



VINÍCIUS LUÍS MARCELINO RABELLO

**A ESCRITA DE PALAVRAS NO PROGRAMA DE
ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS
(PROAJA-PIAUI)**

**LAVRAS-MG
2023**

VINÍCIUS LUÍS MARCELINO RABELLO

**A ESCRITA DE PALAVRAS NO PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS,
ADULTOS E IDOSOS (PROAJA-PIAUI)**

Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL/UFLA), área de concentração em Linguagem, Cultura e Sociedade, subárea Estudos analítico descritivos de língua/linguagem e suas tecnologias, para obtenção do título de Mestre em Letras.

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

**LAVRAS–MG
2023**

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca
Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

Rabello, Vinícius Luís Marcelino.

A escrita de palavras no programa de alfabetização de jovens,
adultos e idosos (PROAJA-PIAUI) / Vinícius Luís Marcelino
Rabello. - 2023.

107 p.

Orientador(a): Raquel Márcia Fontes Martins.

Coorientador(a): Gladys Agmar de Sá Rocha.

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de
Lavras, 2023.

Bibliografia.

1. Alfabetização. 2. Aquisição da Escrita. 3. Ortografia. I.
Martins, Raquel Márcia Fontes. II. Rocha, Gladys Agmar de Sá. III.
Título.

VINÍCIUS LUÍS MARCELINO RABELLO

**A ESCRITA DE PALAVRAS NO PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS,
ADULTOS E IDOSOS (PROAJA-PIAUÍ)**

**WRITING WORDS IN THE LITERACY PROGRAM FOR YOUNG PEOPLE,
ADULTS AND ELDERLY PEOPLE (PROAJA-PIAUÍ)**

Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL/UFLA), área de concentração em Linguagem, Cultura e Sociedade, subárea Estudos analítico-descritivos de língua/linguagem e suas tecnologias para obtenção do título de Mestre em Letras.


APROVADA em 27 de setembro de 2023.

Dra. Raquel Márcia Fontes Martins UFLA

Dra. Gladys Agmar de Sá Rocha UFMG

Dra. Daniela Mara Lima Oliveira Guimarães UFMG

Dr. Márcio Rogério de Oliveira Cano UFLA

Documento assinado digitalmente
 RAQUEL MARCIA FONTES MARTINS
Data: 01/12/2023 17:05:15-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dra. Raquel Márcia Fontes Martins
Orientadora

Prof.^a Dra. Gladys Agmar de Sá Rocha
Coorientadora

**LAVRAS – MG
2023**

*Ao meu pai Wander Rabello portodo amor, apoio, carinho e todo incentivo.
Dedico*

AGRADECIMENTOS

A presente dissertação de mestrado não poderia chegar a bom porto sem o precioso apoio de várias pessoas.

Em primeiro lugar, não posso deixar de agradecer a Deus, pela saúde, pela sabedoria e por todas as oportunidades que me proporcionou até hoje.

À minha amada mãe, Andreia Luiza Marcelino (*in memoriam*), que sempre foi minha maior fonte de inspiração e força e que em algum lugar ela deve estar vibrando com minha conquista.

Ao meu pai, Wander Rabello, por tudo que fez por mim, por todo amor, por toda a minha educação, incentivo e por todos os cuidados comigo desde que nasci até hoje.

Às minhas avós Joaquina Antônia (*in memoriam*) e Belmira Botelho (*in memoriam*), cujo apoio incansável, amparo e suporte sempre foram alicerces fundamentais em minha jornada. Suas presenças, mesmo que agora na saudade, continuam a me inspirar e motivar. Cada conquista alcançada é uma homenagem ao amor e cuidado que dedicaram a mim.

À memória da minha querida tia Yara Rabello (*in memoriam*), que durante todo este percurso, mesmo após sua partida, permanece como uma fonte constante de motivação. Seu apoio incondicional e palavras de incentivo foram um farol nas horas de desafio.

À minha querida orientadora Prof.^a Dra. Raquel Márcia Fontes Martins, agradeço por todos os ensinamentos, pela confiança e apoio incondicional. Sem todo o seu incentivo eu não teria chegado tão longe. Suas altas expectativas me fizeram descobrir que eu sou muito mais capaz do que eu imaginava. Sou grato por todos seus ensinamentos e por todas as nossas discussões. Nossa relação de orientadora-orientando começou há muitos anos, quando eu ainda era um graduando e não tenho palavras para descrever o quão benéfico isso tem sido em minha vida. Suas qualidades como professora e pesquisadora e como ser humano são um exemplo a ser seguidos por todos. Meu muito obrigado será eterno!!

À minha coorientadora, Dra. Gladys Rocha, quero expressar minha profunda gratidão pelos valiosos ensinamentos que compartilhou e pela assistência incansável que prestou.

Às minhas amigas e parceiras de projeto, Lara Marino e Luzmara, pelo apoio constante e pelas discussões valiosas que compartilhamos. Suas contribuições foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho, que reflete a força da colaboração e da amizade.

Ao meu grande amigo Heloydecarlo Batista Marques Da Costa, pelo apoio incondicional e pela amizade verdadeira, sempre presente em todos os momentos.

Às minhas grandes amigas Ilda Mara Alves, Maria Luíza Custódio e Bruna Christina,

pela amizade profunda, parceria inabalável, apoio incansável, pelas muitas risadas compartilhadas e por nossas conversas sempre enriquecedoras, além de nunca terem deixado minha mão.

Aos professores Dra. Daniela Mara Lima Oliveira Guimarães e Dr. Márcio Rogério de Oliveira Cano, minha sincera gratidão pelas suas contribuições criteriosas durante o processo de qualificação. Suas avaliações detalhadas desempenharam um papel fundamental na concretização desta dissertação. Quero expressar meu apreço por todas as sugestões valiosas, ensinamentos compartilhados, atos gentis e pela prontidão em oferecer assistência.

Agradeço aos servidores técnicos administrativos da Faculdade de Filosofia, Ciências Humanas, Educação, Letras – FAELCH, bem como aos da Universidade Federal de Lavras – UFLA, pela presteza.

Agradeço à Fundação Getúlio Vargas (FGV), pela concessão da bolsa de mestrado que tornou possível a realização deste projeto, do período de fevereiro de 2022 a dezembro de 2022. Sua contribuição foi fundamental para o avanço da pesquisa e desenvolvimento em nossa instituição.

RESUMO

O desenvolvimento da aquisição da escrita e o período de alfabetização transcendem o simples processo de ensino e aprendizagem no contexto escolar, tornando-se uma necessidade fundamental para os indivíduos inseridos em uma sociedade alfabetizada e letrada. Nesse sentido, a presente dissertação elege como objetivo principal investigar e compreender a apropriação da escrita, bem como os desvios ortográficos cometidos por jovens, adultos e idosos participantes do Programa de Alfabetização no estado do Piauí. Neste contexto, realiza-se uma discussão sobre a alfabetização que abrange não apenas o processo de aquisição da escrita, mas também a intrincada relação entre a oralidade e a escrita, bem como os desafios que os desvios ortográficos podem apresentar. A fundamentação teórica respalda-se em autores como Cagliari (2009), Cristóvão-Silva (2010), Ferreiro e Teberosky (1985), Fontes-Martins (2014), Moraes (2008), Lemle (1999), Oliveira (2005), Rocha-Martins (2014), Soares (2021), Zorzi (1998) entre outros autores que versam sobre a temática. Para conduzir este estudo, foi utilizado o banco de dados consolidado das avaliações diagnósticas iniciais do Programa de Alfabetização de jovens e adultos, do Estado do Piauí, PROAJA-PIAUI, que é composto por um total de 5.616 registros. A partir desses registros, a análise dos dados se concentrou especificamente nos itens relacionados à escrita. Nesse viés, ao identificar, quantificar e categorizar esses dados, conseguimos traçar um quadro abrangente dos níveis iniciais da aquisição da escrita, desde a fase pré-silábica até a fase ortográfica. Por meio dos perfis delineados, pudemos observar os avanços e desafios desse processo não linear e complexo. Além disso, exploramos os desvios ortográficos, como o cancelamento de consoantes, troca de letras, utilização de letras aleatórias, entre outros fenômenos ocorridos durante o processo da escrita destes jovens e adultos. Concluímos que os desvios ocorridos no e durante o processo não devem ser interpretados como falhas, mas sim como elementos inerentes ao processo de aprendizagem e consolidação das habilidades de escrita. Esse processo demanda tempo e abordagem sistemática com o aprendiz.

Palavras-chave: Alfabetização. Aquisição da escrita. Ortografia. Desvios ortográficos.

ABSTRACT

The development of writing acquisition and the literacy period transcend the simple process of teaching and learning in the school context, becoming a fundamental need for individuals inserted in a literate and literate society. In this sense, the main objective of this dissertation is to investigate and understand the appropriation of writing, as well as the spelling errors committed by young people, adults and elderly people participating in the Literacy Program in the state of Piauí. In this context, a discussion is held about literacy that covers not only the process of acquiring writing, but also the intricate relationship between orality and writing, as well as the challenges that spelling deviations can present. The theoretical foundation is supported by authors such as Cagliari (2009), Cristófar-Silva (2010), Ferreiro and Teberosky (1985), Fontes-Martins (2014), Morais (2008), Lemle (1999), Oliveira (2005), Rocha-Martins (2014), Soares (2021), Zorzi (1998) among other authors who deal with the topic. To conduct this study, the consolidated database of initial diagnostic assessments of the Youth and Adult Literacy Program of the State of Piauí, PROAJA-PIAUI, was used, which consists of a total of 5,616 records. From these records, data analysis focused specifically on items related to writing. In this sense, by identifying, quantifying and categorizing this data, we were able to draw a comprehensive picture of the initial levels of writing acquisition, from the pre-syllabic phase to the orthographic phase. Through the profiles outlined, we can observe the advances and challenges of this non-linear and complex process. Furthermore, we explored spelling deviations, such as the cancellation of consonants, the change of letters, the use of expected letters, among other occurrences that occurred during the writing process of these young people and adults. We conclude that the deviations that occurred during the process should not be interpreted as failures, but rather as elements inherent to the learning process and transfer of writing skills. This process requires time and a systematic approach with the learner.

Keywords: Literacy. Acquisition of writing. Orthography. Spelling deviations.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Escrita Silábica.....	48
Figura 2 – Escrita no Nível Alfabético.	48
Figura 3 – Estrutura da sílaba proposta por Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2015).....	62
Figura 4 – Banco de dados do Programa – PROAJA-PI.	69
Figura 5 – Filtro do banco de dados – PROAJA-PI.....	70

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Desvios ortográficos dos aprendizes no item de escrita da palavra livro.	76
Gráfico 2 – Os desvios ortográficos da palavra Apontador.	88

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Análise do item de escrita da palavra livro, de acordo com os perfis.	72
Tabela 2 - Análise do item de escrita da palavra Prato, de acordo com os perfis.	79
Tabela 3 - Análise do item de escrita da palavra Apontador.....	84
Tabela 4 - Análise do item de escrita da palavra Elefante, de acordo com os perfis.....	90
Tabela 5 - Análise da variação lexical regional Lapiseira.	94

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Matriz Pedagógica de Referência do PROAJA-PI.....	32
Quadro 2 – Apropriação do SEA.....	44
Quadro 3 – Categorização dos desvios ortográficos.....	71
Quadro 4 – Identificação dos desvios no item de escrita da palavra: Livro.....	75
Quadro 5 – Identificação dos desvios no item de escrita da palavra: Prato.	83
Quadro 6 – Identificação dos desvios no item de escrita da palavra: Apontador.....	88
Quadro 7 – Identificação dos desvios no item de escrita da palavra: Elefante.	93

LISTA DE SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CEPLAR	Campanha de Educação Popular
COEJA	Coordenação de Educação de Jovens e Adultos
CPC	Centro Popular de Cultura
EB	Educação Básica
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FGV	Fundação Getúlio Vargas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MOVA	Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos
ONGs	Organizações Não Governamentais
PAEBS-ALFA	Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo
PAS	Programa Alfabetização Solidária
PB	Português Brasileiro
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PNAC	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PROAJA-PI	Programa de Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos do Estado do Piauí
P1	Perfil 1 – não alfabetizado
P2	Perfil 2 – não alfabetizado
P3	Perfil 3 - alfabetização inicial
P4	Perfil 4 – alfabetização em desenvolvimento
P5	Perfil 5 - alfabetizado
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEA	Sistema de Escrita Alfabética

UNESCO

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	A ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS NO BRASIL	18
2.1	A Educação de Jovens e Adultos no Brasil de 1891 a 1985	19
2.2	A Educação de Jovens e Adultos no Brasil de 1988 até a atualidade	22
3	O PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – PIAUÍ	26
3.1	As avaliações internas e externas	30
3.2	A matriz dos Testes e a avaliação do PROAJA	32
3.3	Os Perfis de Alfabetização do PROAJA	35
4	A ALFABETIZAÇÃO E A APRENDIZAGEM DA ESCRITA	38
4.1	Alfabetização	38
4.2	A aprendizagem da escrita e a apropriação do sistema de escrita alfabética	42
4.3	Os Níveis de Aquisição da Escrita na Perspectiva de Ferreiro e Teberosky.....	47
4.4	Explorando a Escrita Inventada: Contribuições de Bissex, Read e Gentry	50
4.5	Os estágios de aquisição de acordo com Treiman	52
4.6	Fases do desenvolvimento na abordagem de Frith.....	53
4.7	Fases do desenvolvimento na proposta de Ehri.....	54
5	A ORTOGRAFIA E O SEU DOMÍNIO	57
5.1	Ortografia.....	57
5.2	As regularidades e irregularidades ortográficas	59
5.3	Sílaba	61
5.4	Coda silábico	62
5.5	Processos fonológicos e os desvios ortográficos	63
5.6	A influência da oralidade na escrita	64
6	METODOLOGIA	66
6.1	Descrição geral da metodologia	66
6.2	Os itens de escrita nos testes de monitoramento iniciais	66
6.3	Aplicação e lançamento dos testes no sistema	68
7	ANÁLISE DOS DADOS	69
7.1	Análise e descrição das palavras do item de escrita	70
7.1.1	Análise Geral e Categorização dos desvios ortográficos	71
7.1.2	Análise da palavra “Livro” de acordo com os perfis.....	72
7.1.3	Análise da palavra “Prato” através dos perfis	79
7.1.4	Análise da palavra “Apontador” através dos perfis.....	85
7.1.5	Análise da palavra “Elefante” através dos perfis.....	90
7.2	Variações das palavras	95

8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
	REFERÊNCIAS.....	101

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, os estudos acerca da aquisição da escrita, alfabetização, letramento e ortografia têm sido bastante discutidos, uma vez que a apropriação dessas habilidades está presente no cotidiano de todos os indivíduos (Ferreiro; Teberosky, 1985; Lemle, 1999; Morais, 2008, 2012; Soares, 2018, 2021). Atualmente, a maior parte dos contextos sociais e culturais, de alguma maneira, apresentam interação com a escrita. O simples ato de escrever um recado em um papel qualquer ou o manuseio das diversas e sofisticadas tecnologias digitais exigem das pessoas o domínio da escrita.

O processo de aquisição da escrita, alfabetização, letramento e, posteriormente, o domínio ortográfico não são tarefas fáceis durante o aprendizado. Isso ocorre porque são processos contínuos, que demandam atenção para o desenvolvimento cognitivo do aprendiz (Soares, 2018). Desde a tenra idade, os indivíduos, de forma natural e espontânea, aprendem a utilizar a fala como meio de comunicação no ambiente em que estão inseridos. No entanto, o processo de aprendizagem da escrita transcende o convívio social, uma vez que requer um ensino formal e sistemático, adquiridos no ambiente escolar (Soares, 2021). Nesse contexto, é importante ressaltar que a apropriação das habilidades de escrita não é algo simples. Ao contrário, tal processo exige conhecimento técnico. Além do processamento mental, esse aprendizado necessita da aplicação sistemática de técnicas que auxiliam na compreensão das relações entre fala e escrita.

Os autores basilares dessa dissertação são: Cagliari (1991), Ferreiro e Teberosky (1985), Ferreiro (2004), Fontes-Martins (2014), Lemle (1999), Oliveira (2011), Soares (2021) e Zorzi (1998) dentre outros estudiosos que abordam questões ligadas ao processo de aquisição da escrita, alfabetização e o aprendizado da ortografia, a fim de contribuir significativamente para o desenvolvimento das práticas de ensino.

No percurso do aprendizado da escrita, é natural que os alunos enfrentem uma série de desafios e dificuldades. Conforme avançam nesse processo, eles passam por diferentes etapas de aquisição da linguagem escrita, cada uma com suas peculiaridades e obstáculos a serem superados (Ferreiro; Teberosky, 1985; Lemle, 1999; Soares, 2018). Desse modo, é comum nos depararmos com desvios ortográficos que se ocorrem quando os estudantes ainda estão em processo de apropriação do sistema ortográfico da língua. Esses desvios podem assumir diversas formas, desde o apagamento ou cancelamento de letras até a omissão de consoantes nasais em posições específicas das palavras. Compreender a natureza e as causas desses desvios é fundamental para melhor orientar o ensino e auxiliar os alunos em sua jornada em direção à

escrita competente (MORAIS, 2012).

Desse modo, a presente pesquisa tem como objetivo principal descrever e analisar o desempenho das habilidades associadas à aquisição da escrita e ao aprendizado da ortografia no âmbito do Programa de Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos do Estado do Piauí (PROAJA-PIAUÍ). Como objetivos específicos, tem-se:

- a) identificar e analisar os desvios ortográficos mais recorrentes encontrados nos testes iniciais;
- b) interpretar e compreender os desvios e suas motivações;
- c) refletir sobre os desvios e suas motivações.

O interesse pelo tema abordado nesta pesquisa resulta de estudos anteriores, como o de Rabello (2019), voltados para a área da aquisição da escrita, desenvolvidos no Programa de Iniciação Científica e, posteriormente, no Trabalho de Conclusão de Curso, além da atuação profissional como professor de Língua Portuguesa em escolas públicas de educação básica. No entanto, o traço distintivo deste estudo emerge da mudança no público-alvo que está sendo investigado.

Além disso, é relevante destacar que as reflexões provenientes dos estudos com foco no aprendizado da ortografia trazem consigo o potencial necessário para impulsionar uma série de investigações relacionadas à escrita alfabética e ao contínuo aprimoramento da ortografia no contexto dos programas de alfabetização voltados para jovens, adultos e idosos. É também pertinente mencionar que, apesar da existência de um número considerável de estudos sobre a influência da oralidade na escrita, ainda há uma carência notável de pesquisas que se dedicam a explorar os usos da fala presentes na escrita dos estudantes e a examinar os desvios emergentes a partir de uma perspectiva fonético-fonológica.

Dentro desse contexto, a presente dissertação adota uma estrutura composta por sete capítulos, delineados de forma coerente e sequencial. O percurso tem início com a introdução, que estabelece o cenário e a relevância do estudo. No segundo capítulo, conduzimos uma explanação sobre a Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos no Brasil, percorrendo desde o período colonial até o programa específico abordado neste trabalho.

No terceiro capítulo, apresenta-se o Programa de Jovens, Adultos e Idosos do Estado do Piauí, abordando sua formação, implementação e diretrizes. Além disso, são discutidas as avaliações dos componentes e os perfis.

O quarto capítulo concentra-se na abordagem das noções gerais sobre a Alfabetização, direcionando-se especialmente ao ensino voltado para jovens, adultos e idosos. Nele, são discutidos os processos de aprendizagem da língua escrita, bem como a apropriação do sistema

de escrita alfabética. Além disso, são explorados os diferentes níveis de aquisição da língua escrita e outras abordagens pertinentes a essa aquisição.

No quinto capítulo, adentramos na aprendizagem da ortografia, explorando suas regularidades e irregularidades. São apresentadas noções básicas sobre sílaba e a análise dos processos fonológicos na escrita.

O sexto capítulo dedica-se aos procedimentos metodológicos adotados na pesquisa. Aqui, são delineados detalhes do projeto, a matriz de referência, a descrição dos participantes, os procedimentos adotados e os instrumentos utilizados para a construção do banco de dados. A metodologia empregada também é minuciosamente descrita.

O sétimo capítulo concentra-se na apresentação, análise e discussão dos dados obtidos no âmbito do projeto, com foco nos itens de escrita.

Prosseguindo, o último capítulo reúne as considerações finais. Neste momento, retomam-se os fundamentos teóricos para abordar o fenômeno estudado.

Ao final deste estudo, uma lista de referências bibliográficas é compilada, registrando as fontes consultadas e utilizadas ao longo da pesquisa.

2 A ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS NO BRASIL

Ao abordarmos a temática da alfabetização de jovens, adultos e idosos no contexto acadêmico, constatamos um distanciamento em relação à vasta produção de estudos que abrangem o processo de alfabetização de crianças. Os estudos acerca da história da alfabetização no Brasil têm se concentrado predominantemente nos aspectos relacionados ao ensino direcionado ao público infantil. Entretanto, é crucial ressaltar que a alfabetização transcende o âmbito do ensino inicial de leitura e escrita, não se restringindo exclusivamente a um grupo específico de idade. Trata-se de um conceito que engloba um processo amplo e abrangente, com potencial para ocorrer em qualquer etapa da vida de um indivíduo. Nesse sentido, a trajetória da alfabetização engloba pesquisas que abarcam não somente crianças, mas também jovens, adultos e idosos (ARANHA, 2005; CAVALCANTI, 2009; GALVÃO; SOARES, 2004; ROCHA, 2004).

Devido ao foco nos estudos da alfabetização acerca das crianças, a história da alfabetização de jovens, adultos e idosos no Brasil possui lacunas tanto em referências teóricas quanto metodológicas que subsidiem as propostas didáticas e as discussões a respeito da alfabetização desse público. Por isso, o embasamento era fundamentado a partir das discussões sobre a alfabetização de crianças.

A história da alfabetização de jovens e adultos no Brasil está intrinsecamente ligada à evolução geral da educação no país. A educação de jovens, adultos e posteriormente idosos tem suas raízes no período da colonização, quando os padres jesuítas eram incumbidos de catequizar os indígenas e negros escravizados. Durante a colonização, houve interesse em investir na educação como instrumento para moldar a população de forma “dócil” e “submissa”, atendendo aos interesses da política colonizadora portuguesa. O método de ensino utilizado pelos jesuítas baseava-se em ensinar a língua portuguesa, a fé e as regras sociais, como vestimentas e comportamento. O principal objetivo dos jesuítas era converter os nativos à fé católica, e, portanto, a população local precisava aprender a ler e escrever.

No entanto, posteriormente, foram estabelecidas no país escolas responsáveis pela educação dos colonizadores e seus descendentes (BARRETO; BESERRA, 2014). O objetivo principal de Portugal, ao lidar com a educação no período colonial, era promover a integração e ampliação das atividades comerciais, fortalecendo assim seus interesses. Acreditava-se que a imposição de costumes, cultura e sistema educacional era crucial para manter o controle sobre os nativos e garantir o alcance dos propósitos da metrópole.

Apesar de a base educacional do país estar centrada nas crianças, os adultos também precisavam ter acesso ao ensino oferecido para compreender os costumes dos colonizadores. A educação das crianças era fundamental para construir uma nova geração que aderisse aos princípios da igreja e do Estado. Outro momento relevante na história da educação no país foi a expulsão dos jesuítas por Marquês de Pombal. Esse episódio resultou em desordem no ensino, levando a um período em que a educação de jovens e adultos não recebeu a devida atenção, situação que persistiu até o advento do Império. De acordo com Neto e Maciel (2018), as transformações educacionais na Europa do século XVIII não alteraram o cenário brasileiro, já que a reforma realizada pelo Marquês não eliminou a influência da igreja na educação dos colonizados.

Após essa breve apresentação sobre a educação no Brasil colônia, na subseção seguinte, será tratado sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil de 1891 a 1985.

2.1 A Educação de Jovens e Adultos no Brasil de 1891 a 1985

Desde a promulgação da Constituição de 1891, a primeira da República, até a criação da Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos, em 1985, diversos programas e movimentos desempenharam papéis cruciais, influenciando tanto a abordagem adotada quanto os desafios e progressos observados nessa modalidade de ensino (GALVÃO; SOARES, 2004).

A Constituição Brasileira de 1891 estabeleceu um marco crucial ao atribuir a responsabilidade pelo ensino público às províncias e municípios. No entanto, paradoxalmente, nesse mesmo ano, a norma que excluía os adultos analfabetos do direito de voto foi implementada, evidenciando os complexos desafios enfrentados pela educação no país. Nesse contexto em que cerca de 80% da população brasileira era analfabeta, coube a diversas associações a iniciativa para combater o analfabetismo.

A promulgação da Constituição de 1934 trouxe um novo cenário, transferindo a responsabilidade pela educação pública para o Estado. Essa constituição marcou um momento de virada ao mencionar, pela primeira vez em um documento oficial, a educação voltada especificamente para o público adulto. Tal ênfase era visível na previsão do ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória, conforme disposto no art. 150, parágrafo único. Esta disposição marcou uma etapa crucial na busca por inclusão educacional (GALVÃO; SOARES, 2004).

O governo brasileiro iniciou a primeira Campanha Nacional de Alfabetização em 1947, com o objetivo de alfabetizar os brasileiros no período de 3 meses. No entanto, a alfabetização

manteve sua faceta beneficente, missionária e assistencialista. Além disso, os métodos e materiais utilizados para a alfabetização são os mesmos das crianças. Nesse processo, o adulto analfabeto¹ ainda é considerado incapaz. No final dos anos 50, a mencionada campanha começou a enfrentar críticas, principalmente, de um grupo liderado pelo pernambucano Paulo Freire. Tais críticas eram fundamentadas na percepção de que a abordagem tradicional deste programa negligenciava a realidade contextual do aluno adulto e suas necessidades peculiares. Freire (1982) defendia a concepção de que a leitura do mundo antecede a leitura da palavra. Tal perspectiva se fundamenta na ideia de que a própria realidade do aluno é central no processo de alfabetização. Além disso, o autor defendia que os cursos deveriam ser delineados em consonância com as necessidades dos adultos. Nesse sentido, o autor ressaltava a importância de estimular e utilizar o conhecimento dos alunos, encorajando-os a pensar, questionar e buscar soluções para os desafios que surgem em suas vidas cotidianas, estabelecendo, assim, uma ligação entre o conteúdo estudado e suas experiências.

Devido à grande taxa de analfabetismo no país, a década de 60 foi marcada pelas primeiras ações envolvendo propostas de alfabetização, cujo objetivo era reduzir a taxa de analfabetos no país. Nesse cenário, começam a surgir os primeiros movimentos de educação e cultura popular, embasados, em sua maioria, nas ideias de Freire. Nesse momento, o analfabetismo não foi associado como pobreza, mas como decorrência de uma sociedade injusta e não igualitária (GALVÃO; SOARES, 2004; ARANHA, 2005). Dentre alguns movimentos que se destacaram, podemos citar o Movimento de Educação de Base (MEB), o Movimento de Cultura Popular (MCP), a Campanha de Educação Popular (CEPLAR) e o Centro Popular de Cultura (CPC). Esses movimentos tiveram como propósito a alfabetização, vista como fator de participação e consciência política, ou seja, a alfabetização como uma chance de transformação social. Além disso, o analfabeto passa a ser visto, também, como um produtor do seu próprio conhecimento de mundo. As propostas de Paulo Freire foram se estabelecendo e ganhando amplitude em âmbito nacional em 1963, com o Programa de Educação de Adultos, coordenado pelo educador.

Em 1964, com o golpe de Estado que implementou a Ditadura Militar, o educador foi

¹Nesse período em específico, o termo "analfabeto" não apenas indicava a falta de habilidades básicas de leitura e escrita, mas também era frequentemente condicionado à privação de direitos civis, como o direito ao voto. A capacidade de leitura e escrita era usada como forma de seleção para determinar a elegibilidade para o exercício do voto. Portanto, os analfabetos eram frequentemente considerados incapazes de participar do sistema político, levantando questões sobre inclusão social e igualdade de direitos. Essa restrição ressaltou a interconexão entre educação, cidadania e participação política, destacando a evolução das políticas democráticas ao longo do tempo para promover uma abordagem mais inclusiva e igualitária em relação ao direito ao voto.

exilado e seu ideário de alfabetização, classificado como subversivo. A Ditadura também levou à extinção dos movimentos mencionados, uma vez que eram considerados de caráter comunista. Durante o período ditatorial, o país sofreu um retrocesso significativo na área educacional, interrompendo execução do Plano Nacional de Alfabetização, coordenado por Paulo Freire a convite do governo anterior. Além disso, a repressão se voltou contra os movimentos de educação popular que surgiram durante o exílio de Paulo Freire, momento que, aliás, ele escreveria as primeiras obras que o consagraram internacionalmente (UNESCO, 2008).

