

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE ODONTOLOGIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
CURSO DE FONOAUDIOLOGIA
TRABALHO DE MONOGRAFIA II

ÍISIS LAGEMANN SELAU

**ANÁLISE DA ESCRITA DE ALUNOS DE 1º E 2º ANOS DE UMA ESCOLA
PÚBLICA DE PORTO ALEGRE: COMPARAÇÃO DE DOIS MODELOS**

Porto Alegre

2019

ÍISIS LAGEMANN SELAU

**ANÁLISE DA ESCRITA DE ALUNOS DE 1º E 2º ANOS DE UMA ESCOLA
PÚBLICA DE PORTO ALEGRE: COMPARAÇÃO DE DOIS MODELOS**

Trabalho de conclusão de curso apresentado como requisito parcial à conclusão do Curso de Fonoaudiologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul para obtenção do título de bacharel em Fonoaudiologia.

Orientadora: Prof^a Dr^a Ana Paula Rigatti Scherer

Porto Alegre

2019

ÍISIS LAGEMANN SELAU

**ANÁLISE DA ESCRITA DE ALUNOS DE 1º E 2º ANOS DE UMA ESCOLA
PÚBLICA DE PORTO ALEGRE: COMPARAÇÃO DE DOIS MODELOS**

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado e aprovado para obtenção do título em Bacharel em Fonoaudiologia no Curso de Graduação em Fonoaudiologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Porto Alegre, 10 de dezembro de 2019.

Prof^a. Dr^a. Adriane Ribeiro Teixeira
Coordenadora da COMGRAD Fonoaudiologia

Banca Examinadora

Ana Paula Rigatti Scherer, Doutora
Orientadora - UFRGS

Clarice Lehen Wolff, Doutora
Examinador - UFRGS

Márcio Pezzini França, Doutor
Examinador - UFRGS

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente aos meus pais por desde cedo terem me incentivado a procurar e utilizar a linguagem formal de forma apropriada, por estimularem minha linguagem e cognição constantemente, despertando meu interesse pela temática. Por me incentivarem a estudar em uma universidade federal e me darem o apoio necessário para que eu me mantivesse nesta do início ao fim. Por confiarem em mim e que este dia chegaria. Aos seus cônjuges, por aceitarem e entenderem este apoio, juntando-se à minha família com carinho.

À Gabriela (*in memoriam*), por me adotar como sua irmã mais velha e me amar simplesmente por existir em sua vida. Pelos ensinamentos, pelo amor e admiração genuínos.

À minha mãe, por todo o apoio de sempre, mas também na realização deste trabalho. Obrigada por tudo.

Ao meu irmão, pelo amadurecimento, apoio e compreensão em todas as noites em que eu precisava de silêncio para acordar cedo no dia seguinte, mas também de um despertador nos dias mais importantes.

Aos meus avós, pelo carinho, cuidados e admiração.

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul, por me acolher nestes anos todos, primeiramente no curso de Letras e posteriormente no curso de Fonoaudiologia, me permitindo além do acesso ao conhecimento científico, evolução política, social, espiritual e emocional. Pela ampliação do meu conhecimento de mundo, criticidade, autonomia, relações de amizade e profissionais, amadurecimento e autoconhecimento.

À Pró-Reitoria de Extensão e à Pró-Reitoria de Graduação pelas bolsas concedidas.

Aos alunos de monitoria e ao público de extensão, pela confiança e consolidação de conhecimentos conjunta.

Ao Programa de Extensão Aletra, pelo dedicado trabalho com a consciência linguística e fonológica, por me cativar pela temática, me selecionar como bolsista voluntária e me aceitar como parte de sua equipe, antes como bolsista e a partir de agora como fonoaudióloga.

À professora Ana Paula Rigatti Scherer, por prontamente aceitar ser minha orientadora. Pela sugestão do tema, disponibilização dos dados de pesquisa e empréstimo dos livros; por confiar em mim, pela atenção e compreensão de sempre.

Ao professor Márcio Pezzini França e à fonoaudióloga Clarice Lehnen Wolff, pelo excelente trabalho com a linguagem escrita. Agradeço pela inspiração e pelo aceite para serem banca examinadora deste trabalho.

Aos demais professores do curso de Fonoaudiologia, pelos aprendizados. Em especial às professoras Pricila Sleifer, Rafaela Rech e Roberta Alvarenga Reis, pelo carinho.

Às demais fonoaudiólogas do curso de Fonoaudiologia, Márcia Athayde, Bárbara Aleixo, Andressa Colares, Chenia Martinez e Magda Bauer pelos conhecimentos compartilhados.

À minha preceptora, Andrea Tyska, fonoaudióloga querida e competente. Quem me acolhe, me ensina e se permite aprender comigo. Pelo aconselhamento clínico, profissional e pessoal.

Aos professores de Libras da UFRGS, professores e fonoaudiólogas do Frei Pacífico, pelo acolhimento.

Às minhas amigas fonoaudiólogas Bruna Alós, Priscila Evangelista, Natália Canto, Maria Clara Clack e colegas Larissa Teixeira, Letícia Braga, Fabiane Machado e Caroline Maieron pelo carinho e apoio nos momentos difíceis.

À minha família e amigos, em especial Margarete e Priscila Monteiro, Frederico Becker e Marília Feijó, pelo interesse pelos assuntos da minha profissão e incentivo para sempre seguir e jamais desistir.

Aos meus primos e ao meu afilhado, pelo amor, carinho e disposição, assim como todas as demais crianças que se dispuseram a participar de diferentes atividades, auxiliando no meu desenvolvimento profissional.

Às Práticas Integrativas e Complementares em Saúde. E a todo o amor recebido nesta vida, em suas diferentes formas de manifestação.

Aos amigos, amores, colegas, pacientes, conhecidos e desconhecidos que, em algum momento, me valorizaram, auxiliaram e/ou apoiaram para a conclusão desta graduação.

Sou privilegiada por ter vocês.

Muito obrigada! Gratidão.

“A linguagem existe porque se uniu um pensamento a uma forma de expressão, um significado a um significante, como dizem os linguistas”.

(Cagliari, 1999, p. 30)

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1: Análise das amostras conforme as teorias.....	20
Figura 1: Amostra 1: escrita pré-silábica e pré-alfabética. Palavras alvo: bairro, cachorro, padaria, mão e “o cachorro adora ossos”.....	21
Figura 2: Amostra 2: escrita pré-silábica e parcialmente alfabética. Palavras alvo: bairro, cachorro, padaria, mão e “o cachorro adora ossos”.....	22
Figura 3: Amostra 3: escrita pré-silábica e parcialmente alfabética. Palavras alvo: bairro, cachorro, padaria, mão e “o cachorro adora ossos”.....	23
Figura 4: Amostra 4: escrita pré-silábica e parcialmente alfabética. Palavras alvo: erva, gaúcho, churrasqueira, nó e “o gaúcho adora chimarrão”.....	23
Figura 5: Amostra 5: escrita pré-silábica e parcialmente alfabética. Palavras alvo: erva, gaúcho, churrasqueira, nó e “o gaúcho adora chimarrão”.....	24
Figura 6: Amostra 6: escrita silábica e parcialmente alfabética. Palavras alvo: bairro, cachorro, padaria, mão e “o cachorro adora ossos”.....	25
Figura 7: Amostra 7: escrita silábico-alfabética e parcialmente alfabética. Palavras alvo: bairro, cachorro, padaria, mão e “o cachorro adora ossos”.....	25
Figura 8: Amostra 8: escrita silábico-alfabética e parcialmente alfabética. Palavras alvo: bairro, cachorro, padaria, mão e “o cachorro adora ossos”.....	26
Figura 9: Amostra 9: escrita silábico-alfabética e parcialmente alfabética. Palavras alvo: erva, gaúcho, churrasqueira, nó e “o gaúcho adora chimarrão”.....	26
Figura 10: Amostra 15: escrita alfabética e plenamente alfabética. Palavras alvo: bairro, cachorro, padaria, mão e “o cachorro adora ossos”.....	27
Figura 11: Amostra 16: escrita alfabética e plenamente alfabética. Palavras alvo: bairro, cachorro, padaria, mão e “o cachorro adora ossos”.....	28
Figura 12: Amostra 20: escrita alfabética e alfabética consolidada. Palavras alvo: erva, gaúcho, churrasqueira, nó e “o gaúcho adora chimarrão”.....	29

SUMÁRIO

ARTIGO ORIGINAL	8
Introdução	9
1 Pressupostos teóricos.....	10
1.1 Origem da escrita	10
1.2 Aprendizagem da escrita	12
1.3 Modelo de análise de Ferreiro e Teberosky	14
1.4 Modelo de análise de Ehri.....	17
1.5 Considerações sobre os modelos de Ferreiro e Teberosky e de Ehri	18
2 Metodologia.....	19
3 Resultados e discussão.....	20
4 Considerações finais	30
Referências bibliográficas	31
ANEXO A – Normas da revista	32

ARTIGO ORIGINAL

Análise da escrita de alunos de 1º e 2º anos de uma escola pública de Porto Alegre: comparação de dois modelos

*Writing analysis of 1st and 2nd year students in a public school in Porto Alegre:
comparing two rating models*

Ana Paula Rigatti Scherer

Ísis Lagemann Selau

rigatti.scherer@gmail.com

isis.selau@gmail.com

RESUMO: A análise do desenvolvimento da escrita de crianças em fase de alfabetização costuma ser realizada utilizando-se a classificação proposta por Ferreiro e Teberosky (1985). Entretanto, percebe-se que esta classificação apresenta limitações quanto à compreensão da criança sobre o sistema alfabético de escrita. A teoria de Ehri (1997, 2005) parece melhor adequar-se para analisar a escrita sob este paradigma. Desta forma, verificou-se a escrita de crianças de 1º e 2º anos de acordo com os dois modelos de análise, destacando as principais diferenças e perspectivas das teorias. Foram utilizadas amostras de escrita da pesquisa “A construção da escrita no nível da frase nos anos iniciais do ensino fundamental” por meio do ditado “4 palavras e 1 frase”, de acordo com tema proposto. As amostras de escrita foram analisadas conforme os dois modelos, com os resultados organizados em quadro comparativo e discutidos conforme literatura. Conclui-se que a proposta de Ehri é mais adequada para se observar o processo de apropriação do sistema alfabético. Para tanto, escritas pré-silábicas podem ser classificadas como parcialmente alfabéticas se já apresentam alguma relação grafêmica; a existência do nível silábico proposto por Ferreiro e Teberosky passa a ser questionada e a diferenciação entre o nível alfabético e a fase alfabética consolidada torna-se importante na análise para o posterior avanço da escrita de frases e textos pela criança.

