O Boletim de Conjuntura (BOCA) publica ensaios, artigos de revisão, artigos teóricos e empíricos, resenhas e vídeos relacionados às temáticas de políticas públicas.

O periódico tem como escopo a publicação de trabalhos inéditos e originais, nacionais ou internacionais que versem sobre Políticas Públicas, resultantes de pesquisas científicas e reflexões teóricas e empíricas.

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona maior democratizacão mundial do conhecimento.



BOLETIM DE CONJUNTURA

BOCA

Ano VI | Volume 17 | Nº 49 | Boa Vista | 2024

http://www.ioles.com.br/boca

ISSN: 2675-1488

https://doi.org/10.5281/zenodo.10531224

BOLETIM DE CONJUNTURA

www.ioles.com.br/boca

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

Aline Carvalho Nascimento[1]

Giovana Cristina Zen[2]

Resumo

Este artigo apresenta dados da pesquisa exploratória, ancorada no marco psicogenético, cujo tema versa sobre a apropriação do sistema de escrita pelas crianças em processo de alfabetização, com objetivo principal de analisar compreensivamente as conceitualizações de crianças brasileiras que já fonetizam a escrita, trazendo as reflexões realizadas e decisões tomadas sobre a ordem das letras na produção escrita. As crianças participantes tinham 6 e 7 anos de idade e estavam cursando o 1º ano do Ensino Fundamental. A metodologia utilizada na investigação pautou-se na abordagem qualitativa, com o método clínico-crítico, que teve como procedimentos de levantamento de dados o uso de análise documental e entrevista semiestruturada. A análise dos dados respalda-se na análise de conteúdo proposta por Bardin (2016). Os resultados evidenciaram a potência dos atos de escrita e revisão pelas próprias crianças, destacando a desordem com pertinência como um fenômeno que apareceu a partir das escritas categorizadas como silábicas-alfabéticas; problemas cognitivos foram enfrentados quanto à desordem com pertinência quando havia consoante na posição de ataque duplo (consoante-consoante-vogal) e as crianças escreviam mantendo a estrutura silábica, porém em desordem, transformando a consoante-consoante-vogal em consoante-vogal-consoante ou a dissílaba em trissílaba com estrutura consoante-vogal. A partir da análise dos dados conclui-se que é fundamental considerar as ideias das crianças, como uma decisão política de oportunizar o direito de elas serem escutadas e compreendidas por meio de uma alfabetização respeitosa.

Palavras-chave: Alfabetização; Níveis de Escrita; Ordem das Letras.

Abstract

This article presents data from exploratory research, of psychogenetic nature, whose theme deals with the appropriation of the writing system by children in the literacy process, with the main objective of comprehensively analyzing the conceptualizations of Brazilian children who already phonetize writing, bringing up reflections and decisions made about the order of letters in written production. The participating children were 6 and 7 years old, in the 1st year of Elementary School. The methodology used in the investigation was based on a qualitative approach, with the clinical-critical method, which had as data collection procedures the use of semi-structured interviews, direct observation and documentary analysis. The data analysis is supported by the content analysis proposed by Bardin (2016). The results highlighted the power of the acts of writing and revision by the children themselves, highlighting the disorder with relevance as a phenomenon that appeared from the writings categorized as syllabic-alphabetic; Cognitive problems were faced regarding disorder with relevance when there was a consonant in the double attack position (consonant-consonant-vowel) and children wrote maintaining the syllable structure, but in disorder, transforming consonant-consonant-vowel into consonant-vowel-consonant or the disyllable in trisyllable with consonant-vowel structure. From the data analysis, this work concludes that it is essential to consider children's ideas, as a political decision to provide their right to be listened and understood through respectful literacy.

Keywords: Letter Order; Literacy; Writing Levels.

[1] Professora da Rede Municipal de Educação de Salvador (BA). Mestra em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). E-mail: alinenasto@yahoo.com.br

[2] Professora da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). E-mail: giovanacristinazen@gmail.com

INTRODUÇÃO

A alfabetização é um tema de grande importância no cenário nacional, e vários são os entendimentos sobre como se aprende a ler e a escrever. Neste trabalho considera-se que a compreensão sobre o que sabem as crianças em processo de alfabetização está além da mera identificação dos níveis de escrita. É preciso ter conhecimento sobre o que elas pensam e como pensam para propor situações didáticas que possam ajudá-las a avançar a partir do que já sabem sobre a leitura e a escrita e dos desafios que precisam enfrentar para seguir aprendendo.

Avaliações de larga escala seguem revelando o desafio de alfabetizar todas as pessoas no Brasil. Em dezembro de 2023, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) indicou que o Brasil se manteve com pontuação estável em matemática, leitura e ciências, ficando com percentual abaixo da média em comparação com países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Observa-se que mesmo com a quase universalização do Ensino Fundamental para crianças e adolescentes, a garantia do aprendizado, e a progressão dele, segue sendo um importante desafio a enfrentar.