No ano de 1967, o MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização – foi instituído através da Lei n. 5.379, datada de 15 de dezembro, inserindo-se em um contexto político e social marcado pela Ditadura Militar no Brasil. Este movimento se destaca como um marco significativo nas abordagens de alfabetização da época, porém, ao ser analisado de maneira mais aprofundada, revela nuances importantes.

O MOBRAL foi caracterizado como um programa assistencialista e de orientação conservadora, lançando mão de estratégias que lembravam campanhas nacionais anteriores. Segundo Cavalcanti (2009), ao convocar a população com o apelo “Você também é responsável, então me ensine a escrever, eu tenho a minha mão domável, eu sinto a sede do saber”, o programa buscava envolver os cidadãos por meio do voluntariado. Apesar desse engajamento, o MOBRAL enfrentou desafios, incluindo a contratação de profissionais sem a devida preparação, além da elaboração de materiais didáticos que, embora se assemelhassem àqueles criados por movimentos de educação popular, careciam da dimensão crítica e questionadora. No entanto, de acordo com Galvão e Soares (2004), o programa foi considerado um dos maiores da Ditadura Militar, com o objetivo fundamental de “erradicar” o analfabetismo e incentivar a continuidade dos estudos para jovens e adultos. Embora tenha se esforçado para promover a alfabetização, o programa enfrentou críticas por não garantir uma sequência educacional adequada e consistente.

A abrangência do MOBRAL também teve repercussões importantes no sistema educacional brasileiro. Em decorrência da sua implementação, foi promulgada a Lei Federal nº 5.692, em 1967. Essa lei não apenas estendeu a duração da educação básica de quatro para oito anos, sob a denominação de Ensino de Primeiro Grau, mas também definiu princípios essenciais para a oferta da Educação Supletiva, marcando um momento histórico crucial. Pela primeira vez, a legislação educacional brasileira dedicou um capítulo inteiro ao ensino de adultos, reconhecendo a importância de atender às necessidades educacionais de toda a população. Desta forma, o MOBRAL se revela como um reflexo multifacetado de sua época, apresentando tanto realizações quanto limitações. Sua influência, tanto na abordagem da alfabetização quanto

na expansão das políticas educacionais, destaca-se como uma evolução que promoveu transformações educacionais no Brasil durante aquele período de mudanças políticas e sociais (PAIVA, 1981).

Com a redemocratização do país em 1985, o MOBRAL foi substituído pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos, um marco representativo para a educação de adultos no Brasil. Essa fundação assumiu o papel de órgão de suporte técnico para diversas instituições envolvidas na educação de jovens e adultos.

Como demonstrado anteriormente, no período compreendido entre 1891 e 1985, a Educação de Jovens e Adultos no Brasil envolveu desafios e passou por transformações significativas. A próxima subseção se concentra na educação de jovens, adultos e idosos a partir de 1988 até os dias atuais.

2.2 A Educação de Jovens e Adultos no Brasil de 1988 até a atualidade

Três anos após o fim da Ditadura Militar, o congresso promulgou a Constituição Federal de 1988, que restabeleceu o voto direto para a população e definiu o direito ao voto aos analfabetos. Houve o comprometimento do governo em tentar combater o analfabetismo. Essa nova constituição também garantiu o acesso ao ensino público e gratuito aos jovens e adultos. Ademais, esse período ficou marcado pela expansão significativa e uma institucionalização das redes públicas de ensino no atendimento aos jovens e adultos que se encontravam sem acesso à educação (RIBEIRO, 1998).

As políticas públicas adotadas nos anos 90 não atenderam às expectativas da Constituição de 1988. Como resultado, a Fundação Educar foi extinta e a alfabetização de jovens e adultos foi descentralizada para os municípios ou delegada organizações sociais. No ano de 1989, surge então o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA) em São Paulo. Esse movimento trouxe mudanças significativas, com uma abordagem inovadora amparada nas ideias pedagógicas de Freire. O MOVA não se limitava ao desenvolvimento de habilidades fundamentais, mas também promovia uma perspectiva crítica e participativa da sociedade entre os adultos.

A Fundação Educar foi substituída pela Coordenação de Educação de Jovens e Adultos (COEJA), um órgão subordinado à Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação, responsável pela política nacional da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em setembro de 1990, foi criado o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), visando reduzir o índice de analfabetismo em um período de cinco anos. No entanto, o PNAC

não obteve êxito, uma vez que teve uma duração inferior a um ano.

O Plano Decenal de Educação para Todos foi lançado em 1993 com o fundamento de garantir a expansão e a melhoria do ensino básico e, como resultado, evitar o surgimento de futuros analfabetos. A intenção era reduzir a taxa de analfabetismo no Brasil. A intenção era reduzir a taxa de analfabetismo no Brasil, no entanto, nenhuma meta foi estabelecida levando em consideração os compromissos firmados. Com o fim da Fundação Educar (1985) e do PNAC (1990), o governo deixou de assumir a responsabilidade de articular e incentivar uma política nacional de alfabetização para jovens e adultos por um longo período.

Posteriormente, em 1997, foi criado no Brasil um movimento denominado “Alfabetização Solidária”, que obteve amplo apoio da sociedade civil e, especialmente, estabeleceu parcerias com universidades, prefeituras, empresas e o Ministério da Educação (MEC). Esse movimento alcançou inúmeras pessoas sem escolarização, contribuindo para a redução do analfabetismo no país. O projeto-piloto ocorreu entre janeiro e julho de 1997, com o propósito principal de combater o analfabetismo entre a população de 15 e 19 anos, priorizando os municípios com maiores taxas de analfabetismo e os centros mais populosos do Brasil, por meio da colaboração entre os setores público e privado.

Na gestão do presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, em 1994, foram iniciadas a implementação de algumas políticas voltadas para a educação. Durante esse período, ocorreu a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no ano de 1996. Essa lei tornou obrigatória a oferta de cursos gratuitos para o público jovem e adultos. Além disso, a lei interrompeu a idade mínima para a realização de exames supletivos. Com isso, a educação destinada a esse público específico deixou de ser considerada apenas como Ensino Supletivo e passou a ser categorizada como uma modalidade de ensino da educação básica “destinada a quem não teve acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL apud CAVALCANTI, 2009).

Conforme essa lei, é responsabilidade do poder público facilitar o acesso e a permanência desse público no ambiente escolar, com o objetivo de promover alunos críticos e participativos, tanto dentro como fora das instituições educacionais.

De acordo com Cavalcanti (2009), o Programa de Alfabetização Solidária (PAS) começou a funcionar em 1997, na gestão do presidente da República, Fernando Henrique Cardoso. Rapidamente, o programa recebeu críticas de vários pesquisadores relacionadas à padronização e, mais uma vez, ao despreparo dos alfabetizadores. Além disso, reafirmou o estigma de que os analfabetos não podem expressar suas capacidades através da campanha: “Adote um analfabeto”. Assim como os outros programas citados anteriormente, o

PAS também tinha como ênfase combater a taxa de analfabetismo no país. Ademais, esse programa que tinha módulos que eram realizados em até seis meses de duração. O primeiro mês era destinado à formação dos profissionais, os outros cinco meses correspondiam ao período da alfabetização dos alunos. Posteriormente, esse prazo se estendeu para oito meses.

No século XXI, mais especificamente de 2003 a 2006, nos primeiros governos de Luiz Inácio Lula da Silva, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) ganhou maior destaque. Em comparação ao governo anterior, houve uma maior atenção voltada para a EJA, alinhada mais uma vez com o objetivo de reduzir o analfabetismo no Brasil. O programa foi lançado em de 2003, recebendo o nome Programa Brasil Alfabetizado. Esse programa visou capacitar alfabetizadores para alfabetizar pessoas com 15 anos ou mais que não tiveram oportunidade ou foram excluídos da escola antes de aprender a ler e escrever. Depois de sua implementação, o programa passou por revisões e reformulações ao longo dos anos.

O Programa Brasil Alfabetizado² possui como ponto positivo o fato de ser uma iniciativa governamental, diferentemente dos programas anteriores que transferiam a responsabilidade, que deveria ser do Estado, para a sociedade. Uma avaliação realizada em 2006 permitiu que várias medidas fossem adotadas para melhorar a metodologia e os recursos didático-pedagógicos (SOEK; HARACEMIV; STOLTZ, 2009, p. 20).

Desde sua criação, o programa passou por várias mudanças e adaptações que visaram não apenas eliminar as lacunas das habilidades de leitura e escrita, mas também empoderar os indivíduos com conhecimentos que lhes permitissem uma participação ativa na sociedade. Uma das transformações mais notáveis foi a ampliação de sua abordagem. O programa evoluiu de uma mera abordagem funcional da alfabetização para uma visão mais holística da educação. Além de alfabetizar, o Brasil Alfabetizado incorporou temáticas como educação ambiental, saúde, direitos civis e desenvolvimento pessoal. Essa ampliação não somente conferiu competências linguísticas, mas também uma compreensão mais profunda do mundo ao redor.

Ao longo do tempo, o Brasil Alfabetizado transformou-se em um modelo exemplar de engajamento comunitário e participação social. Através da interação com as comunidades locais, da colaboração entre voluntários e educadores, bem como das parcerias estabelecidas com organizações não governamentais, a eficácia do programa foi substancialmente reforçada.

²O Programa Brasil Alfabetizado, que visava a promover a alfabetização de jovens, adultos e idosos no Brasil, teve seu encerramento em 2019, durante o governo do presidente, Jair Messias Bolsonaro. Esse encerramento marcou uma etapa na trajetória das políticas educacionais do país e levanta questionamentos sobre os rumos da alfabetização de adultos nas políticas futuras. O programa desempenhou um papel importante na ampliação do acesso à educação para um público historicamente excluído, contribuindo para a redução do analfabetismo e promovendo a inclusão social.

Essa combinação não apenas impactaram os participantes diretamente envolvidos, mas também catalisaram uma transformação cultural mais ampla. Esse processo realçou a importância da aprendizagem contínua ao longo da vida dos estudantes e nutriu o espírito de construção coletiva do conhecimento (CAVALCANTI, 2009).

Através das discussões empreendidas durante o capítulo, vemos que nas últimas décadas, o Brasil testemunhou avanços e regressos na área da educação voltada para jovens, adultos e idosos. Percebemos também iniciativas voltadas à redução das taxas de analfabetismo. A implementação de políticas inclusivas e o uso crescente da tecnologia desempenharam papéis cruciais na ampliação do acesso ao aprendizado. A criação de programas de alfabetização, a disponibilidade de cursos de formação profissional e a utilização de plataformas de ensino online têm contribuído para a capacitação e expansão dessa modalidade educacional. Apesar dos desafios persistentes, como desigualdades regionais e socioeconômicas, os esforços contínuos nesse campo apontam para um futuro promissor no Brasil.

No próximo capítulo, será apresentado o Programa de Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos do estado do Piauí, conhecido como PROAJA, objeto da análise desse estudo. Isso envolve situar o programa em seu contexto amplo e destacar algumas das características distintivas relacionadas à sua criação, implementação e impactos.

3 O PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – PIAUÍ

O Programa de Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos do Estado do Piauí³ é uma iniciativa educacional, criada com o propósito de combater o preocupante índice de analfabetismo no estado, bem como promover a inclusão social através da educação (Piauí, 2021). Em consonância com essa ação, o Serviço Social da Indústria (SESI) realizou um levantamento apoiado nos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua⁴ (PNAD) de 2019. As constatações desse estudo são expressivas: mais de 10 milhões de brasileiros com 15 anos de idade ou mais enfrentam dificuldades na alfabetização. Esse dado sublinha a urgência de investigações que possam contribuir para a redução ou até mesmo a erradicação do analfabetismo no Brasil.

Um dos pilares do sucesso dessa política educacional foi a adaptação do curso de alfabetização às condições dos alunos, considerando as características específicas de cada região. Para isso, o programa estabeleceu convênios com entidades públicas e privadas, com ou sem fins lucrativos, a fim de alcançar as pessoas com dificuldades de acesso às turmas de alfabetização.

A parceria com organizações não governamentais (ONGs) foi fundamental para expandir a oferta do programa e garantir que os locais de alfabetização estivessem próximos às comunidades dos alunos. Isso assegurou que o processo de alfabetização atingisse uma parte da população historicamente excluída desse direito. Para avaliar e supervisionar esse processo de aprendizagem, um sistema de avaliações e monitoramento foi implementado.

O projeto supracitado, tinha como objetivo alfabetizar jovens, adultos e idosos e integrá-los à Educação de Jovens e Adultos (EJA), conforme estabelecido na Lei nº 7.880⁵, de 25 de novembro de 2022. Essa legislação autorizou as ações para reduzir o analfabetismo no estado do Piauí, ampliando as oportunidades educacionais para essa população. A Secretaria de Estado da Educação garantiu cursos de alfabetização para os estudantes da rede estadual por meio do PROAJA, incluindo a concessão de bolsas de estudo para os estudantes elegíveis.

Desse modo, a Secretaria de Estado da Educação empenhou-se em assegurar que todas

³Para mais detalhes, é possível acessar o site oficial do PROAJA. Disponível em: <https://educ.pi.gov.br/proaja>. Acesso em 25 de agosto de 2023.

⁴Para mais informações: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>. Acesso em 15 de julho de 2023.

⁵Lei Nº 7.880, de 25 de novembro de 2022. Dispõe sobre o projeto. Disponível em: https://www.diariooficial.pi.gov.br/diario/202211/TEMP26_f41e36f17f.pdf. Acesso em 17 de julho de 2023.

as pessoas jovens, adultas e idosas que não eram alfabetizadas tivessem a oportunidade de participar, com atendimento disponível e acessível em todas as regiões do Estado. Conforme constituído pela lei, considerou-se como parte dessa população aquelas com mais de 18 anos de idade, desde que um teste diagnóstico confirmasse a sua limitação das práticas de leitura e escrita ou indicasse que estavam em processo de alfabetização. Com base nessas diretrizes, o programa teve como objetivo suprir a lacuna de programas de alfabetização destinados a jovens, adultos e idosos na educação básica formal, preparando-os para ingressar na modalidade de ensino da EJA.

Esse programa foi estabelecido através da Lei nº 7.496⁶, de 20 de abril de 2021, que permitiu ações para reduzir o analfabetismo no estado do Piauí. Durante a execução desse programa, as entidades parceiras desempenharam um papel fundamental na implementação efetiva do projeto. Para se envolver no processo de credenciamento, era necessário atender aos critérios de qualificação estabelecidos pelo edital, como a verificação dos requisitos necessários para oferecer cursos de alfabetização a indivíduos maiores de 18 anos, conforme delineado no Projeto de Implementação de Turma(s) Estadual(is) de Alfabetização. Cabe destacar que as entidades que buscavam o credenciamento aceitavam implicitamente todas as regras e regulamentos estabelecidos pelo edital.

As organizações qualificadas seriam autorizadas a ofertar o programa de alfabetização através da verificação e cumprimento dos requisitos estipulados pelo edital e seus anexos. Ficou proibido para qualquer pessoa, seja física ou jurídica, representar mais de um interessado no atual credenciamento. Além disso, não foi permitida a participação de instituições no credenciamento em relação aos seguintes critérios:

- a) em situação de falência, dissolução ou liquidação;
- b) com sociedade estrangeira não autorizada a funcionar no país;
- c) temporariamente suspensas de participar de licitações ou impedidas de contratar com a Administração ou declaradas inidôneas para licitar ou contratar com a Administração Pública, com base na Lei nº. 8.666, de 21 de junho de 1993, na Lei nº. 10.520, de 17 de julho de 2002 ou na Lei nº. 14.133, de 1º de abril de 2021;
- d) que tenham como proprietários controladores ou diretores membros dos poderes legislativos da União, Estados ou Municípios ou que nelas exerçam funções

⁶ Lei Nº 7.496, de 20 de abril de 2021. Dispõe sobre o projeto. Disponível em: <https://www.seduc.pi.gov.br/arquivo/DIARIOOFICIALPROAJA.pdf>. Acesso em 17 de julho de 2023.

remuneradas, conforme art. 54, II, “a”, c/c art. 29, IX, ambos da Constituição da República Federativa do Brasil;

- e) inclusas em uma das situações previstas no art. 9º. da Lei Federal nº. 8.666/93.

Adicionalmente, os editais mencionados anteriormente, também, divulgaram os requisitos de perfil necessários para os alfabetizadores que desempenhariam um papel na implementação do programa. Esses documentos indicavam que os profissionais a serem contratados pelas instituições deveriam possuir as qualificações exigidas pela legislação para lecionar em alfabetização, bem como experiência, particularmente, em Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Portanto, a fim de alcançar um desempenho eficaz no processo de alfabetização, a condução das atividades alfabetizadoras deveria levar em conta as particularidades da população atendida, sua diversidade sociocultural, identidades individuais e considerar as questões geracionais, tudo isso com o devido respeito e compreensão pelos conhecimentos individuais e contextuais (Piauí, 2021).

Dado o fato, a responsabilidade pela formação das turmas foi delegada às organizações parceiras, que também seriam encarregadas de oferecer as aulas. A abordagem escolhida envolveu a realização de atividades de busca ativa, contato e registro de inscrições de adultos com mais de 18 anos que desejavam comprovar sua aptidão para participar das Turmas Estaduais de Alfabetização, conforme garantido pela Lei nº 7.497. De acordo com essa legislação, as entidades aprovadas deveriam seguir as diretrizes estabelecidas pela Secretaria Estadual de Educação do Estado e pelos órgãos competentes, incluindo as medidas de segurança sanitária devido à pandemia de COVID-19.

Para promover e tornar possível a participação significativa dos alunos, a Secretaria de Estado de Educação do Piauí implementou estratégias que incluíram uma oferta de bolsas de estudos aos participantes, conforme detalhado no edital a seguir:

9.1 - Os alfabetizandos que demonstrarem insuficiência de recursos e forem atendidos em turmas estaduais de alfabetização ofertadas por instituições privadas contratadas pela Secretaria Estadual de Educação receberão bolsa de estudos composta da seguinte forma:

- a) Pagamento, a ser realizado pela Secretaria Estadual de Educação diretamente às instituições e entidades privadas contratadas, pela efetiva alfabetização do beneficiário da bolsa de estudos;
- b) Oferta de apoio financeiro ao custeio das despesas decorrentes da participação nos cursos e continuidade dos estudos na Educação de Jovens e Adultos, a ser concedida diretamente pela Secretaria Estadual de Educação ao beneficiário da bolsa de estudos. (PIAUÍ, 2021).

O repasse para as instituições seria da seguinte forma:

9.3 - Às instituições contratadas será destinado exclusivamente o pagamento do valor máximo da bolsa de estudos destinada a cada alfabetizando, correspondente a R\$ 1.310,00 por aluno que, ao final do curso, esteja comprovadamente alfabetizado.

9.4 - Com base no número matrículas realizadas pelas pessoas inscritas por cada uma das instituições credenciadas, poderá(ão) ser formada(s) turma(s) estadual(is) de alfabetização e assinado contrato administrativo.

9.5 - O recebimento do valor estabelecido no item 9.3 deste edital deverá ocorrer em conformidade com a evolução da execução das turmas estaduais de alfabetização e de acordo com o número de estudantes frequentes, da seguinte forma:

a) a primeira transferência atenderá a oferta das turmas estaduais de alfabetização para os estudantes inscritos e já matriculados, ocorrerá a partir da assinatura do contrato de prestação de serviços educacionais e corresponderá ao percentual de 15% do valor de R\$ 1.310,00 (um mil, trezentos e dez reais), para cada matrícula realizada;

b) a segunda transferência atenderá a oferta das turmas estaduais de alfabetização, deverá ser realizado após o 60º dia contado do início das aulas e corresponderá ao percentual 15% do valor de R\$ 1.310,00 (um mil, trezentos e dez reais), para cada alfabetizando que obtiver frequência igual ou superior a 75% das aulas realizadas;

c) a terceira transferência atenderá a oferta das turmas estaduais de alfabetização, deverá ser realizado após o 120º dia contado do início das aulas e corresponderá ao percentual de 20% do valor de R\$ 1.310,00 (um mil, trezentos e dez reais), para cada alfabetizando que obtiver frequência igual ou superior a 75% das aulas realizadas.

d) a quarta transferência corresponderá ao efetivo pagamento da instituição contratada, atenderá exclusivamente o êxito no processo de alfabetização, deverá ser realizada após a realização do Teste Diagnóstico Final e corresponderá ao percentual de 50% do valor de R\$ 1.310,00 (um mil, trezentos e dez reais) para cada estudante cujo perfil de alfabetizado for comprovado. (PIAUÍ, 2021, s.p).

Sendo assim, o Programa de Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos do estado do Piauí é uma iniciativa notável que se baseia em premissas essenciais para promover a alfabetização e a educação de jovens, adultos e idosos. Essas diretrizes foram estabelecidas na Lei nº 7.497, de 20 de abril de 2021, que delinea os princípios fundamentais do programa. No Artigo 2º desta Lei, encontramos uma série de princípios que definem a abordagem inclusiva e adaptável do PROAJA, abrangendo desde o respeito às particularidades de cada alfabetizando até a introdução à cultura digital e o suporte específico para alfabetizando idosos.

Ademais, é importante enfatizar que o PROAJA incluiu avaliações em três etapas, que serão apresentadas posteriormente. Estes processos de avaliação foram coordenados pelo Departamento de Gestão de Políticas Educacionais da Fundação Getúlio Vargas - DGPE/FGV. Em face dos desafios persistentes no campo da alfabetização, o Programa de Alfabetização de

Jovens, Adultos e Idosos do Estado do Piauí se empenhou incansavelmente em fomentar a educação e a inclusão social. Com sua estrutura sólida e visão decidida para o futuro, o programa desempenhou um papel fundamental na promoção da igualdade de oportunidades e na construção de uma sociedade mais robusta e igualitária, através da educação.

A seguir, será abordado sobre a avaliação externa.

3.1 As avaliações internas e externas

Principalmente na área da educação, a avaliação é um processo crucial que envolve a coleta e análise de informações para compreender o progresso e o desenvolvimento do educando, além de atestar a eficácia de um programa ou de um sistema educativo (Luckesi, 2010). Nesse sentido, por intermédio da avaliação, é possível tomar decisões visando à melhoria da qualidade da educação, bem como à realização das metas de aprendizagem.

A avaliação pode ser dividida em duas categorias: a avaliação interna e externa. A avaliação interna envolve processos conduzidos internamente nas instituições educacionais, como escolas e faculdades. Costumeiramente, tal processo avaliativo tem um viés formativo, ou seja, sua finalidade é fornecer um feedback contínuo para melhorar o ensino e a aprendizagem. Um exemplo disso é a avaliação que o professor aplica mensalmente para constatar se o aluno consolidou ou não o conteúdo, e, assim, prosseguir com a metodologia ou rever as estratégias de ensino.

Por outro lado, a avaliação externa é realizada pelos governos ou órgãos reguladores, com o propósito de avaliar a qualidade e o cumprimento de padrões educacionais. A avaliação externa examina as habilidades e competências que deveriam ser consolidadas durante a escolarização (Rocha, 2014). Esse tipo de avaliação tem como objetivo medir o desempenho dos alunos, com o propósito de comparar o nível de conhecimento consolidado pelo aluno com o nível de conhecimento ideal que ele deveria ter, em uma determinada etapa de escolarização. No Brasil, as avaliações externas têm desempenhado um papel importante dentro do sistema educacional, sendo utilizadas como ferramentas para monitorar a qualidade do ensino, identificar áreas que necessitam de melhorias e fundamentar as políticas públicas para a educação.

A seguir, será apresentado as principais avaliações externas realizadas no país:

O Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica), criado em 1990, é uma das avaliações mais antigas e abrangentes do Brasil. Esse sistema avalia estudantes da educação básica (ensino fundamental e médio) em disciplinas como língua portuguesa, matemática e

ciências, além coletar informações sobre a escola, os professores e os estudantes.

A Prova Brasil, introduzida em 2005, é uma integrante do Saeb e tem o foco na avaliação dos alunos do ensino fundamental. Seus resultados são utilizados para calcular o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), um indicador que mede a qualidade da educação.

O ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) foi originalmente criado em 1998 como um teste de admissão ao ensino superior. Esse exame se transformou em uma avaliação mais voltada para as habilidades dos alunos do ensino médio. Além de ser utilizado como critério de ingresso às universidades, os resultados do ENEM também oferecem informações sobre o desempenho dos estudantes.

O PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) começou a ser adotado no Brasil em 2000. Esse programa consiste-se em uma pesquisa internacional que analisa o desempenho dos estudantes de 15 anos nas áreas de leitura, matemática e ciências. Ele proporciona uma comparação com outros países e auxilia na identificação de lacunas na educação.

ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização) foi lançada em 2013. O objetivo dessa avaliação é analisar as habilidades de leitura, escrita e matemática dos alunos do 3º ano do ensino fundamental. Seus resultados são utilizados para compreender o nível de alfabetização no país.

Além das avaliações citadas acima, cabe destacar que muitos estados e municípios do Brasil também promovem suas próprias avaliações externas, com o intuito de monitorar o progresso dos estudantes em âmbito regional.

Assim sendo, a avaliação externa se diferencia da avaliação interna ao concentrar sua abordagem no sistema de ensino, em contraposição à avaliação interna que focaliza a avaliação do progresso de aprendizagem dos estudantes (Rocha; Fontes-Martins, 2014). Desse modo, as avaliações diagnósticas do Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos e Idosos (PROAJA) desempenham um papel fundamental como uma modalidade de avaliação externa.

É primordial ressaltar que a avaliação externa, no âmbito da alfabetização, deve ser conduzida com sensibilidade e imparcialidade, levando em consideração as diversas realidades enfrentadas pelos estudantes, incluindo suas origens culturais, socioeconômicas e linguísticas. Adicionalmente, é de grande importância garantir que os resultados oriundos dessas avaliações sejam empregados de maneira construtiva, com o intuito de promover melhorias abrangentes no sistema educacional.

A seguir, será abordado as matrizes dos testes e a avaliação do Programa

3.2 A matriz dos Testes e a avaliação do PROAJA

Dentro do contexto dos programas de alfabetização, as matrizes de referências desempenham um papel essencial. Esse tipo de matriz é um conjunto, estruturado por meio de diretrizes, que delimita os conhecimentos, competências e habilidades cruciais para a aquisição das habilidades de leitura e escrita. Ela desempenha um papel fundamental na definição de objetivos educacionais claros e alinhados com as metas educacionais e sociais, orientando tanto a concepção curricular quanto as estratégias avaliativas.

Rocha e Fontes-Martins (2021) elaboraram uma matriz de referência especialmente voltada para o PROAJA. Essa matriz foi desenvolvida com base em estudos de matrizes pedagógicas de outros programas de alfabetização, como a Matriz do Saeb – 2.º ano do Ensino Fundamental (Brasil, 2020), além de outras matrizes como a do Brasil Alfabetizado e a Provinha Brasil. Todas essas três matrizes são utilizadas em âmbito nacional. Além disso, foram avaliadas matrizes de avaliações estaduais, como a Alfabetiza Rio (Rio de Janeiro), Proalfa (Minas Gerais) e Paebes-Alfa-ES (Espírito Santo). Também levaram em consideração a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que, embora não apresente um tratamento específico para a modalidade EJA, atualmente serve como referência curricular para a Educação Básica em todo o Brasil.

A Matriz Pedagógica de Referência do PROAJA-PI apresenta as habilidades (H1, H2, H3...) com base no eixo de conhecimento: “Apropriação do Sistema de Escrita e Leitura“. Além disso, são detalhadas as especificidades de cada habilidade. Na sequência, é feita a descrição do Quadro 1 da Matriz Pedagógica de Referência do PROAJA, incluindo as habilidades propostas por Rocha e Fontes-Martins (2021).

Quadro 1 - Matriz Pedagógica de Referência do PROAJA-PI (Continua).

<p>1. Matriz Pedagógica de Referência do PROAJA</p> <p>Eixo de conhecimento: APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA</p> <p>H1. Identificar letras do alfabeto.</p> <p>Identificar uma letra entre várias letras apresentadas isoladamente.</p>
--

Quadro 1 - Matriz Pedagógica de Referência do PROAJA-PI (Continua).