PALAVRAS-CHAVE: Classificação de escrita; leitura e escrita; alfabetização

ABSTRACT: The analysis of writing development in students learning to read and write has been using as a rule Ferreiro and Teberosky’s rating (1985). However, we see that this approach has some limitations as to children’s understanding of the alphabetic system. Ehri’s theory (1997, 2005) seems to better comprise writing under that paradigm. Thus, we analyzed the writings of 1st and 2nd year students of elementary school according to these two approaches, highlighting the main differences and perspectives of analysis. Samples of writings from “The construction of writings in phrase level in the first years of elementary school” were used, by applying “4 words, 1 phrase” dictation, based on the chosen subject matter. These samples were studied in the light of Ferreiro and Teberosky’s, as well as Ehri’s ratings. The results were arranged in a comparative chart and discussed considering current theories. We reached the conclusion that Ehri’s theory is the most appropriate for checking the process of alphabetic system acquisition. In accordance with this theory, pre-syllabic writings can be rated as partially alphabetic if they present some graphemic relationship. The existence of Ferreiro and

Teberosky's syllabic level can be questioned, and the distinction between alphabetic level and alphabetic consolidated phase is relevant for further advances in writing of phrases and texts by children.

KEYWORDS: Writing rating; reading and writing; literacy; reading and writing learning

Introdução

Existe um processo histórico de discussão acerca de como ocorre o início da leitura e da escrita em crianças. Após um período em que se utilizavam métodos sintéticos de ensino, a América Latina vivenciou uma concepção de aprendizagem global, em que primeiro a criança se depararia com o todo (o texto), para em um segundo momento ter a possibilidade de analisar suas unidades menores (grafemas/fonemas). Entretanto, nem sempre se chega neste nível segmental de análise nas escolas.

O surgimento da pesquisa realizada por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky em 1985 na Argentina, a respeito da Psicogênese da língua escrita, influenciou também os rumos da alfabetização no nosso país, pois a partir desta pesquisa predominou o olhar para a construção da escrita pela criança, deixando-se de lado as instruções mais explícitas do sistema alfabético. Desde então, utilizam-se os níveis de classificação de escrita propostos naquela publicação (FERREIRO e TEBEROSKI, 1985). As autoras propõem os níveis 1 e 2, conhecidos como pré-silábico; nível 3, silábico; nível 4, silábico-alfabético; e nível 5, alfabético.

No entanto, vem-se observando tanto na escola, como na clínica fonoaudiológica que essa classificação apresenta limitações quanto à percepção da evolução das crianças no processo de escrita. Muitas já estão atentas à percepção dos sons (fonemas) na pronúncia das palavras e começam a associar esses sons às letras (grafemas). Entretanto, essa classificação acaba não permitindo a observação dessas associações iniciais realizadas pela criança.

Desta forma, ao conhecer a teoria desenvolvida por Linnea Ehri desde 1980, mais especificamente em publicações de 1997 e 2005, a qual propõe as fases de desenvolvimento da leitura e da escrita, é possível verificar como a criança percebe o sistema alfabético desde o início de suas hipóteses.

A autora propõe 4 fases de desenvolvimento: fase 1, conhecida como pré-alfabética; fase 2, parcialmente alfabética; fase 3, plenamente alfabética; e fase 4, alfabética consolidada.

Cardoso-Martins (2013) refere que as escritas silábicas (conforme a classificação de Ferreiro e Teberosky), seriam mais apropriadamente concebidas como escritas *parcialmente alfabéticas*, conforme proposta de Ehri (2005). Constatou-se em sua pesquisa que a maioria das letras nas escritas de nível silábico costuma corresponder a letras fonologicamente apropriadas (principalmente as vogais), levando à inferência de que mesmo as crianças classificadas como pré-silábicas já podem perceber o valor sonoro das letras. A autora comprova em sua pesquisa realizada com crianças brasileiras que o fato dessas utilizarem vogais no nível silábico revela a percepção do fonema vocálico, e não uma marcação silábica apenas, comprovando a existência da percepção dos sons (fonemas) que se relacionam com a escrita.

Desta forma, verificou-se a escrita de crianças de 1º e 2º anos de acordo com os dois modelos de análise do desenvolvimento da escrita acima citados: Ferreiro e Teberosky (1985) e Ehri (2005), destacando-se as diferenças existentes entre ambos e as diferentes perspectivas que o avaliador (professor ou fonoaudiólogo) pode ter diante de tais classificações, as quais podem ser definidoras da possível intervenção pedagógica ou fonoaudiológica. A realização deste trabalho justifica-se pelo fato de pesquisas evidenciarem que diferenças de olhar ao desenvolvimento da escrita de crianças são importantes para compreender como se desenvolve o aprendizado infantil no processo de alfabetização e o quanto esse processo inicial pode interferir em fases linguísticas posteriores. Conhecendo-o melhor, poderemos ensiná-las ou reabilitá-las mais adequadamente e permitir que avancem em suas habilidades de leitura e de escrita.

1 Pressupostos teóricos

1.1 Origem da escrita

O aparecimento da fala não depende de tempo ou espaço específicos e, por isso, está presente em praticamente todas as comunidades humanas. Mesmo nos mais primitivos traços de humanidade, evidencia-se especialização do hemisfério esquerdo do cérebro, possibilitando o uso da linguagem verbal oral. Entretanto, não se observa o mesmo para a escrita. Esta apareceu mais tardiamente, pois dependia do acúmulo de conhecimentos, tecnologias e artefatos para a representação alfabética. De acordo com Scliar-Cabral,

Fica bem claro, dada a documentação histórica, que a linguagem verbal oral se desenvolve espontaneamente, desde que haja traços de humanização, enquanto a linguagem verbal escrita é uma invenção, cuja aprendizagem intensiva e sistemática é necessária, na maioria dos casos (SCLIAR-CABRAL, 2003, p. 26).

A invenção da escrita está associada a mudanças socioeconômicas e culturais, com a produção e difusão de ideias através da modalidade escrita. A própria História foi tecnicamente estabelecida a partir do advento da escrita. Esta favoreceu a transmissão cultural devido ao fato de poder ser mais facilmente associada à memória de longo prazo, onde os conhecimentos e as linguagens são arquivados de forma estruturada (SCLIAR-CABRAL, 2003). Diferentemente da fala, o cérebro humano não foi programado para aprender a ler a escrever. Entretanto, com a plasticidade neuronal, é capaz de se adaptar através da aprendizagem formal (DEHAENE, 2012; SCLIAR-CABRAL, 2013).

Historicamente, muitos sistemas de escrita desenvolveram-se a partir de desenhos. A história da escrita apresenta três fases distintas: pictórica, ideográfica e alfabética. Na fase pictórica, a escrita ocorre por desenhos ou pictogramas, que não são relacionados a sons, mas a imagens de objetos da realidade que se queria representar, de maneira simplificada. A fase ideográfica ocorre com ideogramas, que evolui para desenhos convencionados a um sistema de escrita. Como exemplo, temos as escritas egípcia (hieroglífica), mesopotâmica (suméria), cretense e chinesa. A partir desse tipo de evolução, obtiveram-se as letras do nosso alfabeto, que constituem a fase alfabética. Nessa última fase, perdeu-se o valor ideográfico e pictórico, passando-se à representação puramente fonográfica e fonética (CAGLIARI, 1999).

O sistema grego, adaptado do sistema de escrita fenícia, passou por inúmeras transformações e adaptações até chegar à forma que conhecemos hoje. Uma delas foi

a inclusão de vogais junto às consoantes. Com isso, criou-se o sistema de escrita alfabética, o qual “apresenta um inventário menor de símbolos e permite a maior possibilidade combinatória de caracteres na escrita” (CAGLIARI, 1999). A escrita grega passou ainda por outras adaptações pelos romanos, tornando-se então o sistema alfabético greco-latino, para então originar-se o nosso alfabeto. Portanto, o sistema alfabético é o mais detalhado quanto à representação fonética, sendo as relações entre letra e som a base de qualquer escrita alfabética (CAGLIARI, 1999).

1.2 Aprendizagem da escrita

As crianças aprendem naturalmente a falar e a construir seu sistema linguístico de maneira adequada em contato com modelos de falantes adultos, e de suas experimentações com a fala. Na escrita, entretanto, essas experimentações geralmente não são permitidas, impondo-se a modelos mais limitados de experimentações. Entretanto, apesar do conhecimento e capacidade de manipulação, a escrita é novidade para a criança, sendo sua aprendizagem o grande propósito da alfabetização, mesmo que a criança ainda não escreva tudo com total correção ortográfica (CAGLIARI, 1999).

Quando a criança começa a ser alfabetizada, já conhece as estruturas de sua língua materna, tendo capacidade de reflexão e manipulação desta. Ela apenas não conhece os princípios de funcionamento da nova modalidade de uso da linguagem a que está sendo posta em contato, o sistema de leitura e de escrita. No aprofundamento do conhecimento da linguagem oral,

De fato, as crianças se divertem manipulando a linguagem: compõem palavras novas, a partir da análise dos processos de formação de palavras, às vezes criando formas surpreendentes; adoram traduzir a sua própria língua em códigos, como a língua do P, e falar invertendo sílabas, substituindo certos segmentos por outros, com uma destreza que o adulto dificilmente consegue acompanhar (CAGLIARI, 1999, p. 29).