O olhar para as questões de alfabetização no nosso país precisa ser foco de investimentos constantes. E com isso garantir estudos que coloquem o pensamento das crianças no centro das investigações, assegurando o debruçar sobre a aprendizagem da língua materna pelas crianças.

Com isso, o presente estudo tem como objeto a apropriação do sistema de escrita pelas crianças em processo de alfabetização, com objetivo principal de analisar compreensivamente as conceitualizações de crianças brasileiras que já fonetizam a escrita, com ênfase nas reflexões realizadas e decisões tomadas sobre a ordem das letras na produção escrita.

Nesse sentido precisa-se aprofundar a investigação quanto às particularidades da língua e às questões de ordem das letras na escrita das palavras pelas crianças, considerando que a troca de letras faz parte do processo evolutivo de construção da escrita, o que é diferente de encará-la como um déficit ou dificuldade de aprendizagem.

O olhar para essa construção da escrita no português brasileiro - PB - possibilita nos questionar quanto ao padrão gráfico utilizado pelas crianças e a relação estabelecida quanto às diferentes estruturas silábicas diante do desafio de escrever sem saber convencionalmente. Nesse sentido é importante refletir sobre o período que a criança começa a se ocupar da ordem em que devem ser escritas as letras.

O estudo se justifica pela necessidade de termos cada vez mais pesquisas psicolinguísticas que possibilitem analisar as questões concernentes à alfabetização, ao processo de aquisição da escrita no português brasileiro circunscritas na abordagem construtivista.

A compreensão acerca do esforço conceitual realizado pela criança para tomar as decisões quanto ao ato de escrever é basilar para oferecer boas condições de aprendizagem. Por esse motivo, o que se configura como problema de pesquisa reside na urgência de compreender mais amiúde as particularidades do desafio de decidir sobre critérios de legibilidade acerca da ordem das letras no português brasileiro, quando já se fonetiza a escrita durante o processo de alfabetização.

Para tanto, a abordagem construtivista psicogenética é o recorte teórico utilizado na presente investigação, que utilizou como recorte metodológico a abordagem qualitativa, escolhida porque permite análise das produções e interpretações das crianças, para melhor compreensão das conceitualizações quanto ao funcionamento do sistema de escrita. Foi utilizado o método clínico-crítico, que possibilitou a escuta de 11 crianças do primeiro ano de escolaridade, em outubro de 2022, de uma escola pública da rede municipal através da análise documental e entrevista semiestruturada.

A realização do estudo possibilitou importantes reflexões sobre o processo de apropriação do funcionamento do sistema de escrita pelas crianças. E para discorrer sobre isso o presente texto está dividido em cinco seções: 1) a introdução que contextualiza a investigação; 2) o referencial teórico que sustenta o estudo, ancorando a abordagem de alfabetização a partir do entendimento sobre a criança como sujeito cognoscente e da escrita como sistema de representação da linguagem; 3) o itinerário metodológico que foi utilizado na investigação e análise dos dados; 4) a análise e resultados que foram possíveis obter com a pesquisa exploratória; 5) as considerações que sintetizam as discussões e dados do estudo.

ABORDAGENS E CONCEITUALIZAÇÕES NA CONSTRUÇÃO DA ESCRITA

A discussão sobre alfabetização envolve aprofundamento teórico sobre condições de ensino e aprendizado, e estudos sobre a consciência fonológica trazem contribuições importantes para esse cenário. Porém, uma questão a analisar é a consciência fonológica como pré-requisito, como instrução para apoiar a decodificação e soletração de palavras (CASSANO; ROHDE, 2020) ou como uma relação dialética envolvida no processo de ensino e aprendizado das práticas sociais de leitura e escrita (FERREIRO, 2013).

A abordagem construtivista centra-se no aluno, promovendo o pensamento crítico, o que tem relação direta com a aprendizagem ativa (KHAN, 2020). Defende-se, aqui, a abordagem construtivista psicogenética, a qual se importa com o que pensam os sujeitos da aprendizagem, as ideias e conceitualizações das crianças, entendendo-as como participantes ativas do processo de produção do

conhecimento. Nesse movimento a escrita é considerada como representação da linguagem (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

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

A discussão sobre a apropriação do sistema de escrita não pode se restringir à compreensão em torno do domínio de sons e letras, é preciso situá-la de forma mais ampla porque é preciso pensar uma "uma educação estética que ressalte todas as possibilidades de criação do estudante, que valorize todo seu repertório de experiência, [...] no social, na cultura, no mundo" (SILVA; PULINO, 2023, p.502). Isso significa lutar por uma educação de qualidade, e nela a alfabetização precisa ser encarada como um direito fundamental para todas as crianças, a fim de que se possa "ampliar a democracia e desenvolver a cidadania" (ZUCATTO *et al*., 2023, p. 6).

