

**Estratégias linguísticas de crianças alfabetizadas para produção de palavras escritas**

**Linguistic strategies to Children alphabetized to produce writing words**

Maria Elisabete Viana da Silva<sup>1</sup>  
Wilson Júnior de Araújo Carvalho<sup>2</sup>

**Resumo**

Este artigo tem como objetivo analisar as diferentes estratégias linguísticas utilizadas por crianças alfabetizadas para produzirem palavras. O embasamento teórico para as reflexões ora expostas apoia-se em estudos linguísticos e psicolinguísticos que tratam sobre os estágios/fases linguísticos de escrita infantil (MOREIRA, 2009) e sobre os níveis/hipóteses psicogenéticas de desenvolvimento da escrita (FERREIRO, TEBEROSKY, 1985). Para a coletarmos os dados, aplicamos um teste de escrita em quatro momentos distintos ao longo de um ano letivo, em uma escola pública do município de Fortaleza, com crianças da classe de alfabetização. Os resultados apontam que as crianças podem utilizar mais de uma estratégia linguística para produzirem palavras escritas.

**Palavras-chave:** ortografia. modelo de escrita. processo de produção.

**Abstract**

This work has as its main objective analyze the different linguistic strategies used by the students to produce words. The theoretical basis utilized in order to support the reflection brought by this paper is found in linguistic and psycholinguistic studies which explore the linguistic estages/phases of child writing (MOREIRA, 2009) and the psychogenetic levels/hypothesis of writing development (FERRERO, TEBEROSKY, 1985). To collect the data, it was conducted a writing test in four different moments during the school year, in a public school in the city of Fortaleza, on children on the first grade (alphabetization). The results attained show that the kids could utilize more than one linguistic strategy to produce written words.

**Keywords:** orthography. writing pattern. process of production.

**Introdução**

Enquanto sujeitos sociais, as crianças manipulam sua língua nos contextos em que se inserem, sendo comum chegarem ao ambiente escolar com um rico repertório linguístico oral e gráfico. Assim considerando, desde muito pequenas, as crianças elaboram estratégias linguísticas próprias sobre a escrita das palavras do sistema alfabético, partindo de invenções gráficas elementares até a produção de palavras baseadas na norma ortográfica.

---

<sup>1</sup> Professora alfabetizadora, pedagoga, especialista em Semiótica Aplicada à Literatura e Áreas Afins, mestre e doutoranda em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE).

<sup>2</sup> Fonoaudiólogo (UNIFOR), Mestre em Linguística e Ensino da Língua Portuguesa (UFC), Doutor em Letras (UFBA), Pós-doutorado em Estudos Linguísticos (UFMG), Professor Associado do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da UECE.

Conforme literatura relacionada à aprendizagem da leitura e da escrita em momentos iniciais da escolarização (SMOLKA, 2012; AZENHA, 2008; SOARES, 2008, 2003; GROSSI, 1990; FERREIRO; TEBEROSKY, 1985), a emergência da leitura e da escrita se dá concomitantemente amparada em práticas de letramento<sup>3</sup>, apesar de serem processos distintos.

Com objetivo de investigar sobre este assunto, muitas pesquisas já foram realizadas no Brasil. Um estudo de notável relevância foi o de Grossi (2000), que investigou, através do Grupo de Estudos em Educação Metodologia de Pesquisa e Ação (GEEMPA), o desenvolvimento da leitura e da escrita em crianças. Para realizar tal investigação, a autora amparou-se no aporte teórico da psicogênese da língua escrita (FERREIRO, TEBEROSKY, 1985)

Nessa pesquisa, Grossi (2000) catalogou os níveis de escrita infantil e identificou as hipóteses de escrita que permeiam esses níveis, atribuindo-lhes uma nomenclatura em consonância com as hipóteses sugeridas por Ferreiro e Teberosky (1985), a saber, *pré-silábico*, *silábico*, *silábico-alfabético* e *alfabético*, além de sugerir atividades didáticas específicas para cada um destes níveis.

Outros estudos foram publicados nessa perspectiva teórica, como os de Abaurre (2006), Cagliari (1996), Kato (1999), Soares (2003, 2008), os quais não tiveram tanta repercussão no meio pedagógico quanto à *Didática da Alfabetização*, de Grossi (1999), e à *Psicogênese da Língua Escrita*, de Ferreiro e Teberosky (1985).

Além dessas pesquisas, Moreira (2009) também abordou os estágios de aprendizagem da escrita pelas crianças, demonstrando que elas passam por um conjunto de etapas cíclicas de relações grafofônicas antes de alcançarem a escrita ortográfica. Neste mesmo estudo, essa autora atribui o conceito de escritura para o ato de escrever de forma a contrapô-lo com o conceito relacionado ao ato de ler, além de categorizar em estágios/fases os períodos em que os aprendizes desenvolvem suas estratégias de escrituras e de atribuir uma terminologia linguística com características próprias relacionadas a cada um dos estágios (icônico, grafemático, fonográfico e ortográfico).

---

<sup>3</sup>Trata-se de um processo que tem início quando a criança começa a conviver com diferentes manifestações da escrita na sociedade (placas, rótulos, embalagens comerciais, revistas etc.) e se propaga por toda a vida, com crescente possibilidade de participação nas práticas sociais que envolvem a língua escrita [...] (BRASIL, 2008).

Por outro lado, a pesquisadora lança alguns questionamentos sobre as ausências de explicações por parte da *Psicogênese da Língua Escrita* acerca dos fenômenos os quais podem ocorrer quando as crianças se deparam com a escrita ortográfica, como também discorda do período em que aquelas dizem se instaurar o conflito ortográfico.

Neste artigo, embasados em Moreira (2009), analisamos as diferentes estratégias linguísticas utilizadas pelos alfabetizandos para produzirem palavras escritas. Com isso, objetivamos comprovar que a escrita infantil para palavras se desenvolve progressiva e ciclicamente e não progressiva e hierarquicamente como sugerem os estudos psicogenéticos, além de averiguar quais fatores interferem nessa produção.