Scliar-Cabral (2003) relata que a existência de fracos resultados obtidos no ensino-aprendizagem da leitura e da escrita baseia-se na falta de fundamentação sólida por parte dos profissionais envolvidos. Por isso, a autora dedicou-se à descrição dos princípios do sistema alfabético do português do Brasil, focando na decodificação e na codificação. A autora diferencia ‘aquisição’ de ‘aprendizagem’,

sendo a primeira uma compulsão natural para adquirir a variedade oral de uma ou mais línguas, enquanto que a segunda ocorreria por meio de um processo sistemático. A recepção precede a produção e é seu pré-requisito, visto que para ler não precisamos escrever; entretanto, ao escrevermos, devemos necessariamente ler.

Escrever é um ato mais complexo que o de ler. Deve-se selecionar esquemas mentais e registros linguísticos adequados a seus propósitos, sendo essa a fase do planejamento, sucedida pelos comandos motores e posterior revisão. Para a inserção de itens lexicais na frase há escolha de **grafemas** (SCLiar-CABRAL, 2003). Ou seja, depois de determinar ‘o que’ irei escrever, devo determinar ‘como’ irei fazê-lo. Os fonemas, unidades da fala, devem ser convertidos em grafemas, unidades da escrita, havendo a codificação. Cabe destacar que esta não constitui o único processo da escrita.

Nas línguas alfabéticas, um grafema corresponde a uma ou mais letras que representam um fonema, sendo não mais que duas letras no sistema alfabético do português do Brasil. Há regras que determinam as combinações possíveis de grafemas, denominadas grafotáticas (SCLiar-CABRAL, 2003).

Tanto o sistema oral quanto o escrito são meios de comunicação verbal, entretanto, a fala se mostra mais essencial às relações sociais, enquanto que a escrita não se mostra essencial à sobrevivência da espécie, embora sua ausência traga prejuízos ao exercício da cidadania. A autora afirma ainda que, diferentemente da aquisição da linguagem oral, que se dá espontaneamente por meio da interação social,

Aprender a ler e a escrever depende de muitos fatores tais como condições reais para que as crianças se tornem motivadas, experiência funcional prévia com material impresso, exposição a contextos narrativos e um contexto de ensino-aprendizagem inteligente, onde professores e crianças possam em conjunto construir o letramento (SCLiar-CABRAL, 2003, p. 41).

Enquanto para alguns autores a capacidade de segmentação presente na consciência fonêmica teria o poder de predizer o sucesso na alfabetização, para outros ela se dá justamente devido à aprendizagem do sistema escrito (SCLiar-CABRAL, 2003). Contudo, a teoria mais aceita atualmente é de que ambas se reforçam reciprocamente.

Estudos mostram que as crianças costumam demarcar na escrita os sons que conseguem identificar auditivamente. Como muitas vezes não reconhecem a

pronúncia do nome da letra nas palavras, acabam demarcando principalmente as vogais, visto que essas correspondem ao seu nome de letra e são especialmente salientes na pronúncia das palavras. Excetua-se os casos em que o nome da letra coincide com a pronúncia da palavra, como /t/ em “telefone” e /z/ em “zebra” (CARDOSO-MARTINS, 2013). Scliar-Cabral (2003) discorre extensivamente sobre distintos princípios alfabéticos do português do Brasil aplicados à escrita, tais como regras dependentes ou independentes de contexto, assim como as possíveis grafias dos diferentes fonemas. Com isso, a autora infere os prejuízos de se alfabetizar pelos nomes das letras.

Cagliari (1999) elenca motivos pelos quais há muitas décadas a alfabetização vem sendo uma questão bastante discutida: dificuldades de aprendizagem, reprovações e evasão escolar. Considerando que, para o autor, a alfabetização é a aprendizagem da escrita e da leitura, e que esta é “sem dúvida, o momento mais importante da formação escolar de uma pessoa, assim como a invenção da escrita foi o momento mais importante da História da humanidade”, compreender os processos pelos quais uma criança se alfabetiza e adquire o domínio da escrita é de fundamental importância para que lhes permitamos o acesso ao saber acumulado pela humanidade através de registros escritos. O poder do saber representa uma das maiores fontes de poder nas sociedades, visto que representa oportunidade para ter salários melhores, produzir e ascender socialmente.

Como citado anteriormente, as crianças passam por diferentes estágios de desenvolvimento na aprendizagem da linguagem escrita. Seus registros podem ser classificados em diferentes níveis ou estágios. Para elucidá-los, serão apresentadas a seguir as teorias propostas por Ferreiro e Teberosky (1985) e por Ehri (1997, 2005).

1.3 Modelo de análise de Ferreiro e Teberosky

Segundo Ferreiro e Teberosky (1985), por volta dos dois anos e meio a três anos de idade a criança já apresenta tentativas claras de escrever, diferenciadas das tentativas de desenhar, sendo essas de dois tipos: traços ondulados contínuos (como na escrita cursiva) ou uma série de círculos e linhas verticais descontínuos (representando a escrita de imprensa). As autoras realizaram pesquisas com crianças

de 4 a 6 anos das classes média e baixa em Buenos Aires, Argentina. Foram definidos cinco níveis sucessivos a partir dos resultados obtidos:

Nível 1: as crianças reproduzem os traços típicos da escrita que elas identificam como sua forma básica, podendo ser de imprensa ou cursiva. Sua intenção subjetiva conta mais que as diferenças objetivas do que escreveu, visto que suas realizações irão se assemelhar entre si, conforme a maioria das letras de seu nome próprio, mas a criança irá considerá-las diferentes, conforme sua intenção. Cada um pode interpretar sua própria escrita, mas a dos outros se torna ininterpretável se não se conhece a intenção do escritor, mostrando que a escrita nesse nível não pode funcionar como veículo de informação. Como a escrita do nome ainda não é a escrita de determinadas formas sonoras, pode haver tentativas de correspondência figurativa entre a escrita e o objeto referido, em termos quantificáveis, como uma proporção de tamanhos de animais ou pessoas e o comprimento da escrita da palavra, por exemplo. Ainda podem ocorrer dificuldades momentâneas de diferenciação na produção de escrita ou de desenhos, mas não em sua identificação nos atos do adulto. É normal também que ocorram simplificações ou modificações na orientação das letras quando da escrita de imprensa, como uma exploração da criança, muitas vezes voluntária. Aparecem traços distintivos de escrita: ordem linear (alinham-se os caracteres sobre uma reta imaginária); grafias variadas com quantidade constante (poucas grafias para qualquer proposta de escrita, mesclando números com letras e múltiplas inversões, mas cuidando-se a variedade); e leitura do escrito sempre de forma global (as relações entre as partes e o todo não são analisáveis, podendo cada letra valer pelo todo).

Nível 2: a criança entende que para ler coisas diferentes, deve haver uma diferenciação objetiva nas escritas. Para isso, ela inverte a posição das grafias na ordem linear. A forma dos grafismos é mais definida que no nível anterior, mais próxima à das letras. Segue-se com a hipótese de que há uma quantidade mínima de grafismos para se escrever algo e com a hipótese da variedade nos grafismos. Descobre-se a variedade através da combinatória, constituindo-se uma aquisição cognitiva notável. As autoras, de filiação piagetiana, percebem o fato como uma possível contribuição do desenvolvimento da escrita ao processo cognitivo, quando as crianças enfrentam problemas gerais de classificação e ordenação e então criam suas soluções para tal. A correspondência entre a escrita e o nome é ainda global e não

analisável, formando uma totalidade: as partes da escrita não correspondem às partes do nome. A criança pode adquirir certos modelos estáveis de escrita, certas formas fixas. Com isso, podem aparecer dois tipos de reações ao signo oposto: bloqueio profundo ou momentâneo (quando não há o modelo de outro para cópia) e utilização dos modelos adquiridos para prever outras escritas (quando se utiliza as letras conhecidas para antecipar uma nova escrita). Tanto o nível 1 como o nível 2 são considerados como estágio pré-silábico pelas autoras.

Nível 3: neste nível inicia-se a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala. Essa tentativa de dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem a escrita começa com cada letra equivalendo a uma sílaba, o que as autoras chamam de hipótese silábica. Entretanto, as letras podem ainda não ter um valor sonoro estável, ou até mesmo aparecer grafias distantes das formas das letras. As vogais adquirem estabilização de valor sonoro primeiramente, entretanto podem funcionar como representação de qualquer sílaba na qual apareçam. Podem desaparecer as exigências anteriores das crianças em haver uma quantidade mínima de caracteres e exigências de variedade, podendo agora escrever palavras com somente duas grafias (para as palavras dissílabas). A hipótese silábica é uma construção da criança, não ensinada pelos adultos, utilizada como forma de solucionar a falta de letras escritas no sentido estrito. A criança busca as unidades menores do que quer escrever, ou seja, seus constituintes imediatos: sílabas para as palavras e sujeito/predicado ou sujeito/verbo/complemento para orações.

Nível 4: ocorre a transição da hipótese silábica para a alfabética, por isso é chamado de estágio ou nível silábico-alfabético. A criança entra em conflito entre sua hipótese silábica e suas próprias exigências de quantidade mínima de grafias, além do conflito entre as formas gráficas que o meio lhe dispõe e a leitura dessas formas em termos de hipótese silábica. Com isso, percebe que deve ir “mais além” da sílaba na escrita. A hipótese silábica entra em contradição com o valor sonoro atribuído às letras e ainda há alternância entre o valor silábico ou fonético para as diferentes letras. As autoras destacam ainda que o M também é “eme”, o P é “pe” e o L é “ele”, por exemplo. Essa alternância ocorre também na escrita de orações. A criança ainda resiste a abandonar seus próprios pressupostos: a quantidade mínima e que cada letra representa uma das sílabas de um nome. A estimulação do meio é importante para a criação de um repertório de letras.