A análise sobre como se aprende a escrever implica ressignificar também o ensino da escrita, entendido como objeto cultural, considerando toda a sua complexidade nas situações didáticas (PROT, 2019). Assim, para que as crianças se apropriem do conhecimento sobre o sistema de escrita, elas enfrentam problemas cognitivos importantes, e um deles refere-se à relação entre o todo e as partes constituintes da escrita. Problemas que surgem na interação entre a criança e a língua escrita já foram criteriosamente explicados por Ferreiro (2001), que trouxe importantes contribuições quanto aos esforços cognitivos empreendidos pelas crianças, levando em consideração a relação entre partes/todo e a ordem das letras na construção do sistema de escrita, mostrando que não se trata de uma ordem direta a transição do "saber como" para o "saber sobre".

Quanto a isso é preciso considerar que, no processo de alfabetização, ao escrever as crianças têm problemas a resolver relacionados a quantas letras usar, quais e em que ordem. E nesse processo de apropriação as crianças são sujeitos ativos que realizam grande atividade intelectual a fim de dominar o objeto do conhecimento, no caso a escrita alfabética.

Nesse sentido é fundamental buscar as bases da epistemologia genética. Durante a segunda metade do século XX, Piaget trouxe uma grande contribuição à educação, com estudos que evidenciaram descobertas sobre como os sujeitos saíam de uma condição de conhecimento menos elaborado para mais elaborado, de um pensamento mais elementar para um pensamento mais avançado, a partir da interação dialética com o objeto do conhecimento. Os estudos de Piaget constituem-se como um marco para a educação porque romperam com uma lógica vigente da época, que considerava que as

crianças raciocinavam como os adultos, e tinha foco na transmissão de conteúdos. Em oposição a isso, Piaget colocou foco na criança como sujeito que aprende, sua atividade mental e em como constrói o próprio aprendizado.

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

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

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

Na abordagem construtivista psicogenética assume-se a aprendizagem como uma construção conceitual. Para Vygotsky, na perspectiva sociointeracionista, a construção de conceitos se constitui como um processo longo e complexo que tem início desde o nascimento da criança, e vai sendo aprimorado na relação entre os conceitos cotidianos, espontâneos e aqueles mais elaborados adquiridos através do ensino escolar, que são os científicos.

Entende-se, então, conceito como "[...] um sistema de relações e generalizações contidos nas palavras e determinado por um processo histórico cultural [...]" (REGO, 2012, p. 72). O processo de apreensão dos conceitos se dá na relação entre as informações obtidas do exterior e intensa atividade mental realizada pela criança.

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

Em se tratando de apropriação da escrita pelas crianças, as pesquisas conduzidas por Ferreiro nos orientaram como marco epistêmico a partir do momento que possibilitaram identificar os processos

cognitivos que subjazem à aquisição da escrita, compreender a natureza das hipóteses de escrita e descobrir o tipo de conhecimento específico que a criança possui ao iniciar a aprendizagem escolar (ROCCO, 1990).

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

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

Por tudo isso, considerar a criança como sujeito do processo de aprendizagem nos convoca a pensar sobre o que a escrita representa nesse processo inicial da alfabetização. A escrita, sabemos, é um constructo histórico e complexo. Considerada como código de transcrição dos sons, se pauta em desvendar os mistérios da codificação através de uma técnica, e fazendo isso aprende-se a escrever. Considerada como sistema de representação da linguagem, foca no processo conceitual de construção interna pela criança desse objeto social que é a escrita.

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

Essa discussão nos convoca a pensar sobre a importância de tomar a escrita como um sistema de representação da linguagem, considerando sua complexidade, e que ao percorrer o caminho de apropriação desse sistema a criança – sujeito cognoscente – pensa, elabora hipóteses, tendo oportunidade de produzir a escrita do seu jeito. Essa escrita espontânea colocará em ação os erros construtivos, que são fundamentais para que as crianças avancem nesse processo evolutivo.

Então, vale considerar os processos de aquisição da escrita pelas crianças na inter-relação entre os objetos conceituais língua e escrita. Nesse processo de análise, o conhecimento sobre os níveis de conceitualização acerca da escrita é algo que não se pode prescindir, mas isso não significa colocar nas crianças tarjetas ou rótulos em que são enquadradas. Vale considerarmos os conhecimentos que elas têm, suas construções conceituais em um processo contínuo, que servem como valiosas fontes de informação sobre o que pensam.

Em pesquisa realizada por Ferreiro e Zen (2022) com crianças brasileiras, foram identificados três níveis evolutivos básicos de conceitualização sobre a escrita: pré-fonetizante, silábico e alfabético, e

os níveis intermediários: silábico inicial e silábico-alfabético. Sinaliza-se nessa pesquisa o reaparecimento desses níveis previamente identificados em espanhol. Em vez do termo "pré-silábico" as autoras utilizam "pré-fonetizante" por considerarem mais apropriado ao “[...] longo período no qual as propriedades da escrita são consideradas, no entanto, desvinculadas das variações sonoras na emissão oral propriamente ditas” (FERREIRO; ZEN, 2022, p. 5).

