



GABRIEL EUGENIO SOUZA DE MELO

**INVESTIGAÇÃO SOBRE A AQUISIÇÃO DA ESCRITA DE SÍLABA
CCV NO PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS
E IDOSOS DO ESTADO DO PIAUÍ (PROAJA-PI)**

**LAVRAS – MG
2023**

GABRIEL EUGENIO SOUZA DE MELO

**INVESTIGAÇÃO SOBRE A AQUISIÇÃO DA ESCRITA DE SÍLABA CCV NO
PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS
(PROAJA-PIAUI)**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Universidade Federal de Lavras, como parte das
exigências do curso de graduação em Letras –
Língua Portuguesa e suas Literaturas e Língua
Inglês e suas Literaturas, para obtenção do título de
licenciado.

Prof.^a Dr.^a Raquel Márcia Fontes Martins
Orientadora
Prof.^a Dr.^a Gladys Agmar Sá Rocha
Coorientadora

**LAVRAS – MG
2023**

GABRIEL EUGENIO SOUZA DE MELO

**INVESTIGAÇÃO SOBRE A AQUISIÇÃO DA ESCRITA DE SÍLABA CCV NO
PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS
(PROAJA-PIAUI)**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Universidade Federal de Lavras, como parte das
exigências do curso de graduação em Letras –
Língua Portuguesa e suas Literaturas e Língua
Inglês e suas Literaturas, para obtenção do título de
licenciado.

APROVADO EM 28 DE NOVEMBRO DE 2023.

Dr. Tufi Neder Neto – UFLA

Dra. Helena Maria Ferreira – UFLA

Dra. Larissa Giacometti Paris – UFLA

Prof.^a Dr.^a Raquel Márcia Fontes Martins
Orientadora

Prof.^a Dr.^a Gladys Agmar Sá Rocha
Coorientadora

**LAVRAS – MG
2023**

*À minha avó Luzia Leonor de Gouvêa (em memória),
quem mais amei e quem mais me amou.*

Dedico

AGRADECIMENTOS

Meu maior agradecimento a Deus, Grande Arquiteto do Universo, por existir.

Agradeço imensamente a confiança depositada em mim pelos meus pais, Francisco Xavier de Melo e Adriana Maria de Souza Melo, que sempre me apoiaram em todas as escolhas que fiz. Graças ao suporte deles, chego ao fim de meu curso de graduação.

Obrigado pelo cuidado que sempre tiveram comigo! Obrigado pela preocupação e pelas ligações, às vezes molhadas de lágrimas, mas também, frequentemente carregadas de ânimo e esperança!

Não poderia deixar de agradecer a minha avó Luzia Leonor de Gouvêa (em memória), luz em minha vida, por todo o amor que teve para comigo ao longo de nossa convivência. Seu exemplo de força me guia. Nossas lembranças me embalam para que eu continue, persista.

Sou extremamente grato à minha orientadora, professora Raquel Márcia Fontes Martins, pelos ensinamentos, pelo incentivo, por tudo que fez por mim ao longo da orientação. Raquel, além de excelente docente e pesquisadora, é uma pessoa maravilhosa, doce e leve, um exemplo a ser seguido.

Sou grato, da mesma maneira, à professora Gladys Agmar Sá Rocha, que me acolheu como seu orientando. Em nossas reuniões, aprendi a fazer pesquisa com seriedade e responsabilidade. Com ela, também aprendi a parar, pensar, respirar, e seguir, recalculando rotas e traçando novos objetivos.

Sou também muito grato aos meus amigos, principalmente àqueles que mais dividiram momentos comigo ao longo do árduo percurso da graduação. Graças à parceria deles, consegui chegar até aqui. Tenho a absoluta certeza de que, sem a presença do Eric, da Luísa, da Maressa, do João Paulo, da Aline, da Karol e de tantos outros, não teria sido possível.

Agradeço a todos de minha família que contribuíram, cada um à sua maneira, com minha caminhada no curso de Letras.

Agradeço aos professores do DEL/UFLA – Departamento de Estudos da Linguagem, por tudo que aprendi com eles nas disciplinas, palestras, oficinas, estágios etc.

ministrados. Nossos mestres foram essenciais na minha construção enquanto professor e linguista (ainda que iniciante).

Sinto-me agradecido pelo aceite dos professores Tufi Neder, Helena Ferreira e Larissa Paris em participarem da banca que avaliará este trabalho. Estou convicto de que farão valiosas observações acerca de nossa investigação.

Por fim, gostaria de manifestar minha gratidão para com a UFLA – Universidade Federal de Lavras, com a CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e com a FGV – Fundação Getúlio Vargas, pelas bolsas de financiamento científico que obtive desde o início de minha pesquisa.

*“[...] Porque se chamavam homens
Também se chamavam sonhos
E sonhos não envelhecem [...]”*

(Lô Borges)

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo principal analisar a aquisição da escrita da sílaba CCV (consoante, consoante e vogal) no Programa de Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos do Estado do Piauí (PROAJA-PI). Inicialmente, traz-se à discussão a alfabetização e suas dimensões contextuais, logo depois, no referencial teórico, tendo por fundamentação principal as obras de Soares (2021), Lemle (1999), Oliveira (2010) e Moraes (2008), discutem-se alguns conceitos e convenções relacionados ao sistema de escrita da língua portuguesa e ao seu processo de ensino-aprendizagem. Na seção de metodologia, expõem-se algumas informações acerca dos dados utilizados na análise e do seu modo de processamento. Na análise, faz-se a separação das ocorrências segundo os níveis de escrita propostos por Ferreiro e Teberosky (1985), e depois examinam-se os casos classificados como silábico-alfabéticos e alfabéticos que apresentam desvios na escrita da sílaba CCV. Por fim, nas considerações finais, expõem-se algumas conclusões obtidas com o desenvolvimento da investigação, dentre elas, a constatação da dificuldade de escrita do R intrassilábico em palavras como “prato” e “livro”.

Palavras-chave: Alfabetização; Alfabetização na EJA; Aquisição da Escrita; Palavra; Sílaba.

ABSTRACT

This work aims to analyze the acquisition of writing the CCV (consonant, consonant and vowel) syllable in the Adult and Elderly Literacy Program of the State of Piauí (PROAJA-PI). Initially, it brings up the discussion of literacy and its contextual dimensions. Subsequently, in the theoretical framework, based mainly on the works of Soares (2021), Lemle (1999), Oliveira (2010), and Morais (2008), it discusses some concepts and conventions related to the writing system of the Portuguese language and its teaching and learning process. In the methodology section, it provides information about the data used in the analysis and its processing method. In the analysis, occurrences are separated according to the levels of writing proposed by Ferreiro and Teberosky (1985), and then, cases classified as syllabic-alphabetic and alphabetic with deviations in the writing of the CCV syllable are examined. Finally, in the concluding remarks, some conclusions obtained from the research are presented, including the observation of difficulties in writing the intrasyllabic 'R' in words like "prato" (plate) and "livro" (book).