<p>Identificar uma ou mais letras no contexto de uma palavra.</p> <p>H2. Diferenciar letras de outros sinais gráficos, como os números, sinais de pontuação ou de outros sistemas de representação.</p> <p>Distinguir letras de outros números ou símbolos.</p> <p>H3. Distinguir, como leitor, diferentes tipos de letras.</p> <p>Reconhecer diferentes formas de traçar uma mesma letra, a partir de uma palavra ou texto.</p> <p>H4. Identificar, ao ouvir uma palavra, o número de sílabas que ela contém (consciência silábica).</p> <p>Identificar o número de sílabas de palavras dissílabas, sejam elas oxítonas ou paroxítonas.</p> <p>Identificar o número de sílabas de palavras trissílabas, sejam elas oxítonas, paroxítonas ou proparoxítonas.</p> <p>Identificar o número de sílabas de palavras polissílabas, sejam elas oxítonas, paroxítonas ou proparoxítonas.</p> <p>Reconhecer monossílabos como palavras formadas por uma única sílaba.</p> <p>H5. Reconhecer sílabas (consciência silábica)</p> <p>Identificar sílabas padrão (consoante/vogal - CV) no início de palavras.</p> <p>Identificar sílaba (consoante/vogal/consoante - CVC) no início de palavras.</p> <p>Identificar sílaba (consoante/consoante/vogal - CCV) no início de palavras.</p> <p>Identificar sílaba (vogal/consoante/ - VC) no início de palavras.</p> <p>Identificar sílaba formada apenas por uma vogal - V no início de palavras.</p> <p>Identificar sílaba formada por ditongo no início de palavras.</p> <p>Identificar palavras que terminam com a mesma sílaba.</p> <p>Identificar sílaba CV no meio de palavras trissílabas.</p> <p>Identificar o valor sonoro de uma sílaba (inicial, medial ou final) em que não haja correspondência biunívoca entre o fonema e o grafema (o fonema /s/ e as letras, ss, c, ç, etc., por exemplo)</p> <p>H6. Identificar relações fonema/grafema, som/letra (consciência fonêmica).</p> <p>Identificar palavras iniciadas por um mesmo fonema.</p> <p>Identificar uma palavra que se diferencia de outras por apenas um fonema (som).</p> <p>H7. Ler palavras silenciosamente.</p> <p>Ler palavra formada somente por sílaba padrão Consoante/Vogal - CV.</p> <p>Ler palavra iniciada por sílaba Consoante/Vogal/Consoante - CVC.</p>

Ler palavra iniciada por sílaba Consoante/Consoante/Vogal -CCV.

Quadro 1 - Matriz Pedagógica de Referência do PROAJA-PI (Conclusão).

Ler palavra iniciada por sílaba Vogal/ Consoante – VC

Ler palavra iniciada por sílaba constituída de apenas uma Vogal - V.

Ler palavras com ditongo (nasal ou oral) em qualquer posição, inclusive em monossílabos.

H8. Escrever palavras.

Escrever palavras com sílabas padrão Consoante/Vogal - CV.

Escrever palavras com sílabas Consoante/Vogal/Consoante - CVC.

Escrever palavras com sílabas Consoante/Consoante/Vogal - CCV.

Escrever palavras com sílabas Vogal/Consoante - VC.

Escrever palavras com sílaba Vogal - V.

Escrever palavras que contenham ditongo.

Eixo de conhecimento: LEITURA

H9. Ler frases e outros pequenos textos, localizando informações explícitas contidas neles.

Localizar uma informação explícita em frase curta de padrão sintático simples (Sujeito/Verbo/Objeto).

Localizar uma informação explícita em frase longa de padrão sintático (e silábico) complexo.

Localizar uma informação explícita em textos curtos de gêneros diversos (cartaz, notícia, instrução, anúncio, fragmento de entrevista, conto ou reportagem etc.).

H10. Identificar assunto de frases e outros pequenos textos.

Identificar assunto de uma frase.

Identificar assunto de pequenos textos, sem o apoio de imagens.

Identificar assunto de textos de extensão mediana de linhas, com o apoio de imagens.

H11. Reconhecer a finalidade de gêneros diversos.

Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros, a partir de seu tema/assunto.

H12. Localizar informações explícitas em textos de maior extensão ou em textos que apresentam dados.

Localizar informações explícitas em textos médios ou longos.

Localizar informações explícitas em textos que têm por finalidade geral apresentar dados (mapas, gráficos, tabelas, etc.).

Fonte: Edital SEDUC – PI / GSE: Nº. 12 / 2021 (2021).

Para o PROAJA-PI, foram desenvolvidos três tipos de avaliações com base na matriz de referência. Inicialmente, é aplicado um teste diagnóstico inicial com o propósito de avaliar e posicionar o aluno de acordo com o perfil correspondente. Durante o desenvolvimento do programa, foi realizado um segundo teste de monitoramento para avaliar o desempenho e a progressão dos estudantes. Por fim, é aplicado um teste diagnóstico final para verificar se o aluno atingiu o perfil de alfabetização estabelecido.

Os testes realizados pelos participantes compõem o banco de dados digital específico deste programa. Esses testes consistem em um total de quinze (15) questões, das quais uma (1) é de natureza auto declaratória, e doze (12) são questões de múltipla escolha ou dicotômicas. No caso das questões de múltipla escolha, o objetivo é identificar a alternativa correta dentre as alternativas apresentadas. Além disso, o teste inclui duas (2) questões que demandam a produção escrita de palavras simples e familiares. As questões foram elaboradas com diferentes níveis de dificuldade, abrangendo desde o fácil até o difícil. Cabe enfatizar que, para esta dissertação de mestrado, serão utilizados exclusivamente os dados obtidos dos testes iniciais, em específico a análise das questões que envolvem a escrita de palavras simples.

Com base nesse modelo de avaliação, foram desenvolvidas várias avaliações contendo perguntas semelhantes em relação a outros tipos de avaliações. Em contraste com os testes de monitoramento e o teste final, o teste inicial, também denominado teste diagnóstico, tinha como finalidade avaliar o nível/perfil de alfabetização do aluno inscrito e determinar se ele atendia aos critérios de elegibilidade para participar do programa.

Posteriormente, as respostas fornecidas pelos estudantes nesses testes foram inseridas em um sistema do programa. Dessa forma, houve a implementação de um sistema específico para o acompanhamento e monitoramento dos progressos por meio das avaliações, que foram conduzidas pela SEDUC/PI em colaboração com o departamento de Gestão de Políticas Educacionais da Fundação Getúlio Vargas - DGPE/FGV. Os resultados obtidos a partir da aplicação dos testes foram disponibilizados às instituições e órgãos responsáveis pela execução do Programa por meio do Sistema da SEDUC Piauí.

Na próxima seção, será abordado os Perfis de Alfabetização do PROAJA.

3.3 Os Perfis de Alfabetização do PROAJA

Levando em conta as particularidades dos processos de ensino e aprendizagem relacionados à alfabetização, foram estabelecidos perfis (ou níveis) de alfabetização, baseados na ideia de que a alfabetização abrange uma variedade de habilidades e conhecimentos. Além disso, é importante reconhecer que os indivíduos que ingressam em programas de alfabetização, sejam eles jovens, adultos ou idosos, têm diferentes níveis de conhecimento sobre a escrita.

Os perfis⁷ foram delineados com o intuito de representar distintos estágios de competência na alfabetização. Ao definir um perfil para um aluno que acabou de aprender a ler e escrever, considerou-se o desenvolvimento dessas habilidades, reconhecendo que elas exigem conhecimentos específicos em diferentes momentos. Rocha e Fontes-Martins (2014) abordam essa questão ao analisar os resultados de avaliações de alfabetização conduzidas em cinco edições consecutivas, destacando que o desenvolvimento das habilidades de leitura se consolida mais cedo e de forma mais significativa em comparação com o desenvolvimento das habilidades de escrita. Isso se deve ao fato de que a transição da decodificação, atribuição de significado a palavras, frases e textos mais longos e complexos, assim como a capacidade de fazer inferências a partir do texto, ocorre antes das habilidades de produção textual.

De acordo com as autoras:

A definição desses Perfis foi essencial, pois permitiu a apreensão de diferentes momentos de aprendizado na alfabetização dos jovens, adultos e idosos do programa, o que norteou o diagnóstico realizado nos testes: o Teste Inicial, que objetiva identificar as pessoas maiores de 18 anos não alfabetizadas que irão participar do curso; o Teste de Monitoramento que visa acompanhar a execução pedagógica do programa; e o Teste Final que visa obter um diagnóstico do perfil de saída dos alunos. Para a construção desses perfis não se trabalhou apenas com percentuais de acerto, mas procurou-se apreender o que se acertou, o que se errou e a coerência entre esses acertos e erros, remetendo à análise da Teoria de Resposta ao Item — TRI. (ROCHA; FONTES-MARTINS, 2021, s.p).

Considerando que o processo de alfabetização é gradual, os perfis foram desenvolvidos com o propósito de avaliar e acompanhar o progresso na consolidação das habilidades. Sendo assim, eles foram divididos e classificados em cinco perfis, cada qual com sua definição e suas especificidades. Essas categorias refletem os estágios dos participantes em diferentes pontos de

⁷ Os perfis de alfabetização foram desenvolvidos pelas pesquisadoras associadas ao projeto (Rocha; Fontes-Martins, 2021), com base em avaliações educacionais, análises de matrizes e escalas de avaliação, além de pesquisas sobre alfabetização de jovens adultos e idosos. Essa construção também se fundamentou na experiência das pesquisadoras em outros programas de alfabetização.

seus processos de alfabetização, abrangendo desde os não alfabetizados até os já alfabetizados.

O primeiro perfil (1), nomeado *Não Alfabetizado*, se refere ao aluno que não reconhece as letras e não demonstra o domínio de habilidades relacionadas à consciência fonológica e à leitura de palavras simples.

O segundo perfil (2) também é denominado *Não Alfabetizado*. Embora seja homônimo do anterior, esse perfil se enquadra o aluno que já consegue reconhecer as letras do alfabeto e o número de sílabas. Assim como o perfil anterior, os alunos não possuem o domínio de habilidades relacionadas à consciência fonológica e à leitura de palavras simples.

No terceiro perfil (3), denominado *Alfabetização Inicial*, os estudantes reconhecem o número de sílabas da palavra e conseguem identificar sílabas iguais em palavras diferentes. Diferente dos anteriores, os alunos que se enquadram neste perfil, já são capazes de decodificar algumas palavras, especialmente com sílabas simples, como a sílaba CV (consoante-vogal).

No quarto perfil (4), intitulado como *Alfabetização em desenvolvimento*, o participante consegue identificar o número de sílabas de palavras e sílabas iguais em palavras distintas. Já é capaz de decodificar palavras com estruturas silábicas simples, como, por exemplo, a sílaba CV (consoante-vogal). E por fim é capaz de ler palavras com outros níveis de complexidade.

Por fim, o quinto e último perfil (5), denominado *Alfabetizado*, se refere aos alunos que são capazes de ler palavras, frases e/ou outros pequenos textos e escrevem palavras com legibilidade, ainda que apresente desvios ortográficos.

É importante destacar que os perfis 1, 2, 3 e 4 contêm desde as habilidades de reconhecer letras e sílabas, passando pela habilidade de decodificar algumas palavras, até a habilidade de ler palavras, com base nas respostas dadas pelos participantes nos testes. É importante ressaltar que as habilidades apresentadas do Perfil 1 ao 5 são cumulativas. Nesse sentido, por exemplo, o Perfil 2 inclui a habilidade do Perfil 1; o Perfil 3, abarca as habilidades dos perfis 1 e 2, e assim sucessivamente.

Com base nos perfis propostos e definidos, Rocha e Fontes-Martins (2021) afirmam que os cinco Perfis de Alfabetização evidenciam que o PROAJA não adota uma abordagem dicotômica entre alfabetizado e não alfabetizado. Pelo contrário, o programa incorpora uma gama de possibilidades dentro dos extremos dessa dicotomia, abraçando um “*continuum*” de aprendizado. Essa perspectiva se reflete de maneira direta na estrutura dos testes diagnósticos, tanto na seleção das habilidades que compõem esses testes quanto na metodologia de sua aplicação.

No próximo capítulo, será explorada a temática sobre a “A Escrita: Da Alfabetização Às Teorias De Aquisição”.

4 A ALFABETIZAÇÃO E A APRENDIZAGEM DA ESCRITA

4.1 Alfabetização

De acordo com Soares (2021), um olhar histórico sobre a alfabetização escolar no Brasil revela uma longa trajetória de sucessivas transformações conceituais e, conseqüentemente, metodológicas. Até meados dos anos 80, o processo de alfabetização era focado fundamentalmente na aprendizagem do sistema convencional da escrita, ou seja, o foco era limitado em aprender a ler e escrever. Nesse sentido, as discussões acerca da alfabetização e letramento, no Brasil, foram ganhando mais destaque e relevância, passando a ser o cerne das questões relativas à educação, ao ensino e envolvendo demandas relacionadas às políticas públicas no âmbito educacional.

Após esse período, em decorrência do desenvolvimento social, cultural, econômico e político do país durante o século XX, nesse cenário de inovações, os limites do ensino e da aprendizagem da língua escrita se ampliaram e foram redimensionados para novas perspectivas. Além disso, houve na sociedade uma necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita, não apenas restrito ao domínio do sistema alfabético e ortográfico (SOARES, 2018, 2021).

O aprendiz, desde muito cedo, é imerso ao universo da escrita antes mesmo do primeiro contato com o ambiente escolar, ou seja, eles estão rodeadas por um mundo onde existem vários tipos e meios em que a escrita se torna presente, por exemplo, jornais, revistas, programas de televisão, internet, entre outros e assim, o indivíduo compreende que a escrita também é recurso utilizado para comunicação (CAGLIARI, 1991; FERREIRO, 2004; MORAIS, 2008).

Nessa perspectiva, é importante enfatizar que o processo de alfabetização e letramento não se inicia apenas com a inserção do indivíduo na escola, mas sim por meio das diversas interações dele com o mundo externo, que influenciam o seu interesse no contexto escolar.

Diante do exposto, Moll (1996) afirma que:

[...] a alfabetização é um processo que se inicia muito antes da entrada na escola, nas leituras que o sujeito faz do mundo que o rodeia, através das diferentes formas de interação que estabelece. Se a língua escrita se constitui “objeto” de uso social no seu contexto, os atos de leitura e escrita com os quais interage podem levá-lo à elaboração de estruturas de pensamento que lhe permitam compreendê-la e paulatinamente apropriar-se dela. Quando chega à escola, o sujeito vai estar em algum momento desse processo de compreensão. Assim, se vier de um ambiente social alfabetizado, já terá certamente pensado sobre este objeto de conhecimento. (MOLL, 1996, p. 70).

É importante considerar que cada indivíduo traz consigo sua singularidade e vivências. Cada um possui uma história, uma família, uma cultura e outros aspectos distintos que os tornam únicos. Os profissionais educadores precisam compreender e tentar conhecer essas características únicas de seu aluno, visto que essas singularidades podem influenciar no processo de alfabetização.

O documento central que guia e impulsiona a educação brasileira é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Na BNCC, a Alfabetização integra as diretrizes da Área de Linguagens voltada para os dois primeiros anos do Ensino Fundamental I. A consolidação dessa alfabetização ocorre nos anos subsequentes do Ensino Fundamental I. Assim, a alfabetização é sistematizada nos dois primeiros anos iniciais, seguidos por um desenvolvimento contínuo nos próximos três anos. Esse período envolve a observação das regularidades linguísticas e a análise do funcionamento da língua e de outras formas de expressão, incluindo seus efeitos discursivos (BRASIL, 2018).

De acordo com o mesmo documento, a ênfase do ensino está na ação pedagógica, que deve ter início na Educação Básica durante os primeiros anos do ciclo de alfabetização. Esse processo educativo está entrelaçado com a assimilação do sistema de escrita alfabética e o aprimoramento das capacidades úteis à leitura e escrita. Assim, esse aprendizado se desenvolve através das práticas de leitura e escrita, intimamente relacionadas à incorporação desses conhecimentos dentro do contexto da cultura letrada⁸.

Seguindo esta linha de raciocínio, ao tratar de alfabetização, verifica-se que a sua origem se dá muito limitadamente, quando ainda era visto como o processo de ensinar o sujeito a ler e a escrever, conforme salienta Soares (2021).

Em contraste a isso, devido às demandas das práticas sociais de leitura e de escrita, evidenciou-se a necessidade de ampliar este conceito, considerando situações sociais em que a língua escrita esteja presente. Isto posto, tal mudança de perspectiva no conceito de alfabetização ao longo dos anos foi responsável por promover uma progressão desse termo, culminando no que se conhece hoje como letramento.

[...] na impossibilidade de determinar que a palavra *alfabetização* passe a significar não só a aprendizagem do sistema alfabético, mas também a

⁸ Conforme Soares (2008, 2018, 2021), o conceito de "cultura letrada" refere-se ao conjunto de práticas, conhecimentos e competências relacionadas à escrita e à leitura em uma sociedade. Essa abordagem abrange não apenas as habilidades individuais de ler e escrever, mas também compreende as normas sociais, os valores culturais e as convenções associadas ao uso da linguagem escrita. A cultura letrada implica a capacidade de interpretar, analisar e produzir textos de maneira contextualmente relevante, confiante assim para a construção do conhecimento e a participação ativa na vida social.

aprendizagem dos usos sociais e culturais desse sistema, é que a “invenção” da palavra *letramento* se tornou necessária. (SOARES, 2021, p. 140).

De acordo com a autora, os termos *alfabetização* e *letramento* possuem conceitos distintos, mas são indissociáveis. Nesse sentido, a alfabetização é uma parte elementar do letramento.

Assim, por um lado, é necessário reconhecer que *alfabetização*- entendida como aquisição do sistema convencional de escrita – distingue-se de *letramento* – entendido como desenvolvimento de comportamentos e habilidades do uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais: distinguem-se tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos. Tal fato explica por que é conveniente a distinção entre os dois processos. Por outro lado, também é necessário reconhecer que, embora distintos, alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis: a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e escrita e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita. (SOARES, 2021, p. 64).

Nesse sentido, a alfabetização está ligada ao processo de aprendizagem da escrita e leitura, o letramento envolve as funções da escrita. É importante destacar que o letramento proporciona condições para que o aluno se aproprie dos conhecimentos, sendo capaz não apenas de ler e escrever, mas também de iniciar a construção ou (re)elaboração de novos conhecimentos de acordo com suas vivências e realidade.

Em suma, os termos alfabetização e letramento devem ser vistos em conjunto, tanto na teoria quanto na prática. Isso se dá, sobretudo porque, embora os dois processos tenham especificidades, dissociá-los levaria o aprendiz a uma concepção distorcida da natureza e das funções da língua escrita. Além disso, ressalta-se a importância de alfabetizar letrando, fator que promove o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita de modo adequado e eficiente. Dito de outra maneira, ensinar a ler e a escrever deve levar em conta um contexto que abarca as práticas sociais de leitura e escrita. (SOARES, 2018, 2021).

Desse modo, a alfabetização e letramento estão ligados ao processo de aprendizagem do sistema alfabético, assim como às convenções/regras que regem seu emprego. De acordo com Ferreira (2004), durante o processo de alfabetização e letramento, além da maturação e do desenvolvimento da leitura e escrita, é importante que o aluno tenha a percepção de algumas informações relacionadas à grafia e à leitura. Além disso, é importante também que comece a fazer a distinção dos diferentes gêneros textuais, como, bilhetes, cartas, convites, propagandas,

receitas entre outros. Dessa maneira, o aluno irá construir o sistema de escrita, passando pelos níveis de aquisição dessa linguagem, até alcançar a consolidação desse sistema. Isso permitirá que ele consiga atribuir um significado às práticas de leitura e escrita. Portanto, cabe à escola proporcionar aos estudantes o espaço e o tempo para que eles possam construir a sua própria ideia de leitura e escrita.

Durante o processo de alfabetização e aprendizagem da língua escrita, os jovens, adultos e idosos passam por um processo semelhante ao das crianças. Este público também percorre a trajetória inicial de aquisição da escrita até atingir o domínio ortográfico. No entanto, é crucial observar o material utilizado para esse público, uma vez que não existem materiais específicos para essa modalidade. Os conteúdos frequentemente abordados não refletem a realidade dos alunos. Em muitos casos, os materiais utilizados são os mesmos destinados às crianças, ou seja, conteúdos infantilizados (MACIEL, 2014).

O processo de alfabetização desses jovens e adultos e idosos não se resume apenas em juntar letras e formar palavras. Para alfabetizar de fato, é preciso introduzir esses aprendizes no universo da escrita e da leitura, mostrando-lhes os principais veículos de circulação e o seu uso nas diversas situações em que a escrita se faz necessária. Um dos principais objetivos da EJA é fazer com que esses jovens e adultos desenvolvam as práticas de leitura e escrita e possam fazer o uso delas em diversos contextos que as envolvam.

Estamos inseridos em uma cultura letrada e tecnológica e, portanto, estamos em constante contato com o universo da escrita, seja ela para informação, comunicação, entre outras possibilidades do seu uso. Os jovens, adultos e idosos, ao ingressarem nessa modalidade de ensino, já possuem uma bagagem de conhecimentos linguísticos, sociais e experiências de mundo. Nessa perspectiva, Moll (2011) elucida que:

Vivendo numa sociedade letrada, sobretudo nos espaços urbanos, caracterizada por um denso universo escrito e por possibilidades e necessidades de leituras variadas, pode-se dizer que analfabetos, no sentido do efeito discursivo e da aceção estrita dessa concepção, não existem. O que encontramos são sujeitos mergulhados em variadas situações de letramento, que, via de regra, não possuem escolaridade, mas que estão iniciados em processo de alfabetização. (MOLL, 2011, p. 9).

Diante do exposto, fica evidente que os sujeitos pertencentes a este público específico, ao adentrarem na EJA, não devem ser considerados analfabetos. Ao contrário, devem ser vistos aprendizes em processo de alfabetização, pelo fato de já estarem imersos e em constante contato com a escrita e a leitura. Desse modo, as pessoas em processo de alfabetização, estejam elas em

qualquer momento da vida, devem apresentar capacidade tanto para codificar quanto para decodificar tal sistema e suas complexidades.

Dessa forma, a alfabetização deve ser pensada como um processo complexo e abrangente, que exige atitudes coerentes e a utilização de estratégias e métodos que permitam, de fato, que o educando seja alfabetizado de forma adequada e condizente com as necessidades reais desse processo. Ademais, o processo de alfabetização é contínuo e, como tal, exige do educando a sua participação e interação com o objeto de aprendizagem. Sendo assim, esse processo de aprendizagem ocorre através da construção do conhecimento, pautado na relação do estudante com o objeto da língua escrita.

Na próxima seção, será abordada a aprendizagem da escrita e a apropriação do sistema de escrita alfabética.

4.2 A aprendizagem da escrita e a apropriação do sistema de escrita alfabética

Com os avanços nos estudos da aquisição da língua escrita, desde a década de 80, as discussões sobre a apropriação do Sistema de Escrita Alfabético (SEA) foram intensificadas (Cagliari, 1991; Morais, 2003; Lemle, 1999; Zorzi, 1998). A linguagem oral, ou seja, a fala, é facilmente adquirida pelos indivíduos nos primeiros anos de vida. O cérebro humano é filogeneticamente dotado para esse aprendizado, de modo que, durante a fase infantil, as crianças começam a assimilar e compreender o discurso dos adultos, expressando suas primeiras palavras e sentenças. Diferente da aquisição da fala, a aprendizagem da linguagem escrita fundamenta-se sobre as bases de habilidades cognitivas, linguísticas e sociais, que, para se desenvolver, necessita de um aprendizado sistemático (FERREIRO, 2004; MORAIS, 2012; SOARES, 2018).

De acordo com Cagliari (1991), os sistemas de escrita podem ser categorizados em dois grupos distintos: o sistema de escrita baseado no significado (escrita ideográfica) e os sistemas baseados no significante (escrita fonográfica). No primeiro caso, temos o princípio ideográfico, que registra elementos capazes de associar pensamentos e ideias. Um exemplo clássico é encontrado nos ideogramas chineses e japoneses. No segundo caso, temos o princípio fonográfico, que utiliza grafias para representar os sons da língua, como as letras que correspondem aos fonemas. É importante salientar que todos os sistemas de escrita possuem alguma forma de conexão, seja direta ou indireta, com os sons de uma língua.

No caso da nossa língua, o Português Brasileiro, doravante (PB), é considerado um sistema alfabético. Esse sistema, em princípio, estabelece que cada símbolo gráfico corresponde

a um segmento fonológico (ou, em certos casos, a um segmento fonético). Compreender o funcionamento desse sistema alfabético é um requisito fundamental para o uso eficiente da linguagem escrita. Para adquirir essa compreensão, é necessário obter conhecimentos específicos sobre os elementos do sistema fonológico da língua e como eles se inter-relacionam (CAGLIARI, 1991; SOARES, 2018).

Nesse sentido, Lemle (1999) afirma que o sistema alfabético de escrita apresenta como característica essencial a representação dos segmentos sonoros por meio de segmentos gráficos. A autora também elenca cinco habilidades fundamentais para a aquisição desse sistema.

Primeiramente, a aprendizagem envolve compreender a natureza simbólica dos sons da fala, ou seja, compreender que as letras são meros símbolos dos sons e não possuem relação direta com seus significados.

Em segundo lugar, o aluno precisa perceber e diferenciar as formas das letras, especialmente aquelas que se assemelham no alfabeto. Isso exige uma percepção refinada para distinguir pares como p/b, q/p, b/d, m/n, entre outros.

Outra etapa é a apreensão do conceito de palavra. O aprendiz deve ser capaz de identificar e isolar, na corrente da fala, as unidades que constituem as palavras, uma vez que essas unidades serão escritas com espaços em branco entre elas.

Por fim, é essencial dominar a organização da página escrita desde o início do processo de alfabetização. O educando deve entender a sequência das letras (da esquerda para a direita) na linha, bem como a sequência das linhas (de cima para baixo) na página. Esse conhecimento é crucial para a leitura, permitindo uma orientação visual eficaz. Portanto, a autora enfatiza que possuir essas competências é de extrema importância para o avanço no processo de alfabetização.

Além disso, Oliveira (2005) amplia essa perspectiva ao enfatizar que a aprendizagem da língua escrita requer a consideração de diferentes sistemas, incluindo o sistema gráfico e o sistema ortográfico. O sistema gráfico abrange os meios pelos quais uma língua expressa os sons produzidos pelos falantes, enquanto o sistema ortográfico envolve as regras que orientam o uso das letras conforme as circunstâncias. Integrar esses aspectos ao desenvolvimento das habilidades de percepção e compreensão do sistema alfabético proporciona uma visão mais complexa do processo de alfabetização.

Para uma melhor compreensão sobre o aprendizado do sistema de escrita, é importante refletir sobre o Sistema de Escrita Alfabética – SEA. Considerando que o sistema de escrita alfabética é como um sistema notacional, ou seja, seu aprendizado é um processo cognitivo complexo, o qual envolve as habilidades perceptivas e motoras que desempenham um papel

fundamental durante esse aprendizado (MORAIS, 2012).

O Quadro 2, a seguir, foi desenvolvido com base nos estudos de Morais (2012), nos quais o autor explora as propriedades essenciais do Sistema de Escrita Alfabética – SEA – que um aprendiz deve desenvolver para alcançar a alfabetização.

Quadro 2 - Apropriação do SEA.

1. Escreve-se com letras, que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e de outros símbolos.
2. As letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças na identidade das mesmas (p, q, b, d), embora uma letra assumam formatos variados (P, p, *P*, *p*).
3. A ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada.
4. Uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras.
5. Nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras e nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras.
6. As letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem.
7. As letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos.
8. As letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra.
9. Além de letras, na escrita de palavras, usam-se, também, algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou o som das letras ou sílabas onde aparecem.
10. As sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC...), mas a estrutura predominante no português é a sílaba CV (consoante – vogal), e todas as sílabas do português contêm, ao menos, uma vogal.

Fonte: Morais (2012).