A ancoragem teórica possibilita o debruçar sobre a alfabetização, e como nos encoraja Molinari (2022), tenhamos o ideal de que é preciso seguir trabalhando para proporcionar melhores condições para que, desde cedo, as crianças pensem criticamente sobre a escrita a partir da interação com o objeto sociocultural real, com professores e outras crianças.

Assim, é fundamental analisar os contextos de produção e conhecimentos das crianças sobre a escrita. Esse olhar atento e interessado contribui com a busca por ampliar conhecimentos importantes para que as crianças sigam aprendendo e vendo sentido nesse aprendizado. Mas não pode-se perder de vista que é preciso instaurar práticas de leitura e escrita “com sentido desde o início, sabendo que as crianças podem escrever e ler, embora ainda não tenham descoberto as características do nosso sistema de escrita” (KAUFMAN, 2023, p. 12).

Isso quer dizer que a aprendizagem se dá no processo. Vale destacar a importância de considerar os níveis de conceitualização da escrita pelas crianças num percurso que não é linear, mas um processo evolutivo, e que considera a escrita como um sistema de representação da linguagem construído pelas crianças por meio de uma aprendizagem conceitual.

ITINERÁRIO METODOLÓGICO

O itinerário metodológico configurado para este estudo considerou o objetivo principal de analisar compreensivamente as conceitualizações de crianças do 1º ano do Ensino Fundamental, que já fonetizam a escrita diante do desafio de decidir em que ordem devem ficar as letras na produção escrita. Circunscreve-se enquanto uma pesquisa psicolinguística, que permite compreender as ideias das crianças sobre a língua escrita, e não tem um caráter didático, com o intuito de analisar as situações de ensino, ou seja, as questões de uso social da língua e seu processo de apropriação pelas crianças em sala de aula.

Nesta pesquisa a intenção foi entender, através das entrevistas individuais, como as crianças resolvem problemas relacionados à ordem das letras na escrita das palavras quando produzem escritas silábicas com letras pertinentes e escritas silábicas-alfabéticas.

As decisões metodológicas consideram a representação da escrita pelas crianças como objeto da presente investigação. Então foi fundamental a escuta atenta ao que pensam as crianças, para maior compreensão sobre as suas conceitualizações acerca do funcionamento do sistema alfabético de escrita no português brasileiro.

A opção pela abordagem qualitativa da pesquisa se deu por considerar a importância do olhar atento, interessado e participativo com que a pesquisadora participa do processo, ao passo em que analisa o ponto de vista da criança na construção da escrita, visando entender as conceitualizações das crianças, suas interpretações e hipóteses sobre a escrita.

No âmbito de uma pesquisa exploratória, o propósito consistiu em analisar os processos dinâmicos de construção do objeto estudado, e nesse sentido levantar questões que podem dar margem a novas investigações, muito mais do que trazer formulações acabadas ou respostas conclusivas.

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

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

O campo empírico foi a escola municipal Mundo dos Saberes, da rede pública de ensino do município de Itaberaba, que contava com 266 estudantes matriculados, no ano de 2022, em turmas de 1º, 2º e 3º anos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A escola está localizada em um bairro afastado do centro da cidade, que conta com uma população de diferentes níveis sociais.

Como parte desse processo da pesquisa, previamente à ida a campo, o projeto foi registrado na Plataforma Brasil, atendendo a todos os requisitos solicitados pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), e a pesquisa aprovada através do Parecer Número 5.643.572. A coleta de dados, organização das questões para entrevista semiestruturada e realização das tarefas e entrevistas aconteceram nos meses de setembro e outubro de 2022, transcrição, análise dos dados e relatório final entre os meses de outubro de 2022 a janeiro de 2023.

O grupo de participantes selecionado para a pesquisa foi composto por 11 crianças do 1º ano de escolaridade, contando com 5 meninos e 6 meninas, com idade média de 6 e 7 anos. Além da idade, foi

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

Os procedimentos de levantamento de dados consistiram em análise documental e entrevista semiestruturada. Houve um diagnóstico inicial que consistia na escrita individual de uma lista de palavras para mapeamento dos níveis de escrita das crianças, e selecionadas as onze crianças com escritas silábicas e silábicas-alfabéticas foram realizadas as tarefas: as crianças precisavam escrever uma lista de palavras do mesmo campo semântico (formiga, tigre, pulga, urso, touro, grilo, arara) e no dia seguinte voltar a escrever as mesmas palavras e realizar a revisão diante das versões escritas. O motivo colocado para as crianças para escrever duas vezes a mesma palavra foi a produção de cartelas do jogo da memória, que seria encaminhado posteriormente pela professora regente da turma.