Nível 5: corresponde ao nível final da evolução, chamado de alfabético. A criança compreende que cada um dos caracteres de escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e consegue analisar sonoramente os fonemas das palavras que vai escrever. Ainda falta dominar as convenções do nível ortográfico de escrita, entretanto o sistema de escrita já foi compreendido. As dificuldades se centram nas grafias que correspondem a vários valores sonoros ou nas distintas grafias que correspondem a um mesmo valor sonoro.

1.4 Modelo de análise de Ehri

Já para o modelo de Ehri (1997, 2005), privilegia-se o conceito de escrita como um sistema notacional baseado no paradigma fonológico, em que a principal tarefa da criança ao aprender a ler e escrever é compreender que letras representam sons nas pronúncias das palavras. A autora apresenta fases em vez de estágios, demonstrando que o domínio total não é um pré-requisito para se avançar à etapa subsequente. O que caracteriza uma fase são os tipos de processos e as habilidades que predominam nela. São propostas as seguintes fases, em que ocorrem mudanças graduais:

Fase 1 – Pré-alfabética: mesmo conhecendo algumas letras, a criança não apresenta consciência que estas representam sons. As letras são identificadas como formas visuais, não como símbolos de sons. Ela reconhece palavras apoiando-se em pistas visuais ou contextuais, como por exemplo, leituras de logomarcas, sem realizar a decodificação, mas por reconhecimento de características das letras, símbolos visuais e contexto em que estão inseridas. Portanto, as letras de suas escritas não correspondem a sons na pronúncia das palavras. As letras iniciais são as mais salientes.

Fase 2 – Parcialmente alfabética: ocorre o início da compreensão, por parte da criança, de que as letras representam sons na pronúncia das palavras. Em geral, representam apenas o som inicial ou o inicial e o final da palavra. Essa compreensão pode ser feita de modo convencional (seguindo regras ortográficas) ou fonologicamente adequado. Esta relação dificilmente ocorre de forma total na palavra, por isso é denominada de parcial. O início da escrita representando sons

favorece a própria leitura de palavras, uma vez que a criança passa a perceber a relação entre letras e sons;

Fase 3 – Plenamente alfabética: a criança passa a dominar a maior parte das correspondências entre fonema-grafema, conseguindo segmentar as palavras nos fonemas que as constituem. A instrução sistemática contribui para o desenvolvimento dessa consciência fonêmica. Torna-se capaz de ler quaisquer palavras (desconhecidas e/ou pseudopalavras) e de escrever palavras representando todos os fonemas, ainda que de forma incorreta, do ponto de vista das normas e convenções do sistema de escrita;

Fase 4 – Alfabética consolidada: nesta fase, a consciência de que letras representam unidades grafo-fonêmicas e morfemas predomina sobre o reconhecimento de que há apenas uma relação entre fonema-grafema. A criança é capaz também de manipular unidades maiores, como morfemas e sílabas ou parte de sílabas como unidades consolidadas. É nesta fase que a leitura se torna fluente e automática, havendo também preocupação com as normas e convenções ortográficas.

1.5 Considerações sobre os modelos de Ferreiro e Teberosky e de Ehri

Os dois modelos são apresentados como diferentes paradigmas por Soares (2016), sendo um denominado *construtivista* e o outro *fonológico*, respectivamente. A partir de uma análise sobre os processos avaliativos, o período entre uma avaliação e outra, assim como o objeto da análise, através das duas perspectivas, fonológica ou construtivista, seria possível admitir que os dois paradigmas não sejam excludentes e ambos possam fazer parte, em momentos diferentes do processo evolutivo, do desenvolvimento da língua escrita das crianças.

Entretanto, a autora considera o paradigma fonológico mais adequado e até mesmo inevitável, a partir do processo de fonetização do sistema alfabético de escrita. O conjunto convencional de notações grafema-fonema, que decorre do princípio alfabético, constitui um sistema notacional, que necessita ser decifrado, ensinado explicitamente e que dificilmente pode ser desvendado naturalmente, como é adquirida a fala, por exemplo. O paradigma fonológico, que toma como objeto as correspondências fonema-grafema pode e deve oferecer a base para um ensino

necessariamente explícito dessas correspondências, de forma que a criança aprenda a codificar, decodificar e recodificar (SOARES, 2016).

2 Metodologia

Foi realizado um estudo observacional transversal de caráter qualitativo com utilização de dados coletados para a pesquisa “A construção da escrita no nível da frase nos anos iniciais do ensino fundamental”, aprovada pelo comitê de ética da UFRGS, parecer nº 1.614.868 e CAAE nº 52135915.6.0000.5347.

Na presente pesquisa, foram coletadas amostras de escrita de alunos de 1º e 2º anos do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Aplicou-se o teste “4 palavras e 1 frase”, em que as crianças realizam seus registros escritos a partir de ditado, conforme proposta de avaliação apresentada por Teberosky (2003), baseada em Noizet e Caverni (1978). No teste, solicita-se que a criança escreva uma série de palavras baseada na quantidade de sílabas: uma palavra dissílaba, uma trissílaba, uma polissílaba e uma monossílaba, seguida de uma frase na qual seja incorporada uma das palavras anteriores.

Os critérios de inclusão da pesquisa foram: crianças de 1º e 2º anos do Colégio de Aplicação da UFRGS que tivessem preenchimento total dos protocolos aplicados e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido. Os critérios de exclusão foram: crianças com alterações de fala, audição ou cognição.

Foi realizado um delineamento analítico dos dados já coletados, sendo classificadas e analisadas individualmente 48 amostras de escrita, conforme as teorias propostas por Ferreiro e Teberosky (1985) e Ehri (2005). Posteriormente, foram selecionadas por conveniência e elencadas 20 amostras em quadro comparativo, nas quais as propostas das autoras possam mostrar-se diferenciadas, apresentando-se os argumentos e justificativas conforme suas teorias. Com isso, discutem-se diferentes formas de analisar o desenvolvimento da escrita das crianças e possíveis perspectivas de intervenção pedagógica ou fonoaudiológica.

3 Resultados e discussão

As amostras de escrita foram classificadas conforme as duas propostas de análise apresentadas anteriormente. As 20 amostras selecionadas são expostas no quadro a seguir. As palavras e a frase alvo foram coletadas em datas e com temáticas distintas. Uma delas propôs as seguintes palavras: bairro (“maçã” aparece em algumas amostras, entretanto foi desconsiderada por constatar-se que havia o modelo na sala onde foi realizada a aplicação), cachorro, padaria, mão e “o cachorro adora ossos”. Em outro momento, com outra turma, solicitou-se a escrita de: erva, gaúcho, churrasqueira, nó e “o gaúcho adora chimarrão”.

	Ferreiro e Teberosky (1985)	Ehri (2005)
Amostra 1	pré-silábico	pré-alfabética
Amostra 2	pré-silábico	parcialmente alfabética
Amostra 3	pré-silábico	parcialmente alfabética
Amostra 4	pré-silábico	parcialmente alfabética
Amostra 5	pré-silábico	parcialmente alfabética
Amostra 6	silábico	parcialmente alfabética
Amostra 7	silábico-alfabético	parcialmente alfabética
Amostra 8	silábico-alfabético	parcialmente alfabética
Amostra 9	silábico-alfabético*	parcialmente alfabética
Amostra 10	alfabético	plenamente alfabética
Amostra 11	alfabético	plenamente alfabética
Amostra 12	alfabético	plenamente alfabética
Amostra 13	alfabético	plenamente alfabética
Amostra 14	alfabético	plenamente alfabética
Amostra 15	alfabético	plenamente alfabética
Amostra 16	alfabético	plenamente alfabética
Amostra 17	alfabético	alfabética consolidada
Amostra 18	alfabético	alfabética consolidada
Amostra 19	alfabético	alfabética consolidada
Amostra 20	alfabético	alfabética consolidada

Quadro 1: Análise das amostras conforme as teorias

Observando o quadro, vê-se que a amostra 1 é classificada por Ferreiro como pré-silábica e por Ehri como pré-alfabética. No nível de escrita pré-silábico, as crianças ainda não fazem qualquer relação fonema-grafema. A leitura e a escrita são realizadas de forma global, sem valores sonoros correspondentes. Com essas características encontrou-se apenas esta amostra, equivalente à fase pré-alfabética (figura 1). Como se pode observar, não há relação sonora entre as palavras e frase propostas e escritas, corroborando a definição das duas teorias. A identificação foi removida por questões éticas, entretanto destacamos que nesta amostra observa-se o que Ferreiro e Teberosky (1985) destacaram como uma ocorrência frequente neste estágio: a semelhança nas letras das palavras escritas, que estão baseadas na maioria das letras do nome próprio da criança. Observam-se também os princípios de quantidade mínima e variedade descritos pelas autoras.

