

# IMPLICAÇÕES DA METODOLOGIA DA PSICOGÊNESE DA ESCRITA NO DIAGNÓSTICO DOS NÍVEIS DE ESCRITA INFANTIS

Ana Paula de Holanda Cavalcanti<sup>1</sup>

Eliane Lemos de Oliveira<sup>2</sup>

Artur Gomes de Morais<sup>3</sup>

## Resumo

Este trabalho investigou o procedimento metodológico utilizado pela teoria da psicogênese da escrita no diagnóstico dos níveis de escrita infantil, comparando situações de escrita e de leitura, em que as crianças apenas escreviam, escreviam e liam sem apontar e escreviam e liam apontando com o dedo as palavras que notaram. Participaram 40 crianças, igualmente distribuídas nos níveis pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. Em três dias consecutivos, elas notaram, como sabiam, o mesmo conjunto de oito palavras, selecionadas em função do número de sílabas e da tonicidade. O estudo demonstrou que as crianças foram mais propensas a silabar a leitura das palavras, realizando ajustes entre o oral e o escrito, quando solicitadas à ação de apontar à ler apontando a escrita, o que também influenciou o diagnóstico da escrita, com na mudanças de um subnível a outro, especialmente entre alunos cuja compreensão era predominantemente pré-silábica.

*Palavras-chave:* psicogênese da escrita, diagnóstico dos níveis de escrita, escrita espontânea sob ditado.

## 1. Introdução

Os estudos da psicogênese da escrita contribuíram, profundamente, para a mudança na compreensão de como a criança aprende a ler e escrever, possibilitando o advento de novas perspectivas sobre essa aprendizagem. Essa teoria gerou grande impacto no âmbito educacional, principalmente sobre o processo de alfabetização, e continua sendo uma referência, na atualidade, subsidiando o entendimento de como o aprendiz se apropria do sistema de escrita alfabética (SEA).

Diversos estudos sobre a teoria psicogenética têm sido realizados para o aprofundamento desse conhecimento (dentre eles as pesquisas de MORAIS 2008; LEITE; MORAIS, 2011; AZEVEDO; LIMA; MORAIS 2012; OLIVEIRA; MORAIS 2013; GOMES; MORAIS 2013). Essas pesquisas acrescentaram contribuições significativas ao conhecimento sobre a aprendizagem da escrita alfabética, como também evidenciaram a presença de alguns aspectos negligenciados nos estudos sobre o diagnóstico dos níveis de escrita infantis propostos pela teoria.

<sup>1</sup> Concluinte do curso de Pedagogia da UFPE.

<sup>2</sup> Concluinte do curso de Pedagogia da UFPE.

<sup>3</sup> Prof. Dr. do Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais da UFPE.

Dessa forma, uma preocupação inicial, destacada neste trabalho, diz respeito ao procedimento metodológico empregado pela teoria, que reside justamente no fato de verificar se a orientação de pedir para que a criança leia apontando com o dedo a

palavra que notou, a induziria a ler silabando a palavra em voz alta, sem no entanto estar buscando relação entre as partes escritas e as partes orais da palavra, que é característico do nível silábico inicial (e dos níveis subsequentes). Isto é, nos perguntamos se, ao seguirem a instrução de ler apontando com o dedinho, algumas crianças não estariam apenas reproduzindo um hábito escolar tão presente nas escolas brasileiras: pronunciar as sílabas das palavras separadamente, ao lê-las. Pretende-se observar o procedimento metodológico empregado nesse diagnóstico, a fim de verificar se há ou não influências causadas por tal procedimento e, no caso de haver, quais são essas repercussões, como por exemplo, observar se esse procedimento poderia resultar num diagnóstico equivocado do nível de escrita.

Dessa forma, tendo em vista a ausência de estudos prévios sobre essa temática, espera-se contribuir ainda mais para o aperfeiçoamento do diagnóstico do nível de escrita dos alfabetizandos, bem como colaborar para aprofundarmos o entendimento sobre o nível silábico inicial (FERREIRO et al. 1982), que é pouco abordado pela teoria, o qual será discutido posteriormente.

~~Abordaremos~~ ~~Trataremos~~, a seguir, em nosso marco teórico, da teoria da psicogênese da escrita, ~~para~~ Para fundamentarmos a discussão, ~~destacaremos~~ suas contribuições e as distorções resultantes da sua apropriação equivocada e revisaremos as pesquisas referenciadas há pouco, ~~bem como a metodologia adotada para a realização desse trabalho~~. Formalizando nosso objetivo geral, dizemos que buscamos

## **2. Objetivo**

Verificar se a metodologia usada pela teoria da psicogênese da escrita influencia o resultado do diagnóstico do nível de escrita das crianças, comparando situações em que as crianças: 1. Apenas escrevem; 2. Escrevem e leem sem apontar; 3. Escrevem e leem apontando o que notaram.

## **3. Marco Teórico**

No final da década de 70 surgiu iramitu, a partir dos estudos e pesquisas realizados por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, os primeiros resultados referentes à psicogênese da escrita, trazendo novas perspectivas sobre a alfabetização, seu ensino e aprendizagem, bem diferentes da concepção de alfabetização subjacente aos métodos tradicionais, dominantes, na área, desde o século XVIII.

### 32.1. A crítica aos velhos métodos

Aquelas autoras questionaram a busca do melhor e mais eficaz método para a alfabetização (FERREIRO, TEBEROSKY, 1985), demonstrando que aqueles métodos tinham uma visão adultocêntrica e associacionista de aprendizagem.

Sabemos que os métodos tradicionais de alfabetização dividem-se em *sintéticos* e *analíticos* e possuem especificidades e diferenças que merecem ser abordadas, especialmente para o entendimento das contribuições da teoria da psicogênese da escrita para a possível superação de tais métodos, principalmente pela mudança que a teoria traz no modo de ver a escrita, sua aprendizagem e o sujeito que aprende.

Os *métodos sintéticos* (cf. MORAIS, 2012) põem sua ênfase na correspondência entre o oral e o escrito, a partir dos elementos menores que a palavra (letras, fonemas ou sílabas), por meio de um processo que consiste em ir das partes para o todo, onde o aprendiz tem que ir somando as partes para chegar às unidades maiores, sendo a leitura a decodificação do escrito em som. Dividem-se em *alfabéticos*, *silábicos* e *fônicos*, sendo os dois últimos os mais utilizados ainda nos dias atuais. Compartilham o pressuposto de que, partindo de unidades menores, facilitam a aprendizagem das unidades maiores. De acordo com Ferreiro (2008) *õas letras, as sílabas ou frases se apresentam em certa ordem, em doses pré-fabricadas, iguais para todos, para evitar riscos; nega-se o acesso à informação linguística, até que se tenham cumprido os rituais da iniciação*.

Já os *métodos analíticos*, segundo Morais (2013/2012), compreendem três principais tipos: a *palavração*, a *sentenciação* e o *método global* e, ao contrário dos sintéticos, partem das unidades maiores (pequenos textos, frases e palavras), sendo a análise dos componentes ou unidades menores uma tarefa posterior. Defendem que o ensino deve partir de unidades significativas para os aprendizes, sendo a leitura um ato global. Apesar das diferenças, compartilham, de acordo com Morais (2012), a mesma visão empirista/associacionista de aprendizagem. Adotam uma visão adultocêntrica de aprendizagem e o conhecimento é concebido como consequência de um acúmulo de informações, pois, de acordo com Ferreiro (2008, p. 28):

Todas as metodologias tradicionais constroem sequências idealizadas de progressão acumulativa, os famosos *passos metodológicos*, que vão do

simples ao complexo, do fácil ao difícil, com uma definição desses termos feita de fora, sem sequer duvidar que essas definições possam não corresponder ao que é difícil ou complexo para a criança.

Além dessa concepção de aprendizagem como resultado de um acúmulo de informações, os métodos tradicionais defendem que é necessário o desenvolvimento de habilidades perceptivas, auditivas e motoras, para que haja a aprendizagem da escrita alfabética, pelo fato de concebê-la como um mero código de transcrição gráfica em unidades sonoras, e sua aprendizagem [ser compreendida como](#) a obtenção de uma técnica, sendo necessário ao aprendiz a prontidão para a alfabetização. Para Ferreiro e Teberosky (1999), ao enfatizar tais habilidades, os métodos acabam descuidando de aspectos que para elas são fundamentais: a competência lingüística da criança e ~~de~~ suas capacidades cognoscitivas. Como consequência da concepção da escrita como um código, acaba-se restringindo o contato da criança com esse objeto de conhecimento socialmente construído, apresentando-o de modo fragmentado e sem sentido.

### **[23.2. Psicogênese da escrita: principais conceitos e evidências](#)**

Contrariando a visão dos métodos tradicionais de alfabetização, a psicogênese da escrita, por meio dos seus estudos, provocou mudanças radicais no modo de conceber a escrita e o sujeito que aprende. Com relação ao sujeito, a psicogênese mostrou que ele não é um ser passivo, que recebe as informações prontas do meio, mas, um ser que possui concepções próprias e originais sobre o sistema de escrita alfabética (doravante, SEA), e que busca reconstruí-lo. Em se tratando da escrita, ela mostrou não ser a mesma um mero código de transcrição gráfica em unidades sonoras, nem sua aprendizagem a obtenção de uma técnica, mas um sistema de representação (ou notação), e sua aprendizagem a apropriação de um novo objeto de conhecimento, uma aprendizagem conceitual (FERREIRO, 1985; FERREIRO, TEBEROSKY, 1985).