A análise documental englobou exame prévio de atividades das crianças realizadas no cotidiano escolar e a realização de um diagnóstico inicial para compreender os níveis conceituais sobre a escrita em que se encontravam. Os documentos trouxeram informações quanto à concepção de ensino da escola, que aportava situações em que as crianças eram autorizadas a escrever do jeito que soubessem e tinham liberdade para errar. Foi possível também observar que havia a prática de escrita pelas próprias crianças, o que possibilitou uma realização de tarefa da pesquisa de forma tranquila.

A atividade diagnóstica consistia em escrever, individualmente e sem ajuda, uma lista com nomes de frutas ditados pela pesquisadora, a fim de identificar os níveis de escrita e compor a amostra da pesquisa. Recolhidas as produções, selecionou-se aquelas crianças com escritas silábicas e silábicas-alfabéticas.

As atividades com as crianças, selecionadas para a investigação, foram realizadas pela pesquisadora, permitindo uma observação direta sobre como elas realizavam as produções. Após a realização da atividade escrita, a entrevista semiestruturada permitiu que as crianças justificassem suas escolhas e comunicassem como pensaram ao tomar as decisões.

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

A entrevista semiestruturada contou com antecipação de perguntas formuladas pela pesquisadora, e também deu lugar à liberdade para outras perguntas que surgiram no momento da entrevista de acordo aos pensamentos e formulações das crianças, pois como assinala Piaget (1984, p. 14) “el arte de lo clínico consiste, no en hacer responder más sino en hacer hablar libremente y en descubrir las tendencias espontáneas y a su vez canalizar lo contado”.

A entrevista semiestruturada foi o instrumento de pesquisa, e como procedimento foram utilizadas as orientações do método clínico-crítico, através de três tipos de perguntas: as de exploração; de justificação e controle; e as de contra argumentação. Ao iniciar a primeira tarefa com as crianças, individualmente, foi explicado que a intenção seria aprender com elas naquela situação, que ficassem à vontade para escrever do jeito que sabiam, mas se esforçando para fazer o melhor possível, e a partir daí foi feito o convite para participarem. Aceito o convite, distribuiu-se para a criança uma folha de papel ofício em branco e caneta, solicitando que escrevesse o seu nome completo no início da folha. Em seguida, ditou-se palavra por palavra de uma lista de 7 (sete) palavras do mesmo campo semântico – nomes de animais. Solicitou-se que escrevesse uma palavra embaixo da outra, e ao passo que cada palavra era escrita, a entrevistadora solicitava que a criança lesse pausadamente apontando com o dedo.

No segundo dia, realizou-se a segunda etapa da tarefa, em que individualmente foram distribuídas para a criança uma folha de papel ofício em branco e caneta para que escrevesse a mesma lista de 7 (sete) palavras produzidas no dia anterior. A atividade teve início com o diálogo com a criança, explicando que a intenção seria escrever novamente a mesma lista de nomes de animais, porque posteriormente a professora poderia construir um jogo da memória, o que necessitaria de duas cartelas com as mesmas palavras. Solicitou-se que começasse escrevendo seu nome completo no início da folha de ofício em branco para identificar quem escreveu. Ao passo que cada palavra era escrita, a entrevistadora solicitava que a criança lesse apontando.

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

As entrevistas com as crianças participantes foram gravadas e transcritas, compondo assim os dados que foram analisados a partir do marco epistêmico que ancorou a investigação. Isso possibilitou um olhar atento para o momento de produzir, interpretar e revisar a própria escrita pelas crianças. Foi considerada a perspectiva da criança, buscando elementos que permitissem compreender a organização

do seu pensamento. Todas as atividades foram gravadas em vídeo e áudio, o que foi importante para observar as reações, gestos, expressões, pausas realizadas pelas crianças durante a escrita e sua interpretação.

A reflexão sobre o que pensam as crianças que já fonetizam a escrita diante do desafio de decidir em que ordem devem ficar as letras na produção escrita exigiu a escolha de um procedimento de análise de dados que pudesse contribuir efetivamente com objetivos da pesquisa. Por este motivo, adotamos a análise de conteúdo proposto por Bardin (2016) por entender que o trabalho minucioso de reflexão sobre os dados implicaria em um conjunto de técnicas de análise, pautados em procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo. Sendo assim, a partir das contribuições de Bardin (2016), o trabalho de análise de conteúdo foi realizado em três etapas:

1. Pré-análise: compreendeu a organização de todo o material através da escuta dos áudios, observação dos vídeos e leitura das transcrições das entrevistas. Consistiu na primeira leitura dos documentos coletados.
2. Descrição analítica: consistiu no estudo aprofundado de todo o material já lido previamente na etapa anterior. Essa etapa favoreceu um estudo das respostas das crianças, levando em consideração as referências teóricas estudadas previamente, o que permitiu organizar a classificação e definição de categorias dos dados que foram analisados.
3. Interpretação referencial: essa terceira etapa contribuiu para retomar todo o material analisado, reforçando o estudo, que através da triangulação dos dados possibilitou compreender o fenômeno da desordem com pertinência na produção das crianças a partir da organização dos eixos temáticos e categorias e análises, que se situaram em torno de: transcrição fonética, pertinência das letras utilizadas, mudanças e permanências de uma escrita para outra, posição das vogais e consoantes nas sílabas, relação entre nível de escrita e estrutura silábica.