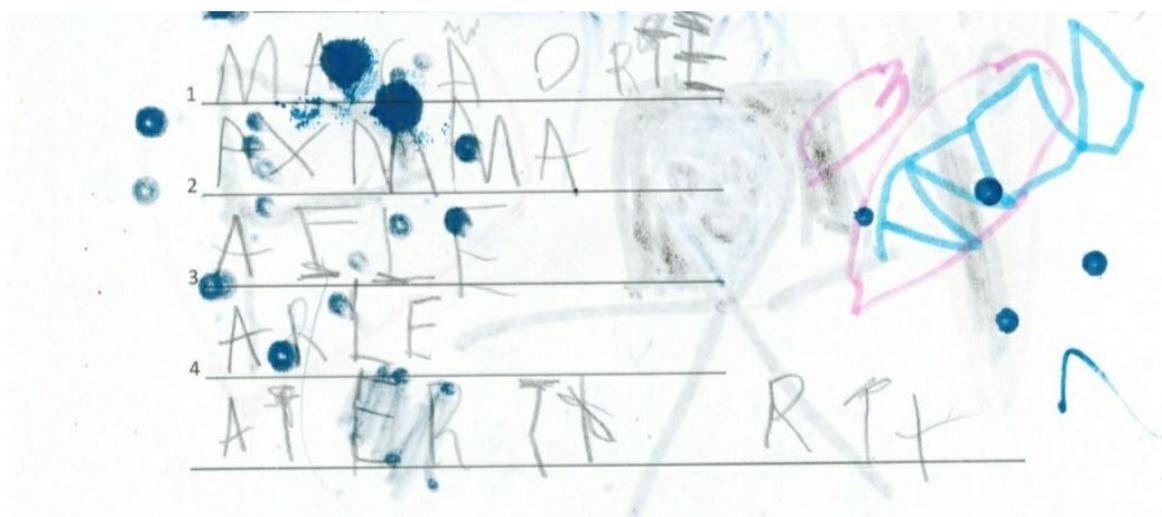


Figura 1: Amostra 1: escrita pré-silábica e pré-alfabética. Palavras alvo: bairro, cachorro, padaria, mão e “o cachorro adora ossos”.

Por outro lado, as amostras 2 a 5 também são classificadas como nível pré-silábico para Ferreiro e Teberosky. De acordo com essa teoria, essas escritas somente poderiam ser classificadas como pré-silábicas, visto que não se encontra representação gráfica específica para cada sílaba da palavra. Entretanto, pode-se observar que já há a compreensão inicial da criança de que as letras representam os fonemas de fala. Constata-se isso nas representações gráficas de alguns sons das

palavras alvo (bairro, cachorro, padaria e mão; ou erva, gaúcho, churrasqueira, nó), principalmente em grafemas iniciais e vocálicos. Se tomarmos como ótica de análise a teoria proposta por Ehri, essas amostras correspondem à fase parcialmente alfabética. Nessa fase, já há o início da compreensão da relação entre letras e sons, ainda que esta seja manifestada apenas de forma parcial (figuras 2 a 5), porém com letras fonologicamente apropriadas, corroborando com as pesquisas de Cardoso-Martins (2013). A autora constata que a representação aparentemente silábica de algumas crianças seria, na verdade, a marcação do som que ela consegue identificar na fala, não porque ela entenda a representação gráfica como silábica. Como as crianças costumam aprender o nome de uma letra em vez de seus fonemas correspondentes, acabam não identificando o nome da letra (por ex. ‘te’ para /t/ ou ‘ze’ para /z/), salvo quando o nome da letra coincidir com a pronúncia da palavra, a criança irá identificar principalmente os fonemas vocálicos, que correspondem ao nome de sua letra (‘a, e, i, o, u’).

Considerando-as como pré-silábicas, deixa-se de perceber e valorizar que, embora a criança não represente a escrita por sílabas, como sugerem Ferreiro e Teberosky (1985), já se verifica noções sobre a lógica do sistema alfabético, que é a correspondência entre fonemas e grafemas. De tal forma, por perceberem o valor sonoro das letras e as representarem parcialmente, o termo parcialmente alfabético se apresenta como uma denominação mais adequada.

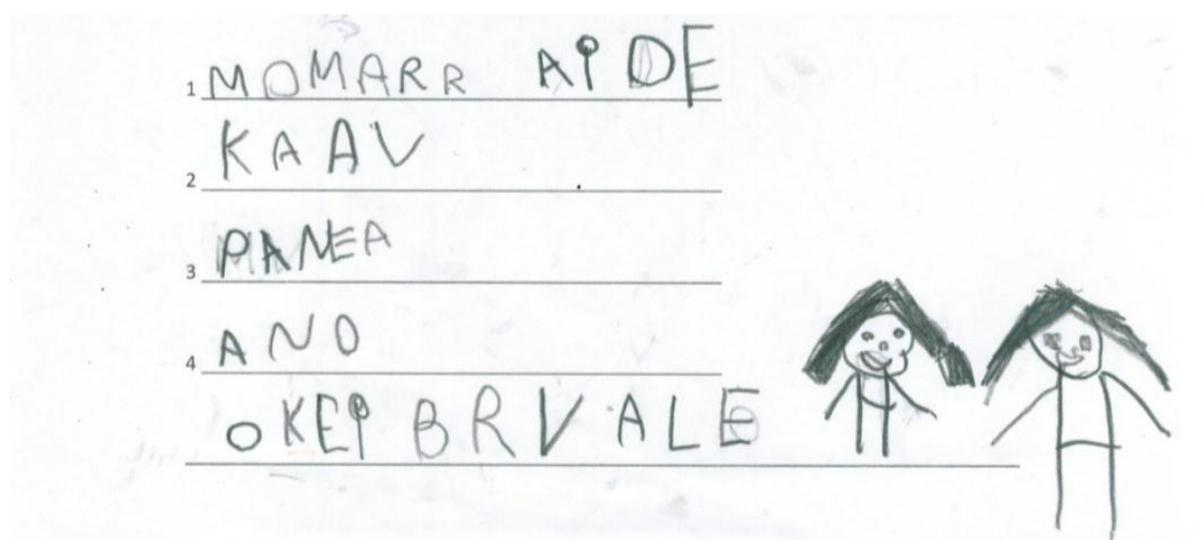


Figura 2: Amostra 2: escrita pré-silábica e parcialmente alfabética. Palavras alvo: bairro, cachorro, padaria, mão e “o cachorro adora ossos”.

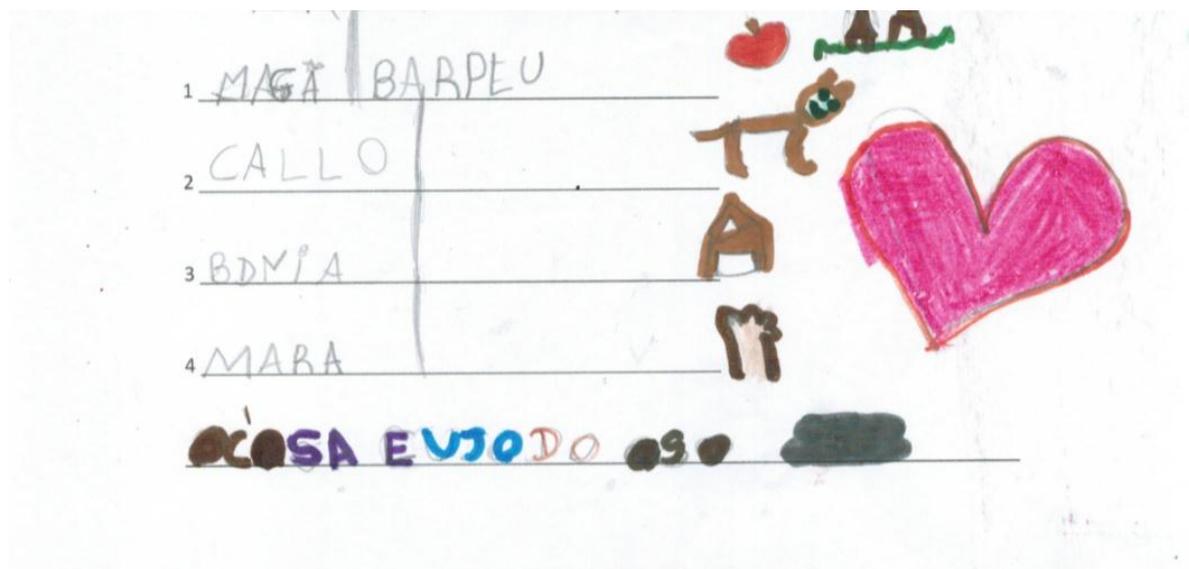


Figura 3: Amostra 3: escrita pré-silábica e parcialmente alfabética. Palavras alvo: bairro, cachorro, padaria, mão e “o cachorro adora ossos”.

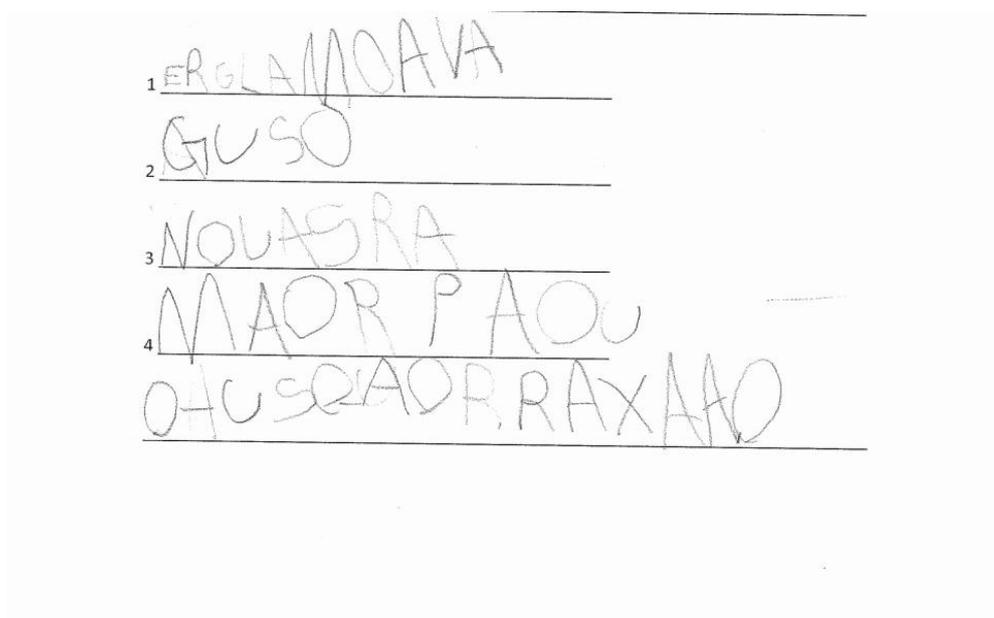


Figura 4: Amostra 4: escrita pré-silábica e parcialmente alfabética. Palavras alvo: erva, gaúcho, churrasqueira, nó e “o gaúcho adora chimarrão”.

