



LUCIANA NEVES FRANCO FREIRE

**AQUISIÇÃO DA ESCRITA DE SÍLABA CVC NOS TESTES
DIAGNÓSTICOS DO PROAJA - PIAUÍ**

**LAVRAS – MG
2024**

LUCIANA NEVES FRANCO FREIRE

**AQUISIÇÃO DA ESCRITA DE SÍLABA CVC NOS TESTES
DIAGNÓSTICOS DO PROAJA - PIAUÍ**

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 a 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
2024**

LUCIANA NEVES FRANCO FREIRE

**AQUISIÇÃO DA ESCRITA DE SÍLABA CVC NOS TESTES
DIAGNÓSTICOS DO PROAJA - PIAUÍ**

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 Inglesa e suas Literaturas, para a obtenção do título de licenciado.

APROVADO em de 2024
Profa. Dra. Andréa Portolomeos – UFSJ
Profa. Dra. Thais Maíra Machado de Sá – UFLA

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

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

**LAVRAS - MG
2024**

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte de amor e entendimento, agradeço pelo dom da vida e por ter me concedido coragem e sabedoria ao longo da minha jornada acadêmica.

Aos meus pais, minha eterna gratidão pelo apoio e incentivo. Mesmo quando as circunstâncias eram desafiadoras, vocês estiveram ao meu lado me impulsionando e me dando forças. Eu sou a continuação de um sonho que vocês ajudaram a sonhar.

À minha irmã Ludmilla, pela amorosa parceria e por iluminar meus dias com sua presença.

Aos demais membros da minha família, agradeço por torcerem por mim e por oferecerem suporte nos momentos em que mais precisei.

Aos meus amigos e amigas, que se tornaram minha segunda família, obrigada por celebrarem minhas conquistas com alegria e por serem a razão de tantos momentos felizes.

À minha orientadora, Professora Raquel Márcia Fontes Martins, agradeço por me acolher como sua orientanda e por me guiar com dedicação pelos caminhos da pesquisa.

À minha coorientadora, Professora Gladys Agmar de Sá Rocha, e ao meu colega pesquisador Gabriel Eugenio Souza de Melo, expresse minha gratidão pelas contribuições oferecidas e pela ajuda na reta final da escrita do trabalho

Aos meus alunos e alunas, faróis que iluminam meu caminho no ensino, vocês foram a verdadeira motivação para meu desenvolvimento como educadora e profissional.

A todos os professores do Departamento de Estudos da Linguagem (DEL) e colegas da Universidade Federal de Lavras, agradeço pelos ensinamentos e trocas enriquecedoras.

Por fim, agradeço à Universidade Federal de Lavras (UFLA), à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo incentivo financeiro e por possibilitarem meu desenvolvimento na pesquisa.

“Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenho para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes.” (Paulo Freire)

RESUMO

Este estudo visa investigar a aquisição da escrita da sílaba CVC utilizando os dados dos testes diagnósticos aplicados pelo Programa de Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos – PROAJA no estado do Piauí. O foco da pesquisa recai sobre a dimensão linguística do processo de alfabetização e a fundamentação teórica baseia-se nas obras de Soares (2004, 2014), Oliveira (2005) e Lemle (2009). A partir da análise, foi possível constatar que a aquisição de sílabas que fogem do padrão CV, como a sílaba CVC, representam maior desafio para o alfabetizando, uma vez que demandam um tempo maior de processamento. Além disso, destacam-se na classificação da natureza dos desvios a omissão da consoante nasal ‘N’ e da consoante ‘R’ em posição de coda na escrita de sílabas CVC, revelando as dificuldades do aprendiz de analisar e representar fonemas nasais e a influência da oralidade na escrita das palavras com essa sílaba que apresenta consoante pós-vocálica. Considerando o alto índice de analfabetismo no país, compreender as dificuldades relacionadas à aquisição da escrita da sílaba CVC e pode contribuir para o desenvolvimento do ensino no contexto da EJA.

Palavras-chave: Alfabetização. Aquisição da escrita. Sílaba. EJA.

ABSTRACT

This study aims to investigate the acquisition of CVC syllable writing using data from the diagnostic tests applied by the Youth, Adult and Elderly Literacy Program - PROAJA in the state of Piauí. The focus of the research is on the linguistic dimension of the literacy process, and the theoretical foundation is based on the works of Soares (2004, 2014), Oliveira (2005) and Lemle (2009). The analysis showed that the acquisition of syllables that do not follow the CV pattern, such as the CVC syllable, represents a greater challenge for literacy learners, as they require a longer processing time. In addition, the omission of the nasal consonant 'N' and the consonant 'R' in coda position in the writing of CVC syllables stand out in the classification of the nature of the errors, revealing the learner's difficulties in analyzing and representing nasal phonemes and the influence of orality in the writing of words with this syllable which has a post-vocalic consonant. Considering the high illiteracy rate in the country, understanding the difficulties related to the acquisition of CVC syllable writing can contribute to the development of teaching in the EJA context.

Keywords: Literacy. Acquisition of writing. Syllable. EJA.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	9
2. REFERENCIAL TEÓRICO	11
2.1 Alfabetização e letramento na EJA.....	11
2.2 Convenções da escrita e princípio alfabético	12
2.3 Correspondência grafofonêmica	13
2.4 Estruturas silábicas e sílaba CVC.....	14
2.5 A psicogênese da escrita	16
3 METODOLOGIA	17
4 ANÁLISE DOS DADOS	18
4.1 Questão de escrita da palavra “elefante”	19
4.2 Questão de escrita da palavra “apontador”	21
4.3 Análise das ocorrências nos dados do PROAJA-Piauí.....	22
4.3.1 Pré-silábico	23
4.3.2 Silábico	23
4.3.3 Silábico-Alfabético e Alfabético	24
4.3.3.1 Natureza dos desvios.....	29
4.3.3.2 Dados descartados	31
4.3.4 Ortográfico	31
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	31
REFERÊNCIAS	33

1. INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) corresponde a modalidade de ensino, amparada por lei, voltada para os segmentos da população que por diversos motivos não tiveram a oportunidade de concluir seus estudos no ensino regular e/ou que estão à margem do processo educacional, conduzindo-os à cidadania (Scortegagna; Da Silva, 2006, p. 1). A EJA teve seu início no Brasil por volta de 1549, durante o período colonial, quando a educação se configurava como uma responsabilidade da igreja, e não do Estado (Ramos, 2021, p. 12). Posteriormente, embora a Constituição Brasileira de 1824 garantisse a todos os cidadãos a educação básica e gratuita, foi somente a partir da década de 40 que a educação de jovens e adultos voltou a ser uma das prioridades do país (Strelhow, 2010, p. 52). A partir desse momento, houve o surgimento do ensino supletivo através da Lei Orgânica do Ensino Primário e a criação do SEA (Serviço de Educação de Adultos), programa que visava atender especificamente às pessoas adultas. (Strelhow, 2010, p. 53).

A inclusão da EJA na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) em 1996, possibilitou que a educação de jovens e adultos se tornasse uma política de Estado no país (Ramos, 2021, p. 14). Com a criação do Programa Nacional de Integração Profissional e Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) em 2006, houve uma ampliação para abranger os jovens e adultos com pouca escolarização e sem qualificação profissional (Ramos, 2021, p. 16). Apesar de alguns progressos ao longo do tempo, a alfabetização de jovens, adultos e idosos ainda não é devidamente reconhecida em suas complexidades, sendo tratada de forma semelhante à alfabetização de crianças, com uma inadequação metodológica que desconsidera os perfis e particularidades dos sujeitos (Martins; Rocha; Freire, 2023, p. 92).