Diante do exposto, verifica-se que o processo de desenvolvimento da escrita é progressivo e demanda tempo, pois os alunos vão descobrindo as particularidades do sistema simbólico ao longo de um longo processo construtivo. Esse processo envolve características

fundamentais do sistema de escrita, como a importância das letras, sua ordem nas palavras, a representação fonológica, o uso de acentos e a estrutura predominante das sílabas. Essas características destacam a complexidade da escrita como um meio preciso e estruturado de comunicação linguística, fundamental para a expressão e compreensão de informações. Conforme observado por Zorzi (1998, p. 36), “o sistema alfabético que caracteriza a escrita implica correspondências entre sons e letras, ou melhor, os sons da fala são representados por letras e, inversamente, as letras se transformam em sons”. Isso significa que existe uma relação intrínseca entre sons e letras na escrita, resultando em palavras que, em alguns casos, são escritas de forma muito próxima à maneira como são pronunciadas.

É importante destacar que os fonemas⁹ e as sílabas têm um papel crucial na compreensão das peculiaridades da língua escrita de um idioma cujo sistema de escrita é alfabético. De acordo com Soares (2018), esse sistema alfabético é formado pelas relações convencionais e arbitrárias entre fonemas e grafemas, também referidas como sistema grafofônico. Para que o aprendiz possa adquirir proficiência na língua escrita, é essencial que ela internalize o conhecimento do código grafofônico e seja capaz de dominar os processos de codificação e decodificação.

Como mencionado anteriormente, a língua portuguesa segue um sistema de escrita alfabético, que fundamentalmente associa cada símbolo gráfico a um segmento fonológico (ou, em determinados contextos, a um segmento fonético). No entanto, é notável que, para além da representação desses segmentos, outros elementos das estruturas linguísticas podem ser transferidos para a forma escrita. Diante da diversidade de características linguísticas refletidas pela ortografia, percebe-se que o sistema de escrita dá ênfase a certas características em detrimento de outras.

As línguas identificadas pela sua escrita foneticamente transparente são aquelas que mais precisamente se alinham ao princípio alfabético. Nesse contexto, há uma relação regular, organizada e mutuamente exclusiva entre os segmentos fonológicos e os símbolos gráficos. Por contraste, as línguas que apresentam uma escrita foneticamente opaca, como explicado por Soares (2016), exibem associações que variam, frequentemente carecem de consistência e, em muitos casos, são arbitrárias.

⁹ Neste estudo, o conceito de "fonema" é adotado, seguindo a linha de pensamento de Cristóvão-Silva (2010) e Soares (2018). Além disso, o termo "grafema" conforme Soares (2018) e o termo "letra", amplamente utilizado na literatura (Lemle, 1999), também são considerados. Essa escolha é justificada pelo fato de que a literatura na área frequentemente utiliza os termos "fone" ou "som", como exemplificado por Lemle (1999). Assim, embora a terminologia possa variar neste trabalho, é consenso que, do ponto de vista técnico, os termos "fonema" e "grafema" são mais apropriados para descrever os fenômenos em questão.

Seguindo a perspectiva de Soares (2018), pode-se observar uma dicotomia na ortografia, indo desde a extrema transparência, onde cada fonema tem uma correspondência direta com uma letra, até a opacidade extrema, onde “um mesmo grafema pode representar diferentes fonemas e diferentes grafemas podem representar o mesmo fonema e combinações de letras (grafemas complexos) podem apresentar fonemas” (SOARES, 2018, p. 89). No espaço intermediário entre esses dois polos, os sistemas ortográficos variam em um espectro que abrange desde uma quase total clareza até uma marcada obscuridade (SOARES, 2018).

Desse modo, o português está inserido no conjunto de línguas em que se destaca a predominância da clareza fonêmica na ortografia. No contexto do português brasileiro, surge uma relativa transparência, na qual, dentro do espectro entre clareza e complexidade, a língua tende a inclinar-se para a clareza, ao mesmo tempo em que também revela construções mais enigmáticas. Como resultado, essa natureza gradual e contínua da dicotomia entre esses dois tipos de sistemas de escrita ressalta que determinados elementos menos “claros” integram o sistema ortográfico da língua portuguesa. Em linhas gerais, as situações de complexidade na ortografia do português brasileiro estão frequentemente relacionadas às irregularidades ortográficas.

Cabe salientar que, durante esse processo de apropriação da escrita, cada aprendiz tem o seu tempo e seu próprio desenvolvimento. Esse aprendizado demanda muito estímulo por parte de um profissional. Nessa mesma direção, Soares (2018) assevera que a aprendizagem do sistema alfabético é um processo de conversão da fala em letras ou combinações de letras, ou seja, a essência da escrita.

Em suma, para atingir o domínio da linguagem escrita, os alunos não precisam apenas dominar o sistema alfabético, eles também precisam dominar sequências, análise e síntese, discriminar, integrar os olhos, as mãos e o pensamento para escolher e usar as formas aceitáveis de cada letra e combiná-las para formar palavras. É necessário que eles participem do processo de assimilação, que estabeleçam as regras para a utilização das letras de acordo com as circunstâncias e em conformidade com as normas ortográficas.

A seguir, serão apresentados os níveis de aquisição da escrita delineados por Ferreiro e Teberosky (1985), com o objetivo de proporcionar uma compreensão dos distintos estágios pelos quais os educandos atravessam ao longo deste processo.

4.3 Os Níveis de Aquisição da Escrita na Perspectiva de Ferreiro e Teberosky

Durante a década de 80, à medida que os estudos voltados aos processos de aquisição e

aprendizagem da língua escrita avançavam, eles passaram por reconfigurações substanciais, ampliando-se para novos enfoques. Como mencionado anteriormente, essas investigações originalmente centravam-se no público infantil. Contudo, a virada ocorreu com as pesquisas psicogenéticas realizadas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985), no livro “Psicogênese da Língua Escrita”¹⁰. Essas pesquisadoras foram fundamentais para a promoção de uma redefinição conceitual no âmbito da alfabetização.

As pesquisas psicogenéticas, conduzidas por Ferreiro e Teberosky (1985), basearam-se nas perspectivas gerativistas e construtivistas, embasadas nos estudos de Jean Piaget. Essas perspectivas reconhecem a criança como um agente ativo na construção do próprio conhecimento, marcando uma mudança paradigmática significativa nas abordagens da alfabetização.

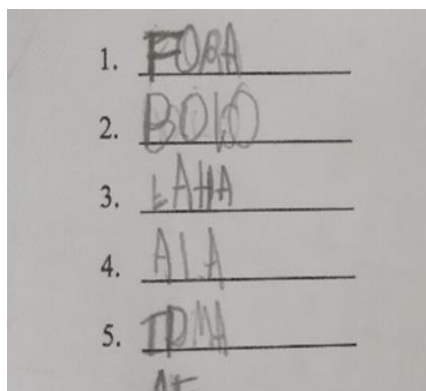
A teoria psicogenética da língua escrita postula que a criança elabora hipóteses e atravessa estágios progressivos de aquisição da escrita durante o processo deste aprendizado. Essa sequência evolutiva segue uma ordem que começa no estágio em que o aluno ainda não compreende a escrita como um sistema de representação da fala e progride até alcançar a compreensão e proficiência na correspondência entre fonemas e grafemas. Esses estágios de aquisição da língua escrita foram categorizados, descritos e divididos em quatro níveis: Pré-Silábico, Silábico, Silábico-Alfabético e Alfabético.

No primeiro nível, denominado Pré-Silábico, o aprendiz não interpreta a escrita como representação da fala. Geralmente, o aprendiz reproduz uma escrita aleatória em forma de garatuñas, linhas, curvas etc.

No segundo nível, chamado Silábico, o aprendiz começa a perceber que as letras possuem relação com o som das palavras, entretanto, pensa que as letras apenas substituem o som das sílabas pronunciadas. Um fato importante é que nesse nível muitos estudantes já começam a utilizar as letras, podendo ou não corresponder ao som representado pela sílaba. Em outros casos, eles já conhecem o som apropriado representado por cada letra e a utilizam para representar a sílaba, como podemos observar na Figura 1, em que foi solicitado para a criança escrever a palavra “*flor*” e ela escreveu “*FORA*”. Percebe-se também que o aprendiz atribui letras para cada sílaba.

¹⁰Publicado em 1985, nesse livro as autoras apresentam a teoria da psicogênese da língua escrita, que revolucionou a compreensão sobre como as crianças aprendem a ler e escrever. Através de uma abordagem construtivista, Ferreiro e Teberosky, investigaram as etapas e processos pelos quais as crianças passam ao adquirir a compreensão do sistema de escrita alfabética. A obra influenciou profundamente os estudos em alfabetização e foi fundamental para a compreensão da lógica e do raciocínio das crianças na fase inicial da aquisição da leitura e escrita.

Figura 1 - Escrita Silábica.

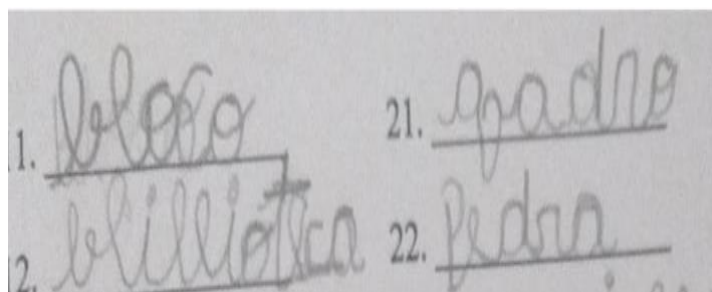


Fonte: Rabello¹¹ (2019).

O terceiro nível, denominado Silábico-alfabético, representa uma fase transitória, entre o silábico e o alfabético. O aprendiz percebe que é preciso uma ou mais letras para cada sílaba, e recorre, simultaneamente, às hipóteses silábica e alfabética, podendo grafar algumas sílabas completas e outras incompletas. É o caso, por exemplo, da palavra “*cavalo*” que pode aparecer como “*CVLU*”.

O quarto e último nível, denominado Alfabético, é o nível em que o aluno já domina a relação existente entre letra/sílaba/som e as regularidades da língua. Ainda, percebe que, para grafar uma sílaba, são necessárias duas ou mais letras, a depender da sílaba (Consoante/ Vogal – V, CV, CCV, CVC...). No entanto, ainda acredita que a escrita funciona como transcrição fonética da sua fala. Conforme o exemplo abaixo, Figura 2, fica evidente que a criança já possui domínio sobre a escrita, ou seja, já consegue escrever alfabeticamente, com uma letra para cada som e também demonstra um domínio ortográfico.

Figura 2 - Escrita no Nível Alfabético.



Fonte: Rabello (2019).

¹¹ Na pesquisa conduzida por Rabello (2019), sob a orientação da Professora Dra. Raquel Márcia Fontes Martins, o estudo abordou a temática "Os Encontros Consonantais Tautossilábicos na Aquisição da Escrita". O foco da pesquisa foi a análise da aquisição desse padrão específico. A metodologia empregada envolveu crianças que estavam no estágio de aquisição da escrita, abrangendo do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental I.

É a partir do nível alfabético que o conhecimento da ortografia será desenvolvido e que o aprendiz se encontra em um nível ortográfico. Nível em que continua a construção para adquirir e dominar as regularidades e as irregularidades da língua no decorrer da vida.

Nesse contexto, Emília Ferreiro (2012), em sua obra intitulada “*Os adultos não alfabetizados e suas concepções do sistema da escrita*”¹², reuniu suas pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita, desta vez estabelecendo os jovens, adultos e idosos como público-alvo. No decorrer dessa investigação, tornou-se evidente que, apesar de possuírem mais experiência e contato com práticas de leitura e escrita em comparação com crianças, esses grupos passam pelos mesmos processos e estágios de aquisição da escrita que as crianças.

Diante disso, é essencial considerar que a compreensão, assimilação e apropriação da escrita e do sistema alfabético ocorrem gradualmente e envolvem diversas habilidades motoras e cognitivas. O estudante precisa dominar a relação entre sons e grafias para efetuar a aprendizagem da leitura e escrita, uma vez que o progresso através dos diferentes níveis desse conhecimento é indispensável para um aprendizado verdadeiramente significativo. Importa salientar que cada aluno tem seu próprio ritmo durante esse processo.

Na próxima seção, será discorrido sobre a escrita inventada, na proposta de Bissex (1980), Read (1960 apud Soares 2018) e Gentry (1982) tendo em vista, aos diferentes estudos sobre os estágios de aquisição da escrita.

4.4 Explorando a Escrita Inventada: Contribuições de Bissex, Read e Gentry

No final dos anos 70, outros trabalhos foram se destacando na área dos estudos da aquisição da língua escrita, incluindo o conceito de escrita inventada, estudado por Glenda Bissex (1980). Esse trabalho se diferencia dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1985), que propõem o desenvolvimento da escrita em níveis progressivos para a apropriação do sistema de escrita. Em seus estudos, a pesquisadora analisou em conjunto o desenvolvimento da leitura e da escrita de forma sucinta.

¹² Esta obra, de autoria de Emília Ferreiro, representa uma significativa contribuição para o campo da educação e psicogênese da língua escrita. Publicado em 2012, o livro focaliza a investigação das concepções e processos de adultos não alfabetizados em relação ao sistema da escrita. A pesquisa examina como esses indivíduos, mesmo sem habilidades de leitura e escrita convencionais, desenvolvem entendimentos próprios sobre a linguagem escrita. Através de uma abordagem psicogenética, a autora explora as percepções e estágios pelos quais esses adultos passam ao construírem suas hipóteses sobre a escrita. A obra oferece subsídios valiosos sobre o desenvolvimento da alfabetização em diferentes contextos e faixas etárias, ampliando nossa compreensão sobre a aquisição da linguagem escrita para além do público infantil.

Em seus estudos, Bissex relata as primeiras tentativas de escrita de seu filho Paul, que estava frequentando a pré-escola. Ela descreve os diferentes momentos da rotina em que a criança sentia vontade de escrever e apresenta o desenvolvimento da criança em relação à escrita. Diante dessa investigação, emergiu a percepção de que o filho da pesquisadora desenvolvia estratégias singulares para a comunicação por através da escrita, recorrendo a sinais, desenhos, legendas e até mesmo elaborando um sistema alfabético próprio, adaptado às suas necessidades.

Nessa perspectiva, com base nas análises de Bissex (1980), as formas de escrita criadas pelo filho possibilitaram a construção de um sistema individual de representação da escrita e dos sons da língua inglesa. Além disso, esses primeiros esforços de escrita marcaram o início do processo de alfabetização, que gradualmente se tornou convencional ao longo do tempo.

Cabe salientar que a pesquisa de Bissex (1980) foi fundamentada nos estudos de Charles Read (1960) *apud* Soares (2018) que, segundo Soares (2018), foi o

[...] primeiro pesquisador a identificar a importância, para a compreensão do desenvolvimento da criança em suas relações ainda com a escrita, da grafia que ela “inventa” quando ainda não aprendeu a escrita convencional, e escreve estabelecendo correspondências entre fonemas e grafemas segundo a percepção que tem dos sons da língua e seu conhecimento das letras do alfabeto. (SOARES, 2018, p. 68).

Com base nas pesquisas conduzidas por Bissex e Read, que se debruçaram sobre as escritas inventadas de crianças em processo de aquisição da língua escrita inglesa, foram contribuições valiosas. Ambos os pesquisadores escolheram crianças como alvo de suas investigações. Bissex estudou a escrita de seu próprio filho, dos 4 aos 11 anos, em uma abordagem longitudinal. Enquanto isso, Read analisou a escrita de crianças de idades distintas, entre 3 e 6 anos, adotando uma perspectiva transversal. Embora ambas as pesquisas não tenham classificado as fases do desenvolvimento da escrita de maneira específica (Soares, 2018), o panorama da escrita inventada foi posteriormente sistematizado por Richard Gentry (1982), que organizou e sistematizou os estágios desse processo de desenvolvimento. Gentry (1982) identificou e caracterizou em cinco estágios o desenvolvimento da escrita, sendo eles: *pré-comunicativo*, *semifonético*, *fonético*, *transição* e *correto*.

O primeiro estágio, denominado *pré-comunicativo*, é o estágio em que a criança já percebe que os símbolos alfabéticos representam as palavras e que, para se comunicar através da escrita, precisa utilizá-los. No entanto, nessa etapa do desenvolvimento, as crianças não possuem familiaridade com as regras do Sistema de Escrita Alfabética (SEA).

Conseqüentemente, ao realizarem seus registros, elas utilizam letras de forma aleatória, sem estabelecer uma correspondência entre os fonemas e a escrita.

O segundo estágio, nomeado *semifonético*, representa o momento em que os aprendizes começam a perceber a correspondência entre a letra e o som. Para ser classificado nesse estágio, o aluno precisa assimilar as primeiras associações com o princípio alfabético e com a ortografia. Nesta fase, os alunos já conseguem realizar algumas correspondências entre letras e sons. Por exemplo, nessa fase, o aprendiz utiliza uma letra para cada som.

O terceiro estágio, chamado *fonético*, se refere à fase em que a escrita dos educandos já apresenta as relações entre as letras e os sons, e cada fonema é registrado. Nesse momento, é comum que os aprendizes escrevam em desacordo com a norma ortográfica, pois as mesmas ainda não foram dominadas.

O quarto estágio, denominado *transição*, é a fase em que o aprendiz está em contato com a ortografia. Nesse estágio, o aluno começa a refletir e a assimilar as regras convencionais da ortografia para, então, fazer seus registros escritos.

O quinto e último estágio, chamado *correto*, é o estágio no qual o aluno já internalizou o sistema ortográfico e suas regras básicas. O aprendiz já adquiriu e memorizou uma grande quantidade de palavras, facilitando o registro de palavras desconhecidas por meio de estratégias de correção.

Dessa forma, a aprendizagem acontece de maneira gradual. Primeiro há uma percepção das formas convencionais das letras, depois nota-se que a escrita representa a fala e, posteriormente, inicia-se a relação de letra e som com correspondências adequadas. Os níveis da psicogênese da língua escrita propostos por Ferreiro e Teberosky (1985) e os estágios estabelecidos por Gentry (1982), apresentados nos parágrafos anteriores, se assemelham e caracterizam cada etapa do desenvolvimento da aprendizagem da língua escrita.

Na próxima seção, será possível experimentar a aquisição da escrita de acordo com a proposta de Treiman.

4.5 Os estágios de aquisição de acordo com Treiman

Assim, como Ferreiro e Teberosky (1985), Treiman (1993) observou e descreveu o desenvolvimento das habilidades de escrita em crianças durante o período de escolarização. Treiman, concentrou seus estudos na análise do desenvolvimento da consciência fonológica e na compreensão de como as crianças aprendem a associar os sons da fala às letras durante a aprendizagem da língua escrita. A pesquisadora defende a importância da consciência

fonológica (a capacidade de identificar e manipular os sons da fala) como um precursor fundamental para o processo de leitura e escrita. Ela classificou o desenvolvimento da língua escrita em cinco estágios, sendo eles:

No primeiro estágio, o *pré-silábico*, as crianças estão começando a descobrir a escrita, mas ainda não entendem a correspondência entre letras e sons. Elas podem fazer rabiscos ou desenhos para representar palavras ou até mesmo ideias.

No segundo estágio, classificado como *silábico*, os educandos começam a compreender que as palavras são compostas por letras e as sílabas. Nesse estágio, os aprendizes começam a ter o entendimento sobre a correspondência de letra e som. No entanto, nem sempre, ao escreverem, utilizam as letras correspondentes aos sons de forma correta.

O terceiro estágio, concebido como *alfabético inicial*, é aquele em que as crianças começam a compreender melhor a relação entre letras e sons. Elas tentam usar letras para representar os sons corretos em uma palavra. Nesse estágio é comum os alunos cometerem desvios ortográficos.

O quarto estágio, chamado *alfabético avançado*, é o estágio em que os aprendizes começam a ter um entendimento mais concretos das relações entre letras e sons. Elas escrevem de maneira mais precisa e começam a dominar as convenções ortográficas básicas. Nesse estágio, também é comum vermos desvios ortográficos.

Classificado como *ortográfico*, o quinto e último estágio representa o momento em que os alunos adquiriram um controle quase completo sobre as convenções ortográficas da língua. Eles escrevem de forma precisa e correta na maioria das vezes, demonstrando um alto nível de habilidade na escrita.

Dessa forma, os estágios propostos por Treiman (1993) tem como enfoque as habilidades fonológicas e a correspondência som-letra. Por sua vez, os estudos de Ferreiro e Teberosky (1985) focam na construção dos conhecimentos sobre a escrita. Em suma, ambos estudos se assemelham ao considerar que, ao longo do processo de aquisição, os alunos passam por diferentes momentos de compreensão da escrita, desde o estágio inicial, em que ainda não compreendem completamente a relação entre as letras e os sons da fala, até o domínio ortográfico, em que conseguem escrever de maneira precisa e correta. Sendo assim, cada estágio reflete uma progressão gradual na compreensão da estrutura da linguagem escrita e na aplicação das convenções ortográficas (Ferreiro; Teberosky, 1985; Treiman, 1993; Soares, 2018).

A seguir, as fases do desenvolvimento propostas por Frith.

4.6 Fases do desenvolvimento na abordagem de Frith

Outro estudo da área da aquisição da escrita que se tornou uma grande referência na década de 70 e 80, foi o de Uta Frith (1985). Inicialmente, a autora focou seus estudos sobre aquisição da leitura e posteriormente avançou para a escrita. Os trabalhos de Frith (1985) são reconhecidos por suas contribuições no desenvolvimento e compreensão das habilidades de leitura e escrita, especialmente em relação a crianças com dislexia. Seu trabalho contribuiu para os estudos dos processos cognitivos envolvidos na aquisição dessas habilidades cruciais e abordou como as dificuldades de leitura e escrita podem ocorrer, por exemplo, nos casos de dislexia (Soares, 2018).

O desenvolvimento da leitura, de acordo com Frith, pode ser descrito em três fases distintas: *logográfica*, *alfabética* e *ortográfica*.

Na fase *logográfica*, a criança utiliza recursos visuais ou gráficos para reconhecer palavras. Nesse estágio, ela confia nos padrões visuais das palavras para julgá-las. No entanto, à medida que essa abordagem se torna acolhedora para lidar com um número crescente de palavras, a criança progride para a próxima fase.

A fase *alfabética* engloba a utilização das correspondências entre grafemas (letras) e fonemas (sons da fala) para processar palavras. Nessa fase, a criança inicia a compreensão de que as letras representam sons e então, começa a decodificar as palavras com base nessas relações. Entretanto, nem todos os aprendizes desenvolvem automaticamente essa habilidade de associação entre som e letra. Algumas podem necessitar de instrução direta e explícita para compreender tais relações. Para auxiliar nesse processo, é importante que a instrução se concentre no conhecimento das letras e no desenvolvimento precoce das habilidades fonológicas, que envolvem a compreensão e manipulação dos sons da fala.

Por fim, na fase *ortográfica*, a criança alcança um nível mais avançado de conhecimento grafo-fonêmico. Isso quer dizer que ela consegue identificar e utilizar os padrões ortográficos ao ler as palavras. Nessa etapa, o aluno consegue utilizar diferentes habilidades adquiridas durante as fases anteriores.

Desse modo, essas etapas do desenvolvimento da leitura proposto por Frith (1985) destacam as competências essenciais que são gradualmente adquiridas durante o processo de aprendizagem. À medida que os alunos avançam nas fases, eles deixam de depender exclusivamente de pistas visuais e conseguem compreender melhor as relações entre as letras e os sons, resultando na habilidade de reconhecer e utilizar eficientemente os padrões ortográficos (FRITH, 1985).

Ademais, enquanto Ferreiro e Teberosky (1985) se concentraram no desenvolvimento cognitivo e social da escrita e na construção ativa do conhecimento pelas crianças, Frith (1985) abordou as dificuldades de leitura e as bases neurológicas através das dificuldades, com ênfase na dislexia. Mesmo com perspectivas distintas, ambas as abordagens linguísticas colaboraram para nossa compreensão das complexidades envolvidas na aquisição da escrita e leitura.

A seguir, serão apresentadas as fases do desenvolvimento propostas por Ehri.

4.7 Fases do desenvolvimento na proposta de Ehri

Assim como os autores citados anteriormente, Linnea Ehri (1995) também foi destaque nas pesquisas a respeito da apropriação da leitura. Inicialmente, seus estudos tinham como foco o desenvolvimento da leitura e depois da escrita (Ehri, 1995). Em seus estudos, a autora descreve como as crianças aprendem a ler, passando por diferentes fases à medida que avançam a proficiência na leitura. Assim como os autores citados acima, a pesquisadora também propõe fases para o aprendizado dessas habilidades (EHRI, 1991, 1997, 1999, 2005A, 2005B apud SOARES, 2018).

A primeira fase, a *pré-alfabética ou pré-silábica*, é a fase primordial em que as crianças ainda não adquiriram uma compreensão plena das interligações entre letras e sons. Elas podem utilizar pistas visuais, como a configuração geral das palavras, para reconhecer palavras escritas. Apesar disso, não ocorre uma correspondência sistemática entre letras e sons.

Na segunda fase, a *alfabética ou silábica*, as crianças começam a usar estratégias ortográficas mais avançadas. Elas podem reconhecer padrões ortográficos comuns e aplicar esses padrões para ler palavras. A compreensão das regras ortográficas é aprofundada, mas ainda podem ocorrer erros ortográficos.

Na terceira, a *fase ortográfica intermediária*, as crianças começam a utilizar técnicas ortográficas mais complexas. Elas podem ler palavras usando padrões ortográficos considerados comuns. Embora a compreensão das regras ortográficas seja abrangente, ainda existem erros ortográficos.

Na quarta fase, a *fase ortográfica*, as crianças adquirem uma compreensão mais profunda das regras ortográficas e padrões de grafemas. Os alunos conseguem distinguir e aplicar cuidadosamente as convenções ortográficas para a leitura de palavras. O processo de leitura se torna mais eficiente e automatizado.

A quinta e última fase, a *pós-ortográfica ou leitor proficiente*, abarca os leitores que já dominam a ortografia e técnicas de decodificação. Eles podem ler confluência e compreender

textos complexos. Nesse estágio, a leitura se torna uma atividade reflexiva e de alto nível, permitindo que os leitores se envolvam em análises e interpretações profundas.

As fases propostas por Ehri destacam a progressão gradual das habilidades de leitura, desde a identificação visual inicial de palavras até o desenvolvimento de uma compreensão profunda das regras ortográficas e da decodificação eficiente. Essa estrutura ajuda a compreender como as crianças adquirem as habilidades necessárias para se tornarem leitores proficientes ao longo do tempo.

Sendo assim, os trabalhos de estudiosos como Bissex (1980), Read (1982) *apud* Soares (2018), Gentry (1982), Treiman (1993), Frith (1985), Ehri (1978) e Ferreiro e Teberosky (1985), têm enriquecido significativamente nossa compreensão dos intrincados processos envolvidos na aquisição da leitura e escrita. Cada um desses pesquisadores trouxe perspectivas únicas e valiosas para o campo da psicologia, linguística e educação, lançando luz sobre os diversos aspectos do desenvolvimento da língua escrita.

Os trabalhos de Bissex (1980) e Read (1982) destacam a importância de um ambiente de alfabetização rico e estimulante na infância, demonstrando como a exposição precoce a livros e textos pode desempenhar um papel crucial no desenvolvimento das habilidades de escrita e leitura.

Gentry (1982) e Treiman (1993) trouxeram contribuições sobre a importância da abordagem fonológica e do entendimento dos padrões ortográficos no processo de aquisição da escrita, garantindo estratégias de ensino mais eficazes.

Os estudos de Frith (1985) e Ehri (1995), por sua vez, direcionaram nossa atenção para as bases neurológicas e cognitivas da leitura e escrita. Frith (1985) destacou a importância da consciência fonológica e como as dificuldades de leitura, provocadas pela dislexia, podem estar relacionadas a equívocos a correspondência entre sons e letras. Ehri (1980) delineou um modelo de desenvolvimento da leitura que ressalta as fases pelas quais as crianças passam e adquirem habilidades de leitura e escrita, reforçando a importância das estratégias ortográficas.

