



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS



JOANA D'ARC SOARES FEITOSA

A ESCRITA DAS CRIANÇAS KAMBEBA: COMPREENSÃO DO PROCESSO
POR MEIO DA PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA

MANAUS

2026

JOANA D'ARC SOARES FEITOSA

A ESCRITA DAS CRIANÇAS KAMBEBA: COMPREENSÃO DO PROCESSO
POR MEIO DA PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação e em Letras da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Amazonas, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Letras, na área de concentração de Teoria e Análise Linguística, sob orientação do Prof. Dr. Sanderson Castro Soares de Oliveira.

MANAUS

2026

Ficha Catalográfica

Elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

-
- F311e Feitosa, Joana Darc Soares
A escrita das crianças Kambeba: Compreensão do processo por
meio da Psicogênese da Língua Escrita / Joana Darc Soares
Feitosa - 2026.
132 f. : il., cd cor. ; 31 cm
- Orientador(a): Sanderson Castro Soares De Oliveira
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Amazonas,
Programa de Pós-Graduação em Letras, Manaus, 2026.
1. Psicogênese da Língua Escrita 2. Crianças Kambeba 3.
Alfabetização. 4. Escrita Infantil. I. Oliveira, Sanderson Castro
Soares De.
II. Universidade Federal do Amazonas. Programa de Pós-
Graduação em Letras. III. Título
-

JOANA D'ARC SOARES FEITOSA

A ESCRITA DAS CRIANÇAS KAMBEBA: COMPREENSÃO DO PROCESSO POR
MEIO DA PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Letras da Faculdade de Letras da Universidade
Federal do Amazonas, como requisito final para
obtenção do título de Mestre em Letras, na área de
concentração de Teoria e Análise Linguística, sob
orientação do Prof. Dr. Sanderson Castro Soares
de Oliveira

Aprovado em 16 de março de 2026.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Sanderson Castro Soares de Oliveira

Presidente

Universidade Federal do Amazonas

Profa. Dra. Profa. Dra. Ildete Freitas

Costa Londono Gomes

Membro Titular

Universidade do Estado do Amazonas

Profa. Dra. Micheli Carolini de Deus

Lima Schwade

Membro Titular

Universidade Federal do Amazonas

DEDICATÓRIA

À minha filha Juliana

Filha, este trabalho nasce também do teu silêncio ao meu lado e da tua doçura diante das minhas longas ausências.

Obrigada por me esperar com calma, por cuidar do que é nosso, por aquietar a casa quando eu precisava mergulhar em mim.

Tu caminhaste comigo mesmo quando eu precisei caminhar distante, e esse gesto simples, tão teu, tão nosso, foi meu abrigo.

Teu amor me alcançou como aquela brisa que chega sem fazer alarde, mas muda tudo por dentro. Se este sonho encontrou forma, foi porque tu segurou a vida com cuidado enquanto eu aprendia a segurá-la com palavras.

À minha mãe, que sentiu cada dia da minha falta, mas ainda assim me ofereceu colo mesmo quando eu não podia deitar nele.

E às **minhas irmãs**, que são porto, riso e coragem, minhas companheiras de estrada, que me lembram que nenhum percurso precisa ser solitário.

E às crianças Kambeba, que me mostraram a beleza que existe no gesto de aprender, de inventar o mundo com letras ainda úmidas de infância.

Com vocês, compreendi que a escrita pulsa como música: nasce do corpo, do chão, da aldeia, do som que a vida deixa escapar.

Obrigada por me ensinar a escutar o que não está escrito.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a **Deus**, pela força, coragem e serenidade necessárias para concluir esta caminhada. Sem Sua presença, nada disso seria possível.

À **minha família**, minha base e fortaleza. À minha mãe, que sentiu profundamente minha ausência ao longo deste processo, habituada à minha companhia durante a semana, mas que ainda assim me apoiou com amor e compreensão. Às minhas irmãs, que sempre estiveram ao meu lado, incentivando-me em todos os momentos, celebrando cada conquista e me fortalecendo nos dias difíceis. O apoio de vocês foi fundamental para que eu chegasse até aqui.

À minha filha **Juliana**, minha companheira de vida e de jornada acadêmica. Agradeço por toda a paciência, entendimento e parceria nos momentos em que precisei me ausentar para estudar, escrever e realizar as etapas da pesquisa. Obrigada por cuidar dos nossos animais de estimação, por assumir responsabilidades que não eram suas e por me lembrar, com sua presença carinhosa, do verdadeiro sentido de tudo o que faço. Este trabalho também é seu.

Ao meu orientador, **Prof. Dr. Sanderson Castro Soares de Oliveira**, pela orientação sensível, competente e generosa. Agradeço pelas leituras atentas, pelas provocações teóricas e pelo incentivo constante para que eu avançasse com segurança e autonomia. Sua condução firme e acolhedora fez toda a diferença nesta trajetória.

Aos docentes do **Programa de Pós-Graduação em Letras da UFAM** agradeço por cada contribuição à minha formação. Um agradecimento especial às professoras doutoras que compuseram minha banca de qualificação: **Profa. Dra. Ildeete Freitas Costa Londono Gomes** (CESTB/UEA) e **Profa. Dra. Micheli Cardini de Deus Lima Schwade** (PPGL/UFAM), pelas leituras criteriosas, pelos comentários valiosos e pelas contribuições que ampliaram a qualidade deste trabalho.

Às **crianças Kanbeba**, que acolheram esta pesquisa com sensibilidade e autenticidade. Cada produção escrita analisada neste estudo carrega um modo singular de compreender a língua e o mundo, e ter acesso a esses registros foi um privilégio. Agradeço também ao **Tuxaua da aldeia, Valdeir Cruz**, pela autorização e pela confiança depositada em meu

trabalho, e ao gestor da escola, **Raimundo Kambeba**, pela abertura, apoio e diálogo constante durante as etapas de observação e coleta de dados.

À comunidade escolar, aos professores e demais envolvidos, meu sincero reconhecimento pela colaboração e receptividade.

Por fim, agradeço a todos que, de algum modo, contribuíram para que esta dissertação se concretizasse, com palavras, gestos, escuta, apoio ou silêncio. Cada presença teve importância singular nesta conquista.

“É preciso força para sonhar e perceber que a estrada vai além do que se vê.”

Los Her manos

RESUMO

Esta dissertação investiga os níveis de aquisição da escrita de crianças da etnia Kambéba, estudantes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental da Escola Municipal Indígena Kanatá T-Ykua, localizada na comunidade Três Unidos, no estado do Amazonas. O estudo fundamenta-se na teoria da Psicogênese da Língua Escrita, proposta por Emília Ferreira e Ana Teberosky (1999), articulada às contribuições de Jean Piaget acerca do desenvolvimento cognitivo infantil. A pesquisa desenvolve-se com caráter descritivo e longitudinal, organizada em três momentos de coleta de dados, realizados ao longo de cinco idas a campo. As produções analisadas consistem em atividades de autoditado, ditado e produções escritas espontâneas desenvolvidas e msala de aula, sob orientação da professora, e msituações pedagógicas reais. O corpus é composto por produções de 12 crianças, com idades entre 5 e 8 anos, pertencentes à etnia Kambéba. A análise das produções escritas permitiu identificar diferentes níveis psicogenéticos, pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético, bem como percursos variados de avanço, estabilidade ou reorganização das hipóteses de escrita. Observou-se que, mesmo entre alunos situados no nível alfabético, persistem ocorrências de representações não convencionais, tais como substituições fonêmicas, omissões de grafemas e influências da oralidade, evidenciando a complexidade do processo de apropriação do sistema de escrita. Os resultados evidenciam percursos variados de aquisição da escrita, com alguns apresentando progressões entre os níveis psicogenéticos, oscilações e, em alguns casos, permanência em níveis já consolidados. Mesmo entre alunos situados no nível alfabético, observaram-se recorrências de representações não convencionais, relacionadas a instabilidades ortográficas, substituições fonêmicas e influência da oralidade. Conclui-se que os dados analisados corroboram a teoria da Psicogênese da Língua Escrita, confirmando que a aprendizagem da escrita não ocorre de forma linear e que as produções das crianças refletem hipóteses em constante reconstrução.

Palavras-chave: Psicogênese da Língua Escrita; Crianças Kambéba; Alfabetização; Escrita infantil.

ABSTRACT

This dissertation investigates the levels of writing acquisition of Kambéba children enrolled in Early Childhood Education and Elementary School at the Kanatá T-Ykua Indigenous Municipal School, located in the Três Unidos community, in the state of Amazonas, Brazil. The study is grounded in the Psychogenesis of Written Language theory proposed by Emília Ferreiro and Ana Teberosky (1999), articulated with Jean Piaget's contributions to child cognitive development. The research adopts a descriptive and longitudinal design and is organized into three data collection moments, conducted over five field visits. The analyzed productions consist of self-dictation activities, dictation, and spontaneous written productions developed in the classroom under the teacher's guidance, within authentic pedagogical situations. The corpus comprises the productions of twelve children aged between five and eight years, belonging to the Kambéba ethnic group. The analysis of the written productions made it possible to identify different psychogenetic levels, pre-syllabic, syllabic, syllabic-alphabetic, and alphabetic, as well as varied trajectories of progress, stability, or reorganization of writing hypotheses. It was observed that, even among students classified at the alphabetic level, non-conventional representations persist, such as phonemic substitutions, grapheme omissions, and influences of orality, highlighting the complexity of the process of appropriating the writing system. The results reveal diverse writing acquisition pathways, with students showing progress between psychogenetic levels, oscillations, and, in some cases, permanence at already consolidated levels. It is concluded that the analyzed data corroborate the Psychogenesis of Written Language theory, confirming that the learning of writing does not occur in a linear manner and that children's productions reflect hypotheses in constant reconstruction.

Keywords: Psychogenesis of Written Language; Kambéba Children; Literacy; Children's Writing

RESUMEN

Esta disertación investiga los niveles de adquisición de la escritura de niños de la etnia Kambéba, estudiantes de Educación Infantil y Educación Primaria de la Escuela Municipal Indígena Kanata T-Ykua, ubicada en la comunidad Três Unidos, en el estado de Amazonas, Brasil. El estudio se fundamenta en la teoría de la Psicogénesis de la Lengua Escrita, propuesta por Emília Ferreiro y Ana Teberosky (1999), articulada con los aportes de Jean Piaget sobre el desarrollo cognitivo infantil. La investigación tiene un carácter descriptivo y longitudinal y se organiza en tres momentos de recolección de datos, realizados a lo largo de cinco visitas de campo. Las producciones analizadas consisten en actividades de dictado, dictado y producciones escritas espontáneas desarrolladas en el aula, bajo la orientación de la docente, en situaciones pedagógicas reales. El corpus está compuesto por producciones de doce niños, con edades entre cinco y ocho años, pertenecientes a la etnia Kambéba. El análisis de las producciones escritas permitió identificar diferentes niveles psicogenéticos, pre-silábico, silábico, silábico-alfabético y alfabético, así como trayectorias variadas de avance, estabilidad o reorganización de las hipótesis de escritura. Se observó que, incluso entre los alumnos situados en el nivel alfabético, persisten representaciones no convencionales, como sustituciones fonéticas, omisiones de grafemas e influencias de la oralidad, lo que evidencia la complejidad del proceso de apropiación del sistema de escritura. Los resultados muestran recorridos diversos en la adquisición de la escritura, con progresiones entre niveles psicogenéticos, oscilaciones y, en algunos casos, permanencia en niveles ya consolidados. Se concluye que los datos analizados corroboran la teoría de la Psicogénesis de la Lengua Escrita, confirmando que el aprendizaje de la escritura no ocurre de forma lineal y que las producciones infantiles reflejan hipótesis en constante reconstrucción.

Palabras clave: Psicogénesis de la Lengua Escrita; Niños Kambéba; Alfabetización; Escritura infantil.

LI STA DE FI GURAS

Figura 1: Índio kambeba	4
figura 2- Escda Kanata T-Ykua	14
Figura 3- Exemplo de escrita do nível pré-silábico	28
Figura 4- Exemplo de escrita do nível silábico	32
Figura 5- Exemplo de escrita do nível alfabético	32
Figura 6- Exemplo de escrita do nível alfabético	35
Figura 7- Exemplo de escrita do nível ortográfico.	37
Figura 8- Representação esquemática da sílaba.	41
Figura 9- Grafismo Kambeba	45
Figura 10- Amostra da digitalização das produções dos alunos	46
Figura 11- Caracterização dos Alunos Participantes da Pesquisa por Etapa de Ensino	48
Figura 12- Relação dos Alunos do Ensino Infantil por Código	48
Figura 13- Conteúdo da pasta do aluno.	51
Figura 14- Escrita do aluno 5ES ML - arquivo pessoal	64
Figura 15- Escrita do aluno 5KS M2EI - arquivo pessoal	66
Figura 16- Escrita do aluno 6LDM2EI - arquivo pessoal	68
Figura 17- - Escrita do aluno 6LGM2EI - arquivo pessoal	69
Figura 18- Escrita do aluno 7ALC2EF - arquivo pessoal	71
Figura 19- Escrita do aluno 7ELV2EF - arquivo pessoal.	73
Figura 20- Escrita do aluno 7GBS2EF - arquivo pessoal	74
Figura 21- Escrita do aluno 7RL M2EF - arquivo pessoal	76
Figura 22- Escrita do aluno 8J M4EF - arquivo pessoal	78
Figura 23- Escrita do aluno 9I RS4EF - arquivo pessoal	79
Figura 24- Escrita do aluno 8YS3EF - arquivo pessoal	80
Figura 25- - Escrita do aluno 8KS5EF - arquivo pessoal.	82
Figura 26- Escrita do aluno 5ES M1EI - arquivo pessoal	84
Figura 27- Escrita do aluno 5ES M1I - arquivo pessoal	86
Figura 28- Escrita do aluno 6LDM2EI - arquivo pessoal	87
Figura 29- Escrita do aluno 6LGM2EI - arquivo pessoal	89
Figura 30- Escrita do aluno 7ALC2EF - arquivo pessoal	90
Figura 31- Escrita do aluno 7ELV2EF - arquivo pessoal.	92
Figura 32- Escrita do aluno 7GBS2EF - arquivo pessoal	93
Figura 33- - Escrita do aluno 7RL M2EF - arquivo pessoal	95
Figura 34- Texto Opai tartaruga atrás de conda	97
Figura 35- Escrita do aluno 8J MC4EF - arquivo pessoal	98
Figura 36- Escrita do aluno 9I RS4EF - arquivo pessoal	99
Figura 37- Escrita do aluno 8YS3EF - arquivo pessoal	101
Figura 38- Escrita do aluno 8KS5EF - arquivo pessoal	102
Figura 39- Escrita do aluno 5KS M2EI - arquivo pessoal.	101
Figura 40- Escrita do aluno 6LDM2EI - arquivo pessoal	102
Figura 41- Escrita do aluno 6LGM2EI - arquivo pessoal	109
Figura 42- Escrita do aluno 7ALC2EF - arquivo pessoal	111
Figura 43- Escrita do aluno 7ELV2EF - arquivo pessoal.	113
Figura 44- Escrita do aluno 7GBS2EF - arquivo pessoal	108

LI STA DE TABELAS

Tabela 1- Listagem dos alunos	48
Tabela 2- Relação dos alunos elegíveis para a pesquisa.	50
Tabela 3- Critérios psicológicos	51
Tabela 4- Análise psicológica	66
Tabela 5- Análise linguística.	66
Tabela 6- Análise psicológica	67
Tabela 7- Análise linguística.	68
Tabela 8- Análise psicológica	68
Tabela 9- Análise linguística.	69
Tabela 10- Análise psicológica	70
Tabela 11- Análise linguística.	70
Tabela 12- Análise psicológica	71
Tabela 13- Análise linguística.	71
Tabela 14- Análise psicológica	72
Tabela 15- Análise psicológica	73
Tabela 16- Análise linguística.	73
Tabela 17- Análise psicológica	74
Tabela 18- Análise linguística.	75
Tabela 19- Análise psicológica	76
Tabela 20- Análise linguística.	77
Tabela 21- Análise psicológica	77
Tabela 22- Análise linguística.	78
Tabela 23- Análise psicológica	78
Tabela 24- Análise linguística	79
Tabela 25- Análise psicológica	79
Tabela 26- Análise linguística.	80
Tabela 27- Análise psicológica	81
Tabela 28- Análise linguística.	82
Tabela 29- Análise psicológica	83
Tabela 30- Análise linguística.	84
Tabela 31- Análise psicológica	84
Tabela 32- Análise linguística	85
Tabela 33- Análise psicológica	86
Tabela 34- Análise linguística.	86
Tabela 35- Análise psicológica	87
Tabela 36- Análise linguística.	88
Tabela 37- Análise psicológica	88
Tabela 38- Análise linguística	89
Tabela 39- Análise psicológica	89
Tabela 40- Análise linguística.	90
Tabela 41- Análise psicológica	91
Tabela 42- Análise linguística.	91
Tabela 43- Análise desvios ortográficos e fonéticos	92
Tabela 44- Análise desvios ortográficos e fonéticos	95
Tabela 45- Análise desvios ortográficos e fonéticos	95
Tabela 46- Análise desvios ortográficos e fonéticos	96

Tabela 47 - Síntese dos erros mais recorrentes.	96
Tabela 48 - Análise psicogenética	97
Tabela 49 - Análise linguística.	98
Tabela 50 - Análise psicogenética	98
Tabela 51 - Análise psicogenética	99
Tabela 52 - Análise linguística.	99
Tabela 53 - Análise psicogenética	101
Tabela 54 - Análise linguística.	102
Tabela 55 - Análise psicogenética	102
Tabela 56 - Análise linguística.	103
Tabela 57 - Análise psicogenética	104
Tabela 58 - Análise linguística.	105
Tabela 59 - Síntese das evidências psicogenética dos alunos	107
Tabela 60 - Análise psicogenética	107
Tabela 61 - Análise linguística	108
Tabela 62 - Análise psicogenética	109
Tabela 63 - Análise linguística	109
Tabela 64 - Tabela síntese das evidências dos alunos	110

LI STA DE MAPAS

Mapa 01. Trajet o dos Kambeba até à Comuni dade Três Uri dos	10.
Mapa 02. Localização da Comuni dade Três Uri dos	11.

LI STA DE SI GLAS E ABREVIATURAS

AM	Amazonas
Cf.	Confira
CI M	Consel ho indi genista missionário
EF	Ensi no Funda ment al
EI	Educação Infantil
Fig	Figura
Fonét.	Fonética
FUNAI	Fundação Naci onal dos Povos Indígenas
LGA	Língua geral amazônica
Mb m	Mb ment o
Ort og	Ort ografia
p	Pági na
PPGL	Progra ma de Pós Graduação em Letras
RDS	Reserva de Desenvol vi ment o Sust ent ável
TCLE	Ter mo de Consenti ment o Li vre e Escl areci do
UFAM	Uni versi dade Federal do Amazonas

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	1
2	O POVO KAMBEBA/ OMÁGUA.	3
2.2	OS KAMBEBA DO BRASIL	9
2.3	OS KAMBEBA DA TRÊS UNIDOS	9
3	O LOCUS DA PESQUISA.	10
3.1	A COMUNIDADE TRÊS UNIDOS	11
3.2	A ESCOLA KANATA T YKUA	13
4	A PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA	16
4.1	JEAN PIAGET E A TEORIA DO DESENVOLVIMENTO.	16
4.2	A TEORIA DE FERREIRO E TEBEROSKY.	20
4.3	A PESQUISA DE FERREIRO E TEBEROSKY (1999)	24
4.3.1	OS NÍVEIS DE ESCRITA	27
4.3.1.1	NÍVEL 1 (PRÉ-SILÁBICO)	28
5	ESTRUTURA DA LÍNGUA	38
5.1	UNIDADES FUNDAMENTAIS: FONEMA, SÍLABA E MORFEMA.	38
6	METODOLOGIA.	43
6.1	TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	43
6.2	CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO	51
6.3	OS PARTICIPANTES DA PESQUISA	52
7	A EXPERIÊNCIA DO TRABALHO DE CAMPO NA COMUNIDADE TRÊS UNIDOS	54
7.1	CONHECENDO A COMUNIDADE TRÊS UNIDOS –	54
7.2	INICIANDO AS OBSERVAÇÕES –	54
7.3	APLICAÇÃO E COLETA DE DADOS I –	56
7.4	APLICAÇÃO E COLETA DE DADOS II –	58
7.5	APLICAÇÃO E COLETA DE DADOS III –	59
8	ANÁLISES E DISCUSSÕES	62
8.1	MOMENTO 01	63
8.2	MOMENTO 2	83
8.3	MOMENTO 03	104
9	CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
	APÊNDICE 01	120
	APÊNDICE 02	121
	APÊNDICE 03	126
	APÊNDICE 04	123
	REFERÊNCIAS	129

1. INTRODUÇÃO

A presente dissertação de mestrado, realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Amazonas (PPGL/UFAM), tem como objetivo investigar os níveis de escrita de crianças da etnia Kambéba, estudantes da Escola Municipal Indígena Kanata T-Ykua, alfabetizadas em língua portuguesa. A análise fundamenta-se na teoria da Psicogênese da Língua Escrita proposta por Emília Ferreira e Ana Teberosky (1999). A investigação busca descrever e interpretar as produções escritas das crianças que foram coletadas no ano de 2025. A partir dessas produções, pretende-se identificar como essas crianças constroem suas hipóteses sobre a escrita e em que medida tais construções dialogam com os níveis descritos pelas referidas autoras: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético, alfabético e ortográfico.

A pesquisadora também observou o modo como aparecem representações não convencionais sistêmicas no nível alfabético, com atenção para os aspectos gráficos e linguísticos que se mostram mais instáveis no processo de aprendizagem. Parte-se do entendimento de que a presença de erros na escrita não se restringe às fases iniciais da alfabetização, podendo ocorrer em diferentes momentos do percurso escolar. Nesse sentido, a análise dessas produções no nível alfabético constitui uma escolha metodológica, uma vez que esse nível permite observar com maior clareza os fenômenos linguísticos envolvidos na escrita, sem que tais instabilidades indiquem ausência de compreensão do sistema alfabético.

Além da classificação psicogenética, o estudo leva em conta o contexto educacional da comunidade Três Unidos, considerando aspectos sociais, históricos e culturais da experiência Kambéba com a escola e com a escrita. Ainda que a teoria da psicogênese da língua escrita tenha sido amplamente testada em diferentes realidades, o estudo parte do reconhecimento de que há poucos registros sistematizados sobre sua aplicação em contextos escolares indígenas, especialmente com populações da região amazônica.

A escolha deste tema está relacionada à minha trajetória acadêmica desde a iniciação científica. Entre os anos de 2019 e 2021, participei de dois projetos PIBIC intitulados *Alfabetização e Letramento em Língua Korúba: avaliação de materiais e apontamentos para uma metodologia intercultural bilíngue*, sob orientação do Prof. Dr. Sanderson

Oliveira. Na ocasião, desenvolvemos uma avaliação dos materiais de alfabetização e letramento produzidos pelos próprios indígenas Korubo e uma proposta inicial de materiais para uso no contexto da própria comunidade.

Durante esse período, realizamos a digitalização, organização e classificação das produções escritas, com base em parâmetros de natureza piagetiana, o que possibilitou um primeiro contato com a análise de escrita em contextos indígenas. Essa experiência despertou o interesse e aprofundar os estudos sobre aquisição da escrita em contextos socioculturais específicos.

Já no mestrado, a intenção inicial era dar continuidade a essa linha de investigação com a mesma etnia. No entanto, questões logísticas relacionadas ao acesso à aldeia Korúbo inviabilizaram a realização da pesquisa de campo. Diante disso, sob orientação do professor Sanderson Oliveira, optou-se pela escolha da etnia Kambeba, na comunidade Três Unidos, no rio Cuiéiras, considerando a viabilidade de acesso e a receptividade da comunidade para o desenvolvimento da pesquisa.

Assim, a definição do tema também se articula com a continuidade de uma linha de investigação já iniciada, mas agora orientada pela teoria da Psicogênese da Língua Escrita, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, o que possibilita analisar as produções das crianças a partir de uma perspectiva construtivista, considerando seus processos de elaboração da escrita em um contexto indígena amazônico.

O trabalho encontra-se estruturado em nove capítulos principais. O primeiro capítulo é dedicado à apresentação da pesquisa. O segundo traça um panorama histórico e cultural do povo Kambeba. O terceiro descreve a comunidade Três Unidos e a Escola Municipal Indígena Kanata T-Ykua, espaço onde a pesquisa foi desenvolvida. O quarto capítulo discute os fundamentos teóricos da Psicogênese da Língua Escrita, com base nos estudos de Jean Piaget, elaborados entre 1947 e 1969 e sistematizados em obras como *A psicologia da inteligência* e *A psicologia da criança*, bem como nas contribuições de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999).

O quinto capítulo aborda aspectos da estrutura da língua. O sexto apresenta os procedimentos metodológicos da pesquisa. O sétimo capítulo descreve a experiência do

trabalho de campo. Oitavo é dedicado às análises e discussões dos dados, culminando, por fim, com a conclusão do trabalho.

2 O POVO KAMBEBA/OMÁGUA

Neste capítulo, apresentaremos um panorama histórico e cultural do povo indígena Kambeba, também conhecido como Omágua, destacando sua organização social, práticas culturais e relação com o ambiente amazônico. Serão abordados os impactos do contato com os colonizadores, o processo de invisibilização e a posterior retomada de sua identidade étnica. Discutiremos ainda as relações linguísticas entre os Kambeba e os outros povos da região, como os Kokama. A análise inclui diferentes interpretações sobre a origem e classificação de suas línguas. Assim, buscamos compreender melhor a trajetória e a resistência desse povo ao longo do tempo.

2.1 OS KAMBEBA: UMA BREVE JORNADA HISTÓRICA

Para darmos início ao nosso estudo sobre os povos originários, vamos conhecer os personagens desta narrativa. A etnia em destaque é a dos indígenas Kambeba, também conhecidos como Omágua. Porro (1992) mencionou que “os Omágua, que os portugueses chamavam Kambeba, eram verdadeiros senhores do rio, ou Fenícios da América, como os nomearia a historiografia romântica”. Preferindo viver às margens dos rios, os Omágua se beneficiavam da água para cultivar suas plantações e garantir a sua alimentação.

Sobre a história dos Kambeba, Porro (1995, p. 91) ressalta que:

“Os Omágua, ou Kambeba, outrora um dos grupos indígenas mais significativos do alto Amazonas, geraram uma documentação histórica e etnográfica relativamente rica. Isso se deve a duas de suas particularidades culturais: sua aparência física e indumentária, que se destacava em relação às tribos vizinhas, e sua adaptação a um nicho ecológico específico na várzea do alto Amazonas. A deformação artificial do crânio, que originou o nome canga-peba ou kambeba, 'cabeça chata', e suas roupas de algodão tecido e pintado, chamaram a atenção dos primeiros exploradores e missionários. Acuña (1874: 109 - tradução nossa) afirmou: 'É essa gente a de mais razão e de melhor governo que há em todo o rio'. O habitat estreitamente fluvial, numa região de trânsito obrigatório para os exploradores da Amazônia, destacou o povoamento contínuo e o domínio contrastado desses Fenícios da América ao longo do alto Amazonas, numa extensão de mais de 700 quilômetros.”

É importante acrescentar que o nome "Kambéba" tem origem na Língua Geral Amazônica (LGA) *kāga* (cabeça) e *pewa* (chato), resultando na expressão “cabeça chata”, como indica m(Schwade c. p.). Complementando essa perspectiva, Leite (1943) destaca que o cronista Juan Velasco também se referiu aos Omáguas como “Fenícios do rio”, ressaltando sua notável habilidade na arte da navegação. Essa denominação reforça a imagem de um povo estrategicamente adaptado à vida fluvial, com profundo conhecimento dos caminhos aquáticos e grande capacidade de deslocamento e articulação entre diferentes regiões da Amazônia.

Marcos (2006), nos diz que o achatamento do crânio dos Omáguas de São Paulo de Olivença chegou ao fim como tempo e devido ao contato com os espanhóis. O mesmo autor menciona ainda que chegou o dia em que esse costume ficou fora de moda para o desgosto dos que já tinham a cabeça de forma piramidal. Enquanto a nova geração crescia com suas cabeças com formas naturais, os mais velhos lamentavam esse costume e silêncio, já que não podiam fazer nada quanto a isso.

Figura 1: Índio kambéba



Fonte: Ferreira, 1974, p. 50

A abolição desse costume Omáguas também veio acompanhada com drástica redução de sua população e alguns via nessa mortandade um castigo devido ao descaso com o antigo costume.

Outros atribuíam a mortandade à varíola que assolou também outras etnias. Com a diminuição da população Omágua, os portugueses os juntaram com os índios Coca ma, Juri, Ticuna e Mayoruna, como pode ser lido no seguinte trecho:

O tempo não apagou, entre esses descendentes dos Umuas, o orgulhoso desdém com que ancestrais consideravam qualquer aliança com as tribos ribeirinhas. Mesmo hoje e ainda, pergunte-se a um pobre *Tapuya*¹ pescador de tartarugas de São Paulo se é de origem Juri, Ticuna ou Mayoruna, e ele irá responder com orgulhos – Não senhor, sou Cambéba. (Marcoy, 2006, p. 73)

Segundo Porro (1995), os espanhóis dos séculos XVI e XVII reconheciam que havia dois agrupamentos Omágua ao longo do eixo Napo- Amazonas: os *Omágua- Yetê*, no Alto Napo, conhecidos como Omágua verdadeiros, e os Omágua das Ilhas ou *la Gran Omágua*.

Durante certo período da colonização, no século XVIII, os Kambéba/ Omágua foram considerados um povo extinto, em virtude do violento processo de ocupação da região (Máciel, 2007). Doenças introduzidas pelos colonizadores, epidemias e a fuga dos indígenas para as florestas e cabeceiras dos rios para escapar da exploração e escravidão, fizeram com que os Omágua se tornassem cada vez mais invisíveis, levando alguns autores, como Meggers (1987) e Porro (1995), a concluir que havia desaparecido. Para sobreviver, foi necessário ocultar sua identidade indígena, resultando no silenciamento e mudança de costumes dos Kambéba, que passaram a viver segundo os padrões não-indígenas.

Para Máciel (2007), esse mito de extinção persistiu até a metade do século XX, especialmente até a década de 1980, com a promulgação da Constituição Federal de 1988. Nesse período, houve uma retomada da identidade Kambéba, impulsionada pelo crescimento dos movimentos indígenas e em defesa de seus direitos fundamentais à sobrevivência física e cultural. Máciel (2007) ainda argumenta que a reafirmação Kambéba começou nos anos 80, no Médio Solimões, quando os Kambéba começaram a participar de assembleias no município de Uarini (microrregião de Tefé, AM), como apoio de missionários religiosos e do Conselho Indigenista Missionário (CIMI). Nessas reuniões, discutiam problemas sociais e políticos, como saúde, educação, alienação e terras. Essa articulação culminou na reafirmação étnica de vários grupos indígenas como Kambéba, Mayoruna, Kókama e Tikuna.

¹ Atualmente, o nome Tapuya é só um termo genérico que indica, nas aldeias e vilas do Amazonas, qualquer indivíduo de raça indígena, seja soldado, remeiro ou pescador, sujeito a prestar serviço compulsório (Marcoy, 2006).

Além do período de apagamento e da questão da retomada, os Kambéba fazem ainda parte de uma discussão sobre sua relação com outro povo da região, os Kokama. Porro (1995, p. 92), baseado em evidências etno-históricas, destaca que os Kambéba, juntamente com os kokama, constituía grupos tupi-guarani que se deslocaram para o alto Amazonas. Ele acrescenta que estudiosos modernos concordam que a ocupação dos Omágua na Amazônia peruana e equatoriana é relativamente recente, não anterior ao século XVI.

Os Kambéba e os Kokama ocupam posição singular na história linguística dos povos indígenas da Amazônia. Esta história revela uma teia complexa de migrações, interações e classificações que refletem tanto as dinâmicas culturais quanto as influências externas. Esses dois grupos são frequentemente associados a outros povos indígenas da região devido às semelhanças linguísticas e históricas.

O estudo dessas línguas e de suas origens tem sido uma área de interesse para estudiosos, que buscam entender melhor os processos de ocupação e a formação dos grupos indígenas no alto Amazonas. Na sequência, exploramos as conexões entre os Kambéba, Kokama e outros povos da região, a partir de uma perspectiva linguística, de modo a contextualizar o foco do estudo.

Cabral (1995, p. 12), em sua tese sobre a origem não genética da língua Kokama, relata que “Os primeiros jesuítas espanhóis que tiveram acesso às línguas Kokama e Omagua acreditavam que elas eram, de fato, a mesma língua, possivelmente considerando-as um dialeto do Guaraní Paraguai (Guaraní Antigo) ou do Guaraní Brasileiro (Tupinambá)” (tradução nossa). Hervás (*apud* Cabral, 1995, p. 13) comentou sobre essa classificação, ressaltando as complexidades e inter-relações entre essas línguas.

Rodriguez citando [sic] diz na “História do Marañon” que o Ucayali, em 1680, fugindo da peste, se retiraram para as selvas e disseram ao P. Giovanni Lucero, ao abandoná-los “Caquiri Tanu Papa Caquiri ura Doicatdanare”

—isto é, “homem corajoso, a Deus; que te dê longa vida”. Nesta expressão, observo algumas palavras guaranis que encontrei no dicionário guarani de

P. Ruiz: “Papa” (pá), “ura” (andar), “Tanu” (nosso) em Omagua. A nação Cocama está no rio Ucayali. Com esta minha observação, convém ao Sr. Ab. Gly, em sua excelente história do Orinoco, duvidar que a língua Cocama seja um dialeto do Guaraní; hoje não se pode duvidar, porque o Sr. Ab. Ulauri, que viveu com os Cocama na localidade chamada Laguna, capital das missões dos jesuítas de Mainas, percebeu que os Cocamas e os Omagua falavam uma mesma língua com diferenças pouco notáveis.

(Hervás *apud* Cabral, 1995) (tradução nossa)².

Cabral (1995) denomina como Omágua/ Kanbeba uma variante dialetal da língua Koka ma, não havendo grandes diferenças estruturais entre as línguas. No entanto, a dissertação da autora não teve como objetivo trazer as diferenças entre a língua koka ma e a língua Omágua/ Kanbeba, mas sim demonstrar que a língua Koka ma era resultante de contato abrupto e deveria ser, portanto, considerada como uma língua mista ou não classificável.

Lev Michael (2014) considera que a língua Kokama e a língua Omágua/ Kanbeba são duas línguas distintas e que as considera como línguas da família Tupi-guarani, devido às suas semelhanças lexicais com outras línguas da referida família, ainda que suas gramáticas e fonologias sejam diferentes. Esta afirmação discorda do que foi considerado anteriormente por Cabral (1995). Santos (2015), ao discutir as diferenças entre os dois trabalhos citados anteriormente, chama a atenção para o fato de Cabral (2015) considerar que a língua Koka ma/ Omágua era usada como língua franca na região. Ela contrasta esta afirmação com as observações de Michael (2014), para que na língua franca dessa região era o Quéchua e sobre cujo uso haveria documentos históricos comprobatórios, sobretudo no que se denominava como província de Mâynas. Ainda segundo Santos (2015),

Outra questão é geográfica, as aldeias Kokama e Omágua, tanto no Peru quanto no Brasil, não eram tão próximas umas das outras como se poderia supor pelo estudo. Michael considera que são, na verdade, duas línguas distintas, porque seu surgimento vem do período pré-colombiano e não no período colonial. Ele conduziu o estudo afirmando que a compreensão do surgimento de línguas de contato deve levar em conta o contexto sócio-histórico em que a língua se desenvolveu e não somente o contexto de contato linguístico entre as línguas. (SANTOS, 2015, p. 21)

Em muitos casos, é difícil atestar se duas entidades linguísticas são, de fato, duas línguas ou variantes de uma mesma língua. Casos limítrofes podem ocorrer e não há

² No original: Il P. Rodriguez citato dice nella Storia del Mirano", che gli Vcayali nel 1680, fuggendo dalla peste se ne andarono nelle selve, e dissero al P. Giovanni Lucero nell'abbandonarlo- Caquiri Tanu questa mia osservazione conviene il Sig. Ab. Gly nella sua eccellente storia dell'Orinoco dubita, che la lingua Coca ma sia dialetto della Guarani; in oggi non se ne può dubitare, perche dal Sig. Ab. Ulauri, che è vissuto coi Coca ma nel paese detto Laguna capitale delle missioni de Gesuiti di Mînos, senti che i Coca mas. e gli Omagwas parlavano una stessa lingua con differenza poco notabile..

critérios absolutos para determinar a questão, o que pode ser visto, por exemplo, na discussão sobre o contínuo Português do Brasil, Português de Portugal, Gallego, Espanhol. Segundo Santos (2015), há poucos estudos atuais sobre o povo Omágua/ Kanbeba. Os trabalhos mais recentes sobre a língua Omágua são pesquisas sobre os falantes da língua no Peru, onde a língua é mais falada e porque a população dessa etnia é maior. No Brasil, os trabalhos sobre a descrição da língua também são poucos, justamente por ela ser considerada por muito tempo como uma língua extinta.