Conforme aponta última pesquisa PNAD Contínua (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua), divulgada pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), embora a taxa de analfabetismo no país tenha diminuído para 5,6% em 2022, o número de jovens e adultos analfabetos ainda é expressivo, ultrapassando os 10 milhões. Além disso, quando se amplia o critério de análise para considerar também o tempo de escolaridade dos sujeitos observa-se uma taxa ainda maior de analfabetos, conhecidos como analfabetos funcionais (Albuquerque; Ferreira, 2008, p. 426), que de acordo com os dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas nacionais Anísio Teixeira (Inep) corresponde à 11,4% da população (Brasil, 2022). Esses dados evidenciam a importância de pesquisas que contribuam para a diminuição ou até mesmo erradicação do analfabetismo no país, visto que

ainda é um campo pouco explorado quando comparado ao volume de pesquisas relacionadas a alfabetização infantil (Silva, 2008, p. 19).

Tal como mencionado por Colello (2004),

Ao permitir que as pessoas cultivem os hábitos de leitura e escrita e respondam aos apelos da cultura grafocêntrica, podendo inserir-se criticamente na sociedade, a aprendizagem da língua escrita deixa de ser uma questão estritamente pedagógica para alçar-se à esfera política, evidentemente pelo que representa o investimento na formação humana (Colello, 2004, p. 4).

No entanto, ao reconhecer a complexidade do processo educacional, percebe-se que o nível de analfabetismo e evasão escolar no Brasil ainda é elevado e que grande parte da população enfrenta dificuldades para ter acesso ao conhecimento, principalmente devido as condições socioeconômicas (Nascimento, 2013, p. 11). Além disso, diante do crescente fechamento de salas do EJA a nível nacional (Folha de São Paulo Piauí, 2023), esta pesquisa mostra-se relevante por reconhecer e valorizar o trabalho dos alfabetizadores e o progresso dos alfabetizandos.

Este estudo tem por objetivo principal avaliar a escrita no processo de alfabetização na Educação de Jovens e Adultos (EJA) tomando como base dados provenientes dos testes diagnósticos aplicados pelo Programa de Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos (PROAJA), implementado no estado do Piauí. Esse programa é resultado de uma parceria entre a Secretaria de Estado da Educação do Piauí e a Fundação Getúlio Vargas (FGV) com o intuito de reduzir a taxa de analfabetismo no estado (Piauí, 2021).

Especificamente, a pesquisa visa investigar e analisar a ocorrências de grafia de sílaba CVC nos testes, avaliando as possíveis origens dos desvios ortográficos, a fim de contribuir com os estudos no campo da alfabetização de jovens e adultos. A escolha da sílaba composta por consoante-vogal-consoante (CVC) baseia-se na complexidade de aquisição dessa estrutura denominada “travada”, que representa um maior desafio para o aprendiz quando comparada à sílaba canônica, formada apenas por uma consoante e uma vogal (CV) (Oliveira, 2011).

Para cumprir com o proposto, este trabalho está organizado em referencial teórico, metodologia, análise dos dados e considerações finais, além da introdução. O referencial teórico é composto por cinco subdivisões, que abordam sobre a terminologia e as diferenças entre alfabetização e letramento, as convenções da escrita, o princípio alfabético, e a importância da correspondência grafofonêmica para a alfabetização. Além disso, apresentamos o conceito de sílaba e as particularidades da sílaba CVC, bem como os níveis de escrita propostos por Ferreiro e Teberosky (1985).

Na metodologia, discorremos sobre a opção metodológica e a motivação para a escolha da base de dados do PROAJA-Piauí, além de descrever o processo de coleta, estruturação e seleção dos dados. Na análise, são apresentadas as questões escolhidas para investigação, juntamente com os dados encontrados, inicialmente categorizados de acordo com os perfis de alfabetização. Em seguida, realizamos a análise das ocorrências de escrita das palavras ‘elefante’ e ‘apontador’, classificando-as de acordo com os níveis de escrita e identificando a natureza dos desvios, especialmente nos níveis silábico-alfabético e alfabético. Por fim, nas considerações finais, trazemos as reflexões centrais feitas a partir do que foi exposto nos itens anteriores.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Alfabetização e letramento na EJA

O conceito de alfabetização passou por diversas mudanças ao longo do tempo e foi posto em discussão pelos profissionais da educação principalmente na década de 80, quando argumentava-se a favor de ampliar o conceito para incluir também a habilidade de usar corretamente a leitura e a escrita em diferentes contextos sociais (Soares, 2014). Inicialmente, era considerado alfabetizado apenas aqueles que sabiam ler e escrever o próprio nome, avançando, posteriormente, para aqueles indivíduos que conseguiam aplicar as habilidades de leitura e escrita em situações variadas, o que está intrinsecamente ligado ao conceito de letramento (Soares, 2004, p. 7).

A alfabetização representa um papel crucial no âmbito da Educação de Jovens e Adultos, uma vez que é “[...] uma etapa fundamental para que as pessoas possam adquirir maior autonomia para transitar no mundo da escrita” (Colavitto; Arruda, 2014, p. 16). Para Soares (2014), a alfabetização é “[...] o 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), que possibilita ao sujeito o domínio de técnicas necessárias para a escrita.

Já o letramento, indissociável da alfabetização, é definido por Macedo (2006, p. 5) como a maneira pela qual os indivíduos aplicam suas habilidades de leitura e escrita em diferentes contextos e de que forma elas estão relacionadas com as necessidades, valores e práticas sociais. Conforme destacado por Soares (2004), “[...] a alfabetização e o letramento têm diferentes

facetas e cada uma delas demanda uma metodologia diferente, de modo que a aprendizagem inicial da língua exige múltiplas metodologias, algumas diretas e outras indiretas” (Soares, 2004, p. 16), de maneira que a complexidade do desenvolvimento linguístico e da aprendizagem seja reconhecida.

Nos últimos anos, é possível notar nas produções acadêmicas brasileiras uma associação entre os conceitos de alfabetização e letramento, o que, na maioria das vezes, resulta em uma diluição das particularidades de cada um (Soares, 2004, p. 8). Em seu trabalho “Letramento e Alfabetização: As Muitas Facetas”, Soares (2004) usa o termo desinvenção para descrever o fenômeno de “apagamento” da especificidade no processo de alfabetização. Nesse sentido, desconsidera-se a alfabetização como um processo independente do letramento e parte-se do pressuposto de que o indivíduo é capaz de se alfabetizar sozinho apenas convivendo com a cultura escrita, o que pode impactar diretamente na aprendizagem e no ensino da língua nas escolas (Soares, 2004).

Feitas essas reflexões acerca da alfabetização, é fundamental abordar suas especificidades na Educação de Jovens e Adultos (EJA), que se distingue do processo voltado para crianças. Conforme argumentam Albuquerque e Ferreira (2008), os alunos adultos analfabetos já apresentam experiências de letramento, uma vez que “[...] por possuírem uma experiência de vida que envolve a inserção em práticas de leitura e escrita, não iniciam o processo formal de alfabetização sem conhecimento algum sobre a escrita.” (Albuquerque; Ferreira, 2008, p. 428). Desse modo, esses alunos iniciam sua aprendizagem já no nível silábico, relacionando a escrita à pauta sonora e reconhecendo seus critérios qualitativos e quantitativos (Ferreiro *et al.*, 1983).