Em paralelo, os estudos de Ferreiro e Teberosky (1985) introduziram uma abordagem construtivista inovadora, enfatizando como as crianças elaboram suas próprias concepções sobre a linguagem escrita. A teoria psicogênese da língua escrita ofereceu um olhar profundo sobre como as crianças constroem ativamente seu conhecimento e compreensão da escrita. A abordagem dos níveis de escrita se difere das outras por se concentrar na compreensão dos controles mentais que estão sujeitos à aprendizagem da leitura e da escrita. As autoras consideram não apenas os aspectos formais da linguagem escrita, como a correspondência entre letras e sons, mas também os aspectos cognitivos e sociais envolvidos durante o

desenvolvimento dessa habilidade. Essa abordagem reconhece a importância do desenvolvimento gradual das habilidades de escrita, que muitas vezes envolve erros e tentativas experimentais por parte das crianças (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985; SOARES, 2018).

Em síntese, a contribuição coletiva desses estudiosos enriqueceu nosso entendimento sobre como as crianças adquirem e desenvolvem habilidades de leitura e escrita. Essas pesquisas têm práticas educacionais, fornecendo diretrizes valiosas para estratégias de ensino eficazes e reforçando a importância de um ambiente de aprendizado estimulante e adaptativo. Ademais, é importante destacar que o desenvolvimento da habilidade da língua escrita pode variar de aluno para aluno, e nem todos passam pelos estágios de maneira linear ou no mesmo tempo.

O próximo capítulo será abordado sobre a ortografia e o seu domínio.

5 A ORTOGRAFIA E O SEU DOMÍNIO

5.1 Ortografia

A língua portuguesa, assim como as outras línguas, é constituída e regida por normas que determinam o que é certo ou “errado” em relação à escrita. Essas convenções são estabelecidas e transmitidas para os alunos desde os primeiros anos escolares. É importante salientar que, durante o processo inicial de aquisição da escrita, o aluno já se depara com dúvidas ortográficas. No entanto, geralmente, é somente após escrever alfabeticamente que o aprendiz tende a apropriar-se de modo sistemático da norma ortográfica. Sobre as normas ortográficas, Morais (2003) discorre da seguinte forma:

Tudo em ortografia é fruto de um acordo social, isto é, tudo foi arbitrado, mesmo quando existem regras que se justifiquem por que em determinados casos temos que usar uma letra e não outra. Assim como não se espera que um indivíduo descubra sozinho as leis de trânsito – outro tipo de convenção social –, não há por que esperar que nossos alunos descubram sozinhos a escrita correta das palavras. (MORAIS, 2003, p. 23).

Diante do exposto, Morais (2003) e Cagliari (1991, 2008) afirmam que a ortografia é uma convenção social que ajuda a estabelecer a comunicação escrita. A ortografia funciona então como um recurso para normatizar e padronizar a escrita, pois durante a fala existem diferentes maneiras de falar uma mesma palavra. Consideremos, por exemplo, as formas de falar as palavras *bolacha*, *leite* e *muito*. Os diferentes falantes de nossa língua a pronunciam como “*bulacha*”, “*leiti*” e “*muinto*”. Se não existisse a ortografia, as pessoas escreveriam tal como falam, conseqüentemente, a tarefa de ler seria mais difícil. Para Cagliari (2008), a ortografia surge para amenizar os problemas da “variação linguística” e, assim, padronizar a escrita.

Em virtude disso, podemos dizer que a ortografia possibilita aos leitores a compreensão de textos escritos por autores de diferentes regiões, grupos socioculturais ou nascidos em diferentes épocas, visto que a ortografia possui como funcionalidade unificar as formas de escrever.

A ortografia funciona assim como um recurso capaz de “cristalizar” na escrita as diferentes maneiras de falar dos usuários de uma mesma língua. Escrevendo de forma unificada, podemos nos comunicar mais facilmente. E cada um continua tendo liberdade de pronunciar o mesmo texto à sua maneira quando, por exemplo, o lê em voz alta. (MORAIS, 2008, p. 19).

O aluno organiza o conhecimento ortográfico, estabelecendo relações, generalizando regras, associando a escrita aos conhecimentos que dispõe na língua oral. O conhecimento ortográfico refere-se a uma modalidade socialmente estabelecida de grafar as palavras. Nesse sentido, Moraes (2008) afirma que a escrita ortográfica não é uma transcrição da fala, mas sim um conhecimento, uma convenção social, ou seja, o estudante não tem como descobri-la sozinho, pois este conhecimento ortográfico exige do aprendiz um conhecimento específico. Aprender as convenções escritas faz parte do processo de alfabetização, porém, é comum, durante esse processo, os aprendizes deixarem passar para a forma escrita determinados aspectos que indicam a presença da oralidade. Esse é um dos fatores que levam os alunos a cometerem os desvios em relação ao padrão ortográfico.

Durante o processo de escrita dos aprendizes, seja uma atividade de ditado de palavras, frases ou até mesmo a produção de pequenos textos, é comum encontramos palavras grafadas de forma que desviem do padrão ortográfico. Esses desvios são vistos negativamente, pois carregam um estigma enorme e transmitem a sensação de que o aluno está sempre errando. Além disso, o domínio das regras ortográficas é um critério de avaliação para saber se o aluno aprendeu ou não.

Cagliari (1991), ao refletir sobre os desvios ortográficos, destaca que a ortografia não deve ser critério avaliativo, mas sim parte integrante do processo de aprendizagem, uma vez que a ortografia é um processo contínuo. Pois, é por meio dos desvios ortográficos que os alunos podem refletir sobre a norma ortográfica.

Nessa mesma linha de pensamento, Moraes (2008) também faz algumas críticas sobre o ensino da ortografia. Segundo o autor, o ambiente escolar exige que o educando escreva corretamente, porém, cria poucas oportunidades para reflexão a respeito das dificuldades ortográficas encontradas pelos alunos.

A apropriação da ortografia se constrói através da participação e interação ativa do estudante com a língua escrita, não somente com base em meras regras que devem ser memorizadas e reproduzidas. Sobre esse processo, Bortoni-Ricardo e Oliveira (2013) discorrem que:

Quando vai escrever, o aluno reflete sobre o que está fazendo e vai buscar subsídios na língua oral e nos conhecimentos que está adquirindo sobre a estrutura da língua escrita para construir hipóteses sobre a forma correta de escrever. A construção de hipóteses vai se tornando mais eficiente à medida que os alunos avançam na aprendizagem da escrita. (BORTONI-RICARDO; OLIVEIRA, 2013, p. 55).

Diante do exposto, vemos que muitas vezes o aluno busca suporte na oralidade para a escrita de determinadas palavras ou estruturas silábicas. Nesse sentido, percebemos que o domínio da ortografia é um processo complexo que demanda tempo e requer muito contato com a escrita. Como consequência dessa complexidade, a aquisição da ortografia na língua portuguesa geralmente se concretiza durante o período do ensino fundamental e, possivelmente, transcende para toda a jornada educacional do estudante. Isso ocorre porque, em várias etapas da vida, o indivíduo se depara com dúvidas relacionadas à ortografia de determinadas palavras (BORTONI-RICARDO; OLIVEIRA, 2013; ZORZI, 1998).

Em seguida, trata-se das regularidades e irregularidades ortográficas.

5.2 As regularidades e irregularidades ortográficas

De acordo com Lemle (1999) e Morais (2008), a ortografia da língua portuguesa é composta por casos de regularidade e irregularidade. Nos casos regulares, os alunos aprendem compreendendo a regra que permite escrever palavras com determinada segurança. Regulares são as palavras que apresentam algum parâmetro de regularidade quanto a sua escrita ortográfica. Elas são classificadas como regulares diretas, regulares contextuais e morfológico-gramaticais.

As classificadas como regulares diretas ocorrem em letras como B, D, P, T, F e V. Essas letras possuem uma relação biunívoca, ou seja, cada som tem um único representante gráfico, independentemente da posição que elas ocuparem na palavra. Cabe ressaltar que, mesmo havendo esta relação direta, há aprendizagens que fazem algumas trocas como, por exemplo, a palavra “*varrer*” por “*barrer*” (trocado *v* por *b*). Essas ocorrências são provocadas, muitas vezes, por questões relacionadas à variação linguística, pois a fala influencia a escrita. A ortografia de palavras que incluem essas relações não costuma representar dificuldades para o aprendiz que já se encontra em uma fase alfabética (Morais, 2008).

No caso das regulares contextuais, trata-se de palavras em que certas letras ou dígrafos serão escritos de acordo com o contexto, ou seja, o uso de uma letra vai depender de quais outras letras compõem a palavra. São inúmeras as situações desse tipo de regularidade. Por exemplo, para usar o /r/, há algumas situações (contextos) regulares: com som *forte* sempre se usa um só “erre” – R, como no início da palavra (*ralo*), no começo da sílaba precedida de consoante (*Henrique, honra*) e no fim da sílaba (*carta*). Usam-se dois “erres” – RR, se este som forte vier entre duas vogais (*serrote, carro*). Já o som *brando* (vibrante), usa-se um só R (*caro,*

braço) entre vogais.

Por fim, as morfológico-gramaticais são compostas de regras que envolvem morfemas tanto ligados à formação de palavras por derivação lexical como por flexão (Morais, 2008). Nesses casos, são os aspectos gramaticais que determinam o grafema que será usado. No primeiro caso, por exemplo, tais regras estão presentes em substantivos e adjetivos com o sufixo /eza/ pode ser escrito com “S” ou com “Z” (*portuguesa, pobreza*).

Em relação às propriedades irregulares, o mesmo autor afirma que não são pautadas por regras. Sendo assim, os aprendizes também terão que memorizar a forma adequada de se escrever, como por exemplo, a opção entre “x” e “ch” nas palavras *xale, chave*. Outro caso comum também ocorre no som do /s/, nas palavras como auxílio, cidade, paz, excêntrico, entre outros casos. Em situações como essa, o aluno poderá apresentar dúvidas, pois não há regras que o auxiliem. Sendo assim, o educador deverá procurar a melhor maneira de ajudar o aluno a fixar o conhecimento e sanar as dúvidas nesses casos irregulares.

Autores como Cagliari (1991), Lemle (1999), Moraes (2008), Zorzi (1998), entre outros, destacam que é comum encontrarmos desvios ortográficos na escrita de certas palavras. Isso ocorre em situações em que, por exemplo, ocorre a substituição de determinadas letras por outras. Muitas vezes, o aluno busca apoio na oralidade ao escrever, o que pode resultar em erros. Em algumas situações, o estudante pode não perceber as regularidades na escrita de certas letras e acabar escrevendo palavras de maneira incorreta. Em outras circunstâncias, o aluno se depara com palavras para as quais não existe um princípio gerativo claro que estabeleça o uso de uma determinada letra, levando-o a cometer desvios na escrita ortográfica.

Durante o processo de aprendizado da ortografia, é crucial que o professor transmita ao aluno a compreensão de que há palavras que apresentam regularidades, assim como aquelas cuja grafia é arbitrária. Isso permitirá ao aluno refletir sobre as diferenças, superar obstáculos e gradualmente aprimorar suas habilidades.

Morais (2008) e Oliveira (2010) reforçam que o ensino da ortografia deve ser baseado na reflexão. Isso significa proporcionar aos alunos a oportunidade de refletir, compreender e aprender as normas ortográficas que regem a escrita da língua portuguesa. Nesse sentido, o professor desempenha um papel excepcional, pois é responsável por criar sequências didáticas que auxiliem os alunos a enfrentar os desafios e refletir sobre as dificuldades encontradas durante o processo de aprendizado. Essa abordagem reforça a compreensão e a consolidação dos conhecimentos sobre o que é regular e o que é irregular no sistema ortográfico (MORAIS, 2008).

Ademais, o educador também deve ensinar aos alunos a pesquisarem em dicionários,

aplicativos e outros recursos disponíveis. Isso permite que eles revisem a escrita correta de palavras e, ao mesmo tempo, adquiram autonomia para solucionar suas próprias dúvidas e refletir durante todo esse processo.

Na próxima seção, será abordado sobre a sílaba.

5.3 Sílaba

Conforme Oliveira (2010) destaca, um dos principais desafios enfrentados pelos alunos durante o processo de aquisição da língua escrita é a representação precisa da sílaba, ou seja, a estrutura silábica. Diversas teorias têm sido propostas ao longo do tempo para explicar o conceito de sílaba e sua representação, variando de acordo com o período e a abordagem adotada.

Sendo assim, para este estudo, foi adotado o conceito de sílaba proposto por Fontes-Martins (2014), que afirma que a sílaba é uma unidade sonora da língua maior do que o som e menor do que as palavras. A sílaba mais frequente é a sílaba CV (consoante-vogal), como, por exemplo, bala (ba-la), também chamada de sílaba canônica. Na língua portuguesa, existem outras estruturas silábicas, como: V (uva), CV (vida), VC (ar), CVC (lar), CCV (flor), CCVC (três), CVCC (monstro), CCVCC (claustro). Diante dos exemplos, percebe-se que a sílaba composta pela maior composição se caracteriza pela estrutura CCVCC e a sílaba mínima, pela estrutura V.

Com base nos exemplos citados anteriormente, podemos observar que o elemento obrigatório constituinte da sílaba é a vogal (**V**), que desempenha a função de núcleo da sílaba. Ela pode ou não ser precedida ou sucedida de consoante(s) ou semivogal, isso dependerá da estrutura silábica. As classificadas como semivogais são representadas pelos fonemas /i/ e /u/. Quando juntos de outra vogal, apresentam um som mais brando, formando uma sílaba, como por exemplo, na palavra “leite”. No entanto, quando acompanhada de consoante, como na palavra “riso”, o i é vogal.

Em todas as línguas as vogais funcionam como o centro da sílaba. Isso ocorre, pois em sua produção elas exigem uma maior força expiratória, ou seja, uma articulação mais aberta e de mais firme tensão muscular. A estrutura da sílaba é composta por vogais e consoantes, que por sua vez irão compor as palavras. Como dito anteriormente, a definição de sílaba ainda é uma das tarefas mais difíceis.

Ao definir a sílaba, Cristóforo-Silva (2010) afirma que ela é formada por cada contração e cada jato de ar expelido dos pulmões. Portanto, fica claro que, na sílaba, ocorre um movimento

de força muscular que, quando intensificado, alcança seu ponto máximo e depois gradualmente diminui. A vogal é o único elemento que possui uma posição obrigatória na sílaba. Por outro lado, a consoante é opcional e ocupa uma posição periférica.

Em consonância com as reflexões anteriores, Fontes-Martins (2014) afirma que a sílaba, do ponto de vista da Fonética, é compreendida pelo esforço articulatório ou pelas contrações musculares envolvidas na sua produção. Em relação à Fonologia, a sílaba é analisada no modo como os sons se relacionam para produzir sequências típicas da língua.

A seguir, será abordado sobre o coda silábico.

5.4 Coda silábico

A estrutura silábica do PB é composta por núcleo, coda e ataque. Em uma sílaba, como dito anteriormente, as vogais são necessárias e geralmente ocupam a posição central, conhecida como núcleo ou pico silábico (CRISTÓFARO-SILVA, 2010). As partes periféricas da sílaba são ocupadas pelas consoantes e semivogais que antes do núcleo representam o ataque ou onset silábico. Já a parte posterior ao núcleo é o que se denomina de coda silábico.

A Figura 3 apresenta a estrutura silábica de acordo com Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2015):

Figura 3 - Estrutura da sílaba proposta por Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2015)



Fonte: Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2015).

Conforme Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2015), a estrutura pós-vocálica em uma sílaba pode conter uma única consoante ou até mesmo mais de uma. No caso de duas ou mais consoantes, a estrutura é chamada de coda complexa. No entanto, as distribuições fonêmicas do PB também impõem restrições a essa posição. Os segmentos fonéticos que ocorrem na coda

silábica frequentemente são representados por arquifonemas¹³, devido à neutralização que ocorre nesse contexto. Entre esses arquifonemas estão incluídos os fonemas /n/, /s/ e /r/, com a possibilidade adicional da lateral /l/ ser encontrada nessa posição. É importante notar que a inclusão do arquifonema /n/ está sujeita à teoria fonológica que está sendo observada.

As autoras mencionadas anteriormente fornecem uma definição de coda e suas características, que é enriquecida pela perspectiva de Lamprecht (2009). Essa autora observa que a língua portuguesa apresenta cinco tipos de sílabas com coda simples (apenas uma consoante, como em “pa”) e três tipos de sílabas com coda complexa (duas consoantes, como em “perspicaz”).

Na próxima seção será abordado sobre os processos fonológicos, uma vez que estes exercem uma grande influência na escrita.

5.5 Processos fonológicos e os desvios ortográficos

No processo de aquisição da escrita, os processos fonológicos desempenham um papel fundamental, influenciando as modificações que ocorrem nos fonemas em diferentes posições dentro das palavras. Como destacado por Cristófar-Silva (2010), essas alterações fonológicas são inerentes à língua e contribuem para a evolução linguística ao longo do tempo. Tanto crianças quanto adultos frequentemente recorrem a esses processos fonológicos, buscando simplificar sons ou conjuntos de sons que consideram desafiadores. Isso pode envolver a substituição, inserção ou até mesmo o cancelamento de fonemas, adaptando a pronúncia de palavras ao seu repertório linguístico (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985; CAGLIARI, 1991; CRISTÓFARO- SILVA, 2010).

No âmbito da escrita, é comum observar o apagamento ou cancelamento de segmentos linguísticos, incluindo consoantes, vogais e até sílabas inteiras (Lemle, 1999; Zorzi, 1998). Este fenômeno é motivado pela escrita de determinadas estruturas silábicas. Por exemplo, a palavra “livro” pode se tornar “livo,”, havendo, nesse caso, o cancelamento do fonema /r/. Embora seja uma palavra simples e comum no cotidiano de todos, essa palavra possui uma sílaba complexa, ou seja, a sílaba CCV. Tais encontros são chamados de tautossilábicos, ocorrendo na mesma sílaba. Essa estrutura silábica é a última a ser estabilizada na fala, e o mesmo padrão é observado

¹³ Para este trabalho, utilizamos a definição de arquifonemas proposta por Cristófar-Silva (2010), ao tratar os arquifonemas como unidades abstratas que representam classes de sons com características fonéticas semelhantes em contextos específicos. Essa abordagem oferece uma visão mais holística da organização fonológica, destacando as relações entre segmentos fonéticos e suas variações.

na escrita (Cristófaros-Silva, 2010; Zorzi, 1998).

Outro desvio comum é o cancelamento no final de palavras. Esse fenômeno linguístico, conhecido como apagamento ou elisão, tem uma motivação fonológica (CRISTÓFARO-SILVA, 2010). Em muitos casos, essa omissão de letras ocorre para simplificar a pronúncia. Essa relação é a busca natural da eficiência na articulação das palavras. Por exemplo, na fala cotidiana, a palavra “lugar” pode ser pronunciada como “*luga*”, em que a última letra é omitida para facilitar a transição para a próxima palavra ou som.

Paralelamente a esses desvios ortográficos, no processo de alfabetização, é recorrente a omissão de consoantes nasais “m” e “n” em posições de coda medial, ou seja, no final de sílabas. Essa omissão representa um desafio significativo, especialmente nos primeiros anos de alfabetização, uma vez que as crianças encontram dificuldades em representar a nasalização por meio da sequência vogal-consoante nasal, considerando essa forma de escrita pouco intuitiva (Cristófaros-Silva, 2010; Soares, 2018). Diversos fatores contribuem para esse fenômeno, incluindo a falta de diferenciação entre vogais orais e nasais, a escassa abordagem das vogais nasais no ensino, a complexidade da representação da nasalidade por meio da grafia e a ênfase inicial no padrão silábico CV (consoante-vogal) no ambiente educacional. A compreensão e a abordagem adequada dessas omissões nasais desempenham um papel crucial na melhoria do ensino da leitura e escrita durante o processo de alfabetização (Morais, 2012).

5.6 A influência da oralidade na escrita

A influência da fala na escrita é um fenômeno intrínseco ao processo de alfabetização, no qual as características fonéticas e fonológicas da língua oral podem exercer um impacto significativo sobre a produção escrita (Morais, 2003; Soares, 2018). Os alunos, ao aprenderem a ler e escrever, frequentemente baseiam suas tentativas de representar palavras naquilo que ouvem e pronunciam. Essa relação entre a fala e a escrita é evidenciada quando os educandos tentam associar os sons das palavras às letras correspondentes, o que acaba, muitas vezes resultando em desvios ortográficos característicos, como a omissão ou substituição de letras, ou até mesmo a inclusão de letras extras. Esse processo reflete a compreensão fonológica em desenvolvimento, uma vez que ela busca espelhar os sons da fala na escrita, mesmo que isso nem sempre corresponda às regras convencionais da língua escrita (CRISTÓFARO-SILVA, 2010).

À medida que os alunos avançam durante o processo de aquisição da língua escrita, eles começam a perceber as complexas relações entre os fonemas e grafemas, compreendendo que

a língua escrita é um sistema com regras próprias que nem sempre espelham diretamente a língua falada. No entanto, essa influência da fala continua a ser uma força atuante, especialmente em situações em que as regras ortográficas são ambíguas ou complexas. Por exemplo, a influência da pronúncia pode levar a erros como a troca de grafemas que têm sons semelhantes, mas regras ortográficas diferentes, como “casa” e “caça”. Além disso, certos padrões fonológicos da fala podem influenciar a inserção de consoantes ou a omissão de vogais em contextos específicos na escrita.

Assim, a relação entre a fala e a escrita é um aspecto central do desenvolvimento da alfabetização. À medida que os aprendizes avançam, eles transitam da tentativa de espelhar os sons da fala na escrita para uma compreensão mais profunda das regras ortográficas e das complexas relações entre os elementos sonoros e visuais da língua.

No próximo capítulo será apresentada a metodologia que embasa o presente trabalho.

6 METODOLOGIA

Neste capítulo, descrevem-se os procedimentos metodológicos da pesquisa com base em estudos feitos através do levantamento bibliográfico. Além disso, apresenta-se uma questão da avaliação por meio do caderno do aplicador e, por fim, o banco de dados consolidados do Programa PROAJA-Piauí.

6.1 Descrição geral da metodologia

O método de investigação adotado para esta pesquisa é de caráter qualitativo. De acordo com Paiva (2019), esse tipo de pesquisa tem como proposta descrever, analisar, explicar e refletir sobre os fatos e os fenômenos sociais. Dessa forma, trabalhos dessa, possibilitam ao pesquisador entrar no campo com o que lhe interessa, investigar e descrever esses dados. Nesse sentido, procuramos investigar a aquisição da escrita por meio da análise das palavras do item de escrita na avaliação diagnóstica do programa citado, com o objetivo de compreender os desvios ortográficos cometidos por esses alunos.

6.2 Os itens de escrita nos testes de monitoramento iniciais

Como dito anteriormente, os testes foram estruturados no total de quinze (15) questões, sendo uma (1) autodeclaratória, doze (12) questões de múltipla escolha ou dicotômicas, nas quais busca-se diferenciar a alternativa correta entre alternativas erradas, e duas (2) de produção escrita de palavras simples e conhecidas. As questões dos testes apresentam todos os níveis de dificuldade: fáceis, médias e difíceis. Para este estudo, foram selecionadas questões de escrita relacionadas às seguintes imagens: **(14) elefante, (15) prato, (14) apontador e (15) livro**.

Destaca-se que tanto o teste inicial quanto os outros testes realizados durante o programa possuem uma característica universal, isto é, é aplicado para todos os alunos. Os resultados das avaliações diagnósticas iniciais permitiram a identificação dos conhecimentos já consolidados ou não pelos educandos. Com base nesses resultados, foi realizada a classificação dos alunos de acordo com os perfis previamente definidos, do 1 ao 5. Além disso, os resultados forneceram percepções para o desenvolvimento de metodologias e estratégias que puderam auxiliar no processo de aprendizagem desses alunos.

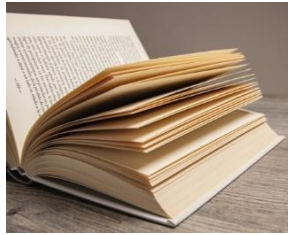
Partindo para o foco deste estudo, que é a análise dos itens de escrita de palavras, a seguir, apresenta-se a imagem de um teste inicial de monitoramento.

15

Questão



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.

Através da questão anterior, identificamos uma chave de correções que foi devidamente preenchida e, em seguida, inserida no sistema pelos aplicadores. Segundo Rocha e Fontes-Martins (2014), os itens que avaliam a escritas podem utilizar alguns recursos diferentes. Nesse sentido, as autoras apresentam duas estratégias, sendo elas:

[1] a estratégia de apresentar apenas figuras referentes às palavras que os alfabetizandos deverão escrever sem que essas palavras ocorram no enunciado do item, que focaliza o estímulo visual e propõe uma situação na qual o aluno não pode retomar, durante a escrita, o desenho, cujo nome precisa ser escrito, e [2] itens em que a palavra a ser registrada pelo aluno é ditada para ele pelo aplicador do teste, com foco no estímulo auditivo e no qual a interferência da oralidade é marcada pelas pronúncias do aplicador e do aluno. A opção pela utilização desses dois tipos de itens deve-se ao fato de os estudos indicarem que esses diferentes estímulos subjacentes aos modos de proposição da escrita de palavras interferem de modo distinto na resposta produzida pelo aluno e relaciona-se a um conjunto de variáveis que vão desde o grau de familiaridade com a palavra, sua variação dialetal em dada comunidade até o reconhecimento da imagem, entre outros aspectos. (ROCHA; FONTES-MARTINS, 2014, p. 986).

Ainda sobre as questões que envolvem à escrita de palavras, é preciso ressaltar que, no caderno do aluno, não há enunciados. Estes só aparecem no caderno do professor. O aluno só tem acesso às figuras que se referem às palavras a serem avaliadas. Rocha e Fontes-Martins (2014) apontam que, em avaliações que contenham a escrita de palavras com apoio de imagens, a seleção destas devem ser adequadas, nítidas, com o contorno bem definido e que focalizem apenas as palavras a serem avaliadas.

6.3 Aplicação e lançamento dos testes no sistema

Nessa circunstância, para a condução dos testes, os aplicadores passaram por um treinamento abrangente, que os orientou minuciosamente em relação a todos os procedimentos, desde o início até a conclusão da aplicação dos testes. Após a realização dos testes, a equipe especializada no campo pedagógico procedia à análise aprofundada com base nos resultados, realizando a correção e efetuando o lançamento no sistema. Em seguida, com base nesses dados, eram elaborados relatórios detalhados, desempenhando um papel informativo fundamental tanto para o sistema educacional quanto para as instituições avaliadas.

É importante destacar que essas avaliações do PROJA desempenharam um papel duplo: avaliar a entrada dos alunos no programa e assegurar a implementação eficaz do mesmo, seguida pela consolidação do processo de alfabetização. Cabe mencionar que os dados resultantes desse processo se tornam uma valiosa fonte para futuras pesquisas e estudos. No decorrer da análise, será dada ênfase aos acertos dos alunos, bem como às ocorrências de desvios ortográficos identificadas nos testes. Os dados obtidos serão sujeitos a uma análise aprofundada e discussão.

A respeito das questões de escrita, os comandos foram transmitidos oralmente pelos aplicadores e acompanhados por imagens presentes no teste. Os participantes foram instruídos a escrever o nome correspondente a cada imagem. As imagens escolhidas nas avaliações iniciais foram: “apontador”, “elefante”, “livro” e “prato”, como delineado na descrição metodológica.

Dando continuidade, o próximo capítulo desta pesquisa abordará a apresentação e análise dos resultados obtidos através das avaliações.

7 ANÁLISE DOS DADOS

Esta seção tratará a análise dos dados dos testes iniciais, obtidos através do banco de dados consolidados do projeto PROAJA-PIAUÍ. Como dito anteriormente, essas avaliações iniciais foram aplicadas para verificar o conhecimento desses alunos, e posteriormente a classificação desses de acordo com os perfis. Essa análise tem como objetivo verificar o comportamento dos desvios ortográficos apresentados por esses aprendizes de acordo com cada perfil. Para este estudo, chamaremos de desvios ortográficos os considerados “erros”, ou seja, a escrita que não se adequa a ortografia do português brasileiro, visto que o domínio ortográfico demanda tempo e é um processo contínuo.

Através dos dados consolidados obtidos por meio dos testes iniciais, foi gerada uma planilha do Excel, com um total de **5.616** dados. Esse banco de dados contém todas as questões dos testes, como é possível verificar através da Figura 4:

Figura 4 - Banco de dados do Programa – PROAJA-PI.

Fonte: Banco de dados consolidados dos testes iniciais – PROAJA-PI (2022).