Para melhor situar o nosso leitor, além desta introdução, discutimos, em seguida, referencial teórico, metodologia empregada, resultados e análises e, finalmente, as conclusões.

### Referencial teórico

A relação entre os níveis psicogenéticos para aprendizagem da língua escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985) com os estágios de escritura infantil (MOREIRA, 2009) é um ponto relevante para a compreensão de como as crianças elaboram estratégias para escrever palavras em um sistema de escrita de base alfabética.

A discussão dessa relação se faz necessária pelo fato de que, nas escolas públicas que temos conhecimento, em geral, é adotado o paradigma psicogenético como o único vigente para entender como as crianças aprendem a tecnologia da escrita. Assim sendo, a crença no viés de base construtivista já foi tão arraigada que, em alguns momentos, espalhou-se pelo meio pedagógico interpretações equivocadas de que os sujeitos devem construir sozinhos suas aprendizagens dispensando-se a mediação de um adulto experiente, neste caso o professor. (BATISTA, BREGUNCI, CASTANHEIRA, FRADE, 2008)

Primeiramente, Ferreiro e Teberosky (1985) apontam cinco *níveis* de desenvolvimento da escrita, os quais estão permeados por *hipóteses* sobre a concepção infantil acerca do entendimento do sistema alfabético, que Grossi (1999), mais tarde, vai nomeá-los de acordo com as hipóteses sugeridas na psicogênese. Moreira (2009), por sua vez, defende a existência de *estágios* seguidos por *fases* e *sub-fases*.

Notadamente, baseados em nossa experiência com crianças alfabetizandas, afirmamos que as duas pesquisas estão em conformidade com o desenvolvimento da escrita infantil,

entretanto, entendemos melhor essa relação quando relacionamos as características de cada uma delas.

A correspondência entre o estudo realizado por Ferreiro e Teberosky (1999) e o de Moreira (2009) revela pontos comuns acerca de como as crianças pensam e elaboram estrategicamente suas escritas. Então, considerando a relevância dos dois estudos para o campo da alfabetização é que ousamos apresentar de forma descritiva a relação entre os níveis psicogenéticos de escrita com os estágios de escritura infantil.

No *nível I*, de forma geral, o uso de marcas gráficas, a baixa diferenciação da escrita<sup>4</sup> e a dissociação entre fala e escrita são aspectos comuns nas produções de palavras escritas pelas crianças, decerto, suas invenções gráficas somente podem ser interpretadas por quem as produziu imediatamente após ao ato produtivo, os mesmos fenômenos também são observados quando elas utilizam a estratégia de escritura de *estágio icônico*.

Quando atingem o *nível II*, as estratégias que os aprendizes fazem uso para registrar as palavras são idênticas às do *estágio grafemático*, entre elas destacam-se a utilização de grafismos mais definidos e assemelhados às letras, as seleções de uma quantidade e de uma variedade mínimas de grafismos para o registro de vocábulos e a ausência de relação entre a fala e a escrita.

No *nível III*, correspondente ao período em que as crianças fazem uso das estratégias de escritura de *estágio fonográfico*, as produções escritas demonstram claramente que as crianças começaram a perceber a sílaba, visto que elas desenvolvem a consciência de que a fala pode ser registrada por meio de uma escrita convencional. Isto é evidenciado através das relações fonográficas que fazem para escrever palavras. Logo, os aprendizes tentam relacionar os sons da fala com as letras que conhecem tendo em vista o registro de palavras. *A priori*, os alfabetizandos tentam escrever as palavras baseando-se nas relações diretas letra-som, ou seja, correspondem uma letra para cada sílaba de um nome falado, ou associam uma letra para cada nome ou sílaba que estejam escrevendo.

Na produção de escrita de palavras utilizando a estratégia fonográfica ou de nível III, os alfabetizandos acabam por produzirem diferentes tipos de modelos os quais não condizem com a escrita alvo, ou seja, com a forma da palavra escrita institucionalizada pela norma

---

<sup>4</sup>Segundo Ferreiro e Teberosky (1985) uma criança apresenta baixa diferenciação da escrita quando utiliza apenas marcas gráficas para escrever algo, como rabisco e garatujas.

ortográfica, por isso, há uma variação de escrita entre eles porque cada um escolhe uma forma específica para escrever o que deseja.

Entre as produções escritas do *nível III/estágio fonográfico*, destacamos dois tipos de registro de palavras: aqueles em que os nomes são registrados de modo a denotar atribuição de um valor sonoro, ou seja, as crianças escrevem os vocábulos utilizando apenas as consoantes ou as vogais que fazem parte do nome que desejam registrar e/ou combinando ambas unidades linguísticas. E aqueles registros em que não são tão explícitas as relações sonoras pelo fato de o aprendiz fazer uso de unidades linguísticas aleatórias, marcas gráficas ou ideogramas que não mantêm relação com as palavras as quais foram solicitadas a escrita.

Nos *níveis IV e V*, os quais correspondem linguisticamente ao momento em que os aprendizes produzem escrituras de *estágio alfabético*<sup>5</sup>, as produções infantis adquirem melhor qualidade, pois além do preenchimento parcial ou semiparcial do molde silábico durante a produção das palavras, os alfabetizandos planejam suas escritas guiados por uma análise reflexiva além da sílaba, demonstram as habilidades de percepção e representação de palavras apoiando-se em fonemas salientes, ainda estabelecem a sistematização analítica entre escrita e oralidade e, embora apresentem recorrentes conflitos quanto às escritas-alvo das palavras, eles, sozinhos, já conseguem ler e escrever adequadamente um grande número de palavras.

Ferreiro e Teberosky (1985) encerram a investigação sobre os níveis psicogenéticos de escrita com o nível V sem adentrarem nas discussões sobre o que acontece quando a criança se depara com a instabilidade da escrita ortográfica. Já Moreira (2009), apesar de apontar esta lacuna, também pouco se debruçou nas descobertas e conflitos pelos quais passam os aprendizes antes da estabilização da escrita ortográfica.