Keywords: Literacy; Youth and Adults Literacy; Writing Acquisition; Word; Syllable.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	13
2.1 Alfabetização e Letramento.....	13
2.2 O Analfabetismo.....	13
2.3 Convenções do Sistema de Escrita.....	14
2.4 Relações Grafofônicas.....	15
2.5 Sílabas CCV.....	16
2.6 Fases de Desenvolvimento de Aprendizagem da Escrita.....	18
2.6.1 Luria e o Desenvolvimento da Escrita na Criança.....	18
2.6.2 Perspectiva Psicogenética: Ferreiro e Teberosky.....	19
3 METODOLOGIA.....	21
4 ANÁLISE DOS DADOS.....	22
4.1 Apresentação dos Dados.....	22
4.2 Questão de Escrita da Palavra “Livro”	23
4.3 Questão de Escrita da Palavra “Prato”	24
4.4 Análise.....	25
4.4.1 Ocorrências Pré-silábicas.....	25
4.4.2 Ocorrências Silábicas.....	26
4.4.3 Ocorrências Silábico-Alfabéticas e Alfabéticas.....	26
4.4.3.1 Natureza dos Erros.....	30
4.4.4 Ocorrências Ortográficas.....	32
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	34
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	35

1. INTRODUÇÃO

A EJA (educação de jovens e adultos) é uma modalidade de ensino que visa proporcionar oportunidade de conclusão dos estudos àqueles que não puderam frequentar a escola na idade regular. Essa oferta de ensino se regulamenta por normativas como a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), promulgada em 1996, que determina como responsabilidade estatal “o acesso e a permanência do trabalhador na escola”.

A alfabetização se refere a uma etapa escolar específica na qual o estudante passa pelo “processo de aprendizagem do sistema alfabético e de suas convenções, ou seja, a aprendizagem de um sistema notacional que representa, por grafemas, os fonemas da fala.” (Soares, 2014)

Sendo assim, a alfabetização no contexto da EJA desempenha um papel fundamental à continuidade dos estudos, visto que a escola exige dos estudantes o domínio desse “sistema notacional” que é a escrita. Além de requisito à progressão escolar, saber ler e escrever possibilita um exercício mais efetivo da cidadania, inserindo o alfabetizado nas diversas práticas sociais que requerem essas habilidades linguísticas.

O analfabetismo em sujeitos com mais de quinze anos, público atendido pela EJA, representa um abandono escolar muito precoce. Essa evasão está ligada a diversos fatores, sendo eles, em sua maioria, sociais e econômicos. Grande parte dos brasileiros e brasileiras que não estava estudando quando deveria estar, ou seja, na infância e adolescência, encontrava-se trabalhando e, por o trabalho infantil se configurar como crime perante à legislação trabalhista, essas ocupações, além de os impedirem de frequentar o espaço escolar, violam o mínimo de seguridade garantida ao trabalhador.

Esta investigação tem por foco a análise da escrita na alfabetização na EJA. Os dados utilizados são oriundos de testes elaborados para o PROAJA-PI (Programa de Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos do Piauí). Esse projeto é resultado da parceria entre a secretaria de educação do estado e a Fundação Getúlio Vargas e teve como meta principal a redução das alarmantes estatísticas de analfabetismo do Piauí que, às vésperas do início do projeto, segundo o IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – (2019), correspondia a 15% da população com 15 anos ou mais.

Dentre os objetivos do trabalho, destacam-se: identificar e analisar as ocorrências de grafia de sílaba CCV nos referidos testes; avaliar as possíveis causas que levaram aos desvios ortográficos como, por exemplo, a proximidade articulatória e a influência dialetal; e, por fim, contribuir por meio dessa investigação analítica com a alfabetização desse público, fornecendo aos professores alfabetizadores um estudo acerca desse processo de aquisição da escrita.

Nossa investigação se justifica pela necessidade de estudar o processo de alfabetização de jovens e adultos em um país que, segundo estatísticas da PNAD Contínua, ainda possui 5,6% da população com mais de quinze anos analfabeta (IBGE, 2022).

O foco do estudo, a análise da escrita de sílabas CCV, é relevante ao processo de alfabetização, visto que a grafia dessas sílabas costuma representar um grande desafio aos alfabetizandos. Logo, um trabalho que se proponha estudar o modo como se dá essa aquisição permite auxiliar os professores na tarefa de alfabetizar, garantindo que os estudantes possam, ao fim do percurso, escrever as palavras ortograficamente e sem quaisquer dificuldades.

As seções deste trabalho se organizam em: referencial teórico, metodologia, análise e considerações finais.

No referencial teórico trazemos uma discussão terminológica acerca de alfabetização e letramento, focalizando na alfabetização e em suas dimensões linguísticas e contextuais; além disso, por se tratar de uma trabalho que analisa a escrita, definimos o princípio alfabético, relacionando-o com o conceito de sílaba. Seguidamente, apresentamos os níveis de aquisição da escrita, sobretudo os propostos por Ferreiro e Teberosky (1985).

Na metodologia discorremos brevemente acerca dos dados, explicitando a maneira como foram colhidos, processados, organizados e selecionados para análise.

Ao longo da análise, elencamos as ocorrências encontradas na escrita das palavras “livro” e “prato”, classificando-as por meio dos níveis e explicando-as segundo a natureza dos erros.

Por fim, em nossas considerações finais, expomos as conclusões gerais que tivemos com a realização deste trabalho analítico.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Alfabetização e Letramento

Para iniciarmos, é necessário trazer à discussão a definição de dois termos, *alfabetização* e *letramento*. Ambos, mesmo com significados distintos, confundem-se por estarem correlacionados. A alfabetização como bem define Soares (2021): “[É o] processo de apropriação da ‘tecnologia da escrita’, isto é, do conjunto de técnicas necessárias para a prática da leitura e da escrita” Enquanto que letramento para Soares (2021): “[São as] capacidades de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita.”

Dito de outra maneira, alfabetização e letramento se diferenciam por um conceito estar relacionado ao aprendizado formal da língua escrita e o outro estar relacionado à aplicação desses conhecimentos linguísticos em sociedade, ou seja, aos diferentes usos que se faz da leitura e da escrita no cotidiano, seja redigindo um bilhete, produzindo um memorando ou ainda sacando dinheiro em um caixa eletrônico.

Este trabalho se centraliza na alfabetização, por esse motivo, focaremos, a partir de agora, nas circunstâncias dessa aprendizagem e nas dimensões relacionadas à apropriação dos conhecimentos necessários para que o educando consiga se alfabetizar.

2.2 O Analfabetismo

A alfabetização, em contexto nacional, dá-se idealmente na infância, nos anos escolares iniciais, sendo uma meta estatal, garantida pelo decreto nº 6.094, de 24/4/2007, “alfabetizar a criança até, no máximo, os 8 anos” (Brasil, 2007a), idade considerada ideal para a conclusão desse processo educacional. No entanto, sabemos que, infelizmente, por diversas questões, dentre as quais, boa parte socioeconômicas, um percentual desses sujeitos não consegue ser alfabetizado, vindo, inclusive, a abandonar seus estudos.