Nessa concepção da escrita como representação [\(ou notação\)](#), o aprendiz tem que compreender, de modo paulatino, que a escrita representa (ou nota) os significantes orais (a pauta sonora das palavras) e compreender como ela representa (por meio das letras, que substituem segmentos sonoros menores que as sílabas), sendo esse entendimento o principal avanço da criança e fator primordial para o domínio do funcionamento do sistema de escrita alfabética, tirando assim, a ênfase de como se ensina, própria dos métodos, para o como se aprende.

A reconstrução que o aprendiz faz da escrita alfabética, para poder apropriar-se dela, passa por um processo evolutivo, por meio de níveis, categorias e subníveis,

definidos e descritos de modo detalhado em Ferreiro et al. (1982). As autoras daquele estudo mostram, mais uma vez, que a escrita infantil segue uma evolução regular, onde a criança tem que resolver problemas de natureza lógica, transformando seus esquemas prévios sobre o sistema, não sendo o conhecimento apenas uma associação entre unidades letras e unidades fonêmicas, que já estariam, desde o início, individualizadas e disponíveis na mente do aprendiz. De acordo com Moraes (2012, p. 53) trata-se de explicar as formas de compreender o sistema de escrita alfabética que a criança demonstra ter elaborado a cada etapa do processo de alfabetização. Cada nível inclui subcategorias que servem para diferenciar as escritas de um mesmo nível (ou etapa, ou estágio).

O primeiro deles, o *pré-silábico*, apresenta cinco categorias (Cf. FERREIRO et al., 1982), e se caracteriza pela ausência de grafias convencionais. Estas passam, inicialmente, da diferenciação entre o icônico e o não-icônico (desenho e escrita) para a utilização de grafias convencionais, podendo ser letras ou números. Em seguida, o controle na quantidade de caracteres e a tentativa de diferenciação entre as escritas visam a atender ao princípio de que para se ler coisas diferentes é preciso ter escritas diferentes. As crianças fazem isto por meio da elaboração de dois critérios: *quantidade mínima* (duas ou três letras, no mínimo) e *variedade*, que a teoria denomina de *diferenciações inter e intrafigurais*. As letras passam a ser concebidas como objetos substitutos, mas a criança ainda não compreende que notam a sequência de segmentos orais das palavras.

O nível *silábico* apresenta três categorias (Cf. FERREIRO et al., 1982) e se caracteriza pelo início da compreensão de que a diferença nas representações escritas tem a ver com as diferenças na pauta sonora. O aprendiz passa a perceber que partes da palavra dita (as sílabas orais) correspondem às partes da palavra escrita. Este nível divide-se em: silábico inicial (sem previsão de quantas letras usará a cada palavra e sem predomínio de valor sonoro convencional); escritas silábicas com marcada exigência de quantidade e escritas silábicas onde as letras assumem valor sonoro convencional.

O nível seguinte é o *silábico-alfabético*, que se caracteriza pela percepção de que a sílaba é composta por unidades menores, letras e fonemas. Coexistem, assim, em uma mesma palavra, duas formas de fazer a correspondência entre som e grafia: a silábica, na qual uma das letras corresponde a um dos fonemas, e a alfabética, onde as letras correspondem aos fonemas. O critério de quantidade mínima é compensado pela análise

fonética. Essas escritas são consideradas pelos adeptos dos métodos tradicionais de alfabetização, como escrita com omissão de letras.

O último nível da evolução é o *alfabético*, e se caracteriza pelo desaparecimento das análises silábicas, havendo correspondência entre fonemas e grafias. A criança compreende, de acordo com a teoria, como o sistema opera, isto é, quais são suas regras de produção. Nele podem existir três tipos de escrita: sem predomínio de valor sonoro convencional, correspondência um a um, mas as letras não possuem valor sonoro convencional; com algumas falhas na utilização do valor sonoro convencional e com predomínio de valor sonoro convencional (Cf. FERREIRO et al., 1982).

Neste último nível, Morais faz uma importante ressalva em relação à importância de não confundir o fato de ter alcançado uma hipótese alfabética com estar alfabetizado, chamando a atenção para a importância do ensino sistemático das relações som-grafia por parte dos educadores, nesta última etapa da evolução. De acordo com ele (2012, p. 65),

Não podemos confundir ter alcançado uma hipótese alfabética de escrita com estar alfabetizado. A passagem da primeira condição à seguinte deverá ser, em nosso ponto de vista, o resultado de um cuidadoso processo de ensino-aprendizagem, agora não mais ou (principalmente) de aspectos conceituais do sistema alfabético, mas, sim, das convenções som-grafia, algo que, como criticaremos, infelizmente não vem sendo priorizado por muitos educadores que se inspiram na teoria da psicogênese da escrita.

Ainda de acordo com este autor, a ênfase no ensino dessa relação se justifica pelo fato de que, embora a criança tenha alcançado uma hipótese alfabética, ela ainda tende a pensar que cada letra corresponde a um único som e que cada som deverá ser notado com uma única letra, necessitando, assim, de um cuidadoso processo de ensino-aprendizagem das convenções som-grafia, para que perceba que certas letras, dependendo do contexto, podem representar mais de um som e que determinados sons podem ser notados por mais de uma letra.

Por meio da elaboração de tais níveis, a teoria em questão, desde sua obra inaugural (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985) mostrou a diferença na compreensão e interpretação das escritas infantis, quando se enfatizam os aspectos construtivos dessas escritas, e não apenas os aspectos figurativos e/ou gráficos. Estes últimos aspectos são os únicos valorizados pelo modo tradicional de considerar as escritas infantis, deixando de lado o longo processo de construção e evolução exercido pela criança, e, de acordo

com Ferreiro (2008), não ajudam em nada os aprendizes a entender o que a escrita representa e como representa. De acordo com esta autora (1985, p.10),

Os *aspectos gráficos* têm a ver com a qualidade do traçado, a distribuição espacial das formas, a orientação predominante (da esquerda para direita, de cima para baixo), a orientação dos caracteres individuais (inversões, rotações, etc.). Os *aspectos construtivos* têm a ver com o que se quis representar e os meios utilizados para criar diferenciações entre as representações.

São os aspectos construtivos que permitem propor uma psicogênese da escrita, demonstrada por meio dos níveis, já descritos. Esses aspectos construtivos envolvem problemas lógicos, com os quais a criança se depara, assim como em outras áreas do conhecimento, e nascem a partir daí conceitualizações próprias e originais dos aprendizes, do confronto entre as ideias do sujeito e a realidade do objeto (a escrita), que as faz passar por desequilíbrios e reequilíbrios cognitivos. Tais problemas envolvem a *relação entre a totalidade e as partes, a coordenação de semelhanças e diferenças, a construção de uma ordem serial, a construção de invariantes, a correspondência termo a termo e a inclusão de classes*, observados em todos os quatro níveis da psicogênese (FERREIRO, 1990).

Com base no que é proposto pela teoria, Morais (2012) e colaboradores, elaboraram um conjunto de propriedades e convenções do sistema alfabético de escrita que o aprendiz tem que reconstruir para compreender o seu funcionamento, e, assim, se tornar alfabetizado, sendo elas: 1. Escreve-se com letras que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e de outros símbolos; 2. As letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças em sua identidade (p, q, b,d), embora uma letra assumam formatos variados(P, p, P, p); 3. A ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada; 4. Uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras; 5. Nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras e nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras; 6. As letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem; 7. As letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos; 8. As letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra; 9.



Além de letras, na escrita de palavras usam-se, também, algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou o som das letras ou sílabas onde aparecem. 10. As sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC...), mas a estrutura predominante no português é a sílaba CV (consoante- -vogal), e todas as sílabas do português contêm, ao menos, uma vogal.

### **32.3. Principais contribuições da teoria**

Diante do exposto, ficam evidentes as mudanças e avanços que os estudos da psicogênese da escrita propiciaram no entendimento da escrita alfabética e do modo como os aprendizes se apropriam desse conhecimento, seu aprendizado. Morais (2012) faz uma síntese das principais contribuições, sendo elas:

- O entendimento de que a escrita não é um código e nem sua apropriação uma associação, e que não é da noite para o dia, recebendo informações transmitidas pelo adulto, que a criança passa a usar letras para escrever ou ler palavras que não memorizou;
- A percepção da inadequação, na hora de sequenciar o ensino, de se ensinar primeiro as vogais, depois os ditongos, depois as sílabas simples, para só depois permitir que o aluno tenha contato com irregularidades ortográficas ou sílabas que não são compostas por consoante e vogal (isto é, sílabas CV);
- Que não é necessário controlar as palavras com que a criança se defronta, porque isso não assegura seu avanço. Em contrapartida, se ela ainda não compreendeu o que as letras representam e como a escrita funciona, não vai poder memorizar e usar de modo convencional os padrões silábicos. Por outro lado, se ela já está bem avançada, vai, por conta própria, descobrir os valores sonoros que certas letras assumem;
- Que o processo de imersão da criança no mundo da escrita (letramento) começa fora da escola, bem antes do ano de alfabetização e que deve ser bem conduzido na escola, e pela escola, desde a educação infantil. Evidencia-se, também, que as oportunidades de vivenciar práticas de leitura e escrita influenciam muitíssimo o ritmo do processo de apropriação do sistema alfabético e dos conhecimentos da linguagem usada ao escrever;

- A mudança no modo de olhar e interpretar os erros dos alfabetizandos, tomando-os como indicadores do que os alunos já sabem e do que precisam aprender sobre o sistema alfabético. São erros construtivos.