Todavia, a diferenciação desta pesquisadora em relação àquelas da psicogênese é que a autora nomeou o período no qual as crianças adentram nas questões da ortografia da língua como sendo o *estágio de escritura ortográfica* e, embora tenha exposto algumas características relacionadas ao mencionado estágio, a pesquisa não aponta que tipo de

---

<sup>5</sup> Retiramos as fases de escritura alfabética (pré-sistemática e alfabética sistemática) de dentro do estágio fonográfico e, por questões didáticas, o nomeamos como “estágio alfabético”. Entendemos que no estágio puramente fonográfico a criança apresenta uma escrita baseada em correspondências letra-som, com representações de recortes silábicos, ou seja, representam aquilo que percebem na fala. Mas quando passam a um estágio de escrita alfabética, os recortes silábicos diminuem consideravelmente, podendo-se observar uma escrita mais elaborada e monitorada pela consciência infantil de que a produção de palavras requer planejamento linguístico, pois percebem que há um número determinado de letras para escrever um dado vocábulo.

estratégia as crianças utilizam, uma vez que já descobriram que o sistema ortográfico do português brasileiro é complexo e não se baseia apenas na relação grafofonêmica.

Comparando os estudos de Ferreiro e Teberosky (1985) com o de Moreira (2009) observamos que um fato discutível na proposição dos níveis psicogenéticos é o de que as autoras os concebem como progressivos e hierárquicos, ou seja, à medida que o aprendiz supera um nível, outro o sucede imediatamente. Enquanto que para Moreira (2009), os estágios linguísticos, apesar de sua progressividade, não seguem uma hierarquização mas um movimento cíclico, pois, para ela, um alfabetizando pode utilizar mais de uma estratégia concomitantemente sem que haja a necessidade, em primeiro lugar, da superação de uma estratégia “menos elaborada” em detrimento de outra julgada “mais avançada” em termos de elaboração e reflexão cognitiva.

Em suma, consideramos que tanto os níveis psicogenéticos como os estágios de escritura infantil apresentam basicamente as mesmas características.

Entretanto, antes de apresentarmos os resultados a que chegamos, tratamos da descrição metodológica utilizada para analisar as diferentes estratégias de escrita produzidas por crianças alfabetizadas, visando a comprovação da hipótese que passamos a levantar a partir daquilo que Moreira (2009) expôs em sua tese.

## **Metodologia**

Para a escrita deste artigo extraímos as informações do banco de dados de uma dissertação<sup>6</sup> de mestrado de nossa autoria em que realizamos uma pesquisa ação de caráter longitudinal, em que os dados foram coletados em uma escola pública, situada na cidade de Fortaleza-Ceará, especificamente em uma classe de primeiro ano do ensino fundamental, mas para a escrita deste artigo, adotamos a pesquisa bibliográfica uma vez que os dados são retirados do mencionado estudo.

O instrumental de pesquisa aplicado para averiguar as estratégias utilizadas pelo público em análise, deu-se por meio do “Teste das quatro palavras e uma frase”<sup>7</sup>

---

<sup>6</sup>A referida dissertação está abrigada no site <http://www.uece.br/posla/index.php/dissertacoes/228-2015> do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada- PosLA - da Universidade Estadual do Ceará - UECE.

<sup>7</sup> Neste teste, utiliza-se quatro palavras oriundas de um mesmo campo semântico, em ordem decrescente quanto ao número de sílabas <polissilábica >trissilábica> dissilábica>monossilábica>. Em seguida, escreve-se uma frase relacionada ao mesmo campo semântico dos vocábulos. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985)

(FERREIRO; TEBEROSKY, 1985). As palavras escritas pelos alfabetizandos não foram de nossa autoria, mas retiradas do material pedagógico das crianças e sugeridas pelas próprias professoras-alfabetizadoras da unidade escolar. Contudo, de posse do material, analisamos os tipos de estratégias à luz dos estágios de escritura infantil (MOREIRA, 2009).

Os testes a que as crianças foram submetidas eram compostos por quatro palavras, sendo cada uma delas constituída por diferentes quantidades de sílabas e retiradas de um mesmo campo semântico, além disso seus registros sempre começavam por aquelas que possuíam a maior quantidade silábica, decrescendo-se gradualmente até se chegar à escrita dos nomes que possuíam uma quantidade mínima de sílabas, ou seja, iniciava-se a testagem pedindo que as crianças escrevessem primeiramente as palavras polissilábicas para depois escreverem os vocábulos trissilábicos, dissilábicos e monossilábicos, necessariamente seguindo esta ordem.

Ao final da testagem, contabilizamos uma amostra de 256 produções escritas de palavras as quais foram elaboradas por dezesseis crianças com idades variáveis entre seis e sete anos e que apresentavam desenvolvimento típico<sup>8</sup>. Os registros foram coletados nos meses de fevereiro, maio, agosto e dezembro do ano letivo de 2014, utilizando-se no primeiro mês as palavras <Mariana >, <Daniel>, <Carlos> e <Lia >, já no segundo, sugeriu-se <cotovelo>, <barriga>, <perna> e <pé>. Quando foi no mês de maio, avaliou-se as crianças com os vocábulos <brigadeiro>, <docinho>, <balão> e <vela> e, por último, pediu-se que os alfabetizandos escrevessem <esperança >, <presépio>, <rena> e <céu>.

Enfatizamos que os alfabetizandos foram acompanhados durante o período de um ano e que a avaliação foi aplicada no próprio contexto da sala de aula, sendo os dados quantitativos obtidos por meio da fórmula matemática de regra de três simples e os percentuais a que se referem podem ser apreciados através de sua exposição nos gráficos 1, 2, 3 e 4. Também, complementamos esta análise com a descrição qualitativa dos resultados. Desse modo, reiteramos que o desempenho dos discentes foram analisados tanto qualitativamente quanto quantitativamente. Adiante, apresentamos os nossos resultados.