Sabe-se que as alarmantes estatísticas brasileiras de analfabetismo têm diminuído ao longo dos últimos anos (Brasil, 2007b). Essa melhoria apresentada advém principalmente dos programas governamentais lançados pelo Ministério da

Educação. Dentre eles, cabe destacar o Alfabetização Solidária (PAS), na gestão do presidente FHC, e o Brasil Alfabetizado, implementado na administração do presidente Lula (Rocha, 2004). Mesmo sendo uma preocupação do Estado, há ainda um número considerável de analfabetos, sobretudo nas regiões Norte e Nordeste (IBGE, 2022).

O analfabetismo está ligado, como dito, a muitos fatores, sendo, segundo Haddad e Siqueira (2015), a pobreza, uma condição quase que preponderante nessas pessoas. Deixar de ser analfabeto é um sonho almejado por um número significativo de jovens, adultos e idosos. Estar alfabetizado, saber ler, poder escrever o próprio nome e entender-se no mundo, é base para um exercício efetivo da cidadania, para a garantia do uso dos direitos e o compromisso para com os deveres.

2.3 Convenções do Sistema de Escrita

Para que se chegue ao que se considera ser alfabetizado, há um caminho pelo qual o estudante deve percorrer. Nele existem diversos desafios, possíveis e prováveis de serem ultrapassados. Ele deverá, para transpô-los, aprender as diversas convenções que regem a escrita de uma língua, algumas das quais fugindo às regras gerais, sendo consideradas exceções (Lemle, 1999).

As convenções as quais mencionamos são o que Soares (2021) chamou de “tecnologia da escrita”. A tecnologia da escrita se refere às dimensões que compõem o sistema de escrita de uma língua. Há, por exemplo, a ideia de representação, isso é, o entendimento de que as letras correspondem ao som, como o “V” que representa o fonema [v].

Esse saber é o princípio alfabético, meio pelo qual, no passado, os fenícios desenvolveram sua escrita. A escrita, em seus primórdios, utilizava-se também de outros padrões. Havia, como é de nosso conhecimento, a escrita ideográfica, que se pautava no desenho da coisa em si. Assim, o desenho de uma árvore representava a própria árvore, bem como essa mesma gravura repetida três vezes representava o seu conjunto, a floresta.

O Alfabeto constituiu um grande progresso em relação às tecnologias de comunicação. Por meio dele se fez possível a grafia do significante, o que acelerou e simplificou a codificação gráfica de um idioma (Soares, 2021). O princípio alfabético foi adotado por muitas culturas. A ocidental, de base latina, tomou-o como base da

escrita, sendo, ele, utilizado pelo próprio latim e depois pelas línguas derivadas: o italiano, espanhol, francês, português etc.

As convenções da escrita, ou tecnologias da escrita, compreendem ainda outros padrões: a paragrafação, a direção correta de escrita na página etc. Além disso, é importante ressaltar que, além de escrever, o alfabetizado tem de saber ler, ou seja, decodificar a mensagem expressa pela escrita. O ato de ler é tão importante e necessário quanto o de escrever. Ambos são requisitos para se considerar alguém alfabetizado.

Acerca da escrita e sua aquisição, retomada adiante com o conjunto de dados analisados, faz-se mister discutir outras compreensões que a permeiam. É fundamental que o alfabetizando consiga distinguir o formato das letras do alfabeto, já que pares como “p” e “b” ou “p” e “q” poderão causar confusão e prejudicar o avanço do aprendizado. O aprendiz deve também se atentar às diferenças entre os sons representados, pois há fonemas muito próximos sonoramente, diferenciando-se, em muitas das vezes, apenas pelo vozeamento ou desvozeamento, ou seja, pela vibração ou não das cordas vocais (Lemle, 1999).

Além desses entendimentos iniciais, para que o estudante avance em seu percurso rumo à alfabetização, ele deverá captar conceitos-chaves à escrita, como por exemplo, a definição do que é palavra e o reconhecimento de uma sentença, para que, desse modo, ele consiga reconhecer as configurações que se estabelecem nas frases, nos textos, nos livros, etc.

2.4 Relações Grafofônicas

As relações grafofônicas dizem respeito à “relação de simbolização entre as letras e os sons da fala” e são discutidas por diversos autores como Lemle (1999), Morais (2008), Oliveira (2005), Cagliari (1991) e Zorzi (1998). A compreensão dessas relações é necessária ao alfabetizador, visto que elas são complexas e envolvem inúmeros fatores de diversas naturezas: morfológicas, etimológicas etc.

O entendimento do modo como as letras se relacionam aos fonemas permite melhor conduzir o processo de alfabetização, pois estabelece as etapas pelas quais se deve ensinar as convenções, partindo, a princípio, das regularidades, e prosseguindo, apresentando as irregularidades (Morais, 2008). Logo, equívocos

cometidos pelos alfabetizandos ao escrever serão explicados e justificados por esses padrões de escrita.

Em seu “Guia teórico do alfabetizador”, Lemle (1999) faz uma separação entre os sons e as letras, dividindo-os em categorias. Esses grupos que compõem o sistema de escrita da língua portuguesa devem, segundo Lemle (1999), serem apresentados progressivamente segundo os níveis de dificuldade de compreensão implicados na relação que eles estabelecem. A categoria inicial, primeira a ser ensinada no processo de alfabetização, seria a de sons que se representam por apenas uma letra cada, sendo essa letra utilizada somente, também, na correspondência àquele som. Fazem parte dessa categoria, pares como p e /p/, b e /b/, t e /t/, d e /d/, etc.

Após a consolidação do que, segundo Lemle (1999), seria “um casamento perfeito entre fonema e letra”, deve-se apresentar, aos poucos, as diversas situações da língua em que uma letra pode representar diversos fonemas, como o “s” em sapo e o “s” em casa e, posteriormente, os casos em que um fonema pode ser representado por diferentes letras, a depender de sua posição, como o [i] em “igreja” e em “padre”.

2.5 A Sílaba CCV

Ao longo de sua história, a humanidade foi capaz de desenvolver maneiras de interagir. As línguas naturais, além de outras formas de expressão também utilizadas, foram fundamentais à sobrevivência e à evolução do gênero humano. Elas surgiram graças à possibilidade de emitir sons pelo sistema fonador e organizá-los segundo unidades de sentido.

A esses sons, de número limitado, dá-se o nome de fonemas. Os fonemas podem, individualmente ou em conjunto, formar outras unidades linguísticas que constituem o que chamamos de sílaba. As sílabas se organizam em segmentos maiores, as palavras.

Sobre a sílaba, segmento escrito que se pretende analisar nesta pesquisa, pode-se defini-la como “uma unidade sonora da língua maior do que o som e menor do que a palavra. Dito de outra forma, as sílabas são constituídas por sons e constituem as palavras. Uma sílaba é composta opcionalmente por consoantes (C) e obrigatoriamente por vogais (V).” (Martins, 2014).

As sílabas podem ser representadas por meio da escrita, no entanto, sua representação gráfica pode, como salienta Oliveira (2010), apresentar certas

dificuldades aos alfabetizandos. Sílabas com onset complexo, por exemplo, tendem a ser mais difíceis de se escrever. “Onset é o que precede a vogal em uma sílaba, podendo ser simples, como em **bo**.la; ou complexo, como em **fra**.co” (Oliveira, 2010, p. 81)

Assim, palavras como “prato” e “broa” tendem a ser escritas como “pato” e “boa”. Essa grafia apresenta a substituição da sílaba CCV pela sílaba CV, ou sílaba canônica, a estrutura silábica mais comum da língua portuguesa (Martins, 2014). A sílaba CV é a que os alfabetizando aprendem a escrever mais facilmente.