#### **23.4. Distorções na apropriação pedagógica da teoria**

Este mesmo autor aponta também os equívocos gerados pela má apropriação da teoria, por parte dos educadores, e que levou a sérios descuidos com a alfabetização, principalmente pelo fato ter se confundido uma teoria psicolinguística sobre o processo individual de aprendizado da escrita alfabética, com uma metodologia de ensino, havendo uma grande divulgação dos quatro estágios da psicogênese, mas não havendo uma didática de alfabetização que ajudasse os educadores a utilizarem os diagnósticos resultantes dos níveis. Em consequência disso, e também, do repúdio às cartilhas e do surgimento dos estudos sobre o letramento, gerou-se o que Magda Soares (2003) denominou de *odesinvenção* da alfabetização.

Tal *odesinvenção*, segundo Morais, foi resultado, não só de uma interpretação *do* construtivismo, mas do forjamento de um discurso, segundo o qual as crianças aprenderiam a ler sozinhas e espontaneamente, bastando a elas apenas o contato diário com diversos tipos de textos, não sendo necessário o ensino das palavras e suas unidades menores (sílabas, letras), porque as crianças, por conta própria e *do* seu tempo, descobririam como a escrita funciona e quais são as suas convenções. Tampouco haveria necessidade de indicar o que estava errado em sua escrita, porque tais erros seriam superados por conta própria, *do* longo do processo de desenvolvimento.

Essa má apropriação gerou mais três tipos de problemas, de acordo com Morais (2012): o abandono do ensino sistemático das correspondências grafema-fonema, impossibilitando avanços na etapa de fonetização da escrita; o descaso com a caligrafia, a qual propiciaria um texto mais legível e notação mais ágil; e o não ensino de ortografia, por entenderem (vários estudiosos e educadores) que, uma vez alfabetizados, os aprendizes chegariam, sozinhos, ao domínio da norma ortográfica. Isto gerou sérias consequências para a aprendizagem do aluno, especialmente os das classes menos favorecidas.

### 23.5. Limites da teoria

Como toda teoria ou conhecimento merece ser aprofundado e, muitas vezes, até questionado, o mesmo acontece com a teoria da psicogênese da escrita. Alguns estudos e pesquisas, já citados em seção anterior, têm auxiliado não apenas no aprofundamento das contribuições desta teoria, mas também a evidenciar alguns dos seus limites. Moraes (2012) aponta o caráter secundário que a consciência fonológica e o domínio das relações grafema-fonema recebem na teoria. Com base em estudos prévios, este autor defende que certas habilidades fonológicas são de grande importância para o alcance da escrita silábica e para o avanço da compreensão total do SEA, pelo fato de permitirem a reflexão sobre os segmentos sonoros das palavras.

De acordo com ele, as crianças com hipótese silábica quantitativa, para alcançar uma forma tão rigorosa de escrita, uma letra para cada sílaba oral, estariam analisando fonologicamente as palavras em pauta, acionando duas habilidades de consciência fonológica: segmentar a palavra oral em sílabas e a habilidade de contar as sílabas orais. Já as crianças em hipótese silábica qualitativa, que produzem notações colocando letras com valor sonoro correspondente a um som percebido na sílaba, além de acionar as habilidades mencionadas anteriormente, usariam outra habilidade: a de analisar os fonemas vocálicos (ou, eventualmente, consonânticos) que aparecem no interior de cada sílaba da palavra que escrevem (MORAIS, 2012, pp. 61-62).

Ainda de acordo com ele, ao ignorar o papel da consciência fonológica como meio de a criança progredir na compreensão das propriedades do sistema alfabético e na memorização das correspondências som-grafia, a psicogênese da escrita pode levar à formulação de didáticas de alfabetização que não promovem o desenvolvimento da consciência fonológica, desprezando, portanto, uma forma de auxiliar os aprendizes a entrar na etapa de fonetização da escrita. O autor esclarece, porém, que a consciência fonológica, por si só, não faz a criança tornar-se alfabética e apropriar-se do SEA.

Outros estudos (LEITE; MORAIS, 2011; AZEVEDO; LIMA; MORAIS, 2008), que buscaram fazer uma reflexão sobre a relação que existe entre o conhecimento do nome das letras e as hipóteses de escrita de crianças e adultos, verificaram que, além de não existir uma relação linear entre esses conhecimentos, observava-se grande variação de nível, em uma mesma ocasião de escrita, em ambos os grupos de sujeitos analisados, mostrando que, na notação de palavras diferentes, tanto crianças como adultos podem se pautar por distintas hipóteses de escrita, levando a questionar, assim, a visão da teoria

de que os aprendizes õestariam em uma única hipótese de escritaõ, õseguindo uma mesma lógicaõ, ao se diagnosticar seus conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabética. De acordo com Morais (2012, p. 67-68),

(...) a interpretação de escrita do aprendiz como reveladora de um determinado nível ou hipótese de escrita, é resultado de uma avaliação que considera o que predomina na sua forma de compreender e usar a escrita numa determinada ocasião. Assim como existem variações dentro de uma mesma fase ou nível, muitas vezes, ao notar palavras diferentes, os alunos não se pautam exclusivamente por uma única hipótese de escrita.

Ainda de acordo com ele, tais oscilações podem ter relação não apenas com os conflitos provocados por certas palavras, as monossílabas, por exemplo, ou com a dificuldade da tarefa (escrita de palavras x frases), mas com os conhecimentos que os aprendizes vão acionando sobre os valores sonoros das letras que já conhecem.

Estudos mais recentes, como os de Oliveira e Morais (2013) e de Gomes e Morais (2013), foram realizados com 51 crianças, entre 5 e 7 anos, do grupo V e 1º Ano, de uma escola pública municipal de Recife. Nesses, os autores também puderam verificar a presença da já mencionada variação de nível em uma mesma criança e ocasião de escrita, assim como a existência de outros aspectos não abordados pela teoria, como a não influência sobre as hipóteses infantis do fato das palavras serem ou não de mesmo campo semântico, a presença de escritas singulares, que não cabem na classificação dos níveis propostos pela teoria, e a influência não muito significativa do tamanho da palavra em crianças com hipóteses de escrita menos avançadas (pré-silábicas) e mais avançadas (silábicas e alfabéticas).

Nessas pesquisas também foi verificada a importância de se realizar um estudo específico que se examine se o fato de pedirmos à criança que leia cada palavra notada, apontando para o que escreveu, poderia induzir o aluno a buscar correspondências entre as grafias que notou e as sílabas orais das palavras, devido ao fato de se ter percebido indícios dessa influência na análise de algumas escritas de crianças participantes da pesquisa, necessitando, assim, de uma [pesquisa-investigação](#) mais detalhada, sendo este o objeto de estudo do presente trabalho.

### **4.3. Metodologia**

#### **4.1. Das 3.1. A abordagem ns metodológica gerais**

O presente trabalho constituiu-se numa pesquisa de campo de tipo experimental, e, portanto, empírica. Esse tipo de estudo consiste na testagem de hipóteses sobre as relações de causa e efeito de um determinado fenômeno, tendo por base o estudo de indivíduos, grupos, comunidades ou instituições, entre outros. Utiliza-se de projetos experimentais, que envolvem: grupos de controle, seleção da amostra e manipulação das variáveis independentes, podendo ser desenvolvida tanto no ambiente natural, nesse caso o campo de investigação, como em laboratório. (MARCONI, LAKATOS, 2007).

O desenvolvimento desse estudo não excluiu, contudo, a abordagem qualitativa de pesquisa, ~~que se ocupa da compreensão ou interpretação dos fenômenos e relações sociais, focalizando a experiência individual de situações (FILHO, 2001). Essa abordagem consiste basicamente no contato direto do observador com o ambiente e a situação investigada, na coleta dos dados, que em sua maioria são descritivos e na análise dos mesmos que é realizada através de processo indutivo, (LÜDKE, ANDRÉ, 1986), na medida em que interpretamos as escritas infantis a partir dos índices que as situações de produção nos permitiam observar.~~

~~O método indutivo parte das constatações para a teoria, baseando-se em premissas, que sendo verdadeiras levam a conclusões prováveis, ou seja, se as premissas são verdadeiras, a sua conclusão provavelmente também será. A partir dos dados obtidos infere-se uma verdade geral, que não está incluída nos elementos examinados, com o objetivo de se chegar a uma conclusão. Constitui-se de três etapas básicas: a observação dos fenômenos e a análise de suas causas, o agrupamento dos fenômenos de uma mesma natureza, de acordo com a relação existente entre eles e por último a classificação resultante da generalização da relação observada. (MARCONI, LAKATOS, 2007).~~

~~Essa pesquisa além de ser qualitativa, é também quantitativa, já que as respostas obtidas podem ser quantificadas, seja por escala de posição ou por um sistema de categorias. (VIANNA, 2003). A categorização das respostas em categorias qualitativas não impediu, contudo, o tratamento quantitativo das mesmas.~~

#### **34.2. Da coleta dos dados**

~~A atual pesquisa foi realizada com~~Participaram 40 crianças de 05 a 08 anos de idade, matriculadas no grupo V da Educação Infantil, no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental I, de escolas públicas municipais das cidade do Recife e de Vitória de Santo Antão. Os sujeitos foram distribuídos da seguinte forma: 10 crianças com escritas predominantemente no nível pré-silábico, 10 no silábico (qualitativo e ~~no silábico~~ quantitativo), 10 no silábico-alfabético e 10 no alfabético.