Para essa análise, foi realizado um filtro em específico das questões (14) e (15), relacionadas aos itens de escrita, realizadas pelos alunos e os lançados pelos aplicadores. Através desse filtro, foi possível identificar o total de **5.616**. Os testes que tinham o item de escrita das palavras ELEFANTE e PRATO foi o total de **3.899**. E o restante **1.717** fizeram os testes contendo as palavras: APONTADOR e LIVRO. É fundamental ressaltar que o número de ocorrências de escrita será baixo em relação ao total de testes aplicados, uma vez que muitos

alunos, de acordo com o filtro e o lançamento do aplicador, se enquadram na alternativa “*Não escreveram, apresentaram letras isoladas/aleatórias ou escrita ilegível*”.

Após a realização do mapeamento abrangente de todos os dados, foi feita a filtragem específica com o propósito de identificar todas as ocorrências de acertos e desvios ortográficos. O próximo passo envolveu a comparação de cada questão isolada. Esse processo consistiu na comparação direta entre a chave de correções estabelecida e a escrita fornecida pelos participantes. Como podemos verificar através do exemplo a seguir:

Figura 5 - Filtro do banco de dados – PROAJA-PI.

A	C	X	B	X	D	D		P	D		P
C	C	C	B	A	D	C	LEFANT O	P	C	PATO	P
A	C	X	B	X	D	D		P	D		P
D	C	A	B	B	D	X		P	X		P
C	C	X	B	X	D	A		P	A		P

Fonte: Banco de dados consolidados dos testes iniciais – PROAJA-PI (2022).

Como podemos observar na Figura 5, temos claramente delineada a chave de correção estabelecida pelo corretor, ao lado das palavras que os alunos escreveram. No caso temos as palavras: “elefante”, que apresentou um desvio na forma de escrita como “lefanto”, e “prato”, que também apresentou desvio e foi grafado como “pato”.

Apresenta-se, a seguir, a descrição das palavras presentes nos testes.

7.1 Análise e descrição das palavras do item de escrita

A palavra “livro” (li-vro) é um termo bastante comum. Ela é classificada como paroxítona, o que significa que a penúltima sílaba é a tônica, conferindo-lhe maior ênfase ao ser pronunciada. Além disso, essa palavra apresenta um encontro consonantal, adicionando um aspecto de complexidade à sua estrutura.

Outra palavra comum é “prato” (pra-to). Se trata de um objeto de uso comum nos lares. Assim como na palavra “livro”, “prato” também é classificada como paroxítona e possui um encontro consonantal.

Na palavra “apontador” (a-pon-ta-dor), identificamos uma classificação distinta, sendo ela oxítona, ou seja, a sílaba tônica recai sobre a última sílaba.

A palavra “elefante” (e-le-fan-te) é uma ilustração adicional. Ela é classificada como paroxítona, uma vez que a penúltima sílaba detém o acento tônico. Além disso, essa palavra

apresenta um encontro de sons nasais. Adicionalmente, “elefante” pode ser considerada um dígrafo, uma vez que, nesse caso, a vogal se manifesta de forma nasalizada, proporcionando peculiaridades fonéticas distintas.

7.1.1 Análise Geral e Categorização dos desvios ortográficos

Para a discussão dos resultados, foi realizado um mapeamento de acordo com os registros dos itens de escrita nas palavras. No Quadro 3 serão apresentados, de forma geral, os desvios ortográficos e suas categorizações. Ressalta-se que, durante a análise empreendida dos itens de escrita, algumas palavras apresentaram variações na grafia, especificamente as palavras “Livro”, “Prato” e “Apontador”. Essas variações encontradas serão abordadas separadamente.

Quadro 3 - Categorização dos desvios ortográficos.

Desvios	Descrição	Ocorrência
Apagamento/cancelamento do fonema /r/	Ocorre a queda do fonema /r/ em posição de coda silábica no meio ou final de palavra	Livro > <i>livo</i> Prato > <i>pato</i> Apontador > <i>apontado</i>
Apagamento de vogal	O apagamento de vogal ocorre quando ela assume posição inicial das palavras	Elefante > <i>lefante</i> Apontador > <i>pontador</i>
Apagamento da consoante nasal / vogal nasal	Ocorre o cancelamento da consoante nasal /n/.	Apontador > <i>apotador</i> Elefante > <i>elefate</i>
Troca de fonemas	Ocorre a substituições de fonemas	Livro > <i>livru</i> Livro > <i>Lifu</i> Prato > <i>pratu</i>
Utilização de letras aleatórias	O aprendiz utiliza letras aleatórias para tentar escrever o item solicitado	Livro > <i>AEIOU</i>

Fonte: Do autor (2023).

Após a categorização dos desvios, foi criada uma tabela geral para cada palavra, levando em consideração os perfis, a ocorrência de acertos e desvios, bem como o número de respondentes e não respondentes. As tabelas foram geradas com base na chave de respostas lançadas no sistema, assim como os registros de escrita.

A seguir, serão apresentadas as tabelas geradas, as quais contêm os diferentes perfis do programa. Cada tabela é composta por nove colunas. A primeira coluna indica os perfis dos

alunos que participaram do projeto: Perfil 1 – Não alfabetizado (P1); Perfil 2 - Não alfabetizado (P2); Perfil 3 - Alfabetização Inicial (P3); Perfil 4 - Alfabetização em desenvolvimento (P4); e Perfil 5 – Alfabetizado (P5). A segunda coluna refere-se ao total de participantes de cada perfil. Na terceira coluna, está o número de participantes que responderam de acordo com cada perfil. A quarta coluna apresenta o número absoluto de acertos na escrita ortográfica para cada palavra. Em seguida, a quinta coluna exibe o percentual de acertos da escrita. A sexta coluna exibe o número absoluto de ocorrências com desvios ortográficos por palavra. A sétima coluna mostra o percentual de desvios ortográficos encontrados. A oitava coluna refere-se aos participantes que não escreveram, apresentaram letras isoladas ou tiveram escrita ilegível. Por fim, a nona e última coluna indica o percentual do grupo mencionado anteriormente.

7.1.2 Análise da palavra “Livro” de acordo com os perfis

O total de testes iniciais realizados contendo a palavra livro foi de **1.675** alunos. Desses, o total de respondentes foi de **312** dados escritos, isto é, apenas **19%** dos alunos responderam o teste. Essa palavra apresentou algumas variações na escrita, sendo grafada como: caderno(3x), bíblia(3x) e até mesmo pasta (1x). Essas variações serão tratadas isoladas.

Tabela 1 - Análise do item de escrita da palavra livro, de acordo com os perfis.

Perfis	Total de particip antes	Respondentes	Acertos	%	Desvios	%	Não escreveu, apresentou letras isoladas ou escrita ilegível	%
P1	1.117	56	47	4%	9	1%	1.061	95%
P2	95	16	3	3%	13	14%	79	83%
P3	225	74	19	8%	55	24%	151	67%
P4	56	10	5	9%	5	9%	46	82%
P5	182	156	154	85%	2	1%	26	14%
TOTAL	1.675	312	228		84		1.363	

Fonte: Banco de dados consolidados - PROAJA-PI – Testes iniciais (2022).

Os resultados da Tabela 1 refletem o avanço que os alunos têm demonstrado na aquisição da escrita. Ao considerar os diferentes perfis, conforme analisados nos percentuais apresentados, o item de escrita da palavra “livro”, no perfil (1), dos alunos *não alfabetizados*,

observamos que apenas 5% dos alunos responderam ao item de escrita. Dos que responderam, a maior parte (4%) acertou a palavra. O número de desvios ortográficos foi baixo, correspondendo a apenas 1% dos alunos que responderam. O baixo percentual de participação não é uma surpresa, já que muitos desses alunos estão começando o contato inicial com a língua escrita. Ressalta-se que, dos alunos inseridos nesse perfil, cerca de 95%, ou seja, a maioria ainda não reconhece as letras ou ainda não tiveram contato com as habilidades de escrita.

Em relação ao perfil (2), tivemos um total de 95 alunos. Dentre esses, apenas 16 responderam à questão escrita, o que significa que 83% não realizaram ou apresentaram escrita ilegível, como, por exemplo, garatujas, rabiscos ou até mesmo desenhos. Nesse perfil específico, os alunos já começam a reconhecer as letras do alfabeto e o número de sílabas. No entanto, assim como no perfil anterior, ainda não possuem domínio das habilidades de aquisição da escrita. Dos 16 alunos que responderam ao item de escrita, tivemos 3 ocorrências de acertos, o que equivale a um percentual de 3%. Além disso, entre os alunos que responderam, 13 cometeram desvios ortográficos, o que representa um percentual de 14% de desvios ortográficos. Esse resultado, reflete o início das dificuldades enfrentadas pelos alunos nos níveis iniciais de aquisição da escrita. É importante observar que esses resultados são consistentes com a caracterização dos alunos desse perfil como “*Não Alfabetizados*”. Eles estão em um estágio inicial de aquisição da escrita. Em relação ao perfil anterior o P (1), nota-se que a participação aumentou e os educandos já demonstram que estão desenvolvendo as habilidades básicas da escrita. Avançando para o perfil (3), os alunos considerados em *alfabetização inicial* totalizam 225 alunos. No entanto, tivemos 74 ocorrências no item de escrita, o que equivale a uma participação de 29%. Isso indica que a grande maioria, ou seja, 67% dos alunos, não realizou o item de escrita ou apresentou respostas que consistiam em letras isoladas ou ilegíveis. Ao analisar e interpretar a tabela, é interessante observar que, dos 74 alunos que responderam, 19 deles acertaram a palavra solicitada. Isso corresponde a um percentual de acertos de 8%, sugerindo que, apesar de alguns avanços, uma proporção significativa dos alunos continua em processo de assimilação das habilidades. Dentro do contexto desse perfil, um total de 55 desvios ortográficos foi contabilizado. Isso equivale a 24% dos alunos realizando a escrita com desvios ortográficos, o que destaca a complexidade que os alunos enfrentam ao tentar escrever corretamente e aplicar as regras da escrita, bem como as relações de correspondência entre sons e letras (MORAIS, 2012; SOARES, 2018).

Comparando os perfis anteriores, P (1) e P (2), observamos um progresso tanto na participação quanto no número de acertos, o que conseqüentemente resultou em um aumento dos desvios. De acordo com Moraes (2012), é comum observar esse percentual à medida que os

alunos avançam e desenvolvem suas habilidades de escrita. Esses valores evidenciam as dificuldades ocasionais enfrentadas por esses alunos ao tentar escrever palavras, ilustrando a complexidade do processo pelo qual o aprendiz passa para dominar efetivamente as relações entre letras e sons, bem como as convenções ortográficas.

No perfil (4), denominado “*Alfabetização em Desenvolvimento*”, tivemos o total de 56 participantes. Entretanto, apenas 10 aprendizes realizaram a escrita, o que corresponde a um percentual de 18%. Nesse perfil, cerca de 82% dos alunos não realizaram o item de escrita. Dentro das respostas obtidas, o total de acertos foi de 5, representando 9% de acertos e 5 deles cometeram desvios ortográficos, o que representa o mesmo percentual.

Ao analisarmos os perfis anteriores, P (1), P (2) e P (3), é perceptível que houve uma diminuição na quantidade de alunos que se enquadram na categoria de “não escreveu, apresentou letras isoladas ou teve escrita ilegível”. No entanto, ao analisarmos o Perfil (4) especificamente, notamos que o percentual de alunos deste grupo foi consideravelmente maior. Essa diferença destaca o fenômeno conhecido como “declínio temporário”. De acordo com Ferreira e Teberosky (1985), Morais (2012) e Soares (2018), durante o aprendizado da escrita, é comum que os alunos possam passar por fases em que o desenvolvimento dessas habilidades aparentemente “*regridem*”. Esse resultado demonstra a complexidade crescente das habilidades de escrita que estão sendo adquiridas. À medida que os alunos avançam os conhecimentos da língua escrita, eles podem apresentar temporariamente dificuldades que não eram tão evidentes nos estágios iniciais. Portanto, o aumento no percentual de alunos que não realizaram o item de escrita nesse perfil específico pode ser uma indicação desse estágio transitório de “*declínio*”. Essa interpretação está alinhada à ideia de que o desenvolvimento da escrita é um processo não linear, com avanços e retrocessos que refletem a complexidade subjacente à aquisição das habilidades de escrita (MORAIS, 2012; SOARES, 2018).

Por fim, no Perfil (5), que abrange os alunos classificados com “alfabetizados”, observa-se uma perspectiva positiva. Dos 182 candidatos nesse perfil, todos eles completaram o item proposto, refletindo uma participação plena. Os resultados revelam o total de 154 acertos, o que representa 85%. Esse número de acertos demonstra um progresso no domínio das convenções ortográficas e na capacidade de construir palavras de acordo com a norma ortográfica, algo que se espera nesse nível de alfabetização. Nesse grupo, tivemos apenas 2 desvios ortográficos, representando um total de 1%. Isso demonstra que, à medida que os alunos avançam nos níveis de alfabetização, os desvios tendem a reduzir.

De forma abrangente, a análise dos resultados por meio dos perfis corrobora a concepção de que a aquisição da escrita é um processo gradual e complexo. Conforme os estudantes

progridem pelas distintas categorias, ou seja, do perfil (1) ao (5), observa-se um incremento geral nos índices de acerto e uma redução nos desvios ortográficos. Isso sugere que, à medida que os alunos aprofundam sua compreensão das normas ortográficas e intensificam sua prática na escrita, tendem a cometer menos desvios. Todavia, também se torna possível identificar retrocessos em algumas fases, como demonstrado no perfil (3) “*alfabetização inicial*”. Nesse perfil, a maioria dos alunos cometeu desvios ortográficos, o que claramente indica as dificuldades inerentes ao processo de aprendizagem da escrita. Essa observação nos leva a refletir sobre a complexidade da fase de alfabetização inicial, na qual os educandos estão apenas começando a explorar as relações entre letras e sons. Em suma, a ocorrência de desvios ortográficos não pode ser vista como falhas, mas sim como parte integrante desse abrangente processo de aquisição da escrita. Esses desvios refletem o esforço dos alunos para compreender as regras ortográficas e aplicá-las de maneira consistente. Além disso, tais erros oferecem oportunidades valiosas para intervenção e instrução visando ao aprimoramento das habilidades de escrita (FERREIRO, 2012; MORAIS, 2012; SOARES, 2018).

Em relação aos dados totais da palavra livro, tivemos um total **312** ocorrências registradas. Desse total, o número de acertos foi de **73%**, o de desvios ortográficos, foco deste estudo, foi de **27%**. Conforme evidenciado na tabela 1, foi possível identificar um total de 84 desvios ortográficos. A partir dessa identificação, tornou-se necessário realizar a categorização de todos os desvios ortográficos de acordo com cada perfil.

O Quadro 4 mostra todas as ocorrências de desvios ortográficos através dos perfis.

Quadro 4 - Identificação dos desvios no item de escrita da palavra: Livro.

Desvios ortográficos da palavra Livro	
Perfis do Programa	Ocorrências
Perfil 1	<i>Lovo, lifo, lajo, li, livo, lajo, lifo, li, lv</i>
Perfil 2	<i>Liv, Livo (4x), Lira, Li, Calia, BICDOO, AEIOU</i>
Perfil 3	<i>Liv (7x), livo (14x), li, lime lirou, lido, litou, nibo, lirou nibo</i>
Perfil 4	<i>Livru, LIVO, LIRVO, Livoro, livar</i>
Perfil 5	<i>LIVO (2x)</i>

Fonte: Banco de dados consolidados - PROAJA-PI – Testes iniciais (2022).

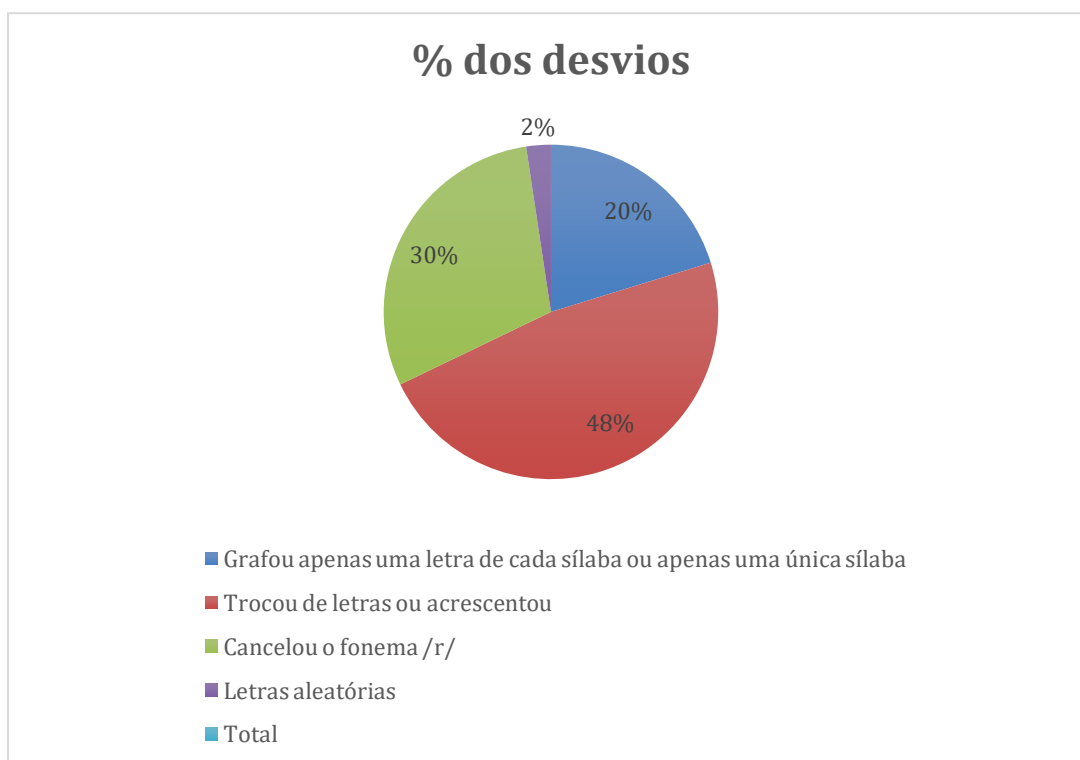
A partir da análise minuciosa apresentada na Tabela 1 e no Quadro 4, é possível observar uma série de fenômenos que se distanciam da norma escrita padrão da palavra “*livro*”. Para uma compreensão mais aprofundada dos desvios ortográficos, foi necessário criar uma subcategoria dedicada à análise específica dos desvios. O número total de desvios foi de (84), que foi

subdividido nas seguintes categorias: Grafou apenas uma letra para cada sílaba ou uma única sílaba (17), trocou letras ou acrescentou (40), cancelamento do fonema /r/ (25) e utilização de letras aleatórias (2). A seguir, apresentamos a seguinte categorização, com base nos desvios identificados:

- a) o cancelamento do fonema /r/ na palavra, resultando o apagamento do encontro consonantal (por exemplo: “*livo*”);
- b) troca de fonemas, evidenciada em casos como “*lirou*” e “*livru*”;
- c) combinação de cancelamento e troca de fonemas, ilustrada por exemplos como “*lifo*”;
- d) a escrita de apenas uma letra para cada sílaba ou a representação de uma única sílaba, exemplificada por “*l*” e “*LV*”;
- e) a utilização de letras aleatórias na tentativa de escrever a palavra requisitada, como “*BICDOO*” e “*AEIOU*”.

A partir dessa subcategorização e distribuição dos desvios, tornou-se possível calcular a porcentagem de ocorrência desses desvios em relação às categorizações mencionadas, resultando, conseqüentemente, na geração do gráfico correspondente, apresentado a seguir.

Gráfico 1 - Desvios ortográficos dos aprendizes no item de escrita da palavra livro.



Fonte: Banco de dados consolidados - PROAJA-PI – Testes iniciais (2022).

Com base no Gráfico 1, fica evidente que a ocorrência mais recorrente de desvio está relacionada à troca de letras ou ao acréscimo delas, abrangendo cerca de 48% dos casos analisados. Essa categoria de desvios envolve exemplos como “*livru*” e “*Livoro*”. Nesse desvio, é notável a substituição do fonema /o/ pelo fonema /u/, levando à transformação de “livro” para “*livru*”. Essa substituição, como apontada por Cristófaros-Silva (2010), é motivada pela influência da oralidade. Essas substituições de fonemas, como a troca do /o/ pelo /u/, como observada na palavra, refletem essa influência, que o som predominante na fala pode impactar na escrita, criando uma conexão direta entre a fala e a escrita.

Outras substituições observadas se referem à transformação do fonema /v/ para /f/, o que resultou na representação “*lifú*” em vez de “livro”. Esse desvio fonético se relaciona à sonoridade assemelhada das letras “v” e “f”, o que pode induzir os alunos a associar o som /f/ à palavra “livro”, ao invés do som /v/. No mesmo contexto, outro fenômeno observado consistiu na troca do fonema /v/ pelo /b/, resultando na alteração de “livro” para “*libro*”. Essa substituição sugere uma influência intrínseca da proximidade gráfica entre as letras “v” e “b”, bem como da possível confusão entre os sons correspondentes /v/ e /b/. Vale enfatizar que as letras /b/, /f/ e /v/ são categorizadas como regulares diretas (LEMLE, 1999; MORAIS, 2008), implicando que cada som possui uma correlação singular em forma gráfica, independentemente de sua posição na palavra. No entanto, apesar dessa relação unívoca, ainda se manifestam trocas, conforme evidenciado da palavra “livro”, em que os alunos transcrevem “*lifru*” (substituição de /v/ por /f/) ou “*libru*” (substituição de /v/ por /b/). Tais ocorrências assim como no caso anterior, também são frequentemente motivadas por influências da fala sobre a escrita.

Foi identificado outro desvio que consistiu no apagamento do fonema /r/, levando à forma “livo” em vez de “livro”, correspondendo a 30% dos desvios observados. É importante salientar que essa tendência foi constatada em todos os perfis analisados. Conforme abordado por Cristófaros-Silva (2010), esse apagamento é considerado um fenômeno fonológico. Além disso, segundo Zorzi (1998), tal tendência é mais comum em palavras com estruturas silábicas complexas, como é o caso de “livro”, que contém um encontro consonantal tautossilábico. Esse fenômeno ocorre quando, na tentativa de representar uma sílaba mais complexa, o aluno recorre a uma sílaba mais familiar, alterando a estrutura de CCV para CV. Esse processo revela uma busca por familiaridade e simplificação na escrita, evidenciando um estágio de desenvolvimento na assimilação de estruturas silábicas mais complexas, conforme argumentado por Cristófaros-Silva (2011) e Zorzi (1998).

Adicionalmente, uma ocorrência comum identificada foi a grafia de apenas uma letra

para cada sílaba ou até mesmo de uma única sílaba, representando 20% dos casos, especialmente nos perfis (1) e (2). Nesses casos, a tentativa de escrever a palavra “livro” resultou em “*LF*”, “*LV*” ou até mesmo uma única letra “*L*”. Esse padrão sugere que os alunos estão no estágio silábico, no qual começam a perceber que as letras têm relação com os sons das palavras, mas ainda acreditam que uma única letra representa um som silábico ou palavras (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985). Essa ocorrência é comum nesses perfis, pois eles estão iniciando o contato com a língua escrita e adquirindo os conhecimentos básicos das letras, das relações entre letras e sons, ou seja, o início da compreensão da língua escrita.

No que diz respeito aos 2% dos casos em que foi observada a utilização de letras aleatórias, podemos formular uma hipótese pertinente. Essa hipótese sugere que esses aprendizes estão atravessando uma fase de transição entre os níveis de escrita *pré-silábico* e *silábico* do processo de alfabetização. É notório que esses aprendizes estão em processo de assimilação das relações entre as letras e os sons da língua, porém ainda não alcançaram uma correspondência consistente e sistematizada entre essas habilidades (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985; SOARES, 2018). Além disso, esses desvios demonstram que esses alunos estão explorando diferentes formas para representar palavras por meio das letras, mas ainda não desenvolveram uma compreensão completa das convenções de escrita. Em outras palavras, estão experimentando e testando como as letras podem ser utilizadas na escrita, mas ainda não internalizaram completamente as relações entre som e letra e as regras ortográficas.

Considerando esses fenômenos de escrita, autores renomados, como Cagliari (2008), Morais (2012), Lemle (1999), Soares (2018) e Zorzi (1998) destacam a importância de compreender o processo pelo qual os alunos passam ao aprender a escrever. Essa fase inicial de escrita frequentemente revela uma estreita ligação entre a linguagem oral e escrita. De acordo com esses estudiosos, os alunos tendem a apoiar-se na oralidade como uma base para a escrita, o que reflete uma fase de apropriação da linguagem. Diante desses desvios identificados, vemos uma tentativa dos alunos de transpor os sons da fala para a forma escrita, isto é, que eles estão em um estágio inicial de compreensão das relações entre os sons da língua e as letras. No entanto, essa tentativa pode resultar em formas não convencionais de escrita, nas quais a representação das palavras pode não seguir estritamente as regras ortográficas estabelecidas.

Ademais, observando os dados apresentados na Tabela 1, podemos notar que à medida que os educandos avançam nos diferentes perfis, eles também avançam no processo de aprendizagem. Gradualmente, esses alunos internalizam convenções de escrita. Isso se reflete na redução dos desvios observados em estágios iniciais. Com o tempo, os alunos passam a dominar progressivamente as convenções de escrita. Portanto, compreender esses estágios de

desenvolvimento da escrita ajuda os educadores a ajustar suas estratégias de ensino e oferecer o apoio necessário para que os alunos avancem significativamente durante o processo de alfabetização.

A seguir, a análise da palavra prato de acordo com os perfis.

7.1.3 Análise da palavra “Prato” através dos perfis

O total de avaliações aplicadas contendo a imagem do prato foi de 3.899, e o número de respondentes foi de 882, o que equivale a apenas 23% dos alunos. Essa palavra apresentou uma única variação, sendo escrita com “tigela”.

Tabela 2 - Análise do item de escrita da palavra Prato, de acordo com os perfis.

Perfis	Total de participantes	Respondentes	Acertos	%	Desvios	%	Não escreveu, apresentou letras isoladas ou escrita ilegível	
								%
P1	2.795	181	181	6%	0	0%	2.614	94%
P2	130	29	28	22%	1	1%	101	78%
P3	221	38	32	14%	6	3%	183	83%
P4	56	11	10	18%	1	2%	45	80%
P5	697	623	623	89%	0	0%	74	11%
TOTAL	3.899	882	874		8		3.017	

Fonte: Banco de dados consolidados- PROAJA-PI – Testes iniciais (2022).

Com base na Tabela 2, a análise dos resultados referentes ao perfil (1), “não Alfabetizados”, o item de escrita da palavra “Prato” proporciona relevantes discussões sobre o estágio inicial da aquisição da escrita. Quanto a esse perfil específico, identificou-se um total de 2.795 alunos. Entre eles, somente 181 alunos responderam à questão de escrita, representando uma taxa de participação de apenas 6%. Esse baixo índice de participação já era esperado, considerando que muitos desses alunos estão tendo seu primeiro contato com o universo da escrita.

Ainda nesse mesmo perfil (1), observamos que os 181 alunos acertaram a palavra, resultando em uma taxa de acertos de 100%. Esses acertos demonstram que alguns alunos têm

o conhecimento da língua escrita. Embora seja um resultado surpreendente e satisfatório, que todos os que participaram tenham obtido sucesso, a análise precisa levar em consideração o tamanho limitado desse subgrupo em relação ao número total de alunos. A taxa de não respondentes foi de 95% do grupo, o que indica que muitos desses alunos ainda estão em fase inicial do processo de alfabetização.

Na análise dos resultados referentes ao perfil (2) de “*não alfabetizados*”, obtivemos um total de 130 alunos. Nesse perfil, constatou-se que apenas 29 responderam à questão, o que representa 22%. Diante da análise empreendida, nesse perfil, tivemos 28 ocorrências de acertos, resultando em um total de 22% de acertos. Embora esse valor denote um progresso comparativo em relação ao perfil anterior, ele ainda aponta para desafios contínuos durante o processo de aquisição da língua escrita. Adicionalmente, é pertinente notar que tivemos apenas 1 desvio ortográfico.

Esses percentuais reforçam a complexidade do perfil 2, “*não alfabetizados*”, na trajetória de aprendizado da escrita. A taxa de participação um pouco mais elevada pode indicar um começo de envolvimento mais significativo dos alunos com a escrita, decorrente do desenvolvimento gradual das habilidades. Embora a ocorrência de acertos revele progresso, ela também destaca a existência de desafios substanciais no que diz respeito ao domínio das regras ortográficas e à construção de palavras coerentes nesse estágio inicial.