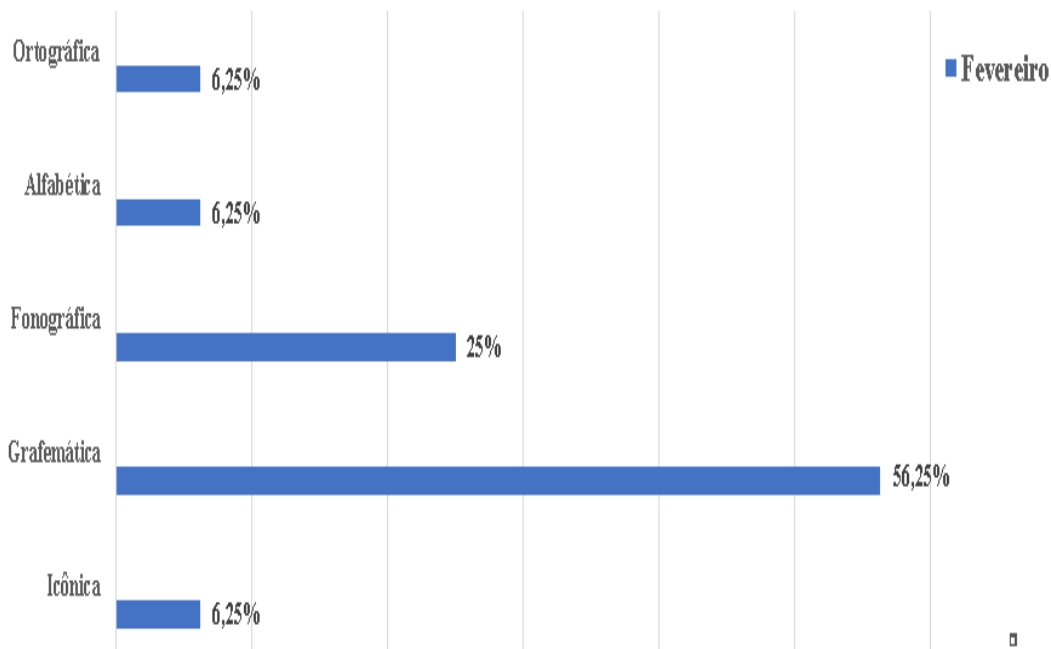
### **Resultados e análises**

---

<sup>8</sup> Entenda-se por crianças com desenvolvimento típico aquelas que não necessitam de um acompanhamento educacional especializado, ou seja, aquelas que não apresentam necessidades educacionais especiais.

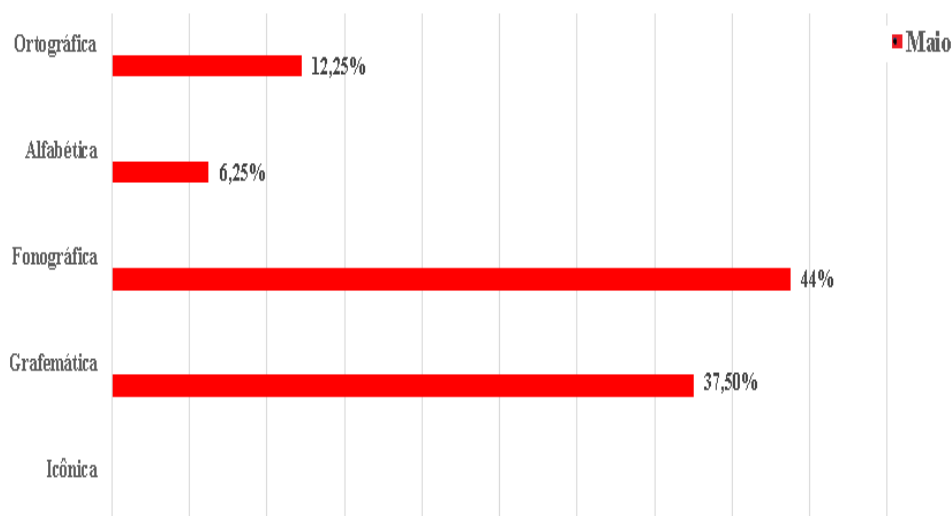
Conforme os dados expostos através dos gráficos 1, 2, 3, e 4, podemos verificar a progressão das diferentes estratégias de escrita utilizadas pelas crianças de nossa pesquisa.,

**Gráfico 1** – Estratégias de escrita de palavras durante o mês de fevereiro



Fonte: Viana-Silva, 2015.

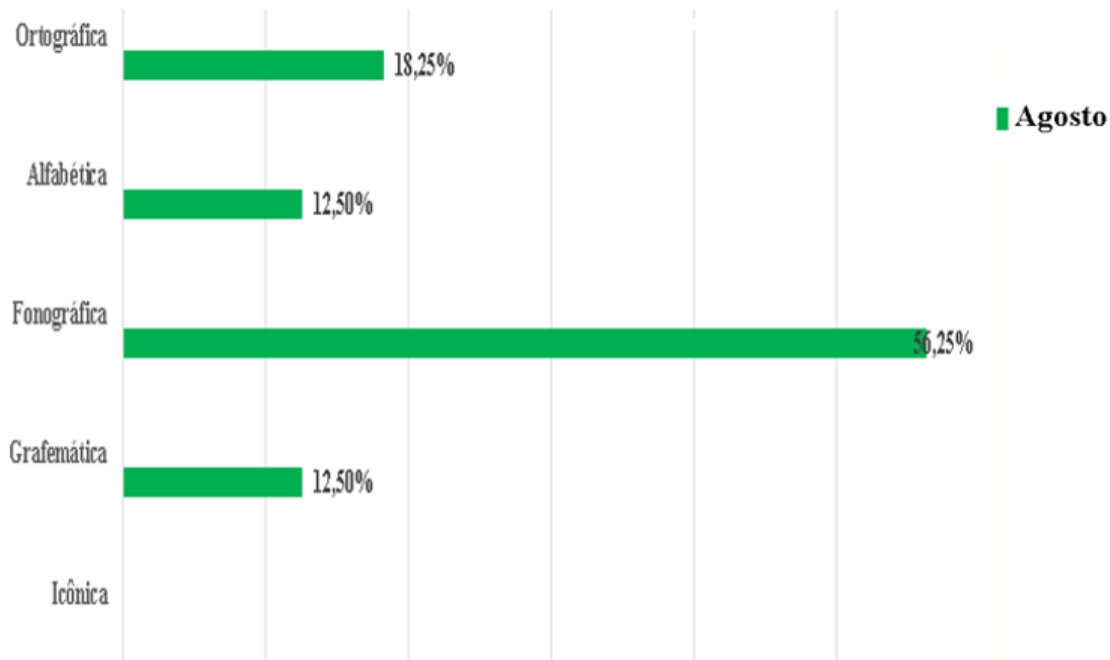
**Gráfico 2** – Estratégias de escrita de palavras durante o mês de maio