O instrumento utilizado para coleta dos dados consistiu na aplicação de um ditado de escrita espontânea, com oito palavras de campo semântico diferente, com estrutura silábica consoante vogal (CV), e com números de sílabas diferentes: duas palavras monossílabas (*pá* e *rã*), dissílabas (*caju* e *bode*), trissílabas (*jacaré* e *sacola*) e polissílabas (*maracujá* e *capacete*). Em cada par uma palavra é-~~era~~ oxítona e a outra paroxítona, a fim de vermos se o padrão de tonicidade teriam alguma influência sobre a forma como as crianças leem-~~liam~~ e escreviaem as palavras.

A coleta foi realizada individualmente, em três dias consecutivos, e em diferentes situações. No primeiro dia da coleta, foi solicitado que a criança apenas escrevesse as palavras ditadas, e esta foi denominada a situação 1 (S1). A segunda situação (S2) consistiu na escrita e leitura das mesmas palavras, e, no terceiro dia (S3), foi pedido que a criança escrevesse e lesse apontando o dedo sobre as palavras que notaram. A leitura nas situações 2 e 3 foi cobrada logo após a criança ter notado a palavra.

Cada criança dispunha apenas de uma folha de papel ofício A4 e de lápis grafite para escrita das palavras, não foi permitido o uso de borracha, para que se p~~ossa~~-pudesse preservar também as tentativas empregadas na escrita e, assim, a~~acompanhar~~-buscar recuperar o raciocínio empreendido. Foi informado às crianças que escrevessem da forma como sabiaem. As pesquisadoras ditaram as palavras para que as crianças as escrevessem, e registraram em um papel as observações realizadas, acompanhando o desenvolvimento da escrita e leitura de cada palavra.

As categorias de análise, criadas e utilizadas para interpretação e análise dos dados foram as seguintes:

- a. Variação de escrita das palavras, considerando tamanho e tonicidade.
- b. Tentativa de ajustes entre o oral e o escrito, considerando tamanho e tonicidade.
- c. Conduta de silabar sem apontar.
- d. Leitura global e leitura silabada.

## 45. Resultados e discussão.

Nesse bloco analisaremos, inicialmente, as variações das escritas de todas as crianças, nas três situações. Em seguida, abordaremos as categorias referentes às condutas de leitura e escrita, nas três situações, sendo elas: tentativa de ajustes entre o oral e o escrito, silabação sem apontar, artificialização da pronuncia, leitura global e silabada. Para tal apresentaremos quadros com os resultados, as análises dos mesmos e alguns exemplos das escritas.

### 54.1. Ocorrência de variação de escrita das palavras em cada situação.

Em nossas análises, procuramos observar se as escritas das palavras variaram ou permaneceram iguais, comparando as notações das palavras a cada duas situações. Esses dados aparecem resumidos no quadro 01, abaixo. Como em cada situação de escrita as crianças escreveram oito palavras, cada, o máximo de ocorrência de variações, para cada subgrupo de nível de escrita seria 80.

Quadro 01: Ocorrência de variação de escrita das palavras em cada situação.

| NIVEIS DE ESCRITA <sup>4</sup> | S1/S2 | S1/S3 | S2/S3 <sup>5</sup> |
|--------------------------------|-------|-------|--------------------|
| Pré-silábico                   | 72    | 74    | 73                 |
| Silábico                       | 62    | 61    | 56                 |
| Silábico-alfabéticos           | 53    | 56    | 50                 |
| Alfabético                     | 14    | 13    | 14                 |
| Total                          | 201   | 204   | 193                |

(Referência: 958 palavras)

Com base no quadro 01, verificamos grande variação da escrita, ao compararmos cada duas situações do ditado e em todos os níveis de escrita, sendo um pouco maior no contraste entre as situações um e três, o que pode estar relacionado ao fato de a criança estar mais atenta à escrita na situação três, em que 10 crianças perceberam que faltavam letras à palavra, acrescentando-as, após a leitura, diferentemente da situação um em que não houve leitura das palavras.

Quanto aos subgrupos por níveis de escrita, observamos que os pré-silábicos foram os que mais variaram a escrita, o que era esperado, pois eles atendiam ao princípio de

<sup>4</sup> Pré-silábicos: PCV e PCS (pré-silábicos com variação / pré-silábico com soim inicial). Silábicos: SQT e SQL (silábico quantitativo e silábico qualitativo). Silábico-alfabético: SAL. Alfabético: ALF.

<sup>5</sup> Situação 1: escrita. Situação 2: escrita e leitura. Situação 3: escrita e leitura apontando com o dedo.

que para escrever coisas diferentes seria preciso diferenciar uma escrita da outra, usando letras e quantidades ou ordens de letras diferentes, conforme os exemplos a seguir:

Os silábicos variaram a escrita de muitas das palavras, atingindo um patamar sempre superior a 50%, havendo uma pequena redução nas situações de leitura (S2 e S3). Os silábico-alfabéticos também variaram bastante a escrita, atingindo de 50% a 56%. Houve, também, algumas crianças que mantiveram a escrita de algumas palavras nas três situações. [Eis alguns](#) exemplos de escritas que variaram:

| SUJEITOS  | PALAVRA  | S1   | S2   | S3    |
|-----------|----------|------|------|-------|
| 104 (SQT) | MARACUJA | ANAS | ACAE | NASA  |
| 108 (SQL) | CAPACETE | AUCE | ALUB | ALCE  |
| 202 (SAL) | CAJU     | KGU  | CTU  | CQAGU |
| 204 (SAL) | JACARÉ   | GCRE | GACL | GCLE  |

Exemplos de escritas que se mantiveram:

| SUJEITOS  | PALAVRA  | S1    | S2    | S3    |
|-----------|----------|-------|-------|-------|
| 109 (SQL) | CAPACETE | CAEI  | CAEI  | CAEI  |
| 209 (SAL) | SACOLA   | CAOCA | CAOCA | CAOCA |

Os alfabéticos, mesmo possuindo uma escrita mais sistematizada, apresentaram uma pequena variação, oscilando mais a notação da palavra *rã*, provavelmente devido à dificuldade de se ortografar o som nasal /ã/. Vejamos os exemplos abaixo:

| SUJEITOS | PALAVRA | S1     | S2    | S3  |
|----------|---------|--------|-------|-----|
| 302      | RÃ      | JOSACA | RI    | RA  |
| 305      |         | RETETI | RENEI | RAO |

| SUJEITOS  | PALAVRA  | S1               | S2      | S3        |
|-----------|----------|------------------|---------|-----------|
| 001(PCV)  | JACARÉ   | CAIOVALUSIWWSLUV | APLSSUN | OLMNLUV   |
| 004 (PCS) | CAPACETE | KUIUIAMI         | KOBC    | KAOBRCWMV |

#### 54.2. Variação da escrita, considerando o número de sílabas.

A variação da grafia de uma palavra, nas três situações, pareceu influenciada pelo número de sílabas da palavra? Os dados que obtivemos, ao buscar responder tal



pergunta, aparecem no Quadro 02. Como em cada subgrupo as 10 crianças escreveram 2 palavras de cada tamanho, o total máximo por célula seria 20 e o total geral para o conjunto de crianças seria 80

Quadro 02 ó Variação da escrita, considerando o número de sílabas.

| NÍVEIS DE ESCRITA   | MONOSSÍLABO |       |       | DISSÍLABO |       |       | TRISSÍLABO |       |       | POLISSÍLABO |       |       |
|---------------------|-------------|-------|-------|-----------|-------|-------|------------|-------|-------|-------------|-------|-------|
|                     | S1/S2       | S1/S3 | S2/S3 | S1/S2     | S1/S3 | S2/S3 | S1/S2      | S1/S3 | S2/S3 | S1/S2       | S1/S3 | S2/S3 |
| Pré-silábico        | 16          | 17    | 18    | 17        | 17    | 17    | 20         | 20    | 19    | 19          | 20    | 19    |
| Silábico            | 17          | 17    | 13    | 14        | 13    | 13    | 13         | 13    | 12    | 18          | 18    | 19    |
| Silábico-alfabético | 10          | 11    | 10    | 12        | 12    | 12    | 13         | 15    | 13    | 18          | 18    | 15    |
| Alfabético          | 5           | 4     | 4     | 1         | 1     | 1     | 4          | 3     | 3     | 3           | 5     | 6     |
| Total               | 48          | 49    | 45    | 44        | 43    | 43    | 50         | 51    | 47    | 58          | 61    | 59    |

Observamos que houve bastante variação nos quatro tamanhos de palavras, com um pouco mais de variação nas palavras polissílabas. Supõe-se que essas palavras causaram mais conflitos nas crianças, justamente pela necessidade de pensar mais sobre suas várias partes. Foi entre as palavras dissílabas que o grau de variação foi um pouco menor.

#### 5.4.3. Variação da escrita, considerando a tonicidade das palavras.

No quadro 03, destacamos a tonicidade das palavras, a fim de verificar se houve ou não influência na forma de notá-las.