A questão sobre a classificação e a relação entre as línguas Kokama e Omágua/ Kanbeba tem sido um ponto de debate entre os estudiosos da área. Enquanto algumas classificações, como a de Rodrigues (1984/ 1985), reconhece essas línguas como distintas, com Omágua/ Kanbeba pertencendo ao subconjunto III da família Tupi- Guaraní, outros pesquisadores, como Cabral (1995) sugerem que são a mesma língua. Esse conflito de interpretação é refletido na literatura, onde a língua Omágua/ Kanbeba frequentemente é mencionada como Kokama.

As diferentes perspectivas sobre essa relação linguística têm também raízes e como os primeiros contatos com os povos indígenas da região foram compreendidos e registrados, como é o caso dos relatos de missionários e jesuítas espanhóis, tendo estes últimos afirmado que o Kokama e Omágua era a mesma língua (SANTOS, 2015). Importante mencionar que consideramos, assim como Rodrigues e Cabral (2002), que, independente de serem consideradas uma língua ou duas línguas, elas não fazem parte da família Tupi- Guaraní.

2.2 OS KAMBEBA DO BRASIL

Atualmente, os Omágua/Kambeba no Brasil estão distribuídos em cinco aldeias: quatro na região do médio Rio Solimões (AM) e uma no baixo Rio Negro (AM), na desembocadura do Rio Cuieiras, onde fica localizada a aldeia Três Unidos. Além disso, há famílias Kambeba em Manaus e no alto Rio Solimões, e mterras Tikuna (MACIEL, 2007).

2.3 OS KAMBEBA DA TRÊS UNIDOS

Para narrar a trajetória dos Omágua-Kambeba até a atual Comunidade Três Unidos, nos baseamos em Bonin e Kambeba (1999). Segundo os autores, a história começa com Valdomiro Gruz, à época Tuxaua da aldeia, que nasceu em 1919 na Ilha do Capote (Fonte Boa/AM). Em sua narrativa, seus ancestrais já habitava nessa região desde antes de seu nascimento, não afirmando a data exata. Antes de chegarem ao Capote, viveram em Mágua (Alto Rio Solimões/AM) e, posteriormente, em Copeçu (Alto Rio Solimões/AM), deslocando-se para a Ilha do Capote em busca de melhores condições para o cultivo. Valdomiro Gruz explica essa migração em suas palavras:

"Até afirmar é boa, mas não se compara à várzea. Nas praias, aqueles lamieiros produzem muito milho. Plantamos melancia, feijão, arroz; sempre cultivamos essas coisas. Por isso, minha gente foi para o Capote, que é uma ilha." Naquela época, todos os Kambeba falavam sua língua nativa, sendo difícil até mesmo desear um "boatarde": "Yanacaruca" (KAMBEBA; BONIN 1999, p. 10).

Após alguns anos, a mãe de Valdomiro faleceu e seu pai decidiu deixar o Capote (Alto Rio Solimões/AM), descendo o rio para Ati-Paraná (alto Rio Solimões/AM). Nesse local, Valdomiro conheceu sua esposa Assenciôna e tiveram quase todos os seus filhos. Em 1942, seu pai também faleceu, e a família se mudou para São Paulo de Olivença, onde residia a família de Assenciôna.

Logo após sua chegada a São Paulo de Olivença (AM), uma epidemia de tuberculose atingiu a família de Assenciôna, resultando em várias mortes. Devido ao descontentamento, eles retornaram a Ati-Paraná, onde permaneceram por 10 anos. Valdomiro recorda: "Nós deixamos de falar a língua porque o branco não deixava. Se falássemos de maneira inadequada, éramos perseguidos. Naquele tempo, o índio não tinha valor. Não tinha, era dominado" (KAMBEBA; BONIN 1999, p. 10).

De Ati-Paraná, a família se mudou para Fonte Boa, em busca de melhores condições, já

que o local era isolado e carecia de hospitais e escolas. Porém não permaneceu por muito tempo e seguiram para a aldeia do Jaquiri (Uarini/AM), onde os filhos de Valdomiro e Assenciona se casaram e ficaram raízes. Em 1982, durante a Assembleia Indígena da Aldeia do Maratu (Uarini/AM), os Kambéba reafirmaram sua identidade indígena, revelando ao mundo que eram indígenas após anos de ocultação por medo.

Alguns anos depois, após uma grande cheia que devastou suas plantações, mudaram-se para Igarapé Grande (Alvarães/AM), onde Valdomiro adoeceu e buscou ajuda em Manaus. No entanto, viu apenas um mano na capital, retornando, em 1991, para a terra que hoje é reconhecida como Aldeia Nossa Senhora da Saúde, atualmente chamada Três Unidos. O motivo da mudança do nome, segundo Raimundo Kambéba, diretor da escola Kanata T-Ykua, se dá devido a fundação da comunidade pelos três primeiros moradores.

Mapa 01. Trajeto dos Kambéba até à Comunidade Três Unidos



Fonte: Elaboração própria a partir de Google Maps (2026).

3.0 O LOCUS DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentaremos a Comunidade Indígena Três Unidos, localizada na RDS Puranga Conquista, às margens do rio Cuiéiras, onde vivemos Kambéba envolvidos nesta pesquisa. Examinaremos a origem da comunidade, seus desafios históricos e o modo como os moradores construíram um espaço coletivo baseado em luta, resistência e valorização cultural. Também será abordada a criação e o papel da Escola Municipal Indígena Kanata T-Ykua, importante instrumento na preservação da identidade Kambéba. A escola é fruto

da mobilização comunitária e promove uma educação intercultural voltada para os saberes tradicionais e o fortalecimento étnico.

3.1 A COMUNIDADE TRÊS UNIDOS

A Comunidade Indígena Três Unidos fica dentro da Reserva de Desenvolvimento Sustentável (RDS) Puranga Conquista e é nesse lugar que estão os Kambeba envolvidos nesta pesquisa. Situada na zona ribeirinha de Manaus, na margem direita do Rio Negro, a 170 km do centro urbano da capital (Kurihara, 2014), essa comunidade está localizada especificamente no Rio Cuiéiras, umafluente do Rio Negro.

Mapa 02. Localização da Comunidade Três Unidos, situada na região do Rio Cuiéiras, Amazonas



Fonte: Elaboração própria, utilizando o Google Maps, com colaboração da discente de graduação Kailanny Rodrigues (2026).

Para entrar nos no universo da comunidade Três Unidos, primeiramente, precisamos conhecer a história dessa comunidade, que antes foi chamada de Nossa Senhora da Saúde, como mencionado anteriormente. O nome é o mesmo do Pólo base, que é um estabelecimento de saúde tipo Unidade de Atenção À Saúde Indígena e que executa serviços de saúde na localidade.

Segundo as fontes consultadas, a história da comunidade começa em 1991, quando a filha de Valdomiro (Tuxaua no Igarapé Grande), levou seu pai para Manaus em busca de tratamento, pois ele se encontrava doente. Seu sobrinho Paulo, os informou que havia essa terra no rio Cuiéiras e que eles poderiam ir morar lá. Disse que “tinha peixe e bicho de casco que só” (KAMBEBA; BONIN 1999, p. 12).

Todavia, somente a filha de Valdomiro foi para o Cuiéiras, juntamente com seu marido e filhos, pois ele continuou a tratar o nédeco em Manaus. Juntamente com uma família que já morava no local há uns 25 anos, eles lhe para m plantaram e levantaram seu tapiri para sua moradia. No início, a plantação não deu certo, então continuaram tentando até que as coisas se ajustaram inclusive com a chegada dos turistas que apareciam por lá semanalmente e com isso, começaram a fazer artesanato para vender para os viajantes. Diamantina, filha de Valdomiro relembra sobre o tempo difícil que passaram

Esse tempo foi difícil, não tinha comida quase. Ainda que nós tínhamos trazido lá do Igarapé Grande muita comida: farinha, banana, massa seca. Deu para comer um tempão. Quando acabou a comida a mandioca ainda não estava madura. E também muitas mudas que a gente tinha trazido não pegaram aqui. Morreram as marivas de macaxéiras e os filhos de banana todos. (KAMBEBA; BONIN, 1999, p. 13).

Em 1992, Valdomiro se mudou para a aldeia com toda a sua família. No início, todos moravam juntos, mas com o passar do tempo, começaram a construir novas casas e cada filho do Tuxaua passou a ter sua própria moradia para viver com suas famílias. Assim, a população da aldeia cresceu de três para doze famílias. Em 1994, a comunidade se uniu para construir uma escola e, em 1997, lutaram pela demarcação das terras que habitavam. Valdomiro procurou a FUNAI para regularizar a área e em nome dos Kambeba.

Segundo Benetido Maciel (2007) meses após mais de 20 anos da primeira solicitação para demarcação nos anos 90, até hoje essa terra não foi demarcada. Devido a isso, a comunidade do Rio Cuiéiras vem sofrendo com esses desafios, como a ocupação da terra por famílias não-indígenas, que articulam contra essa demarcação, entre outras coisas.

Hoje, a comunidade Três Unidos é um local turístico e bastante divulgado na internet. Segundo Silva (2024), o povo Kambeba desta comunidade desenvolve atividades de turismo de base comunitária como principal forma de sustentabilidade. Diante da crescente demanda de visitantes e busca de hospedagem na aldeia, os próprios moradores construíram, com recursos próprios, uma pousada para receber pessoas vindas de diversos estados brasileiros e até mesmo de outros países. Além da hospedagem, são oferecidos aos visitantes alimentação típica, contação de histórias, trilhas na mata, passeios pelo Parque Nacional de Anavilhanas, apresentações de danças tradicionais Kambeba, pinturas corporais, entre outras atividades culturais. Essas experiências não apenas proporcionam renda, mas fortalecem os saberes tradicionais do povo Kambeba.

Ainda de acordo com Silva (2024), as ações desenvolvidas no cotidiano da comunidade

contribuem significativamente para o fortalecimento da língua Kambeba, que vem ganhando espaço e valorização no contexto das atividades culturais e educacionais. O turismo de base comunitária, nesse sentido, torna-se uma prática essencial para a permanência das famílias na aldeia, promovendo o cuidado com a educação intercultural e bilíngue, com a saúde indígena, com a sustentabilidade e com a preservação do território e da cultura ancestral. Para ampliar ainda mais a sustentabilidade e garantir a permanência dos moradores em seu território, a produção e comercialização de artesanato representa uma fonte de renda relevante. Os objetos artesanais, além de gerar recursos, têm grande valor simbólico, pois ajudam a preservar e transmitir os conhecimentos tradicionais, passados de geração em geração, geralmente entre pais e filhos. Dessa forma, o artesanato reafirma a identidade cultural e a continuidade dos saberes do povo Kambeba.

Apesar do contato frequente com visitantes, a convivência cotidiana na aldeia ocorre quase exclusivamente entre membros do próprio povo Kambeba. Na comunidade Três Unidos, não há presença de outras etnias indígenas residindo de forma permanente, o que reforça a coesão cultural interna. O contato com pessoas de outros grupos étnicos ocorre, principalmente, por meio de visitas frequentes de turistas e de pesquisadores, tanto nacionais quanto estrangeiros, ou durante eventos e atividades externas, como a festa do Divino Espírito Santo, formações, encontros e intercâmbios promovidos por instituições parceiras. Além disso, registra-se a presença de estudantes não indígenas, provenientes de comunidades próximas, que frequentam a Escola Municipal Indígena Kanata T-Ykua e que, após o término das aulas, retornam às suas comunidades e ao transporte escolar fluvial. Essa coesão interna influencia diretamente as práticas sociais, culturais e linguísticas da comunidade, favorecendo a valorização e o fortalecimento da identidade Kambeba no cotidiano da aldeia.

3.2 A ESCOLA KANATA T-YKUA

Na comunidade Três Unidos, encontra-se a Escola Municipal Indígena Kanata T-Ykua, cujo nome em Kambeba significa “Luz do saber”, sendo o local onde foi desenvolvido este estudo. A escola foi fundada em 10 de outubro de 1991, inicialmente com o nome de Escola Municipal Nossa Senhora da Saúde, que também era o nome da comunidade Três Unidos. Sua criação, no entanto, só foi viável graças à luta do povo indígena, especialmente através da liderança do Tuxaua Valdomiro Cruz Kambeba.

A escola foi implantada em 1991, com o nome de Escola Municipal

Nossa Senhora da Saúde, com oferta de 1º ao 5º ano do ensino fundamental convencional, e somente em 2014 através do decreto 1893/2014 passou a categoria de escola indígena oficial sendo adotado o nome de Kanata T-Ykua que significa na Língua kambeba, Luz do saber. A escola foi implantada e assumiu a categoria escola indígena a partir dos marcos legais instituídos, mas sobretudo pela reivindicação de seus signatários. A partir da reivindicação da comunidade sentiu a necessidade de ter acesso aos conhecimentos sistematizados, através de um currículo intercultural o que levou a escola a iniciar a construção do seu projeto político e pedagógico com a finalidade de promover a valorização das práticas tradicionais e a afirmação étnica e da identidade do povo Kambeba. (SOUZA; CARVALHO; KAMBEBA, 2017, p.8)

De acordo com Viana e Ricardo (2019), a escola Kanata T-Ykua “visa atender a necessidade da população indígena de acesso ao conhecimento estruturado e possibilidade a manutenção dos saberes tradicionais e a confirmação da identidade do povo Kambeba”.

Figura 2- Escola Kanata T-Ykua



Fonte: CRUZ, 2024, p. 13

Ainda de acordo com os autores, na época da fundação da escola as aulas eram ministradas na casa do senhor Wál de mir da Silva, pois ainda não havia o prédio próprio. Embora vinculada ao município de Novo Ayrão naquele momento, somente em 1996 que a prefeitura dessa cidade construiu a escola composta de uma sala de aula e um depósito de materiais. Em 2003, o local onde se localiza a escola passou a pertencer ao município de Manaus e assim passou a receber assistência da Secretaria de Educação de Manaus. Em 2008, foi aprovado o ato de criação da Escola Municipal Três Unidos, por meio do Decreto Municipal 1.394/2011, que dispõe sobre a criação e o funcionamento das escolas indígenas, a escola passou a trabalhar formalmente a educação escolar indígena.

Segundo informações do Professor Rai mundo Kambeba, atual gestor da escola, esta oferece atendimento à Educação Infantil (primeiro e segundo período³) e ao Ensino Fundamental I (do primeiro ao quinto ano), contando com uma equipe composta por três professores indígenas da etnia Kambeba. Além disso, há um professor responsável pela coordenação do Telecentro, uma merendeira, uma auxiliar de serviços gerais e um condutor de lancha escolar, que realiza o transporte dos alunos das áreas mais distantes. A infraestrutura da escola inclui seis salas de aula, uma sala para os professores, seis banheiros, dois para os funcionários (masculino e feminino), dois para os alunos (masculino e feminino) e dois exclusivos para alunos com necessidades especiais. A instituição também dispõe de uma biblioteca, de uma cozinha e de um refeitório. O funcionamento ocorre apenas no turno matutino, das 07h30 min às 11h30 min.

3.2.1 AS SALAS DE AULA

As salas de aula da escola Kanata T-Ykua são espaçosas e acolhedoras. São construídas em alvenaria, com piso de cerâmica, o que contribui para a durabilidade e o conforto térmico dos ambientes. Suas paredes são decoradas com palavras na língua Kambeba, desenhos temáticos e pinturas feitas pelos próprios alunos durante as atividades escolares. Também é comum encontrar portfólios afixados nas paredes, onde os estudantes armazenam diariamente as atividades realizadas. A mobília varia entre mesas com cadeiras individuais e carteiras com mesa acoplada. Todas as salas são climatizadas, e cada uma costuma atender, em média, cerca de 10 alunos.

³ Utilizo aqui o termo empregado pelo meu colaborador na pesquisa.

4 A PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA

Este capítulo tem como objetivo apresentar a teoria da psicogênese da língua escrita, elaborada por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), com base nas ideias de Jean Piaget sobre o desenvolvimento cognitivo. Primeiro, será feita uma introdução à teoria piagetiana, que ajuda a compreender como as crianças constroem seu conhecimento a partir da interação com o meio. Em seguida, abordaremos como essa base teórica foi aplicada por Ferreiro e Teberosky (1999) no estudo da leitura e da escrita, destacando o contexto histórico e social de suas pesquisas. A proposta das autoras rompe com os métodos tradicionais de alfabetização ao mostrar que a criança elabora hipóteses sobre a escrita antes mesmo de entrar na escola, sendo, portanto, um sujeito ativo nesse processo.

4.1 JEAN PIAGET E A TEORIA DO DESENVOLVIMENTO

Foi através dos estudos de Jean Piaget, psicólogo e epistemólogo suíço, que Emília Ferreiro se interessou pelo estudo dos processos de aquisição dos conhecimentos. Portanto, para entendermos o pensamento de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, é necessário entender esse autor. De fato, em sua obra sobre psicologia do desenvolvimento, que abrangia a infância e a adolescência, ele não chegou a tratar especificamente da aquisição da leitura e da escrita. Foi considerando esta estalacuna que Emília Ferreiro e Ana Teberosky se voltaram para o tema.

Segundo Menezes (2011), Jean Piaget foi um importante psicólogo e epistemólogo suíço que se dedicou ao estudo do desenvolvimento cognitivo das crianças. Ele propôs uma teoria construtivista, em que as crianças são vistas como ativas na construção de seu próprio conhecimento. Essa construção, segundo sua teoria, ocorre por meio da interação com o ambiente. Sua teoria se concentrou no desenvolvimento das funções cognitivas que permitem à criança conhecer e interagir com o mundo.

Moreira (1999) explica que a cognição é o processo de conhecer, ou seja, como o ser humano adquire conhecimento sobre o mundo. Assim, ela se refere aos processos mentais que envolvem a atribuição de “significados, compreensão, transformação, armazenamento e utilização das informações relacionadas à cognição”. O autor também afirma que a cognição ocorre por meio de construção, originando, portanto, o conceito de construtivismo. Segundo Moreira (1999, p. 15) a teoria proposta por Piaget é, ao mesmo tempo, cognitivista e interpretacionista:

O construtivismo é uma posição filosófica cognitivista interpretativista. Cognitivista porque se ocupa da cognição, de como o indivíduo conhece, de como ele constrói sua estrutura cognitiva. Interpretativista porque supõe que os eventos e objetos do universo são interpretados pelo sujeito cognoscente. O ser humano tem a capacidade criativa de interpretar e representar o mundo, não somente de responder a ele (MOREIRA 1999, p. 15).

Com a ascensão do cognitivismo de Piaget, na década de 1970, houve o declínio de outra teoria de aprendizagem, o behaviorismo, tanto no campo do ensino-aprendizagem quanto na pesquisa e psicologia e em outras áreas. Moreira afirma que a influência de Piaget foi tão significativa que muitas pessoas associam seu nome diretamente ao conceito de construtivismo. No entanto, ele esclarece que isso não é totalmente correto, pois existem outras teorias construtivistas. Contudo, sem dúvida, a teoria de Piaget é a mais conhecida e a que exerce maior influência.

Os estudos de Piaget são bastante abrangentes e não é possível encontrar os fundamentos de sua teoria em apenas um ou dois livros. Suas teorias se expandem e se aprofundam ao longo de diversas de suas obras, o que torna complexo escrever sobre suas ideias. No entanto, vamos focar nos períodos de desenvolvimento mental e em alguns conceitos-chave para compreender o construtivismo proposto pelo renomado autor.

Piaget descreve o desenvolvimento mental por meio de quatro períodos, que vão do nascimento até a vida adulta. Esses períodos são: sensório-motor, pré-operacional, operacional-concreto e operacional-formal. Na sequência, são descritos cada um desses períodos.

De acordo com Moreira (1999), o período sensório-motor abrange a faixa etária do nascimento até os dois anos de idade. Nesse estágio, a criança exibe comportamentos como sucção, preensão, choro e movimentos corporais básicos. Durante esse período, a criança ainda não distingue seu eu do ambiente ao seu redor, considerando-se o centro e acreditando que tudo o que a rodeia existe para atender às suas necessidades. Sua principal referência é o próprio corpo, o que resulta em um egocentrismo total, sem percepção de que é um ser com desejos e vontades próprias. À medida que o recém-nascido cresce, sua cognição se desenvolve, e ao final desse período, ele passa a reconhecer que existem outros objetos independentemente dele, além de começar a perceber seus próprios movimentos. A criança também começa a manipular objetos para satisfazer sua fome ou curiosidade e já é capaz de imitar comportamentos observados nos adultos.

O próximo período é o pré-operacional, que abrange a faixa etária dos dois aos seis ou sete anos. Nessa fase, a criança já é capaz de utilizar a linguagem simbólica e imagens mentais. De acordo com Moreira (1999), o pensamento da criança começa a se organizar, mas ainda não é reversível, ou seja, a criança não consegue realizar um percurso cognitivo e depois retornar ao ponto inicial sem modificar o processo. Durante esse período, a criança permanece egocêntrica, vendo a realidade de acordo com ela mesma, e explica suas ações com base em suas próprias experiências, independentemente de serem ou não coerentes com a realidade. Um aspecto interessante dessa fase é a contradição, onde a criança pode sustentar ideias que se opõem entre si, sem perceber a incongruência. Outro aspecto importante desse período é que:

Ante à falta de reversibilidade, a criança durante este período de desenvolvimento mental, não tem ainda compreensão de transitividade ($A < C$, se $A < B$ e $B < C$) nem da conservação do todo (alterando a forma, altera também a quantidade, o peso etc., como no caso da água passada de um recipiente para o outro) (MOREIRA 1999, p. 97).

Conforme explicado em Moreira (1999), entre os sete e os oito anos inicia-se o período das operações concretas, que vai até os 11 ou 12 anos. Nesse estágio, o pensamento da criança torna-se mais organizado, deixando para trás a fase egocêntrica, e ela desenvolve um raciocínio mais lógico para operações reversíveis. A criança já é capaz de combinar classes simples para formar uma classe superior, como por exemplo ($A + A' = B$), e também de distinguir os componentes dessas operações, conseguindo pensar no todo e nas partes simultaneamente. Nessa etapa, ela já consegue realizar operações reversíveis por inversão e negação, como em ($+A - A = 0$), e operações de reciprocidade, como em "se $A = B$ então $B = A$ " ou "se A está à esquerda de B então B está à direita de A ". Durante esse período, a criança ganha precisão na comparação de objetos reais e consegue, por exemplo, prever qual recipiente contém mais água. Embora seu pensamento não seja mais egocêntrico, ele ainda é limitado, pois as operações são concretas, ou seja, baseadas em objetos reais. A criança ainda não consegue operar com hipóteses e raciocinar independentemente de sua veracidade. Ela se concentra em objetos e eventos concretos do presente, e seu pensamento sobre o futuro é limitado ao que é imediato, ao contrário de períodos posteriores, quando o real é visto como uma possibilidade.

O último estágio é denominado período das operações formais, que ocorre entre os onze ou doze anos e se estende pela adolescência até a fase adulta. A principal característica dessa

fase é a capacidade de raciocinar com hipóteses abstratas, e não apenas com objetos concretos. Moreira (1999) afirma que, embora a operação concreta seja o ponto de partida, o adolescente vai além desse estágio e formula os resultados das operações concretas na forma de proposições e continua a manipulá-las mentalmente. Desde os sete ou oito anos, a criança começa a realizar raciocínios lógicos, mas baseados em objetos reais, em que o possível está subordinado ao real. Ao atingir a fase do raciocínio formal, o adolescente consegue raciocinar sobre hipóteses, fazendo com que o possível se torne mais importante que o real. Nessa fase, ele desenvolve a habilidade de fazer raciocínios hipotético-dedutivos, utilizando a dedução lógica para buscar hipóteses gerais que expliquem fatos observáveis. Assim sendo, a característica principal do período das operações formais é a capacidade de manipular e reconhecer relações entre construtos mentais. Esse estágio se estende até a idade adulta, mas durante a adolescência, o indivíduo apresenta um tipo de egocentrismo, acreditando que seu pensamento e raciocínio formal são superiores e que ele está sempre certo.

Sobre a divisão dos períodos e como as pessoas passam por eles, Moreira (1999) ainda destaca que:

Ao longo do desenvolvimento mental de uma criança, a passagem de um período para outro não se dá de maneira abrupta. Cada período tem as características predominantes anteriormente descritas; indivíduos na faixa etária correspondente apresentam predominantemente comportamentos consistentes com essas características. Tais indivíduos podem, no entanto, ocasionalmente, comportar-se de maneira correspondente a períodos anteriores (comportamentos típicos de períodos posteriores são raramente apresentados). Por outro lado, a ordem dos períodos é invariável, embora possam ser observadas diferenças na idade em que as crianças atingem cada período. O importante é a sucessão de períodos pelos quais o indivíduo necessariamente passa até chegar ao pensamento formal, não as idades cronológicas em que isso acontece (MOREIRA, 1999, p. 99).

Conhecidos os períodos de desenvolvimento mental propostos por Piaget, é necessário também termos a compreensão de alguns conceitos-chaves dos estudos do autor. Esses conceitos são conhecidos como assimilação, acomodação e equilíbrio.

Segundo Piaget (1976), o crescimento cognitivo da criança ocorre por assimilação e acomodação. A assimilação é o processo em que o indivíduo aplica seus esquemas mentais para abordar a realidade, incorporando-a a esses esquemas sem modificar sua mente. Por exemplo, ao aprender sobre grandezas vetoriais ou medir distâncias, a mente usa esquemas pré-existentes (vetor e medir). Quando os esquemas não conseguem lidar com uma situação,

ocorre a acomodação, e mque o organismo (a mente) se adapta, modificando seus esquemas. Esse processo de acomodação leva ao desenvolvimento cognitivo, permitindo que a mente se reestruture diante das dificuldades.

Para Moreira (1999), não há acomodação sem assimilação, pois a acomodação é a reestruturação da assimilação, levando ao equilíbrio, ou seja, à adaptação. Uma vez acomodadas, essas reestruturações geram novos esquemas de assimilação. A assimilação é a forma como o organismo (a mente) age frente à realidade, podendo até distorcer essa realidade, como quando uma criança brinca com um pedaço de pau e o imagina como um cavalo. O autor também destaca que o desenvolvimento da criança é uma "construção" feita por meio de reequilibrações e reestruturações sucessivas.

Na teoria piagetiana, a mente é composta por esquemas que se aplicam à realidade e busca incorporar elementos compatíveis com sua natureza. Por exemplo, o esquema de classificação tende a organizar tudo o que é classificável, e as teorias explicativas são esquemas de assimilação. Esses esquemas se integram em estruturas mais amplas, móveis e estáveis, até atingirem a capacidade de manipular todos os "possíveis". Quando um esquema se reestrutura para adotar uma forma mais eficiente, ocorre a acomodação. A estrutura cognitiva de um indivíduo é, portanto, um conjunto de esquemas organizados em modelos matemáticos de grupo e rede, sendo que Piaget chama de "grupos mentais" os grupos de redes que ainda não alcançaram o nível operacional.

4.2 A TEORIA DE FERREIRO E TEBEROSKY

Ferreiro e Teberosky (1999) explicam que o objetivo central de sua teoria é esclarecer os processos e as formas pelas quais as crianças aprendem a ler e escrever. Para introduzir a teoria das autoras, é importante revisar alguns dados fundamentais sobre a situação educacional na América Latina nos anos 70, levantada por elas. Esses dados revelam que, em 1970, 20% da população entre sete e doze anos estava fora do sistema educacional; entre os escolarizados, apenas 53% chegava até a quarta série, e dois terços dos alunos repetentes estavam concentrados nos primeiros anos de estudo. A partir dessas informações, órgãos nacionais e internacionais perceberam a gravidade do problema educacional e, em 1976, a UNESCO estimou que havia 800 milhões de analfabetos adultos no mundo. A partir de então, a UNESCO passou a incentivar os governos a dedicar parte dos recursos destinados a armamentos aos programas de alfabetização, afirmando que "o custo total de

um único bombardeio com seu equivalente ao salário de 250.000 professores por ano”. Esse é o contexto social em que se inserem as pesquisas de Ferreira e Teberosky.

Esses dados revelam que o direito à educação, como estipulado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), não estava sendo plenamente respeitado. A falta de uma educação básica para todos é um dos “males endêmicos” do sistema educacional latino-americano, como as autoras descrevem e é causada pela repetência, absenteísmo e evasão escolar, fatores que resultam na subinstrução e no analfabetismo na região.

É neste contexto que surge a questão sobre os reais motivos para a repetência e a evasão escolar. Seriam esses problemas decorrentes da incapacidade do indivíduo de aprender ou de sua própria decisão de não estudar, escolhendo ser subinstruído? Essas hipóteses só seriam válidas se desconsiderássemos o contexto social em que o indivíduo está inserido. Na verdade, os dados não estão distribuídos de maneira equitativa entre a população; na realidade, são as populações marginalizadas (índigenas, rurais e periféricas dos centros urbanos) que enfrentamos maiores índices de fracasso escolar.

O absenteísmo escolar ocorre por diversos fatores que vão além da vontade individual. Em zonas rurais, por exemplo, as condições climáticas e a distância das escolas influenciam a frequência das crianças. Além disso, em alguns casos, as crianças desempenham papéis importantes na produção cotidiana da família, o que também afeta sua presença na escola. No caso da repetência escolar, quando as crianças não conseguem atingir a nota necessária para avançar para a próxima série, a escola oferece uma nova oportunidade para estudar. No entanto, se a escola propõe o mesmo conteúdo e as mesmas condições, é improvável que a criança tenha sucesso nessa segunda chance, o que pode levar à deserção escolar, um dos principais problemas educacionais. Sobre esse problema, Ferreira e Teberosky afirmam que a deserção pode ser vista como um abandono por parte da escola, que não oferece condições ou estratégias adequadas para manter os alunos em sala de aula. Em outras palavras, o problema é social e não resulta apenas da decisão do aluno de abandonar seus estudos. As autoras ainda sugerem que, em vez de falar em “males endêmicos”, deveria se tratar da “seleção social do sistema educacional”, e, ao invés de chamar o fenômeno de deserção, seria mais adequado falar em “expulsão encoberta”.

O problema da aprendizagem de leitura e escrita, sob uma perspectiva pedagógica, está relacionado à escolha dos métodos de ensino mais eficazes. Nesse contexto, dois métodos

básicos são contrastados nas pesquisas das autoras: o sintético e o analítico. O método sintético parte dos elementos menores (letras) para o todo, enfatizando a correspondência entre o oral e o escrito (som e grafia). Inicialmente, o ensino se concentra na pronúncia das letras de acordo com os sons da escrita no idioma. Mais tarde, influenciado pela linguística, surgiu o método fonético, que propôs começar pelo oral, considerando o fonema como a unidade mínima do som da fala. Nesse método, o indivíduo precisa identificar e reconhecer cada fonema antes de associá-lo aos grafemas. No entanto, para evitar confusões entre fonemas e grafemas semelhantes, a pronúncia deve ser precisa e os grafemas precisam ser ensinados separadamente para não confundir os aspectos visuais e as grafias. A associação de grafemas e fonemas deve ser feita em pares, e o próximo par só deve ser introduzido quando a associação estiver devidamente fixada. Ou seja, essa aprendizagem é puramente mecânica, considerando a escrita como a transcrição gráfica da leitura. Este modelo é o mais coerente com a teoria associacionista. Segundo Elonfield (1942, *apud* Ferreira; Teberosky, 1999), “a causa principal das dificuldades de compreensão do conteúdo da leitura é o domínio imperfeito da mecânica da leitura.” Nesse sentido, Ferreira e Teberosky afirmam que psicologia, linguística e pedagogia concordam em considerar a leitura inicial como um processo puramente mecânico.

Ferreira e Teberosky (1999) dizem que para os defensores do método analítico, a leitura é um ato “global” e “ideovisual”. Autores como Jean Ovide Decroly (*apud* Ferreira; Teberosky, 1999) criticam o método sintético, acusando-o de ser mecanicista. Para o método analítico, o reconhecimento global de palavras ou orações vem antes da análise de seus componentes. A leitura é vista como uma tarefa visual, independentemente das dificuldades auditivas do aprendiz. O método enfatiza o uso de unidades significativas para a criança.

As divergências entre os métodos envolvem as estratégias perceptivas (auditiva no sintético e visual no analítico), refletindo diferentes concepções do funcionamento psicológico e das teorias da aprendizagem. Por isso, os métodos “mistos” não resolvem a questão, pois negligenciam a competência linguística e as capacidades cognitivas da criança, que são aspectos fundamentais.

Em paralelo à discussão sobre os métodos de aquisição da leitura e da escrita, é importante entender as concepções sobre a aquisição da linguagem. De certa forma, a aquisição da leitura proposta por Ferreira e Teberosky (1999) é uma adaptação do modelo de aquisição

geral da linguagem e de outras habilidades. No entanto, antes de passarmos a esse ponto, cabe enfatizar que o consenso na área de linguística é que a aquisição da linguagem é entendida como natural enquanto a aquisição da leitura e da escrita é um processo que só pode se dar por educação formal.

O modelo tradicional associacionista da aquisição da linguagem propõe que a criança tenta imitar sons, enquanto os adultos ao seu redor reforçam seletivamente os sons que se assemelham à fala adulta. Quando a criança imita um som da fala dos pais, estes reagem com alegria e aprovação, reforçando ainda mais a produção, selecionando os sons que correspondem à fala adulta. A esses sons, é atribuído um significado, através das associações repetidas entre a emissão sonora e a presença de objetos, fazendo com que o som se torne um signo do objeto, ou seja, uma palavra.

Ferreiro e Teberosky (1999) apresentam uma visão radicalmente contrária a essa teoria. Em vez de uma criança que espera passivamente pelos reforços das vocalizações dos meios sociais ao seu redor, há uma criança ativa que busca compreender e entender a natureza das falas ao seu entorno. Ela formula hipóteses e cria sua própria gramática, sem esperar que seus pais simplesmente copiem suas palavras. As autoras exemplificam com crianças falantes de espanhol que dizem “*yolo poní*” em vez de “*yolo puse*” e, em português, com crianças que dizem “*já fazí*” ao invés de “*eu fiz*”. O que as autoras querem destacar é que a criança possui uma gramática interna, capaz de regularizar todos os verbos, mesmo que de forma errada, incluindo até os irregulares. Esse tipo de comportamento só é possível através da distinção entre o radical verbal e a desinência, como também saber o paradigma da conjugação dos verbos. Casos como estes não podem ser explicados pelos métodos que explicam a aquisição da linguagem por imitação:

Quando alguém se engana sempre da mesma maneira, quer dizer, quando estamos frente a um erro sistemático, chamamos a isso simplesmente de “erro”, o que nada mais é do que encobrir com uma palavra o vazio de nossa ignorância. Uma criança não regulariza os verbos irregulares por imitação, posto que os adultos não falam assim (uma criança filho único também o faz). São regularizados porque a criança busca na língua uma regularidade e uma coerência que faria dela um sistema mais lógico do que na verdade é. (FERREIRO, 1999, p. 25).

Os estudos de Noam Chomsky (1974, 1976 apud Ferreiro e Teberosky, 1999), que deram origem à teoria da gramática gerativa, destacaram a hipótese do inatismo, a ideia de que os seres humanos possuem uma gramática inata. Segundo essa perspectiva, o indivíduo nasce biologicamente programado para desenvolver certos conhecimentos linguísticos, o que

explicatant o a competência quanto a criatividade do falante (Bezerra, 2012). Essa proposta conferiu grande relevância ao componente sintático na compreensão da linguagem. Como modelo proposto pelo autor, a psicolinguística passou a buscar evidências psicológicas para apoiar a concepção de aprendizagem demonstrando, ainda, que os modelos behavioristas eram inadequados. Essa visão coincidia com as ideias defendidas por Piaget em seus estudos. Com base nesse entendimento, sabe-se que, ao ingressar na escola, a criança já possui um vasto conhecimento inconsciente de sua língua materna, o qual utiliza para se comunicar no dia a dia.