Fonte: Viana-Silva, 2015.

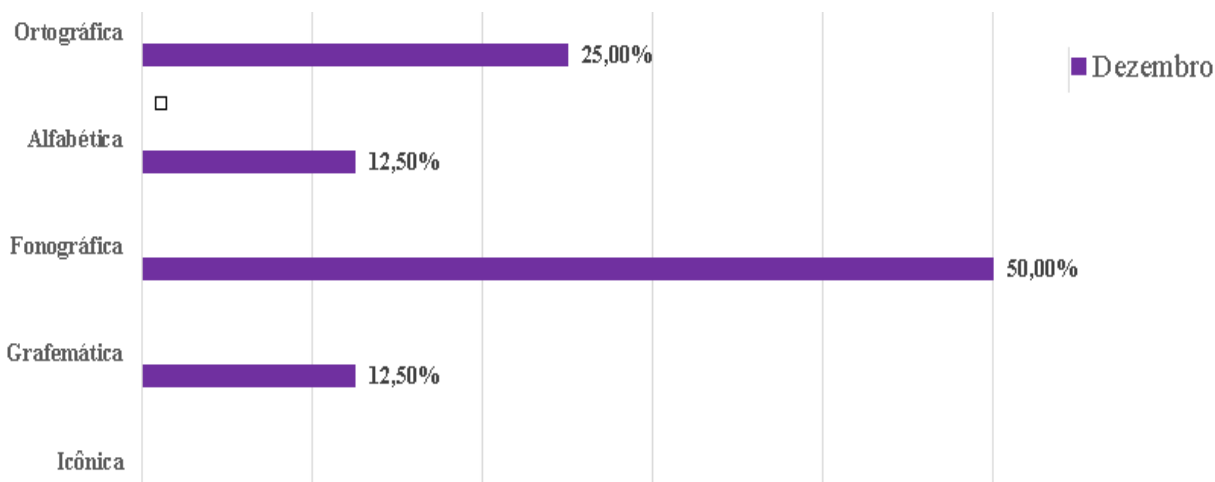


**Gráfico 3** – Estratégias de escrita de palavras durante o mês de agosto



Fonte: Viana-Silva, 2015.

**Gráfico 4** – Estratégias de escrita de palavras durante o mês de dezembro



Fonte: Viana-Silva, 2015.

Os dados revelaram que na primeira amostra, coletada no mês de fevereiro, os sujeitos demonstraram a utilização de estratégias bem diversificadas. A partir desses dados, percebemos que apenas 6,25% dos sujeitos ainda utilizavam estratégia de escrita icônica; 56,25% utilizavam estratégia grafemática; 25% usavam uma produção gráfica apontando

características proeminentes da estratégia de escrita fonográfica e 6,25% apresentavam a estratégia alfabética. Enquanto esse mesmo percentual, 6,25%, demonstravam um dado domínio da estratégia ortográfica.

Na coleta seguinte, realizada no mês de maio, a estratégia de escrita icônica foi superada totalmente pelos sujeitos da amostra, desse modo, não houve registro de nenhum percentual no tocante a essa estratégia. No mesmo período, a porcentagem daqueles que utilizavam a estratégia de escrita grafemática também diminuiu, caindo de 56,25% para 37,50%. Quanto à estratégia fonográfica, esta registrou um aumento, subindo de 25% para 44%. Já o uso da estratégia alfabética se manteve em 6,25%, e a ortográfica alargou-se para 12,25%.

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

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

Observamos que os percentuais foram variando em progressão ascendente em cada amostra, embora de modo cíclico. À medida que o período letivo avançava, percebemos que as crianças não se detinham em uma única estratégia para escrever palavras. Esclarecemos que o percentual de 6,25% contabilizado para a estratégia de escrita alfabética no mês de fevereiro não se relaciona aos mesmos os sujeitos que a apresentaram no mês de maio, quando essa mesma estratégia pontuou também 6,25%..

Outro fato que esclarecemos é o de que, ao final da contabilização dos dados, ainda havia um grande percentual de sujeitos que utilizavam a estratégia de escrita, predominantemente, fonográfica, embora, também, utilizassem outras estratégias em suas produções.

Refletindo sobre esses dados, percebemos que os sujeitos com escrita icônica misturavam letras com poucos símbolos gráficos e ideográficos. O tipo de registro analisado,

na coleta do mês de fevereiro, pode ser classificado como um tipo de escritura *icônica gráfica*, conforme Moreira (2009).

Observamos que as produções icônicas dos sujeitos, as quais foram coletadas no mês de fevereiro, já denunciavam uma dada elaboração/planejamento e oscilavam entre as estratégias icônica e grafemática. Nessa perspectiva, ponderamos que, provavelmente, uma criança que apresenta esse tipo de oscilação já compreenda a escrita como um instrumento representativo cuja finalidade se direciona à nomeação dos objetos, ou seja, funciona como um veículo de transmissão da linguagem, segundo Ferreiro e Teberosky (1985)

Em nosso trabalho docente, em classes de primeiro ano do ensino fundamental, é muito difícil encontrarmos uma criança usando predominantemente a estratégia de escrita icônica visto que a maioria delas já frequentam o ambiente escolar desde muito pequenas. Também outro fenômeno observável nesses sujeitos diz respeito à atribuição de leituras apontadas em matérias diversos, ou seja, as crianças apontam as palavras em diversos portadores textuais e atribuem leitura relacionadas às ilustrações que acompanham os nomes. Com isso, embora com ressalvas, corroboramos a afirmação de Moreira (2009) quando diz que a relação entre o oral e o escrito é acionada desde os primeiros estágios ou níveis de escrita.