Quadro 03 - Variação da escrita, considerando a tonicidade das palavras.

| NÍVEIS DE ESCRITA   | OXITONO<br><i>caju . jacaré - maracujá</i> |       |       | PAROXITONO<br><i>bode . sacola- capacete</i> |       |       |
|---------------------|--------------------------------------------|-------|-------|----------------------------------------------|-------|-------|
|                     | S1/S2                                      | S1/S3 | S2/S3 | S1/S2                                        | S1/S3 | S2/S3 |
| Pré-silábico        | 35                                         | 36    | 35    | 37                                           | 38    | 38    |
| Silábico            | 31                                         | 30    | 26    | 31                                           | 31    | 30    |
| Silábico-alfabético | 22                                         | 22    | 22    | 31                                           | 34    | 28    |
| Alfabético          | 4                                          | 5     | 4     | 10                                           | 8     | 10    |
| Total               | 92                                         | 93    | 87    | 109                                          | 111   | 106   |

De acordo com o quadro 03, verificamos que as palavras paroxítonas pareciam desafiar mais as crianças, com destaque para as situações um-1 e três3, onde houve variação um pouco maior. As palavras que mais causaram variações quanto à tonicidade foram *bode* e *capacete*, em que algumas crianças notavam o último som /i/ com I em algumas situações e em outras notavam convencionalmente, com E, provocando também a artificialização da pronúncia. Vejamos alguns exemplos:

S1  
**Suj. 107:** A M A B P  
 ca pa ce té

S3  
**Suj. 107:** AE A B P  
 ca pa ce tje

#### **54.4. Análise detalhada dos subníveis de escrita revelados pela forma como as crianças notaram as palavras em cada situação.**

Apresentaremos a classificação das 958 palavras escritas pelas crianças, resumida em quadros com totais, em cada subnível de escrita e em cada situação, com uma apresentação mais detalhada dos pré-silábicos. Utilizamos para interpretação, a classificação detalhada dos níveis e subníveis de escrita propostos pela teoria da psicogênese (FERREIRO et al., 1982), empregando o conjunto resumido de categorias de análise desenvolvidas-addotado nas pesquisas de Gomes e Morais (2013) e de Oliveira e Morais (2013). Eis as subcategorias adotadas:

→ Estágio 1- *Pré-silábicos e Silábicos iniciais, subníveis: PPR, PCV, PCS e SIN.*

- **PPR:** *Pré-silábico primitivo:* escritas unigráficas, com pseudoletas, desenhos, letras misturadas com números, letras misturadas com desenhos.
- **PCV:** *Pré-silábico com variação:* escritas com mais de uma letra, sem desenhos ou números, com variação na palavra e entre as palavras.
- **PCS:** *Pré-silábico com som inicial:* escritas idênticas às PCV, mas com a primeira letra com valor sonoro convencional.
- **SIN - Silábico inicial:** escrita com tentativa de ajustes entre partes da palavra e partes faladas, sem que houvesse antecipação do número de letras.
- **SIN\* - Silábico inicial:** escrita com tentativa de ajustes entre partes da palavra e partes faladas, com valor sonoro convencional na primeira letra.

→ Estágio 2- *Silábico. Englobando silábico quantitativo (SQT), com escritas contendo uma letra para cada sílaba pronunciada, sem valor sonoro convencional, e silábico qualitativo (SQL), com escritas contendo uma letra para cada sílaba, com valor sonoro convencional.*

- Estágio 3- *Silábico-alfabético (SAL)*. Escritas que alternam uma letra para cada sílaba oral e uma letra para os fonemas de cada sílaba oral
- Estágio 4- *alfabético (ALF)*: escrita que registra com letras, geralmente com valor sonoro convencional, os fonemas de cada sílaba da palavra.
- OUTROS ó Escritas que não são abordadas pela teoria da psicogênese, [desenvolvidas detectadas na pesquisa mencionada anteriormente em Gomes e Morais \(2013\) e Oliveira e Morais \(2013\)](#). Verificamos que, [em nossa pesquisa](#), 93 palavras foram escritas na categoria ãoutrosõ, sendo as mais frequentes:

1. Escreve a primeira sílaba pertinente, mais outras letras ou sílabas aleatórias.

|                       |                          |                       |
|-----------------------|--------------------------|-----------------------|
| S1                    | S3                       | S1                    |
| <b>Suj. 004</b> BOIAE | <b>Suj. 005</b> JAJAOTJA | <b>Suj. 104</b> SAMUI |
| bode                  | jacaré                   | sacola                |

2. Palavra alfabeticamente escrita agregada a letras não pertinentes.

|                       |                       |                      |
|-----------------------|-----------------------|----------------------|
| S1                    | S2                    | S2                   |
| <b>Suj. 004</b> PALOA | <b>Suj. 205</b> BODID | <b>Suj. 209</b> RAOI |
| pá                    | bode                  | rã                   |

3. Escreve apenas letras pertinentes a uma ou mais sílabas.

|                     |                    |                      |
|---------------------|--------------------|----------------------|
| S2                  | S3                 | S1                   |
| <b>Suj. 007</b> CAI | <b>Suj. 008</b> AU | <b>Suj. 106</b> AEOA |
| capacete            | maracujá           | jacaré               |

4. Escreve a primeira e a última letra pertinente.

|                      |                     |                       |
|----------------------|---------------------|-----------------------|
| S3                   | S3                  | S2                    |
| <b>Suj. 102</b> SATA | <b>Suj.108</b> AEIE | <b>Suj. 201</b> MAEIÁ |
| sacola               | jacaré              | maracujá              |

#### **45.4.1. Variações entre as crianças com escritas predominantemente pré-silábicas.**

Os quadros 04, 05 e 06, a seguir apresentam as variações nas escritas das crianças predominantemente pré-silábicas, classificadas conforme as categorias explicitadas anteriormente, nas três [situações](#).

**[A1] Comentário:** Cadê o quadro da situação 01 ???

| Quadro 04 - Subníveis de escrita na Situação 01 revelados pelas crianças pré-silábicas |     |     |      |        |        |        |          |          |
|----------------------------------------------------------------------------------------|-----|-----|------|--------|--------|--------|----------|----------|
| SUJ.                                                                                   | PÁ  | RÃ  | CAJU | BODE   | JACARÉ | SACOLA | MARACUJÁ | CAPACETE |
| 001                                                                                    | ALF | PCV | PCV  | PCV    | PCV    | PCV    | PCV      | PCV      |
| 002                                                                                    | PCV | PCV | PCV  | PCS    | PCV    | PCV    | PCV      | PCV      |
| 003                                                                                    | PCS | PCV | PCV  | PCV    | PCV    | PCV    | PCS      | PCS      |
| 004                                                                                    | PCV | PCS | PCS  | OUTROS | PCV    | PCS    | PCS      | PCS      |
| 005                                                                                    | PCV | PCV | PCV  | PCV    | OUTROS | PCV    | PCV      | PCV      |
| 006                                                                                    | PCV | PCV | PCV  | PCV    | PCV    | PCV    | PCV      | PCV      |
| 007                                                                                    | ALF | PCV | SQL  | SQL    | PCV    | OUTROS | PCV      | PCV      |
| 008                                                                                    | ALF | ALF | SQL  | SQL    | PCV    | OUTROS | OUTROS   | OUTROS   |
| 009                                                                                    | PCS | PCV | PCS  | PCS    | PCS    | PCV    | PCS      | PCV      |
| 010                                                                                    | PCS | PCV | PCS  | PCS    | PCS    | PCS    | PCS      | PCS      |

| Quadro 06- Subníveis de escrita na Situação 03 revelados pelas crianças pré-silábicas |        |     |      |        |        |        |          |          |
|---------------------------------------------------------------------------------------|--------|-----|------|--------|--------|--------|----------|----------|
| SUJ.                                                                                  | PÁ     | RÃ  | CAJU | BODE   | JACARÉ | SACOLA | MARACUJÁ | CAPACETE |
| 001                                                                                   | ALF    | PCV | PCV  | PCV    | PCV    | OUTROS | PCV      | PCV      |
| 002                                                                                   | PCV    | PCV | PCV  | PCV    | PCV    | PCV    | PCV      | PCV      |
| 003                                                                                   | PCV    | PCV | SIN  | PCV    | SIN    | SIN    | SIN      | SIN      |
| 004                                                                                   | OUTROS | PCV | SIN  | SIN    | PCV    | SIN    | SQT      | PCS      |
| 005                                                                                   | OUTROS | SIN | SIN  | OUTROS | OUTROS | SIN    | SIN      | SIN*     |
| 006                                                                                   | PCV    | PCV | PCV  | SIN    | SIN    | PCV    | PCV      | PCV      |
| 007                                                                                   | OUTROS | PCV | PCS  | PCS    | PCV    | PCS    | PCV      | PCS      |
| 008                                                                                   | ALF    | PCS | SQL  | SQL    | PCV    | PCV    | OUTROS   | OUTROS   |
| 009                                                                                   | PCS    | PCV | PCS  | SQL    | PCS    | PCS    | PCS      | PCV      |
| 010                                                                                   | PCS    | PCV | PCS  | SQL    | PCS    | PCS    | PCS      | PCV      |

#### 45.4.2. Síntese dos subníveis de escrita.

| Quadro 05 - Subníveis de escrita na Situação 02 revelados pelas crianças pré-silábicas |     |     |      |        |        |        |          |          |
|----------------------------------------------------------------------------------------|-----|-----|------|--------|--------|--------|----------|----------|
| SUJ.                                                                                   | PÁ  | RÃ  | CAJU | BODE   | JACARÉ | SACOLA | MARACUJÁ | CAPACETE |
| 001                                                                                    | ALF | PCV | PCV  | PCV    | PCV    | PCV    | PCV      | PCV      |
| 002                                                                                    | PCV | PCV | PCV  | PCS    | PCV    | PCV    | PCV      | PCV      |
| 003                                                                                    | PCV | PCV | PCS  | PCV    | PCV    | PCS    | PCV      | PCS      |
| 004                                                                                    | PCV | PCV | PCS  | PCV    | PCV    | PCS    | PCS      | PCS      |
| 005                                                                                    | PCV | PCV | PCV  | OUTROS | OUTROS | PCV    | PCV      | PCS      |
| 006                                                                                    | PCV | PCV | PCV  | PCV    | PCV    | PCV    | PCV      | PCV      |
| 007                                                                                    | ALF | PCV | PCS  | PCS    | PCV    | PCV    | PCS      | OUTROS   |
| 008                                                                                    | ALF | PCV | SQL  | SQL    | PCV    | OUTROS | OUTROS   | OUTROS   |
| 009                                                                                    | PCS | PCV | PCS  | SQL    | PCV    | PCS    | PCS      | PCS      |
| 010                                                                                    | PCS | PCV | PCS  | PCS    | PCS    | PCS    | PCS      | PCS      |