Outro conceito importante introduzido por Chomsky, que também fundamenta a teoria piagetiana, é a distinção entre competência e desempenho. A simples incapacidade de uma pessoa realizar uma operação matemática complexa não implica que ela seja completamente ignorante em matemática, pois cada indivíduo possui uma estratégia própria para resolver essas operações (Ferreiro e Teberosky, 1999). As autoras também fornecem outro exemplo, ressaltando que o fato de alguém não conseguir repetir uma palavra desconhecida não significa que a pessoa seja incapaz de compreender ou produzir as distinções fonológicas de sua língua.

Ainda segundo as autoras, os estudos de Piaget servem como base para a teoria de Chomsky, assim como para os estudos da psicogênese da língua escrita. No entanto, Ferreiro e Teberosky se destacam por serem pioneiras e propor uma conexão entre a aprendizagem da língua escrita e o desenvolvimento cognitivo proposto por Piaget, além de serem as primeiras a fazerem isso em língua espanhola.

4.3 A PESQUISA DE FERREIRO E TEBEROSKY (1999)

O estudo de Ferreiro e Teberosky (1999) consistiu em um acompanhamento semilongitudinal de um ano com 30 crianças de classe baixa, que iniciava a primeira série do ensino primário. Elas foram entrevistadas em três momentos ao longo do ano: início, meio e final. No fim, 28 crianças continuaram na pesquisa. As crianças estavam em duas turmas da mesma escola e as professoras seguiam o mesmo método de ensino, embora com diferenças devido à experiência prévia de cada uma. Uma professora tinha experiência no nível primário e havia ensinado a primeira série no ano anterior, enquanto a outra era nova no ensino inicial, tendo sido professora de jardim de infância.

O método de ensino utilizado na escola era o "método misto" ou de "palavras-tipo", de

abordagem analítico-sintética. Esse método começa com palavras simples, como "mamã" e "papá", geralmente com repetição de sílabas ou da mesma vogal. Essas palavras são decompostas em sílabas menores, que posteriormente se recombina. O método utiliza consoantes e vogais para formar novas sílabas, permitindo a construção de novas palavras e frases simples. O ensino é progressivo, apresentando uma palavra de cada vez, sem avançar para a próxima até que a anterior seja bem aprendida, respeitando o princípio que descrevemos, mas também segue os passos da leitura mecânica. As crianças utilizam um "livro de leitura" e um caderno de exercícios. Na Argentina, à época, segundo as autoras, não existia uma regulamentação uniforme para os livros de leitura, ficando a escolha a cargo dos professores. O tipo de letra inicial é a cursiva minúscula, com as maiúsculas sendo introduzidas na metade do curso, e a letra de imprensa, que é conhecida também como letra de forma ou bastão, é reservada para os livros de texto.

A escolha da população para o estudo foi motivada por várias razões, especialmente o fato de que crianças de classe baixa frequentemente acumulam fracassos escolares na etapa inicial, devido aos baixos níveis socioeconômicos. O objetivo era investigar como uma criança pode se tornar "repetente" ou desenvolver um "transtorno de aprendizagem" antes que isso realmente aconteça. A segunda razão para a seleção dessa população foi a ideia de que as crianças de classe baixa iniciam sua aprendizagem escolar ao começar a educação primária, ao contrário das crianças de classe média, que já possuem uma base de aprendizagem prévia. Isso se deve, em parte, à falta de jardins de infância na Argentina, o que impede muitas crianças de classe baixa de ter acesso à educação pré-escolar.

A escola onde as crianças estavam matriculadas ficava em um bairro operário de Buenos Aires, recebendo crianças de áreas periféricas, conhecidas como "*villas miseria*". Os pais da maioria dessas crianças eram operários não qualificados ou trabalhadores temporários. Entre as 30 crianças da amostra, 15 haviam frequentado o jardim de infância, 7 estavam pela primeira vez em um ambiente escolar e 6 tinham tido acesso irregular à educação pré-escolar. Das 30 crianças, 17 eram meninos e 13 eram meninas. Elas foram entrevistadas no início, meio e final do ano escolar. A primeira situação experimental foi realizada no primeiro mês de aula, quando a média de idade do grupo era de 5;11 anos. No meio do curso, a média de idade aumentou para 6;13 anos e ao final do curso, estava entre 6;7 anos. Além das situações experimentais, foi aplicada a prova de invariável numérica em cada entrevista.

Os resultados indicaram dois pontos importantes. O primeiro é que o processo de aprendizagem das crianças pode seguir caminhos inesperados para os professores. O segundo é que, mesmo as crianças de classe baixa, que muitas vezes são vistas como "iniciantes" na educação formal, já possuem uma série de concepções sobre a escrita aos 6 anos. A gênese dessas concepções está, na verdade, em idades mais precoces. O estudo também levantou a questão de quando a escrita começa a ser vista pelas crianças como um objeto de conhecimento. As observações indicaram que, por volta dos 4 anos, as crianças já se interessam pela escrita, fazendo perguntas "como se escreve?" ou "o que diz?", e solicitando aos adultos que lhes lêssem histórias ou revistas para elas. Embora os pesquisadores não afirmem que o interesse pela escrita começa em uma idade cronológica fixa, eles destacam que, por razões práticas, estabeleceram 4 anos como um ponto de partida para observar esse interesse.

Para investigar a influência da diferença social no processo de aprendizagem das crianças, foi realizado um estudo transversal com crianças de 4 a 6 anos de idade. O objetivo era analisar como as variáveis sociais influenciam o conhecimento infantil sobre a escrita, e em especial considerando as diferenças entre classes sociais. A amostra foi composta por crianças de classe média e classe baixa, todas em situação escolar semelhante, ou seja, frequentando a escola.

A amostragem da classe média foi intencionalmente selecionada entre crianças cujos pais eram profissionais liberais, como intuito de garantir que essas famílias tivessem acesso a livros, leitores e outros materiais escritos em casa. Por outro lado, as crianças de classe baixa provinham de um bairro operário de Buenos Aires, onde, embora a taxa de analfabetismo adulto não fosse muito alta, as oportunidades de envolvimento e atividades de leitura e o acesso a materiais escritos para as crianças eram limitados.

Essas diferenças sociais, teoricamente, influenciariam a forma como a escrita é valorizada dentro do contexto familiar, uma vez que a escrita é vista como um objeto cultural essencial. O estudo buscava, portanto, entender como o meio ambiente social impactava as hipóteses e o conhecimento das crianças sobre a escrita. No entanto, a avaliação objetiva da influência da valoração social sobre as atividades de leitura dos pais é extremamente difícil, já que não há uma pesquisa que substitua as observações mais detalhadas e antropológicas sobre os comportamentos familiares. A influência social também poderia ser medida com base no que a criança consegue assimilar de seu ambiente, o que sugere uma abordagem

interacionista, como a teoria piagetiana adotada pelos pesquisadores. Segundo essa teoria, o conhecimento se constrói a partir da interação entre o sujeito cognoscente e o objeto a ser conhecido servindo de ocasião para que o conhecimento aconteça.

4.3.1 OS NÍVEIS DE ESCRITA

Ferreiro e Teberosky (1999) explicam que o estudo do processo de construção da escrita pelas crianças foi realizado por meio de situações experimentais variadas, como objetivo de observar como elas compreendem e produzem a linguagem escrita sem depender exclusivamente do ensino formal.

Entre as tarefas propostas às crianças, estava escrever o nome próprio, escrever o nome de familiares ou amigos, diferenciar desenho de escrita e situações específicas, escrever palavras comuns do início da escolarização (ex: “mãe”, “papai”, “menino”, “urso”), experimentar escrever palavras não ensinadas diretamente, como “sapo”, “mapa”, “pató”, redigir uma frase completa: “*minha menina toma sol*”.

Essas tarefas não seguiam uma ordem rígida, mas eram propostas conforme a interação com cada criança, buscando sempre o momento mais adequado para provocar uma reflexão espontânea.

As autoras também relatam que, mesmo quando as crianças inicialmente diziam “não saber escrever”, muitas vezes aceitavam o desafio após serem incentivadas a “escrever do jeito que achassem melhor”. Isso revela o cuidado das pesquisadoras em respeitar a subjetividade da criança, reconhecendo que a escrita pode ser construída com base em hipóteses próprias.

Durante os testes, as produções eram lidas pela própria criança, tanto imediatamente quanto sempre que possível, alguns minutos depois, o que permitia observar se havia coerência entre o que ela escreveu e o que achava que havia escrito.

Por fim, Ferreiro e Teberosky afirmam que os resultados obtidos com crianças de 4 a 6 anos, de classes sociais distintas (classe média e classe baixa), permitiram identificar cinco níveis sucessivos de compreensão da escrita⁴, os quais descreveremos em detalhe a seguir. Has

4 Segundo Ferreiro e Teberosky (1999), Piaget e outros autores também propuseram níveis de desenvolvimento ou escalas de desenvolvimento para o desenho infantil. Destaca-se, nesse campo,

trabalho pioneiro de Georges-Henri Luquet (1927), que identificou estágios no desenho da criança, e os estudos de Jean Piaget (1945), que relacionaram o desenvolvimento gráfico ao desenvolvimento cognitivo.

destaca que os dados superaram as previsões iniciais, e que as técnicas usadas, embora eficazes, precisavam ser continuamente adaptadas à riqueza das descobertas que surgiam.

4.3.1.1 NÍVEL 1 (PRÉ-SILÁBICO)

No processo de aprendizagem da escrita, as crianças passam por várias etapas até entenderem como o sistema da língua escrita funciona. De acordo com Ferreiro e Teberosky (1999), neste nível inicial de escrita infantil, escrever significa basicamente reproduzir traços que a criança reconhece como característicos da escrita. A forma como esses traços aparecem depende do modelo que a criança tem como referência: se a referência for a escrita de imprensa, os grafismos tendem a ser separados, formados por linhas curvas, retas ou uma combinação das duas; se a referência for a escrita cursiva, os grafismos são contínuos, com linhas onduladas que incluem curvas fechadas ou semi-fechadas.

Figura 3 - Exemplo de escrita do nível pré-silábico



Fonte: Ferreiro e Teberosky (1999).

Quanto à interpretação da escrita, prevalece a intenção subjetiva da criança sobre as diferenças visíveis entre os traços. Mesmo que os registros escritos pareçam semelhantes, a criança os considera diferentes porque foram criados com intenções.

Com essas características, a escrita ainda não serve como meio de comunicação eficaz, já que só o próprio autor consegue interpretar seu conteúdo. Os outros não conseguem entender o que foi escrito, pois a clareza objetiva ainda não está presente. “A escrita é ininterpretável se não se conhece a intenção do escritor” (FERREIRO; TEBEROSKY,

1999, p. 194).

Ainda dentro dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1999), no primeiro nível de escrita infantil, podem surgir tentativas de associar a escrita ao objeto que está sendo representado. Um exemplo disso é uma criança do estudo que utiliza como modelo a escrita cursiva, produzindo linhas onduladas muito semelhantes entre si para representar palavras. Ao escrever a palavra "patô", ele é questionado sobre como escreveria "urso" e se o nome seria mais curto ou mais comprido. Gustavo responde que seria "mais grande", justificando que o urso é maior que o pato.

Essa resposta revela um ponto crucial: a criança associa o tamanho do objeto (ou animal) ao tamanho esperado da escrita, e não ao número real de letras da palavra. Para ela, nomes de seres maiores devem gerar escritas maiores, uma tentativa de manter uma correspondência figurativa ou simbólica entre o escrito e o objeto real. O mesmo vale para pessoas: nomes de adultos devem ser mais longos do que nomes de crianças, por exemplo.

Esses dados mostram uma tendência natural da criança nesse estágio a tentar representar características do objeto (como tamanho, idade, importância) na forma da escrita. Isso revela um pensamento ainda muito concreto, no qual o sistema de escrita não é compreendido como representação arbitrária da linguagem falada, mas como algo que deve guardar semelhança visual com o significado.

Além disso, embora nos exemplos citados o modelo de escrita mais comum seja a cursiva, também é possível que a criança adote a imprensa como referência. Nesse caso, os grafismos tendem a se parecer com números ou letras isoladas, aproximando-se dos caracteres reais, mas ainda sem um entendimento funcional do sistema de escrita.

4.3.1.2 NÍVEL 2 (SILÁBICO)

Segundo Ferreiro e Teberosky (1999), no chamado Nível 2 do desenvolvimento da escrita, a criança começa a perceber que, para que palavras diferentes tenham significados diferentes, é preciso que a forma como são escritas também seja diferente. Ou seja, ela entende que não pode usar a mesma sequência de letras ou sinais para representar tudo, e isso faz com que comece a testar variações.

Nesse nível, a escrita da criança passa a ter traços mais definidos, mais parecidos com letras, mesmo que ela ainda não saiba exatamente o som que cada letra representa. Ferreiro e Teberosky (1999) explicam que a criança, ao lidar com a escrita, acredita que existem algumas regras para ela funcionar: uma delas é que é necessário um número mínimo de letras para que uma palavra “valha”; a outra é que não se pode repetir letras, pois a diversidade parece ser importante para garantir que cada escrita tenha um significado diferente. Mesmo sem compreender o valor sonoro das letras, a criança já pensa que a escrita precisa de certa ordem e variação.

Como muitas ainda não conhecem muitas letras, elas criam suas próprias soluções. Um dos recursos mais comuns é mudar a ordem das letras na palavra. Mesmo usando as mesmas letras ou sílabas, a criança passa a organizá-las de formas diferentes para dar a impressão de que escreveu palavras diferentes. Essa descoberta é importante porque mostra que a criança começa a entender que a ordem dos elementos pode mudar o significado, o que é uma ideia central tanto para a linguagem escrita quanto para o pensamento lógico e matemático. Ferreiro e Teberosky (1999) apontam que essa percepção de que a mudança de posição altera o todo é um passo grande no desenvolvimento do raciocínio.

As autoras apresentam três exemplos de crianças que ilustram bem esse nível. A primeira criança sempre inicia suas escritas com a letra “A”. Isso pode significar que ela entende essa letra como um marcador simbólico de início da escrita, como se fosse uma referência do começo. Essa criança também mantém sempre a mesma quantidade de letras em cada palavra e só consegue comparar palavras se elas estiverem próximas fisicamente. Ferreiro e Teberosky (1999) sugerem que, apesar dessa limitação, ela usa a ordem das letras para representar palavras diferentes, o que já indica uma construção mental interessante, ainda que restrita.

A segunda criança faz algo parecido: ela usa sempre as mesmas letras ou números, mudando apenas a ordem para escrever palavras diferentes. Isso reforça a ideia de que, mesmo sem muitos recursos gráficos, a criança busca cumprir a regra que ela mesma criou: variar para diferenciar. Esse comportamento mostra que a criança está fazendo tentativas para organizar suas ideias de maneira significativa. Ferreiro e Teberosky (1999) destacam que, embora o significado ainda não esteja completamente claro, a criança começa a compreender que a variação é uma maneira de criar distinções.

A terceira criança vai além: ela faz um número ainda maior de combinações possíveis com

as letras, mostrando que tem um pensamento mais avançado sobre a escrita. No entanto, ela se recusa a dizer o que essas escritas significam. Ferreiro e Teberosky (1999) interpreta isso como uma forma de a criança se concentrar mais nas possibilidades gráficas do que na representação de significados. Isso mostra que, para ela, o objetivo não é tanto representar um significado específico, mas explorar as possibilidades da escrita como forma.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1999), esses comportamentos são importantes não apenas para entender como a criança aprende a escrever, mas também para compreender como ela pensa e raciocina. Lidar com a escrita nesse estágio exige que a criança enfrente problemas como classificar, ordenar, distinguir e manter uma certa constância, todos eles são desafios cognitivos essenciais para o desenvolvimento do pensamento. Descobrir que mudar a ordem das letras pode mudar o que está sendo representado é algo que vai ter impacto em várias outras áreas do pensamento da criança, como a matemática, a leitura, a lógica, entre outras.

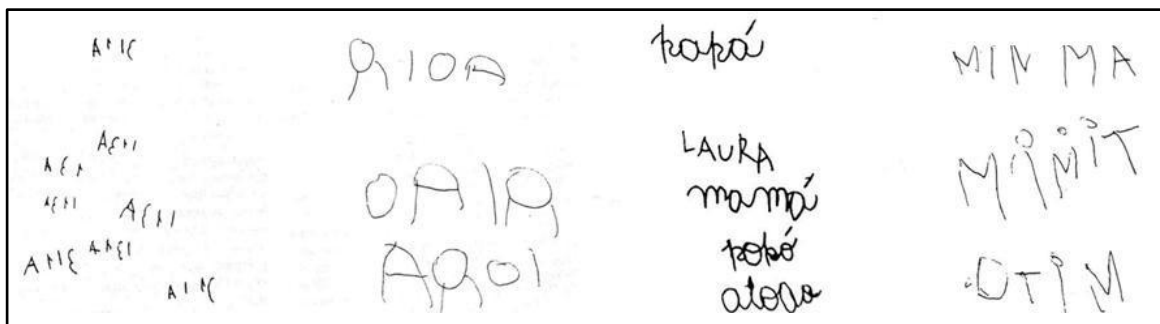
Além disso, durante esse processo, muitas crianças começam a formar modelos estáveis de escrita, mesmo que ainda não saiba exatamente o que cada letra representa. Um exemplo disso é o nome próprio. Ferreiro e Teberosky (1999) explicam que o nome é frequentemente uma das primeiras palavras que a criança reconhece e tenta escrever. O nome é muito importante porque aparece com frequência em seu cotidiano, em etiquetas, cadernos, crachás, e por isso, se torna um modelo fixo. Entretanto, nessa fase, a criança não reconhece o nome pelas letras isoladas, mas sim pelo todo. Se as letras do seu nome forem trocadas de lugar, ela pode rejeitar a nova forma, mesmo que contenha todas as letras corretas. Ferreiro e Teberosky (1999) afirmam que isso mostra que a escrita ainda é vista como uma imagem e não como uma sequência de sons representados por letras. Cada letra não tem um valor próprio, mas funciona como parte de um conjunto que a criança memorizou visualmente.

As autoras também destacam que o ambiente familiar e social tem influência direta nesse processo. Crianças que convivem com irmãos mais velhos escolarizados ou cujos pais escrevem seus nomes em materiais e objetos têm mais contato com práticas letradas, o que favorece a formação dessas formas fixas e reforça o interesse pela escrita. Ferreiro e Teberosky (1999) indicam que esse tipo de ambiente favorece o aprendizado e facilita o reconhecimento de formas estáveis de escrita.

O Nível 2 da psicogênese da escrita mostra que, mesmo sem dominar as letras ou os sons, a criança já está pensando ativamente sobre a escrita. Ferreiro e Teberosky (1999) ressaltam que ela cria hipóteses, testa possibilidades e busca coerência no que escreve, revelando um

raciocínio e construção. As autoras deixam claro que a escrita não é aprendida apenas por repetição ou memorização, mas por meio de um processo mental rico e cheio de descobertas, no qual a criança tem papel ativo e criativo.

Figura 4- Exemplo de escrita do nível silábico

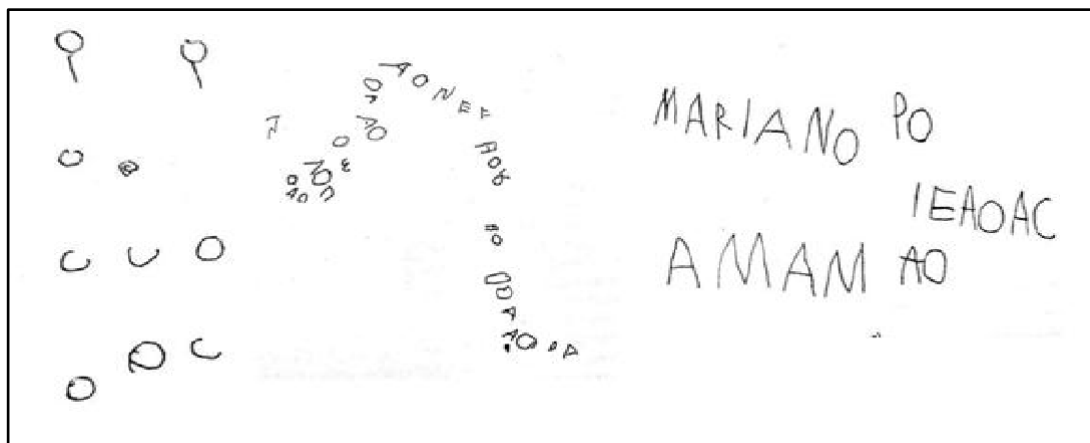


Fonte: Ferreira e Teberosky (1999)

4.3.1.3 NÍVEL 3 (SILÁBICO ALFABÉTICO)

Segundo Ferreira e Teberosky (1999), o Nível 3 da psicogênese da escrita é marcado por um avanço importante na forma como a criança entende a relação entre fala e escrita. Neste estágio, a criança começa a desenvolver a chamada hipótese silábica, que se caracteriza pela tentativa de associar cada letra escrita a uma sílaba falada. É nesse momento que ela passa a compreender que a escrita não é apenas uma reprodução visual ou uma sequência de símbolos sem sentido, mas sim uma representação da linguagem oral, segmentada em partes sonoras.

Figura 5- Exemplo de escrita do nível alfabético



Fonte: Ferreira e Teberosky (1999)

Esse salto representa uma mudança qualitativa importante em relação aos níveis anteriores, nos quais a escrita era vista pela criança como um desenho ou uma cópia de palavras conhecidas, muitas vezes baseadas apenas no nome próprio ou na quantidade de letras. Agora, ela começa a entender que há uma relação entre o que se fala e o que se escreve, e tenta aplicar esse conhecimento de forma prática, mesmo que ainda de maneira imprecisa.

Ferreiro e Teberosky explicam que essa hipótese silábica pode se manifestar de diferentes formas. Em alguns casos, a criança utiliza grafias que não correspondem a letras convencionais, como círculos, traços ou formas inventadas, mas que são colocadas intencionalmente uma para cada sílaba da palavra falada. Mesmo que essas grafias não sejam reconhecíveis como letras do alfabeto, o que importa é que ela está pensando em termos de unidades sonoras, as sílabas, e tentando representá-las por escrito. Em outras situações, a criança já utiliza letras do alfabeto, mas ainda se numa correspondência estável entre letra e som. Um mesmo símbolo pode representar sons diferentes em palavras distintas, o que mostra que ela está em processo de experimentar e testar hipóteses sobre o funcionamento da escrita.

Há também crianças que, um pouco mais avançadas, começam a estabilizar o valor sonoro de algumas letras, principalmente das vogais. Elas demonstram uma preocupação maior com a coerência entre o som da palavra e as letras que utilizam, embora ainda enfrentem dificuldades, como evitar repetir letras ou lidar com sílabas que não conseguem representar com os conhecimentos que já têm. Um exemplo citado pelas autoras mostra uma criança tentando escrever “mapa”, mas travando ao perceber que teria de usar duas letras “A”, o que ela acredita ser um erro, por considerar que as letras não devem se repetir. Isso mostra que, além da hipótese silábica, a criança também começa a desenvolver critérios de variedade e equilíbrio nas grafias, mesmo que esses critérios ainda não correspondam às convenções do sistema alfabético.

O mais importante nessa fase, segundo Ferreiro e Teberosky (1999), não é a ortografia correta ou o domínio das letras, mas sim o tipo de raciocínio que a criança começa a construir sobre o funcionamento da escrita. Ela passa a trabalhar com a ideia de que existe uma lógica sonora por trás das palavras escritas, mesmo que ainda não tenha conhecimento suficiente para fazer todas as correspondências corretamente. Esse entendimento prepara o caminho para o próximo estágio, que é a hipótese alfabética, onde a criança começa a associar cada letra a um fonema específico da fala.

Portanto, o Nível 3 representa uma etapa fundamental no desenvolvimento da escrita infantil. A hipótese silábica mostra que a criança está deixando de ver a escrita como algo puramente visual ou memorizável, e passa a enxergá-la como uma representação da fala.

4314 NÍVEL 4 (ALFABÉTICO)

No processo de aprendizagem da escrita, o que Ferreiro e Teberosky (1999) chamam de nível 4 representa um momento importante de mudança, no qual a criança começa a abandonar a hipótese silábica e passa a se aproximar da lógica alfabética. Nessa fase, ela percebe que não é mais possível representar as palavras utilizando apenas uma letra para cada sílaba, como fazia anteriormente. Surge então a necessidade de analisar os sons de forma mais detalhada, indo além da sílaba, para conseguir escrever palavras de maneira mais precisa.

Essa transição ocorre, segundo as autoras, por meio de conflitos que a própria criança vivencia. Um desses conflitos acontece internamente, quando ela percebe que suas hipóteses anteriores já não explicam tudo o que observa sobre a escrita. Por exemplo, ao tentar escrever certas palavras, ela nota que são necessárias mais letras do que o número de sílabas, o que a obriga a rever sua maneira de pensar sobre como as palavras são formadas. Outro conflito surge quando a criança compara o que ela escreve com aquilo que vê no seu ambiente, especialmente em palavras que ela já conhece bem como o seu próprio nome. Essa comparação entre o que ela espera ver escrito e o que realmente escreve gera um questionamento que impulsiona o avanço e sua compreensão da escrita.

Um exemplo bastante ilustrativo apresentado por Ferreiro e Teberosky (1999) é o de Maria Paula, uma menina que tenta escrever seu nome com letras móveis. Ao longo dessa atividade, ela experimenta diversas formas de escrever, como MAI, M A MAI APUL, entre outras. Essas tentativas revelam que a menina está refletindo cuidadosamente sobre os sons de seu nome e tentando representá-los, mesmo que ainda não consiga fazer isso de forma convencional. Ela demonstra uma consciência crescente de que as letras têm sons, e que esses sons precisam ser levados em conta para que a palavra escrita corresponda à fala.

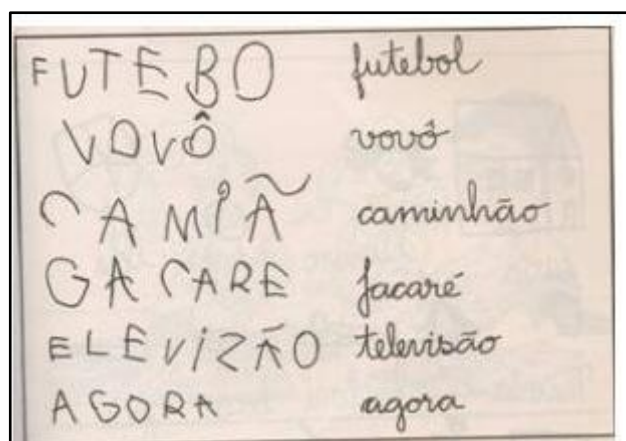
Nesse estágio, as crianças começam a dar valor sonoro às letras e tentam representar cada som com uma letra, ainda que com erros. Isso mostra que já existe uma mudança importante em sua forma de pensar sobre a escrita. Apesar de ainda cometer enganos, as crianças

nessa fase mostra uma tentativa de aproximação com o funcionamento real do sistema alfabético, no qual cada letra, ou grupo de letras, representa um som da fala.

Outro aspecto importante é que as crianças, nesse momento, oscilam entre diferentes hipóteses. Em algumas palavras, mantêm a lógica silábica, enquanto em outras já apresentam sinais claros de uma análise mais próxima da alfabética. Isso mostra que a transição não é imediata, mas feita de tentativas, ajustes e muita reflexão. Além disso, as crianças começam a se preocupar com o número mínimo de letras que uma palavra deve ter para ser considerada adequada ou suficiente. Essa preocupação, mesmo que ainda não seja baseada em regras ortográficas, indica um avanço em sua percepção sobre o que é escrever "corretamente".

Ferreiro e Teberosky (1999) destaca que essa etapa não deve ser vista como um erro ou um desvio, mas como uma construção ativa da criança diante da necessidade de compreender um sistema novo. A escrita não é adquirida por mera imitação, mas construída gradualmente a partir da reflexão e da compreensão das relações entre fala e representação gráfica, em que a criança testa hipóteses, observa, compara, erra e refaz. O nível 4 é, portanto, uma fase de intensa reorganização mental, que prepara o terreno para a consolidação da hipótese alfabética.

Figura 6- Exemplo de escrita do nível alfabético



Fonte: <https://soueducador.com.br/>

⁵ Embora Ferrero e Teberosky (1999) não utilizem formalmente a expressão “nível ortográfico”, em *Psicogênese da língua escrita*, essa denominação tem sido amplamente adotada por estudiosos brasileiros, como Artur Gomes de Morais (2005) e Telma Valsz (2010), para descrever a fase em que a criança já domina o princípio alfabético e começa a incorporar as convenções ortográficas da língua, como o uso de letras, acentuação gráfica e regras contextuais de escrita.

4.1.1 NÍVEL 5 (ORTOGRÁFICO)⁵

O nível alfabético, segundo Ferreiro e Teberosky (1999), representa a fase final do processo de compreensão do sistema de escrita. É nesse momento que a criança finalmente rompe o que as autoras chamam de “barreira do código”. Isso significa que ela já compreende que a escrita não representa as sílabas como um todo, mas sim os fonemas, ou seja, os menores sons da fala. A criança passa a identificar com cuidado os sons menores que compõem as palavras, relacionando cada som a uma letra.

Ferreiro e Teberosky (1999) explicam que, ao chegar a esse nível, a criança não tem mais dificuldades com a lógica do sistema alfabético em si. Isso quer dizer que ela já entende como a escrita funciona e consegue aplicar essa compreensão na hora de escrever. No entanto, as dificuldades que surgem a partir daqui não são mais relacionadas ao funcionamento do sistema, mas sim às regras da ortografia convencional. É nessa fase que a criança começa a enfrentar os desafios de escrever segundo as normas da língua, como saber se se escreve “qu” ou “k”, “s” ou “c”, “x” ou “ch”.

Um exemplo trazido pelas autoras é o da menina Vani na, uma criança de seis anos que já domina o princípio alfabético. Ela sabe que, para escrever uma palavra da forma convencional, pode perguntar a um adulto ou aprender na escola. Vani na demonstra claramente que já é capaz de analisar os sons da fala e representá-los com letras, mesmo que nem sempre saiba qual é a grafia correta segundo a ortografia da língua. Ao escrever palavras como *pal o* (pau), ela afirma com segurança que não tem dúvidas, porque “não tem outro pê, nem outro a, nem outro ele, nem outro o”, indicando que, nesse caso, cada som tem uma única forma de ser representado. No entanto, ao escrever palavras como *ciel o* (céu), *cubi erto* (talheres) ou *exa men* (exame), Vani na reconhece que existem múltiplas possibilidades de grafia para os sons, o que evidencia que suas dificuldades não estão mais na estrutura do sistema alfabético, mas sim nas convenções ortográficas da língua espanhola. Ferreiro e Teberosky (1999) destacam que essa distinção é importante, pois muitas vezes se confundem dificuldades de ortografia com dificuldades de compreensão do sistema de escrita em si.

Um ponto interessante, observado pelas autoras, é que Vani na não tem medo de errar na ortografia. Diferente de muitas crianças que, ao entrar na escola, têm receio de escrever errado, Vani na afirma com naturalidade que, se alguém escreve de outra forma, “não

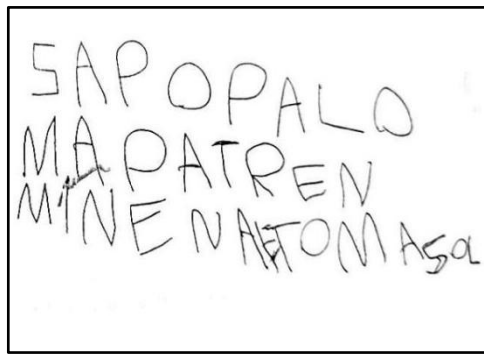
acontece nada”, porque a comunicação ainda acontece. Isso mostra que ela já entende que escrever é uma forma de expressão, e que o mais importante é conseguir se fazer entender, mesmo que cometa um erro ortográfico.

Ferreiro e Teberosky (1999) ainda relatam que outras crianças que se encontram nesse mesmo nível apresentam comportamentos semelhantes aos de Vanina. Elas escrevem de forma coerente como princípio alfabético, mesmo que ainda não dominem completamente as convenções ortográficas da língua espanhola. Um menino chamado Mariano, por exemplo, escreve *KESO* (queijo) e *CAM ON* (caminhão), enquanto outro, Rafael, escreve *CUEJO* para a palavra *cuello* (pescoço). Esses exemplos mostram que as crianças já compreendem a estrutura do sistema alfabético e estão aplicando esse conhecimento para representar os sons da fala. As variações ortográficas que produzem revelam que ainda estão em processo de aprendizagem das regras específicas da escrita convencional, mas que já superaram as etapas anteriores relacionadas à construção do código escrito.

Outro aspecto observado nesse estágio é que essas crianças geralmente escrevem com letras maiúsculas de imprensa e não fazem, de forma espontânea, a separação entre as palavras e numa frase. Elas tendem a juntar tudo (como “M NHAMENI NATOMAS OL”), e só se se pede diretamente que separe as palavras é que o fazem mesmo assim, nem sempre com clareza sobre por que devem separá-las. Isso mostra que ainda estão em processo de adaptação às normas mais formais da escrita.

Apesar dessas dificuldades com a ortografia, o que caracteriza o nível alfabético é o fato de que a criança compreende plenamente o funcionamento do sistema de escrita. Ela já superou as hipóteses anteriores e agora consegue representar os sons da fala por meio de letras, o que marca o fim da fase de construção da base do sistema de escrita.

Figura 7- Exemplo de escrita do nível ortográfico



Fonte: Ferreiro e Teberosky (1999).

5 ESTRUTURA DA LÍNGUA

A língua portuguesa, assim como qualquer outra manifestação da linguagem humana, é formada por várias partes que se organizam e funcionam juntas para a sua realização. Entre os elementos que compõem os distintos níveis reconhecidos da estrutura linguística podemos citar os sons (fonologia), a estrutura das palavras (morfologia), a construção das orações (sintaxe) e o sentido das palavras e textos (semântica), além de outros (cf. Câmara Jr. 1970). Esses elementos ajudam as pessoas a se comunicarem de forma clara e eficaz. Autores como Luiz Carlos Cagliari (2010), Maria Bernadete Abaurre (2015) e Mátoso Câmara Jr (1970) explicam como essas partes se conectam e mudam de acordo com a situação em que a língua é utilizada. Segundo Ferreiro e Teberosky (1999), ao começar a escrever, a criança vai criando ideias sobre como a escrita representa a fala. Como visto anteriormente, ela passa por diferentes etapas, nas quais tenta entender como os sons, as palavras e as frases são representadas na escrita. Portanto, a compreensão da estrutura da língua portuguesa é essencial para analisar o processo de aquisição da escrita pelas crianças, especialmente à luz da Psicogênese da Língua Escrita (Ferreiro & Teberosky, 1999).

5.1 UNIDADES FUNDAMENTAIS: FONEMA, SÍLABA E MORFEMA

Na tradição da linguística estrutural, autores como Mátoso Câmara Jr. (1970) ressaltam que a língua se estrutura em diferentes camadas ou níveis interdependentes, cada um composto por unidades mínimas. Três dessas unidades são essenciais para o entendimento do sistema alfabético de escrita: o fonema, a sílaba e o morfema. Outros elementos como os supra-segmentos no nível fonológico (acentos e nasalidade) também são importantes, mas consideramos que os que estão mencionados anteriormente são mais básicos.

5.1.1 O NÍVEL FONOLÓGICO (SONORO)

A fala é, antes de tudo, um contínuo sonoro, ou seja, uma corrente ininterrupta de sons produzidos de forma encadeada. Mitoso Câmara Jr. (1970) ressalta que, diferentemente da escrita, a fala não vem naturalmente segmentada em palavras ou fonemas isolados. Na realidade concreta da linguagem oral, os sons se unem em intervalos claros, formando um fluxo contínuo. A divisão em unidades como palavras, sílabas ou fonemas é resultado de uma análise linguística posterior, e não uma evidência imediata da fala.

Um exemplo claro desse fenômeno é a sequência “MNHAMENI NATOMASOL”, produzida por uma criança em processo de aquisição da escrita. A criança tenta transcrever o que ouve na fala, e registra tudo junto, sem separar as palavras. Isso ocorre porque, na fala, os limites entre as palavras não são perceptíveis com nitidez: o que ela ouve é, de fato, um bloco sonoro contínuo, algo próximo de [mĩnamejni natomasol]. Para a criança, que ainda está descobrindo como a língua se organiza na escrita, faz sentido registrar esse bloco como uma única palavra, já que é assim que ela o ouve⁶.