O perfil dos dados bibliográficos considerado na análise de conteúdo precisava ser coerente com a abordagem da pesquisa exploratória de caráter psicogenético, e por foi guiada por estudos sobre como a criança aprende numa abordagem construtivista, cabendo também estudos que fizessem contrapontos, por meio de uma abordagem fônica, transmissiva.

As tarefas geraram 22 listas de palavras (10 escritas da primeira versão e 10 da segunda versão), sendo que na segunda versão encontram-se outras escritas que foram acrescentadas ao resultado no momento de revisão. Além das listas produzidas pelas crianças, contamos com 33 gravações, equivalentes a cada um dos três momentos das tarefas (escrita da primeira versão, segunda e revisão), que foram transcritas, e trouxeram as análises fundamentais para a investigação, articuladas ao referencial teórico.

ANÁLISE E RESULTADOS

Ideias sobre quantas letras usar, quais e em que ordem

As crianças selecionadas para participar da pesquisa produziam escritas silábicas e silábicas-alfabéticas e por essa razão ainda enfrentavam problemas relacionados a ter que decidir sobre quais letras usar, quantas e em que ordem para escrever as palavras solicitadas. Isto permitiu que explicitassem soluções originais e importantes reflexões no sentido de uma atitude mais analítica sobre a "relação das unidades sonoras com as unidades gráficas no sistema alfabético" (SCARPA, 2014, p. 170).

Foi possível observar que as crianças, quando produziram escritas silábicas estritas, tiveram problemas quanto a decidir sobre quais letras usariam para representar cada sílaba. Geralmente resolveram a questão de quantas letras colocando uma para cada sílaba. Porém não identificamos durante as entrevistas questões quanto à ordem das letras nessas representações, haja vista que as letras foram colocadas na ordem em que as crianças pronunciavam cada sílaba, fossem representadas pelo núcleo vocálico ou pelo ataque consonantal (a consoante que precede a vogal na sílaba).

As questões de desordem com pertinência foram evidenciadas pelas crianças que produziam escritas silábicas-alfabéticas, ou seja, escritas com mais letras do que uma por sílaba. Ao observar o momento da produção e as escritas produzidas pelas crianças, foi possível fazer uma análise interessante quanto ao momento em que as crianças reorganizam suas produções enfatizando que:

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

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

De modo geral, os desafios relacionados à ordem das letras foram observados nas produções que continham mais de uma letra para a sílaba. Assim, no processo de produção pelas crianças com níveis de

conceitualização silábico-alfabético, foi possível observar que vários problemas se colocaram relacionados a quantas letras usar, quais e em que ordem. Foram analisados os gestos, as verbalizações, as formas de representação no papel, tendo em vista buscar entender o que pensavam as crianças.

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

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

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

Para uma análise mais detalhada sobre as questões de ordem na produção escrita, é importante fazer um estudo sobre as particularidades do português brasileiro, porque o processo de alfabetização envolve a apropriação da língua materna. É sabido que a estrutura silábica do PB basicamente é formada por núcleo vocálico em todas as sílabas, ataque e coda.

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

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

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

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

> **Pesquisadora:** A primeira palavra da nossa lista que você vai escrever é FORMIGA.
> **Dinorha: ‘**for’ ‘mi’ ‘ga’ [FIRA].
> **Pesquisadora:** Lê aí pra mim o que você escreveu apontando com o dedo.
> **Dinorha:** F/for, I/mi, RA/ga.
> **Pesquisadora:** O que está escrito aqui [aponto para RA]?
> **Dinorha: ‘**ga’, **‘**rê’ **‘**a’.

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

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

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

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

Na escrita de URSO, a produção de Sofhia (USAR) - chamou a atenção pois praticamente todas as letras estavam escritas, porém em desordem. Ela foi a única que na primeira escrita colocou o R de URSO, porém não colocou em desordem na sílaba inicial, o fez no final da palavra.

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

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

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

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

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

Ao escrever TIGRE, Dievson, na primeira versão, registrou V-CV-CV, (IGILE), e na segunda versão, CV-CV-V, (PIGIE). Interessante que inicialmente ele transformou a palavra em uma trissílaba, tendo a primeira sílaba escrita apenas com V e as demais, com CV. Na segunda versão já colocou duas letras para a sílaba inicial – CV – e enfrentou o desafio de grafar o ‘gre’ mantendo o GI e o E da primeira versão. Assim, a escrita continuou com cinco letras, conforme a escrita convencional de TIGRE.

