para ajustar a quantidade de letras durante a interpretação da escrita. Verifica-se a presença da contradição entre a exigência de um número mínimo de letras e a hipótese silábica na escrita de dissílabos, mas Ester e Josue não conseguem resolvê-la como nos casos anteriores. Para essas crianças, a hipótese de quantidade mínima se impõe. Sobre as contradições na produção silábica, Ferreiro (1989, p. 25) sustenta que:

[...] a hipótese silábica cria suas próprias condições de contradição: contradição entre o controle silábico e a quantidade mínima de letras que uma escrita deve possuir para ser 'interpretável' (por exemplo, o monossílabo deveria se escrever com uma única letra, mas se se coloca uma letra só, o escrito 'não se pode ler', ou seja, não é interpretável); além disso, contradição entre a interpretação silábica e as escritas produzidas pelos adultos (que sempre terão mais letras do que as que a hipótese silábica permite antecipar).

As conceitualizações que sustentam a relação entre oral e escrito atuam como esquemas assimiladores que conferem coerência às interpretações sobre a escrita e avançam em direção à sua desestabilização, ou seja, rumo a uma mudança conceitual. A interpretação que realizamos

sobre as conceitualizações infantis nesse momento do processo de construção não se limitou a uma mera contagem de letras em relação ao número de sílabas, mas levamos em conta a atividade intelectual que as crianças realizam em seus esforços por definir critérios de legibilidade consistentes, estabelecendo correspondências com a representação oral de sua produção. Dessa forma, reiteramos com a nossa investigação o que conclui Ferreiro em suas pesquisas com crianças usuárias da língua espanhola.

Como observado, as decisões infantis não podem ser interpretadas como uma simples transição de habilidades adquiridas no domínio da oralidade para o domínio da escrita, como se fosse possível uma ‘aplicação’ direta de conquistas orais em um sistema de representação diferente como a escrita (Vernon, 2004). De acordo com Ferreiro (1992, p. 92-93):

[...] a hipótese silábica na escrita não aparece como uma aplicação direta da possibilidade de recorte silábico em nível oral; que não é porque a criança sabe recortar muito bem em nível oral as sílabas que imediatamente pode aplicar esse ‘saber fazer’ oral à escrita. Pelo contrário, estes dados parecem sugerir que esse ‘saber fazer’ em nível oral deve ser reelaborado, que é preciso redescobrir a utilidade da sílaba para resolver um problema da escrita, para saber qual é o valor das partes de um todo em processo de construção.

Em todos os protocolos identificados como escritas silábicas observa-se o esforço das crianças em obter um critério geral para regular as variações na quantidade de letras que devem ser escritas e, em alguns casos, a preocupação com a letra (diferenciações interfigurais que neste nível se tornam sistemáticas). No entanto, em algumas situações a escrita silábica se revela cercada de conflitos e para identificá-los é preciso um olhar atento sobre a própria produção da criança e sobre o que expressa enquanto escreve.

Escritas Silábico-Alfabéticas

Entre os 222 protocolos analisados também encontramos casos em que as produções infantis assumem características de um nível intermediário entre o silábico e o alfabético. Em 1982, Ferreiro e Gómez-Palacio (1982, p. 29-30) categorizaram as escritas silábico-alfabéticas da seguinte maneira:

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

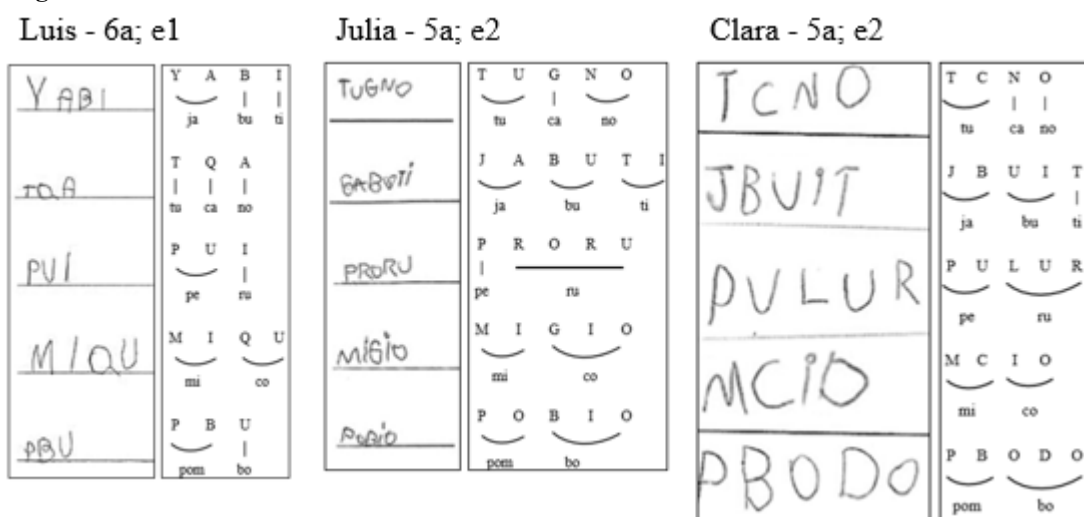
sistematicidad alfabética. Es decir, lejos de constituir casos patológicos, representan el paso intermedio entre dos sistemas de escritura.

Pesquisas posteriores sobre formas peculiares de analisar a sílaba em função da escrita, levaram Ferreiro a se questionar sobre a transição entre a escrita silábica e a escrita alfabética:

será que se passa do período silábico ao alfabético porque se abandona a análise oral em sílabas e passa-se a uma análise em sequências de fonemas? O período seguinte (que chamamos silábico-alfabético) parece indicar que isto não ocorre, já que as produções deste momento da evolução são mistas por natureza: algumas sílabas são escritas com uma única letra, como no período precedente, mas outras sílabas são escritas com mais de uma letra, anunciando, ao que parece, o abandono da análise silábica (Ferreiro, 2013, p. 65).

Isso significa dizer que as crianças buscam um novo padrão de escrita quando a produção estritamente silábica se torna insatisfatória e a sequência consoante-vogal (CV) passa a ser considerada como uma alternativa possível, sem que isso signifique uma imediata compreensão da relação entre fonemas e letras, própria da escrita alfabética.

Figura 4 - Escritas Silábico-Alfabéticas



Fonte: acervo da pesquisa.

Na produção de Luis - 6a; e1 (Figura 4) é possível identificar intentos de composição silábica CV. Em *jabuti* utiliza o (Y) e (A) para escrever 'ja'. Quando questionado sobre o nome da letra (Y), responde 'jota'. Para *peru* escreve (PU), observa sua escrita, agrega o (I) no final e interpreta 'pe' (PU), 'ru' (I). Em *mico* escreve e interpreta 'mi' (MI), 'co' (QU), as duas sílabas com composição CV. Em *pombo*, apenas a segunda sílaba com duas letras (BU), ainda que a interpretação tenha sido 'pom' (PB), 'bo' (U), uma discrepância frequente entre as decisões que as crianças tomam no processo de produção e a forma como conseguem ajustar a sua interpretação posterior. A produção escrita de Luis ilustra a utilização do modelo gráfico CV para resolver os problemas que a sua própria produção impõe. Tanto em *peru* como em

mico, Luis inicia com uma produção silábica e a inclusão de mais uma letra com pertinência sonora parece ser capaz de resolver a quantidade mínima de letras necessária. A produção silábica não é abandonada por completo e passa a conviver com alguns indícios de escrita alfabética.

Julia - 5a; e2 (Figura 4) utiliza mais letras que Luis e demonstra segurança ao escrever *tucano* e *jabuti*, mas a escrita de *peru* gera certa instabilidade. Ela utiliza apenas o (P) para ‘pe’ e (RO) para ‘ru’ e então comenta: ‘precisa ter mais’. Para resolver esse problema, acrescenta (RU), uma opção alternativa à sílaba CV que já havia produzido, substituindo apenas a vogal (O) pela (U), uma particularidade do processo de aquisição da escrita no PB, já citada em casos de escrita silábica (Ferreiro; Zen, 2022). Julia então escreve todos os outros dissílabos com cinco letras, repete algumas letras pertinentes e parece utilizar o (G) em *mico* e o (I) em *pombo* como recheio gráfico (Quinteros, 1997).