2.2 Convenções da escrita e princípio alfabético

A escrita da língua portuguesa envolve diversos aspectos, sendo eles os gramaticais, morfológicos, fonológicos e textuais (Oliveira, 2005, p. 7). Conforme aponta Oliveira (2005), inicialmente, as primeiras manifestações escritas estavam ligadas ao plano do conteúdo por meio das representações pictográficas e ideográficas, que estão associadas ao sentido daquilo que é falado. À medida que os sistemas de escrita foram evoluindo, eles passaram a denotar o plano da expressão, representando os sons individuais e as formas para veicular os sentidos por meio da escrita alfabética (Oliveira, 2005, p. 25).

Entretanto, a internalização das regras e convenções do alfabeto não ocorre instantaneamente, demandando que o indivíduo compreenda suas propriedades como um

sistema notacional para adquirir domínio sobre o sistema de escrita alfabética (Morais, 2012). Segundo Soares (2005)

O termo alfabetização designa o ensino e o aprendizado de uma tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica. O domínio dessa tecnologia envolve um conjunto de conhecimentos e procedimentos relacionados tanto ao funcionamento desse sistema de representação quanto às capacidades motoras e cognitivas para manipular os instrumentos e equipamentos de escrita. (Soares, 2005, p. 24)

As tecnologias ou convenções da escrita, abrangem ainda o conhecimento relativo ao uso geral da escrita, como o alinhamento e a direção, a paragrafação, a função de segmentação dos espaços em branco, as regras de correspondência entre grafemas e fonemas na ortografia, entre outros (Val, 2006, p. 20).

Conforme indicado por Lemle (2009), a aquisição da leitura e escrita demanda saberes e percepções que o aprendiz deve realizar conscientemente, de modo que seja capaz de identificar as estruturas presentes em frases, textos, livros, etc. (Lemle, 2009). Essas capacidades incluem estabelecer uma ligação simbólica entre sons da fala e letras do alfabeto, entender o conceito de palavra, e reconhecer sentenças, compreendendo a organização espacial da página em nosso sistema de escrita (Lemle, 2009). Ademais, a autora ressalta que é fundamental que o aprendiz consiga distinguir as letras do alfabeto, principalmente aquelas com formas semelhantes, como as letras “p” e “b” e “b” e “d”, além de ser capaz de diferenciar linguisticamente os sons, seja pela qualidade das consoantes, nasalidade, vozeamento ou desvozeamento (Lemle, 2009).

Além disso, a alfabetização está intrinsecamente ligada à habilidade de leitura. De acordo com Val (2006), a leitura está inserida em um contexto social, uma vez que envolve “[...] disposições atitudinais e capacidades que vão desde a decodificação do sistema de escrita até a compreensão e a produção de sentido para o texto lido” (Val, 2006, p. 21). A autora argumenta que o objetivo central do ensino da leitura é que o aprendiz compreenda os textos e consiga fazer inferências, podendo exercitar essa habilidade por meio de atividades que precedem a decodificação do sistema de escrita (Val, 2006, p. 21).

2.3 Correspondência grafofonêmica

A correspondência grafofonêmica ou grafofônica desempenha um papel fundamental no processo de alfabetização, pois está associada à relação entre as letras (grafemas), que

ocorrem na modalidade escrita da língua, e os sons, que ocorrem na modalidade oral da língua (Cristófaros-Silva, 2014). Dessa forma, ao compreender essa relação letra-som, o aprendiz desenvolve as habilidades de codificação e decodificação no processo de escrita e leitura, atribuindo sentido às palavras, às frases e ao texto como um todo (Scliar-Cabral, 2003).

Conforme enfatiza Lemle em seu “Guia Teórico do Alfabetizador”, o aprendiz percorre um caminho composto por três fases para desenvolver seu entendimento do sistema de escrita, que correspondem aos tipos de relações existentes entre os grafemas e os sons da fala na Língua Portuguesa (Lemle, 2009). Segundo a autora, na primeira relação, denominada monogâmica, um som é representado por uma letra, e uma letra corresponde a um som de forma biunívoca, como observado nos pares b e /b/, p e /p/, t e /t/, entre outros; na segunda relação, chamada poligamia condicionada pela posição, para cada som, em uma posição específica, existe uma letra e vice-versa, como é o caso em que o som da letra l é /u/, e não /l/, por exemplo; já a terceira relação, chamada pela autora de situação de concorrência, é aquela em que a representação ortográfica de um som, na mesma posição, pode ser feita por mais de uma letra, como no caso de palavras que são escritas com s, mas poderiam ser escritas com z (Lemle, 2009).

Lemle (2009) destaca ainda que as fases devem ser apresentadas ao aprendiz progressivamente, a medida em que ele conseguir compreender as relações estabelecidas e superar as dificuldades. Além disso, a autora salienta a importância de o alfabetizador conduzir o alfabetizando e entender que a relação arbitrária que se estabelece entre as partes do sistema da convenção ortográfica e dos sons da fala pode variar de acordo com o dialeto. Nesse sentido, é essencial que o alfabetizador adote, portanto, uma atitude respeitosa diante da linguagem empregada pela comunidade na qual desempenha suas atividades (Lemle, 2009, p. 24).

2.4 Estruturas silábicas e sílaba CVC

Ao longo do percurso histórico, a evolução do sistema de escrita tornou-se evidente no momento em que deixou de representar o plano do conteúdo e passou a representar o plano da expressão, sendo os sistemas silábicos os primeiros com esse enfoque (Oliveira, 2005, p. 24). Diversas teorias buscam elucidar o conceito de sílaba segundo seus aspectos fonéticos e fonológicos, e de acordo com Martins (2014b), as sílabas são unidades sonoras da língua constituídas por sons (fonemas) e que se organizam em segmentos maiores, as palavras.

É possível observar na Língua Portuguesa diferentes padrões silábicos, como, por exemplo, os compostos por consoante-vogal CV (casa), consoante-consoante-vogal CCV

(cratera), apenas por vogais V (atleta), consoante-vogal-vogal CVV (mão) e consoante-vogal-consoante CVC (porta), que é o foco deste trabalho. Dentro dessas diversas estruturas, a sílaba terminada por vogal é chamada de “aberta”, ao passo que as sílabas terminadas por consoantes são denominadas “travadas” (Martins, 2014a). Assim sendo, não existem sílabas formadas apenas por consoantes e embora o único elemento obrigatório de uma sílaba seja a vogal V, a sílaba mais frequente e mais fácil de ser lida e escrita é aquela formada por uma consoante e uma vogal (CV), chamada de sílaba canônica (Oliveira, 2011, p. 80).

Todas as sílabas possuem uma estrutura interna que pode ser constituída por onset (ou ataque) e rima, que por sua vez, pode ser ramificar em núcleo (elemento obrigatório geralmente associado a um elemento vocálico) e coda (Oliveira, 2011. P. 82). Além disso, as sílabas podem ser classificadas em leves e pesadas: quando a rima só se expande em núcleo, ela é chamada de leve, e quando a rima é complexa e se expande em núcleo+coda (como no caso das sílabas CVC), é chamada de pesada (Oliveira, 2011. P. 82).

De acordo com Soares (2016)

[...] em ortografias relativamente transparentes, como é o português brasileiro, com predominância do padrão silábico CV, em que ataque e rima se identificam como fonema, sílabas que fogem a esse padrão silábico suscitam dificuldades na aprendizagem inicial da escrita [...] (Soares, 2016, p. 193).

Dessa forma, é fundamental que o alfabetizador compreenda as especificidades do sistema silábico, de modo que consiga desenvolver e adaptar as estratégias pedagógicas de alfabetização adequadamente.