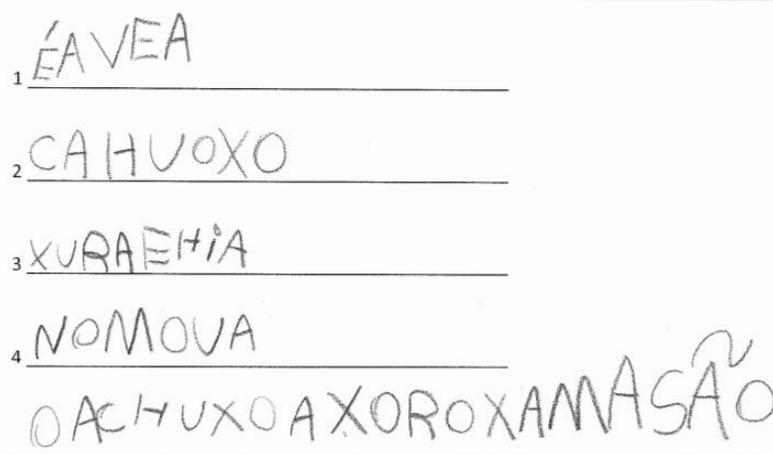


Figura 5: Amostra 5: escrita pré-silábica e parcialmente alfabética. Palavras alvo: erva, gaúcho, churrasqueira, nó e “o gaúcho adora chimarrão”.

A amostra 6 (figura 6) é classificada por Ferreiro e Teberosky como silábica. Apesar da troca semântica realizada pela criança (“cachorro” por “gato”, palavra que deve ser mais frequente para a criança, visto que é representada alfabeticamente), observa-se que há, em geral, uma letra com valor sonoro apropriado (principalmente as vogais) equivalendo a uma sílaba da palavra, correspondendo ao nível silábico. Destacamos que esta foi a única amostra encontrada para este nível, em consonância com outros estudos que também encontraram poucas escritas silábicas (CARDOSO-MARTINS, 2013). A amostra foi analisada como parcialmente alfabética de acordo com o que propõe Ehri, devido à presença parcial de correspondências entre fonemas e grafemas, já discutida nos resultados anteriores.

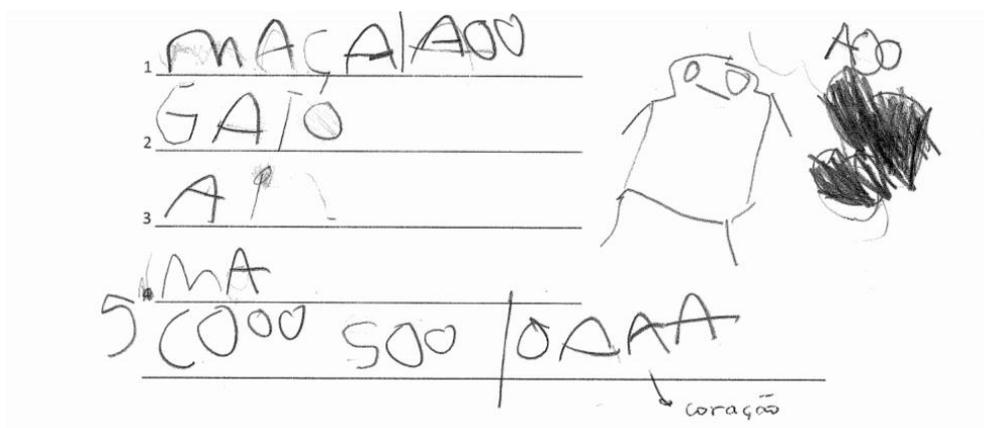


Figura 6: Amostra 6: escrita silábica e parcialmente alfabética. Palavras alvo: bairro, cachorro, padaria, mão e “o cachorro adora ossos”.

As amostras 7 a 9 ilustram exemplos de escrita que se encontram no período de transição chamado de estágio ou nível silábico-alfabético para Ferreiro e Teberosky, pois há alternância entre o valor silábico ou fonêmico para os diferentes grafemas. Entretanto, se formos considerar as correspondências fonema-grafema, nota-se ocorrências ainda parciais, sem domínio total do sistema alfabético. Por isso, ainda são classificadas como parcialmente alfabéticas para Ehri (figuras 7 a 9).

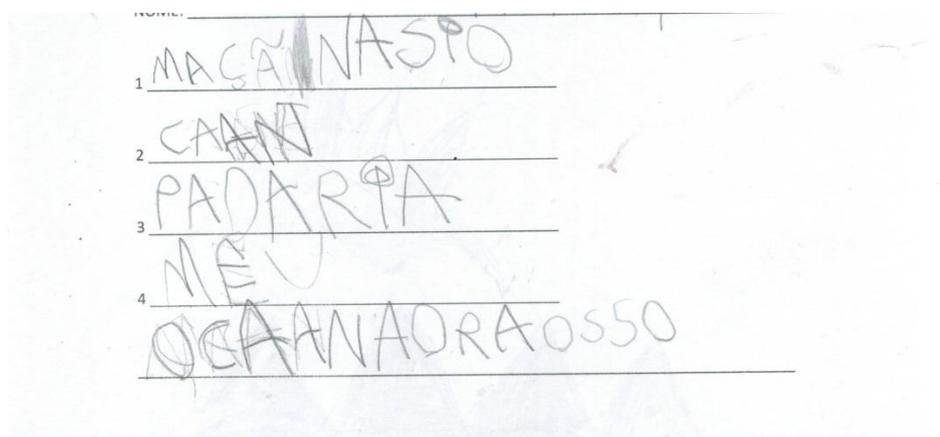


Figura 7: Amostra 7: escrita silábico-alfabética e parcialmente alfabética. Palavras alvo: bairro, cachorro, padaria, mão e “o cachorro adora ossos”.

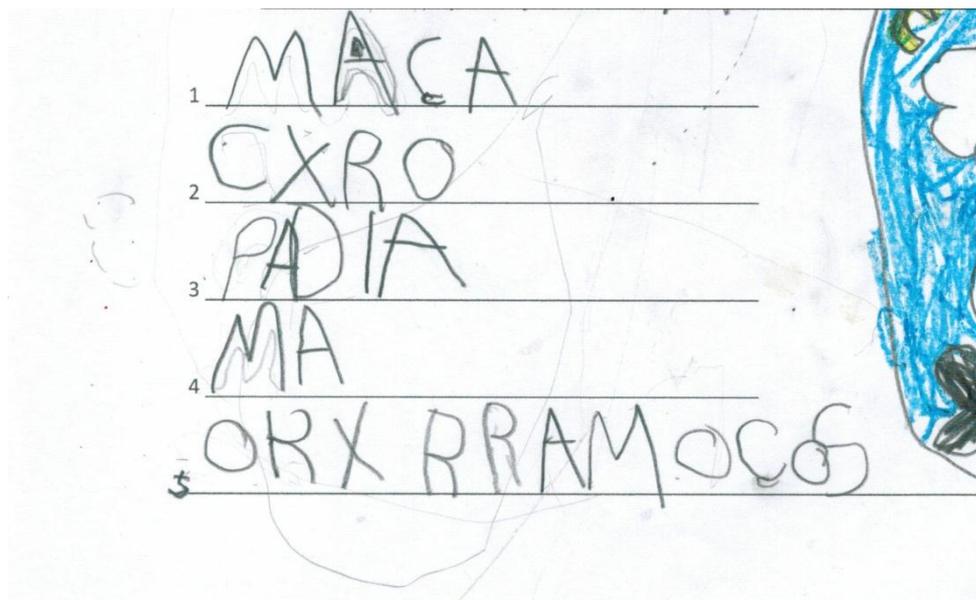


Figura 8: Amostra 8: escrita silábico-alfabética e parcialmente alfabética. Palavras alvo: bairro, cachorro, padaria, mão e “o cachorro adora ossos”.

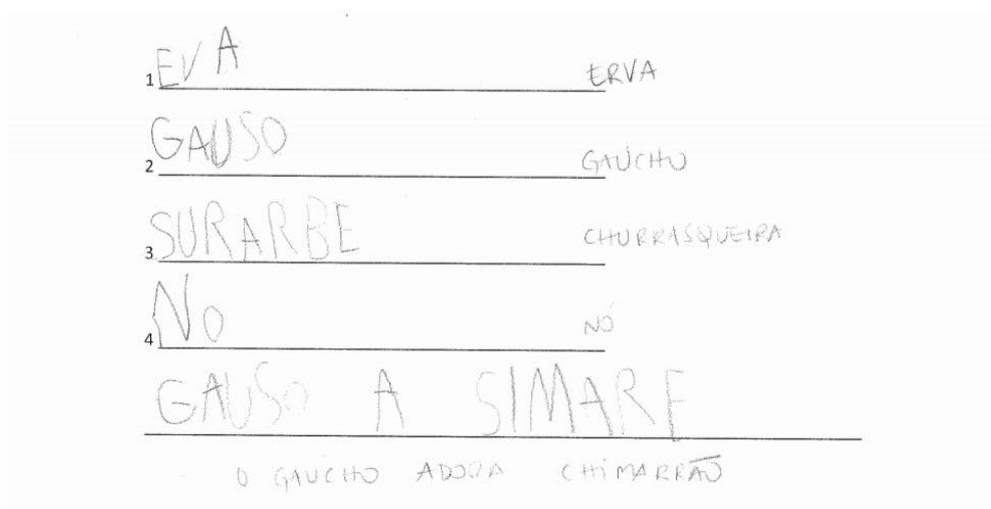


Figura 9: Amostra 9: escrita silábico-alfabética e parcialmente alfabética. Palavras alvo: erva, gaúcho, churrasqueira, nó e “o gaúcho adora chimarrão”.