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

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

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

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

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

Destacou-se também que as sílabas com a estrutura CCV ofereceram desafios importantes para as crianças no processo de pensar a sua produção, ocorrendo problemas de ordem. É possível observar que na produção escrita de TIGRE, Miquéias e Heloisa escrevem, com desordem, (IPIAGR) e (TIREG), respectivamente. O mesmo acontece ao representar a palavra GRILO, registrando (VIGOLE) e (GIRILO), respectivamente.

Interpretação das escritas produzidas pelas crianças – momento da revisão

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

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

O momento em que as crianças se depararam com a primeira e segunda versões e tinham que justificar sua produção constituiu-se como muito interessante. Havia diferença nas versões da escrita, e todas as crianças reconheceram que a mesma escrita não poderia ser produzida de duas formas diferentes, mas pareciam não saber justificar por que fizeram de um jeito e do outro, o que era esperado para crianças que produzem escritas silábicas-alfabéticas.

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

escritas na primeira e segunda versões, sem demonstrar ter problemas a resolver, o que não aconteceu com as demais crianças.

O momento da produção escrita pelas crianças oportunizou que pensassem sobre a palavra que seria escrita e a registrassem no papel, refletindo sobre quantas letras usar, quais e em que ordem. Quando as crianças pronunciavam baixinho ou em voz alta o que deveriam escrever, não estavam apenas identificando sons, mas uma reflexão analítica de partes do oral na busca de critérios de legibilidade coerentes para representá-las por escrito.

Em muitos momentos foi possível observar que as crianças pensavam na escrita da palavra ao representá-la graficamente e no momento de interpretar a sua própria produção se deparavam com inconsistências. Às vezes faltavam letras e precisavam agregar outras, ou não encontravam justificativa para alguma letra e decidiam descartá-la. Esse olhar atento para o processo de construção da escrita de cada criança foi muito importante por considerar o ponto de vista da criança e compreender como pensa.

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

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

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

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

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

Pesquisadora: Por que é esse?

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

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

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

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

Heloisa: O ‘tê’ e o ‘i’.

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

Heloisa: Acho que é o ‘guê’.

Pesquisadora: Como você descobriu?

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

[pausa]

Pesquisadora: Depois vem o quê?

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

Pesquisadora: Leia aí.

Heloisa: TI/ti, GRA/gre.

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

Heloisa: Eu acho que é o 'a'.

Pesquisadora: Por quê?

Heloisa: Por causa que tem o nome 'ti' 'grá', 'tigre'.

Pesquisadora: Tigra ou tigre?

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

Pesquisadora: E agora a gente faz o quê?

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

Pesquisadora: Leia aí.

Heloisa: TI/ti, GRE/gre.

A análise do diálogo com Heloisa revela que não é o fato de a criança realizar uma análise de partes do oral que assegura a sua transferência imediata para a escrita. Isso significa dizer que há um importante caminho de reflexões e construções, até porque não se trata de agregar ou retirar letras, simplesmente, mas de mudar os esquemas interpretativos que fazem parte do seu nível de conceitualização naquele momento.

O trecho da entrevista de Heloisa nos mostra como é importante e potente deixar a criança escrever "do seu jeito", mas não a abandonar nesse processo. Isso porque ela pensou sobre a produção, voltou nela e fez importante reflexões no seu processo de revisão. Com isso a criança está nos dizendo que ela pensa, formula hipóteses, e que esse movimento reflexivo precisa ser considerado.

Nos três momentos (primeira versão, segunda e revisão) observamos que a sílaba inicial TI (CV) se mantém, e a sílaba final GRE (CCV) se modifica em todas elas. Em momento nenhum foi dito como a criança deveria escrever, mas a oportunidade de pensar ao produzir e retomar a sua própria produção favoreceu que ela mesma avançasse em suas reflexões que foram materializadas através das escritas [TIRGA] [TIREG] [TIGRA] [TIGRE].

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

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

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

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados desta pesquisa sugerem um olhar atento para o processo construtivo das crianças, que não se dá de forma linear, mas em um processo evolutivo, por meio de uma aprendizagem conceitual que exige esforço. Isso significa dizer que o olhar para os saberes das crianças precisa ser constante.

Na amostra analisada, a desordem com pertinência foi um fenômeno que apareceu a partir das escritas categorizadas como silábicas-alfabéticas, um nível intermediário entre o silábico e o alfabético, caracterizado pelos conflitos conceituais gerados pela possibilidade de utilizar mais de uma letra por sílaba. As crianças demonstraram certo domínio de quantas e quais letras utilizar, mas se depararam frequentemente com o desafio de decidir onde colocar cada uma delas, e o fizeram conforme seus critérios próprios de legibilidade.