A análise do perfil (3) de “*alfabetização inicial*” evidencia a natureza desafiadora e progressiva da aquisição da escrita nessa etapa. Dos 221 educandos desse perfil, apenas 38 responderam ao item, apontando para uma taxa de participação de 17%. Esse percentual aponta que 83% dos alunos não realizaram a atividade ou produziram respostas como letras isoladas ou ilegíveis.

Dentre os 38 alunos que responderam, 32 obtiveram acertos na grafia da palavra, resultando em uma taxa de acertos de 14%. Embora essa taxa denote uma compreensão crescente dos domínios ortográficos, também ilustra a complexidade que os alunos enfrentam na aquisição da escrita. Além disso, a identificação de 6 desvios ortográficos entre os participantes, correspondendo a uma taxa de 3%, sublinha os desafios ortográficos desde as fases iniciais. Em síntese, os resultados do perfil (3) apontam para uma fase crucial e avançada desses alunos no processo de aprendizado da escrita.

Entre os respondentes, 34 aprendizes, 10 escreveram corretamente a palavra, resultando em uma taxa de acertos de 18%. Ainda que esse índice mostre um progresso em relação aos perfis anteriores, os desvios permanecem. Nesse perfil, observamos que 24 dos participantes cometeram desvios ortográficos, representando uma taxa significativa de 43% entre os que

responderam. Esse resultado enfatiza a complexidade da aplicação e do domínio da escrita e da ortografia, indicando que esse perfil enfrenta desafios. A taxa de participação ligeiramente mais alta e a taxa de acertos moderada demonstram um progresso gradual, enquanto os desvios ortográficos reforçam a necessidade de estratégias pedagógicas contínuas que promovam a aplicação consistente das regras ortográficas e estimulem um engajamento mais eficaz.

Os resultados relacionados ao perfil (5), que engloba os alunos considerados “alfabetizados”, apresentam um panorama em relação ao domínio da aquisição da escrita. Do total de 697 alunos nesse perfil, todos responderam à proposta, refletindo uma taxa 100% de participação. Ao avaliar esses dados, nota-se que 623 respostas foram consideradas corretas, resultando em uma impressionante taxa de acertos de cerca de 89%. Esse índice de acertos reflete um domínio considerável das normas ortográficas e da habilidade de escrita, o que é coerente com o estágio avançado de alfabetização desses alunos. Esses resultados evidenciam uma evolução no desenvolvimento das habilidades de escrita esperadas nessa etapa do processo de alfabetização.

Todavia, é relevante observar que, apesar do alto nível de acertos, foram identificados 74 desvios ortográficos entre os participantes, correspondendo a uma taxa de aproximadamente 11%. Esses desvios podem ser atribuídos a nuances ortográficas mais complexas e nuances da língua que ainda requerem atenção, mesmo em um grupo considerado como “alfabetizado”. Isso ressalta a importância contínua de manter o foco na precisão ortográfica, mesmo em estágios mais avançados de alfabetização, e oferecer oportunidades de aprimoramento constantes.

De maneira geral, os dados demonstram que a aquisição da escrita é um processo intrincado, composto por vários estágios. Embora enfrentem dificuldades na escrita, os alunos não alfabetizados revelam um potencial subjacente, conforme evidenciado pelos acertos, quando tentam escrever. À medida que os alunos progredem na alfabetização, observamos um aumento na taxa de respostas e na taxa de acertos, sugerindo um aprimoramento gradual na habilidade. Entretanto, os desvios ortográficos ainda se manifestam como desafio em diferentes graus em todos os perfis, destacando a complexidade da ortografia na língua escrita.

Ademais, a comparação entre os perfis e os resultados realça a importância de uma abordagem educacional adaptada a cada estágio da aquisição da escrita. Isso fomenta a adoção de estratégias que atendam às necessidades específicas dos alunos em cada perfil, seja por meio do ensino de convenções ortográficas, prática de escrita ou outras intervenções pertinentes. O objetivo é possibilitar que os alunos avancem de perfis de menor proficiência para os de maior proficiência, com uma compreensão mais sólida das convenções ortográficas e da língua escrita.

Ao analisar os dados apresentados na Tabela 2, tornou-se viável identificar e agrupar o total de 8 desvios ortográficos. A partir disso, tornou-se crucial proceder à identificação de todos esses desvios, alinhando-os com os respectivos perfis, de acordo com o Quadro 5.

Quadro 5 - Identificação dos desvios no item de escrita da palavra: Prato.

Desvios ortográficos identificados no item de escrita da palavra: Prato	
Perfis do programa	Ocorrências
Perfil 1	Não houve registros de desvios no banco de dados
Perfil 2	<i>PA</i>
Perfil 3	<i>PAELO, PATO, parte, partu, Brapo, Prata</i>
Perfil 4	Papa
Perfil 5	Não houve registros de desvios no banco de dados.

Fonte: Banco de dados consolidados - PROAJA-PI – Testes iniciais (2022).

Como nesse item de ocorrência, o total de desvios ortográficos foi de 8 ocorrências, que serão tratadas todas as ocorrências de forma isolada.

No perfil (1), dos que realizaram o item, surpreendente todos obtiveram acerto. Já no perfil (2), tivemos apenas 1 desvio ortográfico. Nessa situação, ao tentar grafar a palavra “prato”, o resultado foi a escrita apenas de “PA”. Esse desvio indica que o aluno se encontra no estágio silábico, no qual está começando a reconhecer que as letras estão relacionadas aos sons das palavras. Uma hipótese decorrente é que o aprendiz ainda mantém a crença de que uma única letra pode representar uma sílaba (FERREIRO; TEBEROSKY, 1998).

No perfil (3), observamos um aumento de desvios, isto é, 6 ocorrências na palavra “prato”, o que é um cenário previsível. À medida que os alunos se engajam na prática da escrita, é natural que ocorram desvios, já que estão imersos em um processo de aprendizado e começam a se deparar com os desafios da escrita ortográfica. Exemplos desses desvios incluem palavras como “PAELO”, “PATO”, “parte”, “partu”, “Brapo” e “Prata”. Esse processo de aprendizado é comum e, gradualmente, ocorrerá uma melhora na habilidade de escrever de acordo com as convenções ortográficas (MORAIS, 2012; SOARES, 2018).

O desvio identificado “PAELO” sugere que o aluno está tentando representar a palavra “prato” a partir dos sons que percebe na fala. A substituição e troca do fonema /r/ pelo fonema /l/ pode ocorrer devido à semelhança sonora entre os dois fonemas. Isso indica que o aluno ainda está em processo de internalização das relações entre fonemas e letras.

No desvio “PATO”, temos o cancelamento do fonema /r/. Assim como na palavra

anterior (livro), prato também é uma palavra que possui um encontro consonantal tautossilábico. Nos dois casos, uma tendência observada foi o cancelamento do /r/. Esse cancelamento ocorre pela influência da oralidade sobre a escrita ou também, a busca de uma estrutura silábica mais familiarizada, sendo assim, o aprendiz transforma a sílaba CCV em CV (ZORZI, 1998).

Os desvios “*Parte*” e “*Partu*” correspondem à troca de letras. Esse tipo de desvio evidencia a tentativa do aluno em estabelecer conexões entre os sons e as letras na busca por construir a escrita correta. O uso das letras “e” e “u”, em diferentes tentativas de escrita, indica a exploração ativa das correspondências entre as letras e os sons da fala (LEMLE, 1999). Esse tipo de desvio reflete o estágio em que o aluno está desenvolvendo suas habilidades de correspondência grafema-fonema e experimentando diferentes combinações para representar a sílaba correta (SOARES, 2018). Conforme o aluno avança em sua alfabetização e compreensão das regras ortográficas, tais desvios tendem a se ajustar em direção à forma convencional da palavra “prato”.

O desvio “*BRAPO*” pode ser resultado de uma confusão entre os fonemas /p/ e /b/. A similaridade na articulação desses sons pode levar a essa troca. De acordo com Morais (2012), esse tipo de desvio está relacionado à compreensão gradual das distinções entre os fonemas e suas representações escritas.

Já no desvio “*Prata*” ocorre a substituição do fonema /o/ pelo fonema /a/, que pode ser um reflexo da influência da oralidade na escrita, ou que o aprendiz buscou uma palavra já familiarizada por ele.

Por fim, no perfil (4), tivemos a ocorrência de “*papa*”. Nesse caso, também levantamos hipótese de que o aluno se encontra na fase silábica, na qual está começando a reconhecer que as letras estão relacionadas aos sons das palavras.

Diante do exposto, torna-se evidente que esses desvios são comuns ao longo do processo de alfabetização, uma vez que refletem a fase em que os alunos estão explorando ativamente as relações entre sons e letras e testando suas hipóteses sobre como representar os sons da fala por meio da escrita. À medida que esses aprendizes avançam e aprofundam suas habilidades de escrita, a compreensão das regras ortográficas tende a se fortalecer, contribuindo para a minimização dessas ocorrências. Esse fato se comprova pelo perfil 5, em que não houve ocorrências de desvios.

Adicionalmente, podemos observar que, à medida que os educandos internalizam as convenções ortográficas e dominam a compreensão das relações entre fonemas e letras, esses desvios tendem a reduzir (MORAIS, 2012; SOARES, 2018). Em suma, esses desvios

constituem etapas cruciais na aquisição da escrita, refletindo a exploração e a construção gradual do entendimento da língua escrita. É importante notar que tais desvios não devem ser vistos como definitivos, mas sim como um marco de progresso durante o processo de aquisição da língua escrita. Eles indicam um percurso de aprendizado e evolução, no qual os alunos estão gradualmente aprimorando suas habilidades.

A seguir, a análise da palavra apontador de acordo com os perfis.

7.1.4 Análise da palavra “Apontador” através dos perfis

O total de testes realizados contendo a palavra “apontador” foi de 1.641 alunos. Desses, o total de respondentes foi de 219 dados escritos, isto é, 13% apenas dos alunos responderam o teste. Um fato interessante foi que a palavra apresentou uma grande variação lexical na escrita, um total de 110 ocorrências dessa palavra sendo escrita como lapiseira.

Tabela 3 - Análise do item de escrita da palavra Apontador.

Perfis	Total de participantes	Respondentes	Acertos	%	Desvios	%	Não escreveu, apresent ou letras isoladas ou escrita ilegível	%
P1	1.117	35	23	2%	12	1%	1.082	97%
P2	94	12	3	3%	9	10%	82	87%
P3	225	52	10	4%	42	19%	173	77%
P4	30	6	2	7%	4	13%	24	80%
P5	175	114	111	63%	3	2%	61	35%
TOTAL	1.641	219	149		70		1.422	

Fonte: Banco de dados consolidados - PROAJA-PI – Testes iniciais (2022).

Através da interpretação da Tabela 3, é possível analisar os resultados referentes ao perfil (1) “*não alfabetizados*” no item de escrita da palavra “apontador”. Este perfil inclui um total de 1.117 alunos, dos quais apenas 35 responderam à questão de escrita, o que corresponde a uma taxa de participação de 3%. Esse baixo índice de participação era esperado nesse perfil, uma vez que muitos desses alunos estão dando os primeiros passos no processo de aprendizagem da escrita. Dentro desse mesmo perfil (1), observamos que dos 35 alunos que responderam, 23 acertaram a palavra, resultando em uma taxa de acertos de 2%. Esses acertos

indicam que alguns alunos já têm um conhecimento inicial sobre a escrita da língua (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985). Por outro lado, identificou-se que 12 alunos cometeram desvios, o que corresponde a 1% dos participantes que responderam à questão. Nesse perfil tivemos 3 alunos que grafaram apenas uma letra “A”, ou seja, apenas a letra inicial da palavra. Isso indica que os alunos estão no nível pré-silábico, iniciando o desenvolvimento das habilidades de escrita. Também tivemos outras 3 ocorrências de letras aleatórias (l, li, o). Nesse caso, o aluno demonstra conhecimento do sistema alfabético, porém, ainda não consegue sistematizar as correspondências entre letra-som, indicando também estarem no nível *pré-silábico*. Dessa forma, esse nível é uma parte importante do desenvolvimento da escrita, pois marca o início do processo de aquisição (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985; MORAIS, 2003).

Ao avançando para o perfil (2), observamos que, de um total de 94 alunos, 12 responderam. Isso evidencia uma taxa de participação ligeiramente superior, em torno de 13%, em comparação com o perfil anterior, p (1). Esse aumento na taxa de participação pode sugerir que o perfil (2) pode estar envolvido com as habilidades iniciais de escrita.

Obtivemos o total de 12 ocorrências de escrita por parte desses alunos. Constatamos que 3 acertaram, resultando um total de 3%. Embora esse valor represente um progresso em relação ao perfil anterior, ele ainda indica desafios significativos durante o processo de aquisição da língua escrita por esses alunos. O restante, ou seja, 9, apresentaram desvios ortográficos, o que corresponde a 10%. Isso destaca os desafios enfrentados no estágio inicial de aprendizado da escrita.

Prosseguindo pelo perfil (3), de “*alfabetização inicial*”, evidencia-se a natureza desafiadora e progressiva da aquisição da escrita nessa etapa. Dos 225 educandos desse perfil, 52 responderam à questão de escrita, apontando para uma taxa de participação de 23%. Esse percentual indica que 77% dos alunos não realizaram a atividade ou produziram respostas como letras isoladas ou ilegíveis. É importante ressaltar que, em comparação aos perfis anteriores (p1 e p2), observamos uma maior participação dos educandos.

Dos 38 alunos que responderam à questão, apenas 10 conseguiram grafar corretamente a palavra, resultando em uma taxa de acertos de 4%. Além disso, foram identificados 42 desvios ortográficos entre os participantes, correspondendo a uma taxa de 19%. Esses resultados destacam os desafios ortográficos desde as fases iniciais. O perfil (3) foi o que apresentou o maior número de desvios, demonstrando as dificuldades enfrentadas durante o processo de aquisição da escrita. Conforme os alunos avançam, eles tendem a cometer desvios e a se deparar com as complexidades da ortografia.

No perfil (4), de “*Alfabetização em desenvolvimento*”, tivemos um total de 30

participantes, dos quais apenas 6 responderam, representando 20% de participação. Observamos que, embora esse grupo seja composto por apenas 30 pessoas, o percentual de participação continua aumentando consideravelmente. Dos 6 respondentes, apenas 2 acertaram a questão, o que corresponde a 7% de acertos.

Em relação aos desvios ortográficos, foram identificados 4 desvios, totalizando 13% de ocorrência. No entanto, é importante destacar que a maioria das pessoas nesse grupo, ou seja, 80%, não respondeu à questão ou produziu escritas ilegíveis, como letras isoladas. Esse percentual evidencia que esses alunos estão passando por um momento de regressão no processo de aquisição da escrita.

Além disso, em comparação com os perfis anteriores, este perfil também apresentou o maior número de desvios ortográficos, o que está de acordo com a observação de Moraes (2012), de que é comum que os alunos enfrentem dificuldades à medida que avançam nas etapas do processo de aquisição da escrita. É importante mencionar que a palavra “apontador” também apresenta a questão da consoante nasal.

No perfil (5), “*Alfabetizado*”, tivemos um total de 175 participantes. Desses, 65% responderam à questão, o que resultou em 111 acertos, representando 63% de acertos para esse grupo. Esse alto percentual de acertos era esperado, considerando que esse grupo já é alfabetizado. Em relação aos desvios ortográficos, foram registrados apenas 3 desvios, o que equivale a 2% de ocorrência. No entanto, 35% dos participantes desse perfil não responderam à questão ou apresentaram respostas com letras isoladas ou escrita ilegível. Esse perfil ilustra claramente a progressão na escrita. À medida que os alunos avançam, eles dominam as convenções de escrita e, posteriormente, a ortografia. No perfil alfabetizado, o número de acertos foi significativamente maior, o que nos faz acreditar que as habilidades descritas já estejam consolidadas. No entanto, é comum que os alunos ainda se deparem com desvios e dificuldades.

Em resumo, ao analisar os diversos perfis de alunos em relação à escrita da palavra “apontador”, podemos identificar padrões de evolução e momentos de regressão no processo de aquisição da escrita. O perfil (1), “*Não Alfabetizados*”, revela um estágio inicial com baixa participação, refletindo um início de evolução, mas também sugerindo momentos de regressão para aqueles com dificuldades iniciais. No perfil (2), “*Não alfabetizados*”, a taxa de participação aumenta, mas a baixa taxa de acertos indica uma evolução limitada, e alguns alunos podem estar regredindo. O perfil (3), “*Alfabetização Inicial*”, mostra progressão na participação, mas a persistência dos desvios ortográficos sugere uma regressão na ortografia correta. No perfil (4), “*Alfabetização em Desenvolvimento*”, a crescente taxa de participação coexiste com um

baixo número de acertos e possíveis sinais de regressão, quando alguns alunos não respondem à questão. Finalmente, no perfil (5), “*Alfabetizado*”, a alta taxa de participação e maior número de acertos representam uma evolução clara, mas a presença de desafios remanescentes indica que a regressão pode ocorrer mesmo em estágios avançados. Essa análise reflete a complexidade do processo de aprendizado da escrita, com evolução gradual e momentos de regressão, destacando a importância de ajustar o ensino e oferecer suporte adequado para que os alunos avancem em direção ao domínio da escrita. Com base nessa identificação, foi fundamental proceder com a identificação de todos os desvios ortográficos, levando em consideração cada perfil.

O Quadro 6 apresenta todas as ocorrências de desvios ortográficos ao longo dos perfis da palavra “apontador”.

Quadro 6 - Identificação dos desvios no item de escrita da palavra: Apontador.

Desvios ortográficos identificados no item de escrita da palavra Apontador	
Perfis do programa	Ocorrências
Perfil 1	A (3X), l, li, o, APOTADO(3x), APOT, aTOze, AT
Perfil 2	al (2X) o(2X), APOTAdORA, APONTADERA, APOTAdORr, uuuuuuuuuuuuuuuuu
Perfil 3	A (14X) al (3X) ap (2x) as (2x) cabi catiza, APOT bolimnedb apontado(7x) Aptado, Aputa, apar Aponto ,Apia , APATADA, AEOIO adibo Apudado Adtadi
Perfil 4	AS, Apotado(2x), Apacutoe
Perfil 5	Apontado (2x), PONTADOR DE LAPIS

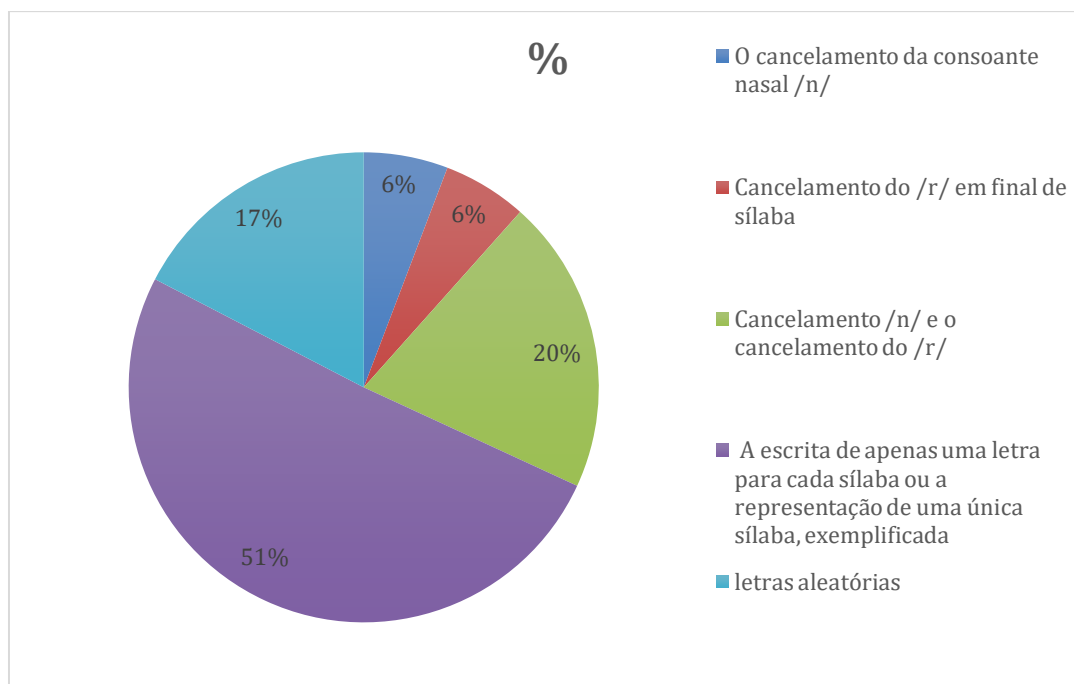
Fonte: Banco de dados consolidados - PROAJA-PI – Testes iniciais (2022).

A análise detalhada da Tabela 3 e do Quadro 6 claramente revela uma série de fenômenos que divergem da ortografia da palavra “apontador”. Entre as principais variações identificadas, merecem destaque:

- a) o apagamento da consoante nasal /n/ dentro da palavra, resultando na eliminação do fonema /n/ (exemplo: “apotador”). (3);
- b) o descarte do fonema /r/ ao final de sílaba, por exemplo, em “apontado”. (4);
- c) o cancelamento dos dois fonemas /n/ e o fonema /r/ em final de sílaba. (14);
- d) a escrita de uma única letra para cada sílaba ou a representação de uma única sílaba, ilustrada por exemplos como “ap”, “o”, “apot” e “at”. (34);
- e) a tentativa de escrever a palavra requisitada resultou na utilização de letras aleatórias como em “AEOIO” e “bolimnedb”, além de “uu”, “cabi” e “catiza”. (12).

Através do valor absoluto de 70 desvios ortográficos, foi gerado um gráfico focalizando o percentual dentro desses desvios, nas seis categorias identificadas acima.

Gráfico 2 - Os desvios ortográficos da palavra Apontador.



Fonte: Banco de dados consolidados - PROAJA-PI – Testes iniciais (2022).

Através do Gráfico 2, podemos observar que a maioria dos desvios, cerca de 51%, concentraram-se na categoria “escrita de uma única letra para cada sílaba ou a representação de uma única sílaba”. Através desse percentual obtido, podemos observar que os participantes do projeto estão no processo de aquisição de escrita, uma vez que escrevem uma única letra para cada sílaba ou representam apenas uma única sílaba. Conforme demonstrado nos estudos conduzidos por Ferreiro e Teberosky (1985), esses desvios são comuns e nos revelam os primeiros níveis da escrita, conhecido como “escrita pré-silábica”. Nesta etapa os alunos estão começando a compreender o sistema de escrita, mas ainda não têm uma correspondência total entre as letras e os sons da fala. Elas podem usar letras de forma independente para representar partes da palavra, como sílabas ou sons.

Em seguida, o segundo desvio ortográfico identificado foi “O cancelamento dos dois fonemas /n/ e o fonema /r/em final de sílaba.”, cujo total representa 20%. Nesse desvio tivemos dois fenômenos de escritas: a queda do fonema /n/, ou seja, a vogal nasal e a queda do coda em final de sílaba /r/. Conforme mencionado, esses dois procedimentos são de natureza fonológica e são transpostos pelos alunos para escrita (CRISTÓFARO-SILVA, 2010). Nessa mesma

perspectiva, o próximo desvio foi a queda da vogal nasal, com o total de 6%. Também com a mesma porcentagem a queda do /r/ final. Sobre esse desvio, Oliveira (2005) afirma que a omissão do fonema /r/ no final das palavras traz consigo implicações significativas para a estrutura silábica, influenciando sua reorganização ou simplificação. Esse fenômeno é influenciado por variáveis linguísticas e sociais. Dessa forma, estabelecer uma conexão entre a eliminação do /r/, como exemplificado, e o processo de aprendizado da escrita é crucial, uma vez que a interação com a linguagem oral desempenha um papel contínuo em toda a trajetória.

Por fim, com uma ocorrência de 20%, temos a utilização de letras aleatórias na tentativa de escrita. Mais uma vez, tal fenômeno demonstra que o aluno está no nível silábico, e está começando a experimentar como representar palavras por meio das letras do alfabeto. No entanto, eles ainda não estabeleceram relações consistentes entre grafema-fonema (SOARES, 2018).

Através dos desvios observados na palavra “apontador”, é possível concluir que os alunos cometem alguns desvios de escrita enquanto adquirem suas habilidades de escrita. Esses desvios incluem a eliminação da consoante nasal /n/, o cancelamento do fonema /r/ ao final de sílabas, o cancelamento dos fonemas /n/ e /r/ em final de sílabas, bem como a representação de uma única letra para cada sílaba ou até mesmo a escrita de uma única sílaba.

Dessa forma, ressalta-se que esses desvios são comuns durante o processo de aquisição da escrita, e através dos diferentes perfis podemos observar a evolução dos estudantes. Os desvios identificados refletem os estágios de desenvolvimento da escrita e fornecem contribuições sobre o progresso e os desafios enfrentados pelos educandos à medida que desenvolvem suas habilidades de escrita ao longo do tempo (SOARES, 2018). Portanto, esses desvios são uma parte natural do processo de aprendizado da escrita, e o acompanhamento e apoio contínuos são fundamentais para ajudar os alunos a aprimorar suas competências escritas durante o processo de alfabetização.

A seguir, a análise da palavra Elefante de acordo com os perfis.

7.1.5 Análise da palavra “Elefante” através dos perfis

O total de testes aplicados contendo a imagem de elefante foi de 3.899, o número de respondentes foi de **727**, o que significa que **19%** dos alunos responderam. Essa palavra foi a única que não apresentou variação, de acordo com a Tabela 4.

Tabela 4 - Análise do item de escrita da palavra Elefante, de acordo com os perfis.

Perfis	Total de participantes	Respondentes	Acertos	%	Desvios	%	Não escreveu, apresentou letras isoladas ou escrita ilegível	%
P1	2.795	114	113	4%	1	0%	2.681	96%
P2	130	27	23	18%	4	3%	103	79%
P3	221	32	24	11%	8	4%	189	86%
P4	56	2	1	2%	1	2%	54	96%
P5	697	552	547	78%	5	1%	145	21%
TOTAL	3.899	727	708		19		3.172	

Fonte: Banco de dados consolidados- PROAJA-PI – Testes iniciais (2022).

No perfil (1), de “Não Alfabetizados”, um total de 2.795 alunos realizaram a avaliação externa. No entanto, apenas 114 deles responderam à questão de escrita, o que resultou em uma taxa de participação de 4%. Essa taxa de participação baixa era esperada, considerando que muitos desses alunos estão sendo inseridos na fase de alfabetização. No entanto, o aspecto surpreendente é que, dos 114 alunos que realizaram o item de escrita, todos acertaram a escrita da palavra “elefante”. Esse resultado demonstra que, apesar das dificuldades iniciais, esses alunos já demonstraram um conhecimento adequado ou, pelo menos, uma compreensão básica da escrita.

Seguindo para o perfil (2), observamos um total de 130 alunos, dos quais 27 realizaram à questão, evidenciando uma taxa de participação ligeiramente superior, em torno de 21%, em comparação com o perfil anterior, que tinha uma taxa de participação de apenas 4%. Esse aumento na taxa de participação evidencia um progresso em que os alunos neste perfil (2) estão desenvolvendo a interação com a escrita. Através do total de ocorrências neste perfil, registramos um total de 27 ocorrências, das quais observamos que 23 foram escritas corretamente, resultando em uma taxa de acerto de 18%. Embora este valor represente um avanço em relação ao perfil anterior (perfil 1), ele ainda indica desafios significativos durante o processo de aquisição da língua escrita por esses alunos. O fato de que 4 ocorrências apresentaram desvios ortográficos, correspondendo a um percentual de 4%, ressalta os desafios enfrentados pelos alunos nos estágios iniciais deste aprendizado.

O restante dos alunos, ou seja, os 79%, não respondeu à questão ou apresentou respostas com letras isoladas. Esse percentual demonstra que, apesar do aumento na taxa de participação,

muitos alunos neste perfil ainda estão no estágio inicial da escrita, no qual ainda enfrentam dificuldades.