Em outras observações diárias a alunos que se encontram nos estágios icônico e grafemático, percebemos que comumente eles verbalizam o que estão escrevendo, como também atribuem quaisquer valores sonoros aos grafemas dos vocábulos que escrevem e quando se deparam com textos não ilustrados expostos através de livros, cartazes, folders etc, é natural que essas crianças atribuam leituras de memória. Neste caso, elas se amparam em algum elemento linguístico o qual conseguem reconhecer.

Essas práticas das crianças, em nosso entendimento, não significam que a relação fala/escrita foi necessariamente acionada. Mas que se trata, na maioria dos casos, de uma percepção infantil de que os grafemas servem para escrever algo, como também pode ser a imitação de um modelo de leitura ao qual a criança vivencia em seu cotidiano, como já haviam assumido Ferreiro e Teberosky (1985).

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

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

Na elaboração das estratégias de escrita, poderíamos dizer que, *a priori*, os sujeitos partem de um estágio de domínio exterior da escrita, conforme relatou Luria (2001), fazendo uso do conhecimento das letras e de outros símbolos gráficos, ideográficos ou pictóricos que já dominam, apresentando uma escrita não diferenciada, assim, tendem a usar formas fixas que conhecem para escrever qualquer coisa.

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

Sobre os sujeitos que utilizavam com predominância a escrita grafemática, eles parecem demonstrar consciência de que as letras do alfabeto têm, como função primordial, a escrita dos nomes de objetos concretos, como casa, bola, sapo etc. No ato de escritura, alguns alunos com esse tipo de estratégia já contavam sílabas orais, embora ainda não demonstrassem consciência de que poderiam relacionar e representar a sonoridade silábica com letras. Um fenômeno que observamos nesses sujeitos foi o alongamento das vogais quando pronunciavam algumas palavras como, ao falarem os nomes *Mariana* e *Lia*, foi comum, no primeiro nome, alongarem a vogal central que ocupa a terceira sílaba e, no segundo nome, observamos o mesmo fenômeno para a vogal alta anterior.

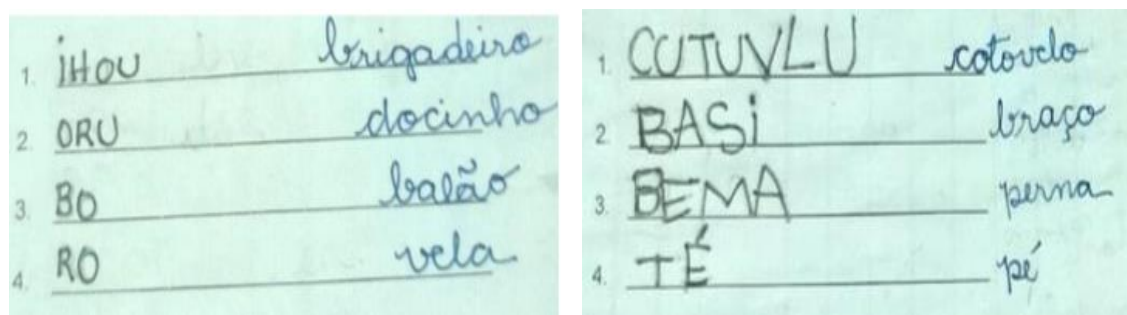
Embora esses alunos com estratégias de escrita grafemática demonstrassem o entendimento de que as letras serviam para representar algo concreto e contassem sílabas oralmente, reiteramos que eles ainda não tinham despertado para a relação entre a fala e a escrita de modo intencional. Muitas vezes, o que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

Um fenômeno que observamos na primeira coleta, realizada no mês de fevereiro foi o de que, ao solicitar a leitura do material produzido por alguns sujeitos após a escrita da última palavra, eles registraram nomes totalmente diferentes dos que foram ditados. Além disso, houve sujeitos, que expressaram não saber ou não lembrar o que tinham escrito. Neste caso, avaliamos que a memória é um fator preponderante para alfabetização e concordamos com Ferreiro e Teberosky (1985) como também com Moreira (2009) quando defendem que

qualquer produção escrita de um sujeito em nível II ou com estratégia de escritura grafemática só poderá ser interpretada pelo próprio escritor imediatamente a sua produção.

Ao fazerem uso da estratégia fonográfica, observamos que os sujeitos da amostra demonstraram perceber e atribuir sonoridade ao escrito. Muitos deles representavam ortograficamente esses sons silábicos de diversas maneiras: registravam somente a sílaba inicial e/ou a sílaba final, correspondiam uma letra para com uma sílaba e complementavam o restante da escrita da palavra com letras aleatórias e/ou também grafavam somente os segmentos consonantais e/ou vocálicos em uma dada palavra, conforme figura:

**Figura 1-** Amostras de modelos de escritura fonográfica



**Fonte:** Viana-Silva, 2015.

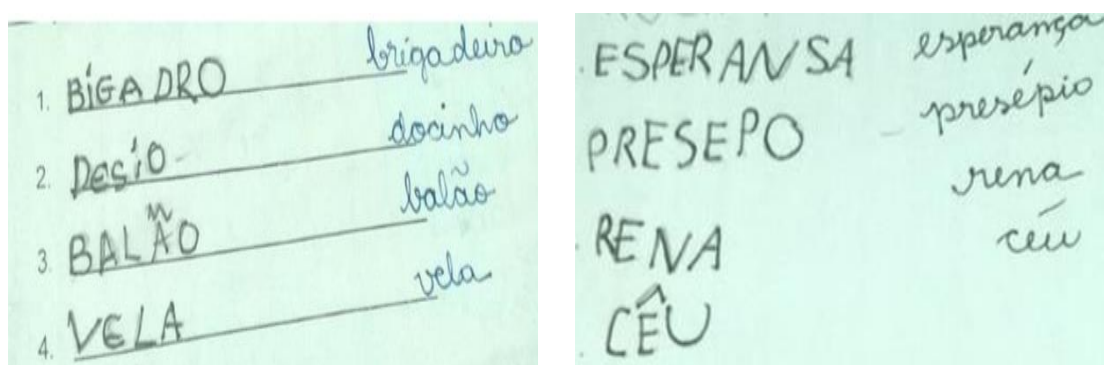
Além disso, algumas crianças, amparadas pela memória ortográfica da palavra, já conseguiam escrever alguns nomes adequadamente conforme a ortografia da língua. Com isso, percebemos que os alfabetizandos em estágio grafemático utilizam mais de uma estratégia de escrita para escrever o nome das coisas e que elas não se limitam unicamente a uma hipótese de escrita silábica ou de estratégia de escritura fonográfica.

Prosseguindo na avaliação das produções escrita dos alfabetizandos, percebemos que os sujeitos os quais usavam a estratégia de escrita alfabética também utilizavam formas mistas para produzirem palavras, ou seja, apresentavam maior oscilação entre as estratégias utilizadas, apesar de ser mais recorrente o uso da estratégia alfabética. Um aspecto peculiar no tipo de escrita desses sujeitos é o de que a produção escrita das palavras começa a se mostrar mais compreensível do ponto de vista da ortografia, mesmo que sejam omitidas, inseridas ou invertidas as posições de letras nas sílabas de algumas palavras, entretanto, qualquer pessoa pode ler compreensivelmente o que a criança quis escrever.

Diante do exposto, defendemos que para categorizar o percurso de aprendizagem da escrita de palavras pelas crianças seria mais adequado utilizarmos a noção de estratégias de

escrita ao invés de níveis de escrita ou de estágios de escritura, visto que a elaboração de estratégias de escrita obedecem a um movimento progressivo e cíclico, conforme demonstra a Figura 2, enquanto que a vivência de um (a) nível/hipótese de escrita, segundo a psicogênese, é progressivo e hierárquico, ou seja, a criança só ascende a um nível imediatamente superior quando supera o nível em que se encontrava.

**Figura 2-** Amostras de escrita infantil em que há oscilação de estratégias



Fonte: Viana-Silva, 2015.

Ao aplicarmos o teste de escrita de palavras aos alunos com estratégias de escrita fonográfica e/ou alfabética, observamos que eles questionavam qual letra deveriam escolher para escrever certos segmentos silábicos, como por exemplo na escrita da palavra <esperança> os discentes apresentaram muitas questões e suposições acerca de como poderiam grafar as sílabas desta palavra. Nesse momento, levávamos a criança a reflexão sobre as letras que deveria escolher.

Com tantas dúvidas expostas pelos sujeitos de nossa pesquisa sobre que letras usar para escrever determinadas sílabas e compor a palavra adequadamente, inferimos que o conflito ortográfico se instaura nos alfabetizando muito antes de eles atingirem a estratégia de escritura ortográfica.

Quanto ao grupo de sujeitos que apresentaram estratégias de escrita ortográfica, observamos que a maioria deles grafaram as palavras adequadamente, seguindo a norma ortográfica, contudo, em outros escritos desses mesmos sujeitos, produzidos em atividades de sala aula, foi possível vermos que a escrita de algumas palavras em que a ortografia não é transparente, ocorreram trocas de letras, apagamento do segmento ortográfico, inserção de segmentos, etc.

Além disso, nos escritos infantis também percebemos a troca de grafemas que possuem a mesma representação fonética, como também a escolha de letras diferentes daquela esperada para a escrita da palavra, inferimos que tais trocas e escolhas podem ter sido motivadas pela possibilidade da representação fonética, pela proximidade fonética dos grafemas eleitos como som falado pela criança ou pela interferência da oralidade infantil sobre as formas escritas, exemplos destes fenômenos podem ser apreciados, respectivamente, nos quadros 1, 2, 3 e 4.

A seguir apresentamos as tabelas 1, 2, 3 e 4, nomeados, respectivamente, como modelos de escrita motivada por representações fonéticas, modelos de escrita com omissão de grafemas, modelos de escrita motivada por proximidade fonética, modelos de escrita com interferências da oralidade infantil.

No entanto, antes de prosseguirmos com a apresentação dos quadros, esclarecemos que adotamos o termo estratégias de escrita infantil ao invés dos termos níveis/hipóteses ou estágios/fases pelo fato dessa nomenclatura reunir modelos de escrita mais flexíveis e abrangentes os quais não se limitam por características ou por uma hierarquia predeterminadas, como aquelas delimitadas pelos níveis e estágios de escrita.

**Tabela 1-** Modelos de escrita motivada por representações fonéticas

Troca dos grafemas		
Grafema	Palavra ortográfica	Palavra escrita
<s> por <z>	Camiseta	Camizeta
<c> por <s>	Cebola	Sebola
<ç> por <s>	Onça	Onsa
<c> por k>	Coiote	Koiote
<q> por <c>	Quati	Cuati
<e> por <i>	Cebola	Cibola
<m> por <n>	Pomba	ponba
<n> por <m>	Pente	Pemte
<g> por <j>	Gelo	Jelo
<j> por <g>	Jiboia	Giboia
<x> por <ch>	Chapéu	Xapéu
<ch> por <x>	Chimpanzé	Ximpanzé