Em relação aos desvios na escrita de sílabas no processo de alfabetização, é possível elencar algumas causas que podem explicar as escolhas feitas pelo alfabetizando. Em primeiro plano, é importante reconhecer que estruturas do tipo CVC, classificadas como sílabas pesadas, podem ser modificadas pelo aprendiz enquanto estão sendo adquiridas, e a consoante final pode ser omitida, substituída ou a estrutura pode ser ressilabificada em CV-CV (Silveira, 2006, p. 77). Essa tendência, conforme aponta Bortoni-Ricardo (2006), pode estar associada ao ritmo silábico observado nas variedades do português brasileiro, principalmente quando comparado com o português europeu (Bortoni-Ricardo, 2006, p. 209).

Quando se trata de sílabas CVC, outros processos relacionados aos desvios podem ser observados, como “[...] a desnasalização das vogais átonas finais, a supressão de segmentos consonânticos como /s/ e /r/ na coda silábica, a neutralização do /l/ e do /u/ pós-vocálicos e a redução de ditongos decrescentes” (Bortoni-Ricardo, 2006, p. 209). Além disso, fenômenos

como a proximidade articulatória dos fonemas e desvios na transcrição das palavras escrita podem explicar os desvios cometidos pelos aprendizes no processo de alfabetização e escrita de sílabas CVC.

2.5 A psicogênese da escrita

Para que a alfabetização seja de fato efetiva, é necessário que o aprendiz desenvolva diferentes habilidades cognitivas e linguísticas. Em suas investigações, Ferreiro e Teberosky (1985) propõem a evolução da escrita como um processo gradual, em que as situações de desenhar e de escrever são contrastadas e permitem que a aquisição de habilidades de leitura e escrita do aprendiz sejam avaliadas de forma progressiva e individualizada. Dessa forma, as autoras dividem o processo de aquisição de escrita em cinco níveis, sendo eles: pré-silábico, silábico (com valor sonoro ou não), silábico-alfabético, alfabético e ortográfico.

No primeiro nível, denominado pré-silábico, a criança se comunica por meio de desenhos ou rabiscos, e não consegue compreender a relação entre a fala e a escrita. Embora as crianças respeitem a quantidade e variedade das letras, nesse estágio, surge o fenômeno do realismo nominal, que é a tentativa de correspondência direta entre a palavra e o objeto material (Gindri; Keske-Soares; Mota, 2007, p. 315). Já no nível silábico, “[...] a criança avança muito qualitativamente, pois supera a correspondência global entre a forma escrita e a expressão oral [...]” (Gindri; Keske-Soares; Mota, 2007, p. 315) representando cada sílaba por uma letra.

O nível denominado silábico-alfabético corresponde ao momento de transição entre o nível silábico e o alfabético, em que a criança utiliza as letras para representar as sílabas e também os fonemas, trabalhando com as duas hipóteses simultaneamente (Cabral *et al.*, 2022). Já no nível alfabético, a criança entende os mecanismos necessários para representar a fala alfabeticamente e que cada letra representa um som (Cabral *et al.*, 2022). É comum observar desvios ortográficos nesse nível, os quais são aprimorados na fase final da aquisição da escrita, chamada de nível ortográfico.

É relevante mencionar que em relação a alfabetização de adultos e idosos, o processo acontece de forma diferente. Nesse caso, os alunos analfabetos possuem experiências de letramento, ou seja, eles iniciam o processo de alfabetização com vivências e experiências que envolvem as práticas de leitura e escrita (Albuquerque; Ferreira, 2008, p. 428). Assim como destacado por Ferreiro *et al.* (1983), diferente das crianças, jovens e adultos conseguem diferenciar letras e desenhos na escrita, superando assim, as características do nível pré-silábico e iniciando sua aprendizagem no nível silábico.

Desse modo, é indispensável que as características específicas dos alunos da EJA sejam consideradas durante o processo de alfabetização. Como destaca Oliveira (2007),

[...] a tendência predominante das propostas curriculares é a da fragmentação do conhecimento, e a da organização do currículo numa perspectiva cientificista, excessivamente tecnicista e disciplinarista, que dificulta o estabelecimento de diálogos entre as experiências vividas, os saberes anteriormente tecidos pelos educandos e os conteúdos escolares (Oliveira, 2007, p. 86).

A abordagem cientificista e a fragmentação do conhecimento tendem a reduzir o aprendizado em disciplinas isoladas e descontextualizadas, dificultando o desenvolvimento de habilidades interdisciplinares e desconsiderando as experiências vividas pelos alunos e seus conhecimentos prévios. Assim sendo, é fundamental que a abordagem educacional não infantilize o processo de ensino e aprendizagem e reconheça as especificidades dos alfabetizandos, de modo que as propostas sejam adequadas as necessidades e aos perfis socioeconômico-culturais (Oliveira, 2007, p. 86).

3 METODOLOGIA

A metodologia utilizada neste trabalho consiste em uma análise mista (qualitativa e quantitativa) de questões dos testes diagnósticos aplicados no âmbito do PROAJA – Piauí. Para isso, utilizamos a base de dados do programa que contém as respostas dos participantes às questões objetivas e escritas, sendo as transcrições escritas o foco da investigação.

A escolha pelo PROAJA foi motivada pelo envolvimento das autoras como pesquisadoras no projeto. Esse programa foi implementado nos anos de 2020 e 2021 pela Secretaria de Estado da Educação do Piauí em parceria com a Fundação Getúlio Vargas (FGV), visando reduzir os índices de analfabetismo de jovens, adultos e idosos no estado. Ao longo do processo, o programa aplicou três avaliações diagnósticas, sendo a avaliação inicial para confirmar o analfabetismo dos aprendizes e a final para verificar se eles foram de fato alfabetizados (Piauí, 2021).

A partir da análise dos testes, foram selecionadas duas questões que solicitavam a escrita das palavras “elefante” e “apontador”, ambas com a presença de sílabas CVC. A escolha dessa sílaba se justifica pela complexidade de sua estrutura, que diverge do padrão silábico CV e implica em um maior tempo de processamento pelos aprendizes (Oliveira, 2011). É importante salientar que as sílabas complexas FAN e PON das palavras elefante e apontador,

respectivamente, possuem uma consoante nasal em coda (letra N) e são chamadas por Soares (2016) de sílabas CV [nasal], nomenclatura utilizada para se referir às consoantes nasais N e M pós-vocálicas.

Após realizar essa seleção, as ocorrências encontradas foram classificadas de acordo com os níveis de escrita pré-silábico, silábico, silábico-alfabético, alfabético e ortográfico apresentados por Ferreira e Teberosky (1985). Por fim, buscamos avaliar a natureza dos desvios na escrita das sílabas CVC das palavras “elefante” e “apontador”, focando principalmente nas ocorrências contabilizadas e classificadas como silábico-alfabéticas e alfabéticas.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Esta seção dedica-se a analisar duas questões que fazem parte dos testes diagnósticos aplicados pelo PROAJA no estado do Piauí, ambas relacionadas ao processo de aquisição da escrita de palavras, especialmente da sílaba CVC. Este trabalho apresenta as questões na versão do caderno do aplicador e além das imagens que representam a escrita das palavras solicitadas, em cada uma delas há um ícone de um megafone que indica que o aplicador deveria ler em voz alta o comando para os alunos.