O bserva -se, nos quadro s acima, que as crianças escreveram oscilando entre vários níveis, desde pré-silábicos com variação até a categoria ðoutrosõ, nas três situações de escrita. Outro dado importante é que na S3, várias dessas escritas emergiram ðmigraramõ para o nível silábico inicial, fato que,

| <b>Quadro 08 - Síntese dos subníveis de escrita revelados pelas crianças pré-silábicas</b> |           |           |           |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|-----------|-----------|
| <b>SUBNIVEIS</b>                                                                           | <b>S1</b> | <b>S2</b> | <b>S3</b> |
| PPR                                                                                        | 0         | 0         | 0         |
| PCV                                                                                        | 45        | 44        | 32        |
| PCS                                                                                        | 21        | 24        | 12        |
| SIN                                                                                        | 0         | 0         | 15        |
| SIN*                                                                                       | 0         | 0         | 8         |
| SQT                                                                                        | 0         | 0         | 1         |
| SQL                                                                                        | 4         | 3         | 3         |
| SAL                                                                                        | 0         | 0         | 0         |
| ALF                                                                                        | 4         | 3         | 2         |
| OUTROS                                                                                     | 6         | 6         | 7         |
| TOTAL                                                                                      | 80        | 80        | 80        |

provavelmente, deve estar associado à leitura apontando com o dedinho. O quadro 08, abaixo, sintetiza as oscilações agora comentadas. Verifica-se redução do subnível PCV e aumento dos subníveis SIN e SIN\*, na situação de leitura apontada, nenhuma escrita de tipo SAL, e quantidades aproximadas nos demais subníveis e na categoria outros.

Os quadros 09, 10 e 11, a seguir, apresentam o total de variação de subníveis de escrita em cada situação, dos silábicos aos alfabéticos, com um total de 80 palavras notadas pelas crianças de cada subgrupo em cada situação.

**Quadro 10 - Síntese dos subníveis de escrita revelados pelas crianças silábico-alfabéticas**

| SUBNÍVEIS | S1 | S2 | S3 |
|-----------|----|----|----|
| PPR       | 0  | 0  | 0  |
| PCV       | 3  | 2  | 2  |
| PCS       | 4  | 5  | 3  |
| SIN       | 0  | 0  | 0  |
| SIN*      | 0  | 0  | 1  |
| SQT       | 0  | 0  | 0  |

Observa-se redução do subnível PCV na situação de leitura apontando, maior proporção de SQL nas três situações, em comparação a SQT, e pequena redução da

**Quadro 09 - Síntese dos subníveis de escrita na revelados pelas crianças silábicas**

| SUBNÍVEIS | S1 | S2 | S3 |
|-----------|----|----|----|
| PPR       | 0  | 0  | 0  |
| PCV       | 15 | 16 | 5  |
| PCS       | 8  | 6  | 6  |
| SIN       | 0  | 0  | 3  |
| SIN*      | 0  | 0  | 2  |
| SQT       | 14 | 12 | 16 |
| SQL       | 27 | 27 | 27 |
| SAL       | 0  | 1  | 4  |
| ALF       | 2  | 7  | 8  |
| OUTROS    | 14 | 11 | 9  |
| TOTAL     | 80 | 80 | 80 |

categoria õoutrosõ nas situações de leitura, principalmente na S3.

|        |    |    |    |
|--------|----|----|----|
| SQL    | 1  | 1  | 2  |
| SAL    | 34 | 32 | 28 |
| ALF    | 29 | 33 | 27 |
| OUTROS | 9  | 7  | 17 |
| TOTAL  | 80 | 80 | 80 |

Verifica-se baixa frequência de escritas pré-silábicas e silábicas, quantidades aproximadas de SAL e ALF, e aumento da categoria ãoutrosõ, na situação de leitura apontada.

| <b>Quadro 11 - Síntese dos subníveis de escrita revelados pelas crianças alfabéticas</b> |           |           |           |
|------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|-----------|-----------|
| <b>SUBNÍVEIS</b>                                                                         | <b>S1</b> | <b>S2</b> | <b>S3</b> |
| PPR                                                                                      | 0         | 0         | 0         |
| PCV                                                                                      | 0         | 0         | 0         |
| PCS                                                                                      | 0         | 0         | 0         |
| SIN                                                                                      | 0         | 0         | 0         |
| SIN*                                                                                     | 0         | 0         | 0         |
| SQT                                                                                      | 0         | 0         | 0         |
| SQL                                                                                      | 0         | 0         | 0         |
| SAL                                                                                      | 0         | 0         | 0         |
| ALF                                                                                      | 76        | 75        | 80        |
| OUTROS                                                                                   | 4         | 3         | 0         |
| TOTAL                                                                                    | 80        | 78*       | 80        |

Obs  
erv  
a-se  
pre  
do  
mín

io de escritas alfabéticas, com a presença de algumas escritas ãoutrosõ, exceto na situação de leitura apontada.

## **56. Condutas de leitura e escrita observadas nas três situações**

### **56.1. Tentativas de ajuste entre o oral e o escrito nas situações de leitura sem apontar e leitura apontando (S2/S3).**

Buscamos analisar a frequência de tentativa de ajuste entre o oral e o escrito, comparando as situações de leitura sem apontar e leitura apontando com o dedo, e entre os níveis de escrita, conforme o quadro 12, a seguir:

Quadro 12- Tentativa de ajuste entre o oral e o escrito, considerando o número de sílabas.

| NÍVEIS DE ESCRITA    | S2 | S3  |
|----------------------|----|-----|
| Pré- silábicos       | 0  | 25  |
| Silábicos            | 1  | 40  |
| Silábico-alfabéticos | 12 | 33  |
| Alfabéticos          | 1  | 41  |
| Total                | 14 | 139 |

Verificamos que praticamente não houve tentativa de ajustes na situação de leitura sem apontar, com exceção dos silábico-alfabéticos, que apresentaram mais tentativas do tipo nessa situação, apontando a escrita mesmo na ausência da indicação de apontar, apresentando, em grau bem maior, a mesma tentativa de ajuste na situação três.

Exemplos de escritas silábico-alfabéticas na situação de leitura sem apontar:

**Suj. 203:** J A C A E  
ja ca ré

**Suj. 207:** B D E  
bo dé

Em contrapartida, observamos frequência considerável de tentativa de ajuste entre o oral e o escrito na situação de leitura apontando, em todos os níveis, inclusive nos alfabéticos, sendo ainda maior quando comparados aos pré-silábicos e silábico-alfabéticos, o que nos parece interessante, por serem escritas já sistematizadas e nas quais não haveria necessidade de estabelecer relação, nos permitindo supor que estivessem apenas reproduzindo um hábito escolar (requerido, aqui, pelo pesquisador), ao apontar a escrita. Os silábicos (quantitativos e qualitativos), assim como os alfabéticos, também apresentaram um maior aumento nos ajustes entre partes orais e partes escritas, em suas escritas da situação 3, em comparação aos outros dois níveis, se diferenciando dos pré-silábicos, por conseguirem, obviamente, antecipar com mais frequência as partes orais e escritas, no momento de fazer a relação.

Exemplos de escritas silábicas e alfabética na situação de leitura apontada:

**Suj. 109** (SQL): A A O A  
ma ra co já

**Suj. 103** (SQT): E E N  
sa co la

**Suj. 307** (ALF): BO DI  
bo di

Os pré-silábicos foram os que menos apresentaram tentativas de ajuste na situação de leitura apontando, mesmo estando todos eles em subestágios mais evoluídos



desse nível, com diferenciações quantitativas e qualitativas em suas escritas. Encontramos, inclusive, palavras notadas com som convencional na primeira letra da palavra e crianças sem dificuldades de realizar a segmentação silábica em nível oral, sendo, de acordo com a teoria da psicogênese, os mais aptos a buscar correspondência (FERREIRO, 2008).