Na língua portuguesa, existem diversos tipos silábicos, todos são compostos obrigatoriamente por uma vogal, associada, ou não, a consoantes. As sílabas mais complexas de se grafar são, normalmente, as compostas por mais de uma consoante, as sílabas:

- CVC (consoante + vogal + consoante) como “GAR” da palavra “garfo”;
- CCVC (consoante + consoante + vogal + consoante) como “FRES” da palavra “fresco”;
- CVCC (consoante + vogal + consoante + consoante) como “PERS” da palavra “perspicácia”;
- E a CCV (consoante + consoante + vogal) – que será analisada minuciosamente nos dados utilizados neste trabalho – como “FRU” da palavra “fruta”.

Existem ainda, na escrita de sílabas, alguns fenômenos que podem ocorrer devido à proximidade articulatória dos fonemas, ou seja, por conta da semelhança na emissão dos sons que compõem a língua. Cristófar-Silva (1999) apresenta em “Fonética e Fonologia do Português” a classificação dos fonemas segundo o lugar da articulação, enumerando assim grupos de sons, como bilabiais, labiodentais, palatais, oclusivos, africados, nasais etc.

Além das explicações fonéticas, há, para os desvios na escrita de sílabas, causas aleatórias, que, assim se justificam, por não haver a possibilidade de uma pesquisa que entreviste os respondentes, questionando-os sobre o que os levou a grafar a sílaba de determinado modo.

Ocorrem, também, no trabalho com os dados, equívocos na transcrição das palavras escritas. Dessa maneira, letras cursivas como “o” e “a” podem, facilmente, serem confundidas entre si, levando à falsa crença de erro na escrita do respondente.

Pode-se também ocorrerem trocas no posicionamento das letras, fazendo com que sílabas CCV, por exemplo, sejam grafadas como CVC.

Por fim, também muito frequente, ocorre na escrita da sílaba a ausência de letras que, possivelmente, implicam em uma maior dificuldade ao alfabetizando, são exemplos, o “R” e o “L” intrassilábicos e o “O” e o “E” ao final das palavras.

2.6 Fases de Desenvolvimento de Aprendizagem da Escrita

Soares (2016), em seu livro “Alfabetização: A Questão dos Métodos”, apresenta diferentes perspectivas de desenvolvimento da escrita. É importante mencionar que as concepções de níveis elencadas na obra referem-se, em sua maioria, ao processo de aquisição na infância.

Das inúmeras propostas enumeradas, achamos válido trazer a de Luria (1988), e a de Ferreiro e Teberosky (1985), utilizada em nossa análise das ocorrências de escrita.

2.6.1 Luria e o Desenvolvimento da Escrita na Criança

A teoria de Luria (1988) parte de uma perspectiva semiótica. Sua pesquisa procurou estabelecer os estágios de aprendizagem da escrita e os fatores que levam à passagem de um estágio para o outro.

Luria (1988) identifica um primeiro estágio em que as crianças escreviam frases ouvidas, através de rabiscos, garatujas, uma imitação da escrita dos adultos que se pode classificar como pré-escrita. Em um segundo estágio, as crianças faziam marcas que as permitiam lembrar, segundo Luria (1988), precursoras do signo. Após esse estágio, as crianças relacionam tamanho da palavra ao rabisco, fazendo um pequeno traço para uma pequena palavra.

Luria (1988) analisa o percurso do aprendizado da escrita até a entrada na escola, período de ensino formal, que, em sua pesquisa, não o interessava.

2.6.2 Perspectiva Psicogenética: Ferreiro e Teberosky

Ferreiro e Teberosky (1985) propuseram, para a aquisição da escrita, uma escala na qual se pode situar o alfabetizando. Essa nivelção em relação às compreensões das convenções de escrita possibilita avaliar a progressão individual dos estudantes, direcionando a prática pedagógica para atividades que permitam, de fato, consolidar o que já foi apreendido, prosseguindo com o que ainda precisa ser ensinado para que se tenha uma escrita correta.

É oportuno mencionar que o relevante trabalho de Ferreiro e Teberosky (1985) foi desenvolvido na análise da escrita de crianças, e que os padrões encontrados na escrita dessa faixa etária não serão necessariamente encontrados na escrita de jovens, adultos e idosos. A fase mais inicial, por exemplo, na qual a criança em alfabetização produz rabiscos, desenhos e garatujas não se apresenta no processo de aprendizagem do adulto em alfabetização a não ser em casos específicos. O adulto não apresenta essa escrita de caráter pictográfico por conhecer, em sua maioria, as letras, os sinais de pontuação, os acentos e os números, já que tem, em seu dia-a-dia, contato com esses símbolos gráficos.

Outro destaque válido a se fazer tem relação com o estabelecimento de classificação em níveis. O alfabetizando não necessariamente apresentará uma escrita que acompanhe a ordem estipulada, passando, eventualmente, de um estado mais primário a um mais avançado sem ter se situado nos níveis intermediários. Além disso, é possível que se “retroceda” a níveis anteriores, mesmo tendo alcançado um nível mais aprimorado de escrita.

A proposta de níveis de escrita de Ferreiro e Teberosky (1985) se pauta na seguinte escala:

- *Nível 1 (pré-silábico)*: utilização de letras sem correspondência sonora e sem correspondência com número de sílabas, respeitando, na maioria das vezes, a quantidade mínima e a variedade de letras;
- *Nível 2 (silábico)*: utilização de uma letra por cada sílaba, a princípio, sem relação com os sons da palavras e, em seguida, representando ao menos um fonema da sílaba;
- *Nível 3 (silábico-alfabético)*: a sílaba começa a ser analisada pelos fonemas; letras representam uma sílaba e já, também, representam os fonemas;
- *Nível 4 (alfabético)*: nessa fase, já se entende que cada caractere corresponde a valores sonoros menores que a sílaba;

- *Nível 5 (ortográfico)*: final do processo de aquisição da escrita. A escrita ortográfica requer que o alfabetizando tenha aprendido as convenções que regem a escrita, dentre as quais, algumas que se pautam em critérios morfológicos e ainda etimológicos.

3. METODOLOGIA

Nossa pesquisa se configura como qualitativa. Uma pesquisa qualitativa, segundo Minayo:

[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (Minayo, 2001, p.21)

Utilizamos a base de dados do PROAJA-PI que contém as respostas dos participantes às questões do teste diagnóstico do programa. Além da alternativa selecionada na parte objetiva, a planilha disponibiliza a transcrição das respostas às questões de escrita de palavra, sendo essas transcrições analisadas em nossa investigação.

Duas questões foram selecionadas para o estudo, ambas idênticas, uma solicitava a escrita de “livro” e a outra de “prato”. A escolha delas se justifica pela presença da sílaba CCV. Feito esse recorte, selecionamos todas ocorrências encontradas, contabilizamo-las e as organizamos segundo os níveis de escrita propostos por Ferreira e Teberosky (1985): pré-silábico, silábico, silábico-alfabético, alfabético e também ortográfico.