Essa dificuldade inicial de segmentar a fala reflete a complexidade do processo de tomada de consciência das unidades sonoras que compõem a língua. Nesse contexto, é fundamental compreender o papel do fonema, que é definido como a menor unidade sonora distintiva da língua falada (Mitoso Câmara Jr., 1970). Ele não possui significado por si só, mas sua função é justamente distinguir palavras dentro do sistema linguístico. Por exemplo, ao comparar as palavras *pato* e *bato*, observa-se que a substituição do fonema /p/ por /b/ altera completamente o sentido da palavra, evidenciando sua função distintiva.

Mitoso Câmara Jr. (1970, p. 41) enfatiza que o fonema é uma unidade abstrata, ele pertence ao plano da fala e não deve ser confundido com a letra, que é sua representação gráfica. Como destaca o autor, a letra faz parte do sistema de escrita, enquanto o fonema tem função distintiva no sistema sonoro da língua. Essa distinção é fundamental para compreender os desafios da alfabetização em uma língua cuja ortografia não é totalmente transparente.

Nesse sentido, é importante considerar o grau de transparência ortográfica da língua portuguesa, que, segundo o mesmo autor, apresenta um sistema fonemático, mas com diversas irregularidades e exceções. Embora haja uma tendência geral à correspondência entre fonemas e grafemas, essa relação está longe de ser perfeita. Como aponta Câmara Jr. (1999, p. 93), o português tem uma escrita que representa “em grande parte os fonemas da fala”, mas essa representação não é totalmente regular nem unívoca.

Por exemplo, o fone *ma* /s/ pode ser representado por diferentes grafemas: “s” (*sapato*), “ss” (*passo*), “ç” (*coração*), “c” (*certo*) ou “x” (*próximo*). Por outro lado, a letra “x” pode representar vários fonemas: /ʃ/ e *míxara*, /s/ e *móxico*, /z/ e *mexame*, e /ks/ e *mfixa*.⁷ Essas variações torna o português uma língua de ortografia relativamente opaca, o que significa que a relação entre some letra nem sempre é evidente ou previsível.

Câmara Jr. (Op. Cit.) também dedica especial atenção à sílaba, que define como uma unidade fônica maior que o fone *ma*, construída em torno de um núcleo vocálico. Ele aponta que, apesar de intuitiva na percepção auditiva, a sílaba é de difícil definição técnica. Diversas teorias tentaram explicá-la com base em fatores como intensidade sonora, esforço muscular ou sequência articulatória (CÂMARA JR., 1970, p. 52-53).

Para Mattoso Câmara Jr. (1999), as sílabas do português seguem certos padrões estruturais, comumente representados por combinações de consoantes (C) e vogais (V). Os principais tipos, segundo o autor, são:

- **CV**: consoante + vogal (ex: **pa**-to)
- **VC**: vogal + consoante (ex: **as**-no)
- **CVC**: consoante + vogal + consoante (ex: **sd**)
- **CCV**: duas consoantes seguidas de uma vogal (ex: **pra**-to)
- **V**: apenas vogal (ex: **a**-migo)

Mattoso Câmara (1970, p. 53) descreve as diferentes estruturas silábicas presentes no português da seguinte forma:

Do ponto de vista fonético, entretanto, tem sido um árduo problema definir a sílaba. Tem-se partido do efeito auditivo (sílabas sonoras), da força expiratória (sílabas dinâmicas), do encadeamento articulatório na produção contínua dos sons vocais (sílabas articulatórias, descritas por Saussure numa parte importante do seu Curso) (Saussure 1922, 77s), da tensão muscular durante essa série de articulações (sílabas intensivas, desenvolvida por Grammont, na base implícita das sugestões de Paul Passy, para complementar a teoria articulatória de Saussure) (Grammont 1933, 97s) ou do jogo da musculatura peitoral, como estabeleceu Stetson numa elaboração mais rigorosa do conceito de sílaba dinâmica (CÂMARA JR., 1970, p. 53).

⁶ Há sistemas de escrita que não registram as fronteiras entre palavras, como é o caso do chinês e do japonês tradicionais.

⁷ Há ainda casos em que a variação se dá no nível subfonêmico, como os casos em que dois alófonos são representados por um mesmo grafema, como é o caso de <paz>, em que o <z> pode ser pronunciado com [s] ou como [ʃ] a depender do dialeto ou de <ti> em <ti>a, que pode representar tanto [t] quanto [tʃ].

De forma bem simplificada, é possível dizer que uma sílaba tem três momentos: 1) o seu onset ou margem esquerda; 2) o seu núcleo; e 3) a sua coda ou margem direita. Há diferenças teóricas entre modelos que não serão explicados aqui.

Representação esquemática da sílaba:

Figura 8 - Representação esquemática da sílaba



Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Depois de estabelecer o conceito de fonema e sílaba, é importante incorporar à análise a noção de palavra fonológica, também explorada por Mitoso Câmara Jr. (1970). Nas páginas iniciais da obra, o autor diferencia o vocábulo formal, que diz respeito à combinação de morfemas, que veremos mais a fundo na próxima seção, do vocábulo fonológico, entendido como uma unidade prosódica que possui um único acento tônico. Ele observa que certos elementos que são vocábulos formais, como partículas átonas, não constituem isoladamente um vocábulo fonológico, pois estão integrados a uma palavra maior que contém o acento principal.

De maneira análoga, o autor examina palavras compostas: elas podem corresponder a um vocábulo fonológico único (se tiverem apenas um acento), ou a dois (se tiverem dois acentos), independentemente de sua composição morfológica. Conforme ressaltava Câmara Jr. (1970), a presença e o número de acentos na fala determinam a segmentação prosódica, não o número de morfemas.

Ex: A locução “De repente”, onde morfologicamente são duas palavras (de + repente),

porém fonologicamente no dia a dia falamos “de repente” com um só acento tônico em “pen”, ou seja, é uma palavra fonológica (um só bloco de som com um acento).

5.1.2 MORFOLOGIA (A PALAVRA)

Para Cagliari (2010), a morfologia é responsável por explicar como as palavras são constituídas e como se transformam por meio de processos de flexão e derivação. Em outras palavras, investiga como as palavras são construídas a partir de unidades menores chamadas morfemas.

Segundo Mattoso Câmara Jr. (1970), morfema é a menor unidade significativa da língua. Um morfema pode ser uma palavra inteira (como “sol”) ou uma parte dela (como o prefixo “in-” em “incapaz” ou o sufixo “-dade” em “bondade”). Os morfemas podem ser classificados em dois grandes grupos:

- Morfemas lexicais: carregam o significado principal da palavra, como pedr- em “pedreiro” ou flor- em “florista”.
- Morfemas gramaticais: indicam relações de tempo, número, gênero, modo etc., como -s (plural), -i (primeira pessoa do singular), -a (feminino).

Além disso, os morfemas podem ser livres (quando podem ocorrer sozinhos, como “sol”) ou presos (quando precisam estar ligados a outros morfemas, como os afixos: prefixos e sufixos) ou ainda dependentes, quando não ocorrem sozinhos, mas configuram palavras separadas como “se” em “vende-se” ou o “a” em “a menina”.

Morar em um ambiente bilíngue e intercultural, como o da comunidade Kanbeba, reforça a importância de identificar e reconhecer as partes morfológicas das palavras, uma vez que os alunos precisam lidar com diferenças estruturais entre o português e a língua Kanbeba. Essa percepção é essencial, por exemplo, para distinguir palavras como:

- “deter gente” e “detergente”
- “a manhã” e “a manha”

Em ambos os casos, o domínio implícito da morfologia da língua é necessário para que a criança compreenda que se trata de palavras diferentes, formadas por unidades distintas.

Essas distinções ajudam não apenas na leitura e na escrita, mas inclusive na organização do pensamento linguístico.

Para Cagliari (2010), essa percepção da estrutura interna das palavras pode começar mesmo antes do domínio pleno da escrita, pois a criança observa padrões de formação e regularidades na língua falada. O autor defende que, ao trabalhar com a construção das palavras, o ensino da leitura e da escrita se torna mais significativo, pois se conecta ao funcionamento real da língua.

6 METODOLOGIA

Este capítulo descreve a metodologia que vem sendo utilizada na realização da pesquisa com alunos da etnia Kanbeba, da Escola Municipal Indígena Kanata T-Ykua. Aqui relatamos as etapas iniciais de autorização e aproximação com a comunidade, os procedimentos adotados durante as visitas de campo, os métodos de coleta e organização dos dados, além dos critérios de análise baseados nos estágios da psicogênese da língua escrita propostos por Ferreiro e Teberosky (1999). Também são descritos os participantes da pesquisa e os cuidados éticos envolvidos em todas as fases do estudo.

6.1 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Esta pesquisa visa apresentar uma caracterização dos níveis de escrita de crianças da etnia Kanbeba, alunos da Escola Kanata T-Ykua. É importante destacar que as avaliações dos textos produzidos pelos alunos para essa caracterização têm como objetivo apenas compreender os estágios de desenvolvimento da escrita no contexto específico em que vivem, sem a intenção de apontar acertos ou erros. A eventual comparação com produções de alunos não indígenas aparece unicamente como um recurso para evidenciar as particularidades do processo de aprendizagem entre os estudantes indígenas. Em nenhum momento essa comparação busca estabelecer hierarquias ou determinar qual grupo escreve “melhor” ou “pior”. Nosso interesse está centrado em valorizar os diferentes modos de aprender e se expressar por meio da escrita, reconhecendo e respeitando os contextos culturais e linguísticos próprios da comunidade Kanbeba. Portanto, trata-se de pesquisa descritiva, baseada em dados empíricos e na formulação de generalizações descritivas.

Para chegar aos resultados dos estudos, várias etapas foram seguidas. Antes do início efetivo da pesquisa, algumas medidas foram tomadas a fim de garantir o cumprimento dos objetivos dentro dos parâmetros éticos estabelecidos. Inicialmente, conheci Elnelson Silva de Moraes, indígena Kanbeba, morador da comunidade Três Unidos e estudante do curso Formação de Professores Indígenas (FPI) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM)⁸. Foi através dele que entrei em contato com o diretor da escola Kanata T-Ykua, pois ele havia sido aluno do atual gestor, Prof. Raimundo Kanbeba. A partir daí, entramos em contato com a direção da Escola Indígena Municipal Kanata T-Ykua, por meio de aplicativos de mensagens e e-mails, na pessoa do professor Raimundo Kanbeba. Após sua resposta positiva (apêndice 01), autorizando a realização do estudo na escola, prossegui com os trâmites necessários para obter as demais autorizações que permitiriam o acesso à comunidade Três Unidos.

Em seguida, foi solicitada a autorização (apêndice 02) do líder da comunidade, o Tuxaua Wál de mir da Silva, que também acolheu a proposta da pesquisa e afirmou que estaria à vontade para realizar nosso trabalho na comunidade. Com essas permissões em mãos, elaboramos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (cf. Apêndice 03), que foi aplicado aos responsáveis pelos alunos participantes.

Além dessas autorizações, considerando que se trata de uma escola da rede municipal, também solicitamos e obtivemos a aprovação da Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED), garantindo que todos os procedimentos estivessem de acordo com as exigências legais e institucionais.

Com todas as autorizações concedidas, demos início ao planejamento das etapas específicas da pesquisa. A primeira ação foi uma visita à comunidade, realizada no dia 16/12/2024, com o objetivo de conhecer o local, os moradores, a escola e avaliar a viabilidade logística do percurso. Foi uma visita breve, de ida e volta no mesmo dia. Apesar de a Comunidade Três Unidos estar localizada no município de Manaus, o acesso se dá exclusivamente por via fluvial, sendo necessário um deslocamento de aproximadamente três horas e meia e mlancha ou cerca de seis horas em barco tradicional.

⁸ Foi ouvinte da disciplina Oralidade e Escrita, ministrada pelo meu orientador no referido curso.

Inicialmente, definimos que seriam realizadas aproximadamente cinco idas a campo para a coleta dos materiais escritos pelos alunos. No entanto, ao longo do planejamento, concluímos que o número de visitas não deveria ser fixo, e sim determinado conforme a necessidade da pesquisa, a fim de garantir a qualidade e a completude dos dados.

Cerca de um mês após a visita exploratória, realizamos nossa primeira ida a campo como objetivo de iniciar efetivamente a pesquisa. Essa etapa teve caráter predominantemente observacional e teve como finalidade a inserção e sala de aula, o contato direto com os alunos e professores, bem como a ambientação no espaço escolar. Durante esse período, observamos o funcionamento das aulas, os métodos de ensino utilizados pelos docentes, os materiais empregados, e registramos elementos que chamaram a atenção por sua relevância cultural e pedagógica, como os grafismos Kanbeba presentes nas paredes da escola, que possuem significados específicos, como no exemplo abaixo:

Figura 9- Grafismo Kanbeba



Fonte: Arquivo pessoal (2025).

O grafismo acima, segundo Silva (2024), “representa a conexão do povo Kanbeba com a água e com a floresta. Por isso, no grafismo, temos duas sucuris e dois jacarés, que são animais que, para o povo Kanbeba, vivem tanto na terra quanto na água, e por isso tem uma representatividade muito importante para os povos da água, como o povo Omágua/ Kanbeba” (SILVA, 2024, p. 21).

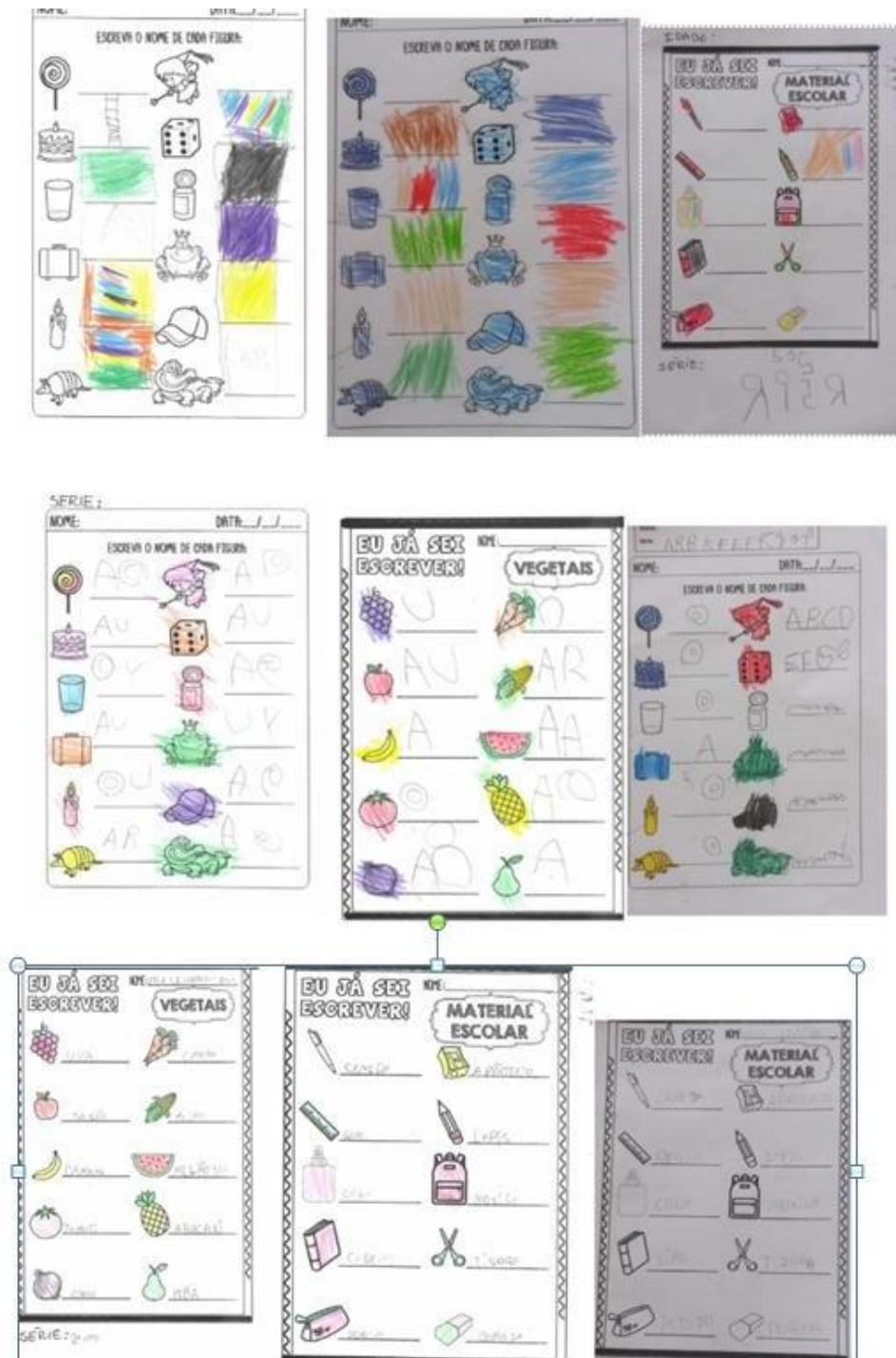
Também realizamos conversas individuais com os professores, apresentando a proposta da

pesquisa de forma detalhada, com o intuito de promover um ambiente de confiança e familiaridade em relação à nossa presença na escola.

Como as aulas têm início às 07h30 e se encerram às 11h30, foi necessário pernoitar na comunidade durante essa etapa. Ficamos hospedados na única pousada local, a Pousada Cantos dos Pássaros, o que facilitou nossa permanência e nos permitiu maior integração com o cotidiano da comunidade.

As visitas, descritas no capítulo 7, tiveram também como objetivo a coleta de dados, por meio da aplicação do autôditado (apêndice 01) com os alunos. A pesquisadora levou consigo os materiais prontos para aplicação. Além disso, foram recolhidos alguns textos escritos elaborados pelos professores. Todo o material escrito foi digitalizado, como mostraremos a seguir, como uso de um scanner portátil.

Figura 10- Amostra da digitalização das produções dos alunos



Fonte: Arquivo pessoal (2025)

Após a coleta dos dados, iniciou-se a fase de rotulagem e organização do material, procedimento que possibilitou a identificação individual das produções e sua correta referência ao longo do trabalho. Ao todo, foram coletados materiais de 23 alunos, abrangendo tanto o Ensino Infantil quanto o Ensino Fundamental I; entretanto, para as análises, foram selecionados apenas 12 alunos, uma vez que os demais não atendiam aos critérios estabelecidos para a pesquisa. Primeiramente, os registros foram separados de acordo com a etapa de ensino a que pertenciam os alunos, sendo agrupados em dois conjuntos: Ensino Infantil e Ensino Fundamental I. Em seguida, foram criados códigos de identificação para cada criança. Esses códigos são compostos pela idade do aluno, pelas iniciais do nome do aluno, seguidas do ano escolar. Por exemplo: em **8 MCS3EF**, 8 corresponde à idade do aluno, MCS refere-se a Maria Clara Silva e 3EF à terceira série do Ensino Fundamental⁹.

Após a etapa de rotulagem e categorização, os dados foram organizados em uma planilha (Figura 13), na qual constam os respectivos códigos de identificação e os registros das aplicações dos autôditados, bem como das produções escolares realizadas e sala de aula sob orientação da professora, sem a presença da pesquisadora. No interior de cada etapa de ensino, os códigos correspondem a pastas individuais, nas quais foram reunidas as produções escritas de cada aluno.

Tabela 01: Sistematização dos alunos participantes e dos seus dados

ENSINO FUNDAMENTAL I				
	NOMES	SÉRIE	ETAPA	CÓDIGO
1	NOME DO ALUNO	2.º Ano	Ens. Fundamental .	7ALC2EF
2	NOME DO ALUNO	3º Ano	Ens. Fundamental	9AC3EF
3	NOME DO ALUNO	5º Ano	Ens. Fundamental .	11AP5EF
4	NOME DO ALUNO	2.º Ano	Ens. Fundamental .	7ELV2EF
5	NOME DO ALUNO	5º Ano	ens. Fundamental .	10G5EF
6	NOME DO ALUNO	2.º Ano	Ens. Fundamental .	7GBS2EF
7	NOME DO ALUNO	4º Ano	Ens. Fundamental .	9JRS4EF
8	NOME DO ALUNO	4º Ano	Ens. Fundamental .	9JMC4EF
9	NOME DO ALUNO	5º Ano	Ens. Fundamental .	8K5EF
10	NOME DO ALUNO	5º Ano	Ens. Fundamental .	10LLS5EF
11	NOME DO ALUNO	3º Ano	Ens. Fundamental .	7N3EF
12	NOME DO ALUNO	1º Ano	Ens. Fundamental .	6N1EF

⁹ O nome e os dados utilizados neste exemplo são fictícios.

13	NOME DO ALUNO	2.º Ano	Ens. Funda mental .	7RL M2EF
14	NOME DO ALUNO	5º Ano	Ens. Funda mental .	10V5EF
15	NOME DO ALUNO	3º Ano	Ens. Funda mental .	8Y3EF
16	NOME DO ALUNO	1º Período	Ens. I nfantil	5ES M1EI
17	NOME DO ALUNO	1º Período	Ens. I nfantil	5EF1EI
18	NOME DO ALUNO	2º Período	Ens. I nfantil	6I GM2EI
19	NOME DO ALUNO	1º Período	Ens. I nfantil	5I VA2EI
20	NOME DO ALUNO	2º Período	Ens. I nfantil	5KS M2EI
21	NOME DO ALUNO	2º Período	Ens. I nfantil	6L DM2EI
22	NOME DO ALUNO	1º Período	Ens. I nfantil	5RSS1EI
23	NOME DO ALUNO	2º Período	Ens. I nfantil	5SPS2EI

Fonte: Elaboração própria (2026)

Essa organização dos dados possibilita um acompanhamento sistemático das produções, permitindo observar a evolução individual dos alunos ao longo do tempo e identificar em que estágio da psicogênese da língua escrita cada criança se encontra.

Figura 11 - Caracterização dos Alunos Participantes da Pesquisa por Etapa de Ensino

	ENSINO INFANTIL	7 de julho de 2...	8 itens	Particular
	ENSINO FUNDAMENTAL	7 de julho de 2...	5 itens	Particular

Figura 12 - Relação dos Alunos do Ensino Infantil por Código

	5ESM1EI	1 de dezembro de 2025	2 itens	Particular
	5KSM2EI	7 de julho de 2025	4 itens	Particular
	6LDM2EI	7 de julho de 2025	2 itens	Particular
	IGM2EI	7 de julho de 2025	4 itens	Particular
	IVA2EFI	7 de julho de 2025	2 itens	Particular
	RSS1EI	7 de julho de 2025	3 itens	Particular
	SPS2EI	7 de julho de 2025	3 itens	Particular

	6N1EF	25 de novembr...	1 item	Particular
	7ALC2EF	7 de julho de 2...	3 itens	Particular
	7ELV2EF	7 de julho de 2...	3 itens	Particular
	7GBS2EF	7 de julho de 2...	2 itens	Particular
	RLM2EF	7 de julho de 2...	2 itens	Particular
	7N3EF	25 de novembr...	0 itens	Particular
	9JMC4EF	25 de novembr...	2 itens	Particular
	9IRS4EF	25 de novembr...	2 itens	Particular
	11AP5EF	25 de novembr...	2 itens	Particular
	10G5EF	25 de novembr...	2 itens	Particular
	9AC3EF	25 de novembr...	2 itens	Particular
	8Y3EF	25 de novembr...	2 itens	Particular
	10V5EF	25 de novembr...	2 itens	Particular
	10LLS5EF	25 de novembr...	2 itens	Particular
	8K5EF	25 de novembr...	2 itens	Particular

Fonte: Elaboração própria (2026)

Tabela 02. Relação dos alunos elegíveis para a pesquisa¹⁰

	Código aluno
1	5ES M1 E1
2	5KS M2 E1
3	6LDM2 E1
4	6I GM2 E1
5	7ALC2EF
6	7ELV2EF
7	7GBS2EF
8	7RL M2 EF
9	9J MC4EF
10	9I RS4EF

¹⁰ Tabela sugerida pela prof^a. Dra. Micheli Cardini de Deus Lima Schwade, na banca de defesa

11	8YS3EF
12	8KS5EF

Fonte: Elaboração própria (2026)

Desde a primeira coleta, os textos produzidos pelos alunos foram analisados e classificados com base nos estágios de aquisição da linguagem escrita propostos por Emília Ferreira e Ana Teberosky (1999), a partir de critérios previamente definidos, conforme apresentados na tabela a seguir.:

Tabela 03. Critérios psicogenéticos

Critérios observados	Indicadores nas produções	Nível psicogenético
Uso de letras sem relação sonora	Escrita aleatória; ausência de correspondência fonema-grafema	Pré-silábico
Correspondência entre escrita e partes sonoras da palavra (sílabas).	Uso de uma letra para representar cada sílaba, com ou sem valor sonoro convencional.	Silábico
Alternância entre sílabas e fonemas	Escrita próxima da palavra-alvo, com omissões/substituições	Silábico-alfabético
Representação de todos os fonemas	Escrita completa, com erros ortográficos previsíveis	Alfabético
Domínio das convenções ortográficas da língua escrita	Escrita correta, com domínio ortográfico	Ortográfico

Fonte: Resumo feito pela pesquisadora de acordo com Ferreira e Teberosky, 1999 (2026)

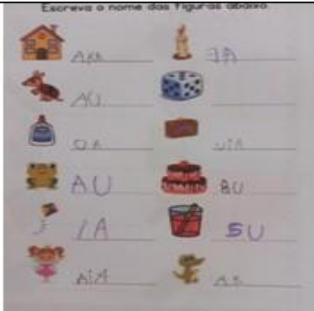
Essa organização possibilitará a criação de uma lista de participantes codificados, permitindo a vinculação entre os materiais produzidos e a planilha de acompanhamento (Fig 16). Essa planilha reunirá os códigos dos alunos e os registros das análises realizadas, incluindo os estágios psicogenéticos identificados em cada coleta. Com a coleta, identificação, rotulagem e organização dos dados devidamente concluídos, o trabalho está pronto para a etapa de análise dos dados, conforme os objetivos propostos por este estudo.

Figura 13- Conteúdo da pasta do aluno

Ensino Infantil

Total de alunos: 4

1. Aluno: 5KSM2EI

1º Momento	2º Momento	3º Momento
		
Silábico	Silábico-alfabético	Silábico

Fonte: Elaboração própria (2026)

Os dados foram armazenados no serviço de nuvem *One Drive*, com backups complementares realizados no computador da pesquisadora e nos computadores do grupo de pesquisa e em um HD externo, todos sob a responsabilidade direta da pesquisadora e do orientador.

6.2 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO

Para garantir a coerência com os objetivos da pesquisa e a validade dos resultados, foram estabelecidos critérios específicos de inclusão e exclusão. Tais critérios são essenciais para delimitar o perfil dos participantes, considerando a faixa etária, o nível de escolaridade e a identidade étnica Kambéba. A definição da idade teve como referência a aproximação com a faixa etária utilizada por Ferreiro e Teberosky em seus estudos, visando à comparabilidade dos dados e à análise das hipóteses de escrita no processo de alfabetização. Dessa forma, buscou-se assegurar a consistência metodológica e a relevância dos achados no contexto investigado.

No entanto, em função da organização pedagógica da Escola Municipal Indígena Kanata T-Ykua, que adotava turmas multisseriadas, tornou-se necessário ampliar o critério referente ao ano de escolaridade. Caso a pesquisa se restringisse apenas à Educação Infantil e aos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, o número de alunos elegíveis seria insuficiente para atender aos objetivos do estudo. Assim optou-se por estender a participação aos alunos matriculados até o 5º ano do Ensino Fundamental, mantendo-se, entretanto, a observância da faixa etária compatível com a análise psicogenética da escrita.

6.2.1 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO

- Estar matriculado na Escola Municipal Indígena Kanata T-Ykua;
- Cursar a educação infantil (4 a 6 anos) ou Ensino Fundamental, até o 5º ano¹¹;
- Pertencer à etnia Kambéba;
- Ter o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) devidamente assinado pelos responsáveis legais.

6.2.2 CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO

- Não ser aluno da Escola Municipal Indígena Kanata T-Ykua;
- Não estar matriculado na educação infantil ou no ensino fundamental;
- Ausência da assinatura do TCLE pelos responsáveis;
- Não pertencer à etnia Kambéba.

6.3 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os participantes da pesquisa são crianças com idades entre 5 e 8 anos, regularmente matriculadas na Educação Infantil e do Ensino Fundamental da Escola Municipal Indígena Kanata T-Ykua. Todas pertencem à etnia Kambéba. Ressalta-se que, embora a referida escola também atenda alunos não indígenas residentes nas proximidades da comunidade Três Unidos, apenas os alunos indígenas foram considerados para fins de análise neste estudo.

Durante a aplicação das atividades, participaram 23 alunos, uma vez que a pesquisadora

optou por aplicar os instrumentos a todas as crianças presentes em sala de aula, respeitando a dinâmica escolar e evitando qualquer forma de exclusão no contexto pedagógico. Entretanto, para a constituição do corpus da pesquisa, foram selecionados apenas 12 alunos, considerando critérios como a participação completa nas etapas de coleta (no ensino infantil), a adequação da faixa etária aos referenciais da psicogênese da língua escrita propostos por Ferreiro e Teberosky (1999) e o pertencimento à etnia foco do estudo.

A amostra final é composta por 12 alunos, sendo 5 meninos e 7 meninas, distribuídos da seguinte forma: 2 alunos com 5 anos de idade, 3 alunos com 6 anos, 3 alunos com 7 anos e 4 alunos com 8 anos.

7. A EXPERIÊNCIA DO TRABALHO DE CAMPO NA COMUNIDADE TRÊS UNIDOS

Esta etapa da pesquisa refere-se à experiência do trabalho de campo realizado na comunidade Três Unidos. Ao longo do estudo, foram realizadas cinco idas a campo, como objetivo de acompanhar as práticas escolares, aplicar as atividades de produção escrita e observar o contexto de alfabetização vivenciado.

¹¹ As salas na comunidade são multisseriadas, isto é, organizadas com estudantes de diferentes anos escolares em uma mesma sala de aula, sob a responsabilidade de um único professor.

7.1 CONHECENDO A COMUNIDADE TRÊS UNIDOS – 16 DE DEZEMBRO DE 2024

Realizei uma visita à Comunidade Três Unidos em uma viagem rápida, com ida e volta no mesmo dia, com o objetivo de conhecer o local onde desenvolveria minha pesquisa. Embarquei às 10h do dia 16 de dezembro de 2024, no barco a jato Iran Monteiro, a partir da Balsa Verde da Manaus Moderna, e, após cerca de três horas de trajeto, cheguei à comunidade. Fui recebida pelo jovem Elielson que intermediou o contato entre mim e os líderes locais. Ele me apresentou à sua família e ao seu avô, que é o Tuxaua da aldeia. Expliquei ao líder os objetivos da minha pesquisa, e fui autorizada a realizá-la, sendo acolhida com bastante abertura e receptividade. Apesar da forte chuva naquele dia, que impediu uma visita mais ampla pela comunidade, consegui conhecer a escola e observar sua estrutura, além de visitar a pousada local. Almocei com a família do mediador, o que me proporcionou um primeiro contato mais direto com aspectos da cultura Kambéba e como modo de vida da comunidade. Às 16h, iniciei o retorno para Manaus, chegando por volta das 19h.

7.2 INICIANDO AS OBSERVAÇÕES – 20 DE MARÇO DE 2025

No dia 20 de março de 2025, embarquei no barco Iran Monteiro às 18h, no porto de Manaus (Balsa Verde), com destino à Comunidade Três Unidos. Como a embarcação não era do tipo a jato, a viagem foi mais demorada e cheguei à comunidade por volta das 23h20. Ao desembarcar, fui direto para a Pousada Cantô dos Pássaros.

Na manhã seguinte, acordei às 6h30, tomei café e, em seguida, caminhei por cerca de dois minutos até a Escola Municipal Indígena Kanata T-Ykua. Lá, fui recepcionada pelo gestor da escola, senhor Rai mundo Kambéba, que me apresentou toda a estrutura da instituição e puder verificar que a escola conta com cinco salas de aula, das quais apenas três estão em uso no momento.

As turmas são organizadas em formato multiseriado, ou seja, várias séries numa mesma turma. A primeira sala é composta por alunos de 4 e 6 anos, que cursam o 1º e 2º períodos da Educação Infantil. A segunda sala abriga alunos com idades entre 8 e 11 anos,

matriculados no 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. A terceira sala ainda será observada e numa próxima visita, pois nesta fase do trabalho de campo não foi possível acompanhá-la.

Durante a aula da professora da Educação Infantil, os alunos estavam sentados no chão, e em roda com a docente. A aula começou com uma conversa e cantos em língua Kambéba. Em seguida, a professora apresentou uma planta chamada urucum (*Bixa orellana*), explicando seu nome e uso tanto em português quanto em Kambéba. Após a explicação, todos saíram e caminharam pela floresta em busca da planta. Cada criança colheu uma quantidade variada dos frutos. Em seguida, nos dirigimos ao espaço conhecido como redário, onde os alunos contaram os frutos colhidos e iniciaram a retirada das sementes, das quais se extrai o pigmento vermelho usado em malgus grafismos corporais. A professora orientou que os alunos fizessem grafismos uns nos outros, utilizando símbolos tradicionais Kambéba. Em um segundo momento, as crianças foram até suas casas e pintaram os rostos de seus pais como os mesmos grafismos. Ao retornarmos à escola, já era o horário da merenda e os alunos foram lanchar.

Às 9h50, acompanhei a aula da segunda turma, composta pelos alunos de 8 a 11 anos. Diferentemente da primeira turma, estes estavam sentados em carteiras. A professora abordava o tema das plantas medicinais da floresta, questionando os alunos sobre suas propriedades e usos. Fiquei profundamente impressionada com o conhecimento das crianças sobre as plantas e os males que curam, demonstraram uma sabedoria regional admirável. Em seguida, a professora pediu que escolhesse um dos remédios citados e escrevesse o que sabiam sobre ele. Observei que alguns alunos escreviam com letra cursiva bem estruturada; outros, com letra de imprensa, e um ou dois demonstraram dificuldade para escrever, apresentando timidez ou apatia.

Uma observação importante: ao contrário do que é comumente difundido na literatura e em fontes da internet, esta escola indígena também recebe alunos não indígenas de comunidades vizinhas. Esses alunos chegam diariamente de barco escolar. Todas as turmas são multisseriadas e as práticas pedagógicas são fortemente articuladas ao ambiente natural e à tradição cultural Kambéba. Embora as aulas sejam ministradas em língua portuguesa, os professores frequentemente fazem referência aos termos em língua Kambéba, mesmo não sendo fluentes. Percebi que somente o Tuxaua e sua esposa falam fluentemente a língua. Apesar disso, há uma evidente tendência de revitalização linguística: a língua está presente

em murais, atividades escolares e práticas culturais. Todos os alunos sabem dizer seus nomes em Kámbéba, e a língua é valorizada na rotina escolar.

A professora da turma mais avançada relatou que a escola incentiva fortemente a cultura indígena. Às terças-feiras, durante a tarde, os alunos participam de atividades culturais com canto e dança tradicional Kámbéba e, às quartas-feiras, fazem apresentações para os turistas que visitam a comunidade.

Durante essa fase de observações, foi possível perceber alguns aspectos da organização das aulas e das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola. De modo geral, as aulas encerram-se às 11h30, momento em que os alunos realizam a refeição antes de retornarem às suas casas. Nesse dia específico, observou-se a presença de diferentes estratégias de ensino da leitura e da escrita, como o uso tanto de recursos tradicionais, como o ensino do “bê-a-bá”, quanto de atividades que articulavam os conteúdos escolares a experiências do cotidiano dos alunos. Também chamou atenção a interação com o meio natural e cultural da comunidade, evidenciada pelo uso de elementos da natureza e de objetos culturalmente presentes como recursos didáticos no processo de ensino e aprendizagem.

Apesar do cansaço físico, não consegui dormir bem à noite, a experiência foi extremamente rica. A imersão no cotidiano da escola e da comunidade está sendo fascinante. Ainda falta acompanhar a terceira sala de aula, o que será feito no próximo trabalho de campo, quando também iniciarei a coleta das produções escritas das crianças.

7.3 APLICAÇÃO E COLETA DE DADOS I – 28 DE MAIO DE 2025

Na terceira ida a campo, realizada no dia 28 de maio de 2025, utilizei o mesmo meio de transporte da segunda visita. Cheguei à Escola Municipal Indígena Kanata T-Ykua às 7h30min e me dirigi inicialmente à sala de aula que atendia alunos do 1º e 2º períodos da educação infantil, com crianças de 5 e 6 anos de idade.