No entanto, como já visto em seção anterior, foram eles que apresentaram maior mudança de nível de escrita nessa situação, passando alguns, do nível pré-silábico com variação e com som inicial, nas situações 1 e 2, a silábico inicial, por buscarem fazer a correspondência termo a termo, entre segmentos sonoros e gráficos, após a indicação de ler apontando. Houve algumas variações nessa tentativa de correspondência, indo da correspondência não estrita, apontando-se apenas para algumas letras ou pedaços da palavra, à estrita, dando-se conta de todos os segmentos gráficos, conforme os exemplos abaixo:

Correspondência não estrita:

**Suj. 005** (PCV): JATKAKJS  
ca ju

**Suj. 010** (PCS): AUVDUIV  
sa co la

Correspondência estrita:

**Suj. 003** (PCV): VOOT NE  
sa cola

**Suj. 003** (PCV) A EO TU  
ca pa cete

## 65.2. Tentativas de ajuste entre o oral e o escrito, considerando o número de sílabas.

Objetivamos verificar a influência do número de sílabas na tentativa de ajuste, em cada situação, conforme quadro 13, a seguir:

Quadro 13- Tentativa de ajuste entre o oral e o escrito, considerando o número de sílabas.

| NÍVEIS DE ESCRITA   | MONOSSILABO |    | DISSILABO |    | TRISSILABO |    | POLISSILABO |    |
|---------------------|-------------|----|-----------|----|------------|----|-------------|----|
|                     | S2          | S3 | S2        | S3 | S2         | S3 | S2          | S3 |
| Pré-silábico        | 0           | 1  | 0         | 8  | 0          | 9  | 0           | 7  |
| Silábico            | 0           | 0  | 0         | 12 | 1          | 14 | 0           | 14 |
| Silábico-alfabético | 0           | 1  | 2         | 12 | 5          | 10 | 5           | 10 |
| Alfabético          | 0           | 0  | 0         | 10 | 0          | 15 | 1           | 16 |
| Total               | 0           | 2  | 2         | 42 | 6          | 48 | 6           | 47 |



|                     |    |    |
|---------------------|----|----|
| Silábico alfabético | 20 | 7  |
| Alfabético          | 12 | 1  |
| Total               | 65 | 15 |

Com base no quadro acima, verificamos que o ato de silabar sem apontar foi bem mais frequente na situação de leitura sem apontar (S2), ocorrendo um pouco mais nos níveis silábico e silábico-alfabético, e um pouco menos nos alfabéticos. Ocorrendo de modo espontâneo e sem nenhuma indicação, com um assinalamento global da escrita, tal conduta é considerada pela teoria da psicogênese da escrita (Ferreiro, 1979) uma simples omissão da forma do ato de leitura, independente das características objetivas do texto. Isto seria distinto do que ocorreu na situação 3, em que as crianças, além de silabar, estabeleceram relação entre a silabação oral e partes da escrita, provavelmente ocasionada pela indicação de apontar, exceto os poucos casos observados nos pré-silábicos e nos silábico-alfabéticos, em que as crianças, mesmo com a indicação de apontar, realizaram apenas a silabação, mas sem indicar relação com a escrita. De acordo com Ferreiro (2008, p. 93) o fato de a criança saber recortar bem as sílabas em nível oral, não significaria que possa aplicar imediatamente esse saber fazer oral à escrita (se referindo às crianças inseridas nos níveis iniciais). Se isto se aplica aos sujeitos pré-silábicos, que dizer dos silábico-alfabéticos, que já teriam avançado tanto na fonetização da escrita?

Apresentamos, abaixo, alguns exemplos de escritas silabadas, mas sem indicação de relação com a escrita:

**Suj. 101** (SQT): J C A J A  
ja ca ré

**Suj. 101** (SQ): J O A  
sa co la

Chamamos a atenção que, nesses dois casos, mesmo as crianças tendo sido identificadas como silábicas sem predomínio de uso de letras com valor sonoro, nas palavras em pauta, sim, usaram, sem perfeição, várias das letras adequadas para escrever convencionalmente as sílabas de *sacola* e *jacaré*.

#### **67.1. Análise das condutas de Silabar sem apontar, considerando o número de sílabas.**

A partir do quadro 15, abaixo, observamos a influência do número de sílabas sobre a conduta de silabar sem apontar.

Quadro 15- Frequência de condutas de ler silabando sem apontar conforme o número de sílabas

| NÍVEIS DE ESCRITA   | MONOSSÍLABO |    | DISSÍLABO |    | TRISSÍLABO |    | POLISSÍLABO |    |
|---------------------|-------------|----|-----------|----|------------|----|-------------|----|
|                     | S2          | S3 | S2        | S3 | S2         | S3 | S2          | S3 |
| Pré-silábico        | 0           | 0  | 5         | 1  | 4          | 2  | 5           | 3  |
| Silábico            | 0           | 0  | 5         | 1  | 7          | 0  | 7           | 0  |
| Silábico-alfabético | 0           | 0  | 7         | 1  | 7          | 3  | 6           | 3  |
| Alfabético          | 0           | 0  | 3         | 1  | 4          | 0  | 5           | 0  |
| Total               | 0           | 0  | 20        | 4  | 22         | 5  | 23          | 6  |

Não verificamos diferença expressiva entre os níveis de escrita, com totais aproximados nas estruturas silábicas, ocorrendo a silabação dos dissílabos aos polissílabos.

#### **67.2. Análise das condutas de Silabar sem apontar, por subgrupo de nível de hipótese, considerando a tonicidade.**

O quadro 16, a seguir, apresenta a influência da tonicidade sobre a conduta de silabar sem apontar.

Quadro 16- Frequência de condutas e ler silabando sem apontar em S2 e S3 conforme tonicidade.

| NÍVEIS DE ESCRITA   | OXÍTONO |    | PAROXÍTONO |    |
|---------------------|---------|----|------------|----|
|                     | S2      | S3 | S2         | S3 |
| Pré-silábico        | 6       | 3  | 8          | 3  |
| Silábico            | 7       | 0  | 12         | 1  |
| Silábico-alfabético | 11      | 2  | 9          | 5  |
| Alfabético          | 7       | 0  | 5          | 1  |
| Total               | 31      | 5  | 34         | 10 |

Observamos que houve maior incidência do ato de silabar na situação de leitura sem apontar, nos oxítonos e paroxítonos, ocorrendo apenas um pouco mais na situação de leitura apontando nos polissílabos paroxítonos.

#### **78. Formas de leitura**

Finalizamos nossas análises, buscando verificar, a partir dos quadros 17 e 18, a seguir, a frequência de leitura global e silabada, nas duas situações de escrita e leitura, e entre as estruturas palavras com diferentes quantidades de sílabas silábicas:

**[A2] Comentário:** Falta botar os títulos dos quadros 17 e 18

| Leitura global      | MONOSSÍLABO |    |    |    | DISSÍLABO |    |      |    | TRISSÍLABO |    |        |    | POLISSÍLABO |    |          |    |
|---------------------|-------------|----|----|----|-----------|----|------|----|------------|----|--------|----|-------------|----|----------|----|
|                     | PÁ          |    | RÁ |    | CAJU      |    | BODE |    | JACARÉ     |    | SACOLA |    | MARACUJÁ    |    | CAPACETE |    |
|                     | S2          | S3 | S2 | S3 | S2        | S3 | S2   | S3 | S2         | S3 | S2     | S3 | S2          | S3 | S2       | S3 |
| Pré-silábico        | 10          | 10 | 10 | 9  | 8         | 4  | 7    | 5  | 8          | 6  | 8      | 4  | 8           | 5  | 7        | 5  |
| Silábico            | 10          | 10 | 10 | 10 | 7         | 4  | 7    | 3  | 7          | 3  | 4      | 3  | 7           | 3  | 5        | 3  |
| Silábico-alfabético | 10          | 10 | 10 | 9  | 6         | 4  | 7    | 3  | 5          | 3  | 5      | 3  | 5           | 4  | 6        | 3  |
| Alfabético          | 10          | 10 | 10 | 10 | 9         | 4  | 7    | 3  | 7          | 3  | 8      | 2  | 7           | 1  | 7        | 2  |
| Total               | 40          | 40 | 40 | 38 | 30        | 16 | 28*  | 14 | 27         | 15 | 25*    | 12 | 27          | 13 | 25       | 13 |

| Leitura silabada    | MONOSSÍLABO |    |    |    | DISSÍLABO |    |      |    | TRISSÍLABO |    |        |    | POLISSÍLABO |    |          |    |
|---------------------|-------------|----|----|----|-----------|----|------|----|------------|----|--------|----|-------------|----|----------|----|
|                     | PÁ          |    | RÁ |    | CAJU      |    | BODE |    | JACARÉ     |    | SACOLA |    | MARACUJÁ    |    | CAPACETE |    |
|                     | S2          | S3 | S2 | S3 | S2        | S3 | S2   | S3 | S2         | S3 | S2     | S3 | S2          | S3 | S2       | S3 |
| Pré-silábico        | 0           | 0  | 0  | 1  | 2         | 6  | 3    | 5  | 2          | 4  | 2      | 6  | 2           | 5  | 3        | 5  |
| Silábico            | 0           | 0  | 0  | 0  | 3         | 6  | 3    | 7  | 3          | 7  | 6      | 7  | 3           | 7  | 5        | 7  |
| Silábico-alfabético | 0           | 0  | 0  | 1  | 4         | 6  | 3    | 7  | 5          | 7  | 5      | 7  | 5           | 6  | 4        | 7  |
| Alfabético          | 0           | 0  | 0  | 0  | 1         | 6  | 2    | 7  | 3          | 7  | 1      | 8  | 3           | 9  | 3        | 8  |
| Total               | 0           | 0  | 0  | 2  | 10        | 24 | 11*  | 26 | 13         | 25 | 14*    | 28 | 13          | 27 | 15       | 27 |

Os quadros acima demonstram uma frequência maior de leitura global em comparação a leitura silabada na situação de leitura sem apontar, nos quatro níveis de escrita e nas quatro estruturas silábicas categorias de quantidade de sílabas, havendo casos de leitura global com assinalamento global da escrita, conforme os exemplos abaixo:

**Suj. 002** (PCV): FZSVUTP  
bodi

**Suj. 206** (SAL): KAGU  
caju

Houve também casos de leitura silabada com assinalamento global da escrita, sem tentativa de correspondência, de acordo com os exemplos abaixo:

**Suj. 006** (PCV): LMSRAIEMS  
ca-ju

**Suj. 201** (SAL): POITE  
bo-dé

Sobre tais modos de leitura, descritos e exemplificados acima, Ferreira (1979, p.96) ressalta que são duas ações diferentes: ler o texto globalmente - ainda que essa leitura seja silabada - e outra, indicar a localização do que se leu. Embora tenha se referido aos níveis iniciais, percebemos a ocorrência da leitura silabada sem assinalamento da escrita nas crianças em níveis mais avançados de escrita, com maior incidência de leitura silabada na situação de leitura apontando (S3), ocasionada, provavelmente, pela indicação de apontar à escrita, que nos leva a considerar que tal indicação pode induzir a criança a silabar.