Percebe-se uma limitação da proposta de Ferreiro e Teberosky ao notarmos a dificuldade de classificação da amostra 9 (figura 9), pois essa seria classificada como estágio silábico-alfabético, devido à alternância entre o valor silábico ou fonêmico para os diferentes grafemas. Entretanto, para estar nesse nível, o valor sonoro das letras deveria já estar estável, o que não ocorre nesse caso. Por isso, foi classificada como parcialmente alfabética, por estabelecer as relações fonema-grafema ainda de forma parcial.

Observando o quadro, vê-se que as amostras 10 a 16 são classificadas por Ferreiro como alfabéticas, e por Ehri, como plenamente alfabéticas.

As amostras 10 a 16 ilustram exemplos de escrita classificadas como alfabéticas segundo pressupostos de Ferreiro e Teberosky, sendo esse o nível final de evolução da escrita da criança sob esse ponto de vista, onde já há a compreensão do sistema de escrita, com cada um dos caracteres de escrita correspondendo a valores sonoros menores que a sílaba. Entretanto, como a própria teoria admite, não se faz necessário dominar as convenções ortográficas para se alcançar esse nível de escrita. Aqui se verifica mais uma limitação dessa teoria. Por este fato, classificam-se essas amostras como plenamente alfabéticas pelos pressupostos de Ehri. Nessas amostras, verifica-se o domínio da maior parte das correspondências fonema-grafema (figuras 10 e 11). Entretanto, ainda não correspondem à fase alfabética consolidada, fase na qual há preocupação com as normas e convenções ortográficas.

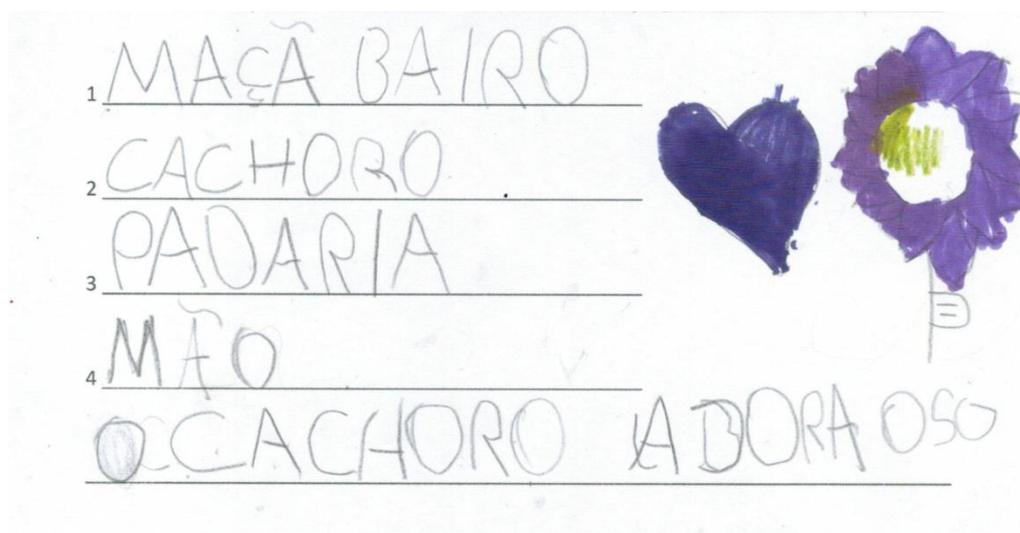


Figura 10: Amostra 15: escrita alfabética e plenamente alfabética. Palavras alvo: bairro, cachorro, padaria, mão e “o cachorro adora ossos”.

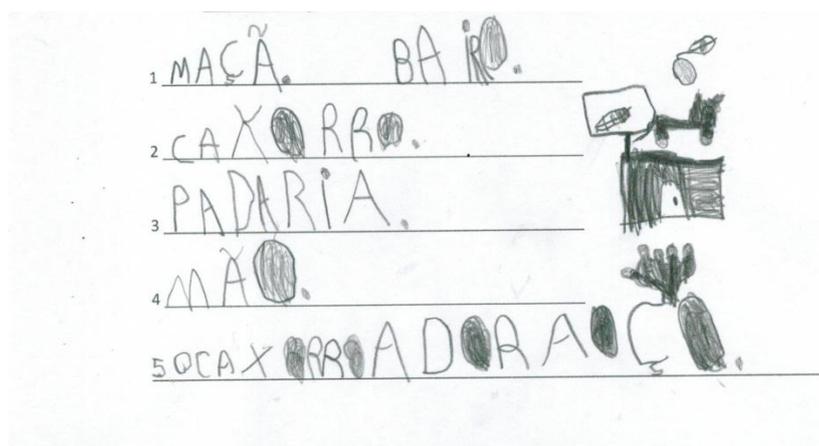


Figura 11: Amostra 16: escrita alfabética e plenamente alfabética. Palavras alvo: bairro, cachorro, padaria, mão e “o cachorro adora ossos”.

Apesar de as amostras 17 a 20 também serem classificadas como alfabéticas para Ferreiro e Teberosky, elas se diferenciam das amostras anteriores (10 a 16) pela presença de domínio das convenções ortográficas. O paradigma fonológico de leitura e escrita proposto por Ehri (2005) propõe uma fase que vai além da chegada ao domínio da maior parte das correspondências entre fonema-grafema. A fase alfabética consolidada considera também a consciência sobre outras possibilidades de representação para cada fonema, percebendo-se que não há apenas uma única relação fonema-grafema. Há a preocupação da criança com as normas e convenções ortográficas, conforme se observa na figura 12. Desta forma, as amostras 17 a 20 configuram-se como exemplos de tal fase.

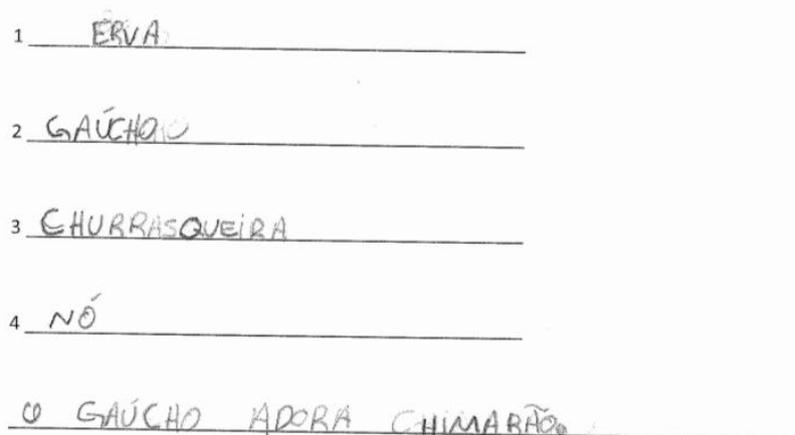


Figura 12: Amostra 20: escrita alfabética e alfabética consolidada. Palavras alvo: erva, gaúcho, churrasqueira, nó e “o gaúcho adora chimarrão”.

Percebe-se diferença notadamente significativa entre as escritas que são classificadas por Ehri como plenamente alfabéticas ou como alfabéticas consolidadas, mas que, no entanto, são todas classificadas como alfabéticas por Ferreiro e Teberosky.

A grafia correta das palavras influencia a habilidade de leitura fluente, podendo esta ser realizada com facilidade e rapidez (EHRI, 2013). O domínio das irregularidades ortográficas da língua é assimilado por meio de maior convívio com materiais escritos, pois estas possuem parâmetros mais complexos no sistema de escrita da língua portuguesa do que regras contextuais ou relações entre fonemas e grafemas, as quais apresentam regras mais simples (SCHERER, WOLFF E NORTE, 2019).

Quando o sistema de escrita alfabético já foi compreendido e apropriado pela criança, ela passa a deter-se não somente às relações fonema-grafema, mas também aos usos e funções da escrita (ZORZI, 2009). Para a escrita de frases e textos, é de suma importância que o princípio alfabético esteja consolidado, para que se evite hipo e hipersegmentações de palavras. Crianças que atingiram a fase alfabética consolidada têm mais claros os limites das palavras e apresentam maior concordância verbal e nominal em suas frases, apresentando melhor desempenho de escrita (SCHERER, WOLFF E NORTE, 2019).

4 Considerações finais

Observam-se diferentes limitações na proposta de Ferreiro e Teberosky. As principais, que foram destacadas neste trabalho, foram referentes a: a) caracterização do nível pré-silábico; b) real existência de um nível silábico e c) ausência de diferenciação de níveis ortográficos.

As escritas que seriam classificadas como silábicas geralmente são representações dos sons que a criança consegue detectar na fala, pois já estariam atentas ao funcionamento do sistema de escrita. Essas escritas costumam ser representadas por grafemas vocálicos, visto que a criança costuma aprender o nome da letra, diferentemente de seus possíveis fonemas correspondentes (CARDOSO-MARTINS, 2013). Por isso as classificamos como parcialmente alfabéticas, quando as relações ainda são parciais, porém fonologicamente apropriadas. Isso acontece também em amostras classificadas como pré-silábicas, que, entretanto apresentam relações parciais fonologicamente apropriadas.

As crianças que se encontram em fase alfabética consolidada apresentam melhor desempenho de escrita para além do nível da palavra, interferindo na melhor organização e expressão da estrutura frasal (SCHERER et al, 2019). Esta fase possui bastante importância para o desenvolvimento posterior da criança na língua escrita, não podendo ser negligenciada.

Destacamos que não pode haver uma correspondência direta entre as duas teorias apresentadas, visto que o valor sonoro só começa a ser considerado no nível silábico para Ferreiro e Teberosky, enquanto que para Ehri ele já é percebido no nível parcialmente alfabético, que muitas vezes corresponde ao nível pré-silábico nas análises das amostras de acordo com Ferreiro e Teberosky.