Após os estudantes responderem os testes e escreverem as palavras solicitadas durante a aplicação, as palavras eram transcritas no sistema disponibilizado pela FGV para a organização das respostas. Conforme apresentado nas questões (imagens 1 e 2), o aplicador fazia a avaliação da escrita das palavras com base em uma das quatro categorias de acordo com o que foi gravado. Assim, caso o aprendiz escrevesse a palavra sem desvios ortográficos, sua resposta seria categorizada como A (A – A palavra foi escrita sem erros ortográficos); se o aplicador conseguisse ler a palavra escrita mesmo que não soubesse a palavra solicitada pela questão, a alternativa marcada seria B (B - Conseguiria ler, mesmo que não soubesse a palavra solicitada). Caso o aplicador não conseguisse ler a palavra escrita pelo respondente sem conhecer a palavra solicitada na questão, a alternativa C seria marcada (C - Não conseguiria ler, sem conhecer a palavra solicitada) e se o respondente não escreveu a palavra ou apresentou letras isoladas, a alternativa marcada seria D (D – Não escreveu, apresentou letras isoladas ou escrita ilegível).

Os testes objetivavam diagnosticar o nível de alfabetização dos jovens, adultos e idosos não alfabetizados e participantes do programa, classificando-os de acordo com uma escala que considera as facetas que envolvem a leitura e a escrita. A classificação nessa escala foi feita por

meio de um software que, através dos resultados dos testes, caracterizou os aprendizes em perfis que partem de um nível primário (1 - Não-alfabetizado) até um nível mais avançado (5 – Alfabetizado).

Foram analisados os escritos referentes à questão 14 dos testes diagnósticos 1e 3 do ciclo 1 e os escritos referentes à questão 14 do teste diagnóstico 2 do ciclo 1. As questões dos testes solicitavam que o aprendiz grafasse as palavras “elefante” e “apontador”, e esta investigação tem como enfoque analisar, do ponto de vista da escrita, as sílabas CVC presentes nessas palavras, sendo elas a sílaba FAN em “elefante” e as sílabas PON e DOR na palavra “apontador”. É importante salientar que a análise desta pesquisa baseia-se na proposta de Ferreiro e Teberosky (1985), não considerando, portanto, os níveis intermediários apresentados nos testes por serem variáveis e difíceis de categorizar.


A seguir, em 4.1, apresenta-se a imagem da primeira questão analisada, que solicita a escrita da palavra ‘elefante’ e faz parte dos testes diagnósticos 1 e 3 do PROAJA – Piauí, seguida pela tabela com os perfis de alfabetização e percentual de respostas por item da questão de escrita. Depois, em 4.2, apresenta-se a imagem da segunda questão analisada, que solicita a escrita da palavra ‘apontador’ e faz parte do teste diagnóstico 2 do PROAJA – Piauí, seguida pela tabela com os perfis de alfabetização e percentual de respostas por item da questão de escrita. Adiante, em 4.3, faz-se a análise das ocorrências escritas, classificando-as, inicialmente, nos níveis pré-silábico e silábico, e posteriormente, em silábico-alfabéticas, alfabéticas e ortográficas, focando na categorização e classificação dos desvios nos níveis silábico-alfabético e alfabético por já apresentarem as grafias de sílabas e fonemas.

4.1 Questão de escrita da palavra “elefante”

Imagem 1 – Questão 14 dos testes diagnósticos 1 e 3 do PROAJA – Piauí.

Questão 14

Escreva, como souber, o nome do animal.



Pixabay: 1421167

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.

Fonte: Caderno do aplicador, diagnóstico 1 e 3 do ciclo 1 do PROAJA- Piauí.

Número de respondentes da questão: 5405

Tabela 1 – Perfis de alfabetização e percentual de respostas por item da questão de escrita da palavra “elefante” (continua).

ALTERNATIVA	1– 51,71% (2795)	2– 2,40% (130)	3– 4,29% (232)	4.1– 1,04% (56)	4.2– 27,64% (1494)	5– 12,91% (698)
A	2,09% (113)	0,42% (23)	0,49% (27)	0,01% (1)	5,23% (283)	10,12% (547)
B	4,48% (242)	0,29% (16)	0,81% (44)	0,18% (10)	4,94% (267)	2,79% (151)
C	3,09% (167)	0,20% (11)	0,49% (27)	0,29% (16)	2,27% (123)	0% (0)
D	39,50% (2135)	1,16% (63)	2,15% (116)	0,52% (28)	13,93% (753)	0% (0)
X	2,55% (138)	0,31% (17)	0,33% (18)	0,01% (1)	1,26% (68)	0% (0)

Fonte: Do autor (2024)

PERFIS DE ALFABETIZAÇÃO

1 – NÃO-ALFABETIZADO

2 – NÃO-ALFABETIZADO

3 – ALFABETIZAÇÃO INICIAL

4.1 – ALFABETIZAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO

4.2 – 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.

Na tabela 1, apresenta-se os perfis de alfabetização não-alfabetizado, não alfabetizado, alfabetização inicial, alfabetização em desenvolvimento e alfabetizado, bem como as alternativas A, B, C, D e X, que correspondem a avaliação da escrita da palavra de acordo com o que foi ou não grafado.

4.2 Questão de escrita da palavra “apontador”

Imagem 2 – Questão 14 do teste diagnóstico 2 do PROAJA – Piauí.

Questão 14

⚠️ Atenção Aplicador: A chave de correção apresentada, abaixo dos itens 14 e 15, será utilizada por você, para o lançamento das respostas dadas por cada aluno no teste.

📡 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.

Fonte: Caderno do aplicador, diagnóstico 2 do ciclo 1 do PROAJA- Piauí.

Número de respondentes da questão: 2315

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

ALTERNATIVA	1– 50,84% (1177)	2– 4,15% (96)	3– 9,33% (216)	4.1– 1,51% (35)	4.2– 26,35% (610)	5– 7,82% (181)
A	0,99% (23)	0,17% (4)	0,39% (9)	0,08% (2)	3,19% (74)	4,84% (112)

B	1,86% (43)	0,26% (6)	0,99% (23)	0,17% (4)	4,45% (103)	2,98% (69)
C	3,11% (72)	0,43% (10)	1,81% (42)	0,34% (8)	4,23% (98)	0% (0)
D	43,24% (1001)	1,20% (28)	3,58% (83)	0,82% (19)	13,04% (302)	0% (0)
X	1,64% (38)	2,03% (47)	2,50% (58)	0,08% (2)	1,42% (33)	0% (0)
Z	0% (0)	0,04% (1)	0,04% (1)	0% (0)	0% (0)	0% (0)

Fonte: Do autor (2024)

PERFIS DE ALFABETIZAÇÃO

1 – NÃO-ALFABETIZADO

2 – NÃO-ALFABETIZADO

3 – ALFABETIZAÇÃO INICIAL

4.1 – ALFABETIZAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO

4.2 – 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.

Z – Fez somente rabiscos.

Na tabela 2, a apresentação segue a lógica estabelecida na tabela 1, diferenciando-se pela inclusão da letra Z nas alternativas referentes à avaliação da escrita da palavra. Essa alternativa indica que o participante fez apenas rabiscos na questão que solicitava a escrita da palavra ‘apontador’.

4.3 Análise das ocorrências nos dados do PROAJA-Piauí

A seguir, realiza-se a análise das ocorrências de acordo com os níveis de escrita propostos

por Ferreiro e Teberoski (1985). Destaca-se que são apresentados os dados dos níveis pré-silábico e silábico, porém, o foco da análise quantitativa concentra-se nos níveis silábico-alfabético e alfabético, uma vez que nesses níveis é possível observar mais ocorrências de escrita com a inclusão de todos os elementos da sílaba CVC.

4.3.1 Pré-silábico

O nível pré-silábico refere-se ao estágio inicial da aprendizagem da língua escrita. As ocorrências assim classificadas correspondem as letras grafadas de forma aleatória, sem estabelecer uma relação com as sílabas da palavra solicitada.