Observou-se que todos os alunos dessa turma, com exceção de uma criança que apresentava dificuldades significativas de interação social e não demonstrava qualquer domínio da leitura e da escrita, eram capazes de escrever seus nomes próprios de forma global, utilizando letra de imprensa, como se estes funcionassem enquanto uma imagem memorizada.

As atividades propostas consistiram em autódidos, nos quais os alunos observavam as imagens apresentadas e registravam ao lado, os nomes correspondentes. Embora todos reconhecessem as imagens, a maioria não sabia como representá-las por escrito. Alguns alunos realizaram registros que julgavam corretos, porém que não correspondiam à escrita convencional das palavras.

Grande parte dos alunos afirmou não saber escrever e solicitava constantemente orientações, perguntando quais letras deveriam utilizar. Inicialmente, eu forneci algumas indicações, mas, posteriormente, optei por escrever o alfabeto no quadro, orientando-os a escolherem as letras que considerassem adequadas para realizar suas produções. Essa atividade teve duração aproximada de 1h30 min.

Após o intervalo da merenda, dirigi-me à sala do ensino fundamental, que reuni a alunos dos anos iniciais. Esses estudantes, por serem mais velhos, demonstraram maior domínio da escrita. A atividade de autódido foi aplicada e realizada de forma ágil, com poucas dúvidas, que foram esclarecidas pontualmente durante o processo. A atividade foi concluída em aproximadamente 40 minutos, com a participação de todos os alunos.

Essa turma mostrou-se bastante curiosa em relação à pesquisa, questionando o motivo da realização das atividades. As explicações foram dadas de forma adequada à faixa etária, o que contribuiu para o engajamento e a colaboração dos estudantes.

Em razão da rapidez na conclusão da atividade com essa turma, foi possível aplicar o autódido também aos alunos do ensino fundamental II, considerados os mais velhos da escola. A atividade foi realizada sem dificuldades e finalizada em curto período de tempo.

As atividades na escola foram encerradas por volta das 11h30 min, horário em que os alunos retornaram às suas casas em grupo, percorrendo os caminhos já conhecidos no interior da floresta.

7.4 APLICAÇÃO E COLETA DE DADOS II – 19 DE SETEMBRO DE 2025

No dia 19 de setembro de 2025, realizei o quarto dia de trabalho de campo na comunidade indígena Três Unidos. Nesse dia, cheguei à escola mais cedo do que nas visitas anteriores, pois tinha como objetivo observar a chegada dos alunos, buscando compreender de que forma se deslocava até a escola e se via acompanhado ou sozinho. Observou-se que

as crianças chegavam majoritariamente em grupo ou individualmente, caminhando pelos trajetos da comunidade, com suas mochilas nas costas.

Inicialmente, dirigi-me à sala dos alunos do 1º e 2º períodos da educação infantil, que já se encontravam à minha espera. Antes do início das atividades, houve um momento de conversa, no qual perguntei se lembravam da minha presença em visitas anteriores; as crianças afirmaram que si me manifestaram sentimentos de acolhimento, mencionando que estavam com saudades.

Em seguida, foram entregues as atividades, solicitando-se, primeiramente, que escrevessem seus nomes próprios. No início, todos afirmaram saber escrever e realizamos registros utilizando letra de imprensa. Essa turma demandou mais tempo para a realização das atividades, uma vez que os alunos necessitavam de constante acompanhamento, condizente com a faixa etária. Destaca-se que um dos alunos não demonstrou interesse em realizar a atividade, e, respeitando sua vontade, não houve imposição.

Após aproximadamente 1 hora, a atividade foi concluída. Considerando que parte dos alunos realizou a tarefa de forma satisfatória e em menor tempo, foi proposta uma segunda atividade, com o intuito de ampliar o corpus de dados coletados.

Na sequência, dirigi-me à turma do 1º e 2º períodos do ensino fundamental, composta por cinco alunos, dentre os quais um ainda não dominava a escrita. Essa foi a segunda turma atendida no dia. Observou-se que os alunos apresentavam maior maturidade e demonstravam maior autonomia na produção escrita.

Havia a intenção de realizar uma atividade de leitura a partir de uma lenda já conhecida pelos alunos, porém em razão da ausência de energia elétrica na comunidade, ocasionada por uma forte chuva durante a noite anterior, não foi possível acessar o material armazenado em nuvem. Diante dessa situação, tornou-se necessário improvisar a condução da atividade, respeitando as condições locais e garantindo a continuidade do trabalho pedagógico.

O professor da turma tinha solicitado a eles que escrevessem uma história que fosse inventada e depois fizesse um desenho desta história, então peguei a história de um aluno e li para a turma, selecionei algumas palavras que estavam escritas no texto e acrescentei mais palavras que estavam escritas na parede da própria sala de aula.

As palavras escolhidas para atividade foram tartaruga, comida, cobra, pai, dia, Kambéba, rio grande e lua. Após isso, os alunos fizeram a atividade de autoditado e o ditado destas palavras, não apresentando nenhuma dificuldade. Nesta turma, há uma criança que não escreve e não por qual motivo ela está lá. Terminamos em mais ou menos 40 minutos as atividades.

A terceira turma são alunos mais velhos e com séries maiores. Fiz as mesmas atividades que na sala anterior, o ditado e o autoditado. Foram super rápidos e terminamos em 30 minutos.

7.5 APLICAÇÃO E COLETA DE DADOS III – 20 DE OUTUBRO DE 2025

No dia 20 de outubro de 2025, realizei a quinta visita de campo à comunidade indígena Três Unidos, dando continuidade às atividades de coleta de dados iniciadas nas visitas anteriores. Assim como nas demais ocasiões, o deslocamento até a comunidade ocorreu da mesma forma, respeitando os horários de funcionamento da escola e a rotina local.

Cheguei à Escola Municipal Indígena Kanata T-Ykua no início do turno da manhã. Ao chegar, observei novamente a dinâmica cotidiana da escola, com os alunos chegando gradualmente, em pequenos grupos ou individualmente, percorrendo os caminhos da floresta até a escola. Esse momento inicial permitiu acompanhar a organização das crianças e o modo como se apropriando espaço escolar.

A primeira turma acompanhada foi a dos 1º e 2º períodos da educação infantil. As crianças reconheceram minha presença, demonstrando familiaridade e curiosidade quanto às atividades que seriam realizadas. Iniciei a visita com uma breve conversa, retomando o contato e explicando, de forma simples, que continuaríamos com atividades de escrita semelhantes às realizadas anteriormente.

Foram propostas atividades de autoditado, nas quais os alunos observaram imagens e tentaram registrar graficamente os nomes correspondentes. Assim como observado em visitas anteriores, parte das crianças demonstrou segurança para escrever o próprio nome, enquanto outras apresentaram dificuldades ou solicitaram apoio para a escolha das letras. Nessas situações, a intervenção limitou-se a orientações gerais, sem fornecer a grafia correta, a fim de preservar as hipóteses de escrita construídas pelos alunos.

Após o intervalo, acompanhei uma turma dos anos iniciais do ensino fundamental, composta

or alunos que já apresentavam maior familiaridade com as atividades já realizadas por esta pesquisadora. Com esse grupo, a atividade de autóditado foi realizada de forma mais rápida, com poucas solicitações de ajuda. Observou-se que alguns alunos demonstraram interesse em revisar suas próprias produções, perguntando se “estava certo”, o que indica uma preocupação com a forma convencional da escrita.

Na sequência, foi possível acompanhar brevemente a turma dos alunos mais velhos do ensino fundamental, com os quais se aplicaram atividades semelhantes às das visitas anteriores. Esses alunos realizaram as propostas com agilidade, encerrando as tarefas em curto espaço de tempo, o que reforça as observações já feitas quanto ao maior domínio do sistema de escrita por parte desse grupo.

A visita foi finalizada no horário regular de encerramento das atividades escolares. Ao término da manhã, observei novamente os alunos retornando às suas casas pelos trajetos da comunidade ou embarcando no barco-escola para seguir viagem à sua comunidade, o que marcou o encerramento da quinta etapa do campo.

Essa visita permitiu consolidar as observações realizadas ao longo das etapas anteriores, contribuindo para a compreensão das diferentes hipóteses de escrita elaboradas pelos alunos e para o acompanhamento da estabilidade ou transformação dessas hipóteses ao longo do tempo.

É importante destacar que a definição de que os dados estavam consolidados ocorreu somente após a avaliação do orientador. Os resultados preliminares, obtidos a partir das visitas realizadas à comunidade e das produções escritas analisadas ao longo da pesquisa, foram apresentados a ele para apreciação. Após essa análise, o orientador considerou que o material coletado era suficiente para atender aos objetivos do estudo e autorizou o encerramento da coleta de dados e a finalização do trabalho.

Ressalta-se ainda que, neste dia, havia chovido intensamente na comunidade, o que resultou na presença de poucos alunos em algumas salas de aula. Em razão disso, nem todos os alunos puderam participar da terceira atividade prevista, não sendo possível realizar essa etapa com todos os participantes.

Além disso, durante a realização das atividades pelos alunos, a pesquisadora fez registros

os materiais escritos expostos nas salas de aula. Esses materiais correspondem às produções espontâneas dos alunos, elaboradas no cotidiano escolar, e foram considerados relevantes para a pesquisa, sendo incluídos como parte do corpus de análise.

Dessa forma, a decisão de concluir a etapa de coleta de dados não foi tomada de forma isolada, mas fundamentada tanto nas condições observadas e mesmo quanto na orientação do professor orientador, assegurando que o material reunido fosse suficiente e adequado para as análises propostas.

8 ANÁLISES E DISCUSSÕES

As análises apresentadas a seguir referem-se aos momentos 01, 02 e 03 da pesquisa, etapas em que foram examinadas as produções escritas de todas as crianças participantes do estudo realizado na Escola Municipal Indígena Kanata T-Ykua, pertencente ao povo Kambéba. A análise teve como objetivo identificar as hipóteses de escrita elaboradas pelas crianças no início do processo investigativo, à luz dos pressupostos teóricos da psicogênese da língua escrita, conforme proposto por Ferreiro e Teberosky (1999).

Paralelamente à classificação psicogenética, as produções foram analisadas sob uma perspectiva linguística, considerando aspectos relacionados à fonologia, à correspondência fonema-grama, à estrutura silábica, às trocas fonéticas (como surdas e sonoras), às simplificações silábicas, bem como às hipóteses ortográficas manifestadas pelas crianças. Essa abordagem permitiu compreender não apenas o nível em que cada aluno se encontra no processo de aquisição da escrita, mas também como os sons da fala são percebidos, selecionados e representados graficamente em suas produções.

Dessa forma, a análise articula os aportes da psicogênese da língua escrita com fundamentos da Linguística, possibilitando uma leitura mais abrangente do desenvolvimento da escrita das crianças Kambéba, ao evidenciar tanto os avanços cognitivos quanto os desafios fonológicos e ortográficos presentes nesse momento inicial da pesquisa.

Além da classificação psicogenética, as análises realizadas consideraram três eixos complementares: comportamental, psicogenético e linguístico. No aspecto comportamental, observou-se a postura do aluno durante a realização das atividades, considerando critérios

como atenção, envolvimento, autonomia e disposição para executar a proposta. Os termos utilizados foram definidos da seguinte forma: *atento* (quando o aluno acompanha as orientações, mantém foco na atividade e tenta responder às propostas); *animado* (quando demonstra entusiasmo, curiosidade e iniciativa ao nomear as figuras ou escrever as palavras); *neutro* (quando realiza a atividade sem demonstrar envolvimento evidente, cumprindo a tarefa de forma mecânica ou pouco expressiva); e *desmotivado* (quando apresenta resistência, desinteresse ou dificuldade em manter-se engajado durante a atividade). Esses registros não possuem caráter avaliativo, mas descritivo, indicando a forma como a criança se relaciona com a situação de escrita no momento da coleta.

No eixo psicogenético, a análise baseou-se na comparação entre a palavra esperada e a forma escrita produzida pelo aluno, seguida de um comentário interpretativo, à luz da psicogênese da língua escrita (Ferreiro e Teberosky, 1999). Esse procedimento permitiu identificar as hipóteses de escrita realizada pelas crianças, situando-as nos níveis pré-silábico, silábico, silábico-alfabético ou alfabético.

Por fim, as análises linguísticas buscaram descrever os fenômenos observados nas produções escritas, tais como trocas fonéticas, omissões, acréscimos, simplificações silábicas, substituições entre consoantes surdas e sonoras, dificuldades com dígrafos, encontros consonantais e acentuação gráfica. Esses aspectos foram interpretados como parte do processo natural de aquisição da escrita, evidenciando a influência da oralidade, das regularidades fonológicas da língua portuguesa e do nível de desenvolvimento linguístico de cada aluno.

8.1 MOMENTO 01

O primeiro conjunto de resultados apresenta um panorama inicial do grupo, evidenciando as particularidades, regularidades e desafios observados no Momento 01, constituindo-se como base fundamental para as discussões subsequentes e para a compreensão do desenvolvimento da escrita das crianças Kanbeba participantes desta pesquisa.

Esse momento foi realizado a partir de uma conversa inicial da pesquisadora com os alunos, quando ela explicou como seria realizado o auditado. Logo em seguida, ela entregou o a folha com as ilustrações (apêndice 2) e foi iniciado o momento 01. Alguns estudantes

realizara a atividade de forma autônoma, mas outros perguntaram à pesquisadora como se escrevia uma ou outra palavra. De início, a pesquisadora respondeu, por exemplo, as letras iniciais. No entanto, ao perceber que havia alunos que queriam que fosse soletrada toda a palavra e que a sua participação interferiria nos resultados esperados, ela mostrou o alfabeto que já estava escrito na lousa da sala e disse aos alunos que olhassem para ele quando tivesse dúvida. Portanto, o momento 01 foi realizado como apoio do alfabeto escrito no quadro pela professora antes do início da atividade¹².

Como o autóditado foi aplicado em mais de uma turma, nem todos responderam ao mesmo conjunto de estímulos. Como será visto adiante, as palavras de cada autóditado são diferentes, mas o seu nível de complexidade é o mesmo e não gerou consequências para a aplicação da atividade.

Abaixo são apresentados os resultados da análise dos textos produzidos no Momento 01, da seguinte forma: primeiramente a descrição comportamental do aluno no momento da atividade; na sequência, a análise psicogenética; em uma terceira tabela, a análise linguística da produção; e, finalmente, a classificação do nível psicogenético do aluno, de acordo com a análise da sua produção. Todos os resultados dos autóditados de cada aluno são apresentados como imagem de forma a possibilitar a análise pelo leitor.

¹² O alfabeto estava escrito na lousa quando da entrada da pesquisadora na sala, tendo sido trabalhado pelo docente em alguma atividade anterior.

Tabela 04: ANÁLISE PSI COGENÉTICA

Esperado	Escrito	Análises psicogenéticas
1. Uva	BOL O	Escrita sem correspondência fonema-grafema; uso de uma palavra memorizada/i magética como resposta universal.
2. Cenoura	BOL O	Escrita sem correspondência fonema-grafema; uso de uma palavra memorizada/i magética como resposta universal.
3. Maça	BOL O	Escrita sem correspondência fonema-grafema; uso de uma palavra memorizada/i magética como resposta universal.
4. Milho	BOL O	Escrita sem correspondência fonema-grafema; uso de uma palavra memorizada/i magética como resposta universal.
5. Banana	BOL O	Escrita sem correspondência fonema-grafema; uso de uma palavra memorizada/i magética como resposta universal.
6. Tomate	BOL O	Escrita sem correspondência fonema-grafema; uso de uma palavra memorizada/i magética como resposta universal.
7. Cebola	BOL O	Escrita sem correspondência fonema-grafema; uso de uma palavra memorizada/i magética como resposta universal.
8. Melancia	BBO	Escrita sem correspondência fonema-grafema; tentativa de uso de uma palavra memorizada/i magética como resposta universal.
9. Abacaxi	Se mescrita	--
10. Pera	Se mescrita	--

Fonte: Elaboração própria (2026)

Tabela 05: ANÁLISE LINGÜÍSTICA

- Observação Geral: Não há relação fonema-grafema; uso de traços, letras soltas e grafismos sem valor sonoro. - Uso recorrente da palavra "BOL O" para <i>uva</i>, indicando substituição por uma palavra memorizada, sem relação fonológica como alva. - Repetição da forma "BOL O" para <i>cenoura</i>, sem correspondência fonema-grafema; estratégia de preenchimento baseada em palavra conhecida. - Emprego de "BOL O" para <i>maça</i>, evidenciando ausência de representação sonora e uso de escrita pronta como resposta universal. - Registro de "BOL O" para <i>milho</i>, sem correspondência fonema-grafema; estratégia de preenchimento baseada em palavra conhecida. - Uso de "BOL O" para <i>banana</i>, indicando substituição por uma palavra memorizada, sem relação fonológica como alva. - Substituição da palavra <i>tomate</i> por "BOL O", sem correspondência fonema-grafema; estratégia de preenchimento baseada em palavra conhecida. - Emprego de "BOL O" para <i>cebola</i>, sem correspondência fonema-grafema; estratégia de preenchimento baseada em palavra conhecida. - Registro de "BBO" para <i>melancia</i>, sem correspondência fonema-grafema; estratégia de preenchimento baseada em palavra conhecida, mas não ocorre a reprodução da palavra BOL O.

Fonte: Elaboração própria (2026)

Classificação Psicogenética: Pré-silábico

I. ALUNO 5KS M2EI

QUADRO 2: ANÁLISE COMPORTAMENTAL

Comportamento	Anunciado; participou das atividades e tentou escrever todas as palavras.
---------------	---

Fonte: Elaboração própria (2026)

Figura 15- Escrita do aluno 5KS M2EI



Fonte: Arquivo pessoal (2025)

Tabela 06: ANÁLISE PSICOGENÉTICA

Esperado	Escrito	Análises psicogenéticas
1. Uva	UVA	Escrita convencional, com correspondência adequada entre fonemas e grafemas; indica do número pontual da palavra.
2. Cenoura	SEM ESCRITA	--
3. Maça	AMA	Escrita silábica, com uma letra para cada sílaba percebida; ausência de correspondência fonema-grafema completa. Há a correspondência de MA, mas em ordem diferente da palavra alvo.
4. Milho	M CL	Representa sons iniciais, com inversão e omissão de grafemas na sílaba final.
5. Banana	BAA	Redução da palavra e elisão de sílabas internas; preserva sons vocálicos predominantes com correspondência da sílaba inicial.
6. Tomate	TOP M	Tentativa de representar a estrutura da palavra, principalmente o número de sílabas, mas com inserção de grafemas arbitrários e com duas ocorrências de letra correspondendo à sílaba.
7. Cebola	SEM ESCRITA	--
8. Melancia	MELA	Representação da sílaba inicial e de parte da segunda sílaba, com elisão das sílabas finais.
9. Abacaxi	AKI	Uso de letras com valor sonoro aproximado, representação da sílaba inicial, mas sem representação das outras sílabas.
10. Pera	PARA	Representação quase adequada da palavra, manutenção da estrutura silábica com troca vocálica.

Fonte: Elaboração própria (2026)

Tabela 07: ANÁLISE LINGÜÍSTICA

• Observação Geral: Presença de escrita convencional em apenas uma palavra e, em outras, representações parciais, marcadas por reduções, omissões e inversões de grafemas. Observa-se a predominância da sílaba inicial e de vogais, bem como tentativas de aproximação sonora. • Durante a arguição, uma das professoras da banca, prof.a Dra. Micheli Schwade chamou a atenção para o fato de o aluno 5KS M2EI não ter realizado as escritas de <i>cenoura</i> e <i>cebola</i>, justamente as duas palavras iniciadas pelo fonema /s/, representado pelo grafema <i>c</i> diante da vogal <i>e</i>. Essa observação suscita a hipótese de que a representação desse segmento sonoro ainda constitua um desafio para a criança naquele momento. Embora as produções escritas, isoladamente, não permitam inferir uma dificuldade específica em relação ao fonema /s/, o padrão observado merece ser considerado na análise, uma vez que ambas as palavras permaneceram registradas.
3 Inversão de da ordem das sílabas em AMA para 'naçã
4 Representação da primeira sílaba em ML, mas como omissão de grafemas e inversão da ordem em CL por LHO
5 Elisão das consoantes no interior da palavra em BAA para Banana.
6 Inserção de elemento arbitrários em TOP M com possível representação adequada do número de sílabas, sílaba inicial representada adequadamente.
8 Representação da sílaba inicial e redução das sílabas finais.
9. Representação adequada da primeira sílaba, mas com elemento arbitrário para a representação da sílaba seguinte <k>
10. Troca da vogal <e> pela vogal <a>, representação quase completa da palavra

Fonte: Elaboração própria (2026)

Classificação Psicogenética Silábica

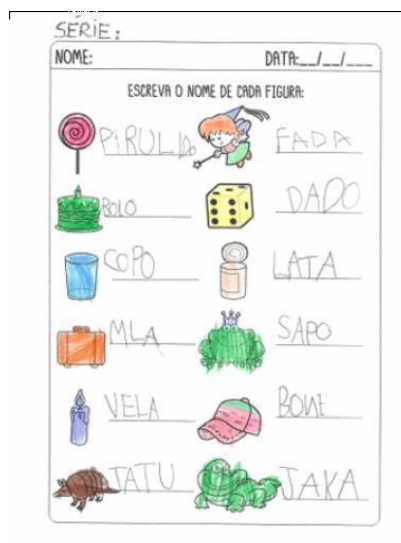
III ALUNO 6LDM2EI

QUADRO 3: ANÁLISE COMPORTAMENTAL

Comportamento	Atenção e interesse; seguimento da atividade
---------------	--

Fonte: Elaboração própria (2026)

Figura 16- Escrita de um 6LDM2EI -



Fonte: Arquivo pessoal (2025)

Tabela 08: ANÁLISE PSICOGENÉTICA

Esperado	Escrito	Análises psicogenéticas
1. Pirulito	PIRULITO	Mantém a estrutura da palavra, com troca consonantal ($T \rightarrow D$), indicando correspondência sonora aproximada.
2. Fada	FADA	Escrita convencional, com correspondência fonema-grafo adequada.
3. Bolão	BOLÃO	Escrita convencional, com correspondência fonema-grafo adequada.
4. Dado	DADO	Escrita convencional, com correspondência fonema-grafo adequada.
5. Copo	COPO	Escrita convencional, com correspondência fonema-grafo adequada.
6. Lata	LATA	Escrita convencional, com correspondência fonema-grafo adequada.
7. Mala	MALA	Omissão da vogal medial, mantendo apenas consoantes com valor sonoro.
8. Sapo	SAPO	Escrita convencional, com correspondência fonema-grafo adequada.
9. Vela	VELA	Escrita convencional, com correspondência fonema-grafo adequada.
10. Boné	BONÉ	Ausência de acento gráfico (erro ortográfico esperado).
11. Tatu	TATU	Escrita convencional, com correspondência fonema-grafo adequada.
12. Jacaré	JACA	Troca ortográfica ($C \rightarrow K$) e omissão de sílaba, comuns na fase de consolidação.

Fonte: Elaboração própria (2026)

Tabela 09: ANÁLISE LINGÜÍSTICA

- Observação Geral: Predomínio de representações fonologicamente adequadas, com palavras completas e segmentadas. - Trocas consonantais motivadas pela proximidade articulatória (<i>T/D</i> e <i>MP/LULI DQ</i>), mas sem observância da distinção de sonoridade. - Omissão da vogal medial e representação de sílaba inexistente na estrutura da língua portuguesa. - Ausência de acentuação gráfica (<i>BONE</i>), erro esperado no nível alfabético. - Troca ortográfica convencional de C por K, consoantes com mesmo valor fonológico no contexto estudado.
--

Fonte: Elaboração própria (2026)

Classificação psicogenética: Silábico-alfabético

IV. Aluno 6 GM2E1

QUADRO 4: ANÁLISE COMPORTAMENTAL

Comportamento	Colaborativa, realizou tudo com autonomia.
---------------	--

Fonte: Elaboração própria (2026)

Figura 17 - Escrita do aluno 6 GM2E1



Fonte: Arquivo pessoal (2025)

Tabela 10: - ANÁLISE PSICOGENÉTICO

Esperado	Escrito	Análises psicogenéticas
1. Pirulito	PIRULITO	Escrita convencional, com correspondência fonema-grafeма correta
2. Sinz	FADA	Não há correspondência com os sons da fala, possíveis associações alfabéticas, com preservação do número de sílabas.
3. Ruao	BULO	Mantém a estrutura básica quanto ao número de sílabas mas sem correspondência grafeма-fonema, com preservação do número de sílabas.

4. Avo	COPO	Mantém estrutura de duas sílabas, mas com trocas vocálicas e ausência de correspondência inicial, aparentando escrever uma palavra de memória.
5. Sarb	LATA	Não há correspondência com os sons da fala, possíveis associações alatórias, com preservação do número de sílabas.
6. Nabz	MALA	Não há correspondência com os sons da fala, possíveis associações alatórias, com preservação do número de sílabas.
7. Li ar	SAPO	Não há correspondência com os sons da fala, possíveis associações alatórias, com preservação do número de sílabas.

Fonte: Elaboração própria (2026)

Tabela 11: - ANÁLISE LINGÜÍSTICA

- Observação geral: representa a palavra através do número de letras. Substituição ortográfica sistemática: a troca de letras e o uso de grafemas arbitrários. - Mantém a estrutura com número de sílabas para tentar representar os sons percebido, mas com grafemas alatórios e ausência dos fonemas esperados. - Mantém a estrutura com número de sílabas para tentar representar os sons percebido, mas com grafemas alatórios e ausência dos fonemas esperados. - Substituição ortográfica e omissão de fonemas. - Simplificação silábica tentando representar a palavra através do número de letras. - Simplificação silábica tentando representar a palavra através do número de letras. - Simplificação silábica tentando representar a palavra através do número de letras.
--

Fonte: Elaboração própria (2026)

Classificação Psicogenética Pré-silábica

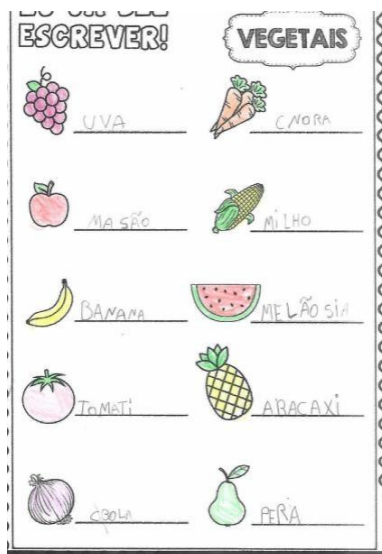
V. AL UNO : 7ALC2EF

QUADRO 5: ANÁLISE COMPORTAMENTAL

Comportamento	Atento e interessado; acompanhou a proposta e completou todas as palavras..
----------------------	---

Fonte: Elaboração própria (2026)

Figura 18 - Escrita do aluno 7ALC2EF



Fonte: Arquivo pessoal (2025)

Tabela 12: ANÁLISE PSICOGENÉTICA

Esperado	Escrito	Análises psicogenéticas
1. Uva	UVA	Escrita convencional, com correspondência fonema-grafe correta.
2. Cenoura	CNORA	Redução da palavra, com registro parcial dos segmentos sonoros, possivelmente influenciada pela oralidade.
3. Maçã	MASÃO	Escrita quase convencional, com correspondência fonema-grafe parcial, amplia a estrutura da palavra, acrescentando uma vogal final.
4. Milho	MILHO	Escrita convencional, com correspondência fonema-grafe correta.
5. Banana	BANANA	Escrita convencional, com correspondência fonema-grafe correta.
6. Melancia	MELÃO SIA	Número aproximado de sílabas, embora realize substituições e acréscimos, há troca influenciada pela oralidade.
7. Tomate	TOMATI	Apresenta correspondência fonológica quase completa, com substituição da vogal final, possivelmente influenciada pela oralidade.
8. Abacaxi	ABACAXI	Escrita convencional, com correspondência fonema-grafe correta.
9. Cebola	CEBOLA	Ausência da vogal da sílaba inicial, mas mantém a consoante inicial e apresenta correspondência fonema-grafe no restante da palavra.
10. Pera	PERA	Escrita convencional, com correspondência fonema-grafe correta.

Fonte: Elaboração própria (2026)

Tabela 13. ANÁLISE LINGÜÍSTICA

Observação Geral: Predominância de escrita convencional, com correspondência adequada entre fonemas e grafemas na maioria das palavras. Nos registros não convencionais, observamos reduções, substituições vocálicas e acréscimos influenciados pela oralidade, especialmente em sílabas finais ou em palavras mais longas. 2. Omissão de vogais no interior das palavras (“CNORA” → <i>cenoura</i>), indicando priorização das consoantes mais perceptíveis na fala, e representação fonética da sílaba medial. 3. Acréscimo de uma letra (“MASÃO” → <i>maçã</i>), representando uma pronúncia inexistente, troca de Ç por S, por motivação fonética. 6. Redução do ditongo ÃO > Ô, representando uma pronúncia inexistente (“MELÃO SIA” → <i>melancia</i>), troca de grafemas cujo valor fonético é equivalente no contexto ditado. Possível hipercorreção.

na segmentação e grafema “Si A” para “Q A”¹³.

7. Substituição vocálica e posição final (“TOMATI” → *to mate*), com representação fonética da vogal final
9. Omissão de uma vogal no interior da palavra (“CBOLA” → *ceba*), indicando priorização das consoantes.

Fonte: Elaboração própria (2026)

Classificação Psicogenética: Alfabético, com ocorrências do nível silábico-alfabético

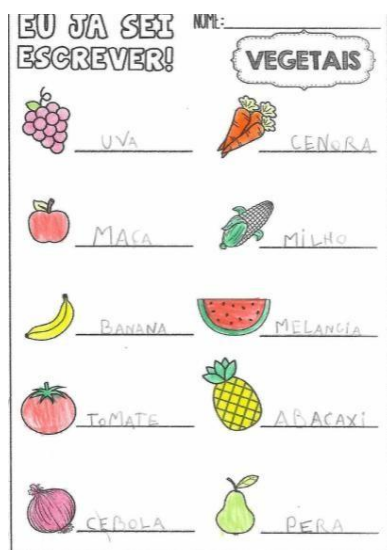
M. ALUNO 7ELV2EF

QUADRO 6: ANÁLISE COMPORTAMENTAL

Comportamento	Atento e disposto. Realizou a atividade completando todas as figuras.
----------------------	---

Fonte: Elaboração própria (2026)

Figura 19 - Escrita do aluno 7ELV2EF



Fonte: arquivo pessoal (2025)

¹³ A questão da hipercorreção foi uma sugestão de análise dada pela Profª Ildeete Freitas Costa Londono.

Tabela 14: ANÁLISE PSICOGENÉTICA

Esperado	Escrito	Análises psicogenéticas
1. Uva	UVA	Escrita convencional, com correspondência fonema-grafeма correta
2. Cenoura	CENORA	Omissão da vogal medial e simplificação da estrutura silábica, mas mantém a relação fonológica da palavra-alvo.
3. Maçã	MAÇA	Representa adequadamente os segmentos principais da palavra, sem marcar a nasalidade da sílaba final.
4. Milho	M LHO	Escrita convencional, com correspondência fonema-grafeма correta
5. Banana	BANANA	Escrita convencional, com correspondência fonema-grafeма correta
6. Melancia	MELANCIA	Escrita convencional, com correspondência fonema-grafeма correta
7. Tomate		Escrita convencional, com correspondência fonema-grafeма correta
8. Abacaxi	ABACAXI	Escrita convencional, com correspondência fonema-grafeма correta
9. Cebola	CEBOLA	Escrita convencional, com correspondência fonema-grafeма correta
10. Pera	PERA	Escrita convencional, com correspondência fonema-grafeма correta

Fonte: Elaboração própria (2026)

Tabela 15: Análise linguística

observação geral: Estabilidade na correspondência fonema-grafeма na maior parte das palavras, evidenciando avanço no controle ortográfico. 2. Omissão vocálica e posição medial (“CENORA” → <i>cenoura</i>), fenômeno comum quando a criança representa a pronúncia corrente. 3. Ausência de marcação da nasalidade final (“MAÇA” → <i>maça</i>).

Fonte: Elaboração própria (2026)

Classificação Psicogenética: Alfabético

VII. ALUNO 7GBS2EF

QUADRO 7. ANÁLISE COMPORTAMENTAL

Comportamento:	Atento e motivado; realizou todas as palavras conforme solicitado.
----------------	--

Fonte: Elaboração própria (2026)

Figura 20 - Escrita do aluno 7GBS2EF - arquivo pessoal



Fonte: arquivo pessoal (2025)

Tabela 16: ANÁLISE PSICOGENÉTICA

Esperado	Escrito	Análises psicogenéticas
1. Arulito	PIRULITO	Produção de escrita convencional, com correspondência adequada entre fonemas e grafemas.
2. Fada	FADA	Produção de escrita convencional, com correspondência adequada entre fonemas e grafemas.
3. Bdo	BULU	Produção de escrita convencional, com correspondência quase total entre fonemas e grafemas, substituição vocálica, mantendo o efeito sonoro aproximado com a palavra-alvo.
4. Dado	DADU	Representação das sílabas com troca da vogal final, mas preservando a estrutura silábica básica.
5. Copo	COBU	Substituição da consoante medial e da vogal final, com manutenção do padrão CV e da estrutura geral da palavra.
6. Lata	LATA	Escrita convencional, com correspondência fonema-grafema adequada.
7. Mala	MALA	Produção de escrita convencional, com correspondência adequada entre fonemas e grafemas.
8. Sapo	SAPO	Escrita convencional, com correspondência fonema-grafema adequada.
9. Vela	VELA	Escrita convencional, com correspondência fonema-grafema adequada.

10. Boné	BONÉ	Escrita convenci onal, com correspondênci a fone ma–graf e ma adequada.
11. Tat u	TATU	Escrita convenci onal, com correspondênci a fone ma–graf e ma adequada.
12. Jacaré	GACARÉ	Representação quase compl eta da pal avra, com substituição do graf e ma i nicial J por G e ausência de acent o gráfico

Fonte: El aboração própria(2026)

Tabel a 17: Análise Li nguística

• observação geral: Estabilidade na correspondênci a fone ma–graf e ma na mai or parte das pal avras, embora sem do ní rio pleno de sua aplicação nor mative. 2 Troca vocáli ca (“<i>BUL U</i>” → <i>bd o</i>), comum em fases de consdição do sistema vocáli co e possivel mente i nfl uenci ada pela pronúnci a de /o/ e mal guns contextos átonos, provavel mente reforçado pelo fenômeno de a tea ment o da vogal próprio da região norte. 3 Troca vocáli ca (“<i>DADU</i>” → <i>dd o</i>), comuns em fases de consdição do sistema vocáli co, possivel mente i nfl uenci ada pela pronúnci a de /o/ e mal guns contextos átonos. 5. Substituição consonant al, i ndicando aproxi mação articul atória entre fone mas, troca de surda por sonora (/p/ → /b/); e substituição vocáli ca fi nal (“<i>COBU</i>” → <i>c o p o</i>), possivel mente i nfl uenci ada pela pronúnci a de /o/ e mal guns contextos átonos 11. Substituição consonant al (“<i>JATU</i>” → <i>t at u</i>) envd vdo substituição entre consoantes como modos e pontos de articul ação disti ntos, apesar da troca, se preserva a estrutura sil áli ca CV–CV. 12. Substituição do graf e ma i nicial J por G, ambo s possív e s representant es do fone ma /j/ e m deter mìnados contextos ortogr áfi cos do português.