Passando para o perfil (3), o total de testes aplicados foi de 221. Desse total, obtivemos 32 ocorrências de escrita, ou seja, 15% de participação, o que representa uma redução da participação, em relação ao perfil anterior. O baixo percentual de participação levanta a hipótese de que os alunos desse perfil podem estar enfrentando desafios substanciais na aquisição da língua escrita. Dessas respostas, tivemos 24 acertos, o que corresponde a 11%, e 8 desvios ortográficos, ou seja, 4%. O número de alunos que não responderam ou apresentaram letras legíveis soma 86%.

No penúltimo perfil (4), foram aplicados um total de 56 testes, resultando em apenas 2 ocorrências de escrita, ou seja, uma participação de apenas 4%. Em comparação com o perfil anterior (perfil 3), observamos uma queda significativa na participação. O baixo percentual de participação suscita a hipótese de que os alunos deste perfil podem estar enfrentando dificuldades consideráveis durante o processo de aquisição da escrita.

Das ocorrências de escrita obtidas, apenas 1 estava correta, representando 2%, e 1 desvio ortográfico, também correspondendo a 2%. Isso significa que a grande maioria dos alunos, ou seja, 96%, não respondeu ou apresentou respostas ilegíveis. Esses resultados reforçam as dificuldades enfrentadas pelos alunos durante a fase de alfabetização.

O último perfil, o perfil (5), contou com um total de 697 participantes. Dentro desse grupo, tivemos 552 ocorrências de escrita. Comparando com os perfis (3) e (4), observamos um aumento significativo de participação, uma vez que os alunos deste perfil estão classificados como alfabetizados. Dos 552 registros de escrita, 547 estavam corretos, representando 78% do total, e apenas 5 apresentaram desvios ortográficos, correspondendo a 1%. Notavelmente, o percentual daqueles que não responderam foi de 21%. Os resultados evidenciam um desempenho notável no perfil (5), com uma elevada taxa de respostas corretas e poucas ocorrências de desvios ortográficos, refletindo o progresso significativo dos alunos nessa fase de alfabetização. Esse resultado reflete que os alunos desse perfil estão adquirindo a escrita de maneira eficaz e demonstrando um crescente domínio da língua escrita.

Com base na tabela, tornou-se fundamental realizar a identificação de todos esses desvios, correlacionando-os com os perfis correspondentes.

Quadro 7 - Identificação dos desvios no item de escrita da palavra: Elefante.

Desvios ortográficos identificados no item de escrita da palavra Elefante
--

Perfis do programa	Ocorrências
Perfil 1	“ <i>Elefanté</i> ”
Perfil 2	“ <i>ELEFATI</i> ” “ <i>FL</i> ” “ <i>E</i> ” “ <i>Eltato</i> ”
Perfil 3	“ <i>ELA</i> ” “ <i>LELEFANTO</i> ” “ <i>elefate</i> ” “ <i>lefate</i> ” “ <i>Elelto</i> ” “ <i>Elefate</i> ” “ <i>Tlepamti</i> ” “ <i>Erefande</i> ”
Perfil 4	“ <i>EmeFale</i> ”
Perfil 5	“ <i>ELEFATE</i> ” (3x) “ <i>Elefanto</i> ” “ <i>Elefanti</i> ”

Fonte: Banco de dados consolidados- PROAJA-PI – Testes iniciais (2022).

Através do Quadro 7, é possível identificar que no perfil 1, tivemos apenas uma ocorrência de desvio ortográficos na palavra elefante: ocorrência “*elefanté*”. Nesse caso, em específico, o desvio identificado é a adição de um acento agudo sobre a letra /e/. A ocorrência desse desvio pode ser interpretada como uma tentativa de representar foneticamente o som /é/ da palavra, refletindo um início na compreensão das correspondências entre fonemas e grafemas.

No perfil (2), tivemos o total de 4 desvios ortográficos, sendo eles: “*ELEFATI*,” “*Eltato*” “*FL*,” e “*E*”. No desvio “*elefanti*”, temos o cancelamento da consoante nasal /n/ e a troca do fonema /e/ por /i/. De acordo com Cristófaros-Silva (2010), esses desvios ortográficos são motivados por questões fonológicas, destacando a complexa relação entre a fonologia e a representação escrita. Os desvios “*FL*” e “*E*” são exemplos do estágio inicial da escrita, ou seja, o nível silábico, em que os aprendizes começam a separar oralmente as palavras e procuram uma correspondência na grafia. A cada sílaba, o estudante atribui uma letra (Ferreiro; Teberosky, 1985). O último desvio desse grupo, “*Eltato*”, reflete a confusão na representação das letras e sons da palavra. Nesse sentido, os desvios identificados sugerem que os alunos nesse nível ainda não possuem uma compreensão sólida das correspondências entre os sons da fala e as letras, o que é esperado em estágios iniciais da alfabetização.

Posteriormente ao perfil (3), tivemos 8 desvios ortográficos sendo eles: “*ELA*” “*LELEFANTO*”; “*elefate*” (2x); “*lefate*”; “*Elelto*”; “*Tlepamti*” e “*Erefande*”. Tivemos a ocorrência de 2 desvios resultando o cancelamento da consoante nasal. Em relação ao restante dos desvios identificados, a hipótese levantada é a de que esses alunos estejam no nível silábico.

No perfil 4, tivemos apenas um único desvio: “*EmeFale*”. Nesse desvio, a hipótese é a de que o aluno esteja no nível silábico e ainda não domina as relações entre letras e sons. Parece representar uma tentativa de escrever a palavra “elefante” com a inclusão de sons intermediários. Isso sugere uma compreensão crescente das relações entre fonemas e grafemas, alinhando-se com a teoria da aquisição da escrita. No entanto, ainda apresenta desafios na

representação adequada, indicando um estágio intermediário no processo de alfabetização.

Por fim, no último perfil, identificamos o total de 5 desvios ortográficos, sendo eles: *ELEFATE* (3x) “*Elefanto*” “*Elefanti*”. Tivemos o cancelamento da consoante nasal em 3 ocorrências. Como dito anteriormente, esse desvio ortográfico é influenciado por questões fonológicas, destacando a complexa relação entre a fonologia e a representação escrita. Nesse contexto, a consoante /n/ se apresenta como um desafio em termos de detecção fonológica e transcrição gráfica, especialmente, quando posicionada no final de uma sílaba. É possível sugerir que, ao enfrentar esse desafio, o aluno possa ter buscado orientação na pronúncia da palavra, recorrendo a padrões silábicos mais familiares para auxiliar na escrita (Zorzi, 1998).

Em relação às outras 2 ocorrências, a troca de fonemas final /e/ por /i/, resultando em “*elefanti*” e /e/ por /o/ “*Elefanto*”, pode-se inferir que esses desvios estão se referem à relação entre os fonemas e os grafemas na língua. Esses alunos ainda não possuem uma compreensão sólida das correspondências entre os sons da fala e as letras. De acordo com Morais (2012) e Soares (2018), esse processo de substituição é frequentemente observado na fase de alfabetização, pois os alunos estão em processo de aquisição da habilidade complexa de transformar sons em símbolos escritos. A compreensão das regras de correspondência fonema-grafema é um componente crucial da alfabetização, e desvios como a troca do fonema /e/ por /i/ podem indicar que os participantes ainda não dominaram plenamente essa habilidade. Portanto, essa troca pode ser considerada uma expressão do desenvolvimento natural da escrita. À medida que os indivíduos se tornam mais familiares com o sistema alfabético e adquirem mais prática na escrita, eles gradualmente internalizam de forma mais precisa as correspondências entre fonema e grafema. Dessa maneira, a substituição do fonema final /e/ por /i/ pode ser interpretada como um reflexo desse estágio de aprendizado.

Os desvios identificados na palavra “*elefante*” nos permitem inferir que alguns alunos ainda se encontram nos estágios iniciais da escrita. Além disso, percebemos também que a maioria dos alunos ainda recorrem à oralidade, ou seja, transcrevem de acordo com a maneira como falam ou ouvem. Esses estudantes ainda não solidificaram completamente as relações entre os fonemas e os grafemas, uma vez que esse processo requer tempo e um engajamento ativo no aprendizado. Conseqüentemente, eles ainda não internalizaram as regras ortográficas nem as correspondências regulares entre os elementos sonoros e as letras (SOARES, 2018). De modo geral, os resultados nos mostram que os alunos estão nos diferentes níveis de aprendizado da língua escrita.

7.2 Variações das palavras

Durante a análise das palavras, pudemos observar algumas variações na escrita por parte dos alunos em palavras como “apontador,” “livro” e “prato.” Notamos que a palavra que apresentou o maior número de variações foi “apontador,” escrita em 40 ocorrências como “a Lapiseira.”

Ao investigarmos a natureza dessas variações, descobrimos que se trata de uma variação lexical regional, especificamente da região nordeste do país. De acordo com Bagno (2015), essas variações fazem parte do patrimônio linguístico nacional e são manifestações linguísticas naturais que refletem a pluralidade cultural e geográfica do Brasil. O autor ressalta a importância de reconhecer a autenticidade dessas variações como parte integrante desse patrimônio linguístico nacional.

Tabela 5 - Análise da variação lexical regional Lapiseira.

Perfil	Nº de ocorrências	Acertos	Desvios ortográficos	Ocorrências
Perfil 1	2	0	2	l, la
Perfil 2	5	1	4	LAZERA; LAPICERA; LAPIZERO; LAPIZEÍRA
Perfil 3	18	1	17	L (4x) La(8x) lap; LAPISA; LAPIZERA; LAPI; lspizera;
Perfil 4	4	0	4	LAPIZA; LAPISZE; LAPIZERA; lapiseiroe;
Perfil 5	7	1	6	LAPIZIRA lapizeira lápiseira lapizeira LAPIZEIRA lapizeira
TOTAL	36	3	33	

Fonte: Banco de dados consolidados - PROAJA-PI – Testes iniciais (2022).

De acordo com a Tabela 5, no total tivemos 36 ocorrências da palavra lapiseira. Desses 36 casos, 3 pessoas grafaram corretamente a palavra e 33 cometeram desvios ortográficos.

No perfil 1, tivemos o total 2 ocorrências, as duas foram grafadas com desvios ortográficos. Nesse caso, em específico tivemos a ocorrência “l, la”. Mais uma vez, notamos que o aluno se encontra na fase pré-silábica. Essas ocorrências sugerem que os alunos estão tentando representar palavras de forma simplificada, possivelmente dividindo-as em sílabas ou sons individuais. Essa é uma característica das primeiras etapas da aquisição da escrita, na qual os alunos estão começando a compreender a relação entre letras e sons, mas ainda não desenvolveram uma correspondência completa entre eles e utilizam apenas uma letra ou uma

sílaba para representar a escrita (Ferreiro; Teberosky, 1985; Morais, 2012; Soares, 2018).

Prosseguindo para o perfil 2, tivemos o total de 5 ocorrências, sendo 1 acerto, e 4 desvios ortográficos: “LAZERA; LAPICERA; LAPIZERO; LAPIZEÍRA”. Nesses desvios, temos o fonema /s/ que, em PB, pode ser representado por vários grafemas diferentes, incluindo <s>, <ss>, <sc>, <xc>, <xs>, <c>, <ç>, <x>, e <z> (CRISTÓFARO-SILVA, 2010). Essa variedade ortográfica pode ser confusa para quem está aprendendo a língua ou até mesmo para falantes nativos, já que não há sempre uma correspondência direta entre a fala e a escrita. No caso específico dessas variações, a substituição do /s/ pelo fonema /z/ é um exemplo desse processo motivado pela fonologia. Nesse estágio, percebemos que os alunos ainda não compreendem o emprego correto do /s/ com som de /z/.

Já no perfil, 3 obtivemos o total de 18 ocorrências. Dentre essas ocorrências, 17 apresentaram desvios ortográficos sendo apenas 1 acerto. Dentre os desvios ortográficos verificados, tivemos as seguintes ocorrências: L (4x) La(8x) lap; LAPISA; LAPIZERA; LAPI; lspizera. Os desvios ortográficos identificados, como a utilização da letra “L” isolada ou “La”, “Lap” e “Lapi”, exemplificam a fase silábica na aquisição da escrita. Os alunos estão tentando grafar a palavra e acabam utilizando apenas uma letra ou mais para representar as palavras. Nos desvios “LAPISA,” “LAPIZERA,” e “lspizera”, esses fenômenos refletem a tentativa dos alunos de transpor os sons das palavras para símbolos gráficos, mesmo que isso envolva substituições, omissões ou adições de letras (CRISTÓFARO-SILVA, 2010; LEMLE, 1999). A substituição do /s/ pelo /z/ nos desvios, indicam que os aprendizes estão começando a compreender a relação entre letras e sons, mas ainda não internalizaram completamente as relações entre letra e som.

O perfil (4), no qual todas as quatro ocorrências apresentaram desvios em relação à norma padrão, fornece insights importantes sobre o estágio de desenvolvimento dos alunos em relação à aquisição da escrita. É notável perceber que esses desvios ortográficos, como “LAPIZA” “LAPISZE”, “LAPIZERA”, e “lapiseiroe”, envolvem principalmente a substituição ou troca, a adição ou omissão de letras nas palavras. Por exemplo, a substituição do /s/ pelo /z/ em “LAPIZA” e “LAPIZERA”.

O uso de letras adicionais, como o “e” em “lapiseiroe”, sugere que os alunos estão tentando escrever, mas ainda não compreenderam completamente as convenções ortográficas. Essa fase inicial é natural e esperada no processo de alfabetização, e é fundamental que os educadores forneçam orientação, prática e feedback construtivo para ajudar os alunos a progredirem em direção a uma escrita mais convencional e precisa.

Por fim, no perfil 5, tivemos o total de 7 ocorrências, 6 deles apresentaram desvios ortográficos. Estas ocorrências incluíram palavras, como “LAPIZIRA” “lapizeira” “lápiseira”

“*lapizeira*” “*LAPIZEIRA*” e “*lapizeira*”. A análise dessas palavras oferece uma visão fascinante das complexidades do processo de aquisição da escrita nos estágios iniciais. A maioria das ocorrências de desvios ortográficos estão relacionadas à substituição do “s” pelo “z.” Esse tipo de desvio é uma característica comum em estágios iniciais de aprendizado da escrita, pois frequentemente reflete a fonologia das palavras. Os alunos estão tentando capturar a essência sonora das palavras que ouvem e, por isso, escolhem grafemas que se aproximam mais da pronúncia. Assim, “*lapis*” se transforma em “*lápiz*” ou “*lápiseira*”.

Durante a análise realizada, observamos variações na escrita de outras palavras além da já discutida. A palavra “livro” apresentou três tipos de variações na escrita, sendo grafada como “caderno” (2 vezes), “bíblia” (3 vezes), “livraria” (1 vez) e até mesmo “pasta” (1 vez). Um exemplo intrigante é a escrita “bíblia,” que sugere que os alunos podem ter relacionado a imagem do livro com a Bíblia. Entretanto, é importante notar que todos os três registros encontrados apresentaram desvios ortográficos, com a duplicação da consoante líquida “bíblia” transformando-se em “*bibliia*”.

A palavra “caderno” apareceu três vezes na análise. Duas dessas ocorrências apresentaram desvios ortográficos. Nestes casos, houve o cancelamento do fonema /r/, resultando em “*cadeno*”. A estratégia de reparo utilizada pelos alunos parece ser a transformação da sílaba em CV. Por outro lado, as palavras “livraria” e “pasta” foram escritas corretamente, demonstrando que os alunos conseguiram reproduzir essas palavras de acordo com a norma ortográfica.

Esta análise e discussão reforçam a ideia de que, durante o processo de aprendizagem da ortografia, a oralidade e os estímulos sociais e linguísticos exercem grande influência nas escolhas ortográficas dos alunos. Além disso, é evidente que, ao adquirirem a língua escrita, os aprendizes criam e reelaboram hipóteses sobre a escrita ortográfica, nem sempre acertando de imediato. No entanto, mesmo quando suas hipóteses apresentam desvios, é fundamental diagnosticá-las e reconhecê-las como tentativas de compreender as regras ortográficas.

Conforme sugerido por Cagliari (2008), Morais (2012) e Oliveira (2010), os professores de língua materna devem criar situações de aprendizagem que incentivem os alunos a descobrir e refletir sobre os padrões linguísticos subjacentes às representações ortográficas. Isso não apenas despertará o interesse dos alunos, mas também os ajudará a compreender o motivo por trás de determinadas regras ortográficas.

Em suma, a identificação de desvios ortográficos durante o processo de aquisição da língua escrita não deve ser vista como um erro a ser punido. Na realidade, esses desvios são indícios de dúvidas e experimentação de hipóteses, fornecendo pistas sobre o nível de

aprendizagem dos alunos e orientando os professores na reflexão sobre a ortografia. Isso permite que os aprendizes esclareçam suas dúvidas e, gradualmente, adquiram domínio da ortografia.

Nessa perspectiva, a análise e discussão empreendidas reforçam a ideia defendida ao longo desta pesquisa de que, no processo de aprendizagem da escrita, a oralidade e os estímulos sociais e linguísticos exercem forte influência. Para além disso, confirmam também a ideia de que, nesse processo, os aprendizes elaboram e reelaboram hipóteses acerca da escrita, as quais nem sempre são acertadas. No entanto, mesmo que as hipóteses feitas pelos alunos apresentem desvios, faz-se necessário diagnosticá-las e reconhecê-las como tentativas para compreender o funcionamento da norma ortográfica. Outrossim, essas tentativas fornecem pistas do nível de aprendizagem dos educandos e apontam caminhos através dos quais o professor deve agir, no sentido de orientar os alunos nesse processo de busca pela escrita ortográfica.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Abordou-se, nesta dissertação, o processo de aquisição da escrita e o comportamento dos desvios ortográficos de jovens, adultos e idosos de um programa de alfabetização do estado do Piauí. Para tanto, foram analisados os dados de escrita das avaliações diagnósticas do programa. No que se refere à fundamentação teórica, baseou-se na perspectiva construtivista de compreensão do desenvolvimento da linguagem escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985); nas teorias que abordam a relação entre oralidade e escrita (CAGLIARI, 1991; LEMLE, 1999; MORAIS, 2012; OLIVEIRA, 2005; SOARES, 2018).

Com base na análise dos dados, fica evidente que os alunos, distribuídos nos perfis de (1) a (5), se encontram em diferentes estágios de aquisição da escrita, que abrangem desde o estágio pré-silábico até o alfabético-ortográfico. Os desvios identificados, como o “apagamento/cancelamento de fonemas”, o “apagamento da consoante nasal/vogal nasal” e a “troca de fonemas”, evidenciam os desafios enfrentados por esses alunos nesse processo. Esses resultados têm grande relevância para os programas de alfabetização destinados a jovens, adultos e idosos, destacando a influência da oralidade e dos estímulos sociais e linguísticos no aprendizado da ortografia, oferecendo contribuições significativas para o aprimoramento dos métodos de ensino nesses programas. Além disso, a análise dos perfis revela tanto avanços quanto retrocessos no desenvolvimento da escrita, o que evidencia sua natureza não linear.

A avaliação diagnóstica externa do Programa de Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos do Estado do Piauí, PROAJA-PI proporcionou uma visão abrangente das etapas de aquisição da escrita, desde os primeiros passos até as dificuldades encontradas pelos alunos. A reflexão sobre os desvios ortográficos revela-se uma ferramenta eficaz para aprimorar as habilidades linguísticas dos educandos, capacitando-os a atingir um nível mais elevado de competência linguística.

Os resultados destacam a importância do processo de alfabetização e do domínio da escrita nos programas voltados para jovens, adultos e idosos, reconhecendo que a habilidade de escrever vai além da mera transcrição mecânica. A escrita desempenha um papel vital na expressão pessoal e social, permitindo que os alunos compartilhem conhecimento, articulem pensamentos e participem de maneira mais efetiva na sociedade. Entretanto, é essencial compreender que a aquisição da escrita é um processo gradual e complexo, que envolve a compreensão das correspondências entre sons e letras, a assimilação de regras ortográficas, o desenvolvimento da consciência fonológica e a prática constante (CAGLIARI, 2008; MORAIS, 2012; SOARES, 2018). Para jovens, adultos e idosos que não tiveram a oportunidade de

adquirir essas habilidades na infância, esse processo pode demandar um esforço maior e um tempo mais longo. Portanto, a pesquisa enfatiza a necessidade de programas de alfabetização que promovam uma compreensão profunda da linguagem escrita como uma ferramenta poderosa de comunicação.

Em conclusão, os programas de alfabetização destinados a jovens, adultos e idosos desempenham um papel crucial na promoção da inclusão social, no desenvolvimento cognitivo e na capacitação desses grupos que, por diversas razões, não tiveram a oportunidade de adquirir as habilidades básicas de leitura e escrita em idades mais jovens. Esta pesquisa permitiu explorar os resultados positivos desse programa em relação às habilidades de escrita, apontando resultados promissores, identificando obstáculos a serem superados e destacando o papel crucial de avaliações externas.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, M. A. **História da Educação e da Pedagogia. Geral e Brasil**. 3. ed. rev. ampli. São Paulo: Moderna, 2006.
- BAGNO, M. **Preconceito linguístico**. 56. ed. revista e ampliada. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BARRETO, Maribel Oliveira; BESERRA, Valesca. **Trajetória da Educação de Jovens e Adultos: histórico no Brasil, perspectivas atuais e conscientização na alfabetização de adultos**. Cairu em Revista. Jul/Ago 2014, Ano 03, nº 04, p. 164-190.
- BISSEX, G. L. **Gnys at Wrk: A Child Learns to Write and Read**. Cambridge: Harvard University Press, 1980.
- BORTONI-RICARDO, S. M.; OLIVEIRA, T. de. Corrigir ou não variantes não padrão na fala do aluno. *In: Os doze trabalhos de Hércules do oral para o escrito*. São Paulo, Parábola, 2013. p. 45–62.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 set. 2022.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 20 de dez. 1996.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Linguística**. 3. ed. Campinas: Scipione, 1991.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o BÁ-BÉ-BI-BÓ-BU**. 1. ed., 10. reimpr. São Paulo: Scipione. 2008.
- CAVALCANTI, A. P. C. **Relações entre consciência fonológica, escrita e leitura em testes do programa Brasil Alfabetizado**. 2009. 171 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.
- CRISTÓFARO-SILVA, Thaís. **Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- CRISTÓFARO-SILVA, Thaís. **Dicionário de Fonética e Fonologia**. São Paulo: Contexto, 2011.
- EHRI, L. C. Beginning reading from a psycholinguistic perspective Amalgamation of word identities. *In: F. Murray (Ed.). The Development of the Reading Process. International Reading Association Monograph*. n. 3. Newark, DE: International Reading Association, 1978. p. 1-33.

EHRI, L. C. Reconceptualizing the development of sight word reading and its relationship to recoding. In: P. Gough, L. C. Ehri, & R. Treiman (Eds.). **Reading Acquisition**. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1992. p. 107-143.

EHRI, L. C. Phases of development in learning to read words by sight. **Journal of Research in Reading**, **18**(2), 1995. p. 116–125.

FERREIRO, Emília. Uma reflexão sobre a língua oral e a aprendizagem da língua escrita. **Revista Pátio**, Ano VIII, n. 29, p. 8-12, 2004.

FERREIRO, Emília. **Os adultos não alfabetizados e suas conceptualizações do sistema de escrita**. São Paulo: Hucitec, 2012. (Série Linha de Frente)

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

FONTES MARTINS, R. M. Verbete sílaba. In: FRADE, Isabel; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria da Graça Bregunci. (org.). **Glossário Ceale** - Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores. 1. ed. 2014. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/>. Acesso em: 26 jul. 2023.

FONTES MARTINS, R. M; ROCHA, Gladys Agmar Sá. Pesquisa sobre correção de itens de escrita de avaliação em larga escala na área da alfabetização. In: I CONBAIf – Congresso Brasileiro de Alfabetização, 2013, Belo Horizonte. **Anais [...]** v. 1, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FRITH, U. Beneath the surface of developmental dyslexia. In: PATTERSON, K. E.; MARSHALL, J. C.; COLTHEART, M. **Surface dyslexia: neuropsychological and cognitive analyses of phonological reading**. London: Lawrence Erlbaum, 1985.

GALVÃO, A. M. O.; SOARES, L. J. G. História da alfabetização de adultos no Brasil. In: ALBUQUERQUE, Eliana B.C.; LEAL, Telma F. **A alfabetização de adultos uma perspectiva de letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GENTRY, J. R. Spelling Genius at Work: An analysis of developmental spelling in “Gnys at Wrk”. **The Reading Teacher**, v. 36, n. 2, p. 192-200, 1982.

IBGE EDUCA. **Conheça o Brasil: educação**. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>. Acesso em: 22 ago. 2023.

LAMPRECHT, Regina; BLANCO-DUTRA, Ana Paula (orgs.). **Consciência dos sons da Língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa**. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2009.

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

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MACIEL, Francisca I. Alfabetização de jovens e adultos. *In: GLOSSÁRIO Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores.* Belo Horizonte: CEALE: FAE: UFMG, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/alfabetizacao-de-jovens-e-adultos>. Acesso em: 1 set. 2023.

MOLL, Jaqueline. Alfabetização de adultos: desafios à razão e ao encantamento. *In: MOLL, Jaqueline (Org.). Alfabetização possível: reinventando o ensinar e o aprender.* Porto Alegre: Mediação, 1996.

MOLL, Jaqueline. Alfabetização de adultos: desafios à razão e ao encantamento. *In: MOLL, Jaqueline (Org.). Educação de jovens e adultos.* 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011. cap. 1. p. 7-16.

MORAIS, A. G. **O aprendizado da ortografia.** São Paulo: Ática, 2003.

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

MORAIS, A. G. **Sistema de Escrita Alfabética.** São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAIS, A. G. Verbetes Apropriação do sistema de escrita. *In: FRADE, Isabel Cristina da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Gracas de Castro (org.). Glossário do CEALE - Termos de Alfabetização, leitura e escrita para educadores.* Belo Horizonte: UFMG, 2014. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/>. Acesso em: 10 ago. 2022.

MORAIS, A. G. Verbetes Ortografia. *In: FRADE, Isabel; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria da Graça Bregunci. (Org.). Glossário do CEALE - Termos de Alfabetização, leitura e escrita para educadores.* Belo Horizonte: UFMG, 2014. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/ortografia>. Acesso em 20 jul. 2022.

NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete. **O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões.** Revista Educar. Editora UFPR Curitiba, n° 31, p. 169- 189, 2018.

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.

PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos.** São Paulo. Parábola, 2019.

PAIVA, V. P. Mobral: um desacerto autoritário. 1ª parte. *In: Síntese*, 8-23. Rio de Janeiro, set/dez. 1981. p. 83-114.

PIAUI. Secretaria de Estado da Educação do Piauí. **PRO AJA.** Piauí, 2021. Disponível em: <https://seduc.pi.gov.br/proaja>. Acesso em: 20 ago. 2023.

RABELLO, V. L. M. **Os encontros consonantais tautossilábicos na aquisição da escrita.** 2019. 33 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Licenciatura Plena) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2019. Disponível em: http://sip.prg.ufla.br/arquivos/php/bibliotecas/repositorio/download_documento/20192_20142_0665. Acesso em: 05 jul. 2023.

RIBEIRO, V. M. M. (coord.). **Educação de jovens e adultos:** proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental. São Paulo/Brasília: MEC, 1998.

ROCHA, Gladys. **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.

ROCHA, Gladys. Avaliação externa. *In: GLOSSÁRIO Ceale:* termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: CEALE: FAE: UFMG, 2014.

ROCHA, Gladys; FONTES-MARTINS, Raquel. A apropriação de habilidades de leitura e escrita na alfabetização: estudo exploratório de dados de uma avaliação externa. **Ensaio:** Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v.22, n.85, Rio de Janeiro, out./dez. 2014.

SEARA, I. C.; NUNES, V. G.; LAZZAROTTO-VOLCÃO, C. **Fonética e Fonologia do Português brasileiro.** 2º período. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2015.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n.25. Belo Horizonte, jan-abril. 2004.

SOARES, Magda. **Letramento:** Um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SOARES, Magda. **Alfabetização:** a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2018.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** 1. ed., 10. reimpr. São Paulo: Contexto, 2021. 192 p.

SOEK, A. M.; HARACEMIV, S. M. C.; STOLTZ, T. **Mediação pedagógica na alfabetização de jovens e adultos.** Curitiba: Positivo, 2009. p. 07-41.

TREIMAN, R. (1993). **Beginning to spell:** A study of first-grade children. Nova York: Oxford University Press.

UNESCO. **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil:** lições da prática. Brasília, 2008. 212 p.

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