O esforço de Clara - 5a; e2 (Figura 4) em interpretar a sua própria escrita também ilustra os desafios impostos pela produção de escritas silábico-alfabéticas. Em *tucano*, Clara escreve (TCNO), ou seja, coloca apenas uma letra para as duas primeiras sílabas e duas para a última. Ao interpretar a sua produção diz ‘tu’ (TC), ‘ca’ (N), ‘no’ (O). Em *jabuti*, a primeira sílaba se resolve apenas com (J) e as seguintes com todas as letras, ainda que estejam em desordem (BUII). Como em *tucano*, o assinalamento difere da produção durante a interpretação da escrita: ‘ja’ (JB), ‘bu’ (UI), ‘ti’ (T). Em *peru* parece ter iniciado sua produção com uma escrita silábica (PU), em seguida agrega mais letras, sendo duas com pertinência sonora, também em desordem (LUR). Ao interpretar diz ‘pe’ (PU), ‘ru’ (LUR). Para *mico*, Clara escreve e interpreta ‘mi’ (MC), ‘co’ (IO). Quando questionada se em ‘mi’ tinha a letra (C) e se em ‘co’ tinha a letra (I), apenas sacode o ombro. Finalmente, para *pombo* escreve e interpreta ‘pom’ (PB), ‘bo’ (ODO).

A complexa tarefa de encontrar critérios de legibilidade para justificar a própria escrita gera notórias diferenças entre o processo de produção e a interpretação subsequente. Ao longo da entrevista de Clara é possível perceber o seu esforço para não deixar nenhuma letra sobrando. Todas as letras são pertinentes e necessárias para escrever aquilo que se pede. Destaca-se também que, assim como identificado nas pesquisas em espanhol, Clara escreve em desordem todas as letras de *mico* e produz “[...] duas escritas silábicas justapostas” (Ferreiro, 2013, p. 65).

Nesse nível de transição, o reconhecimento de que é possível escrever mais de uma letra para cada sílaba da palavra “[...] desorganiza o sistema anterior e as crianças devem empreender a penosa tarefa de enfrentar os desafios de encontrar uma nova organização” (Ferreiro, 2013, p. 76). Como analisamos nas escritas de Clara, a introdução de mais letras pertinentes na série

gráfica geralmente provoca um ordenamento não convencional, nomeado de desordem com pertinência por Ferreiro (2013), fato esse que testemunha avanços nas tentativas infantis de introduzir mais unidades grafofônicas em sua produção.

Escritas Alfabéticas

A partir das investigações com crianças de países de língua espanhola, Ferreiro e Teberosky (1986, p. 213) afirmam que a escrita alfabética constitui o final do processo de construção da escrita, o que significa dizer que nesse momento a criança já:

[...] compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba, e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever. Isto 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.

Estudos mais recentes realizados por Zamudio (2008) e Ferreiro e Zamudio (2008) indicam uma hierarquia na conquista da representação dos diferentes padrões silábicos. As pesquisas sugerem que crianças de língua espanhola representam primeiro as sílabas CV antes de resolver as consoante-vogal-consoante (CVC), e estas últimas, antes das consoante-consoante-vogal (CCV). Zamudio (2020, p. 124) afirma que as soluções originais utilizadas pelas crianças nessas escritas “[...] revelan la importancia que la sílaba sigue teniendo en el análisis alfabético, aun después de que los niños han logrado separar la consonante de la vocal en la escritura de unidad CV”.

No âmbito desta pesquisa não foi nossa intenção analisar os desafios que as crianças brasileiras enfrentam diante da escrita de palavras com estruturas silábicas diferentes da CV. No entanto, na lista de palavras do ditado foram incluídos três monossílabos – *mar*, *sol* e *rã* – com a intenção de analisar possíveis particularidades nos desafios que as crianças brasileiras enfrentam ao produzir palavras com apenas uma sílaba. A produção de monossílabos CVC pelas crianças categorizadas com escritas alfabéticas sugere aproximações significativas ao identificado em espanhol, ainda que seja necessário maior aprofundamento no âmbito de uma investigação com essa finalidade.