Fonte: El aboração própria(2026)

Cl assifi cação Psi cogenéti ca: Af abéti co

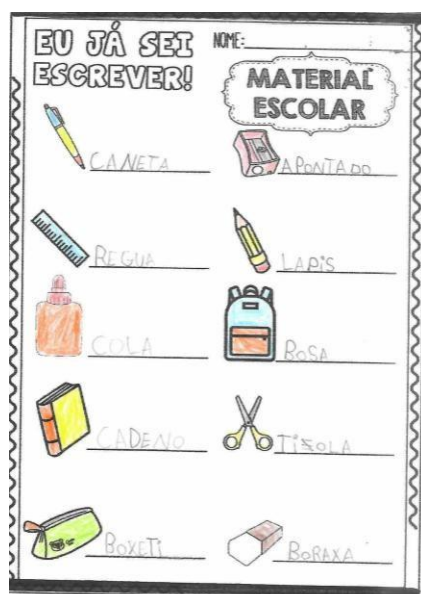
VIII. AL UNO 7RL M2EF

QUADRO 8. ANÁLISE COMPORTAMENTAL

Co mport a ment o	Parti d i pati v o; compl etou todas as pal avras, de monstrando envd v ment o como proposta.
--------------------------	---

FONTE: El aboração própria(2026)

Figura 21 - Escrita do aluno 7RL M2EF



Fonte: Arquivo pessoal (2025)

Tabela 18: ANÁLISE PSICOGENÉTICA

Esperado	Escrito	Análises psicogenéticas
1. Caneta	CANETA	Escrita convencional, com correspondência fonema-grafema correta.
2. Apontador	APONTADOR	Representação quase completa da palavra, com omissão da consoante final R , mantendo a estrutura silábica e o valor sonoro predominante; fez uma separação não convencional de uma sílaba.
3. Régua	REGUA	Escrita convencional, com correspondência fonema-grafema correta quase total, ausência do acento gráfico, erro ortográfico convencional esperado nessa fase.
4. Lápis	LAPIS	Escrita convencional, com correspondência fonema-grafema correta quase total, ausência do acento gráfico, erro ortográfico convencional esperado nessa fase.
5. Cola	COLA	Escrita convencional, com correspondência fonema-grafema correta.
6. Borracha	BORRACHA	Escrita convencional, com correspondência fonema-grafema correta quase total, considera-se que o aluno queria escrever a palavra bolsa para a figura, vemos que houve apenas a omissão da consoante medial; substituição lexical.
7. Caderno	CADERNO	Escrita convencional, com correspondência fonema-grafema correta quase total, omissão da consoante medial R , com preservação da estrutura silábica e do ritmo prosódico da palavra.
8. Tesoura	TISOLA	Escrita com base no valor sonoro; trocas consonantais e vocálicas e reorganização da sílaba medial ¹⁴ .
9. Pochete	BOXETI	Tentativa de escrita com base na sonoridade global da palavra,

¹⁴ O aluno realizou lambdacismo no momento 1 e no momento 2, o que é consistente com problemas fonológicos a serem investigados.

		mantendo número aproximado de sílabas e ritmo prosódico
10. Borracha	BORAXA	Representação fonética aproximada, com substituição do dígrafo RR por R simples e do dígrafo CH por X , mantendo valor sonoro semelhante.

Elaboração própria (2026)

Tabela 19: ANÁLISE LINGÜÍSTICA

• Observação Geral: Predominância de escrita convencional, com correspondência fonema-grafema adequada na maioria das palavras. Nos registros não convencionais, observam-se omissões pontuais de consoantes, trocas consonantais e vocálicas, segmentações não convencionais e substituições lexicais, mantendo, em geral, a estrutura silábica e o ritmo prosódico das palavras, com base na sonoridade. 2 Segmentação inadequada da palavra, com divisão indevida do vocábulo. Observa-se representação fonética próxima da oralidade, mantendo o encadeamento sonoro principal, mas esquecendo-se de grafar o R, que funciona como marca de tonicidade em alguns dialetos. 3 Omissão do acento gráfico; escrita correta dos elementos segmentais do ponto de vista fonológico 4 Omissão do acento gráfico; escrita correta dos elementos segmentais do ponto de vista fonológico 6 Substituição lexical, uso de palavra conhecida diferente do pensado pelo pesquisador, mas com meliôsa da consoante medial. 7 Ocorre omissão da consoante no meio da palavra, simplificação do encontro consonantal; palavra mantém a estrutura silábica básica e a correspondência fonema-grafema predominante, com preservação do ritmo prosódico da palavra-alvo; importante observar que o segmento elidido tem pronúncia débil no dialeto regional. 8 Substituição vocálica na sílaba inicial; simplificação do dígrafo “OU”; troca da consoante da sílaba final; a troca da vogal é claramente influenciada pela pronúncia da palavra; a troca da consoante na última sílaba é comum pois laterais e róticos são bem próximos, resultando em casos de lantidacismo. 9 Substituição da consoante inicial P por B (odutivas bilabiais surdas/sonoras), indicando aproximação articulatória; troca do dígrafo CH por X, mantendo valor sonoro; substituição vocálica orientada pela oralidade. 10 Simplificação da fricativa /j/ para <x> e ausência do dígrafo RR, erro ortográfico típico do nível alfabético

Elaboração própria (2026)

Classificação Psicogenética: Alfabética

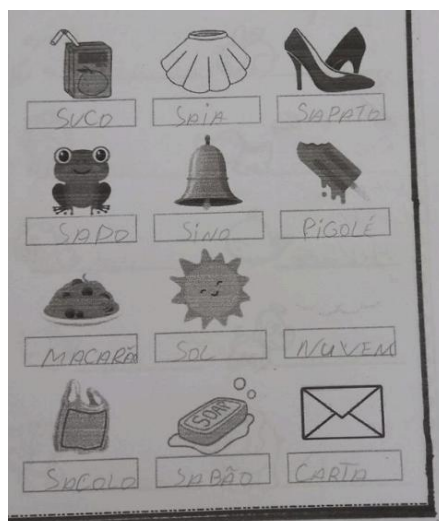
IX ALUNO 8J MC4 EF

QUADRO 9: ANÁLISE COMPORTAMENTAL

Comportamento	Participativo e atento; completou todas as palavras propostas
----------------------	---

Elaboração própria (2026)

Figura 22 - Escrita do aluno 81 M4EF - arquivo pessoal



Fonte: Arquivo pessoal (2025)

Tabela 20: ANÁLISE PSICOGENÉTICA

Esperado	Escrito	Análises psicogenéticas
1. Suco	SUCO	Escrita convencional com correspondência fonema-grafema correta.
2. Sãa	SA A	Escrita convencional com correspondência fonema-grafema correta.
3. Sapato	SAPATO	Escrita convencional com correspondência fonema-grafema correta.
4. Sapo	SAPO	Escrita convencional com correspondência fonema-grafema correta.
5. Sino	SI NO	Escrita convencional com correspondência fonema-grafema correta.
6. Picolé	PI GOLÉ	Escrita convencional, com correspondência fonema-grafema quase total, com troca de consoante surda por sonora (/k/ → /g/) e ausência de acento gráfico, mantendo o valor sonoro predominante.
7. Macarrão	MACARAO	Escrita convencional com correspondência fonema-grafema quase total, sem marca de nasalidade e simplificação de dígrafo, preservando a sílabas inicial e medial.
8. Sol	SOL	Escrita convencional, com correspondência fonema-grafema correta.
9. Nuvem	NUVE M	Escrita convencional, com correspondência fonema-grafema correta.
10. Carta	CARTA	Escrita convencional, com correspondência fonema-grafema correta.
11. Sacola	SACLO	Escrita convencional, com correspondência fonema-grafema quase total, com substituição vocálica na sílaba final (a → o), mantendo a estrutura silábica, o número de sílabas.
12. Sabão	SABÃO	Escrita convencional com correspondência fonema-grafema correta.

Fonte: Elaboração própria (2026)

Tabela 21: ANÁLISE LINGÜÍSTICA

Observação Geral: Predominância de escrita convencional, com correspondência fonema-grafema adequada na maior parte das palavras. Nos poucos registros não convencionais, observam-se trocas pontuais de consoantes e vogais, omissões de marcas ortográficas e simplificações gráficas.
6. Substituição da consoante surda /k/ por sonora /g/ (troca de surda por sonora); ausência de acento gráfico, erro ortográfico esperado nesta fase.

7.	Redução da palavra por omissão da vogal final e simplificação do dígrafo consonantal; manutenção da sílaba inicial.
11.	Substituição vocálica na vogal final; a estrutura silábica CV–CV–CV; o número de sílabas da palavra-alvo.

Fonte: Elaboração própria (2026)

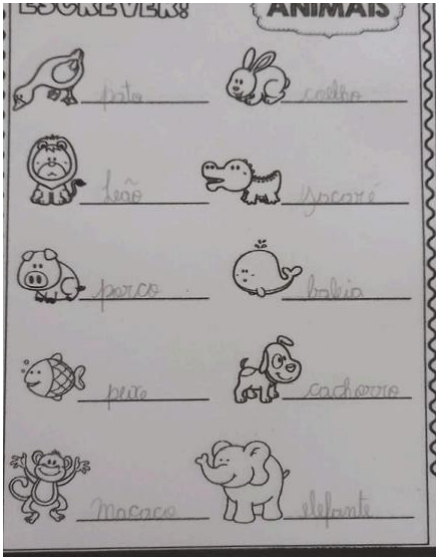
Classificação Psicogenética: Alfabético

ALUNO RS4EF

QUADRO 10: ANÁLISE COMPORTAMENTAL

Comportamento	Trabalhou com autonomia, mostrando segurança na escrita de palavras conhecidas.
---------------	---

Figura 23 - Escrita do aluno RS4EF - arquivo pessoal



Fonte: Arquivo pessoal (2025)

Tabela 22: ANÁLISE PSICOGENÉTICA

Esperado	Escrito	Análises psicogenéticas
1. Pato	PATO	Produção escrita convencional, com correspondência adequada entre fonema e grafemas.
2. Leão	LEÃO	Produção escrita convencional, com correspondência adequada entre fonema e grafemas.
3. Porco	PORCO	Produção escrita convencional, com correspondência adequada entre fonema e grafemas.
4. Macaco	MACACO	Produção escrita convencional, com correspondência adequada entre fonema e grafemas.
5. Coelho	COELHO	Produção escrita convencional, com correspondência adequada entre fonemas e grafemas..
6. Baleia	BALIA	Produção escrita convencional, com correspondência adequada entre fonemas e grafemas.
7. Cachorro	CACHORRO	Produção escrita convencional, com correspondência adequada

		entre fonemas e grafemas.
8. Elefante	ELEFANTE	Produção escrita convencional, com correspondência adequada entre fonemas e grafemas.

Fonte: Elaboração própria (2026)

Tabela 23: ANÁLISE LINGÜÍSTICA

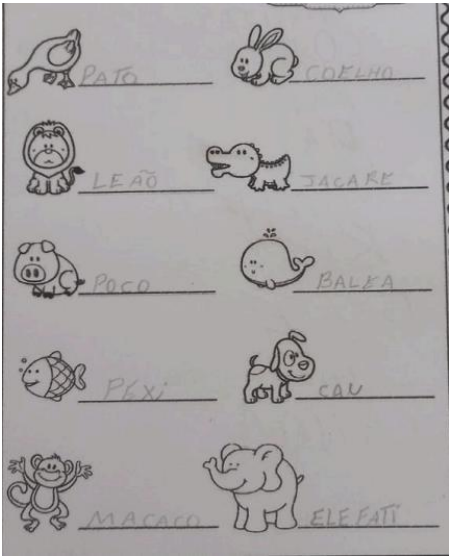
Observação geral: o aluno representa adequadamente os fonemas da língua, não sendo observado nenhum desvio
--

Fonte: Elaboração própria (2026)

Classificação Psicogenética: Alfabético

XI. ALUNO 8YS3EF

Figura 24 - Escrita do aluno 8YS3EF



Fonte: Arquivo pessoal (2025)

Tabela 24: ANÁLISE PSICOGENÉTICA

Esperado	Escrito	Análises psicogenéticas
1. Pat o	PATO	Produção escrita convencional com correspondência adequada entre grafemas e fonemas
2. Leão	LEÃO	Produção escrita convencional com correspondência adequada entre grafemas e fonemas,
3. Porco	POCO	Produção escrita convencional com correspondência adequada entre grafemas e fonemas, mas com omissão da consoante /r/ no interior da palavra, com mudança de estrutura silábica de CVC para CV e manutenção da sílaba final.
4. Peixe	PEX	Produção escrita convencional, com correspondência quase total entre fonemas e grafemas, mas com simplificação do grafema <ei> por <e> e troca da vogal final <e> por <i>, mantendo correspondência

		sonora aproximada e estrutura silábica; escrita influenciada pela fala.
5. macaco	MACACO	Produção escrita convencional, com correspondência adequada entre fonemas e grafemas.
6. Coelho	COELHO	Produção escrita convencional, com correspondência adequada entre fonemas e grafemas.
7. Jacaré	JACARE	Produção escrita convencional, com correspondência quase total entre fonemas e grafemas, mas sem acento gráfico.
8. Baleia	BALEA	Produção escrita convencional, com correspondência adequada entre fonemas e grafemas, mas com omissão da vogal /i/ no ditongo; a escrita não parece ser afetada pela fala.
9. Cachorro	CAU	Redução extrema da palavra, com representação apenas da sílaba inicial e valor sonoro global.
10. Elefante	ELEFATI	Produção escrita convencional, com correspondência adequada entre fonemas e grafemas, mas com ausência da nasalização e com troca vocálica final.

Fonte: Elaboração própria (2026)

Tabela 25: ANÁLISE LINGÜÍSTICA

- Observação Geral: Manutenção da estrutura silábica CV na maioria das palavras, indicando avanço do nível do sistema alfabético. Boa correspondência fonema-grafema, mesmo nas produções não convencionais; Preservação do número de sílabas em grande parte das produções. 7. Omissão de acento gráfico, erro ortográfico esperado nessa etapa. 4. Trocas vocálicas finais (ex.: <i>peixi</i> por <i>peixe</i>), relacionadas à influência da oralidade. 7. Reduções silábicas (<i>balea</i>). 9. Reduções silábicas (<i>cau</i>). 10. Oscilações na marcação da nasalidade, embora apareça corretamente em palavras como <i>leão</i>; Trocas vocálicas finais (ex.: <i>elefante</i> por <i>elefati</i>).
--

Fonte: Elaboração própria (2026)

Classificação Psicogenética Alfabética

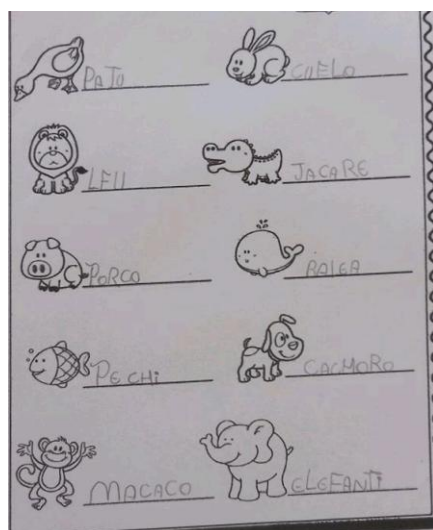
XII. ALUNO 8KS5EF

QUADRO 11: ANÁLISE COMPORTAMENTAL

Comportamento	Mostrou-se atento, motivado e conduziu a atividade com autonomia.
----------------------	---

Fonte: Elaboração própria (2026)

Figura 25 - Escrita do aluno 8KS5EF



Fonte: Arquivo pessoal (2025)

Tabela 26: ANÁLISE PSICOGENÉTICA

Esperado	Escrito	Análises psicogenéticas
1. Pato	PATO	Produção escrita convencional, com correspondência adequada entre fonemas e grafemas.
2. Leão	LEU	Representação parcial da palavra com redução da estrutura silábica e ausência da marca de nasalidade e do acento gráfico; acaba por representar outra palavra da língua portuguesa.
3. Porco	PORCO	Produção escrita convencional com correspondência adequada entre fonemas e grafemas.
4. Peixe	PECH	Produção escrita convencional, com correspondência parcial entre fonemas e grafemas, mas com substituição do grafema <x> por <ch>, mantendo aproximação fonética e omissão vocálica do /i/; influência da oralidade.
5. Macaco	MACACO	Produção escrita convencional com correspondência adequada entre fonemas e grafemas.
6. Coelho	COELO	Produção escrita convencional, com correspondência quase total entre fonemas e grafemas, mas com omissão da consoante /h/, como se trata de um dígrafo resulta em representação de outro fonema.
7. Jacaré	JACARE	Produção escrita convencional, com correspondência quase total entre fonemas e grafemas, mas sem acento gráfico.
8. Baleia	BALEA	Produção escrita convencional, com correspondência quase total entre fonemas e grafemas, mas com omissão da vogal /i/ no ditongo.
9. Cachorro	CACHORRO	Produção escrita convencional com correspondência quase total entre fonemas e grafemas, mas com simplificação do dígrafo <rr>.
10. Elefante	ELEFANTI	Produção escrita convencional, com correspondência quase total entre fonemas e grafemas, mas com substituição da vogal final <e> por <i>, mantendo a estrutura silábica e o ritmo prosódico da palavra.

Fonte: Elaboração própria (2026)

Tabela 27: ANÁLISE LINGÜÍSTICA

• Observação geral: o aluno realiza a manutenção da estrutura silábica CV (consoante + vogal) na maioria das palavras e a representação fonética aproximada, priorizando o som percebido da fala.
2. Redução da palavra para uma única sílaba, substituição do dtongo nasal <i>ÃO</i> por <i>U</i> 4. Substituição do grafema <i>X</i> por <i>CH</i>, troca entre grafemas que têm o mesmo valor fonético no contexto específico 6. Substituição do dígrafo <i>LH</i> por <i>L</i>, alteração vocálica (<i>OE</i> → <i>UE</i>) por influência da oralidade 7. Palavra escrita sem acento gráfico, mas com todos os segmentos fonológicos representados. 8. Redução de dtongo: <i>BALEA</i> → (baíá). 10. Substituição da vogal final <i>E</i> → <i>I</i> por influência da oralidade.

Fonte: Elaboração própria (2026)

Classificação Psicogenética: Alfabético

8.2 MOMENTO 2

As análises apresentadas a seguir referem-se ao Momento 02 da pesquisa, etapa posterior à primeira aplicação das atividades diagnósticas. Houve um espaço de 4 meses entre o primeiro e o segundo momento devido às férias escolares e incompatibilidade de horários entre a escola e a pesquisadora. Nessa segunda ocasião, as produções escritas das crianças foram novamente observadas com o objetivo de identificar possíveis avanços, permanências ou reformulações nas hipóteses de escrita anteriormente levantadas. A comparação entre os dois momentos permite acompanhar o desenvolvimento do sistema de escrita ao longo do processo investigativo, considerando tanto os aspectos psicogenéticos quanto os linguísticos envolvidos na construção da escrita pelas crianças participantes do estudo. Nessa etapa, foram adotadas estratégias diferentes, agrupando os alunos da educação infantil e do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental em um grupo de atividades e os alunos do 3º e 4º ano do Ensino Fundamental em outro grupo de atividades. Na sequência, estão descritas as atividades realizadas com o primeiro grupo. As atividades do segundo grupo serão apresentadas na seção 8.2.1.

Do mesmo modo que o momento 01 da pesquisa, as atividades propostas consistiram de um autoditado, precedido de uma conversa para orientações das atividades e familiarização da turma. Nessa etapa de coleta de dados, foram realizados ditados de palavras retiradas de um texto e ditados de palavras que são do cotidiano dos estudantes,

mas apenas com as turmas dos alunos mais velhos, o que explicaremos com mais detalhes adiante. Diferentemente do momento 01, apenas 8 estudantes partiram dessa etapa.

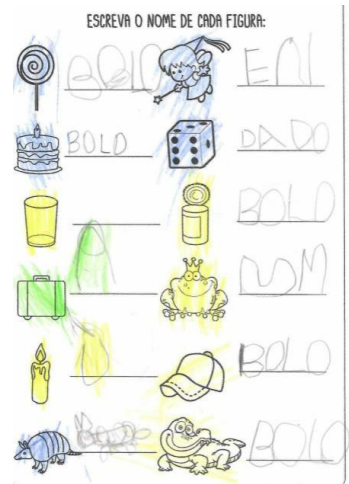
XIII. ALUNO ES MEI

QUADRO 12: ANÁLISE COMPORTAMENTAL

Comportamento	Participativo e engajado; explorou as figuras, tentou nomeá-las e demonstrou empenho mesmo com dificuldades.
----------------------	--

Fonte: Elaboração própria (2026)

Figura 26- Escrita do aluno 5ES MEI - arquivo pessoal



Fonte: Arquivo pessoal (2025)

Tabela 28: ANÁLISE PSICOGENÉTICA

Esperado	Escrito	Análises psicogenéticas
1. Fruto	BOL O	Produção escrita convencional, sem correspondência adequada entre fonemas e grafemas
2. Bolo	BOL O	Produção escrita convencional, sem correspondência adequada entre fonemas e grafemas
3. Copo	SE MESCRITA	...
4. Mala	NÃO CONVENCIONAL	Escrita não convencional, Grafia com traços soltos/letras sem relação com sons da palavra.
5. Vela	NÃO CONVENCIONAL	Escrita não convencional, Grafia com traços soltos/letras sem relação com sons da palavra.
6. Tatu	NÃO CONVENCIONAL	Escrita não convencional, Grafia com traços soltos/letras sem relação com sons da palavra.
7. Fada	E I	Registro com três letras, sem correspondência sonora com a palavra-alvo.
8. Dado	DADO	Escrita correta, com representação completa da palavra.
9. Lata	BOL O	Uso de palavra conhecida para nomear outro objeto, sem relação sonora.
10. Sapo	NÃO CONVENCIONAL	Escrita não convencional, Grafia com traços soltos/letras sem relação com sons da palavra.

11. Boné	BOL O	Uso de palavra conhecida para nomear outro objeto sem relação sonora
12. Jacaré	BOL O	Uso de palavra conhecida para nomear outro objeto sem relação sonora

Fonte: Elaboração própria

Tabela 29: ANÁLISE LINGÜÍSTICA

Observação Geral: Uso recorrente da palavra “BOL O” como estratégia de nomeação global, sem correspondência fonológica com diferentes palavras-alvo; Ausência de relação sistemática entre fonemas e grafemas na maioria das produções; Presença de registros com quantidade fixa de letras, independentemente do tamanho da palavra; casos pontuais de escrita convencional (“BOL O”, “DADO”), indicando conhecimento do sistema de palavras memorizadas; alternância entre produção escrita e ausência de escrita, sugerindo instabilidade na hipótese de escrita.
--

Fonte: Elaboração própria

Classificação Psicogenética Pré-silábica

XIV CÓDIGO DO ALUNO 2: 5KS M2EI

QUADRO 12: ANÁLISE COMPORTAMENTAL

Comportamento	Mostrou-se participativo e curioso; tentou nomear e escrever as figuras, permanecendo engajado mesmo diante das dificuldades.
----------------------	---

Fonte: Elaboração própria

Figura 27- Escrita de um 5KS M2EI - arquivo pessoal



Fonte: Arquivo pessoal

Tabela 30: ANÁLISE PSICOGENÉTICA

Esperado	Escrito	Análises psicogenéticas
1. Balão	AU	Escrita composta por três letras, sem correspondência fonema-grafema com a palavra-alvo.
2. Bolo	BOLO	Produção escrita convencional com correspondência adequada entre fonema e grafemas.
3. Copo	CORO	Produção escrita convencional com correspondência adequada entre fonema e grafemas, mas com substituição da consoante (P → R), o que pode evidenciar confusão entre a forma dos grafemas.
4. Mala	SE MESCRI TA	
5. Vela	NLA	Registro parcial com representação da sílaba final percebida ("LA"), sem correspondência plena da palavra.
6. Tatu	TUTU	Repetição de sílaba com aproximação sonora parcial, mantendo ritmo silábico; outra hipótese é a substituição da vogal da primeira sílaba.
7. Fada	SE MESCRI TA	
8. Dado	AI	Registro reduzido, sem correspondência sonora com a palavra-alvo.
9. Lata	A	Uso de uma única letra para representar a palavra inteira, sem relação fonológica suficiente.
10. Sapo	SOPO	Representação da estrutura silábica com troca vocálica (A → O), mantendo valor sonoro aproximado.
11. Boné	BE ME	Representação aproximada da palavra, com substituição vocálica e ausência de acento gráfico.
12. Jacaré	JAKAE	Representação aproximada da palavra com presença de letra espelhada, omissão de consoante e ausência de acento.

Fonte: Elaboração própria

Tabela 31: ANÁLISE LINGÜÍSTICA

- Observação Geral: As produções desse aluno mostram grande variabilidade, com ocorrências de escrita convencional em algumas palavras e, em outras, registros reduzidos, parciais ou ausência de escrita 3. Troca de consoantes: CORO por copo (P → R), aparentemente motivada pela semelhança das formas. 5. Representação parcial da palavra: NLA por vela (registro da sílaba final percebida) com a substituição arbitrária da sílaba inicial. 6. Troca vocálica: TUTU por tatu ou repetição da segunda sílaba. 8. Omissão de segmentos fonológicos: Al por dado, aparente representação da sílaba por apenas uma vogal 9. Omissão de segmentos fonológicos: A por lata 10. Troca vocálica: SOPO por sapo 11. Troca vocálica e troca entre as consoantes nasais: BE ME por boné.
--

Fonte: Elaboração própria

Classificação Psicogenética: Predominantemente no nível silábico-alfabético, apresentando oscilações entre o nível pré-silábico e o nível alfabético.

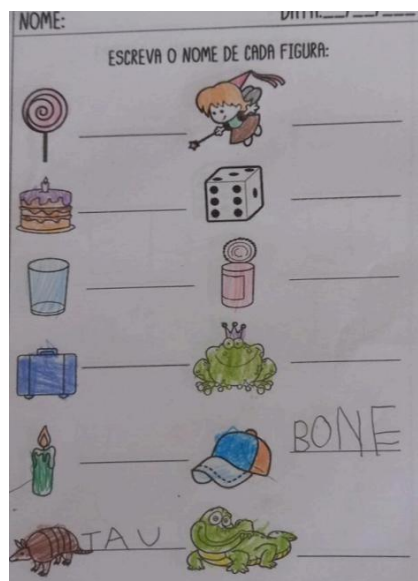
XV. ALUNO LDM2EI

QUADRO 12: ANÁLISE COMPORTAMENTAL

Comportamento	Neutro; realizou parcialmente as atividades, mas sem muita interação.
----------------------	---

Fonte: Elaboração própria

Figura 28- Escrita do aluno LDM2EI - arquivo pessoal



Fonte: Arquivo pessoal

Tabela 32: ANÁLISE PSICOGENÉTICA

Esperado	Escrito	Análises psicogenéticas
1. Arrulito	SE MESCRI TA	...
2. Bdo	SE MESCRI TA	...
3. Copo	SE MESCRI TA	...
4. Mla	SE MESCRI TA	...
5. Vela	SE MESCRI TA	...
6. Tatu	TAU	Omissão da consoante medial /t/, com manutenção silábica inicial e da vogal final, uso de uma vogal para representar a sílaba.
7. Fada	SE MESCRI TA	...
8. Dado	SE MESCRI TA	...
9. Lata		...
10. Sapo	SE MESCRI TA	
11. Boné	BONE	Produção escrita convencional, com correspondência quase total entre fonemas e grafemas, mas com omissão apenas do acento gráfico; erro ortográfico esperado nesta etapa.
12. Jacaré	SE MESCRI TA	

Fonte: Elaboração própria

Tabela 33: Análise Linguística

Observação Geral: Predominância de ausência de escrita, com apenas duas tentativas descritas abaixo:
 “BONE” (boné): ausência de acento gráfico, sempre úzo à correspondência fonema-grafema.
 “TAU” (tatu): omissão da consoante intervocálica /t/, com preservação das vogais que estruturam a palavra; manutenção parcial da estrutura silábica, indicando tentativa de representação sonora.

Fonte: Elaboração própria

Classificação Psicogenética: Predominantemente no nível silábico-alfabético, apresentando oscilações entre o nível pré-silábico e o nível alfabético.

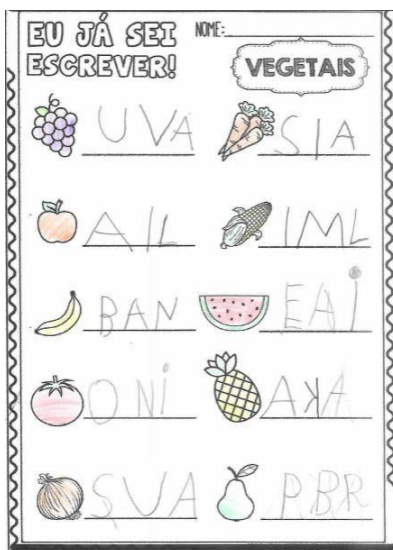
XVII. ALUNO 61 GM2 EI

QUADRO 13: ANÁLISE COMPORTAMENTAL

Comportamento	Mostrou-se participativo e engajado, tentando nomear todas as figuras. Demonstrou atenção às imagens e esforço para registrar suas hipóteses de escrita, mas quando não conhecia a forma convencional das palavras.
----------------------	---

Fonte: Elaboração própria

Figura 29- Escrita do aluno G.M2EI - arquivado pessoal



Fonte: Arquivo pessoal

Tabela 34: ANÁLISE PSICOGENÉTICA

Esperado	Escrito	Análises psicogenéticas
1. Uva	UVA	Produção escrita convencional com correspondência fonema-grafema completa.
2. Maçã	AL	Sequência gráfica sem relação fonológica com a palavra-alvo; ausência de correspondência silábica.
3. Banana	BAN	Registro da sílaba inicial com valor sonoro adequado; representação da consoante inicial da segunda sílaba; redução da palavra.
4. Tomate	ON	Tentativa de escrita com letras conhecidas, sem correspondência sonora estável.
5. cebola	SUA	Escrita não convencional, sem correspondência direta com os fonemas da palavra-alvo.
6. Cenoura	SIA	Registro reduzido, sem correspondência estável com os fonemas da palavra; escrita baseada em letras conhecidas, sem valor sonoro consistente.
7. Milho	IM	Uso de letras soltas, sem representação das sílabas ou dos fonemas da palavra, mas com a ocorrência de grafemas constantes da palavra-alvo, embora em ordem diversa.
8. Melancia	EAI	Representação distante da forma correta; aproximação baseada em vogais constantes da palavra-alvo, mas não é possível dizer se há tentativa de representação.
9. abacaxi	AKA	Representação parcial com valor sonoro aproximado da sílaba medial /ka/.
10. Pera	PBR	Uso de consoantes sem apoio vocálico, dificultando a leitura sonora; ausência de correspondência silábica; ocorrência na consoante inicial representada e a da palavra-alvo.

Fonte: Elaboração própria

Tabela 35: ANÁLISE LINGÜÍSTICA

- Observação Geral: Predomínio de escritas sem correspondência fonema-grafema, com uso de letras conhecidas e forma alfabética escrita influenciada por estratégias visuais e memorizadas, não fonológicas; ausência de controle da estrutura silábica CV na maioria das palavras. 3. Presença pontual de valor sonoro inicial (ex: BAN), indicando tentativas iniciais de avanço. 9. Presença pontual de valor sonoro medial (AKA), indicando tentativas iniciais de avanço.

Fonte: Elaboração própria

Classificação Psicogenética: Pré-silábico

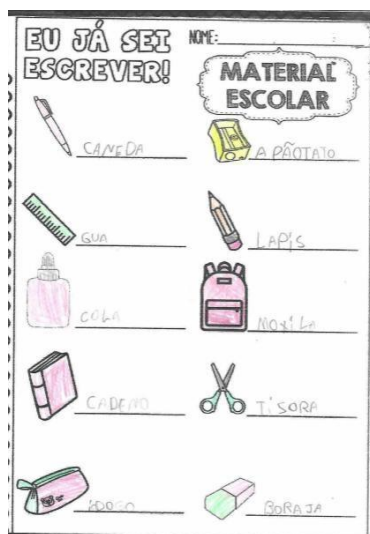
XVII. ALUNO 7ALC2EF

QUADRO 14: ANÁLISE COMPORTAMENTAL

Comportamento	A criança mostrou-se participativa, engajada e disposta a escrever todas as palavras. Demonstrou atenção às imagens e esforço para representar cada nome, mesmo quando não conhecia a forma convencional.
---------------	---

Fonte: Elaboração própria

Figura 30- Escrita do aluno 7ALC2EF - arquivo pessoal



Fonte: Arquivo pessoal

Tabela 36: ANÁLISE PSICOGENÉTICA

Esperado	Escrito	Análises psicogenéticas
1. Caneta	CANEDA	Produção escrita convencional, com correspondência fonema-grafema quase total, mas com substituição da consoante /t/ por /d/
2. Apontador	APÃOTATO	A escrita apresenta tentativa de representação sonora da palavra, com correspondência parcial fonema-grafema e preservação do

		encadeamento silábico inicial, mas com perdas de segmentos e inserção de segmentos não previstos.
3. Régua	GUA	Registro apenas da sílaba percebida como mais saliente; escrita reduzida, mas relacionada ao som final da palavra.
4. Lápis	LAPIS	Produção escrita convencional, com correspondência fonema-grafema quase total, ausência do acento.
5. Cda	COLA	Escrita correta com correspondência fonema-grafema completa.
6. Mochila	MOXILA	Produção escrita convencional, com correspondência fonema-grafema quase total; a escrita representa todos os fonemas da palavra, com adequação sonora, apresentando apenas inadequação ortográfica.
7. Caderno	CADENO	Produção escrita convencional, com correspondência fonema-grafema quase total, observa-se a omissão da consoante medial /r/, com preservação do contor no silábico da palavra.
8. Tesoura	TISORA	Produção escrita convencional, com correspondência fonema-grafema quase total, substituição vocálica e simplificação do encontro vocálico mantendo aproximação sonora global; escrita influenciada pela oralidade.
9. estqo	IDOGO	Apresenta representação de todos os segmentos sonoros da palavra, ainda que com trocas, o que indica nível alfabético, com inadequações ortográficas e fonológicas pontuais, omite o <s>, usa o <g> com valor fonético diverso do esperado.
10. Borracha	BORAJA	A escrita mantém correspondência fonema-grafema e preserva a estrutura silábica da palavra, com dificuldades ortográficas relativas a dígrafos, a convenções da escrita e distinção de sonoridade.

Fonte: Elaboração própria

Tabela 37: ANÁLISE LINGÜÍSTICA

- Observação Geral: Produções marcadas por tentativas de correspondência fonema-grafema, ainda instáveis, com preservação parcial da estrutura silábica das palavras. - Substituições entre consoantes oclusivas sonoras e surdas (T/D). - Substituição do grupo nasal “on” por pelo ditongo “ão” (on → ão), indicando percepção da nasalidade, porém ainda não convencional; Substituição da consoante /d/ por /t/, caracterizando troca entre consoantes oclusivas sonoras e surdas; omissão da consoante final /r/, com simplificação do segmento final da palavra. - Omissão da primeira sílaba da palavra. - Ausência de acentuação gráfica (erro ortográfico esperado no nível alfabético). - Substituição do dígrafo “ch” pela letra “x”, indicando confusão entre grafemas que podem representar o mesmo fonema /ʃ/, com manutenção do valor sonoro e da estrutura silábica da palavra. - Omissão de consoante medial e sílaba complexa, e mais em que o som é pronunciado de forma débil na região. - Substituição da vogal inicial “e” por “i”, troca da consoante /t/ por /d/ e substituição do dígrafo “j” (valor /ʒ/) pela letra “g”, indicando instabilidade na representação de fonemas sonoros próximos e na correspondência grafema-fonema. - Substituição do dígrafo “rr” por “r” e substituição do dígrafo “ch” por “j”, indicando representação fonética aproximada do fonema /ʃ/.

Fonte: Elaboração própria

Classificação Psicogenética Alfabética

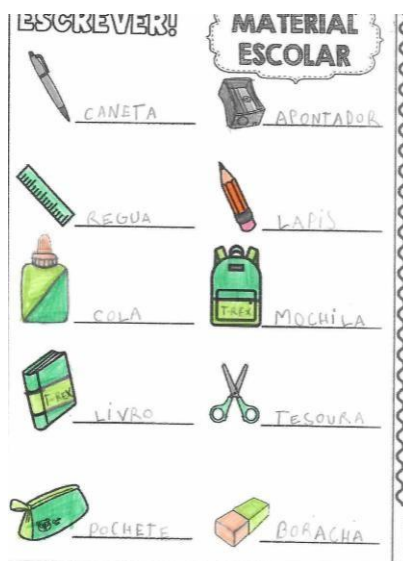
XI X ALUNO 7ELV2EF

QUADRO 15: ANÁLISE COMPORTAMENTAL

Comportamento	Mostrou-se atento, participativo e conduziu a atividade com autonomia. Demonstrou segurança ao escrever as palavras.
----------------------	--

Fonte: Elaboração própria

Figura 31- Escrita do aluno 7ELV2EF



Fonte: Arquivo pessoal

Tabela 38: ANÁLISE PSICOGENÉTICA

Esperado	Escrito	Análises psicogenéticas
1. Caneta	CANETA	Escrita correta, com correspondência fonema-grafema completa.
2. Apontador	APONTADOR	Escrita correta, com correspondência fonema-grafema completa.
3. Régua	REGUA	Produção escrita convencional com correspondência fonema-grafema quase completa e com ausência do acento gráfico.
4. Lápis	LÁPIS	Produção escrita convencional, com correspondência fonema-grafema quase completa e com ausência do acento gráfico.
5. Cola	COLA	Escrita correta, com correspondência fonema-grafema completa.
6. Mochila	MOCHILA	Escrita correta, com correspondência fonema-grafema completa.
7. Livro	LIVRO	Escrita correta, com correspondência fonema-grafema completa.
8. Tesoura	TESOURA	Escrita correta, com correspondência fonema-grafema completa.
9. Pochete	POCHETE	Escrita correta, com correspondência fonema-grafema completa.
10. Borracha	BORACHA	Apresenta correspondência fonema-grafema completa do ponto de vista fonológico, com inadequação apenas ortográfica.