Tendo separado os casos segundo seus níveis de desenvolvimento, dedicamos à análise principalmente dos classificados como silábico-alfabéticos e alfabéticos, refletindo acerca da natureza do erro: pauta sonora, ausência, troca de letra etc.

Imagem 1 – Planilha com os dados do teste do PROAJA-PI

The image shows a screenshot of an Excel spreadsheet. The top part of the image displays the Excel ribbon with tabs for 'ARQUIVO', 'PÁGINA INICIAL', 'INSERIR', 'LAYOUT DA PÁGINA', 'FÓRMULAS', 'DADOS', 'REVISÃO', and 'EXIBIÇÃO'. Below the ribbon is the 'Área de Transf...' and 'Fonte' sections. The main area of the spreadsheet is filled with data. The columns are labeled with letters from A to Z. The rows contain alphanumeric codes (e.g., 7620, 7621, 7622) and text transcriptions. The text in the cells includes words like 'livro' and 'prato' with various errors, such as missing letters, extra letters, or incorrect letters. The bottom of the spreadsheet shows the status bar with 'PRONTO' and a zoom level of 60%.

Fonte: Banco de dados consolidados dos testes iniciais – PROAJA-PI

4. ANÁLISE DOS DADOS

4.1 Apresentação dos Dados

Os testes elaborados para o PROAJA-PI tinham por finalidade diagnosticar o nível de alfabetização apresentado pelos respondentes. Para isso, criou-se uma escala que varia de acordo com a resposta às questões que, para tal, contemplaram as dimensões da alfabetização relacionadas à leitura e à escrita.

A escala parte de um nível mais primário, o 1. Não-alfabetizado, e segue por mais três níveis até o nível mais avançado, o 5. Alfabetizado. A classificação nessa escala se dá a partir de um programa computacional que baliza os resultados com os perfis. Faz-se necessário ressaltar que, a princípio, os jovens, adultos e idosos considerados alfabetizados por meio desse teste inicial, não poderiam participar das aulas e das outras atividades que compunham o programa.

Havia no teste questões que requisitavam a escrita de palavras e como os respondentes se tratavam, a priori, de pessoas analfabetas, elas dispunham da imagem à qual a palavra se refere. Além disso, o aplicador lia os comandos a cada questão, explicitando o que deveria ser feito.

Ao fim da aplicação, tendo os estudantes escrito as palavras solicitadas, fazia-se a transcrição, tal qual apresentada, no sistema disponibilizado pela FGV para organização das respostas. A avaliação da escrita da palavra consistia em quatro categorias, dispostas segundo o entendimento ou não do que foi grafado. Logo, se o participante escreveu a palavra sem qualquer erro ortográfico, atribuir-se-ia a letra A à sua resposta, indicando que o mesmo possui um nível adequado de escrita.

É mister salientar que os níveis intermediários, na correção do teste do PROAJA-PI, separaram-se pela necessidade ou não do conhecimento prévio da palavra para entendimento do que foi escrito. Levamos à análise, diferentemente desse critério de compreensão, a categorização segundo a proposta de Ferreiro e Teberosky (1985), em função dos níveis intermediários serem relativamente tênues.

As questões selecionadas para análise pediam a escrita de “livro” e “prato”, consideradas, pela presença da sílaba CCV em “VRO” e “PRA”, palavras complexas de se grafarem pelo estudante em processo de alfabetização.

Decidimos, a fim de facilitar a apresentação da análise e, por haver semelhança nas casos encontrados, agrupar as questões segundo os diferentes níveis de

aquisição da escrita. Ademais, optamos por trazer um estudo de outros fenômenos observados nos dados, além do enfoque no encontro consonantal na sílaba CCV.

4.2 Questão de Escrita da Palavra “Livro”

Questão 15



Escreva, como souber, o nome da imagem.



freepik.1320552

- A) A palavra foi escrita sem erros ortográficos.
- B) Conseguiria ler, mesmo que não soubesse a palavra solicitada.
- C) Não conseguiria ler, sem conhecer a palavra solicitada.
- D) Não escreveu, apresentou letras isoladas ou escrita ilegível.

QUESTÃO LIVRO – 2.331 respondentes

Tabela 1 – Perfis de alfabetização e percentual de respostas por item da questão de escrita da palavra “livro”

ALTERNATIVA	PERFIL DE ALFABETIZAÇÃO					
	1 – 50,49% (1.177)	2 – 4,11% (96)	3 – 9,73% (227)	4.1– 1,50% (35)	4.2 – 26,34% (614)	5 – 7,80% (182)
A	2,05% (48)	0,21% (5)	0,81% (19)	0,21% (5)	5,92% (138)	6,60% (154)
B	2,57% (60)	0,42% (10)	1,24% (29)	0,25% (6)	3,51% (82)	1,20% (28)
C	2,18% (51)	0,42% (10)	1,41% (33)	0,30% (7)	2,83% (66)	0% (0)

D	41,87% (976)	1,20% (28)	2,78% (65)	0,64% (15)	12,65% (295)	0% (0)
X	1,80% (42)	1,84% (43)	3,47% (81)	0,08% (2)	1,41% (33)	0% (0)

Fonte: De autoria própria a partir dos dados fornecidos pelo PROAJA-PI

PERFIS DE ALFABETIZAÇÃO

- 1 – NÃO-ALFABETIZADO
- 2 – NÃO-ALFABETIZADO
- 3 – ALFABETIZAÇÃO INICIAL
- 4.1 – ALFABETIZAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO
- 5 – ALFABETIZADO

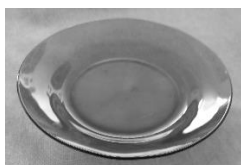
- A** – A PALAVRA FOI ESCRITA SEM ERROS ORTOGRÁFICOS.
- B** – CONSEGUIRIA LER, MESMO QUE NÃO SOUBESSE A PALAVRA SOLICITADA.
- C** – NÃO CONSEGUIRIA LER SEM CONHECER A PALAVRA SOLICITADA.
- D** – NÃO ESCREVEU, APRESENTOU LETRAS ISOLADAS OU ESCRITA ILEGÍVEL.
- X** – DEIXOU EM BRANCO.

4.3 Questão de Escrita da Palavra “Prato”

Questão 15



Observe a imagem: prato. Escreva, como souber, o nome da imagem.



- A)** A palavra foi escrita sem erros ortográficos.
- B)** Conseguiria ler, mesmo que não soubesse a palavra solicitada.
- C)** Não conseguiria ler, sem conhecer a palavra solicitada.
- D)** Não escreveu, apresentou letras isoladas ou escrita ilegível.