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

ESCRITA PRÉ-SILÁBICA
ABA, AP, ASDASDASD, ASDASDASDSA, D, E, EAB, F, LIO, LE, R
Fonte: Do autor (2024)

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

ESCRITA PRÉ-SILÁBICA
A, AEOIO, AJONEOVOU, AL, AO, AS, AT, ATA, ATOZE, BOLIMNEDB, CABI, NTRRN, O, UUUUUUUUUUUUUU, ADIBO, ADTATI
Fonte: Do autor (2024)

4.3.2 Silábico

O nível silábico é a etapa intermediária no processo de alfabetização. As ocorrências analisadas nos dados do PROAJA-Piauí apresentam a escrita de letras usadas para representar a quantidade de sílabas das palavras solicitadas (elefante- 4 letras e apontador- 4 letras). Nos registros da palavra “elefante” e “apontador”, notou-se que os alfabetizandos já conseguiam associar sons às letras, visto que as letras grafadas compõem as palavras solicitadas nas questões. É válido destacar que as ocorrências ELF e ELA, apesar de aparentarem ser silábicas, possuem menos letras do que o esperado, que seriam 4. Pode-se ter como hipótese que os

aprendizes tenham considerado o máximo de 3 sílabas para ser palavra, já que no início eles consideram mais palavras dissílabas e trissílabas em suas produções escritas.

Quadro 3 – Ocorrências de escrita silábica da palavra “elefante”.

ESCRITA SILÁBICA
ALEF, ELFÉ, ELF, ELA
Fonte: Do autor (2024)

Quadro 4 – Ocorrências de escrita silábica da palavra “apontador”.

ESCRITA SILÁBICA
ABTA, APAR, APIA, APOT
Fonte: Do autor (2024)

4.3.3 Silábico-Alfabético e Alfabético

Nos níveis silábico-alfabético e alfabético, o aprendiz já consegue entender os mecanismos da escrita para representar a fala, ou seja, já compreende a fonetização da escrita. No nível silábico-alfabético as escritas “[...] são tradicionalmente consideradas como escritas desviantes, omitindo letras” (Pereira, 2005, p. 56), e no nível alfabético, o aprendiz consegue perceber a relação entre oralidade e escrita, mas pode enfrentar dificuldades com relação a ortografia das palavras.

O foco da análise recai sobre a escrita das sílabas CVC nas palavras “elefante” (sílabas FAN) e apontador (sílabas PON e DOR) nos dados do PROAJA-Piauí, classificando-os conforme a natureza dos desvios e em seguida, analisando os desvios apresentados na escrita e suas possíveis causas.

Tabela 3 – Ocorrências de escrita silábico-alfabética da palavra “elefante” (continua).

ESCRITA SILÁBICO-ALFABÉTICA				
Nº	CASO	NATUREZA DOS DESVIOS	OCORRÊNCIA	FREQUÊNCIA% (DO TOTAL)

1	ALEFTO	Pauta sonora: troca do E pelo A; Ausência de letra: falta do A e da consoante nasal N na sílaba CVC; Troca de letra: substituição do E pelo O.	1	0,02
2	ELEFATE	Ausência de letra: falta da consoante nasal N na sílaba CVC.	13	0,24
3	ELEFATI	Ausência de letra: falta da consoante nasal N na sílaba CVC; Pauta sonora: troca do E pelo I.	1	0,02
4	ELELTO	Troca de letra: substituição do F pelo L e do E pelo O; Ausência de letra: falta da vogal A e da consoante nasal N na sílaba CVC;	1	0,02
5	ELETO	Ausência de letra: falta das letras F, A e N nasal da sílaba CVC; Troca de letra: substituição do E pelo O.	1	0,02
6	ELEVATE	Pauta sonora: troca do F pelo V; Ausência de letra: falta da consoante nasal N na sílaba CVC	1	0,02
7	ELIJATE	Pauta sonora: troca do E pelo I; Troca de letra: substituição do F pelo J;	1	0,02
8	ELTATO	Pauta sonora: falta da letra E; Troca de letra: substituição do F pelo T; Ausência de letra: falta da consoante nasal N na sílaba CVC; Troca de letra: substituição do E pelo O.	1	0,02
9	EREFANDE	Troca de letra: substituição do L pelo R. Pauta sonora: troca do T pelo D.	1	0,02
10	LEFATE	Pauta sonora: falta da letra E; Ausência de letra: falta da consoante nasal N na sílaba CVC.	1	0,02
11	LELEFANTO	Acréscimo de letra: adição do L; Troca de letra: substituição do E pelo O.	1	0,02

12	TLEPAMTI	Troca de letra: substituição do E pelo T e do N pelo M; Pauta sonora: troca do F pelo P; Pauta sonora: troca do E pelo I.	1	0,02
13	LEFANTO	Pauta sonora: falta da letra E; Troca de letra: substituição do E pelo O.	1	0,02
14	EMEFALÉ	Posicionamento de letra: posição errada do L; Acréscimo de letra: adição da letra M; Ausência de letra: falta da consoante N nasal na sílaba CVC e da letra T.	1	0,02

Fonte: Do autor (2024)

Tabela 4 – Ocorrências de escrita silábico-alfabética da palavra “apontador” (continua)

ESCRITA SILÁBICO-ALFABÉTICA				
Nº	CASO	NATUREZA DOS DESVIOS	OCORRÊNCIA	FREQUÊNCIA % (DO TOTAL)
1	APATADA	Troca de letra: substituição do O pelo A; Ausência de letra: falta da consoante nasal N e da consoante R nas sílabas CVC.	1	0,04
2	APUTA	Troca de letra: substituição do O pelo U; Ausência de letra: falta da consoante nasal N na sílaba CVC; Ausência de letra: falta das letras que compõem a sílaba CVC final (D, O e R)	1	0,04
3	APACUTOE	Troca de letra: substituição do O pelo A, do A pelo O, do D pelo T do R pelo E; Ausência de letra: falta da consoante nasal N na sílaba CVC; Acréscimo de letra: adição das letras C e U;	1	0,04

4	APONTO	Troca de letra: substituição do A pelo O; Ausência de letra: falta das letras que compõem a sílaba CVC final (D, O e R).	1	0,04
5	APORTADO	Ausência de letra: falta da consoante nasal N na sílaba CVC; Posicionamento de letra: posição errada do R.	1	0,04
6	APOSATADO	Troca de letra: substituição da consoante nasal N pelo S; Acréscimo de letra: adição do A; Pauta sonora: falta do R na sílaba CVC final.	1	0,04
7	APOTAD	Ausência de letra: falta da consoante nasal N na sílaba CVC; Ausência de letra: falta do O e do R na sílaba CVC final.	1	0,04
8	APOTADO	Ausência de letra: falta da consoante nasal N na sílaba CVC; Pauta sonora: falta do R na sílaba CVC final.	7	0,3
9	APOTODO	Ausência de letra: falta da consoante nasal N na sílaba CVC; Troca de letra: substituição do A pelo O; Pauta sonora: falta do R na sílaba CVC final.	1	0,04
10	APTADO	Ausência de letra: falta do O e da consoante nasal N na sílaba CVC; Pauta sonora: falta do R na sílaba CVC final.	1	0,04
11	APUDADO	Pauta sonora: troca do O pelo U; Pauta sonora: troca do T pelo D; Pauta sonora: falta do R na sílaba CVC final.	1	0,04
12	APUTADO	Pauta sonora: troca do O pelo U;	1	0,04

		Ausência de letra: falta da consoante nasal N na sílaba CVC; Pauta sonora: falta do R na sílaba CVC final.		
13	APDAR	Ausência de letra: falta da vogal O e da consoante nasal N na sílaba CVC; Ausência de letra: falta da consoante T e da vogal A; Troca de letra: substituição do O pelo A;	1	0,04
14	LAPONTADO	Acréscimo de letra: adição da letra L; Pauta sonora: falta do R na sílaba CVC final.	1	0,04

Fonte: Do autor (2024)

Tabela 5 – Ocorrências de escrita alfabética da palavra “elefante”.