Houve casos, de algumas crianças que acrescentaram letras a-à escrita, após a leitura das palavras, demonstrando, assim, a importância da leitura para reflexão sobre a escrita, possibilitando a percepção de que faltavam letras, contribuindo, assim, para a reescrita das palavras, conforme os exemplos:

(S3) **Suj.002** (PCS) OIOUVZZQHIJ  
bodi

(-*Esqueci, aqui é com O também*). Acrescentou a letra O no início da palavra, após a leitura).

(S3) **Suj.006** (SIN) MLAKSARMK MSARMSARKI  
bo di

(Demorou um pouco a ler. Disse inicialmente o nome das letras até o fim, acrescentando a letra I. Foi solicitado que lesse a palavra, leu bo - di).

(S3) **Suj. 109** (SQL) A O A                      A A O A  
ma ra cu                                      ma ra co já

(-*Aí meu Deus do céu, eu erreio! ó Eu vou fazer dois Aö*). Inseriu a segunda letra A, após a leitura e releu a palavra).

(S2) **Suj. 202** (SAL) CA QO TA                      (Acrescentou a sílaba TA, no decorrer da leitura).  
sa co la

(S2) **Suj. 203** (SAL) JAE                                      JA CA E  
já ca ré

(-*Jacaré. Falta o CA ainda*). Reescreveu a palavra e leu).

### Considerações finais

Nossos resultados evidenciaram variação bastante significativa nas três situações analisadas, nas escritas tanto dos pré-silábicos e silábicos, como também dos silábico-

alfabéticos, provocada pelas oscilações em suas escritas, principalmente nas situações 1 e 3, pelo fato de algumas crianças estarem mais atentas à escrita na situação 3, inclusive percebendo que faltavam letras em suas notações. Os alfabéticos, por possuírem uma escrita mais sistematizada, foram os que menos apresentaram oscilações, variando mais na escrita do monossílabo *rã*, proavelmente devido à dificuldade de grafar o som nasal em pauta. As palavras polissílabas foram as que mais provocaram oscilações na forma de escrever, certamente devido à maior quantidade de sílabas. Com relação à tonicidade, verificamos que as palavras paroxítonas provocaram variação ~~um pouco~~ maior, sendo *bode* e *capacete* as que mais causaram variação quanto à tonicidade e maior artificialização da pronúncia.

Na classificação das 958 palavras notadas pelas crianças, verificamos grande variação de subníveis de escrita, exceto nos alfabéticos, corroborando com os estudos de Gomes e Morais (2013) e Oliveira e Morais (2013), que também evidenciaram tal variação em suas pesquisas, demonstrando que os aprendizes não se pautam em apenas uma hipótese de escrita, ao notarem palavras diferentes. Destacamos a mudança de subnível de alguns pré-silábicos, que passaram ao subnível SIN e SIN\* (silábico inicial e silábico inicial com som convencional na primeira letra), na situação de leitura apontando (S3). Também verificamos a presença de algumas escritas de tipo *õoutrosô* em todos os níveis, escritas estas abordadas e categorizadas nas pesquisas acima citadas.

Com relação à tentativa de ajustes entre o oral e o escrito, verificamos que ela foi bem mais frequente na situação de leitura apontando com o dedo (S3), inclusive nas crianças com níveis de escrita mais avançados. Isto provocou uma diferença mais significativa em alguns pré-silábicos, pelo fato de buscarem relação entre partes orais e escritas, após a indicação de apontar, não acontecendo o mesmo na situação de apenas leitura. Tais crianças passaram ao nível silábico inicial, que, de acordo com a teoria, se caracteriza pelo início da fonetização da escrita, quando a criança começa a buscar relação entre o que se escreve e os aspectos sonoros da fala (FERREIRO, 2008), compreendendo que as diferenças nas representações escritas têm relação com as diferenças na pauta sonora das palavras, e que as partes da palavra pronunciada correspondem às partes da palavra escrita (FERREIRO et al, 1982).

No entanto, nossos resultados nos levam a supor que o fato de pedir para apontar a escrita produzida, no momento da leitura, pode induzir a criança a segmentar partes da fala ~~e partes da escrita~~, sem ainda não estar buscando ~~tal~~ relação com a escrita. Isto é, a

criança não estaria, ainda, necessariamente, no período de fonetização da escrita, descrito pela teoria, podendo, assim, a solicitação de ler apontando influenciar no diagnóstico do nível de escrita. Reconhecemos a importância da leitura para o diagnóstico, principalmente nas crianças inseridas nos níveis iniciais de escrita, concordando com a teoria (Ferreiro, 2008), no entendimento de que escrita não é apenas as marcas gráficas, mas também a interpretação dessas marcas gráficas por quem as produz, a qual é feita, inclusive, por meio da leitura.

Quanto às tentativas de ajuste, considerando o número de sílabas, verificamos que ela ocorreu com mais frequência na situação 3, nas palavras trissílabas e polissílabas, e que não houve efeito expressivo da tonicidade nas situações. Com relação à conduta de silabar sem apontar, observamos que foi bem mais frequente na situação 2, ocorrendo, de modo espontâneo, sem nenhuma indicação ou influência, em todos os níveis, com um pouco mais de frequência nos silábicos e silábico-alfabéticos. Não verificamos diferença expressiva em função da quantidade de sílabas.

Nas análises das formas de leitura, ~~verificamos~~ vimos que a leitura global ocorreu com quantidade maior na situação 2, porque, embora tenham silabado mais nessa situação, não estabeleceram relação com a escrita, enquanto que a leitura silabada foi mais frequente na situação 3, ocasionada pela indicação de apontar. Isto nos leva a concluir que tal indicação, além de levar a uma maior tentativa de ajuste entre o oral e o escrito, também pode induzir à silabação, que, de acordo com a teoria, pode indicar apenas um ato de leitura. Pudemos perceber também, que ~~assim-a~~ escrita seguida da leitura, bem como a ação de apontar a escrita no momento da leitura, podem ser consideradas ~~uma~~ estratégias didáticas ~~pedagógica~~ importantes, para auxiliar os alunos a refletir na busca da relação entre partes orais e partes escritas da palavra, como também possibilitar uma maior atenção à escrita, proporcionando, assim, a revisão, reescrita e releitura da palavra.

### Referências Bibliográficas

FERREIRO, Emilia. A escrita... antes das letras. In: SINCLAIR, Hermine. **A produção de notações na criança: linguagem, número, ritmos e melodias**. São Paulo: Cortez, 1990. cap. 1. Disponível em: <veracruz.edu.br/doc/bibliografia\_pos\_alfabetizacao\_2012-1.pdf> Acesso em 28 jul. 2013.



\_\_\_\_\_. **A representação da linguagem e o processo de alfabetização.** Tradução de Horácio Gonzales, cad. pesq., São Paulo (52): 7-17, FEV. 1985. Disponível em: <[www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/679.pdf](http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/679.pdf)> Acesso em 03 jul. 2013.

\_\_\_\_\_. *et al* . Evolución dela escritura durante el primer año escolar. In: **ñAnálisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje escolar de la lectura y la escrituraö.** Mexico, n. 2, p. 7-131, 1982.

\_\_\_\_\_. **Com todas as letras.** 15. ed. Venezuela: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_.TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artmed, 1985.

FILHO, José Camilo dos Santos. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: FILHO, José Camilo dos Santos; GAMBOA, Silvio Sánchez (Orgs). **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2001, cap. 1, p.13-59.

GOMES, Maria Cristina; MORAIS, Artur Gomes. **Psicogênese da escrita sob exame: reanálise do percurso evolutivo vivido por crianças desde a hipótese pré-silábica ao domínio da escrita alfabética.** Relatório de pesquisa. PROPESQ/ CNPq. Recife: 2013, p. 1-19.

LEITE, Tânia Rios; MORAIS, Artur Gomes. **Alfabetização: Evolução de habilidades cognitivas envolvidas na aprendizagem do sistema de escrita alfabética e sua relação com a concepção e prática dos professores.** Tese de doutorado ó Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2011.

LIMA, Claudete; AZEVEDO, Silvia de Sousa; MORAIS, Artur Gomes de. **Relação entre a compreensão da escrita alfabética e o conhecimento das letras entre alfabetizando adultos.** Recife, p.1-31, 2008. Disponível em: <[www.ufpe.br/.../relao%20entre%20a%20compreenso%20da%20escrita%20](http://www.ufpe.br/.../relao%20entre%20a%20compreenso%20da%20escrita%20)> Acesso em: 30 jul. 2013.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética.** São Paulo: Melhoramentos, 2012.

OLIVEIRA, Eliane Lemos de; MORAIS, Artur Gomes. **Psicogênese da escrita sob exame: efeitos de diferentes formas de avaliação sobre os conhecimentos que as crianças revelam a respeito da escrita alfabética.** Relatório de pesquisa. PROPESQ/ CNPq. Recife: 2013, p. 1-19.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., 2003, Poços de Caldas. Anais eletrônicos. Poços de Caldas: ANPEd, 2003. Disponível em:

<<http://www.anped.org.br/reunioes/26/outrotextos/se-magdasoares.doc>>. Acesso em: 03 jul. 2013.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em Educação** - a observação. Brasília: Liber Livro, 2003. cap. 2, p.71-105.