QUESTÃO PRATO – 5.389 respondentes

Tabela 2 – Perfis de alfabetização e percentual de respostas por item da questão de escrita da palavra “prato”

ALTERNATIVA	PERFIL DE ALFABETIZAÇÃO					
	1 – 51,86% (2.795)	2 – 2,41% (130)	3 – 4,10% (221)	4. – 1,03% (56)	4.2 – 27,64% (1.490)	5 – 12,93% (697)
A	3,35% (181)	0,51% (28)	0,59% (32)	0,18% (10)	7,14% (385)	11,56% (623)
B	2,85% (154)	0,18% (10)	0,44% (24)	0% (0)	2,17% (117)	1,37% (74)
C	4,28% (231)	0,31% (17)	0,74% (40)	0,44% (24)	4,06% (219)	0% (0)
D	38,87% (2.095)	1,09% (59)	2,11% (114)	0,38% (21)	13,13% (708)	0% (0)
X	2,48% (134)	0,29% (16)	0,20% (11)	0,01% (1)	1,13% (61)	0% (0)

Fonte: De autoria própria a partir dos dados fornecidos pelo PROAJA-PI

PERFIS DE ALFABETIZAÇÃO

- 1 – NÃO-ALFABETIZADO
- 2 – NÃO-ALFABETIZADO
- 3 – ALFABETIZAÇÃO INICIAL
- 4.1 – ALFABETIZAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO
- 5 – ALFABETIZADO

- A** – A PALAVRA FOI ESCRITA SEM ERROS ORTOGRÁFICOS.
- B** – CONSEGUIRIA LER, MESMO QUE NÃO SOUBESSE A PALAVRA SOLICITADA.
- C** – NÃO CONSEGUIRIA LER SEM CONHECER A PALAVRA SOLICITADA.
- D** – NÃO ESCREVEU, APRESENTOU LETRAS ISOLADAS OU ESCRITA ILEGÍVEL.
- X** – DEIXOU EM BRANCO.

4.4 Análise

4.4.1 Ocorrências Pré-silábicas

As ocorrências consideradas pré-silábicas resumem-se a letras aleatórias sem qualquer relação com a quantidade de sílabas presentes na palavra requisitada. Houve, nos dados do PROAJA-PI, a escrita de “A”, “T” e “P”, das vogais de modo sequencial (A, E, I, O, U), de “BICDOO”, de “ASDASDASDAS” etc.

Quadro 1 – Ocorrências de escrita pré-silábica da palavra “livro”

ESCRITA PRÉ-SILÁBICA		
A	E I O U	B
BICDOO		

Fonte: De autoria própria

Quadro 2 – Ocorrências de escrita pré-silábica da palavra “prato”

ESCRITA PRÉ-SILÁBICA		
ASDADADASDASD	T	D
ASDASDASDASDAS	P	ACOR

Fonte: De autoria própria

4.4.2 Ocorrências Silábicas

As amostras considerada silábicas apresentam a quantidade de letras equivalente à quantidade de sílabas de “livro” e “prato”, ou seja, duas letras para duas sílabas. Além disso, as ocorrência encontradas, “LV” e “LO”, e “PA” são compostas por letras que de fato se encontram nas palavras “livro” e “prato”.

Quadro 3 – Ocorrências de escrita silábica da palavra “livro”

ESCRITA SILÁBICA	
LV	LO

Fonte: De autoria própria

Quadro 4 – Ocorrência de escrita silábica da palavra “prato”

ESCRITA SILÁBICA
PA

Fonte: De autoria própria

4.4.3 Ocorrências Silábico-alfabéticas e Alfabéticas

Segundo a perspectiva psicogenética de desenvolvimento da escrita, os níveis silábico-alfabético e alfabético representam um grande avanço na aprendizagem, tendo os alfabetizandos, nessas fases, assimilado a escrita silábica e já, também, compreendido que elementos menores que a sílaba, fonemas intrassilábicos por exemplo, devem ser também grafados.

Há ainda que se trabalhar certos conhecimentos, ou melhor, convenções, na alfabetização dos grupos de estudantes que se enquadram na escrita silábico-alfabética e alfabética. Padrões de base etimológica são alguns dos quais ainda necessitam de serem apresentados para que os aprendizes sejam, de fato, alfabetizados e consigam escrever ortograficamente.

O nosso foco de análise é a sílaba CCV que, no caso de livro e prato, compõe-se por “VRO” e “PRA”. Como salientado acima, as escritas silábico-alfabética e

alfabética já apresentam a grafia da sílaba, e também, em alguns casos, a grafia de fonemas, por isso faremos uma reflexão acerca desses níveis. Seguem, abaixo, os casos de escrita das palavras encontrados na base do PROAJA-PI, seguidos de uma reflexão linguística acerca das possíveis causas dos desvios na escrita:

Tabela 3 – Ocorrências de escrita silábico-alfabética da palavra “livro”

ESCRITA SILÁBICO-ALFABÉTICA				
Nº	CASO	NATUREZA DOS ERROS	OCORRÊNCIA	FREQUÊNCIA (DO TOTAL)
1.	BIBA	• Ausência de letra: Falta do L e do I;	1	0,48%
2.	LIDO	• Ausência de letra: Falta do R; • Troca de letra: Troca do V pelo D;	1	0,48%
3.	LIFO	• Pauta sonora: Troca do V pelo F; • Ausência de letra: Falta do R;	1	0,48%
4.	LILO	• Pauta sonora: Troca do R pelo L; • Ausência de letra: Falta do V;	1	0,48%
5.	LIME	• Ausência de letra: Falta do R; • Troca de letra: Troca do O pelo E, e do V pelo M;	1	0,48%
6.	LIRA	• Ausência de letra: Falta do V; • Troca de letra: Troca do O pelo A;	1	0,48%
7.	LIRO	• Ausência de letra: Falta do V;	2	0,97%
8.	LIRV	• Posicionamento de letra: Posição errada do R; • Ausência de letra: Falta do O;	1	0,48%
9.	LIV	• Ausência de letra: Falta do R e do O;	6	2,92%
10.	LIVA	• Ausência de letra: Falta do R; • Troca de letra: Troca do O pelo A;	1	0,48%
11.	LIVO	• Ausência de letra: Falta do R;	31	15,12%
12.	LIVR	• Ausência de letra: Falta do O;	1	0,48%

13.	LIVU	<ul style="list-style-type: none"> • Ausência de letra: Falta do R; • Pauta sonora: Troca do O pelo U (redução da vogal pós-tônica); 	2	0,97%
14.	LOVO	<ul style="list-style-type: none"> • Ausência de letra: Falta do R; • Troca de letra: substituição do l pelo O; 	1	0,48%
15.	LVO	<ul style="list-style-type: none"> • Ausência de letra: Falta do l e do R. 	1	0,48%

Fonte: De autoria própria

Tabela 4 – Ocorrências de escrita silábico-alfabética da palavra “prato”

ESCRITA SILÁBICO-ALFABÉTICA				
Nº	CASO	NATUREZA DO ERRO	OCORRÊNCIA	FREQUÊNCIA (DO TOTAL)
1.	PATE	<ul style="list-style-type: none"> • Ausência de letra: Falta do R; • Troca de letra: substituição do O pelo E; 	1	1,35%
2.	PATO	<ul style="list-style-type: none"> • Ausência de letra: Falta do R; 	4	5,40%
3.	PAPO	<ul style="list-style-type: none"> • Ausência de letra: Falta do R; • Troca de letra: substituição do T pelo P; 	1	1,35%
4.	PUTO	<ul style="list-style-type: none"> • Ausência de letra: Falta do R; • Troca de letra: substituição do A pelo U; 	1	1,35%
5.	PAT	<ul style="list-style-type: none"> • Ausência de letra: Falta do R e do O; 	1	1,35%
6.	PAELO	<ul style="list-style-type: none"> • Ausência de letra: Falta do R e do T; 	1	1,35%
7.	PAU	<ul style="list-style-type: none"> • Ausência de letra: Falta do R e do T; • Pauta sonora: Troca do O pelo U (redução da vogal pós-tônica). 	1	1,35%