Os resultados levantados evidenciam:

- A importância de pensar os diagnósticos de sistema de escrita como um recorte de um processo contínuo e não como uma sentença.
- A desordem com pertinência como um fenômeno que apareceu a partir das escritas categorizadas como silábicas-alfabéticas.
- Problemas cognitivos foram enfrentados pelas crianças quanto à desordem com pertinência quando havia consoante na posição de ataque duplo (CCV) e as crianças escreviam mantendo a estrutura silábica CV e CCV, porém em desordem, transformando a CCV em CVC ou a dissílaba em trissílaba com estrutura CV.

A tarefa apresentada às crianças mostrou quão potente foi colocá-las diante das suas próprias conceitualizações, das inconsistências que observavam nas suas produções escritas, pois questões psicolinguísticas estavam sendo acionadas, tendo em vista organizar um sistema arbitrário. Assim, as

crianças não estavam escrevendo utilizando uma técnica, mas organizando, com ideias originais, a representação da linguagem através da escrita, o que é complexo.

As questões trazidas pelas crianças são legítimas e precisam ter importância para os adultos que as acompanham, favorecendo que sejam ouvidas e compreendidas diante das suas conceitualizações. Nessa direção, pesquisas como essa contribuem para compreender como as crianças vão construindo o conhecimento sobre o sistema de escrita, no caso específico como vão construindo sistema de ideias e interpretação sobre a ordem das letras na produção escrita para irem compreendendo o funcionamento do sistema de escrita alfabético.

Isso colabora para pensar uma alfabetização respeitosa, que considera o que as crianças já sabem e precisam aprender, para que faça sentido o processo de aprendizagem. E tudo isso tem a ver com as ideias originais das crianças, com os contextos de produção e com as particularidades do português brasileiro.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Editora Edições 70, 2016.

CASSANO, C. M.; ROHDE, L. E. **Phonological awareness in early childhood literacy development**. Newark: International Literacy Association, 2020.

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

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

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

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

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

FERREIRO, E.; ZEN, G. C. "Desenvolvimento da Escrita em Crianças Brasileiras". **Revista Práxis Educacional**, vol. 18, n. 49, 2022.

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

KHAN, U. "Developing critical thinking in student seafarers: An exploratory study". **International Journal of Applied Learning and Teaching**, vol. 3 n. 1, 2020

MOLINARI, M. C. “Condiciones didácticas, contextos de producción y conocimientos infantiles sobre la escritura”. *In*: D’ÁVILA, C. (org.). **A lira do brincar**: a ludicidade da educação infantil à educação universitária. Curitiba: Editora CRV, 2022.

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Resultados do PISA 2022**: The State of Learning and Equity in Education. Paris: OECD, 2023.

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Resultados do PISA 2022**: Aprender durante – e desde – a disrupção. Paris: OECD, 2023.

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

PROT, F. M. “L’action conjointe dans l’apprentissage de l’orthographe”. **Éducation et Didactique**, vol. 13, n. 3, 2019

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

ROCCO, M. T. F. “Acesso ao mundo da escrita: os caminhos paralelos de Luria e Ferreiro”. **Cadernos de Pesquisa**, n 75, 1990.

SCARPA, R. L. P. **O conhecimento de pré-escolares sobre a escrita**: impactos de propostas didáticas diferentes em regiões vulneráveis (Tese de Doutorado em Educação). São Paulo: USP, 2014.

SILVA, R. M. G.; PULINO, L. H. C. Z. “Em defesa de uma educação estética como ética do ensinar e do aprender em espaços escolares”. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 14, n. 42, 2023.

ZUCATTO, L. C. *et al*. “Políticas públicas para a educação básica: uma revisão sistemática de literatura”. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 16, n. 47, 2023.



BOLETIM DE CONJUNTURA (BOCA)

Ano VI | Volume 17 | Nº 49| Boa Vista |2024

http://www.ioles.com.br/boca

Editor chefe:

Elói Martins Senhoras

Conselho Editorial

Antonio Ozai da Silva, Universidade Estadual de Maringá

Vitor Stuart Gabriel de Pieri, Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Charles Pennaforte, Universidade Federal de Pelotas

Elói Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima

Julio Burdman, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Patrícia Nasser de Carvalho, Universidade Federal de Minas Gerais

Conselho Científico

Claudete de Castro Silva Vitte, Universidade Estadual de Campinas

Fabiano de Araújo Moreira, Universidade de São Paulo

Flávia Carolina de Resende Fagundes, Universidade Feevale

Hudson do Vale de Oliveira, Instituto Federal de Roraima

Laodicéia Amorim Weersma, Universidade de Fortaleza

Marcos Antônio Fávaro Martins, Universidade Paulista

Marcos Leandro Mondardo, Universidade Federal da Grande Dourados

Reinaldo Miranda de Sá Teles, Universidade de São Paulo

Rozane Pereira Ignácio, Universidade Estadual de Roraima