Figura 5 - Escritas Alfabéticas

Amanda – 6a5m; e2

Anaisa – 6a4m; e2



Fonte: acervo da pesquisa.

Amanda – 6a5m; e2 (Figura 5) escreve (TUQANO) para *tucano*, (JABUTI) para *jabuti*, (PRU) para *peru*, (MIQO) para *mico* e (POBO) para *pombo*. Como se observa, Amanda escreve todas as letras com pertinência sonora. Somente em *peru* utiliza o nome da letra com valor silábico ‘pe’, e em *pombo*, a primeira sílaba como CV em lugar de CVC. Uma produção alfabética que, a partir dessas conquistas, ainda necessita seguir avançando na escrita de sílabas mais complexas. A produção de *mar* e *sol* ilustra como Amanda enfrenta esse desafio.

Para escrever *mar* repete duas vezes a sílaba (MA) alegando que para fazer *mar* precisa de mais ‘a’. Ao interpretar sua escrita diz ‘ma’ (MA), ‘ma’ (MA). A entrevistadora então pergunta o que está acontecendo, ela responde que só um (MA) é suficiente e reescreve a palavra com apenas uma sílaba CV. Para escrever *sol* segue a mesma lógica e escreve (CO). No entanto, mesmo sem o questionamento da entrevistadora, afirma que ‘não é só isso’. Então escreve (SACO) e interpreta ‘sa’ (SA), ‘co’ (CO). Depois escreve (COSA) e diz ‘co’ (CO), ‘sa’ (SA). Fica irritada e diz que não está dando certo. Volta a escrever (CO), e a entrevistadora então aponta para a primeira escrita e sinaliza que ela havia dito que não era só isso. Ela decide escrever (SOCA) e diz ‘so’ (SO), ‘ca’ (CA); depois escreve (SOCO) e diz ‘so’ (SO), ‘co’ (CO). Mais uma tentativa e produz (SOCA) novamente. Para resolver o questionamento sobre essa repetição coloca um til na última letra (SOCÃ). Por fim, diante da solicitação de uma nova interpretação, olha fixamente o papel e diz que não quer mais escrever *sol*.

Algo semelhante ocorre com Anaisa – 6a4m; e2 (Figura 5), que escreve (TUCNU), (JABUTI), (MICU), (PIRU), (PNBU), para *tucano*, *jabuti*, *mico*, *peru* e *pombo*, respectivamente. Assim como Amanda, no conjunto das cinco primeiras palavras do ditado, produz uma escrita predominantemente alfabética. Em *tucano* (TUCNU) omite a vogal ‘a’ e em *pombo* (PNBU) substitui a letra ‘o’ pelo ‘n’ na primeira sílaba. Questionada sobre o uso do ‘n’, responde que é ‘pom’ e não ‘po’.

Na produção dos monossílabos CVC Anaisa parece confirmar, assim como Amanda, a tese de que as crianças resolvem primeiro as sílabas CV e depois as CVC. Tanto em *mar* como em *sol*, Anaisa se apoia no modelo gráfico CV para produzir suas escritas. Em *mar* escreve primeiro (MA) e depois da interpretação diz que ‘não é só isso’. Acrescenta mais um (MA) e diz ‘ma’ (MA), ‘ar’ (MA). A entrevistadora questiona se já está escrito *mar* e Anaisa responde que também tem ‘erre’ porque *mar* arranha a garganta quando fala. Acrescenta (RA) e justifica a inclusão do último (A) alegando que o ‘erre’ não pode ficar sozinho. Em *sol* escreve primeiro (SOSA) e diz ‘so’ (SO), ‘u’ (SA). A entrevistadora então indaga se *sol* termina com ‘a’ e Anaisa reescreve (SOSO), ‘so’ (SO), ‘u’ (SO). Quando questionada se em *sol* tem duas vezes a letra ‘o’, ela produz SOSU e diz ‘so’ (SO), ‘u’ (SU).