**Fonte:** próprios pesquisadores.

**Tabela 2** - Modelos de escrita com omissão de grafemas

Omissão dos grafemas		
Grafema	Palavras ortográfica	Palavra escrita
Omissão do <h> inicial	Hipopótamo Hiena	Ipopótamo Iena
Omissão de um dos <s> do dígrafo <ss>	Assobiar	Asobiar
um dos <r> do dígrafo <rr>;	Carrapato	Carapato
Omissão dos grafemas <m>, <n>, <l>, <r >, <s > em margem final de sílaba.	Guaxinim Serpente Caldeirão Guepardo Monstro	Guaxini Serpete Cadeirão Guepado Montro

**Fonte:** próprios pesquisadores.

**Tabela 3**- Modelos de escrita motivada por proximidade fonética

Trocias dos grafemas		
Grafema	Palavra ortográfica	Palavra escrita
<c> por <g>	Canguru	Ganguru
<c> por <k>	Jacaré	Jakare
<ch> por <j>	Chimpanzé	Jimpanzé
<x> por <j>	Peixe	Peiji
<t> por <d>;	Cotovelo	Codovelo
<d> por <t>	Tartaruga	Tardaruga
<b> por <p>	Búfalo	Pufalo
<p> por <b>	Chimpanzé	Chimbanzé
<f> por <v>	Girafa	Girava
<v> por <f>	Veado	Feado

**Fonte:** próprios pesquisadores.

**Tabela 4** - Modelos de escrita com interferência da oralidade infantil

Trocias dos grafemas		
<o> por <u>	Coruja Crocodilo	Curuja Crocodilu
<e> por <i>	Preguiça Serpente	Priguiça Serpenti
<i> por <lh>	Família	Familha
<l> por <u>	Selvagem	Selvagem
<lh> por <i>	Abelha	Abeia
Apagamento do <h>	Abelha	Abelia
Apagamento do <nh>	Passarinho	Passario
Troca do <nh> por <m>	Passarinho	Passarim



Apagamento do <i> em ditongos decrescentes	Cordeiro Peixe	Cordero Pexe
Acréscimo do <i>	Voltas Bosque Vem	Voltais Boisque Veim
Acréscimo do <n>	Muito	Muinto

**Fonte:** próprios pesquisadores

Defendemos que os modelos expostos podem acontecer devido às irregularidades do sistema fônico sobre o sistema gráfico, fato este atestado por Simões (2006), como também podem estar relacionados à não consolidação da imagem ortográfica das palavras pelas crianças ou serem motivadas pelo contexto fonético-fonológico.

Entretanto, baseados em nossa experiência pedagógica, sabemos que quando as crianças estão aprendendo a escrever, é natural que elas se apoiem em relações grafonológicas sem a devida preocupação com os aspectos ortográficos das palavras e, com isso, acabam por produzir modelos de escrita os quais se desviam daqueles sugeridos pela norma ortográfica. Em nossa visão, essas produções não devem ser rotuladas como erros ou desvios ortográficos, visto que são produzidas em um momento particular do processo de aprendizagem da escrita ortográfica.

Comprovamos, com base em nossas observações, que as estratégias linguísticas de escrita de palavras seguem uma progressão mas não uma hierarquia, defendemos que elas se desenvolvem concomitantemente podendo um escritor/aprendiz utilizar mais de uma estratégia em um mesmo contexto de produção.

Também inferimos que, em um contexto controlado ou determinado, ou seja, em um contexto em que o (a) alfabetizador (a) delimita a escrita de palavras a partir de um banco de vocábulos trabalhados em sala de aula, as produções de palavras infantis podem demonstrar o uso de diferentes estratégias por um mesmo sujeito. Isto pode se dar pelos fatores relativos à frequência de conteúdo a ser representado ortograficamente, como também pela percepção auditiva da sílaba oral a qual pode influenciar o conflito ortográfico na hora do preenchimento das sílabas, ainda pela consolidação deficitária do alfabeto, pela complexidade silábica, por aspectos da oralidade relacionados à variante linguística, etc. Tais suposições podem ser objetos de estudo para futuras pesquisas.

## Conclusões

Considerando que tanto os níveis/hipóteses de escrita quanto os estágios /fases de escritura seguem uma progressão e apresentam basicamente as mesmas características, como a baixa diferenciação entre as formas gráficas (letras, numerais e desenhos) para as crianças com escritura icônica. Contudo a definição das formas e a precisão dos símbolos gráficos marcam as produções de escritura grafemática.

Por outro lado, enquanto a percepção sonora de que a fala se relaciona com a escrita e a tentativa de corresponder som/letra são características da estratégia de escrita fonográfica, as produções de crianças que escrevem alfabeticamente se orientam por relações grafofônicas, o que as levam a cometerem alguns equívocos por não se darem conta de que a escrita é guiada por um princípio ortográfico. E, finalmente, aquelas que atingem uma estratégia de escrita ortográfica conseguem escrever as palavras de acordo com a norma ortográfica.

Além disso, considerando que os alfabetizandos elaboram seus modelos de escrita de modo progressivo e cíclico, chegando a utilizar mais de um deles enquanto escrevem palavras, e resolvemos adotar o termo “estratégias de escrita” para cada uma dessas formas de escrita as quais as crianças produzem enquanto se alfabetizam.

Ademais, chegamos a conclusão de que as crianças utilizam mais de uma estratégia de escrita para produzirem escrita de palavras e sinalizamos que pesquisas futuras poderão investigar a influência de alguns fatores sobre a produção das estratégias de escrita, como os fenômenos fonéticos-fonológicos, a proximidade fonética dos segmentos sonoros, a oralidade infantil e a omissão de letras, como <h> em começo de palavras, <s> no dígrafo <ss>, <r> no dígrafo <rr>, <r>, <l>, <s>, <n> e <m> em final de palavras.

## Referências

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

MOREIRA, C. M. **O estatuto da sílaba na aprendizagem da leitura: comparando o percurso de crianças e adultos**. 2009. 292f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador, 2009.

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

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

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

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

VIANA-SILVA, M. E. **Estratégias de escrita de crianças em alfabetização no 1º ano do ensino fundamental de uma escola pública de fortaleza**. 2015. 168f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Ceará, 2015.

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