Fonte: Elaboração própria

Tabela 39: ANÁLISE LINGÜÍSTICA

Observação geral: Estabilidade na correspondência fonema-grafema, evidenciando avanço no controle ortográfico 10. Omissão de uma das consoantes do dígrafo consonantal /rr/, com manutenção do valor sonoro simples /r/.

Fonte: Elaboração própria

Classificação Psicogenética: Alfabético

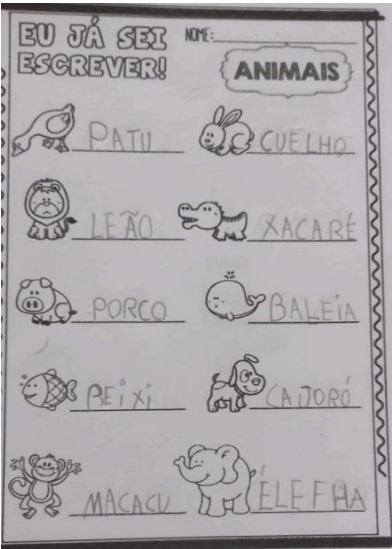
XX ALUNO GBS2EF

Quadro 16: ANÁLISE COMPORTAMENTAL

Comportamento	Participativo e atento; empenhou-se para escrever todas as palavras, demonstrando foco e boa disposição para a atividade.
---------------	---

Fonte: Elaboração própria

Figura 32- Escrita do aluno GBS2EF - arquivo pessoal



Fonte: Arquivo pessoal

Tabela 40: ANÁLISE PSICOGENÉTICA

Esperado	Escrito	Análises psicogenéticas
1. Pat o	PATU	Troca vocálica final (O → U); variação fonética comum na fala brasileira e que parece influenciar a escrita
2. Cuel ho	CUELHO	Troca da vogal inicial (O → U); restante da estrutura preservada, variação fonética comum na fala regional e que parece influenciar a escrita
3. Leão	LEÃO	Escrita correta, com correspondência fonema-grafema completa

4. Jacaré	XACARÉ	Troca da fricativa sonora /ʒ/ por /ʃ/ (representada pelo X); tentativa coerente de manter o som inicial.
5. Porco	PORCO	Escrita correta, com correspondência fonema-grafema completa.
6. Baleia	BALEIA	Escrita correta, com correspondência fonema-grafema completa.
7. Peixe	PEIXE	Substituição da vogal final E por I, motivada pela fonética da sílaba tônica final.
8. Cachorro	CAI ORÓ	Troca do dígrafo CH por J, o que evidencia dificuldade na distinção entre surdas e sonoras; simplificação do dígrafo RR por R e adaptação da sílaba final “ro” → “ró” como acréscimo de um acento.
9. Macaco	MACACU	Troca da vogal inicial (O → U); restante da estrutura preservada, variação fonética comum na fala regional e que parece influenciar a escrita.
10. Elefante	ELEFAE	Escrita convencional parcial, com correspondência fonema-grafema entre alguns elementos, mas com a supressão da consoante final da terceira sílaba e com a omissão da consoante inicial da sílaba final.

Fonte: Elaboração própria

Tabela 41: ANÁLISE LINGÜÍSTICA

Observação Geral: Manutenção da estrutura silábica CV na maioria das palavras, indicando avanço no domínio do sistema alfabético. Boa correspondência fonema-grafema, mesmo nas produções não convencionais; Preservação do número de sílabas em grande parte das produções e algumas escritas baseadas na oralidade.
2. Substituição da sequência vocálica OE por U; Simplificação do ditongo crescente. 4. Substituição do grafema J por X, ambos representando fonemas próximos no modo fricativo, indicando confusão gráfêmica na distinção entre surdas e sonoras. 7. Substituição da vogal final E por I, motivada pela fonética da sílaba tônica final. 8. Omissão do dígrafo CH substituição por J, e redução do dígrafo RR para R. 9. Substituição da vogal final O por U, fenômeno comum na escrita de sílabas tônicas finais. 10. Omissão da consoante final da sílaba medial em /fan/, elisão da consoante inicial da sílaba final em /te/, resultando em redução silábica e perda de segmentos consonantais.

Fonte: Elaboração própria

Classificação Psicogenética: Alfabético

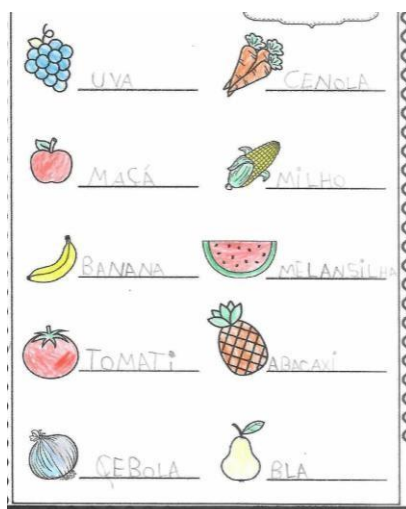
XXI. ALUNO 7RLM2EF

QUADRO 17: ANÁLISE COMPORTAMENTAL

Comportamento	Mostrou-se atento, tranquilo e motivado; escreveu todas as palavras sem resistência e manteve foco durante a atividade.
----------------------	---

Fonte: Elaboração própria

Figura 33 - Escrita do aluno 7RL M2 EF - arquivo pessoal



Fonte: Arquivo pessoal

Tabela 42: ANÁLISE PSICOGENÉTICA

Esperado	Escrito	Análises psicogenéticas
1. Uva	UVA	Produção escrita convencional, com correspondência fonema-grafema completa.
2. Maçã	MACA	Produção escrita convencional, com correspondência fonema-grafema parcial, mas com ausência do dígrafo me e da marca de nasalidade na vogal final.
3. Banana	BANANA	Produção escrita convencional, com correspondência fonema-grafema completa.
4. Tomate	TOMATI	Escrita da palavra com troca da vogal final, mantendo estrutura silábica e correspondência fonológica; escrita influenciada pela oralidade.
5. Cebola	CEBOLA	Produção escrita convencional, com correspondência fonema-grafema completa.
6. Cenoura	CENOLA	Produção escrita convencional, com correspondência fonema-grafema parcial, nota-se a substituição da consoante /r/ por /l/ (lambdacismo) ¹⁵ na sílaba medial e a simplificação do ditongo.
7. Milho	M LHO	Produção escrita convencional, com correspondência fonema-grafema completa.
8. Melancia	MELANSILHA	Produção escrita convencional, com correspondência fonema-grafema parcial, mas com macrêscimo de sílaba devido à inserção do dígrafo LH, o que pode indicar tentativa de uso de grafia mais complexa, aproximando-se de um caso de hipercorreção ¹⁶ .
9. Abacaxi	ABACAXI	Produção escrita convencional, com correspondência fonema-grafema completa.
10. Pera	BLA	Representação da primeira sílaba pela consoante sonora correspondente a consoante inicial e lambdacismo na consoante inicial da segunda sílaba, omissão da vogal da primeira sílaba.

Fonte: Elaboração própria

¹⁵ O aluno realizou lambdacismo no momento 1 e no momento 2, o que é consistente com problemas fonológicos a serem investigados.

¹⁶ A questão da hipercorreção foi uma sugestão de análise dada pela Profª Ilde de Freitas Costa Londono.

Tabela 43: ANÁLISE LINGÜÍSTICA

• Observação Geral: Predomínio de produções com correspondência fonema-grafema adequada e mpalavras familiares, indicando domínio parcial do princípio alfabético; presença recorrente de influências da oralidade, com trocas vocálicas e consonantais. 2. Ausência do uso convencional do grafema <ç>, não sendo substituído por grafemas equivalentes como /ss, xc/. 6. Labiodacismo (troca de /r/ por /l/), fenômeno comum na oralidade infantil, refletido na escrita¹⁷ 4. Variação vocálica final, comum em registros orais, sem comprometer a inteligibilidade da palavra. 8. Criança insere o dígrafo <lh>, resultando no acréscimo de uma sílaba à palavra. 10. Uso de sequência gráfica com estrutura CCV, porém sem relação fonológica com o léxico esperado, talvez como primeira letra representando uma sílaba.
--

Fonte: Elaboração própria

8.2.1. MOMENTO 2 (SÉRIES FINAIS DO EF)

A análise apresentada a seguir refere-se exclusivamente às produções escritas dos alunos 9, 10, 11 e 12, que são alunos mais velhos e estão no terceiro e quarto ano do ensino fundamental. Nessa fase, buscou-se identificar e analisar os erros mais recorrentes em produções situadas predominantemente no nível alfabético, conforme a Psicogênese da Língua Escrita (Ferreiro & Teberosky, 1999).

Parte-se do pressuposto de que, mesmo após a apropriação do princípio alfabético, a escrita dos alunos ainda revela marcas do processo de construção do sistema, observadas na instabilidade da relação fonema-grafema, inadequações ortográficas e influências diretas da oralidade. Tais ocorrências não são compreendidas como falhas aleatórias, mas como hipóteses de escrita, que expressam a maneira como o sujeito interpreta a relação entre fala e escrita e sua trajetória de aprendizagem.

Dessa forma, a análise dessas produções prioriza a identificação de padrões recorrentes de erro, tais como omissões, substituições, acréscimos de letras, simplificações silábicas, regularizações ortográficas e grafias baseadas na pronúncia, entendendo esses registros como indicadores do funcionamento cognitivo da escrita nesses níveis de desenvolvimento.

¹⁷ Labiodacismo: fenômeno fonético-fonológico que consiste na substituição do fonema vibrante /r/ pelo fonema lateral /l/, comum em fases iniciais do desenvolvimento da linguagem e em razão

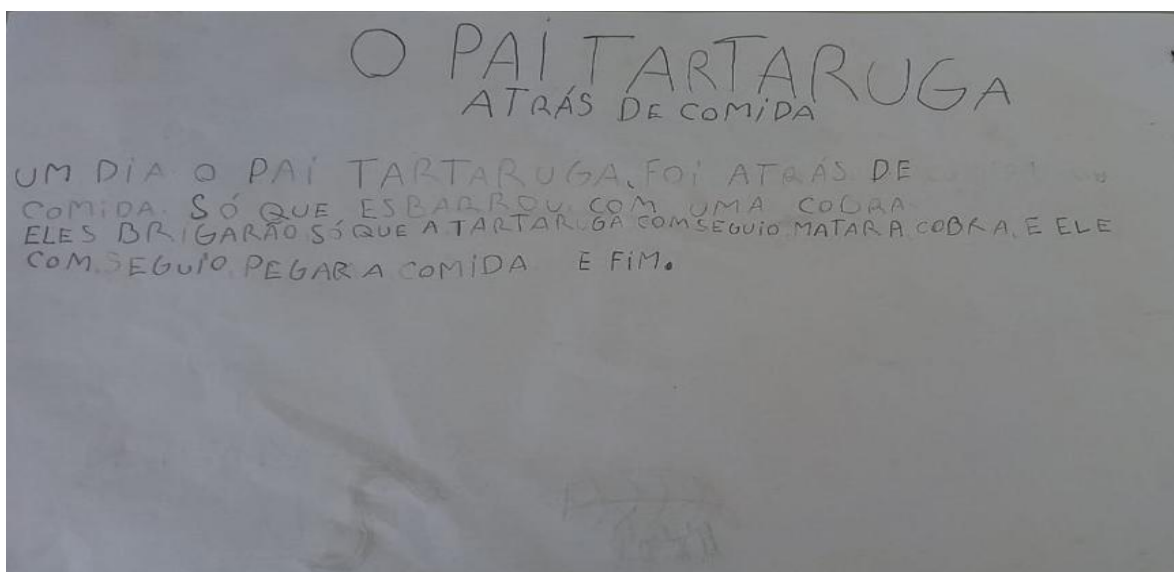
da maior complexidade articulatória da vibrante (CÂMARA JR, 1977).

Ao final das análises individuais, será apresentada uma tabela-síntese reunindo os tipos de erros mais recorrentes observados nas produções desses alunos, organizados de acordo com sua natureza fonológica, ortográfica ou relacionada à oralidade.

Para coleta desse material, foram ditadas algumas palavras que retiramos de um texto (fig 37) produzido por um aluno da turma do quarto ano, além de vocábulos expostos na parede da sala. Trabalhou-se, portanto, com itens familiares ao grupo, de modo a verificar como os alunos representavam graficamente palavras de circulação cotidiana naquele ambiente escolar. Segue o texto:

Título “O pai tartaruga atrás de comida”

Figura 34 - Texto O pai tartaruga atrás de comida



Fonte: Arquivo pessoal

Transcrição com adaptações a convenção ortográfica: “Um dia o pai *tartaruga* foi atrás de comida, só que esbarrou com uma cobra, eles *brigaram* só que a *tartaruga* conseguiu matar a cobra e ele conseguiu pegar a comida, e fim”

Palavras escolhidas para o ditado:

Tartaruga – Comida – Grande – Cobra – Lua – Pai – Canoa – Da – kambéba – Ro

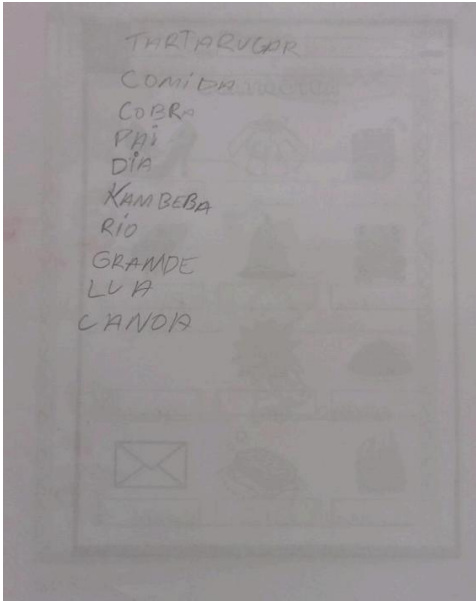
XXII. ALUNO 9J MC4EF

QUADRO 17: ANÁLISE COMPORTAMENTAL

Comportamento	Mostrou-se atento, participativo e escreveu todas as palavras dadas, evidenciando boa disposição para a atividade.
---------------	--

Fonte: Elaboração própria

Figura 35- Escrita do aluno 8J MC4EF - arquivo pessoal



Fonte: Arquivo pessoal

Tabela 44: A forma esperada e a forma escrita pelo aluno

Esperado	Escrito
Tartaruga	Tartaruga R
Comida	Comida
Cobra	Cobra
Pai	Pai
Dia	Dia
Kambeba	Kambeba
Rio	Rio
Grande	Grande
Lua	Lua
Canoa	Canoa

Fonte: Elaboração própria

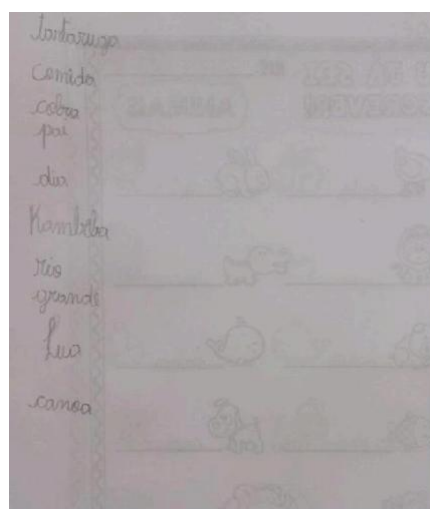
Tabela 45: Análise dos desvios ortográficos e fonológicos nas produções escritas

A produção escrita apresentada evidenciou que o aluno já se encontra no nível alfabético conforme a Psicogênese da Língua Escrita (Ferreiro & Teberosky, 1999), uma vez que não se observam marcas de escritas pré-silábicas, silábicas ou silábico-alfabéticas. As palavras registradas (“Tartaruga”, “Comida”, “Cobra”, “Pai”, “Dia”, “Kambeba”, “Rio”, “Grande”, “Lua”, “Canoa”) demonstram a compreensão de que a escrita representa a fala por meio de uma sequência linear de letras, com correspondência fonema-grafema. Ao escrever “Tartaruga” o aluno pode estar indicando uma tentativa de aplicação de uma regularidade da língua, configurando um possível caso de hipercorreção¹⁸. Assim, a análise das produções permite afirmar que os desvios identificados devem ser compreendidos como erros recorrentes no nível alfabético, presentes mesmo em pessoas adultas alfabetizadas, relacionados principalmente a aspectos fonológicos e ortográficos, e não como falhas no entendimento do sistema de escrita.

Fonte: Elaboração própria

XXIII. ALUNO 9I RS4EF

Figura 36 - Escrita do aluno 9I RS4EF - arquivo pessoal



Fonte: Arquivo pessoal

Tabela 46: A forma esperada e a forma escrita pelo aluno

Esperado	Escrito
Tartaruga	Tartaruga
Comida	Comida
Cobra	Cobra
Pai	Pai

¹⁸ A questão da hipercorreção foi uma sugestão de análise dada pela Profª Ildeete Freitas Costa Londono.

Da	Da
Ka mbeba	Ka mbeba
Ri o	Ri o
Gr ande	Gr ande
Lua	Lua
Canoa	Canoa

Fonte: Elaboração própria

Tabela 47: Análise dos desvios ortográficos e fonológicos nas produções escritas

As produções do aluno evidenciaram o nível consolidado do princípio alfabético, com escrita estável e convencional. Observa-se a presença de todos os segmentos gráficos necessários à representação das palavras, sem ocorrência de omissões, substituições ou acréscimos, indicando que o aluno já superou as hipóteses iniciais do sistema de escrita descritas por Ferré e Teberosky (1999).

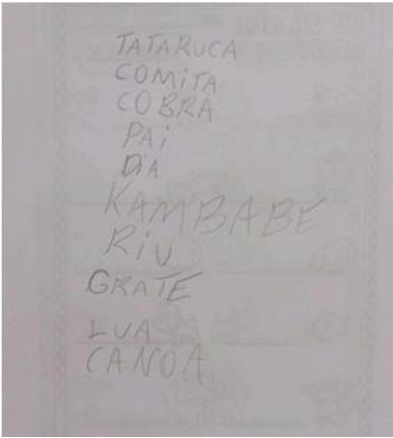
O uso consistente da letra cursiva sugere maior familiaridade com práticas escolares de escrita, o que aponta para um estágio mais avançado de consolidação do sistema alfabético. Não se identificam marcas de escrita silábica ou silábico-alfabética, tampouco oscilações fonológicas ou ortográficas relevantes.

Nesse sentido, as produções não apresentam merros recorrentes passíveis de análise enquanto hipóteses de escrita, mas sim registros ortograficamente estabilizados, compatíveis com um momento posterior à apropriação do funcionamento do sistema alfabético.

Fonte: Elaboração própria

**XXI V. ALUNO
8YS3EF**

Figura 37 - Escrita do aluno 8YS3EF



Fonte: Arquivo pessoal

Tabela 48: A forma esperada e a forma escrita pelo aluno

Esperado	Escreito
Tartaruga	Tartaruca
Comida	Comita
Cobra	Cobra
Pai	Pai
Da	Da
Kanbeba	Kanbabe
Rio	Riu
Grande	Grate
Lua	Lua
Canoa	Canoa

Fonte: Elaboração própria

Tabela 49: Análise dos desvios ortográficos e fonológicos nas produções escritas

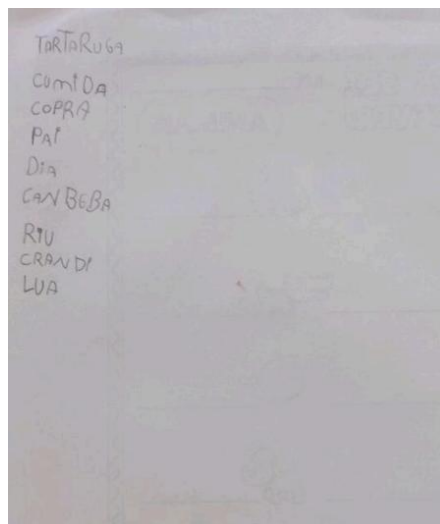
As produções indicam que o aluno opera no nível alfabético, representando todas as sílabas das palavras e mantendo estabilidade no uso de letras para a representação dos segmentos sonoros. Observa-se, contudo, a ocorrência recorrente de substituições fonêmicas de segmentos sonoros por surdos como em *COMTA*, *GRATE*; há um registro divergente influenciado pela oralidade em *RIU* e um caso de inversão na ordem das sílabas em *Kanbabe*.

Essas produções revelam uma escrita ainda fortemente orientada pela oralidade, evidenciando que o aluno recorre à pronúncia como principal critério para a escrita. Trata-se de uma escrita não aleatória e distante das hipóteses silábicas iniciais, uma vez que há correspondência fonema-grama, ainda que essa correspondência não esteja plenamente ajustada às convenções ortográficas da língua.

Fonte: Elaboração própria

XXV. ALUNO 8KS5EF

Figura 38 - Escrita do aluno 8KS5EF - arquivo pessoal



Fonte: Arquivo pessoal

Tabela 50: A forma esperada e a forma escrita pelo aluno

Esperado	Escrito
Tartaruga	Tartaruca
Comida	Comita
Cobra	Copra
Pai	Pai
Dia	Dia
Kanbeba	Canbeba
Rio	Riu
Grande	Grandi
Lua	Lua
---	Canoa

Fonte: Elaboração própria

Tabela 51: Análise dos desvios ortográficos e fonológicos nas produções escritas

O aluno apresenta escrita situada no nível alfabético, com representação integral das palavras e preservação da estrutura silábica completa. Observa-se, entretanto, a recorrência de hipóteses fonológicas, expressas por substituições e simplificações que refletem diretamente a pronúncia, como em *Cunida*, *Copra*, *Ru* e *Grande*. Chama a atenção a substituição de consoantes sonoras por surdas em *Copra* e *Grande*, o que é bastante comum nos registros observados. Essas produções evidenciam que o aluno já compreende o funcionamento do sistema de escrita alfabética, mas ainda está em processo de ajuste às convenções ortográficas, recorrendo à oralidade como principal critério para a escolha dos grafemas.

Fonte: Elaboração própria

A seguir, apresenta-se uma tabela-síntese com os desvios mais recorrentes observados na produção dos estudantes do 3º e 4º anos do Ensino Fundamental. Na tabela, categoriza-se os desvios na produção pelo tipo de desvio linguístico.

Tabela 52: Síntese dos desvios mais recorrentes

Tipo de erro recorrente	Palavra esperada	Produção do aluno	Descrição do erro
Substituição de consoante sonora por consoante surda	Tartaruga	Tataruca	Substituição do fonema /g/ por /k/, problema recorrente nos dados analisados.
	Comida	comita	Troca do fonema sonoro /d/ pelo surdo /t/, problema recorrente nos dados analisados.
	Cobra	Copra	Substituição do fonema sonoro /b/ pelo surdo /p/, problema recorrente nos dados analisados.
	Grande	Grate	Troca do fonema /d/ por /t/ problema recorrente nos dados analisados.
Substituição vocálica orientada pela pronúncia	Comida	Cunida	Substituição vocálica motivada pela oralidade, substitui a vogal /o/ pela vogal /u/ na sílaba inicial (<i>co</i> → <i>cu</i>).
	Rio	Ru	Escrita baseada na pronúncia oral, com substituição da vogal final /o/ por /u/.
	Grande	Grand	Substituição da vogal final /e/ pela vogal /i/, característica de escrita orientada pela pronúncia oral.
Supressão de elemento fonológico	Tartaruga	Tataruca	Supressão de /r/ em final de sílaba, em ambiente de pronúncia débil, mas que tem relevância fonológica.
	Grande	Grate	Supressão de /n/ em final de sílaba, que marca a nasalidade contrastiva da vogal.
Acréscimo de elemento	Tartaruga	Tartarugar	Acréscimo do grafema <r> em posição final, inexistente na forma convencional. Esse tipo de erro tem se tornado comum entre usuários do Português do Brasil.
Troca de grafema com equivalência fonológica	Kanbeba	Canbeba	Substituição do grafema <m> por <n> em contexto nasal, mantendo o valor sonora.

De acordo com a Tabela 46 e com a análise dos dados referentes aos alunos classificados no nível alfabético, observa-se que os erros mais recorrentes concentraram-se em substituições fonêmicas, principalmente de sonoras por surdas. Essa questão deve ser investigada em trabalhos posteriores, pois pode evidenciar fenômenos dialetais ainda não descritos, pois a oposição entre consoantes surdas e sonoras em língua portuguesa é fonológica. O segundo grupo de erros mais comuns diz respeito às substituições de vogais com base na pronúncia comum em ambientes átonos, o que ocorre na escrita de muitas pessoas no Brasil. Por fim, há a supressão de elementos fonológicos e final de sílaba. Os outros dois erros ocorreram apenas 1 vez cada.

8.3 MOMENTO 03

As análises a seguir correspondem ao Momento 03 da pesquisa, etapa em que se retomou a investigação das produções escritas dos alunos, contemplando estudantes já analisados nos Momentos 01 e 02. Ressalta-se que alguns alunos analisados anteriormente não estiveram presentes neste momento, em razão de faltas escolares. Em função disso, a numeração dos alunos apresentada a seguir mantém a identificação utilizada nas análises dos Momentos 01 e 02, de modo a garantir a continuidade e a coerência do acompanhamento dos participantes ao longo da pesquisa. Assim, a sequência não segue uma ordem completa ou consecutiva, correspondendo apenas aos alunos que efetivamente participaram do Momento 03.

As análises realizadas neste momento consideram tanto produções oriundas de atividades de autodiagnóstico quanto trabalhos desenvolvidos em sala de aula sob orientação da professora, sem a presença da pesquisadora. Tais produções foram incluídas por se configurarem como situações reais de uso da escrita, possibilitando a observação das hipóteses construídas pelos alunos em contextos pedagógicos autênticos.

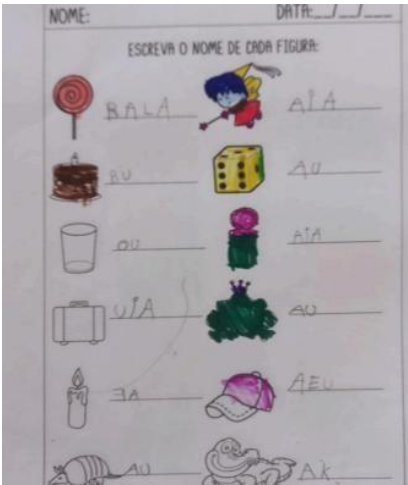
XXVI. ALUNO 5ES M EI

QUADRO 18: ANÁLISE COMPORTAMENTAL

Comportamento	Mostrou-se participativo e animado; ficou tentando no mear e escrever as figuras e permaneceu participativo até o final da atividade.
---------------	---

Fonte: Elaboração própria

Figura 39- Escrita de aluno 5ES M EI



Fonte: arquivo pessoal

Tabela 53: ANÁLISE PSICOGENÉTICA

Esperado	Escrito	Análises psicogenéticas
1. Balão	BALA	Escrita convencional da palavra, indicando conhecimento da forma gráfica memorizada. Entretanto, a análise do nível deve considerar o conjunto das produções, não apenas este item isolado.
2. Bolo	BU	Representação de partes da palavra por meio de uma letra para cada segmento sonoro percebido, evidenciando hipótese silábica.
3. Copo	OU	Uso apenas das vogais para representar as sílabas da palavra, característica da escrita silábica com predomínio da vocálica.
4. Mala	UA	Escrita sem correspondência sonora com a palavra solicitada, sugerindo instabilidade nas relações entre fala e escrita.
5. Vela	EA	Representação das sílabas por meio das vogais correspondentes, sem registro das consoantes.
6. Tatu	AU	Registro das vogais das sílabas da palavra, evidenciando hipótese silábica com valor sonoro vocálico.
7. Fada	AIA	Acréscimo de letra sem necessidade sonora, mas mantendo predomínio da vogal na representação da palavra.
8. Dado	AU	Representação parcial da estrutura sonora da palavra por meio das vogais das sílabas.
9. Sapo	AU	Escrita reduzida às vogais correspondentes às sílabas percebidas da palavra.
10. Boné	AEU	Representação baseada predominantemente nas vogais da palavra, com acréscimo de elemento gráfico.

11. Jacaré	AK	Uso de quantidade reduzida de letras para representar palavra polissilábica, demonstrando que ainda não há correspondência fonema-grafema completa.
------------	----	---

Fonte: Elaboração própria

Tabela 54: ANÁLISE LINGÜÍSTICA

criança demonstra compreender que a escrita representa a fala e busca registrar partes sonoras das palavras. Entretanto, utiliza predominantemente vogais para representar as sílabas, sem estabelecer correspondência fonema-grafema completa. Há preocupação com a quantidade mínima de caracteres e com a variação das letras utilizadas, características típicas da hipótese silábica descrita por Ferré e Teberosky. 2 Uso de letras sem correspondência fonema-grafema;		
1	Omissão de consoantes:	
a	Presente em BOLA → BU, COPO → OU, VELA → EA, TATU → AU, DADO → AU, SAPO → AU e BONÉ → AEU	
2	Redução da estrutura silábica	
a	As palavras são frequentemente representadas por um número menor de letras do que o necessário, indicando simplificação da cadeia sonora.	
3	Representação predominantemente vocálica	
a	Há tendência de registrar apenas as vogais das sílabas percebidas (COPO → OU; VELA → EA; TATU → AU).	
4	Substituições vocálicas	
a	Ocorre troca entre vogais, como em DADO → AU e SAPO → AU, nas quais a vogal final /o/ é representada por /u/.	
5	Acréscimos	
a	EMFADA → AI A ocorre o acréscimo da vogal /i/, ausente na palavra-alvo.	

Fonte: Elaboração própria

Classificação Psicogenética: Silábico com valor sonoro

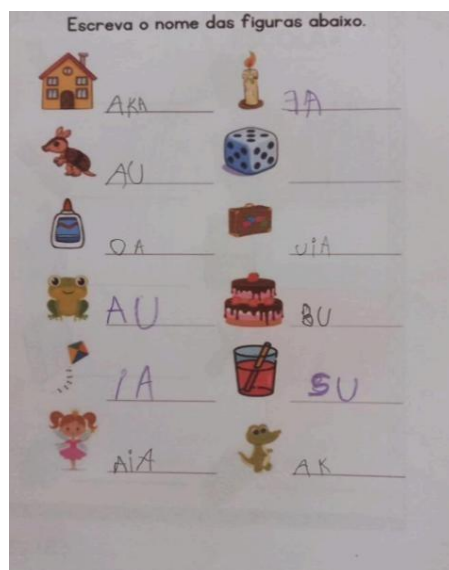
XXVII. ALUNO KSM EI

QUADRO 20: ANÁLISE COMPORTAMENTAL

Comportamento	Mostrou-se participativo e curioso; tentou nomear e escrever as figuras, permanecendo engajado mesmo diante das dificuldades.
----------------------	---

Fonte: Elaboração própria

Figura 40 - Escrita de um 5KS M2EI



Fonte: Arquivo pessoal

Tabela 54: ANÁLISE PSICOGENÉTICA

Esperado	Escrito	Análises psicogenéticas
1. Casa	AKA	Uso de letras com valor sonoro parcial, sem correspondência com todas as sílabas da palavra. A primeira sílaba aparece como segunda, mas com a substituição da consoante convencional. Registro reduzido, indicando hipótese silábica.
2. Vela	JA	Representação de apenas uma sílaba percebida, sem correspondência fonema-grafema completa.
3. Tatu	AU	Uso exclusivo de vogais, representando parcialmente o contorno sonoro da palavra, sem registro das consoantes.
4. Dado	SE MESCRI TA	...
5. Cda	DA	Substituição de grafemas, sem relação fonológica adequada com a palavra-alvo.
6. Mla	UA	Sequência de vogais sem correspondência sonora estável.
7. Sapo	AU	Representação vocálica, sem correspondência fonema-grafema.
8. Bdo	BU	Representação de uma sílaba com valor sonoro aproximado.
9. Ppa	IA	Registro reduzido, limitado às vogais da palavra.
10. Suco	SU	Representação adequada da sílaba inicial percebida.
11. Fada	AIA	Sequência vocálica, sem representação das consoantes da palavra.
11. Jacaré	AK	Uso de letras com valor sonoro parcial, associadas à sílaba inicial da palavra.

Fonte: Elaboração própria

Tabela 55: ANÁLISE LINGÜÍSTICA

Observação Geral: Nota-se o uso do grafema K como tentativa de representar o fonema /k/ correspondente ao C inicial de <i>casca</i>, indicando reconhecimento do valor sonoro da consoante inicial. Observa-se, entretanto, a omissão da consoante /s/ e a manutenção das vogais, sem preservação completa da estrutura silábica da palavra. Há inversão da ordem das sílabas.
2. Uso de letras sem correspondência fonema-grafema;

3. Nota-se a omissão das consoantes /t/ e /t/, com preservação das vogais que estrutura a palavra;
5. Uso de grafemas sem função sonora definida em relação à palavra esperada;
6. A produção apresenta acréscimo e substituição de vogais e não há preservação da estrutura silábica CV (ma-l-a);
7. Observa-se a omissão das consoantes /s/ e /p/, com registro exclusivo de vogais. A escrita indica forte apoio na oralidade;
8. Observa-se uma tentativa de representação silábica, com uso de dois grafemas para uma palavra dissílaba (B para a bo e U para a sílaba /ó (ligada à oralidade));
9. Nota-se o uso exclusivo de vogais para representar parcialmente a palavra, sem correspondência entre fonemas consonantais e grafemas;
10. Observa-se registro apenas da sílaba inicial, com omissão da sílaba final.
11. Observa-se o uso de vogais sem correspondência a fonema-grafema com a palavra-alvo, com ausência das consoantes que compõem sua estrutura silábica;
12. Observa-se o registro do som inicial da palavra e o uso do grafema K como valor sonoro, possivelmente como tentativa de representação silábica parcial.

Fonte: Elaboração própria

Classificação Psicogenética: Silábico sem valor sonoro convencional

XXVIII. ALUNO 6LDM2E1

Figura 41 - Escrita do aluno 6LDM2E1



Fonte: Arquivo pessoal

Tabela 56: Análise psicogenética

A produção gráfica apresentada evidencia que a aluno(a) distingue o desenho da escrita, utilizando traços organizados de forma linear, característica associada à tentativa de produzir escrita. Contudo, não há registro de palavras convencionalmente reconhecíveis (com exceção do nome da criança que está desenhado propositalmente na imagem). Além disso, há a grafia de uma palavra, “WAKAMA”, o que pode ser escrita de memória. Dessa forma, observa-se que, embora haja avanço na compreensão de que a escrita se organiza de maneira diferente do desenho, as hipóteses sobre o funcionamento do sistema alfabético ainda se encontram em fase inicial de elaboração, não sendo possível afirmar a consolidação do princípio alfabético a partir dessa produção.

Fonte: Elaboração própria

Classificação Psicogenética: Silábico

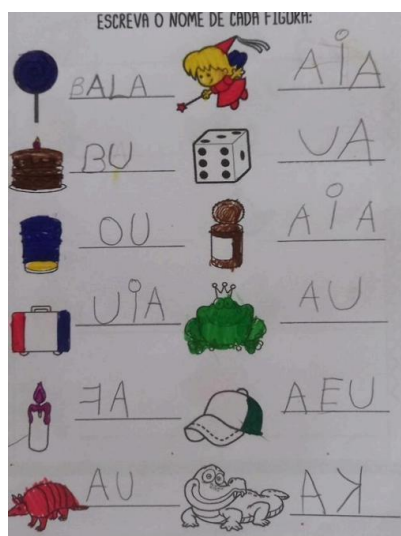
XXIX CÓDIGO DO ALUNO: 61GM2EI

QUADRO 21: ANÁLISE COMPORTAMENTAL

Comportamento	Mostrou-se atento à atividade e interessado em realizá-la
---------------	---

Fonte: Elaboração própria

Figura 42- Escrita do aluno 61GM2EI



Fonte: Arquivo pessoal

Tabela 57: ANÁLISE PSICOGENÉTICA

Esperado	Escrito	Análises psicogenéticas
1. Balão	BALA	Palavra escrita de forma convencional, com correspondência fonema-grafema completa.
2. Fada	AIA	Uso de vogais sem correspondência sistemática com os fonemas da palavra-alvo, indicando ausência de relação estável entre fala e escrita.
3. Bolo	BU	Registro silábico: a consoante B representa a sílaba inicial (bo), e a vogal U representa a sílaba final (lo), possivelmente influenciada pela oralidade.
4. Dado	UA	Uso de vogais sem valor sonoro pertinente à palavra, sem correspondência fonêmica direta.
5. Copo	OU	Registro composto apenas por vogais, sem relação direta com os segmentos sonoros da palavra.
6. Lata	AIA	Escrita não fonetizada, com repetição de vogais e ausência de relação com a estrutura da palavra.
7. Malha	UA	Uso aleatório de vogais, sem correspondência com os fonemas da palavra.
8. Sapo	AU	Registro silábico reduzido, com uso de vogais que não representam diretamente os segmentos consonantais da palavra.