Ainda que seja preciso uma investigação mais aprofundada sobre a produção de sílabas complexas no PB, é possível afirmar que as produções escritas de Amanda e Anaisa são comparáveis com o espanhol. Zamudio (2020, p. 124) identificou que:

[...] si bien la sílaba puede analizarse en propiedades vocales y consonantes, esto no es razón suficiente para alcanzar una conciencia lineal del ordenamiento fonológico, o bien, que sea posible identificar todos los fonemas de una palabra. La investigación psicolingüística nuevamente nos muestra cómo quienes ya están empezando a escribir alfabéticamente, pese a que pueden representar vocales y consonantes secuencialmente, no consiguen representar todas aquellas que componen las palabras.

Diante da impossibilidade de analisar todas as propriedades vocálicas e consonantais de *mar* e *sol*, Amanda e Anaisa parecem se apoiar fortemente no modelo gráfico CV para resolver os desafios impostos pela produção escrita. Além disso, demonstram ser inaceitável que se possa escrever os monossílabos com apenas duas letras. De acordo com Ferreiro e Zamudio (2008, p. 238),

[...] é como se tratasse de preservar o modelo CV ou, melhor, de incorporar a palavra ouvida ao modelo CV. Esse modelo CV pode ser derivado das práticas escolares, mas ser assimilado pelas crianças como um modelo geral que poderia servir para resolver qualquer problema de escrita.

Dessa forma, fica evidente a importância do modelo gráfico CV no processo de construção da escrita e a necessidade de problematizá-lo para que as crianças possam enfrentar o desafio de incorporar mais letras em outras estruturas silábicas. A escrita alfabética não se encerra, portanto, na produção de escritas com o padrão silábico CV².

No caso das crianças brasileiras, compreender tais esforços implica realizar outra investigação que contemple diferentes tipos de sílabas e que considere as particularidades do

² Kaufman (2012) e Kaufman e Gallo (2023) caracterizam tais produções como escritas quase alfabéticas. Para as autoras, considerá-las permite interpretar escritas que apresentam substituições, omissões, inversões e acréscimos de letras como parte de um processo e não como uma patologia.

PB. As soluções originais de crianças brasileiras diante do desafio de questionar o modelo gráfico de duas letras por sílaba, frente à presença de outras estruturas silábicas, é um aspecto a ser compreendido no contexto da complexa língua portuguesa.

Considerações Finais

Neste artigo apresentamos uma parte dos resultados de uma pesquisa que contou com o apoio incondicional da rede municipal de ensino de São Francisco do Conde e de 26 entrevistadores que, voluntariamente, realizaram 222 entrevistas ao longo de 2019 para que pudéssemos compreender um pouco mais sobre o que pensam as crianças brasileiras quando estão aprendendo a escrever. Ainda há muito o que ser discutido a partir dos dados produzidos, mas o que apresentamos aqui já se configura como algo inédito, porque inaugura, no âmbito da produção científica brasileira, uma investigação psicolinguística sobre o processo de construção da escrita que toma como referência o marco psicogenético.

Ainda que não tenha sido possível apresentar neste artigo, vale ressaltar que identificamos particularidades próprias do processo de construção da escrita no PB (Ferreiro; Zen, 2022). Particularidades que estão relacionadas com características do PB e que desafiam as crianças a encontrarem soluções originais para contemplá-las em suas produções. Entre elas, destaca-se maior frequência no uso de consoantes, com ou sem pertinência sonora, nas escritas silábicas e sua possível relação com a diversidade de vogais orais e nasais, uma característica do PB. No entanto, a identificação de aspectos particulares no PB não foi suficiente para refutar a tese geral da abordagem psicogenética acerca da construção da escrita. Ao contrário, só foi possível identificar particularidades das escritas infantis do PB a partir dessa perspectiva teórica que nos permitiu constatar e compreender tais particularidades.