ESCRITA ALFABÉTICA				
Nº	CASO	NATUREZA DOS DESVIOS	OCORRÊNCIA	FREQUÊNCIA % (DO TOTAL)
1	ALEFANTE	Pauta sonora: troca do E pelo A.	1	0,02
2	ELEFANT	Pauta sonora: falta da letra E.	1	0,02
3	ELEFANTI	Pauta sonora: troca do E pelo I.	2	0,04
4	ELEFANTO	Troca de letra: substituição do E pelo O.	2	0,04
5	ELIFANT	Pauta sonora: troca do E pelo I. Pauta sonora: falta da letra E.	1	0,02
6	ELECANTE	Pauta sonora: troca da letra F pela letra C.	1	0,02

Fonte: Do autor (2024)

Tabela 6 – Ocorrências de escrita silábico-alfabética da palavra “apontador”.

ESCRITA ALFABÉTICA				
Nº	CASO	NATUREZA DOS DESVIOS	OCORRÊNCIA	FREQUÊNCIA % (DO TOTAL)
1	PONTADOR DE LAPIS	Pauta sonora: falta do A.	1	0,04
2	APONTADO	Pauta sonora: falta do R na sílaba CVC final.	7	0,3
3	APONTADERA	Troca de letra: substituição do O pelo E; Acréscimo de letra: adição do A.	1	0,04
4	APOTADORR	Ausência de letra: falta da consoante nasal N na sílaba CVC; Acréscimo de letra: adição do R.	1	0,04
5	APOTADORA	Ausência de letra: falta da consoante nasal N na sílaba CVC; Acréscimo de letra: adição do A.	1	0,04

Fonte: Do autor (2024)

4.3.3.1 Natureza dos desvios

Na sequência, após a apresentação dos dados nas tabelas, a discussão sobre os desvios ortográficos se concentrará nas ocorrências silábico-alfabéticas e alfabéticas.

Acréscimo de letra: Os desvios classificados como acréscimo de letra correspondem a aqueles em que o respondente adicionou mais letras à palavra solicitada, modificando sua grafia correta. Para esses desvios, destacam-se as seguintes grafias: lelefanto (elefante) e lapontado (apontador). Algumas possibilidades que podem explicar esse tipo de desvio são a dificuldade para identificar todos os sons presentes nas palavras e a presença de sílabas que fogem do padrão canônico CV.

Ausência de letra: Os desvios de ausência de letra são aqueles em que o respondente

omitiu letras que deveriam estar presentes nas palavras solicitadas. A análise revelou uma frequência maior de casos de ausência de consoantes que indicam a nasalidade nas sílabas CVC, como nos escritos *elefate* (0,24%) e *apotado* (0,3%). A presença da consoante nasal N em coda nas sílabas FAN e PON representa um maior desafio para o aprendiz, que pode omitir a consoante por não assimilar que ela está representando um fonema (Soares, 2020, p. 85). Além disso, essas omissões podem revelar as dificuldades que o aprendiz enfrenta para fazer a análise fonológica e segmentação dos fonemas presentes nas palavras (Guimarães, 2003).

Pauta Sonora: Corresponde aos desvios em que os respondentes apresentaram uma grafia inadequada devido a troca de letras que possuem os sons foneticamente parecidos e influência da oralidade e da variação linguística na escrita. Nas ocorrências ‘*elecante*’ e ‘*elevate*’ é possível observar na sílaba CVC as trocas da letra ‘f’ pela letra ‘c’, e da letra ‘f’ pela letra ‘v’, ambas fricativas labiodentais, que podem ser explicados devido a sonoridade semelhante dos fonemas. De acordo com Zorzi (2003), esses desvios também podem ser justificados devido a dificuldades na imagem acústico-articulatória dos aprendizes, que ainda não conseguem diferenciar adequadamente os fonemas. No caso ‘*elijate*’, ocorreu a troca da letra ‘f’ pela letra ‘j’ que pode ser explicada pela proximidade dos fonemas ‘f’ e ‘j’, ambos fricativos. Já nos casos de escrita da palavra ‘*apontador*’, como ‘*apudado*’ e ‘*aputado*’, houve a substituição da vogal ‘o’ e da consoante nasal ‘n’ na sílaba CVC pela vogal ‘u’, que se justifica também pela semelhança sonora dos fonemas.

Foram observadas ocorrências de omissão da consoante R em posição de coda na sílaba CVC final da palavra ‘*apontador*’, como nos casos ‘*apotado*’ e ‘*apontado*’. Uma possibilidade que pode explicar esse desvio é a influência da oralidade na escrita dos aprendizes, considerando que algumas regiões e sotaques podem apresentar uma pronúncia menos audível ou ausente do ‘r’ no final das palavras, influenciando diretamente no ensino e aprendizagem da ortografia.

Posicionamento de letra: Os desvios por posicionamento de letra são aqueles em que o respondente deslocou uma ou mais letras na grafia da palavra solicitada, podendo esse deslocamento ocorrer dentro da própria sílaba ou para outras sílabas da palavra. Na ocorrência ‘*aportado*’, a letra ‘r’ foi deslocada da sílaba CVC final ‘DOR’ para o meio da palavra em outra sílaba CVC.

Troca de letra: Os desvios classificados como troca de letra são aqueles em que o respondente fez a substituição de uma ou mais letras da palavra por outras de modo aleatório. Na ocorrência ‘*elijate*’, a letra ‘f’ foi substituída pela letra ‘j’ na sílaba CVC, o que pode indicar que o respondente ainda enfrenta dificuldades para relacionar som e letra.

4.3.3.2 Dados descartados

É válido ressaltar que em relação à questão que solicitava a escrita da palavra ‘apontador’, observou-se algumas ocorrências que grafaram a palavra ‘lapiseira’ (51 casos), tais como ‘lapisira’, ‘lapizera’, ‘lapicera’, entre outros. Isso deve-se a variação regional na nomenclatura do objeto ilustrado na questão 14 (imagem 2), que no estado do Piauí também é chamado de lapiseira. Os casos semelhantes não foram analisados aqui devido à ausência da sílaba CVC na palavra ‘lapiseira’ e nas ocorrências escritas.

4.3.4 Ortográfico

Nesse nível, o aprendiz já compreende as convenções da escrita e suas características. Desse modo, foi possível observar nos dados a grafia correta das palavras “elefante” e “apontador”, com destaque para a ocorrência de escrita com a inclusão de um acento (ELEFANTÉ), que pode indicar que o alfabetizando está no processo de compreender as regras de acentuação ou para reforçar que esse grafema representa a letra ‘e’ e não a letra ‘i’.

Quadro 5 – Ocorrências de escrita ortográfica da palavra “elefante”.

ESCRITA ORTOGRÁFICA
ELEFANTE, ELEFANTÉ
Fonte: Do autor (2024)

Quadro 6 – Ocorrências de escrita ortográfica da palavra “apontador”.

ESCRITA ORTOGRÁFICA
APONTADOR
Fonte: Do autor (2024)

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho investigou as ocorrências de grafia de sílaba CVC nos testes diagnósticos aplicados pelo PROAJA no estado do Piauí. Após classificar as ocorrências de acordo com os níveis de escrita propostos por Ferreiro e Teberoski (1985), nos dedicamos à análise dos escritos

das palavras ‘elefante’ e ‘apontador’ nos níveis silábico-alfabético e alfabético, com foco na sílaba CVC. Os desvios ortográficos foram categorizados como acréscimo de letra, ausência de letra, desvios de pauta sonora, posicionamento de letra e troca de letra, e a partir da análise dos dados, constatou-se que os desvios relacionados à ausência de letra e pauta sonora foram os mais recorrentes.