9. Vêa	FA	Substituição do fonema inicial (/v/ →/f/), com manutenção parcial da estrutura sonora inicial.
10. Boné	AEU	Uso de sequência vocálica sem correspondência fonêmica dada com a palavra-alvo.
11. Tatu	AU	Representação parcial por vogais, sem marcação das consoantes, indicando escrita silábica sem valor sonoro pleno.
12. Jacaré	AK (K espelhado)	Uso de grafemas sem correspondência fonológica estável com a palavra-alvo; Presença de grafema <k> espelhado, fenômeno comum em fases iniciais da escrita.

Fonte: Elaboração própria

Tabela 58: ANÁLISE LINGÜÍSTICA

Observação Geral: Predomínio de escritas compostas por vogais, utilizadas de forma não sistemática e sem correspondência estável entre fonemas e grafemas; presença de registros reduzidos e aleatórios, com ausência de contido e da estrutura silábica CV na maioria das palavras. 1, 6 “A A”: uso exclusivo de vogais, sem correspondência fonêmica com a palavra-alvo; 3. “BU” a consoante B pode estar representando a sílaba inicial (bo) e a vogal U representa a sílaba final (lo), possivelmente influenciada pela pronúncia oral (bu). 4, 5, 7, 10. “UA”, “OU”, “U A”, “AEU”: sequências vocálicas sem valor sonoro pertinente, indicando ausência de relação sistemática entre fala e escrita. 9. “FA” (vêa): substituição fonêmica do fonema fricativo sonoro /v/ pelo surdo /f/, associada à percepção auditiva infantil, uma vez que perguntei da criança o que estava escrito e ela respondeu: “fêa”. 8, 11. “AU” (sapo / tatu): escrita silábica reduzida, com representação apenas a parte vocálica das sílabas.
--

Fonte: Elaboração própria

Classificação Psicogenética: Nível silábico, com oscilações entre produções pré-silábicas e silábicas com valor sonoro parcial.

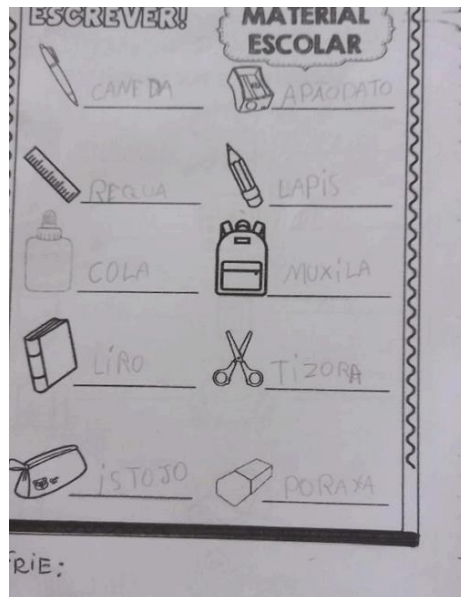
XXX ALUNO 7ALC2EF

QUADRO 22: ANÁLISE COMPORTAMENTAL

Comportamento	Mostrou-se atenta e envolvida durante a realização da atividade.
----------------------	--

Fonte: Elaboração própria

Figura 43 - Escrita do aluno 7ALC2EF



Fonte: Arquivo pessoal

Tabela 59: ANÁLISE PSICOGENÉTICA

Esperado	Escrito	Análises psicogenéticas
1. Caneta	CANEDA	Produção escrita convencional, com correspondência fonema-grafema parcial, nota-se a substituição do grafema <t> por <d>.
2. Apontador	APÃO DATO	Produção escrita convencional, com correspondência fonema-grafema parcial, substituição da nasal ON por ÕA, reorganização silábica da sequência final <tador> → <dato>, Supressão do <r> final, fonema de baixa saliência perceptiva na oralidade, som que costuma não ser pronunciado diretamente na fala.
3. Régua	REGUA	Produção escrita convencional, com correspondência fonema-grafema parcial, com omissão do acento gráfico, sempre uso da estrutura da palavra.
4. Lápis	LAPIS	Produção escrita convencional, com correspondência fonema-grafema parcial, com ausência do acento gráfico.
5. Cola	COLA	Produção escrita convencional, com correspondência fonema-grafema completa.
6. Mochila	MUXILA	Produção escrita convencional, com correspondência fonema-grafema parcial, substituição do dígrafo <ch> por <x>, mantendo correspondência sonora.
7. Livro	LÍRO	Produção escrita convencional, com correspondência fonema-grafema parcial, mas com omissão da consoante medial /v/.
8. Tesoura	TIZORA	Mantenção da estrutura silábica global da palavra (te-sou-ra), ainda que com ajustes fonológicos. Troca da letra “s” por “z”, troca de E por I influenciada pela forma como a palavra é pronunciada na fala.
9. Estqo	ISTO O	Substituição da vogal inicial <e> por <i>, influenciada pela forma como a palavra é pronunciada na fala, mas mantendo a estrutura silábica da palavra.
10. Borracha	PORAXA	Troca entre /b/ e /p/, consoantes bilabiais de articulação próxima,

		substituição do dígrafo <rr> por <r> simples e do dígrafo <ch> por <x>.
--	--	---

Fonte: Elaboração própria

Tabela 60: ANÁLISE LINGÜÍSTICA

1. substituição entre consoantes sonoras (/t/ →/d/); 2. Uso do til (~) como tentativa de marcar nasalidade, ainda que de forma não convencional, omissão da consoante /n/ e reorganização dos segmentos da sílaba /pon/. 6 Troca do dígrafo <ch> pelo grafema <x>, motivada pela proximidade sonora entre /ʃ/ em <i>mochila</i>, evidenciando influência direta da oralidade na escrita; 7. Omissão do fonema /v/; 8 Substituição do grafema <s> por <z>, refletindo a sonorização do /s/ em contexto intervocálico. Manutenção da estrutura silábica global da palavra (<i>te-sou-ra</i>), ainda que com ajustes fonológicos, escrita orientada pela pronúncia, e não por regras ortográficas convencionais;
--

Fonte: Elaboração própria

Classificação Psicogenética Afabetico

XXXI. ALUNO 7ELV2EF

QUADRO 23: ANÁLISE COMPORTAMENTAL

Comportamento	Mostrou-se atento e organizado durante a realização da atividade. Observou as figuras com cuidado e nomeou todas, realizando a escrita com segurança, sem demonstrar hesitação ou recusas.
----------------------	--

Fonte: Elaboração própria

Figura 44- Escrita do aluno 7ELV2EF



Fonte: Arquivo pessoal

Tabela 61: ANÁLISE PSICOGENÉTICA

Esperado	Escrito	Análises psicogenéticas
1. Balão ou Pirulito	PIRULITO	Escrita convencional, com todas as letras correspondentes aos sons da palavra.
2. Fada	FADA	Escrita convencional, com todas as letras correspondentes aos sons da palavra.
3. Bolo	BOLO	Escrita convencional, com todas as letras correspondentes aos sons da palavra.
4. Dado	DADO	Escrita convencional, com todas as letras correspondentes aos sons da palavra.
5. Copo	COPO	Escrita convencional, com todas as letras correspondentes aos sons da palavra.
6. Lata	LATA	Escrita convencional, com todas as letras correspondentes aos sons da palavra.
7. Mala	MALA	Escrita convencional, com todas as letras correspondentes aos sons da palavra.
8. Sapo	SAPO	Escrita convencional, com todas as letras correspondentes aos sons da palavra.

9. Vela	VELA	Escrita convencional, com todas as letras correspondentes aos sons da palavra
10. Boné ou Chapéu	CHAPÉU	Escrita convencional, com todas as letras correspondentes aos sons da palavra
11. Tatu	TATU	Escrita convencional, com todas as letras correspondentes aos sons da palavra
12. Jacaré ou crocodilo	CROCODILO	Escrita convencional, com todas as letras correspondentes aos sons da palavra

Fonte: Elaboração própria

Tabela 62: ANÁLISE LINGÜÍSTICA

Observação Geral: Escrita ortograficamente estabilizada sem trocas fonéticas, omissões ou acréscimos.

Fonte: Elaboração própria

Classificação Psicogenética: alfabética

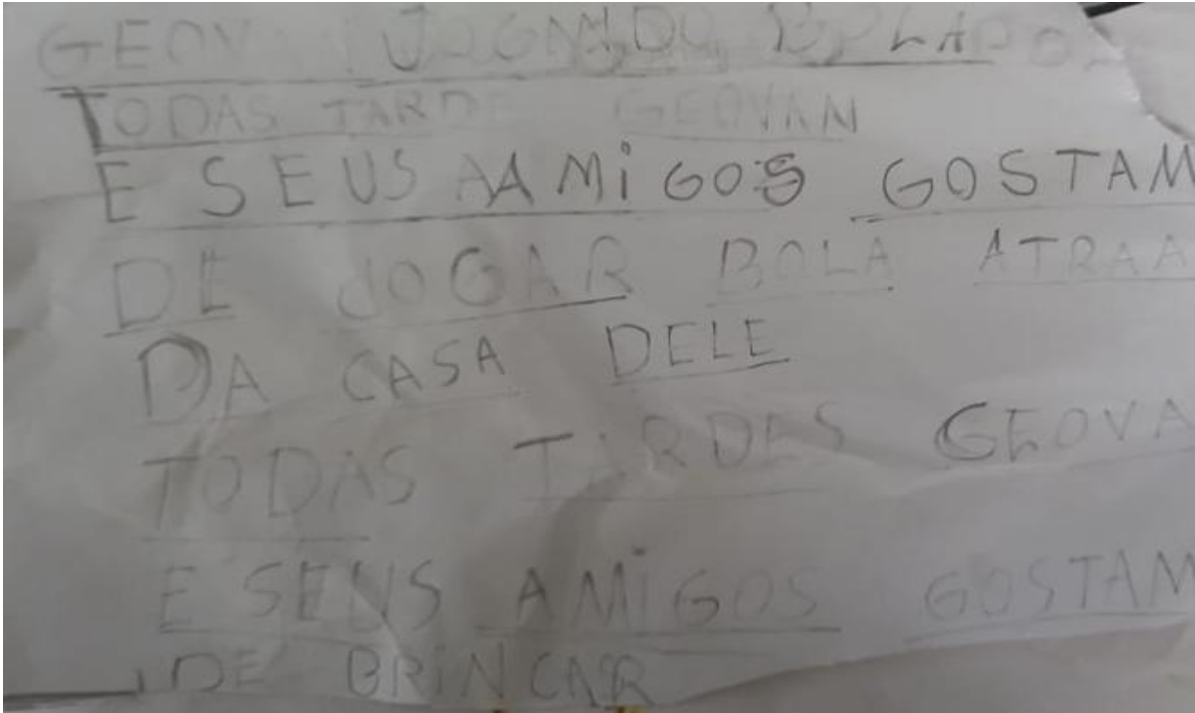
XXXII. ALUNO 7GBS2EF

QUADRO 24: ANÁLISE COMPORTAMENTAL

Comportamento	Aluno bem comportado demonstrando interesse pela atividade.
----------------------	---

Fonte: Elaboração própria

Figura 45- Escrita do aluno 7GBS2EF



Fonte: Arquivo pessoal

Tabela 63: ANÁLISE PSI COGENÉTICA

O aluno produz um texto escrito espontâneo, organizado e em linhas, com separação clara entre palavras e uso de frases completas. Apresenta conteúdo coerente, o que indica planejamento textual e intencionalidade comunicativa. Há domínio da escrita enquanto sistema de representação da linguagem, ainda que com oscilações ortográficas e fonológicas. A escrita do aluno (a) representa todas as sílabas das palavras, utiliza letras com valor sonoro pertinente, diferencia palavras quanto à extensão gráfica e produz frases estruturadas, indicando a escrita de palavras isoladas.

Fonte: Elaboração própria

Tabela 64: ANÁLISE LINGÜÍSTICA

• Observação Geral: As oscilações observadas concentram-se principalmente em omissões de vogais finais “TARD” → (tarde) e ausência de acentuação gráfica “ATRAAS” → (atrás). Esses aspectos revelam uma escrita ainda apoiada na oralidade, mas plenamente alfabética. O aluno já compreende o funcionamento do sistema de escrita e encontra-se em fase de ajuste às convenções ortográficas do português, o que está em consonância com a Psicogênese da Língua Escrita.

Fonte: Elaboração própria

Classificação Psicogenética: Alfabético

8.4 SÍNTESE DAS PRODUÇÕES

A partir das análises realizadas sobre os momentos 01, 02 e 03, é possível estabelecer o nível psicogenético em que cada aluno se encontrava quando da aplicação das atividades. Com base nessa síntese, é possível observar que houve progressão nas hipóteses de escrita de apenas 1 aluno, 1 aluno regrediu em suas hipóteses e voltou ao nível alfabético, e em todos os outros 9 casos houve estabilidade, mantendo-se no nível alfabético e 1 apresentou uma regressão nas hipóteses, iniciando no nível alfabético e voltando para o nível silábico-alfabético e nesse se mantendo.

Tabela 65: Tabela síntese das evoluções dos alunos

Código aluno	Nível Momento 01 (21/05/2025)	Nível Momento 02 (27/08/2025)	Nível Momento 03 (20/10/2025)
5ES M1EI	Pré-silábico	Pré-silábico	Silábico
5KS M2EI	Silábico	Silábico-alfabético	Silábico
6LDM2EI	Alfabético	Silábico-alfabético	Silábico-alfabético
6IGM2EI	Pré-silábico	Pré-silábico	Silábico
7ALC2EF	Alfabético	Alfabético	Alfabético
7ELV2EF	Alfabético	Alfabético	Alfabético
7GBS2EF	Alfabético	Alfabético	Alfabético
7RLM2EF	Alfabético	Alfabético	X
9JMC4EF	Alfabético	Alfabético	X

9RS4EF	Alfabético	Alfabético	X
8YS3EF	Alfabético	Alfabético	X
8KS5EF	Alfabético	Alfabético	X

Fonte: Elaboração própria

A análise longitudinal das produções escritas, realizada ao longo dos três momentos da pesquisa, permitiu acompanhar os percursos de construção do sistema de escrita alfabética de crianças Kanbeba matriculadas na Escola Municipal Indígena Kanata T-Ykua. Os dados evidenciam que o desenvolvimento da escrita não ocorre de forma linear, pelo menos e em alguns casos, confirmando os pressupostos da Psicogênese da Língua Escrita, conforme formulados por Ferreiro e Teberosky (1999), segundo os quais a criança elabora, testa e reformula hipóteses sobre o funcionamento do sistema alfabético.

Observou-se que alguns alunos apresentaram avanços claros entre os níveis psicogenéticos ao longo dos momentos analisados, como no caso do aluno 5ESME1, que evoluiu do nível pré-silábico para o nível silábico no Momento 03, indicando maior compreensão da relação entre fala e escrita. Outros alunos demonstraram oscilações entre níveis, como o aluno 6LDM2E1, que transitou do nível alfabético para o silábico-alfabético, o que reforça a compreensão de que a aprendizagem da escrita envolve reorganizações cognitivas e não segue uma progressão rígida ou cumulativa.

Também se constatou a permanência no nível alfabético em diferentes momentos da pesquisa, como nos casos dos alunos 7ALC2EF, 7ELV2EF e 7GBS2EF, cujas produções se mantiveram estáveis, como domínio do princípio alfabético e escrita convencional. Ainda assim, mesmo nesses níveis mais avançados, persistiram erros recorrentes de natureza fonológica e ortográfica, como substituições fonêmicas (notadamente a alternância entre surdas e sonoras), regularizações baseadas na oralidade e oscilações na representação gráfica, evidenciando que a consolidação ortográfica é um processo gradual.

Dessa forma, os resultados confirmam que as produções analisadas correspondem às etapas descritas pela Psicogênese da Língua Escrita e que os chamados “erros” não devem ser compreendidos como falhas aleatórias, mas como manifestações das hipóteses construídas pelas crianças ao longo do processo de alfabetização. A pesquisa evidencia, assim, que a escrita infantil reflete um processo ativo de construção de conhecimento, em consonância com a teoria adotada.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo investigar os níveis de aquisição da escrita de crianças indígenas Ka mbéba, analisando, de forma longitudinal, suas produções escritas à luz da Psicogênese da Língua Escrita. Nesse sentido, buscou-se compreender as hipóteses elaboradas pelas crianças ao longo do processo de alfabetização, bem como identificar regularidades e especificidades presentes em suas produções.

Para chegar aos resultados, desenvolveu-se uma pesquisa de caráter descritivo e longitudinal, organizada em três momentos de coleta de dados, realizados ao longo de cinco idas a campo na comunidade Três Unidos. As produções analisadas incluíram atividades de autoditado e práticas desenvolvidas em contexto real de sala de aula, o que possibilitou acompanhar, ao longo do tempo, os percursos de construção da escrita pelos participantes.

Os resultados da pesquisa contribuem para a compreensão do processo de alfabetização de crianças indígenas Ka mbéba ao analisar, de forma longitudinal, suas produções escritas à luz da Psicogênese da Língua Escrita. Ao priorizar a identificação dos erros recorrentes no nível alfabético, o estudo evidencia que, mesmo após a apropriação do princípio alfabético, a escrita infantil ainda apresenta marcas do processo de construção do sistema, especialmente por meio de oscilações fonológicas, inadequações ortográficas e influências da oralidade.

As análises realizadas nos diferentes momentos, incluindo produções de autoditado e atividades desenvolvidas em sala de aula sem a presença da pesquisadora, permitiram observar hipóteses de escrita formuladas em contextos pedagógicos reais, reforçando a importância de considerar práticas cotidianas de ensino na investigação do processo de alfabetização.

Ressalta-se, entretanto, que esta pesquisa não teve como objetivo estabelecer relações causais diretas entre o contexto indígena e os níveis de escrita alcançados pelos alunos, mas sim descrever e analisar as produções escritas à luz de um referencial teórico consolidado. Assim, qualquer aproximação como o contexto escolar indígena é feita de forma cautelosa, respeitando os limites dos dados coletados.

Entre as limitações do estudo, destaca-se o número restrito de participantes e alguns momentos da pesquisa e a ausência de determinados alunos e determinadas etapas, o que impediu um acompanhamento contínuo de todos os sujeitos. Ainda assim, os resultados obtidos oferecem contribuições relevantes para o campo dos estudos sobre alfabetização, ao evidenciar que os processos descritos pela Psicogênese da Língua Escrita também se manifestam em contextos escolares indígenas.

Entre os achados da pesquisa, observou-se a ocorrência de substituição de consoantes surdas por sonoras ou vice-versa, o que aponta para a necessidade de mais pesquisas, inclusive sobre o dialeto utilizado na comunidade. Por outro lado, algumas produções calçadas na fala também foram observadas como a substituição de <e> por <i> e de <o> por <u> em ambientes átonos. Nesse mesmo sentido, registrou-se várias substituições devidas às incoerências do sistema de escrita como a substituição de <x> por <ch> e vice-versa. Esses dois últimos desvios são mais comuns e, até certo ponto, esperados mesmo em escritores adultos e alfabetizados.

Por fim, espera-se que esta pesquisa possa subsidiar futuras investigações que ampliem o tempo de acompanhamento dos alunos, aprofunde a análise das práticas pedagógicas adotadas e explorem de forma mais sistemática, as especificidades da alfabetização em contextos indígenas, sempre respeitando as particularidades culturais e linguísticas desses povos.

Declaração de uso de inteligência artificial

Foi utilizada a ferramenta Chat GPT (OpenAI versão livre) exclusivamente para auxiliar na tradução do resumo para o idioma inglês (*Abstract*). O conteúdo científico, a análise dos dados, a interpretação dos resultados e a redação do manuscrito são de responsabilidade da autora.

APÊNDICE 01


ESCOLA INDÍGENA MUNICIPAL KANATA T-YKUA
COMUNIDADE INDÍGENA TRÊS UNIDOS – RIO CUIEIRAS

TERMO DE AUTORIZAÇÃO E EXISTÊNCIA DE INFRAESTRUTURA

Eu, Raimundo Cruz da Silva, Gestor da escola Indígena Municipal Kanata T-Ykua autorizo a realização do projeto intitulado "A escrita das crianças kambeba de acordo com preceitos piagetiano" pela pesquisadora JOANA D'ARC SOARES FEITOSA, que envolverá avaliação do nível de escrita dos estudantes com materiais que são produzidos pelo próprio professor da turma, as atividades usuais de sala de aula, avaliações regulares da escola, como também autoditados, mas estes serão feitos/confeccionados pela pesquisadora e será iniciado após a aprovação pelo Sistema CEP-CONEP.

A/O Escola Indígena Municipal Kanata T-Ykua está ciente de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa, dispondo de infraestrutura necessária para desenvolvê-la em conformidade às diretrizes e normas éticas. Ademais, ratifico que não haverá quaisquer implicações negativas aos alunos da escola que não desejarem ou desistirem de participar do projeto.

Declaro, outrossim, na condição de representante desta organização, conhecer e cumprir as orientações e determinações fixadas nas Resoluções nº 466, de 12 de dezembro de 2012, e 510, de 07 de abril de 2016 e Norma Operacional nº 001/2013, pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS).

Manaus – Am, 09 de janeiro de 2025.

Raimundo Cruz da Silva
Diretor da E. I. M. Kanata T-Ykua
Mat. 097436-6B
RAIMUNDO CRUZ DA SILVA
GESTOR

ESCOLA INDÍGENA MUNICIPAL KANATA T-YKUA

Nome completo e assinatura do responsável pela organização

APÊNDICE 02



Poder Executivo
Ministério da Educação
Universidade Federal do Amazonas



Manaus, 05 de maio de 2025.

CARTA DE ACEITE - COMUNIDADE INDÍGENA – TUXAUA

Eu, Waldemir da Silva, Tuxaua da Comunidade Indígena Três Unidos, município de Manaus, RANI n.º _____, declaro que, Joana D'arc Soares Feitosa, aluna de mestrado do Programa de Pós Graduação em Letras – PPGL, da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, Campus Manaus, CPF n.º 61608912272, apresentou-me o projeto de pesquisa de mestrado “A escrita das crianças Kambeba de acordo com a psicogênese da língua escrita”, cujas atividades serão desenvolvidas em minha comunidade e que sinto perfeitamente esclarecido sobre o conteúdo do mesmo e de seus eventuais riscos e benefícios.

Desse modo, AUTORIZO a realização nesta comunidade do referido projeto de pesquisa, colocando-nos à disposição para cooperar com a execução das atividades e permitindo o uso de informações e imagens, exceto aquelas determinadas como sigilosas por aspectos legais e éticos para divulgação do projeto, desde que utilizadas para fins estritamente acadêmicos, culturais e esportivos, sem finalidade de obtenção de lucro.

Três Unidos
05/05/2025
LOCAL E DATA

Waldemir da Silva
ASSINATURA DO TUXAUA

APÊNDICE 03

TERMO DE CONSENTIMENTO PARA FAZER PESQUISA NA ESCOLA ÍNDIGENA KANATA T-YKUA, COMUNIDADE TRÊS UNIDOS

X (A) seu(sua) filho(a) está sendo convidado(a) para participar do projeto de pesquisa **A escrita das crianças Kanbeba de acordo com os preceitos piagetiano**, cujo pesquisador responsável é Joana D'arc Soares Feitosa. Os objetivos do projeto são: observar a produção escrita de alunos indígenas da etnia Kanbeba, confeccionar materiais para aplicar aos alunos indígenas, separar os materiais coletados de acordo com faixas etárias e classificar e analisar os materiais adquiridos durante o trabalho de campo (desenhos, garatujas e escritos) de acordo com padrões piagetianos.

X (A) seu(sua) filho(a) está sendo convidado por que é um estudante da Escola Municipal Indígena Kanata T-Ykua e pelo motivo de estar na idade ideal para participar do estudo que envolve a classificação do material escrito por ele, de acordo com a escala da Psicogênese da Língua escrita, que é um livro das autoras Emília Ferreira e Ana Teberoski, que foi inspirado nos estudos de Piaget, no qual demonstra como se passa a evolução da escrita em crianças não indígenas, mas no nosso caso, faremos essa classificação com as crianças indígenas da referida escola, já que temos pouco estudo nessa área.

X (A) Sr(a). tem de plena liberdade de recusar a participação do seu(sua) filho(a) ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma para o tratamento que ele(a) recebe neste serviço na Escola Municipal Indígena Kanata T-Ykua.

Caso aceite, a participação do seu(sua) filho(a) consiste em ser observado pela pesquisadora durante algumas aulas, acompanhado sempre da professora regente, para verificar o comportamento e desenvolvimento das aulas para melhor compreensão do contexto escolar indígena e com isso, poder prosseguir com a pesquisa com mais propriedade. Seu filho(a) irá responder (escrever, desenhar, rabiscar) uma atividade que será aplicada e em data e horário acertado com os gestores e professores da escola. Após essa fase, irei separar o material por idade/série e classificar de acordo

como os padrões da escala propostas pelas autoras Emília Ferreira e Ana Teberoski, Essa escala mostra como se organiza o pensamento das crianças durante o aquisição da leitura e escrita e com isso mostraremos qual o nível de habilidade de escrita a criança se encontra. Após essa análise, apresentaremos um diagnóstico, onde iremos mostrar como está o desenvolvimento da escrita das crianças da escola Kanata T-Ykua. Através desse estudo, os educadores podem utilizar as ferramentas pedagógicas específicas para cada uma dessas fases, fazendo-os progredir de forma eficiente e personalizada. (ARAÚJO ALAN, 2022)

Solicitamos também a permissão, se preciso for, do registro da imagem de forma coletiva, ou seja, juntamente com os outros alunos da sala, se identificarem no meio individualmente, para ser mostrado no trabalho final desta pesquisa, onde não serão estigmatizados e nem será utilizado informações em prejuízo da pessoa e nem da comunidade que estão inseridos.

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos participantes. Nesta pesquisa os riscos para o seu filho(a) são: risco de timidez durante as observações e/ou durante a aplicação da atividade e risco de quebra de sigilo dos dados coletados. No entanto, todas as medidas serão tomadas com a intenção de reduzir os riscos citados, como: conversar com os participantes para tranquilizá-los, afirmando que as respostas não valem nota, tampouco tem respostas certas ou erradas, sempre com a tentativa de deixá-los relaxados. Em relação ao segundo risco, comprometo-me não capturar imagens individuais para ser usado na pesquisa e as imagens coletivas serão usadas apenas no trabalho final, como intuito de mostrar a veracidade dos dados coletados, pois serão capturadas imagens na hora em que os alunos estiverem respondendo o "questionário" e possivelmente durante as observações.

Também são esperados os seguintes benefícios com esta pesquisa: Após a classificação e análise dos materiais coletados que resultará em um diagnóstico sobre como é o desenvolvimento da escrita dos alunos do ensino infantil da Escola Kanata T-Ykua, os educadores da escola poderão utilizar as ferramentas pedagógicas específicas para cada uma dessas fases, fazendo-os progredir de forma eficiente e personalizada.

O tempo de duração da coleta do material é de aproximadamente 1h 30min, e das

observações aproximadamente 3h. Os materiais coletados serão digitalizados e armazenados em arquivos digitais, mas somente terão acesso a pesquisadora e seu orientador Sanderson Castro Soares de Oliveira. Ao final da pesquisa, todo material será mantido e armazenado, sob guarda e responsabilidade da pesquisadora responsável, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução CNS no 466/2012.

Se julgar necessário, o(a) Sr(a) dispõe de tempo para que possa refletir sobre a participação do seu filho(a), consultando, se necessário, seus familiares ou outras pessoas que possa ajudá-los na tomada de decisão livre e esclarecida.

Garantimos ao seu(sua) filho(a), e seu acompanhante quando necessário, o ressarcimento das despesas devido sua participação na pesquisa, ainda que não previstas inicialmente e provavelmente não as terão, pois, a pesquisa será na própria escola do aluno durante as aulas regulares. Porém, caso aconteça, será ressarcido através de transferência bancária após a análise da situação.

Também estão assegurados ao(à) Sr(a) o direito a pedir indenizações e cobertura material para reparação a dano, causado pela pesquisa ao participante da pesquisa, seu filho(a).

Asseguramos ao seu(sua) filho(a) o direito de assistência integral gratuita devido a danos diretos/indiretos e imediatos/tardios decorrentes da participação no estudo, pelo tempo que for necessário.

Garantimos ao(à) Sr(a) a manutenção do sigilo e da privacidade da participação do seu filho(a) e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e posteriormente na divulgação científica.

O(A) Sr(a). pode entrar em contato com a pesquisadora responsável Joana D'arc Soares Feitosa a qualquer tempo para informação adicional no endereço Universidade Federal do Amazonas, Av. Octávio Hamilton Botelho Mourão - Coroado, Manaus – AM, Setor Norte, Bloco Mário Ipiranga, sala 24. Telefone: 92 981490751, E-mail: joanasfeitosa@gmail.com

O(A) Sr(a). também pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Amazonas (CEP/UFAM) e com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), quando pertinente. O CEP/UFAM fica na Escola de Enfermagem de Manaus (EEUFAM) - Sala 07, Rua Teresina, 495 – Adrianópolis –

Manaus – AM| Fone: (92) 3305-1181 Ramal 2004, E-mail: cep@ufam.edu.br. O CEP/UFAM é um colegiado multidisciplinar, independente, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa e sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Este documento (TCLE) será elaborado em duas VIAS, que serão rubricadas em todas as suas páginas, exceto a cópia assinada, e assinadas ao seu término pelo(a) Sr(a)., e pelo pesquisador responsável, ficando uma via com cada um.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Declaro que concordo que meu(minha) filho(a) _____ (nome completo do menor de 18 anos) participe desta pesquisa.

_____/_____/_____

Assinatura do Responsável Legal



IMPRESSÃO DACTILOSCÓPICA

Assinatura do Pesquisador Responsável

APÊNDICE 04

NOME: _____

IDADE: _____

EU JÁ SEI		MATERIAL ESCOLAR	
	_____		_____
	_____		_____
	_____		_____
	_____		_____
	_____		_____

NOME: _____

DATA: __/__/__

ESCREVA O NOME DE CADA FIGURA:

























NOME: _____

IDADE: _____

**EU JÁ SEI
ESCREVER!**

NOME: _____

ANIMAIS



REFERÊNCIAS

- ABAURRE, Maria Luíza M; ABAURRE, Maria Bernadete M; PONTARA, Marcela** *Gramática: texto, análise e construção de sentido*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2015/2016.
- BARROS, Izabel.** Os níveis de escrita no processo de alfabetização. *Só Educador*, 15 jun. 2022. Disponível em <https://soeducador.com.br/blog/2022/06/15/os-niveis-de-escrita-na-alfabetizacao/>. Acesso em 10 jul. 2025.
- BONIN, Iara Tatiana, KAMBEBA, Raimundo Cruz. Awa Kambeba: A palavra da aldeia Nossa Senhora da Saúde. Unicef, 1999.
- CABRAL, Ana Suelly de Arruda Câmara.** *Contact-induced language change in the Western Amazon: the non-genetic origin of the Kokama language*. 1995. Tese (Doutorado em Filosofia) – University of Pittsburgh, Pittsburgh, 1995.
- CAGLIARI, Luiz Carlos.** *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 1999.
- CÂMARA JR, Joaquim Mattoso.** *Estrutura da língua portuguesa*. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1970.
- CÂMARA JR, Joaquim Mattoso.** *Estrutura da língua portuguesa*. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.
- CÂMARA JR, Joaquim Mattoso.** *Estrutura da língua portuguesa*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1977.
- CÂMARA JR, Joaquim Mattoso.** *Morfologia estrutural da língua portuguesa*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1972.
- CÂMARA JR, Joaquim Mattoso.** *Linguística geral*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1975.
- FERRERQ, Emília; TEBEROSKY, Ana.** *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1979.

FERRER, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GOOGLE Google Maps. Comunidade Três Unidos, Amazonas. Disponível em <https://www.google.com/maps/place/Comunidade+Tr%C3%AAs+Unidos>. Acesso em 18 jul. 2025.

GOOGLE Google Maps. Trajeto entre Fonte Boa (AM), São Paulo de Olivença (AM), Alvarães (AM) e Manaus (AM). 2026. Disponível em <link> https://www.google.com.br/maps/@4.48215,-72.1259573,6z/data=!3m1!4b1!4m2!11m1!3e4?entry=ttu&g_ep=EgoyMDI2MDQwMS4wLjKXMDSoASAFQAw%3D%3D. Acesso em 3 abr. 2026.

GRENAND, Françoise; FERREIRA, Epaminondas Henrique. *Pequeno dicionário da Língua Geral*. Manaus: SEDUC, Núcleo de Recursos Tecnológicos, 1989.

KURIHARA, Leonardo Pereira et al. Mapeando os Comuns: uma estratégia de empoderamento das comunidades do Rio Cuieiras, margem esquerda do Baixo Rio Negro, Amazônia Central. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM MEIO AMBIENTE E SOCIEDADE – ANPPAS, 5, 2010, Florianópolis. *Anais eletrônicos...* Florianópolis: ANPPAS, 2010. Disponível em <http://goo.gl/W2IWy>. Acesso em 8 ago. 2024.

LEITE, Serafim *História da Companhia de Jesus no Brasil: Norte – I: fundações e entradas (séculos XVI–XVII)*. Tomo III. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1943.

LUQUET, Georges-Henri. *Le dessin en artin*. Paris: Acan, 1927.

MARCOY, Paul. *Vagem pelo rio Amazonas/ tradução, introdução e notas de Antônio Porro*. 2 Ed. em português. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2006.

MEGGERS, Betty J. 1977. *Amazônia: a ilusão de um paraíso*. Trad. Maria Yedda Linhares. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1987.

MICHAEL, L. On the Pre-Columbian Origin of Proto-Omagua-Kokama. *Journal of Language Contact* 7(2): 309-344. 2014.

MOREIRA, Marco Antonio Teorias de Aprendizagens. São Paulo: EPU, 1999.

MAQUEL, Benedito Kambeva. In: INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. *Encontros dos povos indígenas no Brasil*. SL.: ISA, 2007. Disponível em <http://goo.gl/sWDQb9>. Acesso em 13 ago. 2024.

MORAIS, Artur Gomes de *Consciência fonológica e aprendizagem da leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1995.

MORAIS, Artur Gomes de *Ortografia na alfabetização: reflexão, prática e consciência fonológica*. São Paulo: Ática, 2005.

NEVES, Maria Helena de Moura *Gramática de usos do português*. São Paulo: UNESP, 2000.

PIAGET, Jean *La formation du symbole chez l'enfant: initiation, jeu et rêve, image et représentation*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1945.

PORRQ, Antonio *As crônicas do Rio Amazonas: tradução, introdução e notas etno-históricas sobre as antigas populações indígenas da Amazônia*. Petrópolis: Vozes, 1995.

PORRQ, Antonio *As crônicas do Rio Amazonas: tradução, introdução e notas etno-históricas sobre as antigas populações indígenas da Amazônia*. Petrópolis: Vozes, 1992.

RODRIGUES, A.D. Relações internas na família linguística Tupi-Guarani. *Revista de Antropologia* 27/28: 33-53. 1984-1985.

RUZ, Raimundo da Silva *Educação intercultural e bilíngue do povo Kambeva: apontamentos sobre a cultura linguística, específica e diferenciada*. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2024.

SANTOS, Yonara Cristina de Souza dos. *Fonética e fonologia predomínio da língua Omágua/Kanbeba.* 2015. 77 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015.

SILVA, Raimundo Cruz da. *Educação intercultural e bilíngue do povo Kambeba: apontamentos sobre a cultura linguística, específica e diferenciada.* 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2024.

WEISZ, Telma. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem: didática construtivista.* São Paulo: Ática, 2010.