A discussão aqui apresentada tem a intenção de retomar as reflexões sobre a abordagem psicogenética no contexto educacional brasileiro para que possamos compreendê-la para além das etiquetas. Estamos tratando de uma teoria que está a favor das crianças e do que elas pensam. Uma teoria que tem origem com os estudos de Ferreiro e Teberosky na década de 1970 e que segue sendo ampliada por diversos pesquisadores na América Latina. Nos últimos anos, já é possível identificar outras pesquisas psicolinguísticas com crianças brasileiras que tomam como referência o marco psicogenético (Marinho; Alvarado, 2020; Nascimento; Zen, 2024; Silva, 2024), mas ainda há muito o que ser investigado. O aprofundamento de tais aspectos segue sendo uma urgência.

No Brasil, os desafios com a alfabetização ainda são imensos. Em dezembro de 2023, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) indicou que o Brasil se manteve com percentuais abaixo da média em comparação com países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). No que se refere à leitura, ficamos com a 52ª colocação entre os 81 países avaliados (OCDE 2023a, 2023b). De acordo com dados do Censo 2022 (IBGE 2024), em números absolutos temos 11.403.801 brasileiras e brasileiros com mais de 15 anos que ainda não estão plenamente alfabetizados.

O direito de crianças, jovens e adultos de serem escutados e respeitados em seus processos de apropriação da escrita só pode ser conquistado através de uma luta coletiva. No Brasil, as professoras alfabetizadoras se deparam cotidianamente com produções escritas como estas que apresentamos aqui. Por esse motivo, são elas as que seguem referendando as contribuições da perspectiva psicogenética construtivista em nosso país, apesar dos esforços das políticas públicas e das narrativas acadêmicas em simplificá-las e distorcê-las. Também se configura como um direito compreender cada vez mais como pensam os estudantes e é por isso que pesquisas como esta ganham relevância em nosso país.

Referências

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre a Alfabetização**. Tradução: Horacio Gonzales *et al.* 14. ed. São Paulo: Cortez/Editores Associados, 1989.

FERREIRO, Emilia. A escrita... antes das letras. *In*: SINCLAIR, Hermine (org.) **A produção de notações na criança**: linguagem, número, ritmos e melodias. Tradução: Maria Lucia F. Moro. São Paulo: Cortez, 1990. p. 19-70

FERREIRO, Emilia. **Com todas as letras**. Tradução Maria Zilda da Cunha Lopes. São Paulo: Cortez, 1992.

FERREIRO, Emilia. Desenvolvimento da alfabetização: psicogênese. *In*: GOODMAN, Yetta M. (org.). **Como as crianças constroem a leitura e a escrita**: perspectivas piagetianas. Tradução Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1995. p. 29-32

FERREIRO, Emilia. A desestabilização das escritas silábicas: alternância e desordem com pertinência. *In*: FERREIRO, Emilia. **O ingresso na escrita e na cultura do escrito**: seleção de textos de pesquisa. Tradução Rosana Malerba. São Paulo: Cortez, 2013. p. 63-76.

FERREIRO, Emilia; GÓMEZ-PALACIO, Margarita. **Análisis de las Perturbaciones en el Proceso de Aprendizaje de la Lecto-Escritura**. (Fascículo 2). México: Dirección General de Educación Especial, 1982.

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

FERREIRO, Emilia; ZAMUDIO, Celia. La escritura de sílabas CVC y CCV en los inicios de la alfabetización escolar. Es la omisión de consonantes prueba de incapacidad para analizar la secuencia fónica? **Revista di Psicolinguística Applicata**, v. VIII, n. 1-2, p. 37-53, 2008.

FERREIRO, Emilia; ZEN, Giovana Cristina. Desenvolvimento da escrita em crianças brasileiras. **Revista Práxis Educacional**, v. 18, n. 49, e10975, 2022. DOI: 10.22481/praxisedu.v18i49.10975. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/10975>. Acesso em: 29 jul. 2023.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2022: alfabetização: resultados do universo**. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/3108/cd_2022_alfabetizacao.pdf. Acesso em: 10 abr. 2024

KAUFMAN, Ana Maria (org). **El desafío de evaluar procesos de lectura y escritura – Prácticas del lenguaje en primer ciclo de la escuela primaria**. Buenos Aires: Aique, 2012.

KAUFMAN, Ana Maria; GALLO, Adriana A. **Lectura y escritura: 31 preguntas y respuestas**. Buenos Aires: El Ateneo, 2023.