O uso de um paradigma que compreenda melhor as fases pelas quais um aprendiz passa durante seu processo de alfabetização é de suma importância para que seja detectado o quanto a criança está compreendendo do sistema alfabético de escrita e quais relações já consegue realizar, podendo-se intervir de forma mais eficaz no processo de alfabetização. Desta forma, enxerga-se melhor onde a criança está no caminho rumo à alfabetização.

Referências bibliográficas

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE ALFABETIZAÇÃO. PNA Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização. Brasília: MEC, SEALF, 2019. 54 p.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e Linguística*. 10ª ed. São Paulo: Scipione, 1999.

CARDOSO-MARTINS, Cláudia. Existe um estágio silábico no desenvolvimento da escrita em português? Evidência de três estudos longitudinais. In: MALUF, Maria Regina; CARDOSO-MARTINS, Cláudia (Orgs). *Alfabetização no século XXI: Como se aprende a ler e a escrever*. Porto Alegre: Penso, 2013.

DEHAENE, Stanislas. *Os neurônios da Leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler*. Trad. por Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.

EHRI, Linnea C. Development of Sight Word Reading: Phases and Findings. In: SNOWLING, Margaret J.; HULME, Charles. (Ed.). *The Science of Reading: a Handbook*. Oxford: Blackwell, 2005. p. 135-154.

EHRI, Linnea C. Aquisição da habilidade de leitura de palavras e sua influência na pronúncia e na aprendizagem do vocabulário. In: MALUF, Maria Regina; CARDOSO-MARTINS, Cláudia (Orgs). *Alfabetização no século XXI: Como se aprende a ler e a escrever*. Porto Alegre: Penso, 2013.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: ArtMed, 1985.

NOIZET, Georges; CAVERNI, Jean Paul. *Psychologie de l'évaluation scolaire*. Paris: PUF, 1978.

SCHERER, Ana Paula R.; WOLFF, Clarice L.; NORTE, Júlia S. de S. A escrita da palavra e sua relação com a escrita inicial da frase. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*, v. 17, n. 33, 2019. p. 85-103.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. *Princípios do sistema alfabético do português do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2003.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. Avanços das neurociências para a alfabetização e a leitura. *Letras de Hoje*, v. 48, n. 3, p.277-282, 2013.

SOARES, Magda. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2016.

TEBEROSKY, Ana. *Aprendendo a escrever*. 3ª ed. São Paulo: editora Ática, 2003.

ZORZI, Jaime Luiz. *Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita: questões clínicas e educacionais*. Porto Alegre: ArtMed, 2009.

ANEXO A – Normas da revista

Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL

Edição atual | Edições especiais | Edições anteriores | Próxima edição
 Normas para publicação | Sobre a ReVEL | Conselho editorial
 ReVEL em números | Artigos mais populares | Indexação | Faça conosco



Normas para publicação

RECOMENDAÇÕES

Os artigos submetidos à Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL serão avaliados anonimamente por dois membros do Conselho Editorial. Para que o texto seja aceito e publicado, ele deverá ser aprovado por ambos os pareceristas anônimos.

Os artigos submetidos devem ser originais e inéditos, não podem conter qualquer tipo de ofensa ou discriminação a outras pessoas ou ideologias, não podem estar sendo submetidos simultaneamente a outros periódicos e devem se enquadrar na área específica da edição da ReVEL a que se destinam. O conteúdo dos artigos e trabalhos publicados é de inteira responsabilidade de seus respectivos autores.

Ao submeterem seus trabalhos, os autores concordam que os direitos autorais referentes a cada trabalho estão sendo cedidos para a Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL.

Ao submeter seu artigo à revista, o autor assume o compromisso de respeitar o que está escrito acima.

Aceitamos apenas trabalhos para serem publicados como ARTIGOS. A ENTREVISTA e a RESENHA de cada edição são publicadas e organizadas pelos membros do Conselho Editorial da ReVEL.

NORMAS TÉCNICAS

Os artigos devem

- ter referências bibliográficas
- apresentar um RESUMO e um ABSTRACT, na primeira página do texto
- estar em formato MS Word (.doc)
- ter entre 10 (dez) e 35 (trinta e cinco) páginas
- ser escritos em português, em inglês ou em espanhol
- estar com a seguinte formatação: fonte: Georgia, tamanho 12; páginas NÃO numeradas; espaçamento 1,5 entre linhas e parágrafos; margens justificadas (alinhadas tanto à esquerda quanto à direita); papel A4; medida das margens da página: 2,5 cm.

Faça o download do modelo de formatação para a submissão de artigos [AQUI](#).

Na primeira página do artigo, devem aparecer os seguintes itens

- Título do artigo
- O nome completo do(s) autor(es)
- O e-mail do(s) autor(es)
- Titulação do(s) autor(es)
- A instituição onde o(s) autor(es) trabalha(m) e/ou estuda(m)

As referências bibliográficas devem estar em ordem alfabética. Elas devem seguir os seguintes modelos de citação:

- **Para livros:**
 - SOBRENOME, Nome do autor. *Título do livro em itálico*. Cidade: Editora, ano.
 - BORBA, Francisco da Silva. *Pequeno vocabulário de linguística moderna*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.
- **Para capítulos de livro:**
 - SOBRENOME, Nome do autor. Título do capítulo sem destaque. In: SOBRENOME, Nome do autor. *Título do livro em itálico*. Cidade: Editora, ano.
 - BENTES, Anna Cristina. Linguística Textual. In: BENTES, Anna Cristina; MUSSALIM, Fernanda. *Introdução à linguística: domínios e fronteiras vol. 1*. São Paulo: Cortez, 2001.
- **Para artigos de periódico:**
 - SOBRENOME, Nome do autor. Título do artigo sem destaque. *Nome do periódico em itálico*, Ano X (ou V. X), n. X, ano.
 - KOCH, Ingedore Vilaça. O texto: construção de sentidos. *Revista Organon*, v. 9, n. 23, 1995.

SUBMETENDO O ARTIGO

Para submeter seu artigo, basta enviá-lo por e-mail, em forma de arquivo do MS Word (.doc), com todas as especificações acima respeitadas, para nosso endereço eletrônico: editores.revel@gmail.com

Normas para publicação

RECOMENDAÇÕES

Os artigos submetidos à Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL serão avaliados anonimamente por dois membros do Conselho Editorial. Para que o texto seja aceito e publicado, ele deverá ser aprovado por ambos os pareceristas anônimos.

Os artigos submetidos devem ser originais e inéditos, não podem conter qualquer tipo de ofensa ou discriminação a outras pessoas ou ideologias, não podem estar sendo submetidos simultaneamente a outros periódicos e devem se enquadrar na área específica da edição da ReVEL a que se destinam. O conteúdo dos artigos e trabalhos publicados é de inteira responsabilidade de seus respectivos autores.

Ao submeterem seus trabalhos, os autores concordam que os direitos autorais referentes a cada trabalho estão sendo cedidos para a Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL.

Ao submeter seu artigo à revista, o autor assume o compromisso de respeitar o que está escrito acima.

Aceitamos apenas trabalhos para serem publicados como ARTIGOS. A ENTREVISTA e a RESENHA de cada edição são publicadas e organizadas pelos membros do [Conselho Editorial](#) da ReVEL.

NORMAS TÉCNICAS

Os artigos devem

- ter referências bibliográficas
- apresentar um RESUMO e um ABSTRACT, na primeira página do texto
- estar em formato MS Word (.doc)
- ter entre 10 (dez) e 35 (trinta e cinco) páginas
- ser escritos em português, em inglês ou em espanhol
- estar com a seguinte formatação: **fonte**: Georgia, tamanho 12; páginas **NÃO** numeradas; **espaçamento 1,5** entre linhas e parágrafos; margens **justificadas** (alinhadas tanto à esquerda quanto à direita); **papel A4**; medida das margens da página: **2,5 cm**.

Faça o download do modelo de formatação para a submissão de artigos [AQUI](#).

Na primeira página do artigo, devem aparecer os seguintes itens

- Título do artigo
- O nome completo do(s) autor(es)
- O e-mail do(s) autor(es)
- Titulação do(s) autor(es)
- A instituição onde o(s) autor(es) trabalha(m) e/ou estuda(m)

As referências bibliográficas devem estar em ordem alfabética. Elas devem seguir os seguintes modelos de citação:

- **Para livros:**
 - SOBRENOME, Nome do autor. *Título do livro em itálico*. Cidade: Editora, ano.
 - BORBA, Francisco da Silva. *Pequeno vocabulário de linguística moderna*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.
- **Para capítulos de livro:**
 - SOBRENOME, Nome do autor. Título do capítulo sem destaque. In: SOBRENOME, Nome do autor. *Título do livro em itálico*. Cidade: Editora, ano.
 - BENTES, Anna Christina. Linguística Textual. In: BENTES, Anna Christina; MUSSALIM, Fernanda. *Introdução à linguística: domínios e fronteiras vol. 1*. São Paulo: Cortez, 2001.
- **Para artigos de periódico:**
 - SOBRENOME, Nome do autor. Título do artigo sem destaque. *Nome do periódico em itálico*, Ano X (ou V. X), n. X, ano.
 - KOCH, Ingedore Villaça. O texto: construção de sentidos. *Revista Organon*, v. 9, n. 23, 1995.

SUBMETENDO O ARTIGO

Para submeter seu artigo, basta enviá-lo por e-mail, em forma de arquivo do MS Word (.doc), com todas as especificações acima respeitadas, para nosso endereço eletrônico: editores.revel@gmail.com

Fique atento às datas de recepção dos trabalhos para cada edição da revista e também veja se o seu trabalho se enquadra no enfoque da edição (veja a seção [Próxima edição](#)).

[Edição atual](#) | [Edições especiais](#) | [Edições anteriores](#) | [Próxima edição](#) | [Normas para publicação](#) | [Sobre a ReVEL](#) | [Conselho editorial](#)
[ReVEL em números](#) | [Artigos mais populares](#) | [Indexação](#) | [Fale conosco](#)