Fonte: De autoria própria

Tabela 5 – Ocorrências de escrita alfabética da palavra “livro”

ESCRITA ALFABÉTICA				
Nº	CASO	NATUREZA DO ERRO	OCORRÊNCIA	FREQUÊNCIA (DO TOTA)

1.	LIVRU	• Pauta sonora: Troca do O pelo U (redução da vogal pós-tônica);	2	0,97%
2.	CADENO	• Ausência de letra: Falta do R;	2	0,97%
3.	BLIBIA	• Posicionamento de letra: Posição errada do L;	1	0,48%
4.	LEVRO	• Troca de letra: Substituição do I pelo E (hipercorreção);	1	0,48%
5.	LIBRO	• Pauta sonora: Troca do V pelo B (betacismo);	2	0,97%
6.	LIAVA	• Ausência de letra: Falta do R; • Troca de letra: Substituição do O pelo A;	1	0,48%
7.	LIDOR	• Troca de letra: Substituição do V pelo D; • Posicionamento de letra: Posição errada do R;	1	0,48%
8.	LIRVO	• Posicionamento de letra: Posição errada do R;	1	0,48%
9.	LISVO	• Troca de letra: Substituição do R pelo S;	1	0,48%
10.	LITOU	• Ausência de letra: Falta do R; • Pauta sonora: Troca do O pelo U (redução da vogal pós-tônica);	1	0,48%
11.	LIVAR	• Posicionamento de letra: Posição errada do R; • Troca de letra: Substituição do O pelo A;	1	0,48%
12.	LIVAU	• Ausência de letra: Falta do R; • Pauta sonora: Troca do O pelo U (redução da vogal pós-tônica);	1	0,48%
13.	LIVOR	• Posicionamento de letra: Posição errada do R;	2	0,97%

14.	LIVORO	<ul style="list-style-type: none"> • Posicionamento de letra: Posição errada do R; • Acréscimo de letra: Adição do O; 	1	0,48%
15.	LIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Ausência de letra: Falta do R; 	1	0,48%
16.	LIVOU	<ul style="list-style-type: none"> • Acréscimo de letra: Adição do U; 	1	0,48%
17.	LOBRO	<ul style="list-style-type: none"> • Troca de letra: Substituição do l pelo O; • Pauta sonora: Troca do V pelo B (betacismo); 	1	0,48%

Fonte: De autoria própria

Tabela 6 – Ocorrências de escrita alfabética da palavra “prato”

ESCRITA ALFABÉTICA				
Nº	CASO	NATUREZA DO ERRO	OCORRÊNCIA	FREQUÊNCIA (DO TOTA)
1.	PRATU	<ul style="list-style-type: none"> • Pauta sonora: Troca do O pelo U (redução da vogal pós-tônica); 	3	4,05%
2.	PATRO	<ul style="list-style-type: none"> • Posicionamento de letra: Posição errada do R; 	2	2,70%
3.	BRAPO	<ul style="list-style-type: none"> • Pauta sonora: Troca do B pelo P; 	1	1,35%
4.	PARTO	<ul style="list-style-type: none"> • Posicionamento de letra: Posição errada do R; 	4	5,40%
5.	PARTU	<ul style="list-style-type: none"> • Posicionamento de letra: Posição errada do R; • Pauta sonora: Troca do O pelo U (redução da vogal pós-tônica); 	1	1,35%
6.	PRATR	<ul style="list-style-type: none"> • Troca de letra: Substituição do O pelo R; 	1	1,35%
7.	PRATE	<ul style="list-style-type: none"> • Troca de letra: Substituição do O pelo E; 	1	1,35%
8.	PRATA	<ul style="list-style-type: none"> • Troca de letra: Substituição do O pelo A. 	4	5,40%

Fonte: De autoria própria

4.4.3.1 Natureza dos erros

• **Pauta sonora:** respondentes que apresentaram erros justificados pela pauta sonora confundiram-se com fonemas parecidos com aqueles cuja palavra possui ou ainda procuraram representar seus falares na escrita. Essa semelhança é devido à proximidade dos sons em sua emissão, ou seja, tem relação com o lugar ou com o modo de articulação. Ocorreu:

Em “LIBRO” e em “LOBRO” pela troca do “V” pelo “B”, chamada também de betacismo, visto que a consoante fricativa [v] se transforma em uma consoante oclusiva [b], ou seja, ocorre uma fortição.

Em “LIFO” pela troca do “V” pelo “F”, que se dá por ambos serem fricativos, ou seja, na emissão “os articuladores se aproximam produzindo fricção quando ocorre a passagem central de ar” (Cristófar-Silva, 2019, p. 33). A única diferença entre o [v] e o [f] está no vozeamento, quer dizer, na vibração produzida pelas cordas vocais no momento em que a corrente de ar passa por essas pregas.

Em “LILO” pela troca do “R” pelo “L”, fonemas muito próximos em suas articulações, em razão de se tratarem de consoantes alveolares vozeadas. Nos fonemas alveolares, “o articulador ativo é o ápice ou a lâmina da língua e como articulador passivo temos os alvéolos” (Cristófar-Silva, 2019, p. 32). O que as distingue é a maneira ou modo de articulação, definido por Cristófar-Silva (2019) como “o tipo de obstrução de ar causada pelos articuladores durante a produção de um segmento”, sendo uma tepe e a outra lateral.

Em “BRAPO” pela troca do “P” pelo “B” que representam fonemas pertencente a um mesmo grupo, aos oclusivos bilabiais, caracterizados pela produção de “uma obstrução completa da passagem de ar através da boca” (Cristófar-Silva, 2019, p. 32) e pelo contato entre os lábios em sua articulação.

E em “LIVRU”, “PARTU” “PRATU” que foram escritos com a letra “U” em vez de O, letra convencionalizada para a escrita das últimas sílabas átonas. Como a redução da vogal pós-tônica ocorre na oralidade da língua portuguesa, respondentes que grafaram as palavras com o “U” final, tentaram grafar tal como se fala.