MARINHO, Julianny Russo; ALVARADO, Monica. La utilidad de conocer el nombre de las letras para adquirir el sistema de escritura. **Plurais - Revista Multidisciplinar**, Salvador, v. 5, n. 3, p. 18–45, 2020. DOI: 10.29378/plurais.2447-9373.2020.v5.n3.10196. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/10196>. Acesso em: 22 mar. 2024.

NASCIMENTO, Aline Carvalho; ZEN, Giovana Cristina. A ordem das letras na produção escrita: o que dizem crianças em processo de alfabetização. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 17, n. 49, p. 266–286, 2024. DOI: 10.5281/zenodo.10531224. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/3098>. Acesso em: 22 mar. 2024.

OECD. Organization for Economic Co-operation and Development. **PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education**. Paris: OECD, 2023a. Disponível em: <https://www.oecd.org/publication/pisa-2022-results/#pisa2022results/> Acesso em: 10 abr. 2024

OECD. Organization for Economic Co-operation and Development. **Results (Volume II): Learning during – and from - disruption**. Paris: OECD, 2023b. Disponível em: <https://www.oecd.org/publication/pisa-2022-results/#pisa2022results/> Acesso em: 10 abr 2024

QUINTEROS, Graciela. **El uso y función de las letras en el período pre-alfabético**. 1997. Dissertação (Mestrado). Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México, 1997.

SILVA, Raidalva. **Os desafios impostos pela nasalidade vocálica no processo de apropriação da escrita no português brasileiro**. 2024. 91f..Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2024.

VERNON, Sofia. ¿Qué tanto es un pedacito? El análisis que los niños hacen de las partes de la palabra. *In: PELLICER, A.; VERNON, S. (org.). Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula.* México: SM, 2004. p. 14-33

WEISZ, Telma. **Por Trás das Letras.** São Paulo: FDE. Diretoria de Projetos Especiais, 1992.

ZAMUDIO, Celia. Influencia de la escritura alfabética en la segmentación de sonidos vocálicos y consonánticos. **Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura**, v. 29, n. 1, 2008, p. 10-21, 2008. Disponível em: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a29n1/29_01_Zamudio.pdf. Acesso: 10 nov. 2023

ZAMUDIO, Celia. Objetivación del lenguaje y conocimiento metalingüístico: transformaciones que posibilitan la escritura. **Lingüística Mexicana.** Nueva Época, v. II, n. 2, p. 99-131, 2020. Disponível em: https://linguisticamexicana-aml.colmex.mx/index.php/Linguistica_mexicana/article/view/338 Acesso: 10 nov. 2023

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

SOBRE AS AUTORAS

Giovana Cristina Zen

Doutorado em Educação (UFBA) e Pós-Doutorado em Alfabetização (CINVESTAV - México). Professora Adjunta da FACED/UFBA. Membro da diretoria da ANDIPE. Presidente da Rede Latino-americana de Alfabetização.

Contribuição de autoria: definição da concepção do estudo, coleta e análise dos dados e elaboração do manuscrito.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6443852511866889>

María Claudia Molinari

Mestrado em Ciências com Especialidade em Investigações Educativas pelo DIE/ CINVESTAV - México. Professora Titular da FaHCE/UNLP, República Argentina. Membro do Conselho Consultivo da Rede Latino-americana de Alfabetização.

Contribuição de autoria: colaboração na concepção do estudo, na análise dos dados e na elaboração do manuscrito.

Arizbeth Soto

Mestrado em Pedagogia pela UNAM. Auxiliar de investigação no DIE/ CINVESTAV - México, colaborando com a linha Psicogênese da Língua Escrita. Coordenadora do Núcleo México e Membro do Conselho Consultivo da Rede Latino-americana de Alfabetização.

Contribuição de autoria: colaboração na análise dos dados e na revisão do manuscrito.

Como referenciar

ZEN, Giovana Cristina; MOLINARI, Maria Claudia; SOTO, Arizbeth. A construção da escrita no português brasileiro a partir da perspectiva psicogenética construtivista. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 20, n. 51, e14871, 2024. DOI: 10.22481/praxisedu.v20i51.14871