Os resultados revelam a dificuldade dos alfabetizando em grafar sílabas CVC, especialmente a consoante nasal N em posição de coda nas sílabas FAN e PON, o que pode ser explicado por ele não assimilar que essa consoante também está representando um fonema (Soares, 2020, p. 85). Além disso, destacam-se a influência da oralidade e variação linguística nas ocorrências de escrita da sílaba DOR de ‘apontador’, uma vez que em algumas regiões a pronúncia do ‘r’ no final das palavras pode ser menos audível ou ausente. Em síntese, os dados indicam que as dificuldades relacionadas a aquisição de escrita de sílaba CVC podem estar relacionadas à resistência de reconhecer padrões silábicos complexos que diferem da sílaba canônica CV (consoante+vogal).

Por fim, este estudo evidencia a importância do desenvolvimento e implementação de metodologias específicas para o âmbito da EJA, de modo que os aprendizes sejam capazes de “[...] processar a fala como um objeto e de manipular, segmentar e analisar seus componentes (silabas, fonemas, etc.) [...]” (Fayol, 2014, p. 50), com impacto direto na leitura e aquisição da escrita. Considerando o alto índice de analfabetismo no país, investir em abordagens pedagógicas adequadas para a EJA contribuem para a promoção da alfabetização e para o aumento de oportunidades de inclusão educacional, social e econômica dos jovens, adultos e idosos na sociedade.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, E. B. C. de.; FERREIRA, A. T. B. A construção/fabricação de práticas de alfabetização em turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). **Educação**, v. 33, n. 3, p. 425-439, 2008.
- BORTONI-RICARDO, S. M. Métodos de alfabetização e consciência fonológica: o tratamento de regras de variação e mudança. **Scripta**, v. 9, n. 18, p. 201-220, 2006.
- BRASIL. Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação. 2022.
- CABRAL, M. E. O. *et al.* A psicogênese da língua escrita: a relação da criança com a escrita alfabética. In: **VIII Conedu-Congresso Nacional de Educação**. 2022.
- CISTÓFARO-SILVA, T. Correspondência grafofonêmica. In: FRADE, I. C. A. S. *et al.* (org.). **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**, 2014, [n. p.]. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/alfabetizacao>. Acesso em: 09 fev. 2023.
- COLAVITTO, N. B.; ARRUDA, A. L. M. M. Educação de jovens e adultos (EJA): a importância da alfabetização. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, v. 5, n. 1, p. 1-28, 2014.
- FAYOL, M. **Aquisição da escrita**. Tradução Marcos Bagno. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 128 p.
- FERREIRO, E. *et al.* Los adultos no-alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escritura. **Cadernos Investigaciones Educativas**, México, n. 10, 1983, p. 262-275.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FOLHA DE SÃO PAULO PIAUÍ. **Desmantelando o Brasil de Paulo Freire**. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/desmantelando-o-brasil-de-paulo-freire/>. Acesso em: 19 dez. 2023.
- GINDRI, G.; KESKE-SOARES, M.; MOTA, H. B. Memória de trabalho, consciência fonológica e hipótese de escrita. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, v. 19, p. 313-322, 2007.
- GUIMARÃES, S. R. K. O aperfeiçoamento da concepção alfabética de escrita: relação entre consciência fonológica e representações ortográficas. In: M. R. Maluf (org.). **Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização** (p. 149-184). São Paulo: Casa do Psicólogo. 2003.
- IBGE - Educa**. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>. Acesso em: 21 jan 2024
- LEMLE, Marina. **Guia teórico do alfabetizador**. 17. ed. 4. imp. São Paulo: Ática, 2011. 71 p. (Princípios; 104).

MACEDO, Celina Ramos Arruda. Uma Reflexão sobre os Conceitos: letramento, alfabetização e escolarização. **GT de Psicolinguística da ANPOLL-TEP. Textos em Psicolinguística**, v. 1, p. 1-12, 2006.

MARTINS, R. M. F. Estrutura Silábica. In: FRADE, I. C. A. S. et al. (org.). **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**, 2014a, [n. p.]. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/silaba>. Acesso em: 21 jan 2024.

MARTINS, R. M. F. Sílabas. In: FRADE, I. C. A. S. et al. (org.). **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**, 2014b, [n. p.]. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/silaba>. Acesso em: 21 jan 2024.

MARTINS, R. M. F.; ROCHA, G. A. de S.; FREIRE, L. N. F. Consciência silábica em teste diagnóstico do PROAJA–Piauí. **Linha Mestra**, v. 17, n. 50, p. 88-104, 2023.

MELO, G. E. S. de. **Investigação Sobre a Aquisição da Escrita de Sílabas CCV no Programa de Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos do Estado do Piauí (PROAJA-PI)**. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras Português e Inglês) – Faculdade de Educação, Linguagens e Ciências Humanas, Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2023.

MORAIS, A. G. de. **Sistema de escrita alfabética**. Editora Melhoramentos, 2012.

MOURÃO, S. M. **O processo de aquisição da leitura no contexto escolar por alfabetizandos considerados portadores de dificuldades de aprendizagem**. 2007. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

OLIVEIRA, I. B. de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. **Educar em Revista**, p. 83-100, 2007.

OLIVEIRA, M. A. **Conhecimento linguístico e apropriação do sistema de escrita**. 2005.

OLIVEIRA, M. A. Trabalhando com a sílaba no ensino da escrita. **Revista Educação**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 76-90, 2011. (especial Guia da Alfabetização).

PEREIRA, M. L. B. da M. **Programas de intervenção de escrita e a gênese do processo de fonetização da escrita**. 2005. Tese de Doutorado, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, 2005.

RAMOS, L. de Q. **Educação para jovens e adultos (EJA) no Brasil: historiando o processo**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso – Escola de Formação de Professores e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiás, 2021.

SCLIAR-CABRAL, L. **Guia prático de alfabetização: baseado em princípios do sistema alfabético do português do Brasil**. Contexto, 2003.

SCORTEGAGNA, P. A.; DA SILVA, R. de C. O. Educação de Jovens e Adultos no Brasil: uma análise histórico-crítica. **Revista Eletrônica de Ciências da Educação**, v. 5, n. 2, 2006.

SILVA, L. S. **Alfabetização de adultos: um estudo de aquisição de linguagem**. 2008. 122f. Dissertação (Mestrado em Linguística; Literatura Brasileira) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2008.

SILVEIRA, Karine Araújo. **Padrões segmentais, lexicais, silábicos, intrasilábicos e inter-silábicos em crianças falantes de pb**. 2006. Tese - Programa de Pós-Graduação em Letras e Lingüística da Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2006.

SOARES, M. Alfabetização. In: FRADE, I. C. A. S. et al. (org.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores, 2014a, [n. p.]. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/alfabetizacao>. Acesso em: 23 jan 2024.

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

SOARES, M. **Alfalettrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, M. B.; BATISTA, A. A. G. **Alfabetização e letramento**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 64 p. (Coleção Alfabetização e Letramento)

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, p. 5- 17, 2004.

STRELHOW, T. B. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR on-line**, v. 10, n. 38, p. 49-59, 2010.

VAL, Maria da Graça Costa. O que é ser alfabetizado e letrado. **Práticas de leitura e escrita. Brasília: Ministério da Educação**, p. 18-23, 2006.