• **Troca de letra:** respondentes que apresentaram erros classificados como troca de letra, simplesmente substituíram letras que existem na escrita da palavra por outras aleatórias. Tem-se, como exemplo desses casos, o S de “LISVO” e o O de “LOVO”, e o A e o E em “PRATA” e “PRATE”;

- **Ausência de letra:** respondentes que escreveram as palavras com ausência de letras, assim fizeram por encontrarem certa dificuldade nas grafias de alguns fonemas. Como dito, sílabas com onset complexo, como CCV, costumam representar um maior desafio à escrita dos alfabetizandos. Exemplos de letras ausentes são a falta do R intrassilábico em “LIFO”, “LIVO” e “LIVOS”, e em “PATO”, “PATE” e “PAPO”, a ausência do V em “LIRO”, e falta do O final em “LIVR” e “PRATR”;
- **Posicionamento da letra:** desvio de posicionamento ocorreram em escritas que deslocaram o R intrassilábico de “VRO” e de “PRA” para outras posições na palavra como em “LIRV” e “LIRVO” (da segunda para a primeira sílaba) e “PATRO” (da primeira para a segunda sílaba), e dentro da própria sílaba como em “LIVOR” e em “PARTU” E “PARTO”;
- **Acréscimo de letra:** caso em que o erro consiste no acréscimo de letra, foi aquele no qual existem letras a mais, ou seja, letras sobrando. Logo, se ambas palavras, livro e prato, são escritas com cinco letras, casos desviantes dessa natureza apresentariam seis letras ou mais. “LIVORO” se destaca como um exemplo de acréscimo de letra.

4.4.4 Ocorrências Ortográficas

As ocorrências ortográficas representam uma escrita que segue as convenções. Logo, as palavra solicitadas, livro e prato, foram escritas de maneira correta, utilizando-se uma letra por fonema, e grafando-se o “O” final que, na oralidade do português, reduz-se a “U”.

Há ocorrências que diferem da resposta esperada, como LIVRARIA, LIVROS, BÍBLIA, TIGELA etc. No entanto, escreveu-se também corretamente, incluindo o “R” e o “L” intrassilábicos e o “G” para o fonema [ʒ] considerados mais difíceis. Existem ainda certos destaques válidos a se fazer como, por exemplo, a tentativa de escrita de uma sentença, “livro para ler”, e a escrita da palavra bíblia, referindo-se ao texto religioso.

Quadro 5 – Ocorrências de escrita ortográfica da palavra “livro”

ESCRITA ORTOGRÁFICA		
LIVRO	UM LIVRO	LIVROS
LIVRARIA	LIVRO PAR LE	BÍBLIA

Fonte: De autoria própria

Quadro 6 – Ocorrência de escrita ortográfica da palavra “prato”

ESCRITA ORTOGRÁFICA	
PRATO	TIGELA

Fonte: De autoria própria

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho propôs-se a investigar a aquisição da escrita da sílaba CCV no PROAJA-PI. Para que pudéssemos analisar como esse processo se deu, dedicamo-nos à leitura de referenciais que tratassem do assunto. Trouxemos, como fundamentação teórica, o trabalho sobre alfabetização desenvolvido por Soares (2021), bem como as obras de Lemle (1999), Oliveira (2005) e Morais (2008), que discutem as convenções do código da escrita. Essa seleção de textos nos proporcionou um melhor entendimento do processo de ensino-aprendizagem da escrita, bem como nos auxiliou na análise dos dados.

Para a análise, utilizamos, principalmente, os níveis de escrita propostos por Ferreiro e Teberosky (1985). A perspectiva psicogenética se mostrou, em nossa investigação, uma grande aliada no diagnóstico da escrita dos alfabetizandos. Assim, tendo classificado as ocorrências segundo as fases de desenvolvimento, pudemos dedicarmo-nos àquelas que apresentassem desvios ortográficos na sílaba CCV, em suma, às silábico-alfabéticas e alfabéticas. Na análise das ocorrências, deparamo-nos com alguns tipos de desvios, tais como: ausência de letra, posicionamento incorreto, pauta sonora e outros. Esses “erros” se justificaram pela dificuldade em grafar sílabas com onset complexo e, também, pela influência da oralidade na escrita.

Ao fim, é possível afirmarmos que a escrita do R intrassilábico é extremamente desafiadora aos alfabetizandos. Logo, para que eles consigam grafá-la de maneira correta, deve-se ter um entendimento de sílaba mais aprimorado, que compreenda a existência de caracteres correspondentes a elementos menores que a sílaba. Nesse sentido, os conhecimentos linguísticos, apresentados em forma de guia para o professor, podem auxiliar a melhor compreender a evolução da escrita dos estudantes, conduzindo-a ao que se considera ideal para o uso cotidiano no mundo letrado.

Pode-se afirmar também que projetos como o PROAJA-PI representam um válido esforço no combate ao analfabetismo. Portanto se deve, cada vez mais, cobrar o Estado pela promoção de mais iniciativas como essa, valorizando os profissionais envolvidos, que são, ao mesmo tempo, educadores e promovedores de cidadania.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BRASIL. **Decreto nº 6.094**, de 24 de abril 2007a. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas do PDE.

BRASIL. Ministério da Saúde. Taxa de Analfabetismo. In: **Comentários sobre os Indicadores socioeconômicos até 2006**. Brasília, 2007b. Disponível em: http://tabnet.datasus.gov.br/tabdata/livroidb/Com2007/Com_B01.pdf. Acesso em: 07 set. 2023.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização & Linguística**. 3. ed. Campinas: Scipione, 1991.

CRISTÓFARO-SILVA, T. **Fonética e fonologia do português**: roteiro de estudos e guia de exercícios. São Paulo: Contexto, 1999.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

HADDAD, S.; SIQUEIRA, F. Analfabetismo entre jovens e adultos no Brasil. **Revista brasileira de alfabetização**, Vitória, ES, v.1, n.2, p. 88-110, jul./dez. 2015.

IBGE. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios**: PNAD. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: <https://painel.ibge.gov.br/pnadc/> Acesso: 15 set. 2023.

IBGE. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios**: PNAD. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://painel.ibge.gov.br/pnadc/> Acesso: 15 set. 2023.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. 14. ed. São Paulo: Ática, 1999.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988, p. 103-117.

MARTINS, R. M. F. Sílabas. In: FRADE, I. C. A.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. (Orgs.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/silaba> Acesso: 20 set. 2023.

MARTINS, R. M. F. Sílabas Canônicas. In: FRADE, I. C. A.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. (Orgs.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/silabacanonica> Acesso: 20 set. 2023.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAIS, A. G. **Ortografia**: ensinar e aprender. 4. ed. São Paulo: Ática, 2008.

NASCIMENTO, M.; BORGES, L. **Clube da Esquina**. Guarulhos: EMI, 1994 (1972).

OLIVEIRA, M. A. **Conhecimento linguístico e apropriação do sistema de escrita**. Belo Horizonte: Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – Ceale/ FaE/ UFMG, 2005. Coleção Alfabetização e Letramento (Caderno do Formador).

OLIVEIRA, M. A. **Trabalhando com a sílaba no ensino da escrita**. Revista Educação (Especial Guia da Alfabetização). São Paulo: Segmento, 2010.

ROCHA, G. A. S. **Concepções de alfabetização e analfabetismo em campanhas de alfabetização**: o caso do Programa Alfabetização Solidária. 2004. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

SOARES, M. Alfabetização. In: FRADE, I. C. A.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. (Orgs.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/alfabetizacao> Acesso: 20 set. 2023.

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

SOARES, M. **Alfaetrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2021.

ZORZI, J. L. **Aprender e Escrever**: a apropriação do sistema ortográfico. Porto Alegre: Artmed, 1998.